



UFR STAPS
Dijon - Le Creusot
UNIVERSITÉ
BOURGOGNE EUROPE

L'élève en difficulté en EPS

L3 Education novembre 2025



Plan

1. Situation dans le programme CAPEPS
2. Préambule
3. Définitions
4. Les conséquences
5. Un préalable : conférer un statut positif à l'erreur
- 6. Comprendre les difficultés des élèves dans la situation pour mieux intervenir**
7. Conclusion.



Situation dans le programme CAPEPS L3 2026

Rappel de la définition de l'épreuve d'écrit 2 :

« Dans le cadre de cette épreuve, le jury vérifiera que le candidat est capable :

- de mobiliser des connaissances scientifiques pour **analyser l'activité d'élèves** ;
- de s'appuyer sur ces analyses pour **proposer, justifier et illustrer des conditions favorables au développement et à l'apprentissage de ces élèves** ».



Situation dans le programme CAPEPS L3 2026

- **Activité et expérience des élèves dans les pratiques physiques, sportives et artistiques :**
 - Certaines expériences vécues par les élèves en EPS sont des expériences de non réussite. Elles marquent alors souvent durablement les souvenirs liés à la pratique des APSA (l' « histoire » des élèves en EPS), avec des conséquences sur l'engagement et plus largement sur la possibilité d'une vie physique active.
- **Apprentissage moteur et techniques corporelles :**
 - L'élève en difficulté c'est l'élève qui ne réussit pas en EPS, qui ne fait pas progresser ses apprentissages moteurs, qui ne parvient pas à maîtriser de nouvelles techniques corporelles...
- **Effort et bien-être :**
 - L'élève qui malgré ses efforts s'enlise dans l'échec, baisse drastiquement le niveau de son engagement, jusqu'à renoncer (résignation apprise). La perception de ses difficultés (« je suis nul ! ») contamine l'image qu'il se fait de lui-même, pour affecter négativement l'estime de soi. Au final, c'est son bien-être mental qui est menacé.
- **Développement des adolescents :**
 - Le corps à l'adolescence cristallise un certain nombre d'angoisses et de peurs (cf. cours avec Carine Erard). Être en difficulté en EPS, c'est vivre l'échec de son corps. Cela menace souvent l'engagement pérenne des adolescents dans un mode de vie actif et solidaire.



Préambule

- L'élève en difficulté a longtemps été considéré par l'institution scolaire comme un fainéant ou un sot : celui qui ne réussissait pas ne travaillait pas ou n'était pas suffisamment intelligent.
- Depuis que l'Ecole a fait sa révolution copernicienne et que l'élève est au centre, la difficulté scolaire renvoie à un ensemble de conduites ancrées dans une histoire personnelle et un contexte, une histoire personnelle qui fait intervenir des représentations à l'égard des disciplines, des rapports familiaux et sociaux, et des perceptions de soi. Cette histoire personnelle mobilise aussi des attributions causales sur les explications des réussites et des échecs antérieurs.
- Avec les années 1970 la massification de l'enseignement fait émerger la notion de pédagogie différenciée (L.Legrand, 1973). En 1981, la création des ZEP marque la prise en compte institutionnelle des élèves en difficulté et la construction pour eux de dispositifs spécifiques (selon le principe « donner plus à ceux qui ont moins »).



Définitions : « être » ou « avoir » des difficultés

- D'après Le Littré (2007), être en difficulté c'est connaître « *une situation dont l'issue n'est possible qu'au prix de grands efforts* ».
- ETRE en difficulté ou AVOIR des difficultés ? = deux champs lexicaux à distinguer :
 - **Avoir des difficultés** suppose « rencontrer » quelque chose d'extérieur à soi qui résiste. C'est un obstacle qu'on ne parvient pas à franchir. On distingue alors différents niveaux de gravité selon que cet obstacle concerne une situation (tâche que l'élève ne parvient pas à résoudre) ou selon que cet obstacle concerne une discipline d'enseignement (avoir des difficultés en mathématiques, en français, en EPS...).
 - **Etre en difficulté** ne porte pas sur une chose extérieure, mais concerne la personne elle-même. La difficulté est alors dans le « regard » porté sur l'apprenant par lui-même ou un tiers (camarades, enseignants, parents). La difficulté est alors perçue comme constitutive de l'apprenant. Etre en difficulté suppose des conséquences psychologiques (perceptions de soi affectées).

Définitions : la difficulté, l'erreur, l'échec

- Mais la difficulté est aussi le moteur de l'apprentissage, le levier de la modification des façons habituelles de faire, car « *la contradiction, la perturbation, constituent l'élément moteur du développement et des apprentissages* » (J.Piaget, 1974).
- C'est la difficulté qui stimule les processus auto adaptatifs à partir desquels les individus se transforment (voir les théories de l'apprentissage) : il faut que le milieu « résiste » à l'expression de l'activité.
- **Apprendre c'est faire des erreurs** : sans erreur, l'apprenant risque de reproduire inlassablement ses façons habituelles de faire (donc ne pas apprendre). L'erreur est un « *indicateur de processus* » (J.-P.Astolfi, 1997), une étape, un levier, le symptôme d'un apprentissage qui se construit.
- L'échec en revanche traduit un état plus stable et permanent, avec un caractère de gravité beaucoup plus marqué. **L'échec, c'est l'erreur qui s'enlise**, et qui débouche sur l'arrêt de l'activité (résignation).



Définitions : niveaux de gravité

- Il faut distinguer :

1. La difficulté légère ou passagère qui concerne la confrontation de l'élève à une tâche pour laquelle il ne dispose pas, dans son répertoire, de solutions immédiatement disponibles. Cette difficulté est nécessaire pour apprendre car elle stimule les processus auto adaptatifs à l'origine des transformations escomptées (à certaines conditions → voir CM *Interventions de l'enseignant et conditions de l'apprentissage*).

2. La difficulté sévère ou durable qui présente elle-même ≠ niveaux de gravité :

1. Celle qui concerne l'EPS pour une ou plusieurs séquence d'enseignement (difficultés spécifiques rencontrées dans la pratique de certaines APSA).

2. Celle qui concerne l'EPS comme discipline d'enseignement : c'est l'élève qui n'apprend pas en éducation physique, c'est la figure de **l'éternel débutant**.

3. Celle qui concerne l'ensemble des matières d'enseignement. C'est la figure de **l'échec scolaire**.

Définitions : qui est l'élève en difficulté en EPS ?

- L'élève en difficulté, c'est l'élève qui n'apprend pas ou qui apprend peu : celui dont les progrès sont très éloignés des attentes des programmes.
- En EPS c'est « l'éternel débutant » : il déploie les mêmes conduites motrices, des conduites inadaptées aux problèmes à résoudre, des conduites qui n'atteignent pas les buts prescrits, et qui manquent d'efficacité.
- Vécu « de l'intérieur », ce sentiment de ne pas progresser génère au mieux une insatisfaction, au pire de la honte, lesquelles ont souvent des conséquences délétères sur « *les perceptions de soi* » (Ph.Sarrazin, D.Trouilloud, 2013).
- Pour se protéger, l'élève préfère parfois se désengager (résignation apprise, M.Seligman, 1975), ou développer des stratégies ostentatoires de protection narcissique et des « *comportements non-adaptatifs* » à l'égard de l'apprentissage (J.-P.Famose, P.Sarrazin, F.Cury, 1995.).



Définitions : qui est l'élève en difficulté en EPS ?

- L'EPS a un statut un peu à part : **il existe des élèves en échec scolaire, mais pas en échec en EPS** :
 - Avec ces élèves, l'EPS peut être un levier de réussite et un vecteur de sens susceptibles de les « réintégrer » dans la classe et les « réconcilier » avec le travail scolaire et le « métier d'élève » (Ph.Perrenoud, 2015).
 - Attention néanmoins à une vision « magique » de cet effet de levier : certains élèves perçoivent davantage l'EPS comme une discipline « entièrement à part » que comme une discipline « à part entière ».
- Inversement **il existe des élèves en réussite scolaire, mais en difficulté en EPS** :
 - Ces difficultés peuvent être vécues comme une vraie blessure narcissique, d'autant que notre discipline implique l'élève et son corps, lequel cristallise souvent les angoisses à l'adolescence (A.Birraux, 1994).

Définitions : ne pas confondre élèves en difficulté et élèves difficiles

- L'élève en difficulté concerne la relation apprenant / objet de l'apprentissage : c'est l'élève qui n'apprend pas. Ici la difficulté est d'abord vécue par l'élève.
- L'élève difficile concerne surtout la relation apprenant / enseignant : c'est l'élève qui pose un problème spécifique à l'enseignant avant même l'entrée dans les apprentissages (→ voir CM *Enseigner en milieu difficile* de G.Perreau-Niel). Ici la difficulté est d'abord vécue par l'enseignant (comportements déviants, inattention, comportements provocateurs ou violents, refus de pratiquer, détournement systématique de la tâche...).
- L'élève en difficulté peut devenir un élève difficile car il déploie des stratégies de protection de l'estime de soi souvent incompatibles avec les comportements escomptés pour apprendre en classe en se conformant à des règles, par exemple des stratégies d'auto-handicap (E.Thill, 1999).
- L'élève difficile est parfois (souvent ?) un élève en difficulté car ses comportements « hors tâche » répétés sont un frein pour apprendre et progresser.



Définitions : éviter la confusion élèves en difficulté / élèves handicapés

- L'élève en difficulté ne présente pas d'altération de ses fonctions motrices ou sensorielles ou cognitives.
- Au contraire de l'élève handicapé qui présente une altération reconnue de l'une ou plusieurs de ces fonctions.
 - La loi du 11 février 2005 définit le handicap dans son article 2 qui stipule que *"constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou trouble de santé invalidant"*.
- Néanmoins l'élève porteur d'un handicap rencontre souvent des difficultés spécifiquement liées à la nature de son handicap :
 - Par exemple la dyslexie dans les discipline qui mobilisent l'expression écrite.
 - Par exemple la dyspraxie en Education Physique et Sportive.
- Rappel : l'EPS « *assure l'inclusion, dans la classe des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap* » (Programme d'EPS des cycles 2, 3, 4, 2015).

Pour en savoir plus : zoom sur l'élève dyspraxique

- La dyspraxie est un **trouble de la coordination motrice** d'origine développementale qui correspond à une difficulté à automatiser certains gestes, donc certaines séquences de mouvements. La praxie correspond en effet à l'ensemble des mouvements coordonnés, appris et automatisés, comme par exemple l'apprentissage de l'écriture. Ce trouble est en général découvert au moment des premières acquisitions de l'enfant. La dyspraxie n'est pas liée à un problème psychologique ou social, ni à un retard mental.
- Concrètement, **un enfant dyspraxique a du mal à coordonner certains mouvements**. Ses gestes ne sont pas automatiques. Pour des gestes réalisés de façon automatique par les autres enfants, l'enfant dyspraxique devra se concentrer et fournir des efforts importants. **Il est lent et maladroit**. Mais aussi très fatigué du fait des efforts fournis en permanence afin d'effectuer des gestes sur lesquels il doit se concentrer puisqu'il n'existe pas d'automatisme. Ses gestes ne sont pas coordonnés. Il rencontre des difficultés pour nouer ses lacets, écrire, s'habiller, etc. La dyspraxie (qui touche plus les garçons que les filles) aboutit souvent à certains **retards dans l'apprentissage** et l'acquisition. Les enfants qui en souffrent ont souvent besoin d'aménagement individualisés pour pouvoir suivre en classe.
- Un enfant dyspraxique aura par exemple des difficultés à manger proprement, à remplir un verre d'eau ou à s'habiller (l'enfant doit réfléchir au sens de chaque vêtement mais aussi à l'ordre dans lequel il doit les mettre; il a besoin d'aide pour s'habiller). Chez lui, les gestes ne sont ni fluides ni automatisés et l'acquisition de certains gestes se révèle très laborieuse, parfois impossible. Il n'aime ni les puzzles ni les jeux de construction. Il ne dessine pas comme les autres enfants de son âge. **Il a du mal à apprendre à écrire**. Il est souvent qualifié de "très maladroit" par son entourage. Il a du mal à se concentrer à l'école, oubliant les consignes. **Il rencontre des difficultés pour attraper un ballon, pour apprendre à nager, à faire du vélo...**
- Symptômes de la dyspraxie (variables d'un enfant à l'autre) :
 - Difficultés à réaliser des gestes automatiques.
 - Mauvaise coordination des gestes, des mouvements.
 - Maladresse.
 - Difficultés pour dessiner, écrire.
 - Difficultés pour s'habiller.
 - Fatigue importante liée à une forte concentration demandée pour réaliser certains gestes simples et automatiques.
 - Il peut exister des troubles qui ressemblent à des troubles de l'attention car l'enfant est débordé du point de vue attentionnel du fait du phénomène de double tâche pour effectuer certains gestes (encombrement cognitif).

Définitions : ce qu'il faut retenir

- Il ne faut pas confondre l'élève qui rencontre une difficulté et l'élève en difficulté. Le premier se confronte à un passage normal et même nécessaire de son processus d'apprentissage, le second ne progresse pas (ou peu) : « *passagères ou durables, évitables ou inévitables au regard des enjeux d'apprentissage, les difficultés sont variables en nature (motrices, affectives, cognitives, etc.) et en intensité (petite, grande, très grande)* » (Rapport de jury CAPEPS externe, 2017).
- La difficulté est nécessaire à l'apprentissage, car c'est la confrontation à un obstacle qui permet de transformer les manières habituelles de faire pour enrichir son répertoire d'actions.
- Mais l'élève en difficulté est celui qui ne parvient pas (malgré ses efforts) à surmonter la contrainte inhérente à tout processus de transformation des conduites. Ici l'erreur qui ne devrait être qu'une étape s'enlise (se cristallise) en échec.
- L'intériorisation de l'échec peut le conduire à renoncer à ses efforts (résignation apprise), ce qui l'enfonce encore plus dans son statut d'élève en difficulté.

S
Y
N
T
H
E
S
E

Définitions : ce qu'il faut retenir

- En EPS, l'élève en difficulté, celui qui n'apprend pas, c'est l'éternel débutant. Les niveaux de « gravité » s'échelonnent depuis une classe de tâches (être en difficulté à la réception au volley-ball), une APSA (rester au niveau débutant en gymnastique sportive), ou la discipline elle-même (se résigner).
- L'échec scolaire, va encore plus loin, c'est l'élève en difficulté dans l'ensemble (ou la majorité) des matières d'enseignement. L'EPS peut néanmoins avoir un statut à part dans cet ensemble et offrir des occasions de « réconciliations » narcissiques et scolaires sur lesquelles il est possible de s'appuyer pour reconstruire le désir d'apprendre à l'Ecole.
- L'élève en difficulté est à distinguer de l'élève difficile, et de l'élève handicapé. Mais l'élève difficile est parfois celui qui s'est résigné à la suite de nombreux échecs intériorisés. Et l'élève handicapé rencontre parfois en EPS des difficultés spécifiques liées à son handicap.

S
Y
N
T
H
E
S
E



Les conséquences

- L'élève qui reste en difficulté en EPS, c'est nous l'avons dit l'élève qui n'apprend pas et qui reste un éternel débutant.
- Cet « enlissement » a des conséquences sérieuses, parfois dramatiques, conséquences qui concernent :
 - L'élève lui-même.
 - Le déroulement de la séance d'EPS.
 - La discipline.



Les conséquences du côté de l'élève

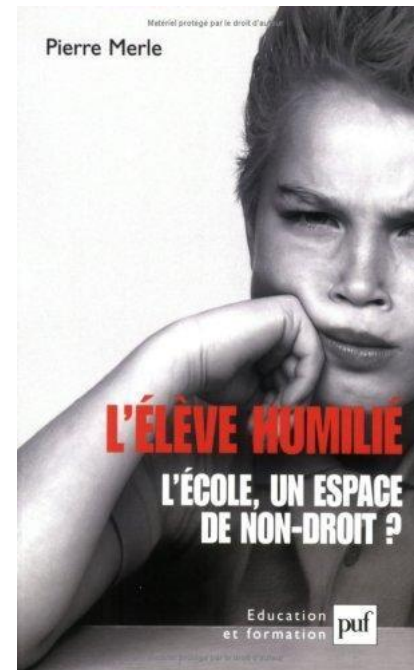
- **L'éternel débutant, c'est l'image de l'échec scolaire en EPS.** Ressentir une absence prolongée de progression provoque chez l'élève en difficulté :
 - Une altération de son sentiment de compétence et au-delà de son estime de soi. L'estime de soi est multifactorielle (S.Harter, 1987), mais ce qui concerne directement ou indirectement le corps revêt une importance particulière (S.Harter, 1993), surtout à l'adolescence (A.Birraux, 1994).
 - Or « *l'EPS aide tous les collégiens et collégiennes à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, pour construire une image positive de soi dans le respect des différences* » (Programme d'EPS des cycles 2, 3, 4, 2015) et « *Placé dans des conditions favorables de réussite, l'élève ressent le plaisir du jeu et de l'apprentissage. Il développe ainsi une image positive de lui-même et une estime de soi* » (Programme d'EPS des classes préparatoires au CAP et au bac professionnel, 2019).



Les conséquences du côté de l'élève

L'éternel débutant, c'est l'image de l'échec scolaire en EPS. Ressentir une absence prolongée de progression provoque chez l'élève en difficulté :

- Du côté des émotions **de la honte** est souvent ressentie, émotion qui peut se « cristalliser » dans un sentiment d'humiliation. Dans son livre « *L'élève humilié* » (2005), P.Merle décrit l'humiliation comme un phénomène de « rabaissement scolaire » souvent ressenti par les élèves les plus faibles.
 - En 1992, une enquête conjointe de l'Insee et de l'Institut national d'études démographiques (INED) révélait que 46 % des collégiens et des lycéens interrogés (près de 2 000) déclaraient s'être sentis "parfois humiliés ou rabaissés".





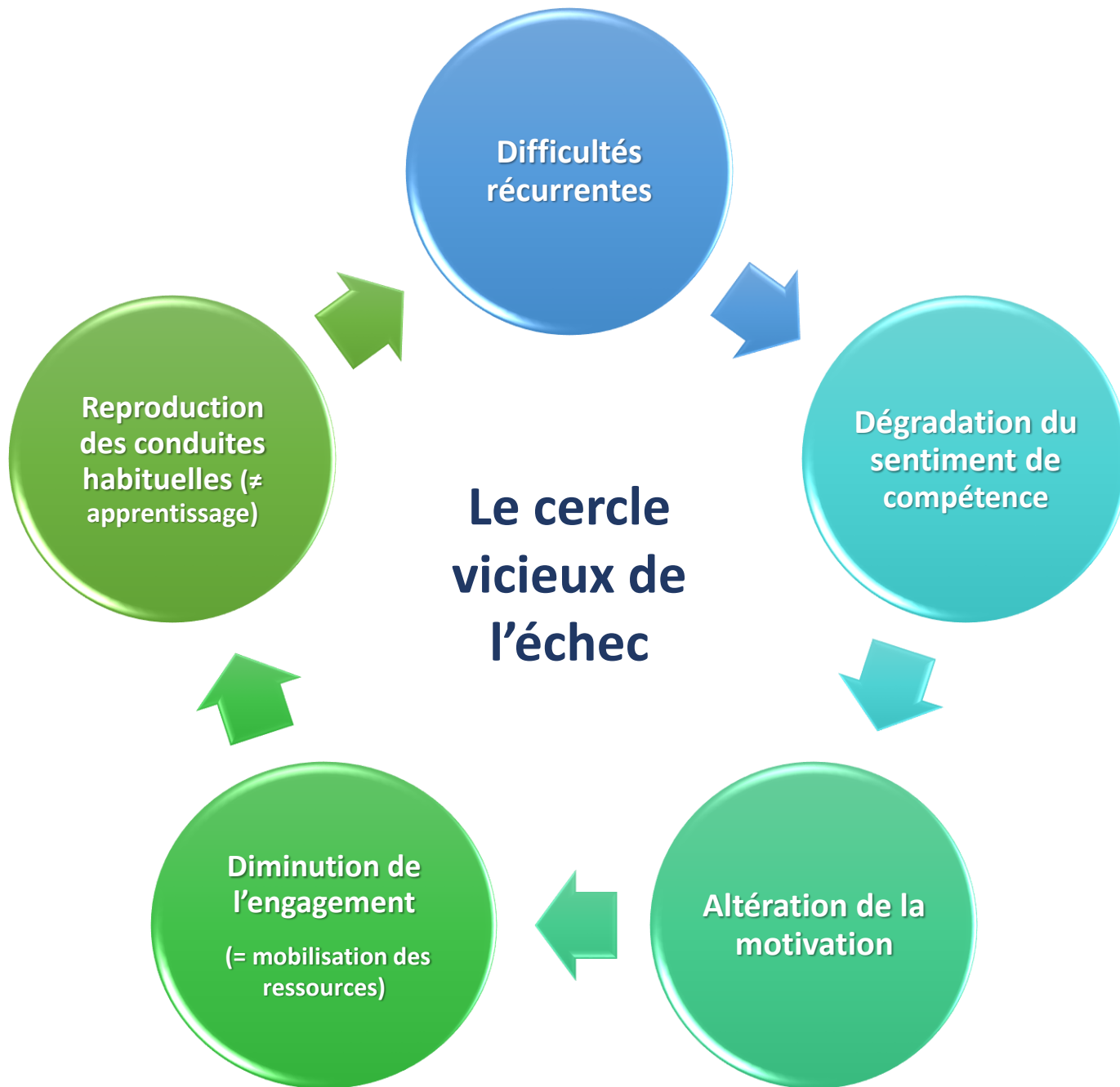
Les conséquences du côté de l'élève

L'éternel débutant, c'est l'image de l'échec scolaire en EPS. Ressentir une absence prolongée de progression provoque chez l'élève en difficulté :

- L'altération du sentiment de compétence a des effets délétères sur la motivation et l'engagement, car la motivation intrinsèque est une combinaison de la compétence perçue et de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985). Et au-delà des effets délétères sur la santé mentale.
- A moyen terme les élèves en difficulté font « l'apprentissage du découragement » (A.Lieury, F.Fenouillet, 1996), c'est-à-dire qu'ils apprennent à se résigner (M.Seligman, 1975). La résignation n'est pas un trait de caractère mais le résultats d'expériences vécues et interprétées (les attributions causales).
- A long terme c'est la relation à l'Ecole en général mais aussi aux APSA qui est aussi affectée, et l'appétence construite à l'égard de la pratique physique et sportive. Sans « bons souvenirs » et sans fierté vécus en EPS, pas de vie physique au service de la santé.

Pour en savoir plus : performances scolaires et bien-être à l'école

- Les recherches prenant en compte la qualité de vie des enfants à l'école et les performances scolaires ont démontré que **les scores de réussite scolaire et la satisfaction de vie sont significativement et positivement corrélés** (Crede, Wirthwein, Mc Elvany & Steinmayr, 2015). Les performances scolaires associées au bien-être à l'école sont des indicateurs permettant de prédire les parcours scolaires des élèves et notamment le décrochage scolaire (Korhonen, Linnanmäki & Aunio, 2014). Selon Astor, Benbenishty & Estrada (2009), la bonne qualité du climat scolaire permet d'atténuer l'impact négatif du contexte socio-économique dans la réussite scolaire.
- Les chercheurs s'interrogent encore sur le sens de la relation qui unit les variables performances scolaires et qualité de vie des élèves : **est-ce le bien-être à l'école qui améliore les résultats des élèves ou sont-ce de bonnes performances scolaires qui contribuent au bien-être à l'école ?** L'étude réalisée en France auprès de 295 écoliers et collégiens suivis pendant 3 années (Bacro, Guimard, Ferrière, Florin & Gaudonville, 2017) montre que le bien-être scolaire a un impact direct mais faible sur les performances scolaires l'année suivante (de l'année 1 à l'année 2 et de l'année 2 à l'année 3). Plus les élèves se sentent bien à l'école, plus ils se sentent compétents et ceci a une incidence positive sur leurs performances scolaires.





Les conséquences sur le déroulement de la séance d'EPS

- Les élèves en difficulté sont davantage enclins à perturber le déroulement de la séance d'EPS :
 - Car ils déploient souvent des stratégies de protection de l'estime de soi (D.Martinot, 2008) dont certaines sont des stratégies d'auto-handicap (E.Thill, 1999) qui peuvent faire d'eux des élèves difficiles :
 - la valorisation morale de ne rien faire,
 - faire ostensiblement « le clown »,
 - dévaloriser l'activité,
 - refuser de s'engager (de façon provocatrice ou de façon « cachée »),
 - « détourner » les situations en inventant d'autres buts,
 - des retards en cours, du temps passé aux vestiaires,
 - voire des inaptitude de complaisance, de l'absentéisme (N.Gourson-Verger & M.Verger, 2000), etc.
- « *La fuite* » ou « *l'agression* » dirait H.Laborit (1976).



Les conséquences sur le déroulement de la séance d'EPS

- Les élèves en difficulté sont davantage enclins à perturber le déroulement de la séance d'EPS :
 - Car ils « freinent » parfois la progression du groupe-classe et génèrent indirectement de l'ennui chez les autres élèves qui ont l'impression de perdre leur temps :
 - joueur qui ne touche pas la balle en sports collectifs, ou qui en perd le contrôle à chaque possession,
 - ou qui échoue systématiquement à renvoyer le volant en badminton,
 - élève qui ne parvient pas à suivre le cheminement du groupe en VTT,
 - élève qui ne réussit pas à enchaîner des pas et des figures simples en STEP, etc.
- d'où la nécessité absolue de concevoir des solutions pour **différencier la pédagogie.**



Les conséquences sur la discipline EPS

- Les élèves en difficulté lorsqu'ils restent d'éternels débutants sont aussi l'échec de l'EPS :
 - Une discipline qui n'atteint pas ses objectifs est une discipline qui perd sa crédibilité scolaire : « *on peut donc se demander si dans les faits, l'EPS est réellement une discipline où l'on apprend* » (D.Delignières, 2004). Cette perte de crédibilité est d'autant plus sensible que d'autres secteurs de la vie sociale organisent l'activité physique pour les enfants et les adolescents.
 - Exemple du savoir nager : si l'élève n'apprend pas à nager en EPS, il l'apprend auprès d'éducateurs sportifs en dehors de l'Ecole.
 - Une étude de l'OMS de 2010 menée au plan mondial montre que 81% des adolescents de 11 à 17 ans ne sont pas assez actifs (84% des filles, 78% des garçons).
 - L'EPS risque alors d'être perçue par les élèves et par les parents comme une simple récréation destinée à défouler le travailleur scolaire. Et non comme une discipline d'enseignement où l'on apprend des choses utiles dans la vie : « *les élèves évoquent davantage le cours d'EPS sur le mode expérientiel (« on a fait » du foot, du basket) que dans une optique de maîtrise et d'apprentissage* » (D.Delignières, 2004).

Les conséquences : ce qu'il faut retenir

- L'enlisement de l'élève dans la difficulté, avec la perception douloureuse de ne pas progresser, le fait entrer dans la spirale de l'échec : dégradation du sentiment de compétence avec un ressenti de honte, voire d'humiliation, altération de la motivation, diminution de l'engagement, reproduction des conduites habituelles avec confirmation du sentiment de ne pas progresser, donc résignation, etc.
- En voulant protéger leur construction narcissique (image de soi), les élèves en difficulté perturbent souvent la séance d'EPS en devenant des élèves difficiles (→ altération du climat scolaire).
- L'éternel débutant, c'est aussi l'échec de l'éducation physique comme discipline « à part entière », c'est-à-dire comme discipline d'enseignement où l'on apprend.

S
Y
N
T
H
E
S
E



Un préalable : conférer un statut positif à l'erreur

Exemple de problématique autour de l'erreur :

Les erreurs en EPS oscillent toujours entre deux attracteurs opposés : d'un côté un pôle positif, faisant d'elles une condition nécessaire à la construction de compétences, et de l'autre côté un pôle négatif, par lequel les erreurs, de proche en proche, mènent à l'échec, altèrent la confiance en soi, et produisent de la résignation. Nous expliquerons comment il est possible, pour l'enseignant, de régler ses interventions pédagogiques et didactiques, de façon à amener le curseur du côté positif pour exercer un effet préventif ou curatif envers le phénomène plus général de l'éternel débutant, qui est la figure de l'échec en EPS.



Un préalable : conférer un statut positif à l'erreur

Autre exemple de problématique autour de l'erreur :

L'erreur en Education Physique profite simultanément à l'activité d'apprentissage (qui construit des compétences) et à l'activité d'enseignement (qui aide l'apprenant à construire ces compétences). D'un côté en effet l'erreur génère la progression car sans elle, l'apprenant risque de reproduire inlassablement sa motricité habituelle, de l'autre elle se présente comme un indice pour comprendre le processus d'apprentissage et comme un témoin pour repérer les difficultés des élèves. Néanmoins, ce rôle positif de l'erreur est soumis à des conditions qui doivent inspirer les interventions pédagogiques et didactiques de l'enseignant, car sans moyen pour la dépasser, l'erreur peut mener à l'échec, et laisser l'élève dans un statut décourageant et dévalorisant d'éternel débutant.



Un préalable : conférer un statut positif à l'erreur

- A l'Ecole, **on a le droit de se tromper** :

- « *Au lieu d'éliminer l'échec de la pédagogie, il faudrait susciter une pédagogie de l'échec. Le drame de l'échec est que celui qui le subit le ressent comme une défaite de son propre moi. **L'éducateur doit faire comprendre à l'élève que l'échec concerne ce qu'il fait et non ce qu'il est** » (...) « A l'école, on a le temps ; à l'école, l'erreur ne blesse pas, n'humilie pas, du moins en principe ; et il est fréquent que l'école bafoue ses propres principes » (O.Reboul, 1980).*

Rappel : orientations motivationnelles des élèves

Buts de maîtrise vs buts de performance

Nicholls (1984) distingue deux grands types de buts concernant la motivation d'accomplissement :

1. des buts de maîtrise qui sont des buts auto-référencés :

- apprendre et progresser, maîtriser des actions ;
- processus de comparaison auto-référencés selon un processus diachronique (= dans le tps).
- comportements presque toujours adaptatifs = choix optimal, persévérance, effort intense, recherche de l'aide, **acceptation des erreurs comme une étape.**

2. des buts compétitifs qui sont des buts normativement référencés :

- faire la preuve de sa compétence en se comparant aux autres.
- éviter de paraître ridicule.
- processus de comparaison sociale = faire mieux que les autres, ou aussi bien avec moins d'effort.
- l'apprentissage est un moyen, pas une fin en soi.
- comportements souvent non adaptatifs = réduction de l'effort, ou refus d'apprendre pour éviter de démontrer son incompetence, **rejet des erreurs.**



Un préalable : conférer un statut positif à l'erreur

- Quelques pistes pour créer les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise (C.Ames, 1984) où l'erreur est dédramatisée (elle n'est ni un échec, ni une faute), et du coup acceptée comme une étape pour apprendre :

T

- Des tâches à difficulté optimale (défi) qui peuvent être « choisies » par les élèves pour mieux les impliquer dans l'apprentissage (par ex, dans le cadre d'une mise en projet qui place l'apprenant en situation d'être « acteur »).

A

- Une autorité éducative (\neq autoritariste) fondée sur la compétence (B.Robbès, 2010). Un style « informant » et non « contrôlant » (Lieury & Fenouillet, 1996).

R

G

- Les jugements de valeur sont rares : les feedback portent sur les actions, pas sur les personnes, avec néanmoins des félicitations pour souligner les réussites.

E

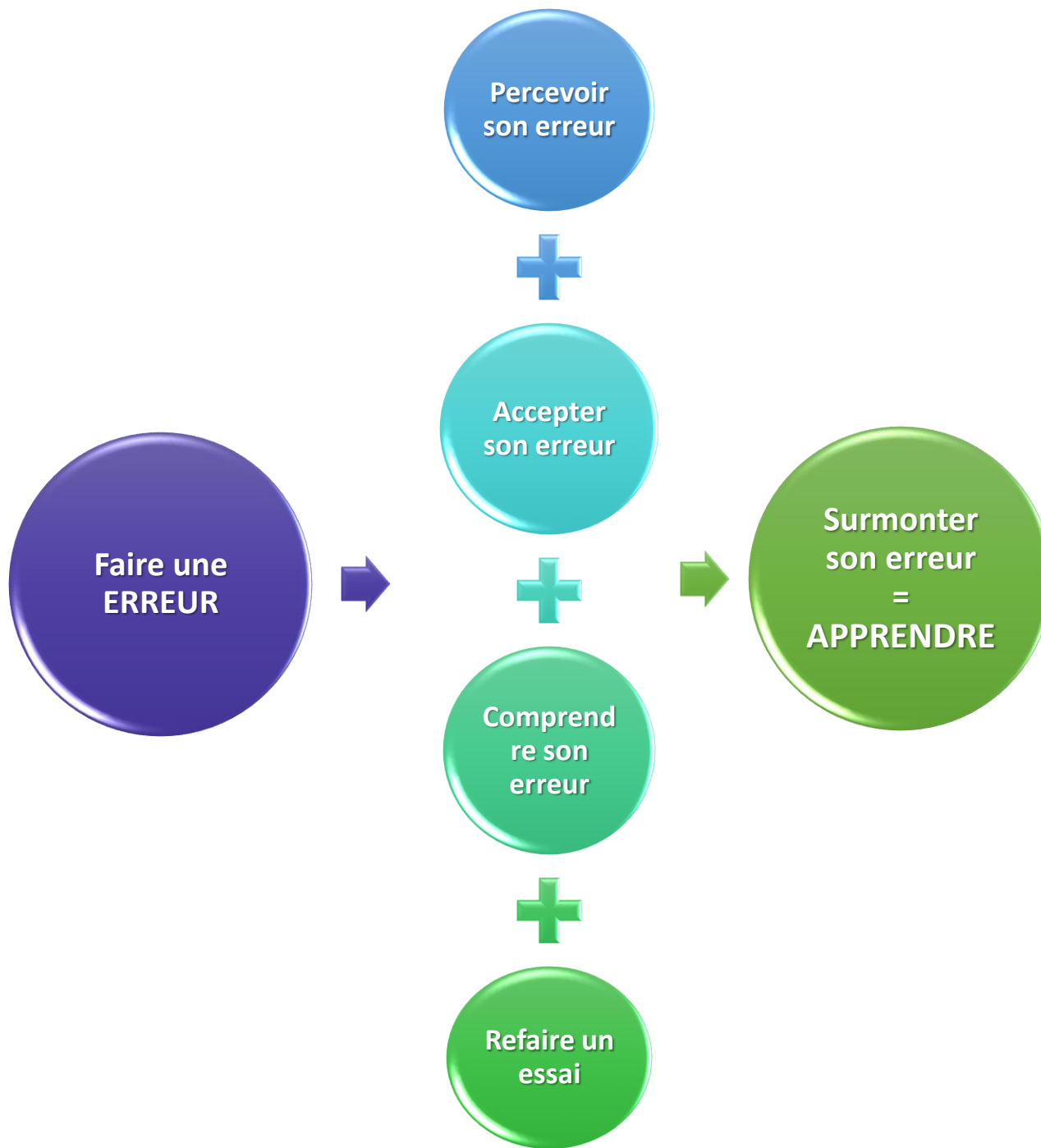
- Des groupes de besoin préférés aux groupes de niveaux (D.Haw, 2000).
- Des critères d'évaluation essentiellement référencés aux compétences, et non des critères de classement et de comparaisons interindividuelles. Une implication des élèves dans l'évaluation pour leur permettre de repérer leur progression.

T

- Du temps laissé aux élèves pour répéter et corriger leurs erreurs.

Conférer un statut positif à l'erreur : ce qu'il faut retenir

- Dépasser les difficultés et construire des compétences, c'est corriger ses erreurs, et pour cela il faut les accepter.
- A l'Ecole, on a le droit de se tromper : l'Ecole est le lieu où l'on peut faire des erreurs sans conséquence négative sur sa sécurité physique ou sur sa sécurité psychologique (image narcissique).
- Pour faire intégrer à l'élève que l'erreur concerne ce qu'il fait sur un temps court, et non ce qu'il est sur un temps long, l'enseignant doit instaurer les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise qui est un climat « protecteur » à l'égard de l'image de soi.
- Pour cela il est possible de s'inspirer du modèle « TARGET » d'Epstein (1988).



Surmonter ses erreurs : ce qu'il faut retenir

- Pour dépasser ses erreurs, il faut créer les conditions pédagogiques et didactiques afin que l'élève soit en mesure de :
 - Repérer son erreur (l'élève sait qu'il a fait une erreur).
 - Accepter son erreur (il ne renonce pas).
 - Comprendre son erreur (il sait pourquoi il a fait une erreur).
 - Réessayer (il refait une tentative modifiée pour réussir).
- Il faut aussi que l'erreur soit « surmontable », c-a-d que l'élève dispose dans son répertoire des moyens (ressources) de la surmonter (difficulté « optimale »).

S
Y
N
T
H
E
S
E



Comment agir face aux élèves en difficulté ?

Pour répondre à cette question qui est la question centrale des procédures concrètes d'enseignement, nous différencierons deux types d'élèves :

- 1. Ceux qui éprouvent des difficultés face à une tâche ou une classe de tâches** : malgré leurs efforts, ils ne parviennent pas à réaliser la tâche d'apprentissage, ils répètent les mêmes conduites typiques et les mêmes erreurs, ils « butent » face à la contrainte portée par la situation.
- 2. Ceux qui éprouvent des difficultés dans une APSA ou plus généralement en EPS** : ce sont des élèves qui se sont déjà plus ou moins résignés car ils ont intériorisé de nombreux échecs vécus antérieurement.



Quels principes d'intervention face aux élèves en difficulté dans la situation ?

1. Avant d'intervenir, il faut d'abord **observer les conduites motrices des apprenants** : *« le premier travail d'amélioration didactique, que l'on pourrait considérer comme fondateur de tous les autres progrès, serait d'apprendre à observer en silence et à recevoir des feedback en provenance des élèves avant même de chercher à leur en donner »* (J. Florence, 1998). A.Canvel (2019) dit qu'il faut « **scanner** » l'activité des élèves, il compare l'enseignant à un « éthologue » qui observe l'élève dans son environnement. Ce qui suppose aussi de savoir se placer et se déplacer au sein du groupe-classe, en effectuant des « balayages du regard » réguliers.
2. Ces observations doivent permettre de **repérer les erreurs**, en identifiant les élèves qui sont en difficulté.
3. L'enseignant doit aussi **hiérarchiser les informations**. Il s'agit de faire un « tri », pour ne retenir que les critères les plus significatifs du mouvement, les caractéristiques dominantes, celles qui organisent principalement la motricité de l'élève, et qui sont à l'origine de la réussite ou de l'erreur → l'enseignant différencie ce que J.Fiard & E.Auriac (2006) appellent « **les erreurs de peu et les erreurs de poids** », ou ce que M.Piéron (1992) nomme « *les erreurs primaires et les erreurs secondaires* ».

Un préalable : comprendre les conduites significatives des élèves

Pour cela il faut maîtriser les critères d'observation qui organisent la motricité :

- ▶ **En natation**, la position de la tête nous renseigne sur le mode de fonctionnement du nageur et les conséquences qu'il peut y avoir sur les résistances à l'avancement.
- ▶ **En gymnastique sportive**, lors de la réalisation inappropriée d'un saut de main, l'enseignant ne doit pas focaliser son attention sur la flexion des jambes à la réception, mais plutôt sur l'absence de sursaut préparatoire, ou sur la fermeture bras / tronc lors de la pose des mains au sol.
- ▶ **En escalade**, la position du bassin par rapport à la paroi et par rapport au déplacement est un indice pertinent du mode de fonctionnement dominant du grimpeur.
- ▶ **En basket-ball** le manque d'adresse chez les débutants provient tout autant d'un problème de lecture/décision pour sélectionner les tirs en position favorable, que d'un problème de relation au ballon et de mécanique du shoot.

Un préalable : comprendre les conduites significatives des élèves

Les « erreurs de poids » et les « erreurs de peu » :

► **Vélo tout terrain** : un déséquilibre provoqué par un freinage trop brusque est une « erreur de peu » dans la mesure où il ne s'agit que d'une question de réglage de la pression sur le levier de frein que la répétition permettra de résoudre.

En revanche, un déséquilibre provoqué par un regard centré sur la roue avant (empêchant d'anticiper l'évitement d'obstacles) est une « erreur de poids », car elle s'appuie sur un principe organisateur du mouvement difficilement mis en cause par les seules répétitions ou par les consignes de l'enseignant.

► **Athlétisme** : un élève qui s'écrase à la réception d'une haie après avoir ralenti fortement avec un appui très rapproché de l'obstacle pour sauter vers le haut est une « erreurs de poids » car c'est un principe organisateur de son mouvement (l'intention est de sauter).

Alors qu'une haie qui bascule parce qu'elle est rasée par la jambe de retour est une « erreur de peu » car la motricité est organisée autour d'une course et non autour d'une succession de sauts (l'intention est de courir).



Quels principes d'intervention face aux élèves en difficulté dans la situation ?

4. Il s'agit ensuite d'**interpréter** les conduites typiques, en émettant des hypothèses pour accéder à la **compréhension** des conduites significatives des apprenants. Ce travail d'interprétation interroge les différentes dimensions de la motricité humaine (facteurs biomécaniques et techniques, bioénergétiques, bio-informationnels, psychoaffectifs, psychosociaux...), afin de percevoir le **sens** des conduites motrices observées et de saisir les difficultés rencontrées par les élèves.

Par exemple l'observation d'un flip vrillé en **gymnastique sportive** peut s'expliquer par des facteurs psychoaffectifs : le pratiquant, angoissé par le déplacement vers l'espace arrière, cherche absolument à conserver ses repères visuels en tournant la tête, ce qui le conduit à « vriller » la figure.

Par exemple une trajectoire de tir trop tendue au **basket-ball** peut s'expliquer uniquement par des facteurs techniques : l'absence de flexion du poignet combinée à un tir sur jambes tendues conduisent à imprimer au ballon une trajectoire inadéquate. Cette rigidité s'inscrit dans la modélisation de l'apprentissage moteur comme une libération graduelle des degrés de liberté articulaire (Bernstein, 1987).



Quels principes d'intervention face aux élèves en difficulté dans la situation ?

4. Il s'agit ensuite d'**interpréter** les conduites typiques, en émettant des hypothèses pour accéder à la **compréhension** des conduites significatives des apprenants. Ce travail d'interprétation interroge les différentes dimensions de la motricité humaine (facteurs biomécaniques et techniques, bioénergétiques, bio-informationnels, psychoaffectifs, psychosociaux...), afin de percevoir le **sens** des conduites motrices observées et de saisir les difficultés rencontrées par les élèves.

Nuance : il n'existe pas toujours de relation univoque entre les prestations des élèves et les facteurs explicatifs des réussites et des erreurs. Une même erreur peut en effet provenir d'origines différentes : un salto qui manque d'amplitude peut s'expliquer par des éléments techniques (longueur du pré-appel insuffisant par exemple), par une faiblesse des facteurs d'exécution (manque de gainage au moment de l'impulsion), ou encore par des causes psychoaffectives (l'exécutant refuse un envol important pour ne pas trop perdre ses repères). Concernant les réussites, les travaux de Fleishman (88) ont bien montré que pour une même tâche, il existe plusieurs configurations d'aptitudes pouvant conduire au succès (voir à ce sujet J.P.Famose et M.Durand, 83).



Quels principes d'intervention face aux élèves en difficulté dans la situation ?

4. Il s'agit ensuite d'**interpréter** les conduites typiques, en émettant des hypothèses pour accéder à la **compréhension** des conduites significatives des apprenants. Ce travail d'interprétation interroge les différentes dimensions de la motricité humaine (facteurs biomécaniques et techniques, bioénergétiques, bio-informationnels, psychoaffectifs, psychosociaux...), afin de percevoir le **sens** des conduites motrices observées et de saisir les difficultés rencontrées par les élèves.

Précaution : Ce travail d'interprétation est indispensable pour se prévenir de toute tentation techniciste, où l'œil se centre sur le respect d'une technique formelle, découpée chronologiquement, et indépendante du sens donné au mouvement.

Mais ce travail d'interprétation est aussi une forme de « pari » : il existe les acquis de l'expérience professionnelle ainsi que les données de la littérature, mais pas vraiment de « preuves » sur les relations entre les conduites et leurs interprétations (les intentions des élèves par exemple ne se voient jamais directement, il est seulement possible de les inférer à partir de leurs productions comportementales).

Un préalable : comprendre les conduites significatives des élèves

Pour la démarche énapactive, il faut comprendre « le monde propre » de l'élève :

► *« C'est de la relation circulaire élève-environnement qu'émergent les significations de l'élève et son « monde propre (...) Chaque élève dans la classe interagit avec les caractéristiques de l'environnement qui font sens pour lui au regard de son engagement dans cet environnement, de ses intérêts du moment et de son vécu. C'est ce qui explique les relations souvent contrastées entre les prévisions de l'enseignant et ce que vivent réellement les élèves ».* (N.Terré, D.Adé, 2023).

► Le modèle **HAPI** aide l'enseignant à lire, analyser, et réguler les réponses des élèves. Dans ce modèle l'enseignant va enquêter » par un questionnement centré sur les actions les perceptions et les intentions de l'élève pour lui permettre de « *renseigner le monde propre de l'élève afin d'ajuster au mieux le dispositif et ses régulations* » (ibid.).

→ Selon ce modèle observer les conduites motrices des élèves ne suffit pas à interpréter leurs difficultés, il faut les interroger afin d'accéder au vécu exprimé par les élèves.

Une étiologie des difficultés pour mieux intervenir

Nature des difficultés rencontrées par les élèves

L'élève ne comprend pas ce qu'il faut faire
= l'incompréhension des consignes de la situation (J.P.Astolfi, 1997), et particulièrement l'incompréhension du but à atteindre (= décalage but perçu / but prescrit).

Processus d'apprentissage concerné (ou condition pour apprendre) : **Apprendre suppose de comprendre ce qu'il y a à faire.**

Principes d'intervention de l'enseignant

Avec certains élèves, les consignes verbales ne suffisent pas, car ils sont davantage sensibles à ce qu'ils « voient » (A.De La Garanderie, 1980). Avec eux, il faut diversifier les modes de communication des informations en proposant des schémas, en utilisant le numérique (images, photos, vidéos), en réalisant ou en faisant réaliser des démonstrations (A.Bandura, 1977). L'idéal est d'inscrire concrètement les buts à atteindre dans l'environnement grâce à des critères de réussite simples, concrets et aisément manipulables, pour « faire parler la tâche à la place de l'enseignant » en évitant « les longs discours ».

Une étiologie des difficultés pour mieux intervenir

Nature des difficultés rencontrées par les élèves

L'élève fait autre chose que ce qu'il faut faire = il a sans doute compris le but prescrit par la situation, mais il préfère se donner un autre but. Selon le modèle HAPI les Actions des élèves ne correspondent aux actions attendues, car ses Intentions sont en décalage avec les attentes de l'enseignant, sans doute en raison des Perceptions construites sur la situation. Ces perceptions sont liées à une Histoire personnelle.

Par exemple l'élève qui adopte des comportements d'évitement en natation car il a peur de l'eau, celui qui « vrille » sont flip en gymnastique car il souhaite conserver ses repères visuels, ou celui qui ne passe pas le ballon à ses partenaires en sports collectifs car il veut avant tout marquer « pour lui ».

Processus d'apprentissage concerné (ou condition pour apprendre) : **Apprendre suppose que l'élève s'engage vers des buts d'apprentissage.**

Principes d'intervention de l'enseignant

Selon l'interprétation que l'enseignant fait des du « monde propre » de l'élève, et notamment des significations construites sur la situation, l'enseignant peut :

- Rassurer les l'élève par l'aménagement matériel (par ex. des dispositifs de sécurité passive).
- ou par une progressivité didactique plus fine encore.
- Proscrire certaines actions (N.Terré, N.Adé, 2023), ou les limiter (par exemple 3 dribbles max autorisés à la suite en basket-ball).
- Amplifier (*ibid.*) en créant un effet loupe sur le but à atteindre.
- Enquêter (*ibid.*) par un questionnaire pour aider l'élève à interpréter son vécu et comprendre ses Actions.

L'hypothèse d'une cohérence interne de l'élève

Afin de mieux comprendre les conduites motrices des apprenants et interpréter plus facilement les difficultés qu'ils rencontrent, nous devons accepter le postulat d'une **cohérence interne de l'élève** : ce qu'il fait n'est pas absurde, illogique ou aberrant, ce qu'il fait est cohérent avec son système d'explication préalable (avec ses conceptions préalables selon la conception cognitiviste, avec son « monde propre » selon la conception éactive).

C. Bastien (1987) réfute l'idée que l'enfant pourrait répondre « n'importe quoi » : « *Il nous semble qu'on peut affirmer que toute réponse de l'enfant est révélatrice d'une stratégie et ne résulte pas d'un tirage aléatoire. Dire que l'enfant a répondu n'importe quoi témoigne simplement de notre incapacité à retrouver cette stratégie, laquelle révèle cependant le niveau d'assimilation de la tâche par l'élève* ».

- En volley-ball, M. Récopé (1990) propose un exemple intéressant : celui d'un jeune joueur dont les actions semblent guidées par la volonté de ne pas se trouver sur la trajectoire du ballon (« déplacements/évitements tardifs », « placement/refuge dans des zones de probabilité faible d'arrivée du ballon ») ; un tel comportement, apparemment incohérent, trouve une légitimité (et même une pertinence) au regard du but de l'élève : celui de ne pas toucher la balle, par peur de se faire mal.
- Dans les sports collectifs les plus médiatisés, on observe souvent des conduites motrices apparemment « illogiques » par rapport au niveau de jeu, mais parfaitement cohérentes avec la représentation construite en amont par les images fortes que véhiculent les sportifs les plus charismatiques : alors que l'enseignant recherche surtout l'organisation collective, les enfants aspirent plutôt à imiter l'exploit individuel de leurs champions préférés. Ainsi ont-ils tendance, en basket-ball, à voir dans l'activité une pratique de production de formes corporelles (activité morphocinétique) : le beau geste aérien, souple et délié reléguant au second plan la recherche d'efficacité collective (s'organiser pour marquer des paniers).

Toute conduite motrice de l'élève est donc une conduite significative, et pour la comprendre, il faut à partir de ses Actions, essayer de saisir ses Intentions, et ses Perceptions. La connaissance de son Histoire (par exemple un élève qui par le passé s'est senti en danger dans l'eau) peut aider à cette compréhension → modèle HAPI (2023).

Une étiologie des difficultés pour mieux intervenir

Nature des difficultés rencontrées par les élèves

L'élève est en difficulté car il ne dispose pas, dans son répertoire, des ressources nécessaires pour réussir = la situation est trop difficile : les erreurs s'expliquent ici par un défaut de maîtrise des prérequis (on lui impose des exigences surréalistes).

Apprendre suppose en amont la maîtrise d'autres apprentissages (par ex. pour réussir la « lune » au saut de cheval, il faut maîtriser l'ATR dynamique).

Processus d'apprentissage concerné (ou condition pour apprendre) : **Apprendre suppose la confrontation à une contrainte « surmontable » (ou « optimale) grâce aux ressources disponibles : on apprend lorsqu'on commet des erreurs, mais des erreurs qu'il est possible de surmonter (après plusieurs répétitions).**

Principes d'intervention de l'enseignant

L'enseignant doit repenser la progressivité didactique de son enseignement en concevant une progression avec des apprentissages « tissés » les uns avec les autres.

Des « situations remédiatrices » (« petites boucles ») peuvent être proposées aux élèves en difficulté pour « revenir » sur la maîtrise d'apprentissages « antérieurs ».

Pour répondre à l'hétérogénéité du groupe-classe, l'idéal est de proposer un ensemble de situations classées par niveaux, avec des critères de réussite contrôlables par les élèves eux-mêmes, et permettant à chacun de trouver un problème « à sa mesure » pour progresser en franchissant une suite d'étapes (par exemple dans le cadre d'une mise en projet).

Autre avantage : l'élève devient acteur de sa progression.

Grande boucle et petites boucles (Ubaldi & Coston, 2013)

Grande boucle = la forme de pratique scolaire est une situation complexe qui « porte » la compétence à construire (articulation d'apprentissages moteurs, méthodologiques, et sociaux). Si possible sans dénaturer la signification de l'activité sociale de référence.

Petites boucles : situations plus décontextualisées qui sont des « détours » pour régler les problèmes observés dans la grande boucle.

Dans le cadre d'une approche par compétences associée à une évaluation formatrice, il est possible de laisser l'élève choisir lui-même de travailler dans une situation ciblée sur un élément spécifique de la compétence à construire. L'élève est ici impliqué comme acteur de la construction de sa propre progression = il repère ce qui lui manque pour réussir afin de choisir la situation la plus appropriée pour progresser. → par exemple en **badminton** après avoir identifié ses « manques » dans une tâche complexe (la grande boucle), l'élève choisit une des trois situations « remédiatrices » (petites boucles) : pour maîtriser un coup spécifique (par exemple l'amorti), ou pour faire déplacer son adversaire, ou encore pour savoir se déplacer/replacer rapidement (voir la proposition « grande boucle / petites boucles » de J.-L.Ubaldi & A.Coston, 2013).

Avantages :

- Les élèves accèdent au sens de leur engagement, ils comprennent « à quoi servent » les situations décontextualisées.
- Prise en compte de la diversité : tous les élèves ne rencontrent pas les mêmes difficultés dans la grande boucle.
- Les petites boucles sont une façon de « cibler » sur les remédiations utiles.
- A l'échelle du parcours de formation, les élèves deviennent de plus en plus acteurs : au début c'est l'enseignant qui les « dirige » vers les petites boucles, puis c'est l'élève qui peut choisir la situation qui correspond le mieux à ses besoins.
- Cette forme de travail installe les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise (C.Ames, 1984) où ce qui dirige l'engagement des élèves est d'abord apprendre et progresser (et non se comparer).

Difficultés des élèves et compétences

Dans le cadre d'un enseignement par compétences, les difficultés des élèves peuvent aussi s'interpréter par un défaut de maîtrise d'un ou de plusieurs éléments constitutifs de la compétence à construire.

Rappel : selon le Socle Commun de Compétences, de Connaissance et de Culture (2015),
« *une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexes ou inédites* ».

- Les compétences sont donc une articulation cohérente (= orientée vers une classe de tâches) de connaissances, de capacités, et d'attitudes.
- L'élève en difficulté n'est pas (encore) compétent. Cela provient d'un défaut de maîtrise de certaines connaissances et/ou capacités et/ou attitudes.
- **Aider l'élève en difficulté, c'est identifier les éléments constitutifs de la compétence qui « manquent », et concevoir des situations pour l'aider à les construire :**
 - Par exemple en **basket-ball**, un élève peut être en difficulté pour accéder régulièrement à la zone de marque et tirer en position favorable car il ne sait pas se démarquer, ou il ne parvient pas à enchaîner les actions de dribble, de passe et de tir (capacités), ou car il ne respecte pas les règles et les arbitres (attitude), ou encore car il ne connaît pas la zone de marque et la position favorable de tir (connaissance).
 - Par exemple en **escalade** un élève peut être en difficulté pour choisir et conduire un déplacement pour grimper, en moulinette, deux voies différentes à son meilleur niveau en privilégiant l'action des membres inférieurs car il ne sait pas éloigner les épaules de la paroi pour observer et choisir les prises à utiliser (capacité), ou car il ne sait pas maîtriser ses émotions et arriver à se raisonner dans des situations de hauteur fortes émotionnellement (attitude), ou encore car il ne connaît pas la cotation des voies (connaissance).

Une étiologie des difficultés pour mieux intervenir

Nature des difficultés rencontrées par les élèves

Un cas particulier de situation trop difficile : la surcharge informationnelle (paradigme cognitiviste). La charge mentale de la tâche est au-delà des possibilités de traitement de l'apprenant (surcharge du STI).

L'élève doit réaliser plusieurs choses en même temps sous pression temporelle face à une situation qui l'expose à de nombreuses incertitudes (difficulté typique des habiletés dites « ouvertes »).

Par exemple du jeu 5 contre 5 en basket-ball chez des débutants : il faut en même temps contrôler sa motricité, le ballon, lire le jeu, faire des choix, le tout très rapidement.

Processus d'apprentissage concerné (ou condition pour apprendre) : **Apprendre suppose la confrontation à une contrainte « surmontable » (ou « optimale) grâce aux ressources disponibles : on apprend lorsqu'on a les moyens cognitifs de traiter l'information.**

Principes d'intervention de l'enseignant

Il faut ramener les contraintes informationnelles de la tâche à un niveau compatible avec les possibilités de traitement de cette information.

Par exemple diminuer le nombre de joueurs en sports collectifs (3 contre 3 au BB), donner plus de temps pour prendre une décision (balle moins « rapides » au tennis), préférer d'abord les situations de surnombre qui « amplifie » par un « effet loupe » les bonnes décisions (N.Terré, D.Adé, 2023), etc.

Aussi répéter les techniques en conditions variables (M.Buekers, 1995) pour en rendre le contrôle de plus en plus automatique, ce qui libère des ressources attentionnelles (J.Leplat, 2005).

→ Voir aussi le « vieux » modèle de J.-P.Famose (1983) de « dimensionnalisation » des tâches motrices afin de ramener les informations à traiter à des niveaux compatibles avec les opérations cognitives de traitement.

Une étiologie des difficultés pour mieux intervenir

Nature des difficultés rencontrées par les élèves

L'élève est en difficulté car il ne perçoit pas ses erreurs : il ne modifie pas ses façons habituelles de faire parce qu'il pense que ce qu'il réalise est ce qui est attendu (pour lui il réussit pourtant sa conduite motrice ne répond pas au critères de réussite de la situation).

Par exemple l'élève pense réussir le saut de main parce qu'il revient sur les pieds, mais sans passage à l'ATR (sorte de roulade avant sans poser la tête au sol).

Processus d'apprentissage concerné (ou condition pour apprendre) : **Apprendre suppose de repérer ses erreurs grâce à la connaissance des résultats de l'action.**

Principes d'intervention de l'enseignant

Faciliter la connaissance des résultats (Adams, 1971), qui pour les modèles cognitivistes de l'apprentissage moteur, est « *l'outil le plus puissant dont dispose le formateur* » (P.Simonnet, 1985) :

- L'enseignant peut « dire » l'erreur sous la forme de feedback descriptifs (M.Piéron, 1992), mais les informations verbales « glissent » souvent sur les apprenants.
- Inscrire concrètement dans l'environnement des critères de réussite simples et concrets afin que l'élève puisse lui-même identifier sa réussite ou son erreur.
- Amplifier en créant des contrastes significatifs pour faire comprendre à l'élève qu'il ne réussit pas : effet loupe (N.Terré, N.Adé, 2023).
- Créer un dispositif d'évaluation formatrice (G.Nunziati, 1990) permettant à chacun de contrôler à chaque pas sa progression en s'autoévaluant en permanence (avec utilisation opportune des outils numériques).

Une étiologie des difficultés pour mieux intervenir

Nature des difficultés rencontrées par les élèves

L'élève est en difficulté car il a perçu son erreur, mais il ne comprend pas pourquoi il ne réussit pas : l'élève constate qu'il ne réussit pas, mais il n'en connaît pas les causes (il perçoit les critères de réussite, mais sans les mettre en relation avec les critères de réalisation).

Par exemple l'élève sait qu'il ne parvient pas à se démarquer en sport collectif (il reçoit très peu de ballons), mais il ne comprend pas pourquoi, donc sa conduite habituelle se « cristallise ».

Processus d'apprentissage concerné (ou condition pour apprendre) : **Apprendre suppose de comprendre ses erreurs grâce à la connaissance de la performance = pour apprendre il faut capitaliser ses expériences** (*« Ceux qui ne peuvent se rappeler l'expérience sont condamnés à la répéter »*, Santayana cité par E.Morin, 1981).

Principes d'intervention de l'enseignant

Faciliter la connaissance de la performance en aidant l'élève à mettre en relation ce qu'il fait, et le résultat de ce qu'il fait :

- Communiquer des feedback prescriptifs (M.Piéron, 1992). Utilisés seuls ils sont rarement efficaces.
- Voir les autres réussir dans la situation : l'apprentissage vicariant sert de guide pour l'action (A.Bandura, 1980).
- Amplifier en créant des contrastes significatifs pour faire comprendre à l'élève qu'il ne réussit pas (N.Terré, N.Adé, 2023).
- Créer un dispositif d'évaluation formatrice (G.Nunziati, 1990) qui aide les élèves à mettre en relation les moyens mis en œuvre et les résultats obtenus (numérique qui permet de comparer ce qu'il fallait faire / ce qui a été fait).
- Faire verbaliser les élèves sur ce qu'ils ont fait, par exemple au sein « d'espace de débriefing » (C.Sève, 2018), au cours desquels les pratiquants reviennent sur leurs expériences.

Une étiologie des difficultés pour mieux intervenir

Nature des difficultés rencontrées par les élèves

L'élève est en difficulté car il ne s'engage pas suffisamment ou son engagement n'est pas dirigé vers l'apprentissage : l'élève ne réussit pas car il n'essaie pas (ou plus). Il abandonne après le premier échec. Soit son engagement est minimum, soit cet engagement est dirigé vers autre chose qu'apprendre (afficher sa compétence, éviter de paraître ridicule, s'amuser, vivre des sensations immédiates...).

Par exemple l'élève qui « se cache » dans la séance en gymnastique sportive, ou qui fait le clown de façon ostensible, parce que pour lui cette activité est une menace envers sa valeur physique perçue et son sentiment de compétence (il a peur d'être malhabile, voire ridicule, et de le montrer aux autres).

Processus d'apprentissage concerné (ou condition pour apprendre) : **Apprendre suppose une intention d'apprendre, et apprendre suppose de s'engager suffisamment (= faire des efforts).**

Principes d'intervention de l'enseignant

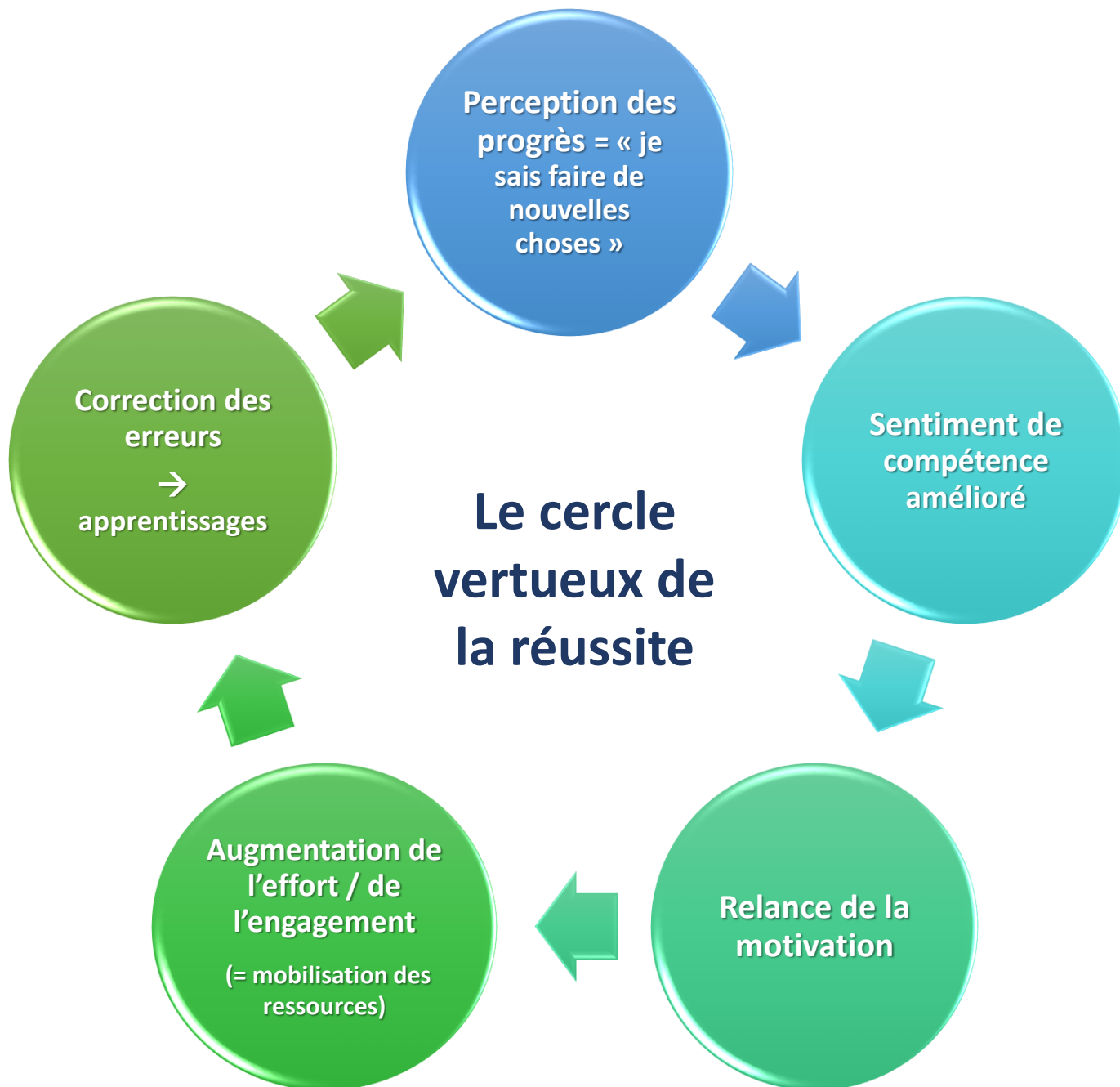
Toutes les procédures qui agissent positivement sur la motivation des élèves, et sur l'orientation motivationnelle de cette motivation (climat motivationnelle de maîtrise pour favoriser des buts d'apprentissage, Ames 1992).

→ Voir les cours L1, L2, L3 !

→ Voir aussi le cours [L'activité de l'enseignant au service de l'engagement des élèves](#)

Efforts et apprentissages

- Certains élèves sont en difficulté persistantes en EPS car ils ne s'engagent pas suffisamment pour transformer leurs façons habituelles de faire (= pour apprendre). **Ils abandonnent trop rapidement devant la difficulté.**
- Certains sont même résignés car ils ont intériorisé l'absence de liens entre leurs actions et les résultats de ces actions : **c'est la résignation ou l'impuissance apprise** (M.Seligman, 1975).
- L'apprentissage suppose au contraire « *un niveau d'investissement permettant la mise à contribution suffisante des processus et des ressources engagés par le sujet* » (J.-P.Famose, P.Sarrazin, F.Cury, 1995) = **pour apprendre il faut engager suffisamment ses ressources**, et il faut les engager vers l'objet de l'apprentissage (buts de maîtrise).
- **L'effort est le « connecteur » entre la motivation et l'apprentissage** : s'il faut être motivé pour apprendre, c'est parce que la motivation conditionne le niveau d'investissement des ressources (réciproquement la perception des progrès renforce l'engagement dans la tâche, et même au-delà dans l'APSA).



Une étiologie des difficultés pour mieux intervenir

Nature des difficultés rencontrées par les élèves

Un cas particulier de manque d'engagement : l'élève vit des émotions désagréables, et notamment de la peur. La peur lorsqu'elle dépasse un niveau critique favorise les comportements les plus habituels, elle empêche donc de transformer ses manières habituelles de faire (l'intention des élèves est alors avant tout de chercher à se protéger).

Par exemple l'élève qui refuse de quitter ses appuis pédestres (grand bain), ou qui reste accroché au bord du bassin en natation. La piscine pour les élèves est perçue de façon très différente selon le vécu antérieur : pour certains c'est d'abord de l'eau « jouable », pour d'autres de l'eau « nageable », pour d'autres de l'eau « noyable ». Ces perceptions alimentent des intentions et des actions différentes (N.Terré, D.Adé, 2023).

Processus d'apprentissage concerné (ou condition pour apprendre) : Apprendre suppose de s'engager suffisamment sans appréhension.

Principes d'intervention de l'enseignant

Construire une reconstruire une progressivité didactique très fine afin de « rassurer » les élèves en introduisant les éléments nouveaux petit à petit.

Intervenir verbalement pour « rassurer » les élèves (nécessaire mais utilisée seule cette procédure est d'impact très limité).

Ajouter des éléments de sécurité passive qui rassurent les élèves.

Voir les autres réussir selon un principe « vicariant » peut diminuer l'appréhension

Mais d'abord Enquêter sur le « monde propre » de l'élève afin d'identifier d'où viennent les peurs en interrogeant leur Histoire car les conduites significatives « *prennent racines dans des expériences passées* » (N.Terré, D.Adé, 2023).



Une étiologie des difficultés pour mieux intervenir

Nature des difficultés rencontrées par les élèves

L'élève reste un « éternel débutant » car il ne pratique pas suffisamment : l'organisation des situations ne permet pas un temps d'engagement moteur suffisant (M.Piéron, 1992), ou les situations ne sont pas suffisamment liées entre elles (pas de cohérence, de logique, de continuité dans la séance, mais aussi entre les séances).

Par exemple l'élève à qui l'enseignant ne permet que quelques répétitions pour apprendre le double pas en basket-ball, alors que la maîtrise d'une nouvelle coordination nécessite des centaines de répétitions (D.Delignières et al., 2009).

Processus d'apprentissage concerné (ou condition pour apprendre) : la pratique et la répétition sont des conditions incontournables de l'apprentissage, des conditions reconnues par toutes les théories de l'apprentissage moteur.

Principes d'intervention de l'enseignant

Il faut donner aux élèves du temps et de la continuité pour apprendre :

1. A l'échelle de la tâche en créant les conditions d'un **temps d'engagement moteur élevé** en choisissant notamment un format pédagogique « fluide ».

2. A l'échelle de la séance en concevant **un nombre limité de situations d'apprentissage articulées entre elles** (éviter le « zapping »), avec une phase d'échauffement qui est déjà une situation pour apprendre.

3. A l'échelle de la séquence d'enseignement en planifiant **des séquences suffisamment longues** et en faisant des choix car il n'est pas possible de tout enseigner (il faut « cibler »).



Une étiologie des difficultés pour mieux intervenir

Nature des difficultés rencontrées par les élèves

L'élève reste un « éternel débutant » car il ne pratique pas suffisamment : l'organisation des situations ne permet pas un temps d'engagement moteur suffisant (M.Piéron, 1992), ou les situations ne sont pas suffisamment liées entre elles (pas de cohérence, de logique, de continuité dans la séance, mais aussi entre les séances).

Par exemple l'élève à qui l'enseignant ne permet que quelques répétitions pour apprendre le double pas en basket-ball, alors que la maîtrise d'une nouvelle coordination nécessite des centaines de répétitions (D.Delignières et al., 2009).

Processus d'apprentissage concerné (ou condition pour apprendre) : la pratique et la répétition sont des conditions incontournables de l'apprentissage, des conditions reconnues par toutes les théories de l'apprentissage moteur.

Principes d'intervention de l'enseignant

Il faut donner aux élèves du temps et de la continuité pour apprendre :

3. A l'échelle du parcours de formation, de l'année scolaire et du cycle en jetant des « ponts » d'une période à l'autre pour **construire une cohérence verticale et horizontale** dans le cadre d'une temporalité longue (notion de curriculum de formation).

4. **Prolonger le temps de l'EPS** en « *donnant de la pratique supplémentaire aux élèves* » (A.Van de Kerkhove, 2022) : continuité et complémentarité entre l'AS et l'EPS, et au-delà proposer des séances supplémentaires en dehors du temps scolaire (week-end, vacances...).

→ Pour « zoomer » notamment sur le point 1 les conditions du temps d'engagement moteur, voir le cours « [Interventions de l'enseignant](#) ».

Une étiologie des difficultés pour mieux intervenir

Nature des difficultés rencontrées par les élèves

L'élève reste « enfermé » dans son habitude motrice : les coordinations préférentielles, installées depuis longtemps, sont difficile à « bousculer ». Selon la théorie des systèmes dynamiques (D.Delignières, 2004), les conduites motrices spontanées jouent le rôle d'« attracteur » en « attirant » vers elles les autres patrons de mouvement qui sont proches par leur structure. Cela explique pourquoi, il est difficile de se débarrasser d'une « mauvaise habitude motrice » **pour construire une nouvelle technique** (pour rappel la motricité habituelle s'organise selon un déplacement en translation, bipédique, tête haute, sur un support rigide. Or de nombreuses modalités de pratique dans les APSA contredisent fortement ce modèle).

Processus d'apprentissage concerné (ou condition pour apprendre) : pour apprendre il faut être confronté à une contrainte qui oppose une résistance aux façons habituelles de faire ou de penser.

« La perturbation, la contradiction constituent l'élève moteur du développement et des apprentissages » (J.Piaget, 1987).

Principes d'intervention de l'enseignant

« Apprendre, c'est briser la puissance des attracteurs initiaux pour mettre en place de nouveaux paramètres d'ordre » (Zanon & Kelso, 1992).

Le principe d'intervention vise à placer l'apprenant face à un environnement physique suffisamment contraignant (aménagement du milieu) pour modifier le paysage des attracteurs : *« le comportement d'un système complexe émerge de l'interaction des contraintes qui pèsent sur lui » (D.Delignières, 1998).*

Il faut placer l'élève devant un aménagement du milieu qui modifie les « attracteurs », c-a-d les coordinations préférentielle. *« Les contraintes canalisent la dynamique du comportement en restreignant l'étendue des possibles » (Ibid.)*

→ par ex. en **gymnastique sportive** une zone interdite matérialisée au sol entre les pieds et les mains pour « contraindre » l'ouverture bras/tronc sur un saut de main.

Une étiologie des difficultés pour mieux intervenir

Nature des difficultés rencontrées par les élèves

L'élève applique des modèles gestuels

inadaptés : parfois les apprenants font des « *erreurs de typicalisation* » par une « *tendance au conservatisme* » (N.Terré, 2021). L'élève reconnaît des situations familières et applique la même organisation gestuelle.

Cette façon d'apprendre par généralisation est souvent utile pour apprendre, mais parfois elle aboutit à une impasse technique.

Exemples : voir diapo suivante.

Processus d'apprentissage concerné (ou condition pour apprendre) : **le couplage entre des actions et des éléments de la situation.**

Principes d'intervention de l'enseignant

Aménager l'environnement de façon spécifique pour « **proscrire** » (N.Terré, D.Adé, 2023) certaines actions : par exemple 2 pastilles au sol pour empêcher un 3^e appui sur le double-pas au basket-ball. Il s'agit de « *décourager certains couplages entre des actions et des éléments de l'environnement* » (N.Terré, 2021).

Amplifier un créant un effet loupe sur certains aspects de l'environnement (N.Terré, D.Adé, 2023).

Exemples d'erreurs de typicalisation

- ▶ L'élève utilise 3 pas pour tirer en course au basket-ball comme il le fait au handball, alors que le règlement n'autorise que l'enchaînement de 2 appuis.
- ▶ Le nageur de crawl débutant relève la tête devant lui pour respirer en appliquant le modèle de la brasse.
- ▶ L'élève en gymnastique fait un saut de main comme une roulade avant mais sans poser la tête.
- ▶ L'élève en gymnastique réalise une roulade désaxée sur le modèle de la réchappe de chute au judo.
- ▶ Au lancer de disque il se trompe de sens de rotation car il applique la technique de lancer du frisbee utilisée en ultimate.



Une étiologie des difficultés pour mieux intervenir

Nature des difficultés rencontrées par les élèves	Principes d'intervention de l'enseignant
<p>L'élève est en difficulté car il n'exploite pas correctement ses sensations (extéroceptives et/ou intéroceptives) :</p> <p>EN CONSTRUCTION</p> <p><u>Exemples :</u></p> <p>Processus d'apprentissage concerné (ou condition pour apprendre) :</p>	<p>EN CONSTRUCTION</p>



Une étiologie des difficultés pour mieux intervenir

Nature des difficultés rencontrées par les élèves

La force des conceptions préalables (perspective cognitive) : ce sont des « constructions explicatives du réel » (A.Giordan, 1993) qui organisent les conduites motrices. Ces conceptions génèrent parfois une perception « faussée » de l'action efficace, elles engagent les élèves vers une impasse de progression.

Par ex. en **judo**, certains élèves se représentent uniquement l'activité comme un « rapport de force pur » (G.Bui-Xuân, 1994).

Par ex. en **volley-ball**, certains élèves perçoivent l'activité comme un sport d'opposition interindividuel où il faut simplement renvoyer directement la balle.

Par ex. en **badminton** certains élèves conçoivent l'activité comme un jeu de plage centré sur la coopération : leur intention ne se porte pas en priorité sur la rupture.

Processus d'apprentissage concerné (ou condition pour apprendre) : pour apprendre il faut être confronté à une contrainte qui oppose une résistance aux façons habituelles de faire.
« La perturbation, la contradiction constituent l'élève moteur du développement et des apprentissages »
(A. Giordan, 1987)

Principes d'intervention de l'enseignant

L'enseignant propose une « situation-problème » (Ph.Meirieu, 1988) pour « perturber » suffisamment le système d'explication préalable et venir « fissurer » les représentations. *« La pédagogie des situation-problème assure à la fois l'existence d'un problème à résoudre, et l'impossibilité de résoudre ce problème sans apprendre »* (Ph.Meirieu, 1987). Le principe de ces situations est de proposer un obstacle qui ne pourra être franchi qu'en modifiant les façons habituelles de faire, même les plus profondément ancrées : *« il ne suffit pas de dire à l'élève qu'il a tort, il faut le mettre en situation de l'éprouver lui-même »* (ibid.). Dans ces situations le problème est incarné par un critère de réussite très concret.

Ex en judo : des pinces à linges placées au dos de Uke peuvent conduire Tori à comprendre qu'il faut utiliser la force de l'adversaire à son profit.

Ex en volley : une réception de ballon à 4 sur un terrain étroit et profond avec une cible très concrète placée juste derrière le filet adverse amène les élèves à comprendre l'utilité d'un relais pour rapprocher le ballon de la cible, et donc intégrer la construction d'attaque collective.



Une étiologie des difficultés pour mieux intervenir

Parfois ces causes se combinent, ou elles se corrélient :

- par exemple l'incompréhension de la situation (l'élève ne sait pas ce qu'il faut faire), ou une tâche trop difficile entraînent souvent un désengagement dans cette tâche.
- par exemple l'élève est en situation de surcharge informationnelle, ce qui lui ne lui permet pas de repérer et de comprendre ses erreurs.
- par exemple l'élève fait autre chose que le but prescrit par la situation car ses conceptions préalables l'orientent vers d'autres buts.

Les élèves aussi interviennent !

L'enseignant n'est pas le seul à intervenir pour aider l'élève en difficulté, les élèves peuvent aussi être impliqués : c'est le principe de la **pédagogie coopérative**.

La pédagogie coopérative est « *une approche pédagogique basant prioritairement et explicitement les apprentissages des élèves sur l'entraide et la coopération entre pairs* Deux grands axes justifient notre orientation. **Nous considérons d'abord la coopération comme un excellent moyen d'apprentissage.** Dans le même temps, nous pensons qu'elle correspond à une finalité éducative essentielle. Il s'agit donc pour nous de penser une formation de l'élève par et pour la coopération en l'envisageant à la fois comme moyen et objectif pédagogique ». (A. Van de Kerkhove, 2020).

Sont notamment mises en avant des **relations de tutelle entre les apprenants plus avancés et les apprenants novices**.

Ce type de façon d'**apprendre avec et pour les autres** profite aussi à la construction de méthodes et d'attitudes, en lien avec le socle au Collège et un objectif général aux lycées :

- Compétence travaillée, domaine 3 : « *Agir avec et pour les autres* » (Programme de l'EPS du cycle 4, 2015).
- Objectif général n°3 : « *Exercer sa responsabilité individuelle et au sein d'un collectif* » (Prog. d'EPS des lycées, 2019).



Une étiologie des difficultés pour mieux intervenir

- Avant d'intervenir, il faut d'abord se placer au sein du groupe-classe en balayant régulièrement du regard l'espace de travail pour « scanner » comme un « éthologue » (A.Canvel, 2019) l'activité des élèves et repérer leurs difficultés et leurs erreurs.
- Un travail d'interprétation impliquant les savoirs professionnels de l'enseignant est alors nécessaire pour passer de la description à la compréhension. Car les Actions des élèves sont des conduites significatives, elles sont traversées par des Intentions, des Perceptions, et par une Histoire (modèle HAPI).
- Les raisons qui sont à l'origine des difficultés des élèves sont multiples. Nous avons proposé une étiologie (incomplète) des difficultés, pour inspirer les interventions de l'enseignant. Ces explications varient selon les processus d'apprentissage mis en avant par les théories de l'apprentissage.

Une étiologie des difficultés pour mieux intervenir

- Les interventions et les procédures d'étayage (de guidage) sont nombreuses : action sur la situation (ajustement, réglage, changement, variables didactiques, ajout d'une ou de plusieurs tâches « remédiatrices»), utilisation du matériel, aménagement du milieu, feedback, modification des groupes, co-observation, verbalisation, tutelle, évaluations, numérique, enquête, etc. Elles sont choisies selon la nature des difficultés rencontrées par les élèves.
- **Cette adéquation analyse des conduites significatives / interventions de l'enseignant est le principe de l'écrit 2 !**
- Dans le cadre d'une approche par compétences associée à une évaluation formatrice, ce sont les élèves eux-mêmes qui repèrent et comprennent leurs difficultés afin de choisir les situations les plus favorables pour les dépasser et pour apprendre. Ils apprennent ainsi à être « *les propres architectes de leurs savoirs* » (E.Cauzinille Marmèche, 1990) et à « s'entraîner » (Objectif général des lycées, 2019).

Une étiologie des difficultés pour mieux intervenir

- Souvent les élèves n'apprennent pas et s'enlisent dans leur difficulté car ils n'ont pas le temps de faire, de comprendre, de corriger...
- Favoriser les progrès des élèves en difficulté en EPS et les sortir de leur statut d'éternel débutant suppose d'inscrire les apprentissages dans le temps long selon une logique curriculaire, en créant à chaque séance les conditions d'un temps d'engagement moteur suffisant pour espérer modifier les façons habituelles de faire.
- Pratiquer, répéter, réessayer : la seule condition pour apprendre qui est partagée par toutes les théories de l'apprentissage moteur (behaviorisme, cognitivisme, socioconstructivisme, approche écologique, approche dynamique, enaction...).
- Aider les élèves en difficulté suppose aussi une « EPS de l'anti-zapping » qui cible des transformations prioritaires (des « pas en avant ») avec un nombre limité de compétences enseignées, compétences qui se réfèrent à la fois à un curriculum national (les programmes), et à un curriculum local de formation (le contexte de l'établissement).



Conclusion

- **L'Ecole est le lieu où l'on apprend** : « *L'école a une mission irremplaçable : garantir que de manière systématique et organisée, un certain nombre de savoirs et savoir-faire soient acquis par tous. (...) Recentrer l'école sur l'acte d'apprendre, c'est définir l'enseignant comme un professionnel de l'apprentissage* » (Ph.Meirieu, 1987).
- Ce principe vaut évidemment pour l'EPS pour confirmer son statut de discipline « **à part entière** » : « *L'Ecole ne prend de sens aux yeux de l'élève que si elle lui permet d'acquérir de nouveaux pouvoirs sur le monde (...) Une Ecole qui n'enseigne pas perd toute crédibilité aux yeux des élèves* » (D.Delignières, Ch.Garsault, 2004).
- **Les élèves en difficulté existent en EPS**. Les notes attribuées aux examens ne rendent pas du tout compte de ces difficultés (P.Goirand, 1998) car elles « *dressent un tableau plutôt flatteur des résultats des élèves* » (D.Delignières, Ch.Garsault, 2004).



Conclusion

- Pour autant les élèves ne sont pas dupes de ces « bonnes notes », d'autant qu'en EPS, la difficulté est immédiatement visible, et l'inefficacité ou l'incompétence sont offertes directement aux regards des autres. Dans ces conditions, on comprend facilement les stratégies de désengagement qui sont autant de stratégies de protection de soi.
- **Intervenir auprès de tous les élèves du groupe-classe, dont ceux qui rencontrent des difficultés, suppose une EPS « plurielle », c'est-à-dire une EPS qui n'offre pas qu'un « chemin unique » pour réussir.** Cette EPS à la fois ambitieuse et égalitaire alterne judicieusement situations collectives destinées à l'ensemble de la classe, tâches hiérarchisées pouvant faire l'objet d'un choix dans le cadre d'un projet, situations collaboratives avec des interactions sociales d'aide ou de tutelle, ou encore situations « remédiatrices » destinées à régler des problèmes particuliers.



Conclusion

- Mais tout cela est très **complexe** : M. Durand (1996) caractérise ainsi l'activité d'enseignement : « *incertitude élevée, simultanéité événementielle, pluralité d'événements en interaction, dynamisme, diversité et pluridimensionnalité, imposent une activité visant à faire face à un environnement difficilement prévisible. L'activité de la tâche requiert de faire attention à tout et de s'ajuster à la survenue des événements* ».
- Pour autant il existe un **effet maître** (A.Mingat, 1996) à l'égard de la prise en compte des élèves en difficulté : l'entreprise est complexe mais elle n'est pas insurmontable, les savoirs professionnels et les « façons » d'enseigner participent à faire, ou à ne pas faire, réussir les élèves en difficulté pour prévenir le spectre de l'éternel débutant. A condition de ne pas concevoir les difficultés des élèves comme des évidences inévitables, ou comme des déterminismes sociologiques ou psychologiques contre lesquels on ne peut rien...

FIN



Références bibliographiques

C.Ames, *Competitive, cooperative, and individualistic goal structures : A cognitive -motivational analysis*, in R. Ames et C. Ames, *Research on Motivation in Education, Student Motivation*, New York: Academic Press, vol. 1, 1984.

J.-P.Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, Paris, 1997.

N.A.Bernstein, *The co-ordination and regulation of movements*. Oxford, Pergamon Press, 1967.

J.Bertsch, *Les vertus de la répétition*, in J.Bertsch & C.Le Scanff, *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissage*, PUF, PARIS, 1995.

A.Bandura, *Social learning theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ 1977.

C.Bastien, *Schémas et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant*, PUF, Paris, 1987.

A.Birraux, *L'adolescent face à son corps*, Centurion, Paris, 1994.



Références bibliographiques

G. Bui-Xuân, *Une modélisation du procès pédagogique*, in G. Bui-Xuân et J. Gleyse (sous la direction de), *Enseigner l'éducation physique et sportive*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1994.

A.Canvel, Conférence UFRSTAPS de Dijon, 7 nov. 2019.

E.Cauzinille Marmèche, Bulletin de psychologie n°44, 1990.

E.L.Deci & R.M.Ryan, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York and London: Plenum Press, 1985.

C.De Keukelaere et al., *Co-construction de connaissances chez les élèves en EPS au cours d'une situation d'apprentissage en volley-ball*, in Revue STAPS n°79, 2008.

A.De La Garanderie, *Les profils pédagogiques*, Le centurion, Paris, 1980.

M.Delaunay, C.Pineau, *Un programme, la leçon, le cycle en EPS*, in Revue EPS n°217, 1989.

D.Delignières, *Et si l'on enseignait comme nos élèves apprennent ?*, in G.Carlier, Si l'on parlait du plaisir d'enseigner, AFRAPS, Montpellier, 2004.



Références bibliographiques

D.Delignières, *L'acquisition des coordinations complexes : l'approche dynamique*. In J. La Rue & H. Ripoll (Eds), *Manuel de Psychologie du Sport, tome 1*, Editions Revue EPS, Paris, 2004.

D.Delignières, *Approche dynamique de l'apprentissage des coordinations motrices*, in Revue EPS n°322, 2006.

D.Delignières, *Tâches, leçons, cycle, parcours de formation : Temporalités et apprentissages en Education Physique*,
<https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2016/04/24/taches-lecons-cycle-parcours-de-formationtemporalites-et-apprentissages-en-education-physique/>,
Mis en ligne le 24 avril 2016.

D.Delignières, G.Garsault, *Libres propos sur l'éducation physique*, Editions Revue EPS, Paris, 2004.

M.Durand, *L'enseignement en milieu scolaire*, PUF, Paris, 1996.

J.-P.Famose, *Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information*, in *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive*, Dossier EPS n°1, Ed. Revue EPS, Paris, 1983.

J.P.Famose, M.Durand, *Aptitudes et performance motrice*, Ed. Revue EPS, Paris, 1988.



Références bibliographiques

- J.-P.Famose, P.Sarrazin, F.Cury, *Apprentissage et buts d'accomplissement*, in J.Bertsch et C.Le Scanff, *Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage*, PUF, Paris, 1995.
- J.Fiard & E.Auriac, *L'erreur à l'école. Petite didactique de l'erreur scolaire*, L'Harmattan, Paris, 2006.
- E.A.Fleishlan, *Structure and measurement of physical fitness*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1964.
- J.Florence, *Tâches et différenciation de l'intervention éducative dans la séance d'éducation physique*, in Florence, J., Brunelle, J., Carlier, G., *Enseigner l'éducation physique au secondaire*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1998.
- A.Giordan, *De l'usage des conceptions dans les apprentissages*, in *Enseigner l'éducation physique et sportive*, AFRAPS, Clermont-Ferrand, 1993.
- P.Goirand, *Enseignement de la gymnastique dans le second degré : crise et perspectives*, in J.-F.Robi, D.Hauw, *Actualités de la recherche en activités gymniques et acrobatiques*, Ed. Revue EPS, Paris, 1998,
- N.Gourson-Verger & M.Verger, *L'absentéisme en EPS*, in *Revue EPS* n°282, 2000.



Références bibliographiques

S.Harter, *The determinants and mediational role of global self-worth in children*, in N.Eisenberg, *Contemporary issues in developmental psychology*, John Wiley, New-York, 1987.

S.Harter, *Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents*, in *Self-esteem. The puzzle of low self-regard*, Plenum Press, New-York, 1993.

D.Haw, *Les groupes en EPS*, in *Le groupe*, coordonné par J.-P.Rey, Ed. Revue EPS, Paris, 2000.

[Perrine Grandclément : « L'élève en difficulté en EPS », partie 2/2 — Journée Jean Zoro 2018 - YouTube](#)

H.Laborit, *Eloge de la fuite*, Lafont, Paris, 1976.

J.Lave, *The culture of acquisition and the practice of understanding*. In D. Kirshner & J.A. Whitson (Eds.), *Situated cognition : social, semiotic and psychological perspectives*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

L.Legrand, *La différenciation de l'enseignement*, Association Se former, Lyon, 1973.

L.Legrand, *Pour un collège démocratique*, La documentation française, Paris, 1983.

A.Lieury, F.Fenouillet, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1996.

J-L.Martinand, *Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques*, in *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, n°1-2, 1989.

Références bibliographiques

D.Martinot, *Le soi, les autres, et la société*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2008.

J.A.Méard, *Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS*, in revue EPS n°241, 1993.

Ph.Meirieu, *Apprendre oui mais comment*, PUF, Paris, 1^{ère} édition 1987.

Ph.Meirieu, *Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème*, in Cahiers pédagogiques n° 262, 1988.

P.Merle, *L'élève humilié*, PUF, Paris, 2005,

E.Morin, *Pour sortir du vingtième siècle*, F.Nathan, Paris, 1981.

J.G.Nicholls, *Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance*, in Psychological Review n°91, 1984.

G.Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, in Cahiers pédagogiques n° 280, 1990.



Références bibliographiques

- P.Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, Paris, 8^e édition 2015.
- J.Piaget, *Psychologie*, Gallimard, collection La pléiade, Paris, 1987.
- M.Piéron, *Pédagogie des activités physiques et du sport*, Ed. Revue EPS, Paris, 1992.
- C.Pineau, Les épreuves d'EPS aux examens de l'Education nationale, in Revue EPS n°237, 1992,
- B.Robbès, *L'autorité éducative dans la classe*, ESF, Paris, 2010.
- O.Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre*, PUF, Paris, 1980.
- M.Récopé, *La question de la gestion des ressources : positions théoriques*, in *Activité physiques et sportives, efficience motrice et développement de la personne*, AFRAPS, Clermont-Ferrand, 1990.
- Ph,Sarrazin, D.Tessier, D.Trouilloud, *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches*, in Revue Française de Pédagogie n°157, 2006.
- Ph.Sarrazin, D.Trouillaud, *Les perceptions de soi*, in La Motivation, coordonné par D.Tessier, Collection Pour l'action, Editions Revue EPS, Paris, 2013.



Références bibliographiques

- R.A.Schmidt, *Apprentissage moteur et performance*, Vigot, Paris, 1993.
- P.Simonnet, *Apprentissages moteurs*, Vigot, Paris, 1985.
- N.Terré, D.Adé, *Une EPS énaive : méthode d'intervention*, in Revue EPS n°398, 2023.
- P.Therme, *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*, PUF, Paris, 1995.
- J.Thibault, *Sport et éducation physique, 1870-1970*, Vrin, Paris, 1979.
- E.Thill, *Compétence et effort*, PUF, Paris, 1999.
- J.-L.Ubaldi, *Une EPS de l'anti-zapping*, in Revue EPS n°309, 2004.
- J.-L.Ubaldi, *L'EPS dans les classes difficiles : Entre fils rouges et lignes jaunes*, Dossier EPS n°64, Editions Revue EP&S, 2006.
- J-L Ubaldi, A.Coston, *La leçon en EPS: un système complexe entre incertitudes et anticipations structurantes*, Dossier Enseigner l'EPS n°1, 2013.
- V.Debuchy, *Les nouveaux programmes d'EPS : question à Valérie Debuchy*, in Revue EPS n°372, 2016.
- A.T.Welford, *La charge mentale de travail comme fonction des exigences, de la capacité, de la stratégie et de l'habileté*, in Le travail humain, n°40, 1977.