



UFR STAPS
Dijon - Le Creusot
UNIVERSITÉ
BOURGOGNE EUROPE

GARANTI SANS IA
CONTENU 100% D'ORIGINE HUMAINE

Principes d'intervention et conditions de l'apprentissage

...ou comment articuler de façon intelligible les procédures d'enseignement aux processus d'apprentissage

Principes d'intervention et conditions de l'apprentissage

...ou comment articuler de façon intelligible les
procédures d'enseignement aux processus
d'apprentissage

Comment travailler ce cours ?

- Ce cours n'est pas à lire de façon linéaire.
- Etudier d'abord les diapos marquées « synthèse ».
- Puis selon les besoins, « aller chercher » les connaissances complémentaires.
- **Ce cours doit devenir « votre cours »** : la version envoyée est une version *Présentation Powerpoint* → vous pouvez supprimer / ajouter du texte, supprimer / ajouter des diapos.

Rappel du programme CAPEPS L3

Éducation et motricité

1. Activité et expérience des élèves dans les pratiques physiques, sportives et artistiques.
2. Apprentissage moteur et techniques corporelles.
3. Effort et bien-être.
4. Développement des adolescents.

Déclinaison des Item du programme

Item	Notions	Éléments clés de la notion
1. Activité et expérience des élèves dans les pratiques physiques, sportives et artistiques.	Activité	<ul style="list-style-type: none">• Activité individuelle et collective• Ressources mobilisées pour agir• Performances
	Expérience	<ul style="list-style-type: none">• Motifs d'agir• Sensations corporelles• Emotions

Déclinaison des Item du programme

Item	Notions	Éléments clés de la notion
2. Apprentissage moteur et techniques corporelles	Apprentissage moteur	<ul style="list-style-type: none">• Conditions de l'apprentissage moteur (rôle de la connaissance du résultat, rôle de l'erreur, rôle de la quantité et qualité de pratique, rôle de la verbalisation, rôle des interactions avec autrui, rôle du matériel)• Transformations motrices (acquisition ou modification d'une manière d'agir, gain d'efficacité, stabilisation, automatisaion, réinvestissement)
	Techniques corporelles	<ul style="list-style-type: none">• Conceptions de la technique• Diversité des techniques corporelles dans les APSA

Déclinaison des Item du programme

Item	Notions	Éléments clés de la notion
3. Effort et bien-être	Effort	<ul style="list-style-type: none">• Types d'effort et charges de travail• Perception et régulation de l'effort• Goût de l'effort
	Bien-être	<ul style="list-style-type: none">• Image de soi• Relations sociales• Relations à l'environnement

Item	Notions	Éléments clés de la notion
4. Développement des adolescents	Développement des adolescents	<ul style="list-style-type: none">• Rapport à son corps• Rapport aux autres• Rapport au risque• Rapport à la règle

Enseigner c'est être confronté à 3 questions :

1. *Qu'est-ce que je veux enseigner à mes élèves ?* = quels sont les objets d'enseignements, c'est-à-dire les contenus à enseigner, les compétences à construire ?
2. *Comment vais-je l'enseigner ?* = quelles sont les procédures qui favorisent l'apprentissage de ces compétences ? → OBJET DE CE COURS
3. *Pourquoi l'enseigner ?* Quel est le sens de ce qui est à enseigner ? Au service de quelles valeurs éducatives ? Pour former quel type de citoyen pour demain ?



Plan du cours

1. Définition des concepts : enseigner, apprendre, interventions de l'enseignant.
2. Rapide aperçu des processus d'apprentissage selon les théories de l'apprentissage moteur.
3. Problématique du cours.
4. **Favoriser les apprentissages (en général) et les apprentissages moteurs (en particulier).**
5. Favoriser les apprentissages méthodologiques et sociaux.
6. Parfois il est préférable de ne pas (trop) intervenir
7. Sept remarques pour conclure.
8. Annexes : les conditions pour apprendre selon plusieurs scientifiques et professionnels



I

Définition des concepts



Enseigner et apprendre : 2 concepts à distinguer

Deux activités différentes :

- Du côté de **l'élève** = **apprendre**,
 - Du côté de **l'enseignant** = **enseigner**.
-
- *« Enseigner est une activité qui vise à susciter une autre activité »*
O.Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre*, PUF, Paris, 1980.
 - *« Comprendre comment l'élève apprend est le fondement de l'activité d'enseignement. En effet, la fonction de l'enseignant n'est pas d'enseigner, elle est de veiller à ce que les élèves apprennent »*
M.Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1992.



Enseigner et apprendre : 2 concepts à distinguer

Enseigner



Apprendre

Du côté de l'enseignant
qui conçoit et met en
œuvre des procédures (ou
gestes professionnels)

Du côté de l'élève qui
transforme ses façons
habituelles de faire, d'être,
ou de penser

Objectif de ce cours = présenter les propriétés d'un
enseignement efficace en EPS → pour cela il y a nécessité de
prendre en compte les principales caractéristiques de l'acte
d'apprendre

= savoir comment l'élève apprend pour mieux enseigner.



L'enseignant enseigne, l'élève apprend

Z
O
O
M

Philippe Meirieu :

- Nul ne peut apprendre à la place de quiconque et l'apprentissage requiert **un engagement du sujet** qu'il est le seul à pouvoir effectuer.
- Quiconque enseigne doit néanmoins concevoir des situations qui soient **les plus adaptées aux élèves** et les plus rigoureuses possibles en fonction des savoirs à transmettre.
- La transmission, pour autant, ne survient jamais mécaniquement : elle est rencontre entre une « intention d'enseigner » et une « volonté de comprendre ».

Source : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/apprendre.htm>



« Faire apprendre » n'est pas toujours la priorité

P A R E N T H E S E

Les préoccupations prioritaires des enseignants (surtout chez les professeurs débutants) ne sont pas toujours « faire apprendre ». Ces préoccupations prioritaires sont plutôt parfois :

- **d'ordre** (« pourvu qu'ils m'écoutent »),
- **relationnelles** (« pourvu qu'ils m'aiment »),
- **de l'intérêt des élèves** (« pourvu qu'ils aiment »),
- **des principes efficaces pour construire les tâches** (« pourvu que ça marche »),

Alors que l'apprentissage des élèves (**« pourvu qu'ils apprennent »**) doit être le centre de gravité du métier d'enseignant = préoccupation centrale qui donnent du sens à tous les autres préoccupations.

Source : J.-L.Ubaldi (2018).



Apprendre n'est pas toujours la priorité

P
A
R
E
N
T
H
E
S
E

Les préoccupations prioritaires des enseignants (surtout chez les professeurs débutants) ne sont pas toujours « faire apprendre ». Ces préoccupations prioritaires sont plutôt parfois :

- **d'ordre** (« pourvu qu'ils m'écoutent »),
- **relationnelles** (« pourvu qu'ils m'aiment »),
- **de l'intérêt des élèves** (« pourvu qu'ils aiment »),
- **des principes efficaces pour construire les tâches** (« pourvu que ça marche »),

Alors que l'apprentissage des élèves (**« pourvu qu'ils apprennent »**) doit être le centre de gravité du métier d'enseignant = préoccupation centrale qui donnent du sens à tous les autres préoccupations.

Source : J.-L.Ubaldi (2018).

SYNTHESE

- D'un côté l'élève apprend, de l'autre le professeur enseigne.
- L'enseignement est une aide à l'apprentissage → enseigner c'est connaître et mettre en œuvre les conditions (pédagogiques et didactiques) facilitant les apprentissages des élèves.
- En EPS il existe plusieurs types d'apprentissages : moteurs, méthodologiques, sociaux qui s'agrègent en compétences.
- Il existe aussi plusieurs théories de l'apprentissage qui apportent des explications différentes sur les mécanismes mis en œuvre pour apprendre.
- Les procédures d'enseignement sont inspirées par la connaissance des processus d'apprentissage : j'enseigne selon ce que je sais des façons d'apprendre.
- Pour autant ces relations entre façons d'enseigner et façons d'apprendre ne sont pas prescriptives (complexité).



Définition des concepts

Apprentissage

J.-F. Le Ny : « *L'apprentissage est une modification stable des comportements ou des activités psychologiques attribuable à l'expérience du sujet* ».

Apprentissage, in *Encyclopaedia Universalis*, Paris, 1990.

M.Reuchlin : « *Il y a apprentissage lorsqu'un organisme placé plusieurs fois dans la même situation, modifie sa conduite de façon systématique et relativement durable* ».

Psychologie, PUF, Paris, 1983.

Apprentissage

conduite initiale
(d'où part-on ?)



conduite finale
(qu'apprend-on ?)



D'autres définitions de l'apprentissage

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

M.Richelle : « *Changement dans le comportement d'un organisme résultant d'une interaction avec le milieu et se traduisant par un accroissement de son répertoire. L'apprentissage se distingue des changements comportementaux survenant à la suite de la maturation de l'organisme qui constituent eux aussi des enrichissement du répertoire mais sans que l'expérience, ou l'interaction avec le milieu, ait joué un rôle significatif* ».

Dictionnaire de psychologie, sous la direction de R.Doron, PUF, 1991.

Bower et Hilgard : « *L'apprentissage, c'est le changement produit dans le comportement ou le potentiel de comportement d'un sujet dans une situation donnée par la suite d'expériences répétées du sujet dans cette situation, à condition que ce changement de comportement ne puisse s'expliquer par des tendances innées du sujet, la maturation ou des états temporaires (ex. fatigue, ivresse, moments d'exaltation)* ».

G.Goupil, G. et G.Lusignan, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Gaëtan Morin, Montréal, 1993.



D'autres définitions de l'apprentissage

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

Du côté des neurosciences

E.A. Fleischman : « *L'apprentissage est le processus neurologique interne supposé intervenir à chaque fois que se manifeste un changement qui n'est dû ni à la croissance, ni à la fatigue* ».

Human abilities and the acquisition of skill, Academic Press, New York, 1967.

J.-P. Changeux : « *Apprendre, c'est stabiliser des combinaisons synaptiques préétablies. C'est également éliminer les autres.* ».

L'homme neuronal. Paris, Fayard, 1983.

Du côté de la théorie des systèmes dynamiques

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

Evolution of behavioral attractors with learning : nonequilibrium phase transitions, in Journal of experimental psychology : human perception and performance n°18, 1992



D'autres définitions de l'apprentissage

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

Du côté de l'EPS

C.Amade-Escot : « *L'apprentissage en EPS peut se définir comme l'acquisition de pouvoirs moteurs nouveaux, articulant savoir-faire et savoirs sur le faire, et s'exprimant dans des habiletés motrices plus efficaces parce que plus rapides et plus stables* ».

Stratégie d'enseignement en EPS, in Méthodologie et didactique de l'EPS, AFRAPS, Clermont-Ferrand, 1989.

Ma proposition : Apprendre en EPS, c'est construire des compétences qui articulent des dimensions motrices, méthodologiques et sociales, par la pratique diversifiée, consistante, et cohérente d'APSA transformées par l'enseignant en formes de pratique scolaire.

→ Et vous quelle est votre définition ?



Définition des concepts

Apprentissage moteur

R.A. Schmidt : « *L'apprentissage moteur est un ensemble de processus associés à l'exercice ou à l'expérience conduisant à des modifications relativement permanentes du comportement habile* »

Motor control and learning, 1982.

Traiter de l'apprentissage moteur impose de s'intéresser à des transformations motrices.

L'apprentissage moteur vise un accroissement de comportements « *allant vers plus d'efficacité, de vitesse, plus de précision et plus d'économie* » (M.Récopé, 2001).



Définition des concepts

Déclinaison de l'app. moteur

E
X
E
M
P
L
E
S

L'apprentissage moteur cela peut être :

- Une technique motrice qui enrichit le répertoire moteur (nouvelle coordination motrice) : le double-pas au basket-ball, le rétropédalage au sauvetage, le saut de main en gymnastique.
- Une technique motrice **mieux maîtrisée** : un ATR qui tient l'équilibre en gymnastique.
- Une technique motrice **plus complexe** : un jonglage à 4 balles et pas seulement à 3 balles en arts du cirque, la réception d'un ballon tout en courant au handball, des mouvements plus dissociés en danse.
- Une technique motrice **plus rapide** : un coup accéléré au tennis de table.
- Une technique motrice **plus précise** : un amorti juste derrière le filet au bad.
- Une technique motrice **plus efficiente** : une foulée plus économique en course de durée, une grimpe aussi avec les jambes en escalade.
- Une technique motrice **plus automatique** : un dribble libéré du contrôle visuel au basket-ball.
- Une technique motrice **plus sécurisée** : un squat respectant les critères de protection du rachis en musculation, la technique d'assurage à 5 tps en escalade.

→ très souvent ces différentes améliorations se combinent.



D'autres définitions de l'apprentissage moteur

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

J.J.Temprado : « *Changement de l'état interne du sujet qui résulte de la pratique ou de l'expérience et qui peut être inféré par l'analyse de sa performance* ».

Apprentissage moteur : quelques données actuelles, In Revue EPS n°267, 1997.

Schmidt et Lee : « *L'apprentissage est l'ensemble des processus qui, par le biais de l'entraînement ou de l'expérience, conduisent à des changements relativement permanents dans la capacité de réaliser un mouvement* ».

Motor Control and Learning, 1999.

R.Thouvarecq, D.Adé : « *Le résultat d'un apprentissage moteur est la production d'une habileté motrice* ».

Les approches scientifiques de l'apprentissage moteur, in *L'apprentissage des techniques corporelles et sportives*, Ed. Revue EP&S, Paris, 2021.



Apprendre est-ce construire ou déconstruire ?

P
A
R
E
N
T
H
E
S
E

Pour Olivier Reboul, « *apprendre vraiment, c'est toujours désapprendre, pour rompre avec ce qui nous bloque, nous enferme et nous aliène* ».

Qu'est-ce qu'apprendre, PUF, Paris, 1980.

Apprendre c'est à la fois construire et déconstruire, cela dépend de la nature de ce qu'il faut améliorer ou transformer (= ce qu'il faut apprendre).

J.-J. Temprado : « *Apprendre, c'est toujours exploiter son répertoire initial ou au contraire lutter contre celui-ci pour construire un nouveau patron* ».

Approche dynamique des coordinations motrices, in Revue EPS n°305, 2004.

SYNTHESE

- Apprendre c'est améliorer ses manières habituelles de faire, de penser, et/ou d'être.
- L'apprentissage se définit par 4 caractéristiques :
 1. L'apprentissage est une modification d'un état préalable.
 2. Cette modification est stable et permet de reproduire la prestation (même si l'oubli possible).
 3. L'apprentissage n'est pas un phénomène directement observable, mais il peut être inféré de la transformation durable des comportements.
 4. Cette modification est attribuable à l'expérience du sujet qui interagit avec un milieu physique et humain (≠ croissance et maturation).

SYNTHESE

- L'apprentissage moteur conduit à la production ou l'amélioration d'une technique motrice.
- Avec l'apprentissage moteur, le répertoire gestuel s'enrichit, et les mouvements deviennent plus efficaces, plus rapides, plus précis, plus économiques, et souvent plus automatiques.
- Au final, les apprentissages moteurs permettent une meilleure adaptabilité au milieu physique.
- Dans la pratique des APSA, ils permettent de produire des performances motrices.



4 conséquence sur l'enseignement à partir de cette définition de l'app.

1. L'apprentissage est la modification d'un état préalable.

→ l'enseignant doit cerner explicitement la nature des améliorations associées à l'apprentissage = quoi « faire apprendre » ? quelles transformations attendues ? (voir les programmes). En EPS l'objet d'enseignement à partir duquel se construisent les transformations des élèves sont les APSA (et pas seulement les sports).

Comme ce sont des compétences qu'il faut construire, alors il faut apprendre d'une certaine façon, donc enseigner d'une certaine façon.

Nuance : Il n'est pas possible de tout enseigner = il faut cibler ce qui s'apprend et choisir des “pas en avant” car “tout n'est pas important au même moment” (Ubaldi, 2018).



4 conséquence sur l'enseignement à partir de cette définition de l'app.

2. Ces modifications sont stables = les apprentissages perdurent dans le temps sans dépendre de la chance ou de la motivation. Mais ils ne sont pas figées (→ adaptabilité), surtout si ce sont des compétences.
 - L'enseignant doit envisager les conditions de cette stabilité = comment enseigner pour stabiliser et « faire durer » ce qui est appris (≠ éternel débutant) ?
 - Il doit aussi envisager les conditions de l'adaptabilité de ce qui est appris = comment généraliser les apprentissage à un autre contexte que le contexte didactique.



4 conséquence sur l'enseignement à partir de cette définition de l'app.

3. L'apprentissage n'est pas un phénomène directement observable. C'est un construit hypothétique qui peut être inféré de la transformation durable des comportements = des processus (ou mécanismes) sont à l'origine des transformations.

→ L'enseignant ne considère pas que les comportements observables, il prend aussi en compte les processus psychologiques sous-jacents : les significations, les perceptions, les représentations, les émotions, etc.



4 conséquence sur l'enseignement à partir de cette définition de l'app.

4. Ces modifications sont consécutives à des expériences des élèves = personne ne peut apprendre à la place de celui qui apprend, et « faire apprendre » ce n'est pas transmettre.

→ L'enseignant préoriente les conditions externes de cette expérience en donnant des buts à atteindre aux élèves (= une tâche) dans un environnement particulier = il « fait vivre » des expériences aux élèves (sans les prescrire) qui vont les amener à se transformer (= apprendre).



Définition des concepts

Enseignement

« L'enseignement est « un processus d'étayage qui rend le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités ».

J.Bruner, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris, 1983.

« Enseigner c'est créer des conditions externes (matérielles, informationnelles, relationnelles) dans le but de permettre aux élèves de s'engager dans un processus interne et individuel à partir duquel ils construiront de nouvelles compétences ».

Rapport de jury de l'agrégation externe EPS. 2001. p. 23.



L'enseignement : ni transmettre, ni faire apprendre

P
A
R
E
N
T
H
E
S
E

Peut-on alors dire : « **L'enseignant fait apprendre ses élèves** » ?

- L'expression est impropre car l'apprentissage ne se décrète pas, il ne se « pilote » pas, il ne se « commande » de l'extérieur.
- Il faut plutôt comprendre que l'enseignant réunit des conditions qu'il pense être favorables aux apprentissages.
- Enseigner ce n'est pas appliquer des « recettes », ce n'est pas suivre un modèle externe préétabli. L'enseignement est une activité complexe (M.Durand, L'enseignement en milieu scolaire, PUF, 1996).
- « *L'enseignement est envisagé non pas comme l'application de principes ou de modèles mais comme une activité située, humaine et sensible* » (Pour que les élèves apprennent en EPS, coordonné par Delphine Evain, Ed. Revue EPS, Paris, 2022).
- La leçon est un « moment de vie » dans un contexte qui ne peut pas complètement se prédéterminer : « *Ce qui fonctionne dans tel espace, telle temporalité, avec tels types d'élèves, ne conviendra pas forcément dans un autre contexte* » (ibid.).



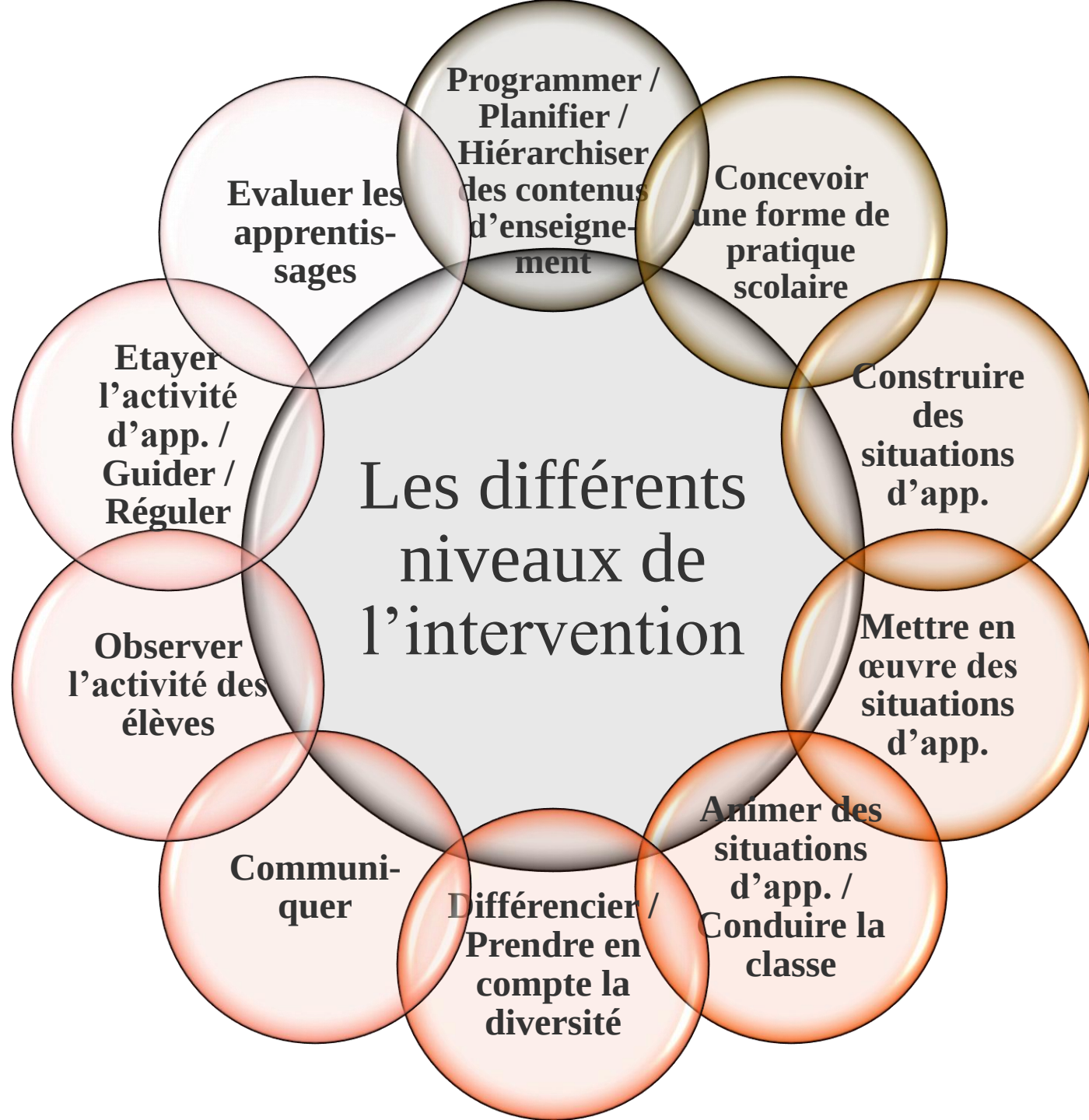
Définition des concepts

Les interventions de l'enseignant

L'intervention « peut être définie par un ensemble de **compétences professionnelles articulées autour des phases de planification, d'interaction et de rétroaction** ».

E.Margnes, *Intervenir en EPS et en sport*, Editions Revue EPS, Paris, 2018.

Ensemble des démarches didactiques et des mises en œuvre pédagogiques caractérisant l'action du professeur d'éducation physique aussi bien pendant la séance, qu'autour de la séance (avant et après), et destinées à créer des conditions externes (matérielles, informationnelles, relationnelles) dans le but de permettre aux élèves de s'engager dans un processus interne et individuel à partir duquel ils construiront de nouvelles compétences.





Définition des concepts

Les interventions de l'enseignant

Les interventions de l'enseignant peuvent se décliner en 4 grands types de procédures :

1. La conception didactique : choix et planification des APSA, mode d'entrée dans l'activité, transposition didactique, formes de pratique scolaire, élaboration et dimensionnalisation des tâches d'app., etc.

2. Les mises en œuvre pédagogique : animation et style d'ens., placement, format pédagogique, gestion de la classe, des groupes, de l'espace, du matériel, du temps, etc.).

3. La régulation de l'activité de l'élève (étayage) : observation des conduites, feedback, remédiations, variables didactiques, évaluation formative ou formatrice, etc.

4. L'évaluation : diagnostique, formative, formatrice, sommative, certificative, etc. Certaines de ces éval. jouent un rôle de régulation





Définition des concepts

Les gestes professionnels

Le geste professionnel est le moyen de l'agir (verbal et corporel) de l'enseignant pour favoriser les apprentissages des élèves. Il est constitué de nombreux savoirs et préoccupations qui sont constantes et mélangées :

- **le tissage** : articulation entre les savoirs et entre les différentes unités de la leçon,
- **l'étayage** qui consiste à accompagner l'élève dans son activité d'apprentissage mais sans faire à sa place,
- **l'atmosphère** qui concerne le climat relationnel autorisant plus ou moins la parole aux apprenants,
- **le pilotage** qui concerne surtout la didactisation des contenus ainsi que la gestion de l'espace et du temps.

Pour en savoir plus (réponse en vidéo de Dominique Bucheton) :
<https://www.canotech.fr/a/37425/une-definition-des-gestes-et-postures-professionnels>



Source : Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », Éducation et didactique, vol. 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011

Lien vers :
Les postures enseignantes



Les espaces d'actions encouragés

Z O O M

- **Dans une perspective éactive de l'activité humaine**, selon l'hypothèse du couplage asymétrique, c'est l'élève qui, à chaque instant de ses interactions avec l'environnement de la leçon d'EPS, définit sa propre situation, son monde propre.
- L'enseignant ne peut donc intervenir qu'indirectement sur la situation de l'élève. C'est dans cet esprit qu'il conçoit des dispositifs d'apprentissage envisagés comme des « espaces d'actions encouragés » associés à des principes ergonomiques d'intervention.
- **Un espace d'actions encouragés est un dispositif d'apprentissage dont les caractéristiques matérielles, spatiales, temporelles et sociales ouvrent un champ de possibles pour l'élève, et en même temps délimitent ces possibles pour encourager des expériences qui méritent d'être vécues dans la leçon.**
- Le champ des possibles créé par le dispositif est cohérent avec les visées de l'enseignant, c'est-à-dire avec les expériences qu'il vise.

Source : D.Adé, N.Terré, Le cours d'EPS : Des expériences à vivre – Une Approche éactive de l'intervention, Dossier EPS n°93, 2025.



PACE

Proscrire, Amplifier, Connecter, Enquêter

Z
O
O
M

Dans une perspective énaïve D.Adé et N.Terré identifient 4 principes d'intervention désignés par l'acronyme PACE :

- **Proscrire** : effacer, supprimer ou transformer les composants de l'environnement (matériels, humains) que l'enseignant ne souhaite pas que les élèves saisissent afin de les encourager indirectement à explorer d'autres composants.
- **Amplifier** : créer un « effet loupe » sur certaines perceptions afin de les rendre plus saillantes.
- **Connecter** : encourager l'élève à reconnaître du familier dans du nouveau pour reproduire les actions qu'il juge efficace. Il s'agit de créer des liens de famille entre les expériences des élèves.
- **Enquêter** : recueillir des traces du vécu des élèves pour les comparer à ses visées et ajuster l'espace d'actions encouragées avec la niche écologique de l'élève. Comprendre les actions, les intentions et les perceptions de l'élève pour accéder à son monde propre.

Source : D.Adé, N.Terré, Le cours d'EPS : Des expériences à vivre – Une Approche énaïve de l'intervention, Dossier EPS n°93, 2025, p. 19 à 22.

SYNTHESE

- Nous considérons procédures d'enseignement et interventions de l'enseignant comme synonymes.
- Les interventions de l'enseignant sont les gestes professionnels qui concernent l'ensemble des démarches didactiques, des mises en œuvre pédagogiques, et des procédures d'étayage destinées à favoriser les apprentissages des élèves (= destinées à « faire apprendre »).
- Ces procédures renvoient à la conception didactique, à l'animation pédagogique, aux mises en œuvre organisationnelles et logistiques, à la régulation de l'activité de l'élève (étayage), et enfin à l'évaluation : planifier, interagir, rétroagir.
- Dans une perspective énapactive, les 4 principes d'intervention mise en avant sont proscrire, amplifier, connecter, et enquêter (PACE).



II

Les processus d'apprentissage selon les théories de l'apprentissage moteur



Les processus d'apprentissage

Les processus d'apprentissage renvoient au fonctionnement interne du sujet, et désignent les mécanismes (ou opérations) observables et inobservables qu'il met en œuvre pour satisfaire aux exigences d'une situation d'apprentissage (c-a-d pour atteindre le but de la tâche ou un autre but qu'il s'est fixé).

- Les processus d'apprentissage répondent à la question : comment l'élève apprend ?
- Et de façon plu précise : qu'est-ce qui permet à l'élève de transformer ses façons habituelles de faire ?

Apprentissage

conduite initiale
(d'où part-on ?)



**processus
d'app.**

conduite finale
(qu'apprend-on ?)



Processus et théories de l'apprentissage moteur

Il existe différentes théoriques de l'apprentissage (et de l'apprentissage moteur) qui expliquent la façon dont l'élève apprend à partir de présupposés théoriques différents :

- Le behaviorisme.
- Le cognitivisme.
- Le socioconstructivisme.
- La perception directe.
- La théorie dynamique.
- L'énaction.



Les théories de l'app. moteur

Z
O
O
M

Le behaviorisme : il y a apprentissage lorsque s'établit une liaison entre un stimulus et une réponse. Il n'y a pas de véritable processus d'apprentissage puisque le sujet est assimilé à une boîte noire : si on trouve le bon stimulus, on obtient la bonne réponse (passivité de l'organisme). Il suffit ensuite de renforcer ce lien stimulus → réponse par des renforcements positifs (récompenses) ou négatifs (punitions).

La pédagogie du modèle s'inspire du béhaviorisme.

→ À l'origine conditionnement de Pavlov (1903), puis Watson (1913), et plus tard conditionnement opérant de Skinner (1938).



Les théories de l'app. moteur

Z
O
O
M

Le paradigme cognitiviste : dans ces modèles, l'organisme est comparé à un système de traitement de l'information (métaphore de l'ordinateur). Le cognitivisme accorde une place centrale aux notions de représentation, de perception, de décision, de mémoire, et de motivation. L'individu apprend en sélectionnant, un catégorisant, et en mémorisant l'information pour programmer une réponse motrice (théorie du schéma). Ces modèles postulent l'existence d'un processus cognitif de comparaison entre le but à atteindre et le résultat obtenu (rôle de la connaissance des résultats pour corriger ses erreurs). Ces théories mettent l'accent sur des buts clairs, les feedback, ainsi que les évaluations formative et formatrice qui privilégient une démarche réflexive et autonome.

Mais capacités limitées de traitement chez l'Homme.

→ Adams (1971), Schmidt (1975, 1993), J.P.Famose (1990).



Les théories de l'app. moteur

Z
O
O
M

Le socioconstructivisme : théorie d'obédience cognitiviste qui met l'accent sur le rôle social des apprentissages. L'élève apprend essentiellement avec, grâce, voire contre l'autre. Ces modèles mettent l'accent sur l'importance des interactions entre pairs pour apprendre : interactions de tutelles, dispositifs d'apprentissage coopératifs, débats d'idées, conflits sociocognitifs, co-construction, « *interdépendance positive* » (Y.Legendre, 2016), « histoires collectives d'apprentissage » (A.Evin, 2013), etc.

« *On apprend seul, mais avec les autres* » (A.Giordan, 1998).

→ L.Vygotsky (1985), A.Bandura (1986), Doise & Mugny (1981).



Les théories de l'app. moteur

Z
O
O
M

Le paradigme écologique : ces théories mettent l'accent sur l'interaction permanente entre l'élève et l'environnement. Les comportements ne sont pas programmés par le système cognitif, ils émergent de l'interaction avec le milieu.

- **L'approche de la perception directe** : l'information n'est pas traitée, mais prélevée sans calcul ni traitement : « *l'affordance est ce que l'action « suggère » comme type d'action au sujet* » (J.J.Temprado, 1996). La perception de l'environnement est liée aux actions que l'on peut y faire. Dès lors, « *apprendre, c'est augmenter la capacité à détecter l'information utile pour agir, c'est-à-dire éduquer la perception des affordances* » (J.J.Temprado, ibid.).

→ Bernstein (1967), Gibson (1979).



Les théories de l'app. moteur

Z O O M

- **L'approche des systèmes dynamiques** : apprendre consiste à libérer progressivement les degrés de liberté de la motricité. Les coordinations s'auto-organisent en fonction des contraintes auxquelles elles sont soumises. Les processus d'apprentissage ont pour rôle de libérer la motricité habituelle de ses coordinations préférentielles en échappant aux attracteurs naturels du système qui « attirent » les conduites motrices des apprenants vers leurs coordinations spontanées. Du côté des procédures, le principe vise à placer l'apprenant face à un environnement physique suffisamment contraignant 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).
→ Kelso (1984), Newell (1986).



Les théories de l'app. moteur

Z O O M

- **L'approche éactive** : « cette approche considère comme centrale dans le processus enseignement-apprentissage les significations de l'élève dans ses interactions avec l'environnement de la leçon pour y découvrir son « monde propre ». Dans cette approche, le monde n'est pas prédéterminé. Ce que vit l'élève à chaque instant de la leçon est donc produit et non prédéfini. Ses réponses sont dites « éactées » dans le sens où **elles émergent** de la relation intime avec l'environnement de la leçon. Cette conception est sous-tendue par deux hypothèses : l'hypothèse du couplage structurel acteur-environnement et l'hypothèse de l'autonomie du vivant.(...) C'est de cette relation circulaire élève-environnement qu'émergent les significations de l'élève et son « monde propre (...) C'est ce qui explique les relations souvent contrastées entre les prévisions de l'enseignement et ce que vivent réellement les élèves. Les élèves apprennent de toute leur expérience et non des seuls contenus proposés par l'enseignant. Dans une conception éactive, en cohérence avec ces deux hypothèses, nous définissons le contenu de l'apprentissage en EPS sous la forme « **d'expériences à encourager** ». Les expériences à encourager sont synthétisées par l'acronyme « **HAPI** » associant les concepts d'Histoire, d'Actions, de Perceptions et d'Intentions » (N.terré, D.Adé, 2023).

→ F.Varela, 1989.



Les théories de l'app. moteur

Z O O M

- **L'approche énaactive (suite)** : « Des élèves devant un bassin de natation : certains voient de l'eau nageables, d'autres de l'eau noyable, d'autres de l'eau plongeable. Mais ils ne voient pas de l'eau « tout court ». Ils voient de l'eau compte-tenu des actions qu'ils anticipent pouvoir faire dans ce milieu (...) Derrière une même réalité objective il existe plusieurs micro-mondes (...) Les significations c'est le fait de percevoir quelque chose en anticipant ce qu'on va y faire (...) Selon son expérience et selon ce qu'on sait faire on n'est pas dans le même monde » (N.Terré, 2023).
→ F.Varela, 1989.

L'approche énaactive

N.Terré, D.Adé, *Une EPS énaactive : méthode d'intervention*, Revue EPS n°398, 2023.

Il est proposé de concevoir des contenus d'enseignement en termes d'expériences à encourager (HAPI) et des modes d'intervention pour Proscrire, Amplifier, Connecter et Enquêter sur l'activité des élèves (PACE).

UNE EPS ÉNAACTIVE : MÉTHODE D'INTERVENTION

En envisageant les apprentissages comme des expériences à encourager, la démarche énaactive ouvre des perspectives intéressantes pour envisager l'activité des élèves, la structuration de contenus et une démarche d'intervention de l'enseignant. Après avoir explicité un cadre méthodologique appliqué à l'EPS, les auteurs apportent une illustration concrète en escalade au collège.

L'approche énaactive qui cible « l'expérience en situation » de l'enseignant et des élèves pour l'analyse et la compréhension des situations de classe, s'affiche comme une alternative au paradigme cognitiviste longtemps dominateur¹. Convaincus que l'expertise des enseignants se situe dans leurs gestes quotidiens et non dans des théories à appliquer², les chercheurs énaactives en EPS partagent l'intérêt de transformer les pratiques tout en restant prudents quant à la portée de leurs observations et la conception d'aides pour les enseignants^{3,4}. Pourtant, il ressort de la vingtaine d'années d'études sur l'expérience d'enseignants et d'élèves, un certain nombre d'invariants caractérisant l'activité des acteurs de la leçon d'EPS. Ces invariants constituent désormais une base solide pour engager une phase d'opérationnalisation de l'approche énaactive en EPS à des fins de dissémination et d'appropriation par les enseignants.

De la théorie à la conception professionnelle

Faire référence à l'approche énaactive, c'est considérer comme centrales dans le processus enseignement-apprentissage, les significations de l'élève dans ses interactions avec l'environnement de la leçon pour y définir son « monde propre ». Dans cette approche, le monde n'est pas prédéterminé. Ce que vit l'élève à chaque instant de la leçon est donc produit et non prédéfini. Ses réponses sont dites « énaactées » dans le sens où elles émergent de sa relation intime avec l'environnement de la leçon. Cette conception est sous-tendue par deux hypothèses : l'hypothèse du couplage structurel acteur-environnement et l'hypothèse de l'autonomie du vivant. Défendre l'idée d'un couplage structurel acteur-environnement consiste à reconnaître l'élève comme agissant continuellement

« dans », « par » et « sur » les caractéristiques de l'environnement de la leçon (les arrangements spatiaux, le matériel, l'organisation sociale de la classe, etc.). C'est de cette relation circulaire élève-environnement qu'émergent les significations de l'élève et son « monde propre ». La définition de celui-ci traduit la deuxième hypothèse de l'autonomie du vivant. En effet, 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 élèves⁵. Les élèves apprennent de toute leur expérience et non des seuls contenus proposés par l'enseignant.

La formalisation d'expériences à encourager

Dans une conception énaactive, en cohérence avec ces deux hypothèses, nous définissons le contenu de l'apprentissage en EPS sous la forme « d'expériences à encourager ». Pour l'enseignant, formuler des expériences à encourager chez l'élève, c'est préciser ce qu'il y a à apprendre en termes d'intentions (I) (à savoir les préoccupations et occupations de l'élève dans le dispositif d'apprentissage), de perceptions (P) (les éléments pris en compte par l'élève dans le dispositif d'apprentissage) et d'actions (A) (les actions pratiques et les communications faisant sens pour l'élève). Cette triade s'inscrit plus largement dans des histoires (H) qui sont des intrigues pouvant prendre racine dans des expériences passées, orientées vers un horizon d'attentes à plus ou moins long terme, et qui participent à spécifier la dimension projective de l'expérience en cours. Ainsi, les expériences à encourager sont synthétisées par l'acronyme



« HAPI » associant les concepts d'histoire, d'actions, de perceptions et d'intentions. HAPI est une totalité (les composants sont indissociables) qui traduit donc à la fois l'expérience globale de l'élève dans la leçon, et le contenu de l'apprentissage énaactif visé par l'enseignant. Pour signifier l'inséparabilité des composants de l'expérience à encourager, nous le représentons à partir d'une relation triadique (A-P-I) traversée par une histoire (H) (schéma 1). Ce choix encourage l'enseignant à penser l'expérience comme une totalité, et à résister à un raisonnement cloisonné souvent encouragé par une formalisation des contenus à partir d'un tableau en lignes et colonnes séparées.

SYNTHESE

Modèles théoriques de l'apprentissage moteur	Processus d'apprentissage privilégiés	Aides à l'apprentissage
Modèles behavioristes	Pas de processus : on ne s'intéresse pas à la « boîte noire ». Apprendre consiste à renforcer le lien entre un stimulus et une réponse.	Transmission directe du savoir sous la forme d'un modèle à reproduire et à renforcer par la répétition (pédagogie du modèle). Enseigner c'est choisir le bon stimulus.
Modèles cognitivistes	L'apprenant est considéré comme un système de traitement de l'information (perception du stimulus, sélection du stimulus, programmation de la réponse). Apprendre consiste à construire des règles du mouvement et à les adapter au contexte.	Importance de la clarté du but (pour identifier ce qu'il faut faire) et de la connaissance des résultats et de la performance (pour corriger ses erreurs). Importance aussi des connaissances antérieures stockées en mémoire. Situations Problèmes.
Modèles socioconstructivistes	Les interactions entre pairs sont au centre des mécanismes pour apprendre. Importance de l'observation, de la co-construction des connaissances, ou du conflit sociocognitif.	Le groupe est une ressource pour apprendre, notamment les différences entre les élèves. Les apprenants sont mis en situation de s'aider, s'observer, ou encore débattre (→ apprentissages coopératifs).
Modèles écologiques	Couplage perception / action. Les modes de coordination préférentielles sont des phénomènes émergents qui s'auto-organisent selon les paramètres de contrôle du système.	Organiser dans l'environnement des situations qui « contrarient » les coordinations spontanées pour « faire émerger » les comportements attendus.

SYNTHESE

- Les processus d'apprentissage sont les mécanismes qui permettent de transformer les comportements moteurs ou d'améliorer les activités psychologiques.
- Différents paradigmes de l'apprentissage moteur (behaviorisme, cognitivisme, théories écologiques, énaction) expliquent la transformation des façons habituelles de faire par des processus différents.
- « *Comme il n'existe pas de consensus sur la façon dont l'élève apprend ni sur la nature de ses relations avec l'environnement, plusieurs approches théoriques coexistent* » (R.Thouvarecq, D.Adé, 2021).
- Aujourd'hui l'enseignant compétent exploite (plus ou moins consciemment) les différentes théories pour favoriser les apprentissages selon les élèves et surtout selon la nature de ce qu'il y a à apprendre.



III

Problématique du cours



Problématique du cours

Nous partirons du principe que le « cœur » du métier d'enseignant est de réunir les conditions favorables aux apprentissages. Pour cela il faut savoir comment l'élève apprend. Nous expliquerons que l'apprenant mobilise des processus d'apprentissage qui sont les éléments moteurs des transformations motrices, méthodologiques et/ou sociales attendues. Ces processus se différencient selon les élèves qui n'apprennent pas tous de la même façon, mais aussi selon les approches théoriques de l'apprentissage qui reconnaissent certains mécanismes plutôt que d'autres. Nous montrerons que ces mécanismes d'apprentissage ne se décrètent pas, ils sont activés par les interactions avec le milieu physique et humain, c'est à dire par des expériences vécues qui sont largement prédéterminées par les procédures d'enseignement que le professeur d'EPS conçoit et met en œuvre. D'un paradigme théorique à l'autre, les procédures d'enseignement efficaces sont parfois communes, parfois différentes.



Problématique du cours

→ *reformulation*

Autrement dit, la réussite de l'enseignement, c'est à dire la construction de compétences par l'élève, s'appuie sur l'établissement de relations logiques et cohérentes, inspirées par les théories de l'apprentissage, entre interventions de l'enseignant et processus d'apprentissage. Ces interventions ne sont pas prescriptives, mais elles « encouragent » des expériences que permettent d'apprendre. « Bien enseigner », c'est comprendre les relations entre ce que l'élève apprend, les façon dont il l'apprend (les processus), et les façons de l'aider à apprendre (les procédures).



Logique de construction du cours

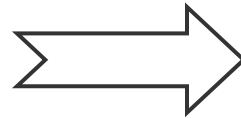
Du côté de l'activité de l'élève

Apprentissages

= processus personnel qui ne se décrète pas

→ processus d'apprentissage

Quelles sont les conditions de l'apprentissage ?



Du côté de l'activité de l'enseignant

Enseignement

= aide à l'apprentissage
→ procédures d'enseignement

Quelles interventions favorisent l'émergence de ces conditions ?



IV

Favoriser les apprentissage (en général) et les apprentissages moteurs (en particulier)

Apprendre

(du côté de l'activité de l'élève)

1. Apprendre suppose une intention d'apprendre
= dans l'idéal pour apprendre la **motivation** est orientée vers la tâche = buts de maîtrise (Nicholls, 1984)

- Affirmation à relativiser car de nombreux app. se font à l'insu du sujet, c-a-d sans intention d'apprendre = apprentissages incidents

Enseigner

(du côté de l'activité de l'enseignant)

- Choix des APSA (planification)
- Forme de pratique scolaire choisie
- Richesse / qualité de l'environ.
- Caractéristiques des tâches
- Style d'enseignement, climat relationnel, climat scolaire
- FB positifs , encouragements, présence active de l'enseignant
- Méthodes pédagogiques : mise en projet notamment (autodétermination)
- Modes de groupement, interactions sociales entre pairs, besoin d'affiliation
- Nature et formes de l'évaluation
- **Climat motivationnel de maîtrise**
→ CM Agrégation sur l'engagement



Motivation : la théorie de l'autodétermination

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

○Deci (1975) distingue la motivation intrinsèque qui renvoie à la satisfaction associée à la réalisation de la tâche elle-même, et la motivation extrinsèque qui porte sur les conséquences qu'apporte cette réalisation. La motivation intrinsèque assure les conditions de la persévérance (= engagement sur la durée).

○En altérant le sentiment d'autodétermination, les buts extrinsèques dégradent les buts intrinsèques initiaux (Deci & Ryan, 1980) → manipuler la « carotte » ou le « bâton » n'est pas la meilleure façon pour renforcer la motivation, mais cela se justifie pour « placer un levier » ou « activer un starter » en l'absence de tout intérêt initial.

○Selon la **théorie de l'autodétermination (TAD) de Deci & Ryan (2002)** il existe différentes formes de motivation qui varient selon le degré d'autodétermination des sujets (sentiment de s'engager librement ou sous la contrainte) entre a-motivation et motivation intrinsèque.

○Selon la TAD, l'individu est d'autant plus motivé que le contexte de la tâche lui permet de satisfaire trois besoins fondamentaux : **le besoin d'autonomie, le besoin de compétence, et le besoin de proximité sociale.**



Motivation : la théorie des buts d'accomplissement

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

- La théorie de Nicholls (1984) repose sur une structure bidimensionnelle des buts d'accomplissement qui distingue **les but de maîtrise** et **les buts compétitifs**.
- Les buts les plus favorables pour apprendre sont les buts de maîtrise : ils stimulent des comportements adaptatifs vis-à-vis de l'apprentissage (notamment parce que l'engagement se maintient en cas d'erreur). Ce sont aussi les buts les plus « protecteurs » envers l'estime de soi et l'anxiété.
- Selon Ames (1992), selon les critères de succès (et de jugement) qui sont projetés sur les élèves (plutôt se comparer aux autres versus plutôt valoriser les progrès autoréférencés) il est possible de créer les conditions d'un climat motivationnel de performance ou les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise.
- A l'Ecole il est recommandé de créer les conditions d'un **climat motivationnel de maîtrise** à la fois pour des raisons didactiques (apprendre) et éducatives (construire un citoyen épanoui).



Motivation : quelques leviers pour des situations motivantes

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

Caractéristiques des tâches	Leviers motivationnels
Des tâches ludiques	Le jeu c'est par définition du plaisir (autrement ce n'est plus du jeu)
Des tâches perçues comme des défis à relever, des challenges à surmonter , (= difficiles mais accessibles)	La motivation est maximale pour une difficulté optimale : notion de « délicieuse incertitude » (Brunelle et Toussignant, 1988)
Des tâches perçues comme des énigmes à résoudre	Pour P.Meirieu (1987), la situation-problème possède, en plus de sa fonction didactique (elle permet d'apprendre), et de sa fonction émancipatrice (elle permet d'apprendre à apprendre), une fonction érotique car le problème est une énigme qui mobilise les « forces » pour trouver la solution

Motivation : quelques leviers pour des situations motivantes

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

Caractéristiques des tâches	Leviers motivationnels
Des tâches raisonnablement nouvelles , voire des tâches originales . Attention trop de nouveauté peut générer de l'anxiété (et de l'inefficacité didactique).	La curiosité est un levier de motivation intrinsèque (Pluck, Graham et al., 2011). Berlyne (1970) la nouveauté est une source de dissonance, générant du drive. Besoin de nouveauté de la génération alpha (B. Humbeeck, 2024) dans une société où l'intérêt est sans cesse renouvelé (surstimulation numérique).
Des tâches avec un risque perçu proche du risque préférentiel (voir CM sur Le rapport au risque)	Chez Berlyne (1970) le risque aussi est une source de dissonance, générant du « drive ». A l'adolescence le risque est souvent recherché car il est aussi une façon de s'affirmer (D.Le Breton, 2005).
Des tâches qui permettent de réussir et de savoir qu'on a réussi (connaitre le succès avec son corps)	Besoin de compétence (Deci & Ryan, 2002) Besoin d'affirmation de soi à l'adolescence (L.Bricout, A.-F.Chaperon, 2015)



Motivation : quelques leviers pour des situations motivantes

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

Caractéristiques des tâches	Leviers motivationnels
Des tâches avec des choix laissés à l'élève . Au-delà ces choix l'amènent à être acteur de ses apprentissages.	Besoin d'autodétermination (Deci & Ryan, 2002). Besoin d'indépendance à l'adol. (M.Ruffo, Détache moi, 2005)
Des tâches de coopération (être « avec les copains ») pour vivre une aventure collective.	Besoin de proximité sociale (Deci & Ryan, 2002). L'adolescent a besoin de se sentir reconnu au sein du groupe (C.Cannard, 2010)
Des tâches contrôlables par l'élève lui-même avec des buts concrètement matérialisés dans l'environnement (→ importance des critères de réussite simples et concrets).	Les travaux de Locke (1968) ont montré que des buts spécifiques et concrets stimulent davantage les efforts que des consignes vagues et générales. Ginevskaia montre que des enfants sont davantage investis et sautent + loin s'il doivent atteindre une ligne tracée au sol, que si on leur demande simplement de sauter le + loin possible.



Motivation : quelques leviers pour des situations motivantes

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R

+

Caractéristiques des tâches	Leviers motivationnels
<p>Des tâches qui respectent la signification culturelle de l'APSA (authenticité de la forme de pratique scolaire).</p> <p>Pour S.Testevuide et J.-L.Ubaldi, le fond culturel de l'APSA doit être « <i>une boussole pour ne pas se perdre dans la construction de FPS et le choix d'objets d'enseignement</i> » (2021).</p>	<p>Inscrites dans une culture, les APSA ont une « <i>épaisseur culturelle</i> » (G.Goirand, 1996) qui donne du sens à la pratique en EPS.</p> <p>Les élèves doivent pouvoir vivre en EPS de véritable « <i>tranches de vie</i> » (M.Portès, 2013) de sportif ou d'artiste.</p>
<p>Des tâches qui font vivre aux élèves des sensations corporelles vécues agréablement : la glisse, le vertige, la vitesse, l'équilibre...</p>	<p>Le lien entre les sensations et le plaisir / déplaisir est souvent construit selon une relation en U inversé.</p>



Faire jouer les élèves !

Article intéressant sur l'usage pédagogique du jeu en EPS : Nicolas Terré, *Des jeux pour apprendre en EPS*, in Revue EPS n°368, 2015.

Z
O
O
M



→ Le jeu un levier pour apprendre en EPS dans la pratique des APSA



Motivation : la compétition et l'évaluation

P
A
R
E
N
T
H
E
S
E

La **compétition et l'évaluation** permettent d'augmenter la valeur de la tâche, néanmoins leurs effets vis-à-vis de la motivation sont ambivalents et complexes.

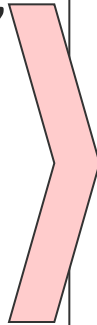
- La compétition peut tout autant augmenter l'émulation et les résultats, que produire du découragement et altérer la performance (par la rivalité qu'elle suscite, celle-ci pouvant alimenter de l'agressivité et de l'anxiété).
- Par ailleurs, la compétition renvoie à la fois à une motivation de type intrinsèque (l'idéal de Coubertin : se dépasser soi-même) et à une motivation de type extrinsèque (gagner des prix, vouloir battre l'autre...).

→ C'est en travaillant sur la notion de **climat motivationnel (Ames, 1992)** que l'enseignant peut amener le curseur du côté de l'émulation ludique, et pas du côté de la rivalité et de la sélection.

Apprendre

(du côté de l'activité de l'élève)

1. Apprendre suppose la confrontation à une contrainte (une perturbation, un problème, un conflit, un obstacle matériel) qui perturbe le mode de fonctionnement actuel et stimule les processus auto-adaptatifs pour se transformer.



Enseigner

(du côté de l'activité de l'enseignant)

Il conçoit, met en œuvre, règle, et différencie les contraintes présentes dans l'environnement physique et humain.

→ par **l'aménagement matériel du milieu,**

→ et par **l'élaboration de tâches motrices.**



*« La perturbation, la contradiction
constituent l'élément moteur du
développement et des
apprentissages »*

Jean Piaget, *Psychologie*, Gallimard,
collection La pléiade, Paris, 1987



La notion de contrainte selon les théories de l'apprentissage moteur

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

POUR L'APPROCHE COGNITIVISTE

- La contrainte est souvent **un problème à résoudre** en actes, c'est-à-dire une tâche à réaliser dont la réussite n'est pas possible avec le répertoire d'actions immédiatement disponible (situation-problème). Si l'apprenant souhaite atteindre le but et réussir, il est amené à réorganiser différemment ses ressources pour expérimenter et valider une réponse motrice inédite, qui ne se trouvait pas dans son répertoire initial.
- La contrainte est souvent aussi **un conflit entre deux représentations** : une représentation initiale, et une représentation plus évoluée exigée par l'apprentissage. « *Il y a obstacle lorsque les conceptions nouvelles à former contredisent les conceptions antérieures, bien assises de l'apprenant* » (N.Bednarz, C.Garnier, 1989). L'erreur est ici un moment essentiel de l'apprentissage, puisque c'est elle qui produit une première « *fissuration* » (J.-P. Astolfi, 1992) de la représentation, et incite l'élève à remettre en cause son mode de fonctionnement routinier.
- La contrainte peut consister à **réaliser deux tâches simultanément** : il y a alors **concurrence**, au niveau de la demande attentionnelle, entre deux choses à faire, alors que dans le modèle cognitif, le système de traitement de l'inform. connaît des limitations (A.T.Welford, 1977; H.Simon, 1951).



La notion de contrainte selon les théories de l'apprentissage moteur

POUR L'APPROCHE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

- La contrainte est une contradiction dans un discours, une divergence de points de vue, un débat, un « **conflit socio-cognitif** » (Doise et Mugny, 1981). Selon ce cadre théorique les contraintes proviennent moins de l'environnement physique que de l'environnement humain : *« de nombreuses recherches montrent que l'élève progresse mieux dans le cadre d'un rapport à d'autres apprenants : spécialement lorsqu'il y a désaccord »* (M.-J.Rémigny, *Quand les désaccord favorisent l'apprentissage*, in Sciences Humaines, hors série n°12, 1996).
- La théorie du conflit sociocognitif suppose donc la supériorité de la résolution collective des problèmes, comparativement aux démarches individuelles.
- Par ailleurs, ces conflits socio-cognitifs produisent aussi des effets favorables sur la dimension méthodologique des compétences (apprendre à apprendre, argumenter, émettre des hypothèses et les tester), et sur la dimension sociale des compétences (respecter le point de vue de l'autre, écoute, tolérance → voir partie 5 de ce cours).



La notion de contrainte selon les théories de l'apprentissage moteur

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

POUR L'APPROCHE ECOLOGIQUE DE LA PERCEPTION DIRECTE

- La contrainte s'incarne dans **un aménagement du milieu** spécifique censé faire émerger la conduite motrice attendue. Cet aménagement est contraignant dans le sens où il « oblige » à faire évoluer ses manière de faire habituelles. Pour l'approche écologique en effet, *« l'enseignant privilégie les aménagements susceptibles de solliciter directement des adaptations comportementales »* (J.J.Temprado, G.Montagne, Les coordination perceptivo-motrices, A.Colin, 2001).
 - en VTT le déplacement sur des woops (petites bosses rapprochées) va faire émerger la position attendue debout sur le vélo avec les manivelles à l'horizontal (position « jockey »).
 - En gymnastique sportive un obstacle au sol à franchir va « obliger » l'élève à ouvrir l'angle bras / tronc pour réaliser l'ATR ou le saut de main.



La notion de contrainte selon les théories de l'apprentissage moteur

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

POUR L'APPROCHE ECOLOGIQUE DES SYSTEMES DYNAMIQUES

- La contrainte s'incarne aussi dans **un aménagement du milieu spécifique associé à un paramètre de contrôle du système**, c-a-d un paramètre qui, lorsqu'il évolue au-delà d'une valeur critique, permet de modifier le paysage des attracteurs (c-a-d les coordinations spontanées ou préférentielles). « *Le comportement d'un système complexe émerge de l'interaction des contraintes qui pèsent sur lui (...) Il faut comprendre par contrainte tout facteur susceptible de limiter les degrés de liberté du système, c'est à dire ses possibilités d'action (...) les contraintes canalisent la dynamique du comportement en restreignant l'étendue des possibles* » (D.Delignières, 1998).
 - exemple en javelot, pour faire évoluer la coordination en anti-phase entre la ligne des épaules et celle du bassin des débutants (= épaules de profil et bassin face au sens de la marche ou épaules de face et bassin de profil), l'aménagement matériel consiste à contrarier la verticalité au moment du lâcher par l'ajout d'un plinth en bois incliné (F. Beaubrun et P. Judet, *Approche dynamique et apprentissage du lancer de javelot*, Revue EPS n°292 ; 2001).
 - autre exemple : voir L.Seiffert, D.Chollet, *Approche dynamique des coordinations*, Revue EPS n°328, 2007.



La notion de contrainte selon les théories de l'apprentissage moteur

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

POUR L'APPROCHE ENACTIVE

- Cette approche parle moins de tâche que d'**espace d'actions encouragées** : « *un espace d'actions encouragées est un dispositif d'apprentissage dont les caractéristiques matérielles, spatiales, temporelles, sociales ouvrent un champ de possibles pour l'élève (qui peut y définir son monde propre) et en même temps délimite les possibles pour tendre vers les attentes de l'enseignant (qui a défini les expériences qui ont le mérite d'être vécues dans la leçon et au-delà de la leçon). Un espace d'actions encouragées est indissociable de 4 modes d'intervention pour engager et réguler de façon enactive l'activité des élèves dans le dispositif. Il s'agit pour l'enseignant de proscrire, amplifier, connecter, et enquêter (PACE)* » (N.Terré & D.Adé, *Une EPS enactive : méthode d'intervention*, Revue EPS n°398, 2023).
 - Selon ce modèle d'intervention, **proscrire** « *consiste conjointement à dissuader certaines actions ou à rendre insaisissable des éléments de l'environnement que l'enseignant estime comme non pertinent, tout en ouvrant un champ de possibles* » (ibid.).
- par exemple en escalade créer des agencements de prises (en les alignant, en les espaçant, etc.) pour encourager des actions et en décourager d'autres (s'approprier de nouvelles prises de mains ou pieds, ou de nouvelles actions : grouper-dégrouper, poussée complète des jambes...).



Les types de tâches

Z O O M

- Il existe plusieurs types de tâches, lesquelles ne placent pas l'activité de l'élève devant les mêmes contraintes.
- Les contraintes n'étant pas les mêmes, l'activité d'apprentissage est également différente, c'est à dire des processus d'apprentissage différents sont majoritairement mis en jeu : répétition, imitation, raisonnement, comparaison, induction et/ou déduction, prise de conscience, etc.
- D'inspiration cognitiviste la classification la plus connue est celle de J.-P.Famose (*Apprentissage moteur et tâches motrices*, Vigot, 1982). Aujourd'hui elle est particulièrement « datée ».



Les types de tâches

La classification de Jean-Pierre Famose

Z
O
O
M

- Les **tâches définies** : le but et les opérations à mettre en œuvre (critères de réalisation) sont définis. Ces tâches correspondent à la pédagogie du modèle et invitent l'enfant à appliquer des consignes d'action et/ou à observer une démonstration pour la reproduire.
 - Exemple en BB : réalisez un slalom en dribblant d'un plot à l'autre, en changeant de main à chaque changement de direction, et terminer par un shoot en course main D.
- Les **tâches semi-définies** : le but est défini avec un critère de réussite, mais les opérations ne sont pas spécifiées (pas de réponse à la question : « comment s'y prendre ? »). Ces tâches correspondent à la pédagogie de résolution de problème où l'élève expérimente les solutions.
 - Exemple en BB : trois contre un sur tout le terrain à partir d'un rebond sur le panier opposé au but, le critère de réussite étant de marquer dans l'espace de marque favorable (démarqué et proche du panier) en moins de six secondes.
- Les **tâches non-définies** : ni le but, ni les opérations ne sont spécifiés de façon univoque. Ces tâches correspondent à la pédagogie de la découverte et permettent à l'enseignant d'observer les actions habituelles des enfants et leur motricité spontanée.
 - Exemple en BB : prenez les ballons et commencez l'échauffement en utilisant tout l'espace du terrain disponible.



Les types de tâches

Nous proposons une typologie plus actuelle avec 5 grands « types » de tâches :

1. Des **tâches d'imitation** = reproduire un modèle gestuel (d'inspiration plutôt **behavioriste**).
2. Des **tâches de lecture** = choisir une réponse motrice adaptée à la configuration spatiale et temporelle de l'environnement physique et humain (d'inspiration plutôt **cognitiviste**).
3. Des **tâches de résolution de problème** = expérimenter une nouvelle solution motrice faisant évoluer les représentations préalables (d'inspiration plutôt **cognitiviste**).
4. Des **tâches d'émergence** = construire une nouvelle coordination rompant avec la motricité préférentielle face à un aménagement du milieu contraignant (d'inspiration plutôt **écologique**).
5. Des **tâches de répétition** = affiner, stabiliser, automatiser une habileté, ou développer des qualités physiques (reconnues par **toutes les théories**).



Les types de tâches

Z
O
O
M

- Certaines de ces tâches sont des **tâches complexes**, c-a-d des « *situations qui mobilisent simultanément des connaissances, des capacités et des attitudes* » pour « *former les élèves à gérer des situations concrètes de la vie réelle* » (Le livret personnel de compétences, Ministère de l'Education Nationale, 26 mai 2010).
- Ce qui est visé dans une tâche complexe c'est une **compétence**, au sens de pouvoir d'action sur le réel, reproductible, mobilisant un ensemble de ressources de nature différente (motrices, méthodologiques, sociales), et adaptable à des contextes variés.
- Les tâches complexes sont aussi les plus pertinentes pour apprécier une compétence en condition d'évaluation.



Les types de tâches

Z O O M

- Tâche complexe ne veut pas dire tâche compliquée, mais situation qui mobilise simultanément chez les élèves des connaissances, des capacités, et des attitudes (composantes motrices, méthodologiques et sociales des compétences).
- Pour réussir dans ces tâches il faut des techniques corporelles, mais aussi lire le milieu, et/ou prendre des décisions, et/ou maîtriser ses émotions, et/ou gérer ses efforts, et/ou respecter ses adversaires, etc.
 - Par exemple un slalom chronométré au basket avec des tirs au paniers à différents spots n'est pas une tâche complexe car cette situation mobilise seulement des techniques.
 - En revanche un match 3 contre 3 (demi ou grand terrain) est une tâche complexe car il faut des techniques, mais aussi lire le jeu, interpréter le rapport de force, faire des choix, jouer avec et jouer contre, maîtriser ses émotions, gérer l'effort individuel et collectif (gérer les temps morts), etc.



Les types de tâches

Z O O M

- Tâche complexe ne veut pas dire tâche compliquée, mais situation qui mobilise simultanément chez les élèves des connaissances, des capacités, et des attitudes (composantes motrices, méthodologiques et sociales des compétences).
- Pour réussir dans ces tâches il faut des techniques corporelles, mais aussi lire le milieu, et/ou prendre des décisions, et/ou maîtriser ses émotions, et/ou gérer ses efforts, et/ou respecter ses adversaires, etc.
 - Par exemple un slalom chronométré au basket avec des tirs au paniers à différents spots n'est pas une tâche complexe car cette situation mobilise seulement des techniques.
 - En revanche un match 3 contre 3 (demi ou grand terrain) est une tâche complexe car il faut des techniques, mais aussi lire le jeu, interpréter le rapport de force, faire des choix, jouer avec et jouer contre, maîtriser ses émotions, gérer l'effort individuel et collectif (gérer les temps morts), etc.

Exemple de tâche complexe en VTT

Cycle 4

Champ d'apprentissage : Adapter ses déplacements à des environnements variés.

APSA : Vélo Tout Terrain.

Attendus de fin de cycle 4 :

- Réussir un déplacement planifié dans un milieu naturel aménagé ou artificiellement recréé plus ou moins connu.
- Gérer ses ressources pour réaliser en totalité un parcours sécurisé.
- Assurer la sécurité de son camarade
- Respecter et faire respecter les règles de sécurité.

Tâche complexe Vélo Tout Terrain = réaliser un parcours trial partiellement inconnu avec des obstacles de niveaux différents à choisir selon un projet de déplacement personnalisé.

Ressources motrices

= concernent les processus de contrôle et de régulation du mouvement

Maîtriser des techniques de franchissement, de slalom, d'évitement, de freinage. Réussir à s'équilibrer dans des situations de plus en plus instables.

Ressources neuro-informationnelles

= concernent les processus de traitement de l'information

Lire pour choisir sa trajectoire, conduire son projet de déplacement selon ses possibilités, apprécier sa fatigue pour gérer son effort en enchainant des temps intenses et des temps de repos

Ressources physiologiques

= concernent la production d'énergie par l'organisme

Etre explosif pour franchir certains passages techniques, enchaîner plusieurs efforts sans perte d'efficacité

Ressources psychologiques

= concernent le soi et les émotions

Se concentrer, maîtriser ses émotions, avoir confiance en soi pour oser s'engager face à des situations inhabituelles

Ressources psychosociologiques

= concernent les relations aux autres

Tenir des rôles sociaux, conseiller ses camarades en faisant preuve d'empathie, aider et encourager

Exemple de tâche complexe au basket-ball

Classe de seconde

Champ d'apprentissage : Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel pour gagner

APSA : basket-ball

Attendus de fin de lycée :

- S'engager pour gagner une rencontre en faisant des choix techniques et tactiques pertinents au regard de l'analyse du rapport de force.
- Se préparer et s'entraîner, individuellement ou collectivement, pour conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel.
- Choisir et assumer les rôles qui permettent un fonctionnement collectif solidaire.

Tâche complexe Basket-ball = jeu 4 contre 4 tout terrain. Marquer en position favorable vaut 4 pts. Le premier panier marqué par chaque joueur vaut 10 points. Crédit max de 3 dribbles à chaque possession. Défense individuelle obligatoire mais choix tout le terrain / demi-terrain. Equipes de 6 joueurs avec changements gérés par l'équipe. 1 temps-mort stratégique par mi-tps. Arbitrage par 2 élèves qui se répartissent les tâches (violations / fautes). Table de marque.

Ressources motrices

= concernent les processus de contrôle et de régulation du mouvement

Maîtriser des techniques de dribbles, de passes, d'arrêts, de tirs, de rebonds, et de déplacements/replacements défensifs.

Ressources neuro-informationnelles

= concernent les processus de traitement de l'information

Lire pour choisir (dribbler, passer, tirer) selon la position des adversaires, des partenaires, et selon sa position sur le terrain (appréciation du rapport de force favorable / défavorable).

Ressources physiologiques

= concernent la production d'énergie par l'organisme

Enchaîner les phases d'attaque et de défense (changements de statut). Enchaîner plusieurs matchs sans fatigue excessive.

Ressources psychologiques

= concernent le soi et les émotions

Se concentrer, maîtriser ses émotions, avoir confiance en soi, oser faire des choix au sein d'un collectif

Ressources psychosociologiques

= concernent les relations aux autres

Tenir des rôles sociaux (coach, arbitrage, table de marque), se décentrer pour jouer en équipe, être solidaire et tolérant, respecter l'arbitre et l'adversaire



La tâche / L'activité

N U A N C E

- La tâche, si elle est acceptée, va déclencher **une activité** chez le sujet. « *L'activité fait référence à ce que met en jeu le sujet pour satisfaire aux exigences de la tâche* » (J.-P. Famose, 1990).
- L'activité renvoie à la mobilisation des ressources des élèves, qui est une mobilisation « située », c'est-à-dire inscrite dans un contexte, et guidée par une intentionnalité.
- C'est pourquoi les caractéristiques de l'activité ne sont pas le miroir des caractéristiques de la tâche : **il y a la logique de la tâche, et il y a la logique de l'élève**. C'est l'élève qui s'approprie la tâche, à partir de son **vécu**, à partir de ses **émotions**, et à partir de ses **motifs d'agir**. La tâche est souvent « réinventée », parfois elle est même « refusée » par l'apprenant.



La tâche / L'activité

N
U
A
N
C
E

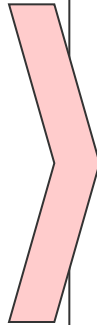
- Cette idée de réappropriation de la situation pour lui donner une **signification** est au centre de **l'approche énapactive** (Varéla, 1993) qui se centre sur le « monde propre » de l'élève.
 - « *L'élève construit donc à chaque instant « sa » propre situation, toujours en lien avec l'environnement social et culturel* ».
 - « *Chaque élève réinterprète toujours, en fonction de son vécu, les propositions de l'enseignant* ».

Pour que les élèves apprennent en EPS, coordonné par D.Evain, Ed. Revue EPS, 2022.

Apprendre

(du côté de l'activité de l'élève)

3. Apprendre suppose que cette contrainte soit « surmontable » grâce au répertoire de moyens disponibles = pour faire des erreurs, mais des erreurs qu'il est possible de surmonter (avec ses ressources).



Enseigner

(du côté de l'activité de l'enseignant)

Il ajuste les contraintes des tâches (= il règle la difficulté) aux possibilités d'action et de compréhension des élèves :

- notion de « *décalage optimal* » (L.Allal, 1979),
- ou de « *zone proximale de développement* » (Lev Vygotski),
- ou de « *difficulté optimale* » (J.-P.Famose, 1990).



Régler la difficulté des tâches

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

- La plupart des travaux sont d'inspiration **cognitiviste** (hypothèse centrale du canal de traitement de l'info. à capacité limitée) :
 - travaux de L.Allal (1979) sur le « *décalage optimal* »,
 - de J.-P.Famose (1983) sur le dosage des différents types d'incertitude et la dimensionnalisation des tâches.
 - de Famose, Durand et Bertsch (1985) sur la progressivité de la difficulté.
- On peut néanmoins penser que ce principe conserve sa validité pour toutes les approches de l'apprentissage moteur.
- Même si pour le modèle dynamique, c'est parfois paradoxalement en rendant la tâche plus difficile que l'on favorise l'apprentissage (exemple de la roue) : c'est le principe de la **modulation adaptative** (Nourrit, Lauriot, Deschamps, Caillou & Delignières, 2000).



3 conditions didactique pour réussir le « décalage optimal »

Condition 1 = **connaître suffisamment les élèves** :

- **sujet épistémique** : par ex. *L'enfant et le sport* (M.Durand, PUF, 1987), croissance et maturation chez l'enfant et l'adolescent (E.Van Praagh, 2007), développement des qualités physiques pendant l'enfance et l'adolescence (S.Ratel, 2018), stades de développement de l'intelligence (J.Piaget, 1936), caractéristiques générales du développement de l'adolescent (C.Cannard, 2015), *La motricité humaine de l'enfant à l'âge adulte* (K.Haywood, N.Getchell, De Boeck Supérieur, 2023), etc.
- **données sociales sur la classe** : situation de l'établissement, profil des élèves, climat scolaire, rapports filles/garçons, CSP, handicap, etc.
- **ce que font réellement les élèves dans la pratique des APSA** : observation des élèves pour lire et comprendre leur activité (compétences maîtrisées, nature des erreurs, conduites significatives...) : évaluation diagnostique et formative, procédures d'« enquête »...



3 conditions didactique pour réussir le « décalage optimal »

Condition 2 = régler un « curseur » :

- **Approche cognitiviste** : « dimensionnaliser » les tâches pour contrôler les ressources mises en jeu (Famose, 1983) : réglage de la difficulté, de la complexité, de l'intensité, et de la perception du risque dans les tâches (nombre de stimuli, nombre de sous-buts, discrimination des stimuli, temps disponible pour le traitement, grandeur d'erreur permise...).
- **Approche écologique** : aménager le milieu de façon à ce que les contraintes provoquent des adaptations : « *l'enseignant privilégie les aménagements susceptibles de solliciter directement des adaptations comportementales* » (J.J.Temprado, G.Montagne, 2001).



Régler le curseur pour favoriser les apprentissages en EPS

E
X
E
M
P
L
E
S

Complexité (ressources neuro-informationnelles pour le déclenchement et l'organisation du mouvement)

- Nombre de joueurs en sports collectifs
- Egalité numérique / supériorité numérique
- Vitesse de la balle au tennis

Difficulté (ressources neuro-informationnelles pour le contrôle du mouvement)

- Tir à distance + ou – de la cible en sport co
- Nombre d'objets à contrôler en jonglage
- Précision de la trajectoire requise en VTT

Intensité (ressources physiologiques)

- Course à un certain % de VMA
- Densité de joueurs en sports collectifs

Perception du risque (ressources psychoaffectives)

- Hauteur de la voie en escalade
- Déclivité de la pente en VTT
- Obstacle en mousse ou table de saut en gymnastique



3 conditions didactique pour réussir le « décalage optimal »

Condition 3 = prendre en compte la diversité et trouver des voies pour différencier la pédagogie en vue de favoriser la réussite de tous et de toutes :

- Les élèves ne possèdent pas tous les mêmes ressources pour réussir dans les situations proposées. Le « chemin unique » fait réussir toujours les mêmes élèves, c'est pourquoi il faut « *proposer une multitude de possibilités d'« accrochage »* (P.Meirieu, *L'envers du tableau*, Paris, ESF, 1993), pour que chacun puisse trouver « *une pédagogie à sa mesure* » (EPS interroge Philippe Meirieu, *Revue EPS* n°258, 1996).
- « *La pédagogie différenciée a le soucis de faire atteindre un minimum à tous, et un maximum à chacun* » (J.-A.Méard, *Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS*, *Revue EPS* n°241, 1993).

→ Pour aller plus loin : [CM Diversité](#)



Prendre en compte la diversité

Quelques propositions

Z
O
O
M

- Proposer des situations classées par niveaux de difficulté (ateliers).
- Ou la même situation, mais avec des niveaux d'exigence différents.
- Utiliser des situation-problèmes (réussite possible par des voies différenciées).
- Proposer une pédagogie par projet (les objectifs y sont par définition individualisés).
- Varier les moyens de communication et de présentation des informations (visuel / auditif).
- Alternier les formes de groupement (affinitaire / de niveau / de besoin).
- Adapter le degré de guidage (certains élèves ont besoin d'être fortement guidés, d'autres ont besoin d'autonomie).
- Individualiser l'objectif à atteindre aux ressources motrices (par ex. en demi-fond, en musculation).
- Communiquer des feedback personnalisés.
- Permettre aux élèves de choisir eux-mêmes la situation qui les fera le plus progresser (= être de plus en plus acteur de sa formation).
- Exploiter les différences comme une richesse : utiliser l'hétérogénéité du groupe pour faire progresser tous les élèves (principe général de l'enseignement mutuel).

Etc.



Décalage optimal, oui mais...

Parfois le décalage ne doit pas être « optimal » mais plutôt minimal.

C'est ce que montre Nicolas Mascret (2015) notamment pour les élèves qui ont beaucoup connu et intériorisé l'échec à l'Ecole, qui sont à risque de décrochage et de désengagement, voire de résignation (M.Seligman, 1967).

La stratégie pédagogique est alors plutôt de **les faire réussir rapidement** (« *débuter l'apprentissage par une réussite plutôt que par un nouvel échec* ») de façon à placer un « levier » motivationnel par l'intermédiaire du sentiment de compétence.

Ensuite seulement, lorsque l'engagement et la confiance en soi seront relancés, le décalage redeviendra optimal, afin de les « faire apprendre ».

https://www.google.com/search?q=%22r%C3%A9ussite+provoqu%C3%A9e%22+mascret&ei=QxtfYd37Mu2MlwSG-boQDg&ved=0ahUKEwidqZ-u17jzAhVtxoUKHYb8DOIQ4dUDCA4&uact=5&oq=%22r%C3%A9ussite+provoqu%C3%A9e%22+mascret&gs_lcp=Cgndnd3Mtd2l6EAMyBQghEKABOhEILhCABBBCxAXDHARCjAhCTAjoLCAAQgAAQsQMqgwE6CagAEIAEELEDOggILhCxAXCDAToFCAAQgAAQ6DggUEIAEELEDEMcbENEDOGUilhCABDolCAAQsQMqgwE6CwguEIAEELEDEJMCOgYIABAWEB46BwghEAoQoAFKBAhBGABQld7XGVI3jtgZYJ2R2BloAHACeACAAAdcBiAHdF5IBBzEyLjE1LjGYAQCgAAQHAQE&



Décalage optimal, oui mais...

Parfois le décalage ne doit pas être « optimal » mais plutôt minimal.

Une évolution peut s'envisager aussi à l'échelle de la séquence d'enseignement :

- Des situations qui permettent à tous les élèves de réussir facilement en début de séquence (si possible grâce à des critères de réussite individualisés).
- Puis des exigences qui évoluent en fonction des progrès réalisés.

= Faire réussir avant de faire apprendre.

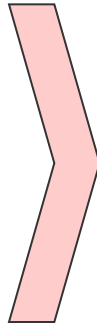
N
U
A
N
C
E

Apprendre

(du côté de l'activité de l'élève)

4. L'apprentissage en EPS suppose une écoute active pour que le sujet se donne un but qui éveille son attention (S.Dehaene, 2013).

= comprendre ce qu'il y a à faire et avoir envie de le faire



Enseigner

(du côté de l'activité de l'enseignant)

Plusieurs procédures permettent d'éveiller l'attention et de prescrire (et clarifier) un but :

- les **explications verbales** (instructions, critères de réalisation et consignes),
- la **démonstration**,
- la concrétisation d'un critère de réussite par **l'aménagement du milieu**,
- **l'observation d'autrui**.



Les instructions et consignes

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

Nous retenons **14 PRINCIPES IMPORTANTS** pour communiquer des informations :

1. Réunir les adolescents, leur demander éventuellement de s'asseoir, se placer devant eux de façon à être vu par tous, balayer du regard l'ensemble du groupe, et ne commencer la présentation que lorsque tous les élèves sont attentifs.

2. Poser sa voix avec calme en augmentant le volume sonore sans crier, et en articulant pour prononcer les mots distinctement.

3. Eviter un ton monocorde pour maintenir l'attention en jouant sur les intonations pour plus d'expressivité (alternance des aigües et des graves), et en maîtrisant le rythme des phrases grâce à la ponctuation.

4. Communiquer des informations claires, facilement compréhensibles, ce qui suppose l'adoption d'une expression orale grammaticalement correcte, et le choix d'un vocabulaire adapté à l'âge des enfants ou des adolescents.



Les instructions et consignes

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

Nous retenons **14 PRINCIPES IMPORTANTS** pour communiquer des informations :

5. Communiquer des informations concises afin de ne pas « noyer » l'élève dans un flot de consignes confuses, longues, parfois inutiles, et qui de surcroît réduisent le temps d'engagement moteur.

6. Mettre l'accent sur l'essentiel en centrant l'attention du groupe en peu de mots sur les informations incontournables, qui sont d'abord celles concernant le but de la tâche et la sécurité.

7. Utiliser des explications et des consignes métaphoriques qui résument de façon imagée ce qu'il y a à faire, et qui sont plus parlantes que des descriptions techniques compliquées (la « fusée » ou l' « étoile » en natation, la position « jockey » en VTT, etc.)

8. Reformuler avec d'autres termes sans alourdir le message afin d'assurer plusieurs opportunités de compréhension.



Les instructions et consignes

P
O
U
R
E
N

S
A
V
O
I
R

+

Nous retenons **14 PRINCIPES IMPORTANTS** pour communiquer des informations :

9.Expliquer « à quoi ça sert » en lien avec la finalisation de séquence pour créer du sens et éviter que la consigne ne soit qu'un « ordre » déconnecté de sa fonction. Les apprenants doivent être en situation de comprendre pour éviter que la séance ne soit pour eux qu'une succession de tâches « sans queue ni tête ».

10.Varier les médias de communication en utilisant autant que possible l'oral (la voix), l'écrit (consignes au tableau), la démonstration (de l'enseignant ou des élèves), l'image (dessins, schémas, photographies...) ou encore le numérique (tableau numérique interactif, tablette, vidéoprojecteur...).

11.Impliquer les élèves en précisant l'objectif général de la séance et ceux propres à chacune des situations, en formulant des questions pour relancer l'attention et **demander des reformulations**.



Les instructions et consignes

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

Nous retenons **14 PRINCIPES IMPORTANTS** pour communiquer des informations :

12.Attention à l'ordre des instructions et consignes : évitez de communiquer en premier des consignes qui vont distraire les élèves (par ex. prenez un ballon pour deux...).

13.Faire évoluer les instruction verbales vers des consignes de plus en plus ouvertes au fur et à mesure du parcours de formation. Ces consignes « à guidage faible » favorisent les processus d'auto-construction des compétences et participent à faire construire l'autonomie.

14.Donner un signal de départ stimulant en vue d'inciter à l'action.



Les critères de réalisation

P
O
U
R

E
N

S
A
V
O
I
R

+

- Dans une perspective **cognitiviste**, les critères de réalisation à appliquer sont surtout utiles pour certains types de tâches (= les tâches définies, moins les situations problème). A condition de ne pas surcharger le système de traitement de l'information. Elles seront concises, pertinentes, et adaptées à l'âge.
- Dans une perspective **écologique**, elles peuvent être néfastes, notamment si elles sont trop détaillées : exp. de Wulf et Weigelt (1997) qui montre que les sujets bénéficiant d'instructions précises sur les manières de faire apprennent moins vite que des sujets apprenant sans consignes → l'apprentissage est surtout « *affaire de pratique* » (D.Delignières, 2006).
 - D.Delignières (2006) met néanmoins en avant les « consignes métaphoriques » qui « *évoquent de manière imagée la coordination à apprendre* ».



La démonstration est-elle une procédure de guidage efficace ?

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

- Approche **béavioriste** : la démonstration n'est que la présentation d'un modèle (le stimulus) à recopier (la réponse).
- Approche **cognitiviste** : plusieurs études ont montré que l'information visuelle donnée par la démonstration, est plus efficace que les instructions verbales (Resier & Gagné, 1982 ; Burwitz, 1981). L'apprentissage par observation n'implique pas une passivité du sujet, mais met en jeu des processus complexes de sélection, de codage, et de rétention des informations (A. Bandura, 1977 ; F. Winnykamen, 1990).
→ La démonstration est donc une procédure de guidage efficace pour apprendre.
- Approche **écologique** : « *l'intérêt de la démonstration doit être relativisé* » (Cornu & Marsault, 2003).



La démonstration est-elle une procédure de guidage efficace ?

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

- Approche **socioconstructiviste** : selon le principe de **l'apprentissage vicariant** observer autrui permet d'apprendre (Bandura, 1980).

« L'apprentissage serait excessivement laborieux et risqué si les individus devaient se baser uniquement sur les effets de leurs actions de façon à être informés sur ce qu'il faut faire. Heureusement, la plupart des comportements humains sont appris par observation au moyen du modelage. A partir de l'observation d'autrui, nous nous faisons une idée sur la façon dont les nouveaux comportements sont produits. Plus tard, cette information sert de guide pour l'action. Les individus sont capables d'apprendre ce qu'il faut faire à partir d'exemples vus, au moins de façon approximative avant de produire le comportement. Cela permet d'éviter beaucoup d'épreuves inutiles ».

A. Bandura, *L'apprentissage social*, Mardaga, Bruxelles, 1980



La démonstration est-elle une procédure de guidage efficace ?

P
O
U
R

E
N

S
A
V
O
I
R

+

- **Pour les neurosciences** : Rizzolatti et al. (1996) ont montré qu'il existe des **neurones « miroirs »** qui accréditent l'existence d'une activité cérébrale partagée entre la perception et l'exécution des mouvements. Les travaux en neurosciences suggèrent donc qu'il existerait un niveau de codage commun entre exécuter une action, la préparer, la simuler, ou l'observer (codage commun entre ses actions et celles d'autrui). En revanche, d'autres régions cérébrales semblent spécifiques et donc non partagées. **Ces recherches plaident en faveur de l'apprentissage par observation / imitation, dont les neurones « miroirs » représenteraient un des fondements** (M.Desmurget, *Imitation et apprentissages moteurs : des neurones miroirs à la pédagogie du geste sportif*, Solal, Paris, 2006).



Les conditions d'efficacité de la démonstration

ZOOM

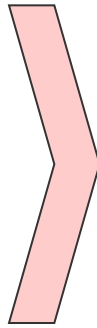
- La démonstration est surtout profitable aux tâches de coordination (Magill, 1995) et aux morphocinèses (Serre, 1984), et elle est surtout efficace dans la phase cognitive de l'apprentissage (Feltz, 1982).
- Lorsqu'il s'agit d'une tâche complexe, il est préférable de distribuer la démonstration dans le temps (Gould & Roberts, 1982).
- Selon l'étude de Burwitz (1981), le temps entre la démonstration et l'exécution du mouvement doit être restreint → la démonstration doit intervenir à la fin de la présentation de la tâche (afin de profiter des informations encore en mémoire de travail).
- Enfin, des consignes verbales pour focaliser l'attention sur les aspects pertinents de l'habileté augmentent son efficacité (Bandura, 1977).

Apprendre

(du côté de l'activité de l'élève)

5. Apprendre suppose de dépasser ses erreurs pour capitaliser ses expériences

→ pour apprendre il faut tester, vérifier (connaissance des résultats), comprendre (connaissance de la performance), et refaire.



Enseigner

(du côté de l'activité de l'enseignant)

Il aide l'élève à analyser ses actions = identifier et comprendre ses erreurs pour les surmonter :

- en inscrivant concrètement le but de la tâche dans l'environnement pour rendre l'atteinte de ce but contrôlable par l'élève ;
- en communiquant des feedback ;
- par des procédures d'évaluation formative ou formatrice ;
- par l'usage du numérique.



La connaissance des résultats pour les approches scientifiques

Pour les théories béhavioristes et associationnistes, la connaissance des résultats n'est pas considérée car on ne s'intéresse pas à la « boîte noire » :

- Les feedback sont surtout **prescriptifs** (= l'enseignant dit ce qu'il faut faire sur un mode transmissif).
- L'erreur est une **faute**, pas un tremplin pour apprendre.
- Capitaliser ses expériences revient à **renforcer** des liens entre un stimulus et une réponse exacte validée par l'enseignant, pour ensuite **associer** cette réponse à un ensemble plus complexe.



La connaissance des résultats pour les approches scientifiques

P
O
U
R

La notion de connaissance des résultats est surtout centrale dans **les modèles cognitivistes** de l'apprentissage moteur, ceux-ci postulant l'existence d'un processus cognitif de « comparaison » but / résultat.

E
N

P.Simonnet (1985) : « *La connaissance des résultats est la condition sine-qua-non de l'apprentissage moteur et l'outil le plus puissant dont dispose le formateur* ».

S

Apprentissages moteurs, Vigot, Paris, 1985.

A

V

O

I

R

J.Adams (1971) : « *L'apprentissage humain du mouvement est basé sur la connaissance des résultats ou information sur l'erreur de réponse* ».

A closed loop theory of motor learning, Journal of Motor Behavior n°3, 1971.

+



La connaissance des résultats pour les approches scientifiques

La notion de connaissance des résultats est surtout centrale dans **les modèles cognitivistes** de l'apprentissage moteur, ceux-ci postulant l'existence d'un processus cognitif de « comparaison » but / résultat.

Trois grandes procédures sont mises en avant :

- la **clarté du but** (notamment lors des premières étapes de l'app. : Fitts, 1964 ; Adams, 1971) et la **concrétisation des critères de réussite**,
- les **feedback** : prescriptifs, descriptifs, et surtout interrogatifs (atténuation du FB, Schmidt, 1993),
- **l'évaluation formative** et surtout **formatrice**, celle-ci privilégiant une démarche réflexive basée sur l'auto-évaluation de ses prestations.

La connaissance des résultats pour les approches scientifiques

Pour les théories écologiques : ce sont surtout les rétroactions « naturelles » par la tâche elle-même qui sont valorisées. Si la tâche fournit suffisamment d'informations quant à la congruence du résultat obtenu avec le résultat désiré, une information ajoutée est redondante et superflue (Vereijken & Whiting, 1990).

- Les FB sont utiles surtout pour rendre disponibles des informations difficilement accessibles naturellement → attirer l'attention de l'élève sur un aspect de l'environnement (« amplifier », D.Adé, N.Terré, 2025).
- Dans l'approche dynamique, « *le FB doit porter sur des variables pertinentes, c-a-d les variables collectives ou paramètres d'ordre résumant la coordination* » (D.Delignières, 1998).



Le feedback

« *Ceux qui ne peuvent se rappeler l'expérience sont condamnés à la répéter* » (Santayana, cité par E.Morin, 1981).

Z
O
O
M

Dans un livre publié en 2009 (*Visible Learning for Teachers*), John Hattie après 15 années de recherche, fait une synthèse de 900 méta-analyses sur les conditions de la réussite et l'apprentissage. Dans cette synthèse, les feedback de l'enseignant figurent parmi les premiers facteurs d'influence positive pour aider les élèves à apprendre.

"Feedback is one of the most powerful influence on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative".





Les conditions d'efficacité du feedback

Z
O
O
M

- Le feedback est une **information rétroactive** donnée par un enseignant ou par un pair ou par le numérique ou par un matériel.
- Le feedback est une intervention qui fait suite à une observation rigoureuse centrée sur des éléments pertinents de l'action.
- Il est surtout nécessaire lorsque les informations intrinsèques (celles accessibles par le sujet lui-même) sont insuffisantes pour guider efficacement l'apprentissage.
- L'enseignant communique régulièrement et équitablement des feedback aux élèves, afin de les informer sur la qualité de leur prestation par rapport au but à atteindre.
- Il est nécessaire de varier les formes du FB (messages verbaux, démonstrations, fiches d'observation, images, vidéos, numérique, sons, etc.), en privilégiant ceux auxquels les élèves sont le plus sensible.
- Le feedback simultané est très efficace pour les coordinations intersegmentaires (par ex. le miroir en STEP).



Les conditions d'efficacité du feedback

Z
O
O
M

- Le feedback fournit des informations sélectionnées, peu nombreuses (centrées sur ce qui organise principalement la conduite), et facilement compréhensibles par les élèves, afin de les aider à focaliser leur attention sur les conditions favorables à la progression.
- Intérêt du feedback délayé : le FB intervient assez rapidement après l'action (afin d'éviter à une autre activité mobilisant de l'attention de s'intercaler entre un mouvement et son FB) → exemple de l'application Vidéo Delay.
- Il faut adapter les types de FB à la nature des transformations visées (préférer les feedback prescriptifs pour les habiletés fermées, et interrogatifs pour les habiletés ouvertes), tout en évitant de trop systématiquement donner les solutions (particulièrement pour les situations de résolution de problème : principe des pédagogies actives).
- Communiquer aussi bien des feedback individualisés (destinés à un seul élève), que collectifs (destinés à tout ou partie du groupe).



Les conditions d'efficacité du feedback

Z O O M

- Il faut donner à l'apprenant la possibilité d'effectuer une nouvelle répétition après communication du feedback.
- Le feedback peut être aussi affectif pour soutenir l'activité de l'élève = encourager, féliciter, complimenter...
- Trop de feedback tue le feedback ! Le feedback atténué est un principe à retenir (la fréquence des rétroactions externe diminue progressivement avec l'apprentissage) pour inviter l'apprenant à interpréter de plus en plus ses propres feedback intéroceptifs et construire les conditions de son autonomie.
- **La formule idéale consiste à organiser des modalités d'interactions sociales permettant aux élèves de s'échanger des feedback entre eux (principe de l'enseignement mutuel et de l'apprentissage coopératif).**



Le suivi et la régulation des apprentissages des élèves selon Carole Sève

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

Carole Sève (2014) identifie 3 formes de suivi des élèves :

- **Le suivi comme guidage** : le suivi des apprentissages des élèves est piloté par l'écart entre les comportements observables des élèves et les comportements attendus. Les comportements de élèves sont référés à des comportements types qui permettent d'inférer les apprentissages sous-jacents (par ex. une fiche d'évaluation formative dans laquelle un élève observateur note le nombre de points gagnés grâce à une trajectoire de balle tendue au cours d'une situation de match en TT).
- **Le suivi comme accompagnement** : le suivi des apprentissages des élèves se fonde sur l'identification et la compréhension de leurs propres cheminements d'apprentissage (par ex. en TT À titre d'illustration, en tennis de table, l'enseignant propose une situation de match à laquelle est associée une fiche d'observation de type « grille araignée », sur laquelle un élève observateur note la manière dont sont marqués les points (placé, régulier, vite, avec effet, fort). Sur la base de l'observation des profils obtenus contre différents adversaires, l'élève détermine lui-même les voies de jeu sur lesquelles il souhaite progresser. L'enseignant propose différents ateliers avec des fiches de travail et de suivi, correspondant aux objets d'apprentissage choisis par les élèves (par ex. des ateliers « Smasher », « Défendre », « Servir pour conclure », « Servir pour orienter », « Varier la direction des trajectoires de balle »...).



Le suivi et la régulation des apprentissages des élèves selon Carole Sève

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

Carole Sève (2014) identifie 3 formes de suivi des élèves :

- **Le suivi comme enquête** : l'enseignant n'est pas seulement attentif aux comportements des élèves mais tente d'approcher leur « monde propre » en accédant aux dimensions subjectives de leur activité . Pour cela, le suivi s'appuie sur une enquête, de la part de l'enseignant, sur l'activité des élèves afin d'accompagner « du dedans » leurs apprentissages, en ajustant au mieux ses interventions aux expériences vécues. : leurs préoccupations, émotions, focalisations, interprétations, sensations... Cependant, les significations construites par les élèves ne sont pas forcément directement accessibles à l'enseignant, ni aisément identifiables, même avec une bonne connaissance des élèves. C'est pourquoi il faut enquêter sur les expériences qu'ils vivent pour comprendre les significations qui accompagnent la réalisation de leurs actions. L'accès au « monde propre » des élèves nécessite une « observation empathique » des élèves (essayer de vivre la situation de leur point de vue) et un questionnement visant la « mise en mots » de leurs intentions et expériences vécues. Ce questionnement emprunte des techniques de l'entretien d'explicitation. Il doit être assez ouvert pour permettre à l'élève de réellement exprimer une part de son vécu, être « neutre », et s'ancrer sur des comportements observés chez l'élève (éviter de questionner sur pourquoi l'élève n'a pas fait ceci).



Le suivi et la régulation des apprentissages des élèves selon Carole Sève

P
O
U
R

E
N

S
A
V
O
I
R

+

Carole Sève (2014) identifie 3 formes de suivi des élèves :

- **Le suivi comme enquête :**

Exemples de questions amenant l'élève dans le registre de la justification et de la rationalisation

Pourquoi, en servant sur le coup droit, la balle a-t-elle tendance à revenir sur ton coup droit ?

Qu'est-ce que tu aurais pu / dû faire sur la balle haute renvoyée par ton adversaire ?

Exemples de questions amenant l'élève dans la description de son vécu

Là, quand tu as servi sur son coup droit, tu cherchais quoi ?

Tu t'attendais à quelque chose de particulier en faisant ceci ?

L'efficacité du suivi des apprentissages des élèves réside dans la capacité de l'enseignant à changer, alterner, et combiner différents points de vue sur l'activité des élèves de manière à ce que guidage, accompagnement et enquête s'enrichissent mutuellement.

Source : C.Sève, Entre guidage, accompagnement et enquête, Revue e-novEPS n°6, 2014.
<https://apprendreeneps.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/2014-sc3a8ve-e-noveps6.pdf>



Le suivi et la régulation des apprentissages des élèves selon Nathalie Gall

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

Nathalie Gall (2019) propose une modélisation de l'activité de guidage des enseignants d'EPS selon 4 formes d'intervention typiques :

- **Guidage par intervention flash.**
- **Guidage par intervention suivie.**
- **Guidage par arrêt de l'activité de l'élève.**
- **Guidage par observation silencieuse sans intervention verbale.**

Source (avec vidéo) : <https://www.aeeps.org/productions/1431-biennale-2019-conference-de-nathalie-gal-petitfaux.html>



Evaluer au fil de l'eau pour réguler et non pour sanctionner

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

Construite autour d'indicateurs de compétences simples, l'évaluation au fil de l'eau (D.Evain, 2020) aide chaque élève à capitaliser ses expériences :

- Parce qu'elle aide l'élève à repérer où il en est, pour mieux savoir où il peut aller.
- Parce qu'en étant centrée sur les apprentissages (la nature des progrès), elle contribue à installer un climat motivationnel de maîtrise = environnement sécurisé au sein duquel l'élève cherche d'abord à apprendre (et non à se comparer, à être le meilleur, à obtenir une bonne note...). Elle fait baisser la pression évaluative.
- Parce qu'elle dédramatise l'erreur en la considérant comme le symptôme d'un apprentissage en train de se construire (une information utile pour apprendre). Ainsi elle diminue le stress et prévient la phobie scolaire.
- Parce qu'en soulignant les réussites et les progrès, elle renforce la confiance en soi et l'estime de soi des élèves (évaluer sans dévaluer).
- Parce qu'en impliquant les élèves dans la compréhension des résultats de leur activité et dans la manipulation des critères d'évaluation (élève acteur), elle permet aussi d'apprendre à apprendre (réussir et comprendre).

→ l'évaluation ne sert plus seulement à contrôler ou à sanctionner, elle sert à apprendre = construire des compétences qui articulent des dimensions motrices, méthodologiques, et sociales.



Evaluer au fil de l'eau pour réguler et non pour sanctionner

P
O
U
R

E
N

S
A
V
O
I
R

+

F.Bruchon et Y.Tomaszower (2014) proposent 3 arguments en faveur du numérique qui permet un gain d'efficacité dans l'acte d'enseigner et facilite les acquisitions des élèves :

1. **Développement de l'autonomie et du sentiment d'autodétermination** : l'enseignant fait accepter ici à l'élève « *la responsabilité de son apprentissage et accepte lui-même la responsabilité de ce transfert* ». C'est ce que G.Brousseau (1986) nomme la dévolution.
2. **Autoscopie et Connaissance du Résultat (CR) immédiate (feedback délayé)** : l'autoscopie est la possibilité pour l'élève d'être confronté à l'image de son propre corps. Le feedback délayé favorise l'autorégulation et la correction des erreurs.
3. **Confrontation socio-cognitive** : de manière assez naturelle, les élèves autour de la tablette notamment, échangent et communiquent sur ce qu'ils viennent de réaliser.

Nuance : le support numérique n'a rien de magique ! Il ne suffit pas de confronter l'élève à un média (une image, une vidéo) ou d'accompagner son apprentissage d'une tablette pour que celui-ci progresse ou apprenne. Enfin, l'une des préoccupations permanente dans l'utilisation du numérique en EPS est d'éviter une diminution du temps d'engagement moteur, conséquence que peut avoir le recours à ces outils. Le support doit jouer son rôle et rester un outil sans incidence sur le temps de pratique.

Source : F.Bruchon, Y.Tomaszower, Les TICE au service des apprentissages en EPS : autoscopie, autonomie et autorégulation https://eps.ac-creteil.fr/IMG/pdf/les_tice_au_service_des_apprentissages_en_eps.pdf



Le statut de l'erreur

P
A
R
E
N
T
H
E
S
E

L'erreur est une étape nécessaire pour apprendre (J.P.Astolfi, 2006) :

- L'erreur n'est pas une faute (connotation morale).
- L'erreur n'est pas un échec. L'échec suppose une permanence : l'échec c'est l'erreur qui s'est enlisée (en EPS c'est l'éternel débutant).

Les erreurs des élèves en EPS peuvent être associées à quatre effets positifs et cumulatifs :

- en faisant des erreurs, **l'élève apprend**,
- en faisant des erreurs il apprend aussi à corriger ses erreurs = **il apprend à apprendre**,
- si les erreurs sont rectifiées grâce aux autres, **l'élève construit des comportements sociaux**,
- enfin **il apprend à mieux se connaître et à maîtriser ses émotions**.

→ **C'est pourquoi l'erreur est une étape nécessaire à la construction des compétences : aucun apprentissage n'est possible en l'absence d'un signal d'erreur (S.Dehaene, 2018).**



Le statut de l'erreur

P
A
R
E
N
T
H
E
S
E

Néanmoins, ce rôle positif de l'erreur est soumis à des conditions qui doivent inspirer les interventions de l'enseignant, car sans moyen pour les dépasser, les erreurs se muent en échec :

- avec des émotions désagréables comme la honte,
- avec une altération de la confiance et de l'estime de soi (statut dévalorisant d'éternel débutant),
- au pire avec le sentiment d'être humilié (P.Merle, 2012).

Nous retenons 4 conditions (R.Leca, 2018) pour que les erreurs soient fertiles (= favorables à la construction des compétences) et ne mènent pas à l'échec et au découragement (résignation apprise) :

- l'élève doit **accepter** ses erreurs,
- l'élève doit **repérer** et **comprendre** ses erreurs,
- l'élève doit avoir **des moyens pour surmonter** ses erreurs.
- et il doit pouvoir **refaire** rapidement après l'erreur.

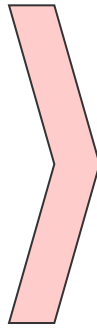
Apprendre

(du côté de l'activité de l'élève)

6. Apprendre suppose une régularité des interactions avec le milieu qui fait apprendre (le milieu didactique).

= pour apprendre il faut faire, répéter, pratiquer.

... si possible en conditions variables.



Enseigner

(du côté de l'activité de l'enseignant)

Il conçoit et met en œuvre la régularité des contraintes dans l'environnement :

- 1. A l'échelle de la tâche.**
- 2. A l'échelle de la séance.**
- 3. A l'échelle de la séquence d'enseignement.**
- 4. A l'échelle du parcours de formation, de l'année scolaire et du cycle.**
- 5. Prolonger le tps de l'EPS.**



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** (voir diapos suivantes).
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 un tps 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 » (J.-L. Ubaldi, 2004).



Du temps et de la continuité pour apprendre

4. A l'échelle du parcours de formation, du cycle, de l'année scolaire et de la séquence 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).
5. **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...).



La répétition : une condition consensuelle pour apprendre

P
O
U
R

E
N

S
A
V
O
I
R

+

Pour le sens commun : « *C'est en forgeant qu'on devient forgeron* ».

Pour le philosophe : « *Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons* » (Aristote, Éthique à Nicomaque, 325 av. J.C.).

Pour le scientifique : pour toutes les théories de l'apprentissage moteur, la répétition et la durée de la pratique sont indispensables pour apprendre.

- **Pour le modèle béhavioriste** : la répétition est indispensable car elle permet de renforcer le lien entre le stimulus et la réponse.
- **Pour le modèle cognitiviste** : « *Schmidt (1982) considère la pratique comme la variable qui, en matière d'apprentissages moteurs, prédomine sur toutes les autres. Selon lui, plus le sujet accomplira d'essais dans une tâche, plus son apprentissage sera important* » (J.Bertsch, *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissage*, PUF, Paris, 1995).

Pour Newell et Rosenbloom (1981) la répétition est la condition la plus importante pour apprendre : « *Presque toujours, la pratique apporte des résultats, et davantage de pratique davantage d'améliorations* ».



La répétition : une condition consensuelle pour apprendre

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

Pour le scientifique : pour toutes les théories de l'apprentissage moteur, la répétition et la durée de la pratique sont indispensables pour apprendre.

•**Pour le modèle écologique** : « *Pour les écologistes, la perception nécessite l'action, ce qui suppose qu'il soit difficile d'apprendre sans agir* » (S.Cornu, C.Marsault, *Apprentissage : repenser l'EPS à partir de l'approche écologique*, in Revue EPS n°302, 2003).

•**Pour le modèle des systèmes dynamiques** : « *L'apprentissage est le résultat de la pratique : ce n'est qu'après un nombre conséquent d'essais que les sujets parviennent à stabiliser la nouvelle coordination. Cette stabilisation requiert de l'effort et suppose la répétition* » (D.Delignières, *Apprentissage moteur, quelques idées neuves*, in Revue EPS n°274, 1998).



L'importance de répéter en conditions variables

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

« En cours de sport, un groupe d'enfants de huit ans s'entraîne à lancer des balles de jonglage dans les seaux. La moitié doit les lancer dans un seau situé à un mètre. L'autre moitié alterne des lancers à cinquante centimètres et des lancers à un mètre cinquante. Au bout de douze semaines, tous les enfants sont évalués sur des lancers à un mètre. Et les enfants qui réussissent le mieux, de loin, sont ceux qui se sont entraînés à lancer alternativement à cinquante centimètres et à un mètre cinquante, mais qui n'ont jamais lancé à un mètre. ».

Lorsqu'on lance des balles dans les seaux à des distances variées, on diversifie l'entraînement. Cela améliore la capacité à transférer un apprentissage d'une situation à une autre.

Diversifier le travail permet de discerner les éléments de contexte et de développer une meilleure capacité à mettre en œuvre des stratégies différentes dans des situations différentes. On améliore le transfert, c'est-à-dire la capacité à appliquer ce que l'on a appris dans des contextes nouveaux.

Etude de 1978 rapportée par P.C. Brown, H.L. Roediger, M.A. McDaniel, *Mets-toi ça dans la tête !*, Markus Haller éditions, 2016.



L'importance de répéter en conditions variables selon les théories

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

Condition importante pour le modèle cognitiviste :

- M. Buekers (1995) montre à partir d'exercices de tirs au basket-ball que les répétitions en conditions de pratique variable améliorent l'adaptabilité des actions motrices (= l'adresse quelle que soit la distance).
- Selon la théorie du schéma de Schmidt (1975), l'acquisition d'une habileté dans des conditions variées permet de renforcer l'adaptabilité du Programme Moteur Généralisé (PMG). La variabilité de la pratique ne renforce pas la perf dans une tâche spécifique, mais la transférabilité de l'habileté à une classe de tâches voisines.

Comme pour le modèle écologique :

- S. Cornu, A. Royal : « *L'objectif de l'apprentissage est de développer l'adaptabilité du mouvement à différents couplages perception-mouvement et donc d'apprendre un mouvement flexible, adaptable. L'action, dans ce cas, est fondamentale et l'élève doit apprendre en explorant, agissant dans son environnement* » (La régulation dans le saut en longueur, une conception écologique, in Revue EPS n°322, 2006).



Maximiser le temps d'engagement moteur et prévenir « l'effet entonnoir »

Z
O
O
M

1. Préparer les séances en amont : tout improviser, c'est multiplier les occasions de perte de temps.

2. Familiariser au plus tôt les élèves avec des routines pédagogiques. Ces interventions qui se reproduisent à chaque séance augmentent la prédictibilité de ce qui va se passer et permettent aux élèves d'anticiper leurs conduites pour une adaptation plus rapide.

3. Impliquer tout ou partie des élèves dans les tâches logistiques.

4. Concevoir un format pédagogique, une constitution des groupes ainsi qu'une organisation de l'espace et du matériel qui évitent les temps morts, les attentes superflues, les pertes de temps inutiles, et qui assurent la fluidité des déplacements, l'utilisation de tout le matériel disponible et l'enchaînement rapide d'une situation à une autre.



Maximiser le temps d'engagement moteur et prévenir « l'effet entonnoir »

Z
O
O
M

5. Multiplier les postes de travail sans sacrifier la sécurité, et toujours avec une récupération possible entre chaque essai.

6. Diminuer la durée des présentations verbales, être clair, sélectionner les informations à communiquer, attirer l'attention vers les consignes pertinentes et faire reformuler par les élèves.

7. Utiliser autant que possible la démonstration, celle-ci évitant aux discours de se prolonger en présentant visuellement ce qu'il faut faire de façon très concrète.

8. Organiser des échauffements pas trop longs, et qui abordent rapidement les techniques motrices spécifiques de l'activité pratiquée, si possible en lien avec le thème de séance (échauffement avec ballons en sport collectif par exemple).



Maximiser le temps d'engagement moteur et prévenir « l'effet entonnoir »

Z
O
O
M

9. Constituer des **équipes et des groupes de travail stables**.

10. Équilibrer le connu et le nouveau, et **reproduire certaines situations d'une séance à l'autre** en les faisant évoluer (situations « fil rouge », souvent des tâches complexes).

11. **Communiquer régulièrement des feedback stimulants** pour relancer l'activité en encourageant les pratiquants.

12. **Différencier suffisamment son enseignement** pour installer les conditions d'une pratique pour tous et pour toutes, en prenant en compte les élèves à profils particuliers.

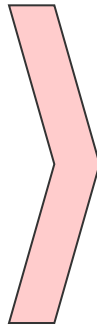
13. **Proposer des dispositifs où l'apprenant gère lui-même son temps d'engagement moteur**, par exemple en lui permettant de choisir son temps de travail et de récupération. Les travaux sur la motivation montrent qu'en se sentant plus libre l'élève (à l'adolescence surtout) augmente son engagement + compétence méthodologique.

Apprendre

(du côté de l'activité de l'élève)

7. Il existe des stades de l'apprentissage moteur

- Ce sont surtout les cognitivistes qui ont décrit l'apprentissage comme une succession d'étapes
- ... mais aussi les écologistes.



Enseigner

(du côté de l'activité de l'enseignant)

L'enseignant accorde bp d'importance à la **clarté du but**, à la **démonstration**, et aux **instructions verbales** lorsque l'élève se trouve dans la phase cognitive de l'apprentissage d'une nouvelle coordination.

Puis une grande quantité de **répétitions en conditions variables**, avec **connaissance du résultat** sont privilégiées lors de la phase autonome.

Les étapes de l'apprentissage dans l'approche cognitive

- Pour Fitts (1964) : stade cognitif, stade d'association, stade autonome.
 - Pour Adams (1971) : stade verbal moteur, stade moteur, stade autonome.
 - Pour Shiffrin et Schneider (1977) : processus contrôlés et processus automatiques.
- On peut donc distinguer :
- Une étape **cognitive** = le débutant se construit une idée du but à atteindre (planification de l'action).
 - Une étape **motrice** = l'élève se centre sur la réalisation du mouvement et devient plus efficace.
 - Une étape **autonome** = le mouvement demande moins de contrôle attentionnel et devient automatique pour plus d'adaptabilité à l'environnement.



Les étapes de l'apprentissage dans l'approche écologique

P
O
U
R
E
N
S
A
V
O
I
R
+

D.Delignières (2006) distingue 3 étapes dans l'apprentissage d'une coordination experte (approche dynamique) :

- une 1^{ère} phase (assez longue) au cours de laquelle **le sujet exploite une coordination initiale** peu efficiente mais assez simple à contrôler.
- une 2^{nde} phase au cours de laquelle **le sujet exploite en alternance la coordination débutante et la coordination experte**.
- une 3^e phase au cours de laquelle **le sujet exploite exclusivement la coordination experte** (progrès = affinement et stabilisation du comportement → vers l'efficiency).



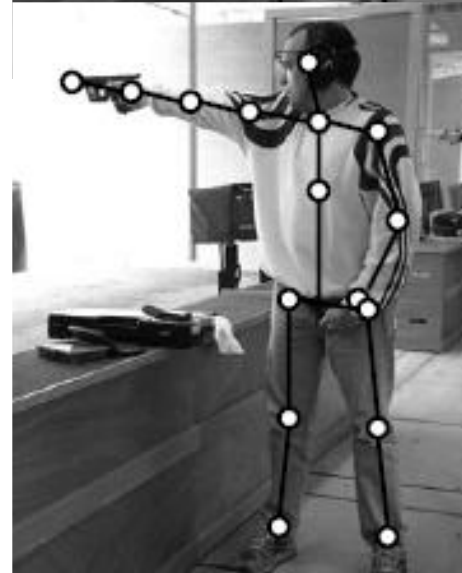
Libération graduelle des degrés de liberté articulaire

I
L
L
U
S
T
R
A
T
I
O
N

Analyse de la variabilité des
positions articulaires dans le
tir au pistolet



DEBUTANT



EXPERT

Arutyunyan, Gurfinkel et Mirskii (1968)



Libération graduelle des degrés de liberté articulaire

I
L
L
U
S
T
R
A
T
I
O
N



Le jump shoot à haut niveau : cas d'une coordination experte

- Le tir fait participer plusieurs articulations, depuis la cheville jusqu'au poignet (alors que le débutant tire avec son coude et son épaule seulement, avec un poignet rigide).
- Les différents muscles sont synchronisés pour que chaque phase s'enchaîne de façon fluide à la suivante (alors que le tir du débutant est « explosif »).

SYNTHESE

- Apprendre suppose une intention d'apprendre, c'est-à-dire (dans l'idéal) une motivation de maîtrise favorisée par un climat motivationnel d'apprentissage.
- Apprendre suppose la confrontation à une contrainte suffisante pour activer les processus auto-adaptatifs et ne pas faire « comme d'habitude ». Par des situations adaptées à chacun (ressources disponibles), l'enseignant organise cette résistance optimale du milieu selon une progressivité didactique.
- Pour les présupposés cognitifs surtout, apprendre suppose que l'élève se fixe un but clair et qu'il puisse analyser ses actions (écart au but), pour surmonter ses erreurs et capitaliser ses expériences.

SYNTHESE

- Pour toutes les théories de l'apprentissage, apprendre suppose une quantité importante de pratique et un grand nombre de répétitions. Cette consistance est à envisager selon plusieurs échelles temporelles (la situation, la séance, la séquence, le cycle, le parcours de formation).
- Les répétitions en conditions variables favorisent l'adaptabilité des actions motrices.
- L'enseignant crée les conditions d'un temps d'engagement moteur élevé, il cible des objets d'apprentissage qui sont des « *pas en avant* » (Ubaldi, 2004) pour tous les élèves, et il inscrit les apprentissages dans la cohérence et dans la durée.

SYNTHESE

- Il existe des étapes de l'apprentissage moteur qui justifient une évolution des procédures d'enseignement le long d'une chronologie, entre la première compréhension du but, et l'automatisation des actions.
- Certaines conditions d'apprentissage sont partagées par l'ensemble des théories de l'apprentissage moteur, alors que d'autres sont plus spécifiques aux présupposés théoriques des unes ou des autres.



V

Les apprentissages méthodologiques et sociaux (construire des attitudes et des méthodes)



« Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends »

« Tell me and I forget, teach me and I may remember, involve me and I learn »

(Benjamin Franklin)

« Quand un homme a faim, mieux vaut lui apprendre à pêcher que de lui donner un poisson »

(Confucius)

Au collège : les compétences générales une déclinaison des domaines du socle

- Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer avec son corps.
- S'approprier, par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils.
- Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités.
- Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière.
- S'approprier une culture physique sportive et artistique.

« A l'issue du cycle 4, la validation des compétences visées pendant le cycle dans chacun des champs d'apprentissage contribue à attester la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ».

Source : Programme du Collège, BO spécial n°10 du 19 novembre 2015.

Aux lycées : il n'y a pas de compétences méthodologiques et sociales « spécifiques » dans les programmes EPS lycées

- Les compétences « articulent différentes dimensions : motrices, méthodologiques et sociales » (...) L'enseignement proposé aux élèves leur permet de développer et mobiliser des ressources nécessaires à la construction de compétences. **Ces ressources sont des capacités, des connaissances et des attitudes.** Elles entretiennent entre elles des relations d'interdépendance et sont indissociables les unes des autres ».
 - « Les apprentissages en EPS doivent conduire à l'acquisition de compétences qui s'objectivent en « Attendus de Fin de Lycée » (AFL) dans chacun des cinq champs d'apprentissage. Ces AFL couvrent les cinq objectifs généraux et articulent ainsi des dimensions motrices, méthodologiques et sociales ».
- Dans sa formulation l'AFL1 est surtout saturé d'apprentissages moteurs, l'AFL2 d'apprentissages méthodologiques, et l'AFL 3 d'apprentissages sociaux.

Sources : Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, BO spécial n°1 du 22/01/ 2019 + Programme d'EPS pour le CAP et le bac pro, BO spécial n°5 du 11 avril 2019.

Aux lycées : il n'y a pas de compétences méthodologiques et sociales « spécifiques » dans les programmes EPS lycées

- Les compétences « articulent différentes dimensions : motrices, méthodologiques et sociales » (...) L'enseignement proposé aux élèves leur permet de développer et mobiliser des ressources nécessaires à la construction de compétences. **Ces ressources sont des capacités, des connaissances et des attitudes.** Elles entretiennent entre elles des relations d'interdépendance et sont indissociables les unes des autres ».
 - « Les apprentissages en EPS doivent conduire à l'acquisition de compétences qui s'objectivent en « Attendus de Fin de Lycée » (AFL) dans chacun des cinq champs d'apprentissage. Ces AFL couvrent les cinq objectifs généraux et articulent ainsi des dimensions motrices, méthodologiques et sociales ».
- Dans sa formulation l'AFL1 est surtout saturé d'apprentissages moteurs, l'AFL2 d'apprentissages méthodologiques, et l'AFL 3 d'apprentissages sociaux.

Sources : Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, BO spécial n°1 du 22/01/ 2019 + Programme d'EPS pour le CAP et le bac pro, BO spécial n°5 du 11 avril 2019.



Exemple d'AFL

CHAMP D'APPRENTISSAGE n°1 : « Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée ».

Attendus de fin de lycée :

- S'engager pour produire une performance maximale à l'aide de techniques efficaces, en gérant les efforts musculaires et respiratoires nécessaires et en faisant le meilleur compromis entre l'accroissement de vitesse d'exécution et de précision.
- S'entraîner, individuellement ou collectivement, pour réaliser une performance.
- Coopérer pour faire progresser.

Éléments prioritaires pour atteindre ces AFL :

- Accroître son efficacité motrice par l'acquisition de techniques efficaces et la coordination des actions.
- Identifier et utiliser des principes mécaniques et ses ressentis (musculaires, respiratoires, émotionnels, psychologiques...) pour transformer efficacement sa motricité.
- Reconnaître et interpréter des sensations corporelles, les relier avec des repères externes pour réguler son effort ; se préparer à un effort spécifique, récupérer.
- Répéter et persévérer pour améliorer l'efficacité de ses actions.
- Utiliser différents supports d'observation et d'analyse pour apprécier des prestations.
- Choisir, mettre en œuvre et réguler un projet individuel et/ou collectif de performance.
- Assumer des rôles d'organisateur, de coach et d'entraîneur pour performer collectivement

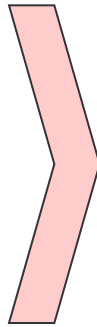
E
X
E
M
P
L
E

Apprendre

(du côté de l'activité de l'élève)

1. Selon les théories socioconstructivistes, les interactions sociales entre pairs (désaccords, coopération...) favorisent les apprentissages.

Ces interactions sociales profitent aussi aux **méthodes** (identifier ses stratégies, tester des hypothèses, mettre en correspondance buts et résultats...) et aux **attitudes** (responsabilité, écoute, tolérance, empathie, négociation...).



Enseigner

(du côté de l'activité de l'enseignant)

Dans le cadre d'une pédagogie coopérative, il constitue des **sous-groupes réunis autour d'un but ou d'un projet commun** :

- Soumettre les élèves à un « *débat d'idées* » (CSC) autour d'un choix à faire collectivement.
- Créer les conditions d'interactions d'aide, de guidage, ou de tutelle (ens. mutuel).
- Plus largement apprendre à collaborer dans un groupe (faire avec pour réussir avec et au-delà apprendre à vivre ensemble).



Apprendre avec et/ou contre les autres

E
X
E
M
P
L
E
S

Apprendre par le conflit : modèle d'interactions sociales avec désaccords (W.Doise & G.Mugny, *Le dév. social de l'intelligence*, Interéditions, Paris, 1981).

- Une stratégie offensive ou défensive à choisir en sport collectif.
- Une figure libre à construire en distribuant des rôles en acrosport.
- Une solution à trouver collectivement dans une situation de résolution de pb.
- Un itinéraire à « négocier » à course d'orientation.

Apprendre par l'enseignement mutuel : les modalités de travail collaboratif impliquent les élèves en les rendant véritablement acteurs de leurs apprentissages. Plusieurs études ont montré l'efficacité des méthodes d'apprentissage coopératif sur la réussite mais aussi sur le développement personnel des élèves dans le domaine scolaire (A.Baudrit, 2005).

- Des dyades ou triades avec un « expert » qui montre et explique la solution à un « novice » : par exemple le passage d'une voie en escalade, l'itinéraire pertinent en CO, la forme corporelle juste dans les activités artistiques et acrobatiques, etc.
- Exemple du « *messenger M* » en gymnastique (L.Thomas & al., 1989).
- Modèle du *jigsaw* (E.Aronson, 1978) : permettre aux élèves d'apprendre... et d'enseigner aux autres (ils sont à la fois apprenants et enseignants) : https://www.researchgate.net/publication/369043944_Le_Jigsaw_en_education_physique_Comment_rendre_l'eleve_compotent_en_education_physique



Apprendre avec et/ou contre les autres (C.Sève, 2017)

Exemples de « compétences APSA » formulées en relation avec le domaine 2 (coopérer et réaliser des projets)

CA 1 : natation	Par équipe, préparer et réaliser une course en se répartissant du matériel (ex : plaquettes, palmes, tuba, pullbuoy, etc.) et en se relayant tous les 25 ou 50 m pour franchir collectivement 400 m le plus vite possible (chaque nageur devant franchir au total une distance de 100 m).
CA 2 : escalade	Par cordée de trois, dans le cadre de séquences d'1h30, choisir et gravir six voies différentes en moulinette (avec une corde molle) en gérant son matériel, le temps disponible, la distribution des rôles, et la présence des autres cordées.
CA 3 : acroport	S'impliquer dans un projet collectif pour construire, réaliser et présenter par groupes de 4 à 5, un enchaînement de figures maîtrisées permettant de rapporter le plus de points en référence à un code de difficultés co-construit au sein de la classe (variété et niveau de difficulté des pyramides, fluidité de l'enchaînement...).
CA 4 : boxe française	Au sein d'une équipe, s'engager dans différents rôles (entraîneur, joueur, sparring-partner) pour rechercher le gain d'une rencontre en construisant, dès la mise en jeu et par des frappes variées en vitesse et en direction, des situations favorables de marque.

Source : <file:///C:/Users/leca/Downloads/5604-2017%20conf.%20Carole%20Seve%20Grenoble%20AEEPS-3.pdf>



Un exemple d'interdépendance positive

EXEMPLES

Nicolas Mascret (2009) propose une forme de pratique scolaire en badminton dans laquelle les élèves fonctionnent en équipes de deux joueurs.

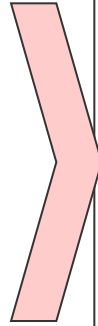
- Le niveau caractéristique de ces élèves débutants en classe de sixième est l'envoi quasi systématique du volant dans la zone centrale du terrain adverse, ce qui ne met pas rapidement l'adversaire en difficulté.
- La séquence de badminton dure six séances (10h de pratique effective), et a pour objectif l'atteinte intentionnelle des zones avant et arrière du terrain adverse.
- Chaque joueur de l'équipe rencontre successivement les deux joueurs d'une autre équipe dans un match en un contre un, mais les deux membres d'une même équipe ne se rencontrent jamais.
- Leurs résultats sont additionnés afin de connaître l'équipe qui sortira vainqueur de la confrontation.
- Pendant qu'un membre de l'équipe est joueur, son partenaire est son coach ; il a donc intérêt à s'investir dans son rôle car s'il aide efficacement son partenaire, c'est sa propre équipe qui peut gagner.
- Trois zones sont tracées sur chaque demi-terrain de badminton : une zone avant, une zone centrale et une zone arrière. Le coach doit identifier grâce à une fiche de recueil de données la zone du terrain adverse dans laquelle son partenaire marque le plus souvent des points et lui communiquer pendant les séquences de coaching entre chaque set.
- Plus tard (ou dans une séquence suivante), il est aussi possible de rajouter après les matchs individuels une confrontation en double pour renforcer l'interdépendance positive.

Source : N.Mascret, *Les interactions « joueur – coach » en badminton et leur impact sur les apprentissages en EPS des élèves difficiles*. <https://journals.openedition.org/eirieps/6805?lang=en>

Apprendre

(du côté de l'activité de l'élève)

2. La prise de conscience des actions est favorable :
- à la **généralisation des acquisitions** (= repérage des invariants structuraux d'un contexte à l'autre) ;
 - à la **métacognition** (=connaissance de son propre fonctionnement cognitif et au-delà connaissance de soi) ;
 - mais nuance nécessaire.



Enseigner

(du côté de l'activité de l'enseignant)

L'enseignant sollicite la **réflexion** et la **verbalisation** de l'apprenant pour faciliter la prise de conscience de ses actions au moyen de 4 principaux types de procédure :

- **Les espaces de debriefing.**
- **Les feedback interrogatifs.**
- **Le conflit sociocognitif.**
- **L'évaluation formatrice.**



Les espaces de débriefing pour raconter ses expériences

1. Permettre aux élèves de raconter leurs expériences dans des **espaces de debriefing** au cours desquels ils mettent des mots sur ce qu'ils ont senti et appris (N.Terré, J.Saury, C.Sève, 2013). Ces espaces ont l'avantage de permettre l'expression des émotions : *« mettre en mots ses émotions et accéder aux émotions des autres, liées aux situations d'apprentissage, aide à apprendre »* (ibid.)

Source : Terré, N., Saury, J., & Sève, C. (2013). Émotions et transformation des connaissances en éducation physique : une étude de cas en kayak de mer. *eJRIEPS*, 29, 27-58. <https://apprendreeneps.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/2013-terrc3a9-saury-sc3a8ve-ejrieps.pdf>



Les feedback interrogatifs pour faciliter la prise de conscience des actions

2. Les **feedback interrogatifs** (M.Piéron, 1986) permettent d'engager les élèves dans une démarche de questionnement et d'explicitation. Ils invitent les élèves à mettre en relation ce qu'ils ont fait avec ce qu'ils fallait faire. En analysant les solutions possibles, les élèves comprennent leurs actions et identifient les facteurs explicatifs de la réussite ou de l'erreur (conception très cognitiviste).

Source : M.Piéron, Pédagogie des activités physiques et du sport, Editions Revue EP&S, Paris, 1992.



Les questions posées par l'enseignant

ZOOM

Plusieurs domaines peuvent faire l'objet des questions posées par le professeur pendant la séance d'EPS (D.Evain, 2022) :

- Ce qui a été fait.
- Ce qui est en cours de réflexion ou de débat.
- Ce qui a été appris.
- Ce qui a été ressenti (les émotions perçues sont des marqueurs sommatifs, Damasio, 2010).
- Ce qui reste à apprendre pour aller plus loin.

Source : Mutualiser et institutionnaliser les réponses, in *Pour que les élèves apprennent en EPS*, coordonné par Delphine Evain, Ed. Revue EPS, Paris, 2022.



Le conflit sociocognitif pour débattre et justifier ses choix

3. Le **conflit socio-cognitif** (Doise et Mugny, 1981) ou **débat d'idées entre pairs** permet de confronter les idées, et place l'élève devant la nécessité de défendre son point de vue en justifiant verbalement ses choix : « *le fait d'expliquer à autrui permet de clarifier sa propre pensée* » (L.Vygotsky, Pensée et langage. Editions sociales, Paris, 1985 (1934)).

Source : W.Doise, G.Mugny, *Le développement social de l'intelligence*, Interédicions, Paris, 1981.



L'évaluation formatrice qui fait de l'autoévaluation le principal processus d'apprentissage

4. Les procédures d'auto ou de co-évaluation (**évaluation formatrice ou co-repérage**) sollicitent la réflexion sur sa pratique. Elles permettent de « *réussir et comprendre* » (J.Piaget, 1974) et d'autocorriger ses erreurs par l'articulation des liens entre critères de réalisation et critères de réussite.

L'enseignement par compétences place l'élève en situation de comparer ce qu'il sait faire / ce qu'il lui reste à apprendre.

Source : G.Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, Cahier pédagogique n° 280, 1988.



L'importance de la verbalisation et de la prise de conscience pour apprendre en EPS doit être nuancée

N U A N C E

D.Delignières : « *Nous pensons que le contrôle cognitif de la motricité sportive est profondément spécifique, irréductible à la logique des processus intellectuels* ».

Apprentissage moteur et verbalisation, Echanges et controverses n°4, 1991.

C.George : « *Ce qu'on peut dire verbalement n'épuise pas la somme des connaissances nécessaires pour agir ; il faut apprendre par l'action, en faisant* ».

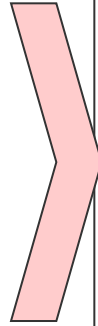
Apprendre par l'action, PUF, Paris, 1983.

Apprendre

(du côté de l'activité de l'élève)

3. L'expérience des responsabilités est de nature à favoriser les apprentissages des élèves, notamment dans le domaine des compétences générales, « éthiques » et « sociales.

+ ↗ de la motivation intrinsèque car ↗ du sentiment d'autodétermination.



Enseigner

(du côté de l'activité de l'enseignant)

L'enseignant d'EPS « dévolue » des rôles et délègue des pouvoirs dans de nombreux domaines.

Cette « dévolution » est évolutive à l'échelle du parcours et elle accompagne le développement des adolescents (et notamment leur besoin d'indépendance)



Rôles et responsabilités en EPS

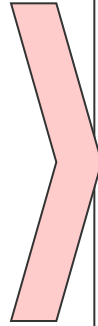
E
X
E
M
P
L
E
S

- Echauffement, retour au calme (étirements).
- Mise en œuvre des habiletés préventives face au risque (installation, vérification du matériel, contrôle des « check list »).
- Mise en œuvre des habiletés d'évitement face au risque (parade en gym., assurage en escalade...).
- Démonstrateur.
- Responsable d'un groupe (pilote d'une équipe).
- Entraîneur, coach.
- Expert-conseillé dans une ou plusieurs habiletés motrices, tuteur.
- Médiateur.
- Opérateur vidéo, manipulateur des outils numériques.
- Observateur, évaluateur, juge.
- Arbitre, gardien du temps.

Apprendre

(du côté de l'activité de l'élève)

4. D'une façon générale, la construction des compétences méthodologiques suppose que l'apprenant puisse mettre en œuvre une autonomie d'action lui permettant de faire des choix (il doit en quelque sorte « expérimenter » les attitudes et les méthodes attendues)



Enseigner

(du côté de l'activité de l'enseignant)

Progressivement de la 6^e à la terminale, l'enseignant d'EPS agrandit l'espace de liberté laissé aux élèves.

Des procédures spécifiques impliquent un engagement réfléchi de l'élève dans ses apprentissages et l'aident à être acteur de ses acquisitions (mises en projet au collège pour aller vers un savoir s'entraîner aux lycées).



Style d'enseignement et posture de l'enseignant

Pour accompagner la construction de l'autonomie des apprenant, l'enseignant adapte son style d'enseignement et sa posture pour être moins dans la restriction et le contrôle que dans l'accompagnement et la confiance :

- Un style d'enseignement moins « autoritaire » et plus « **démocratique** » (Lewin, Lippitt, White, 1939),
- Un « **climat coopératif** » au sein de la classe (J.Florence et al., 1998).
- Une posture de « **lâcher prise** » où « *l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorise à expérimenter les chemins qu'ils choisissent* » (D.Bucheton, 2009).



D'un élève qui exécute à un élève qui choisit les situations qui vont le faire progresser selon ses propres besoins

P
O
U
R
E
N

« Dans une réelle démarche d'autonomie et de choix, il s'agit de déléguer aux élèves le choix des situations qui leur semblent pertinentes pour résoudre les problèmes qu'ils ont rencontrés, sous le regard éclairé et bienveillant de l'enseignant. Ensuite celui-ci valide ou invalide cette décision au regard des ressources motrices de l'élève, mais aussi de sa capacité à justifier son choix ».

S
A
V
O
I
R

« Cette démarche implique une forme de dévolution : l'enseignant transfère à l'élève tout ou partie de la situation d'apprentissage, tout en restant le concepteur des apprentissages visés. La responsabilité, l'autonomie, et la prise d'initiative de l'élève sont partielles : elles s'inscrivent dans le cadre général du travail qui a été fixé par l'enseignant ».

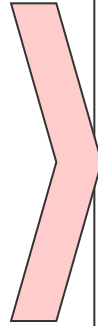
+

Source : Choisir et prioriser les contenus d'apprentissage, in *Pour que les élèves apprennent en EPS*, coordonné par Delphine Evain, Ed. Revue EPS, Paris, 2022.

Apprendre

(du côté de l'activité de l'élève)

5. La construction de comportements sociaux suppose une progression « *de l'anomie à l'hétéronomie (vers l'obéissance), de l'hétéronomie à l'autorégulation (vers l'intégration), et de l'autorégulation à l'autonomie (vers une capacité à négocier)* » (J.Méard, S.Bertone, 1996).



Enseigner

(du côté de l'activité de l'enseignant)

L'enseignant conduit un travail autour des règles. Il faut :

- **expliquer** les règles (→ donner du sens),
- **appliquer** les règles (→ leur donner de la valeur),
- **impliquer les élèves** dans le respect de règles (→ manipuler les règles en actes),
- **amender, négocier, voire inventer** les règles (→ faire l'expérience de la démocratie à l'école, principe du self-government).



Un rapport à la règle qui construit la citoyenneté de façon active

La citoyenneté ne se décrète pas de façon « descendante » (par des leçons de morale par exemple), elle se construit par des expériences sociales faites en situation complexe. Elle doit être vécue en actes dans les apprentissages de l'EPS pour que l'Ecole soit « *un lieu d'émergence de la loi et pas uniquement le lieu d'application des règlements* » (M.Develay, 1996).

Les élèves respectent les autres non parce qu'ils y sont contraints, mais parce qu'ils ont construit une véritable attitude. En éducation physique et sportive, cette attitude s'élabore progressivement dans la confrontation à l'exercice des droits et des devoirs qui régit les interactions sociales dans les APSA :

- **Expliquer les règles et les faire appliquer.** Définir des lignes rouges ou des « règles d'or » (lorsque la sécurité est impactée). Être impartial et juste dans l'application, notamment lorsque les règles sont associées à des sanctions.
- **Impliquer les élèves** pour « faire respecter » la règle en leur confiant des rôles d'arbitre, de gardien du temps, de contrôleur de sécurité, de juge, voire de médiateur en cas de sanction...
- Aller encore plus loin dans l'implication des élèves en leur donnant **la possibilité de construire ou reconstruire la règle par une négociation collective** : modifier une règle de sport co. lorsque le rapport de force est déséquilibré, inventer ensemble des critères de jugement en arts du cirque, ou à l'échelle plus générale de l'établissement impliquer les élèves dans l'élaboration ou la mise à jour du règlement intérieur...

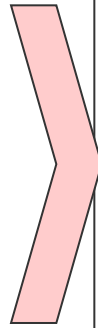
Z
O
O
M

Apprendre

(du côté de l'activité de l'élève)

6. La citoyenneté passe aussi par l'égalité des droits entre les hommes et les femmes et le refus de toute discrimination.

- L'Ecole doit permettre d'apprendre les valeurs de la mixité, ce qui suppose le rejet des stéréotypes de genre.
- Voir le CM « *Le corps en EPS* » (avec Carine Erard) : <http://www.culturestaps.com/cm-ecrit-2/>



Enseigner

(du côté de l'activité de l'enseignant)

Les interactions sociales entre filles et garçons ne sont pas seulement envisagées en EPS pour apprendre avec l'autre ou pour apprendre grâce à l'autre, elles sont aussi pensées pour apprendre de l'autre.

Il faut faire partager les valeurs de l'autre sexe : par ex. mettre en place les conditions de la collaboration entre filles et garçons impliqués dans un projet collectif mixte au sein duquel chacun puisse s'enrichir des différences de l'autre.

SYNTHESE

- Les apprentissages méthodologiques et sociaux renforcent la dimension éducative de l'EPS et sa participation aux objectifs du système éducatif.
- Ils se construisent en EPS dans la pratique des APSA (et pas « à vide », en dehors des actions motrices).
- C'est un cercle vertueux qu'il faut rechercher : les connaissances et les attitudes s'élaborent dans et par les actions motrices, et réciproquement les apprentissages méthodologiques et sociaux permettent d'apprendre vite et mieux de nouvelles conduites motrices.
- Il ne suffit pas de les proclamer pour que ces apprentissages passent « magiquement » dans les faits : ils méritent aussi des procédures d'enseignement spécifiques (= il faut les « didactiser »).

SYNTHESE

- Les interventions de l'enseignant suivent le principe de placer chaque élève en situation d'être acteur de sa propre formation :
 - Des interactions sociales de coopération, d'aide, de tutelle ou de débats entre pairs.
 - Des phases de verbalisation de ses actions pour « *réussir et comprendre* » (Piaget, 1974) et mieux se connaître.
 - Des outils manipulables pour inviter les élèves à s'autoévaluer ou évaluer les autres (usage du numérique).
 - Des rôles et des responsabilités pour favoriser l'émancipation.
 - Un travail collaboratif autour des règles pour faire de l'école un « *lieu d'émergence de la loi et pas uniquement le lieu d'application des règlements* » (M.Develay, 1996).
 - Et une autonomie grandissante de la 6^e à la terminale, permettant aux apprenants d'expérimenter et de conduire des projets de plus en plus ambitieux.



VI

(sous la forme d'une nuance)

Parfois il est préférable de ne pas (trop) intervenir

Dans l'acte d'enseignement, il faut souvent
« *se montrer patient, réfréner son envie d'intervenir immédiatement* » (D.Evain, 2022).



Pour quoi ne pas (trop) intervenir ?

1. Parce que l'élève est « sur la bonne voie » et que son activité va lui permettre de réussir (→ FB conatifs ou affectifs seulement) → les enseignants les plus compétents s'expriment moins fréquemment (M.Durand, 1996).

→ Une des compétence de l'enseignant est « *d'apporter les aides nécessaires à l'accomplissement des tâches proposées, tout en laissant aux enfants la part d'initiative et de tâtonnement propice aux apprentissages* » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013).



Pour quoi ne pas (trop) intervenir ?

2. Parce qu'en intervenant dans certains types de situation, l'enseignant risque de « détruire » la tâche intellectuelle de recherche et la démarche expérimentale de l'apprenant.

Trop intervenir, c'est parfois **empêcher l'élève d'être acteur de ses apprentissages** et de construire activement son autonomie (SP, évaluation formatrice, enseignement mutuel...).

→ Il faut donc laisser une place pour une posture de « ***lâcher-prise*** » où « *l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent* » (D.Bucheton, 2011).



Pour quoi ne pas (trop) intervenir ?

3. (*pour les modèles cognitifs*) : Parce que les interventions de l'enseignant risquent de **surcharger le système de traitement de l'information** (STI) de l'apprenant, dont on sait qu'il est limité (H.Simon, 1951), et ce d'autant plus que les enfants sont jeunes (M.Durand, 1987).
- Dans les tâches présentant une charge mentale (Welford, 1977) élevée, il est préférable d'intervenir parcimonieusement (voire pas du tout) pendant l'action motrice.



Pour quoi ne pas (trop) intervenir ?

4. Parce qu'en intervenant (et surtout en intervenant trop souvent), l'enseignant exerce une forme de contrôle sur l'apprenant, contrôle qui peut **nuire à son sentiment d'autodétermination** (Deci & Ryan, 1985), et au-delà qui peut le désengager et l'infantiliser.

→ Il faut laisser des initiatives aux élèves, et ne pas leur donner l'impression que le professeur est toujours « sur leur dos ».

Là aussi, une part de « lâcher-prise » est souvent nécessaire (D.Bucheton, 2011).



Pour quoi ne pas (trop) intervenir ?

5. Parce que les interventions de l'enseignant (feedback), et notamment les interventions individualisées et répétées, peuvent être ressenties par l'élève comme une forme de sollicitude exagérée de l'enseignant, sollicitude perçue comme **mettant en danger le sentiment de compétence et au-delà l'estime de soi**.

Mais nuance importante : il faut aussi montrer aux élèves que l'on s'intéresse à ce qu'ils font (rien n'est pire que l'indifférence) → curseur à régler selon les profils et les besoins des élèves.

SYNTHESE

- Parfois il est préférable de ne pas (trop) intervenir en adoptant une posture de « lâcher-prise » (D.Bucheton, 2011) :
 - Parce qu'il faut laisser l'élève agir (réduire les interruptions de pratique).
 - Pour ne pas « étouffer » les démarches autonomes de recherche et d'expérimentation des solutions motrices.
 - Pour ne pas surcharger le système de traitement de l'information pendant l'action, notamment dans les habiletés ouvertes.
 - Pour ne pas porter préjudice au sentiment d'autodétermination et à l'estime de soi en induisant un sentiment d'infantilisation.



VII

Sept remarques pour conclure



7 remarques pour conclure

1. « *Je n'enseigne rien à mes élèves, j'essaie seulement de créer des conditions dans lesquelles ils peuvent apprendre* » (A. Einstein).

→ L'enseignant d'EPS peut se définir comme un expert pour aménager des contraintes dans l'environnement physique et humain, et comme un expert pour guider l'activité de l'apprenant confronté à ces contraintes.

On peut aussi ajouter : et comme un expert pour stimuler la motivation vers des buts d'apprentissage.

Enseigner c'est l'art de faire des choix (voir l'article de A.Coston & J.-L.Ubaldi, *Une EPS malade de ses non choix*, AEEPS, 2007, <https://www.aeeps.org/productions/673-une-eps-malade-de-ses-non-choix.html>)



7 remarques pour conclure

2. La réussite de l'enseignement, c-a-d la construction de compétences, exige **des conditions favorables pour apprendre**. Ces conditions s'appuient sur l'établissement d'une relation intelligible entre procédures d'enseignement et processus d'apprentissage. Cette relation intelligible est inspirée par les théories de l'apprentissage.

→ par ex. c'est parce que l'enseignant sait que stabiliser des acquis en compétences suppose de nombreuses répétitions, qu'il réunit les conditions pédagogiques et didactiques pour maximiser le temps d'engagement moteur.



7 remarques pour conclure

3. La nature des contraintes et la nature du guidage diffèrent quelque peu d'un modèle scientifique à l'autre, mais malgré des explications théoriques différentes sur les mécanismes de l'apprentissage, pas de révolution dans les façons d'enseigner.

→ par ex. l'aménagement du milieu est au centre du paradigme écologique, mais il se justifie aussi dans une perspective cognitiviste.



7 remarques pour conclure

4. Par ailleurs, *« ce n'est parce qu'une théorie traite explicitement de l'apprentissage moteur, qu'elle est nécessairement pertinente dans le cadre de l'Education Physique. Les apprentissages, en EP, portent généralement sur des habiletés globales, c-a-d mobilisant l'ensemble du corps. Or de nombreux travaux expérimentaux portent sur l'apprentissage de tâches bp plus simples, par ex. ne faisant parfois appel qu'à une seule articulation »* (D.Delignières, L'acquisition des habiletés motrices complexes).
- peu de travaux débouchent sur des recommandations didactiques ou pédagogiques faciles à appliquer. La science ne donne aucune prescription pour « bien enseigner ».



7 remarques pour conclure

5. **L'apprentissage est un phénomène hypercomplexe** :
« Tout apprentissage est tributaire des caractéristiques fonctionnelles du système de traitement, des connaissances antérieures, et des contraintes imposées par la tâche. Les facteurs en interaction sont si nombreux qu'on ne serait s'étonner des vicissitudes de nos théories » (C.George, 1985).

Ou encore : *« Toute situation de classe est singulière et peut amener son lot de surprises et d'imprévus »* (C.Sève, 2014).

→ **Hypercomplexité de l'enseignement** : recherche de cohérence et de rigueur, mais surtout pas de recette, ni de loi : l'apprentissage des élèves n'est jamais garanti « à coup sûr ».



7 remarques pour conclure

6. Pour autant, **pas de fatalité dans la réussite et l'échec scolaire** → existence d'un « *effet établissement* » (M.Duru-Bellat, A.Mingat, 1988) et d'un « *effet maître* » (A.Mingat, 1996) selon lesquels les performances scolaires des élèves sont fonction du contexte et des interventions de l'enseignant (importance de la compétence professionnelle de l'enseignant).

→ Invitation à l'optimisme et au volontarisme car les trajectoires scolaires ne sont jamais prédéterminées à l'avance : **tous les élèves peuvent apprendre et réussir !**



7 remarques pour conclure

7. Et adoption d'une attitude pragmatique vis-à-vis des approches théoriques de l'apprentissage : « *suivant l'APS, une condition d'app. écologique peut être plus adaptée qu'une condition cognitive, et vice versa* » (Cornu et Marsault, 2003) et « *tous les moyens peuvent être utiles pour améliorer l'apprentissage moteur (...) l'utilisation d'un outil n'est pas idéologique mais bien fonction de l'habileté à apprendre* » (Cornu et Royal, 2006).

→ **plutôt les théories cognitives** pour les apprentissages perceptifs et décisionnels (sports collectifs, combat, raquette...).

→ **plutôt les théories écologiques** pour les apprentissages de nouvelles coordinations motrices.



Annexes

Les conditions pour apprendre selon plusieurs scientifiques et professionnels



Les 4 piliers pour bien apprendre de Stanislas Dehaene



Cliquez
sur le lien

Quels sont les 4 piliers pour bien apprendre ?
De Stanislas Dehaene



Les 4 piliers pour bien apprendre de Stanislas Dehaene

L'attention

- Apprendre suppose que le sujet se donne un but qui éveille son attention

L'engagement actif

- Apprendre suppose une intention d'apprendre

Le retour sur l'erreur

- Apprendre suppose de comprendre ses erreurs pour capitaliser ses expériences

L'automatisation

- Apprendre suppose une régularité des interactions avec le milieu didactique

« Faire attention, s'engager, se mettre à l'épreuve et consolider ses acquis sont les secrets d'un apprentissage réussi. L'enseignant qui parvient à mobiliser ces quatre fonctions chez chacun des élèves confiés à ses soins est certain de maximiser la vitesse et l'efficacité avec laquelle sa classe apprend ».

S.Dehaene, Apprendre !, Les talents du cerveau, le défi des machines, O.Jacob, Paris, 2018.



Les 5 astuces d'**Anthony Van de Kerkhove** pour faire progresser les élèves durant une leçon d'EPS

1. **Une posture de confiance** vis-à-vis des élèves : une confiance donnée d'emblée et non pas à mériter.
2. **Une explicitation claire des attendus.**
3. **Une évaluation totalement intégrée au processus d'enseignement** avec des indicateurs qui sont les mêmes du début à la fin de la séquence.
4. **Une entraide permanente dans la classe** (pour les valeurs citoyennes et parce que c'est très efficace pour favoriser les apprentissages).
5. Des solutions pour **optimiser et prolonger au maximum le temps de l'EPS.**



Les 5 astuces de **Serge Collinet** pour faire progresser les élèves durant une leçon d'EPS

1. Croire en les jeunes en étant **bienveillant** et **exigeant**.
2. **Sortir du modèle classique de la réussite scolaire** traditionnelle et académique en ayant une vraie réflexion sur ce que les élèves aiment.
3. Transmettre des **valeurs** aux jeunes à travers des expériences qui mobilisent des **émotions**.
4. Ouvrir le système éducatif à des **expériences inédites**, avec notamment **l'AS** qui permet de vivre des moments forts, des expériences variées.
5. **L'amour !** Il faut aimer les jeunes, il faut aimer le métier. L'amour, c'est l'énergie fondamentale qui fait qu'on peut transformer les gens et qu'on peut leur apporter quelque chose.

Les 5 astuces de **Nicolas Mascret** pour faire progresser les élèves durant une leçon d'EPS

1. **L'importance du critère de réussite** pour orienter l'activité des élèves vers l'apprentissage et vers ce qu'il y a à apprendre.
2. **L'importance de la connaissance des résultats** (quantitative et/ou qualitative) qui est une condition d'apprentissage fondamentale.
3. Différencier en proposant **la même tâche à tout le monde mais avec à l'intérieur des niveaux d'exigence différenciés** (forme de pratique scolaire).
4. **Commencer le processus d'apprentissage par une réussite plutôt que par un échec** : commencer par de la réussite pour accrocher les élèves pour, petit à petit, augmenter le niveau de difficulté pour le surmonter.
5. **Confronter les élèves aux fondements culturels de l'activité** en leur permettant de vivre une vraie expérience dans les APSA (« une tranche de vie singulière » de volleyeur, de pongiste, de grimpeur, etc.).

Les 5 astuces de **Jean-Luc Ubaldi** pour faire progresser les élèves durant une leçon d'EPS

1. **Simplifier avec cohérence** en ciblant ce qu'il y a à apprendre.
2. **Valoriser systématiquement les élèves.** Avec des outils pour mesurer la progression, mais aussi avec des mots gentils par séance.
3. **Des lignes jaunes** claires pour poser des limites aux élèves (en nombre limité) à ne pas franchir.
4. **Accepter de faire le deuil de ce qui ne peut pas s'apprendre en EPS** en ciblant car l'Ecole est un espace/temps spécifique qui exige de faire des choix qui sont des « **pas en avant** ».
5. **Partager les bonnes idées avec les collègues.**

Source : <https://www.epsregal.fr/eps-5-astuces-jl-ubaldi/>



Mes 5 priorités pour faire progresser les élèves durant une leçon d'EPS

1. Pour apprendre il faut s'engager suffisamment. En EPS, **le jeu** et **le sentiment de compétences** sont les plus forts leviers de l'engagement.
2. Lutter contre l'éternel débutant suppose de **cibler** ce que l'on souhaite « faire apprendre » sur des **séquences suffisamment longues** et en donnant **la priorité aux transformations motrices**.
3. La fragilité narcissique à l'adolescence suppose de donner la possibilité aux élèves de **constater eux-mêmes et concrètement leurs progrès moteurs** grâce à des indicateurs facilement lisibles.
4. Cette période « sensible » de l'adolescence exige aussi de ne pas infantiliser les élèves, mais au contraire leur faire confiance avec **un espace de liberté évolutif** de la 6^e à la terminale qui les rend de plus en plus **acteurs de leurs transformations**.
5. Tous les élèves peuvent apprendre et réussir : mais il faut pour cela **adapter les exigences** pour que chacun construise les mêmes compétences, mais à son niveau.



Et vous quelles sont vos « astuces » ?

= quelles sont selon vous les conditions les plus importantes afin que tous les élèves apprennent au service de visées éducatives ?

→ et derrière ces conditions quelle est votre conception de l'EPS ?



UFR STAPS
Dijon - Le Creusot
UNIVERSITÉ
BOURGOGNE EUROPE

Fin

(il est temps de te dépenser...)

