UE 32a
Approche de l'intervention pédagogique

Raphaël LECA
UFRSTAPS Le Creusot- septembre/octobre 2023

leca.raphael@u-bourgogne.fr

Culture STAPS www.culturestaps.com

Enseigner et apprendre

ou comment articuler intelligiblement les procédures d'enseignement aux processus d'apprentissage pour « faire apprendre »?

Raphaël LECA

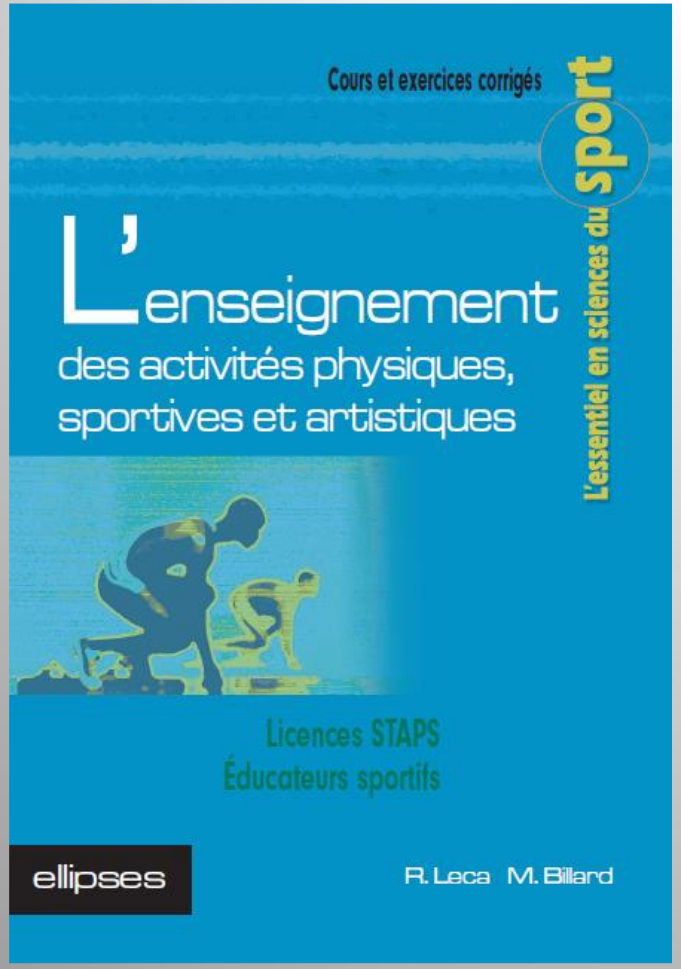
UFRSTAPS Le Creusot- septembre/octobre 2022

leca.raphael@u-bourgogne.fr

Culture STAPS www.culturestaps.com

« On ne peut rien faire apprendre à un élève, l'apprentissage lui appartient, on ne peut que créer les conditions pour qu'il puisse apprendre ».

Y.Chevallard, 2007.



Pour accompagner le CM et compléter ses connaissances

Enseigner, c'est être confronté à trois 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 ?

3. ***Pourquoi l'enseigner ?*** Quel est le sens de ce qui est à enseigner ? Au service de quelles valeurs éducatives ? Pour former quel type d'Homme pour demain ?

PARTIE I

Apprentissage et enseignement

Enseigner et apprendre
2 concepts à distinguer absolument !

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, 1980).
L'enseignement est une aide à l'apprentissage = enseigner c'est mettre en œuvre les conditions (pédagogiques et didactiques) facilitant les apprentissages des élèves.

Enseigner et apprendre
2 concepts à distinguer !

Enseigner	→	Apprendre
Du côté de l'enseignant qui conçoit et mettre 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 des Cours Magistraux = expliquer quelques propriétés importantes d'un enseignement efficace en EPS → pour cela il faut prendre en compte les principales caractéristiques de l'acte d'apprendre
= savoir comment l'élève apprend pour mieux enseigner.

Enseigner et apprendre
2 concepts à distinguer absolument !

Michel Develay : « *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* ».

De l'apprentissage à l'enseignement, Paris, ESF, 1992.

Enseigner et apprendre
2 concepts à distinguer absolument !

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 » pas par l'enseignant.

→ Il faut plutôt comprendre que l'enseignant réunit des conditions qu'il pense être favorables aux apprentissages.

→ Néanmoins l'expression « faire apprendre » est parfois utilisée pour recentrer l'acte d'enseigner sur sa vocation première. Le cas échéant il est préférable de l'entourer de guillemets.

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, 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.

Définition des concepts

Apprentissage

M.Richelle : « *Changement dans le comportement d'un organisme résultat 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 enrichissements du répertoire mais sans que l'expérience ou l'interaction avec le milieu aient joué un rôle significatif* ».

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

Définition des concepts

Apprentissage

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.

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 comport. habile* »
Motor control and learning, 1982.

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.

Définition des concepts
Apprentissage moteur

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

Motor Control and Learning, 1999.

Définition des concepts

Apprentissage du côté de la neurobiologie

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

L'homme neuronal. Paris, Fayard, 1983.

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 ok skill, Academic Press, New York, 1967.

Définition des concepts

Apprentissage plus spécifiquement pour 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-Ferrant, 1989.

Définition des concepts

Ma définition pour l'EPS

Apprendre en EPS, c'est construire par l'action des compétences qui articulent des dimensions motrices, méthodologiques et sociales, par la pratique diversifiée, consistantes, et cohérentes d'APSA transformées par l'enseignant en formes de pratique scolaire.

Définition des concepts

Définition à retenir

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

Apprentissage, Encyclopaedia Universalis, Paris, 1990.

Définition des concepts

4 caractéristiques pour l'apprentissage

1. L'apprentissage est une modification ;

2. Cette modification est stable ;

3. Cette modification concerne le comportement ou les activités psychologiques ;

4. Cette modification est attribuable à l'expérience du sujet.

A partir de ces 4 macro-caractéristiques → déjà quelques conséquences pour l'activité de l'enseignant

1. **L'apprentissage est une modification :**

→ en contexte scolaire cette modification doit être une amélioration.

→ Pour l'enseignant :

- Il doit envisager le plus explicitement possible la nature des améliorations associées à l'apprentissage = quoi apprendre → quelles sont les transformations attendues ? (connaissances, habiletés, attitudes et savoir-être, outils et méthodes, compétences…).

Transformations attendues sur le plan moteur
(= ce que les élèves doivent apprendre sur le plan de la maîtrise motrice)

Passer de…	à…
Partir debout les deux pieds sur la même ligne	En position de départ : jambes semi-fléchies, pieds et bras décalés
Courir en ayant une trajectoire déviée voire empiétant dans le couloir accolé	Courir en restant dans son couloir
Courir en piétinant	Courir avec plus d'amplitude
Un temps de réaction long après le signal	Un temps de réaction plus court
Ralentir avant la ligne d'arrivée	e d'arrivée
Course avec obstacles : ralentir f chaque obstacle	se entre les obstacles
Franchir la haie en hauteur (impu	loin de la haie)
Méconnaissance de son pied fort	
Partir d'un repère imposé lors du	tesse du coureur
Se passer le témoin à n'importe quel endroit	Se passer le témoin dans une zone délimitée
Passer le témoin avec une motricité spontanée	Passer le témoin de la main droite à la main gauche ou de la main gauche à la main droite
Donneur : ralentir fortement au moment de passer le témoin	Garder une partie important de son allure de course au moment de passer le témoin
Donneur : passer le témoin sans donner de signal	Passer le témoin en donnant le signal « hop »
Receveur : attendre le témoin sans courir et prendre le témoin à l'arrêt	Anticiper le passage en courant en prendre le témoin en mouvement
Receveur : courir toujours avec le bras en arrière (ou sans tendre le bras du tout)	Dissocier le haut et le bas du corps en tendant le bras au moment du « hop »

Extrait du projet de séquence de Clara Roussel, rapport de stage L2 2020 (classe de CM2)

Transformations attendues sur le plan du socle commun
(= ce que les élèves doivent apprendre sur le plan des compétences transversales)

Passer de…	**à…**
Reste qu'entre camarades du même genre	Accepte la mixité
Se laisse distraire facilement	Reste concentré plus longtemps sur la tâche
Ne respecte pas toutes les consignes	Comprend et respecte toutes les consignes
Pas de vocabulaire spécifique à l'activité	Acquisition d'un vocabulaire spécifique à l'athlétisme (types de course, ion de ce vocabulaire pour : les camarades
Un seul rôle (athlète)	nétreur, observateur…
Pour certains élèves : se moque	groupe-classe

Extrait du projet de séquence de Clara Roussel, rapport de stage L2 2020 (classe de CM2)

A partir de ces 4 macro-caractéristiques → déjà quelques conséquences pour l'activité de l'enseignant

2. Cette modification est stable sans être figée (≠ mouvements stéréotypés → adaptabilité)

→ l'apprentissage perdure dans le temps (il est possible de refaire) sans dépendre de la fatigue, le stress, la motivation...

→ Pour l'enseignant :

- Quelles sont les conditions de cette stabilité ? (= comment enseigner pour « faire durer » ce qui est appris ?)
- Quelles sont les conditions pédagogiques de l'adaptabilité de ce qui est appris ?

A partir de ces 4 macro-caractéristiques → *déjà quelques conséquences pour l'activité de l'enseignant*

3. <u>Cette modification concerne le comportement ou les activités psychologiques</u>

→ *des processus (ou mécanismes) sont à l'origine des transformations.*

→ <u>*Pour l'enseignant*</u> :

- *il ne considère pas que les comp. directement observables, il prend aussi en compte les processus sous-jacents à ces comportements :*
  - *le rôle des émotions,*
  - *la prise d'informations dans le milieu,*
  - *les représentations de l'action, etc.*

A partir de ces 4 macro-caractéristiques → *déjà quelques conséquences pour l'activité de l'enseignant*

4. **Cette modification est attribuable à l'exp. du sujet (= interaction avec un milieu)**

→ *personne ne peut apprendre à la place de celui qui apprend*

→ *Pour l'enseignant :*

- *il prédétermine les conditions externes de cette expérience en donnant des buts à atteindre aux élèves (=une tâche) dans un environnement particulier = il « fait vivre » des choses aux élèves qui vont les amener à se transformer (= apprendre).*

Définition des concepts

Définition à retenir

L'apprentissage est donc :

- un ensemble de changements internes de l'individu,
- consécutifs à une interaction avec le milieu physique et humain,
- relativement stables mais sans être figés,
- et visibles de l'extérieur par des conséquences sur le comportement.

Définition des concepts

Définition à retenir

Apprendre, c'est modifier durablement ses façons de faire, de penser, ou d'être, à la suite d'une interaction avec le milieu physique et/ou humain.

Dans un cadre éducatif, ces modifications doivent être des améliorations.

Définition des concepts
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'est à dire pour atteindre le but de la tâche ou un autre but qu'il s'est fixé).

→ *Comment on apprend ?*

Définition des concepts
Les processus d'apprentissage

Les processus d'apprentissage (= comment on apprend ?) sont différents selon les approches théoriques de l'apprentissage moteur :

1. *Modèles behavioristes.*
2. *Modèles cognitivistes.*
3. *Modèles socioconstructivistes.*
4. *Modèles écologiques.*

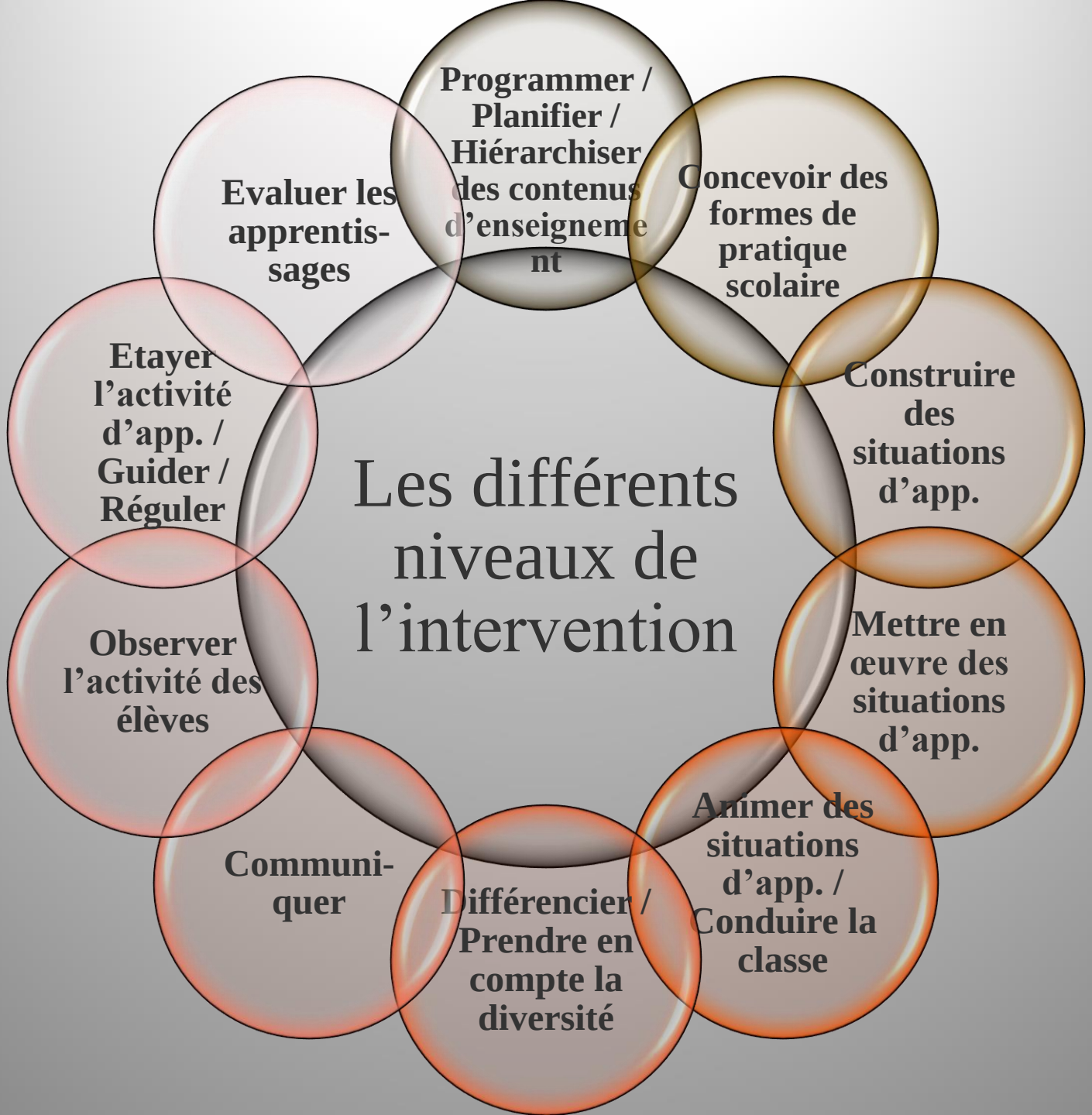
Les processus d'apprentissage

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. 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 (pour corriger ses erreurs). Importance aussi des connaissances antérieures stockées en mémoire.
Modèles sociocognitifs	Les interactions entre pairs sont au centre des mécanismes pour apprendre. Importance de l'observation, de la coopération, et 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 (→ app. coopératifs).
Modèles écologiques	Couplage perception / action. Les modes de coordination préférentielles sont des phénomènes émergeants qui s'auto-organisent selon les paramètres de contrôle du système.	Organiser dans l'environnement des situations suffisamment contraignantes pour « faire émerger » les comportements attendus.

Définition des concepts

Les interventions de l'enseignant (ou procédures d'enseignement ou gestes professionnels)

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 favoriser les apprentissages des élèves**.


Programmer / Planifier / Hiérarchiser des contenus d'enseignement
Concevoir des formes de pratique scolaire
Construire des situations d'app.
Mettre en œuvre des situations d'app.
Animer des situations d'app. / Conduire la classe
Différencier / Prendre en compte la diversité
Communi-quer
Observer l'activité des élèves
Etayer l'activité d'app. / Guider / Réguler
Evaluer les apprentis-sages
Les différents niveaux de l'intervention

Les postures enseignantes

Définition des concepts
Les interventions de l'enseignant

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.

Quatre grands domaines d'intervention caractérisent les procédures d'enseignement

1. **La conception didactique** = **du côté des contenus d'enseignement** : choix et planification des APSA, mode d'entrée dans l'activité et formes de pratique scolaire, transposition, choix des tâches d'app., progressions, etc.

2. **Les mises en œuvre pédagogique** = **du côté des aspects relationnels et organisationnels** : animation et style d'enseignement, placement, gestion de la classe, des groupes, de l'espace, du matériel, du temps, etc.

3. **La régulation de l'activité de l'é (étayage)** = observation des conduites, feedback, remédiations, variables didactiques, éval. formative ou formatrice, etc.

4. **L'évaluation** = diagnostique, formative, formatrice, sommative, certificative.

Pour aller à l'essentiel !

- Apprendre c'est améliorer ses manières habituelles de faire, de penser, ou d'être.
- Enseigner c'est « faire apprendre » ou plutôt créer les conditions de l'apprentissage.
- Pour apprendre, l'élève déploie des processus cognitifs.
- Pour enseigner, l'enseignant déploie des procédures d'enseignement (des interventions pédagogiques et didactiques) qui sont des gestes professionnels.
- Les procédures de l'enseignant doivent favoriser les processus des élèves.

Parenthèse

Faire apprendre n'est pas toujours la priorité !

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 donne du sens à tous les autres préoccupations.

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

Parenthèse

Apprendre n'est pas toujours la priorité !

Les élèves aussi ne sont pas toujours prioritairement mobilisés pour apprendre. Leur activité en EPS est souvent guidée par d'autres préoccupations :

- **cathartique** (se défouler physiquement),
- **hédonique** (éprouver un plaisir immédiat),
- **affinitaire** (être avec les copains),
- **narcissique** (montrer aux autres sa compétence, ou éviter d'être ridicule),
- **utilitaire** (obtenir une bonne note).

C'est à l'enseignant de créer dans la séance **un climat motivationnel de maîtrise** (C.Ames, 1987) c'est-à-dire un climat au sein duquel la préoccupation majeure de l'élève est d'apprendre et de progresser (ce qui n'exclut pas certaines des autres préoccupations).

Les sujets d'examen

- **Sujet 1 : Quelles sont les conditions à l'apprentissage en éducation physique et sportive ? Comment ces conditions inspirent-elles les interventions de l'enseignant d'EPS ?**

- **Sujet 2 : Quelles qualités doit posséder une tâche motrice afin de favoriser les apprentissages des élèves ?**

- **Sujet 3 : Comment différencier l'enseignement de l'EPS afin de permettre à tous et à toutes d'apprendre ?**

- **Sujet 4 : En quoi connaître comment l'élève apprend, éclaire l'enseignant d'EPS dans la conception et la mise en œuvre de ses procédures d'enseignement ?**

- **Sujet 5 : A quelles conditions la conception et la mise en œuvre de l'enseignement de l'éducation physique et sportive favorisent-elles la motivation des enfants ?**

- **Sujet 6 : Comment l'enseignant d'EPS peut-il créer les conditions d'un temps d'engagement moteur optimal des élèves au cours des leçons d'éducation physique et sportive ?**

- **Sujet 7 : Quel est le statut de l'erreur en éducation physique et sportive, et comment aider l'élève à la surmonter ?**

- **Sujet 8 : Parfois l'élève s'engage dans un comportement hors-tâche. Pourquoi ? Comment inciter l'élève à poursuivre le but prescrit par la tâche ?**

PARTIE II

Envisager des transformations chez les élèves : finalités, objectifs, compétences, contenus

Qu'apprend-on en EPS ?

Enseigner, c'est être confronté à trois questions :

1. ***Qu'est-ce que je veux enseigner à mes élèves ?*** = quels sont les objets d'enseignement, 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 ?

3. ***Pourquoi l'enseigner ?*** Quel est le sens de ce qui est à enseigner ? Au service de quelles valeurs éducatives ? Pour former quel type d'homme pour demain ?

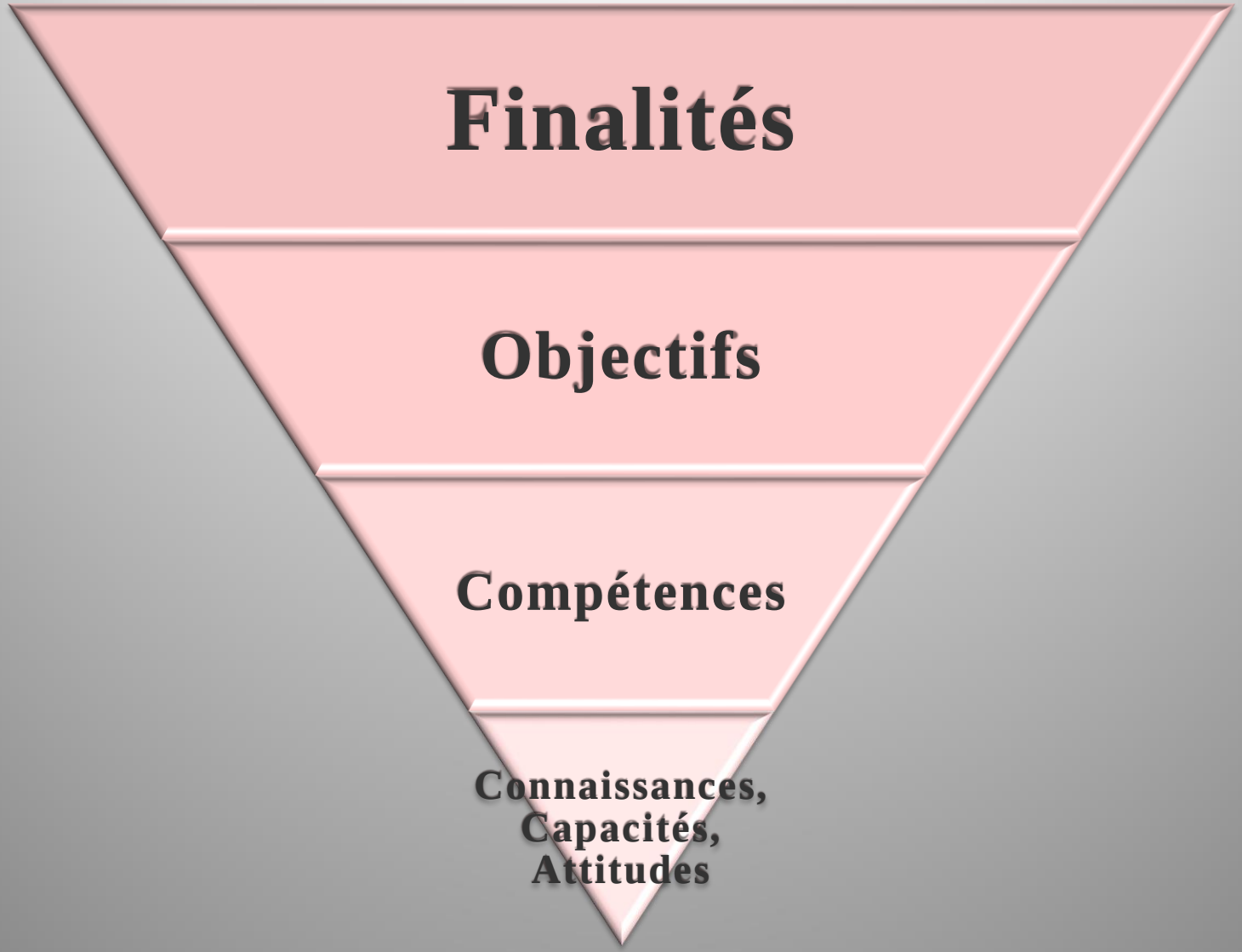
Qu'apprend-on en EPS ?

Question difficile → pluralité et diversité des transformations (dans le domaine moteur, mais aussi social, affectif, méthodologique).

Mais première question à se poser pour dépasser l'animation, et aller vers **l'enseignement**.

Depuis 1996 : programme en EPS, couvrant aujourd'hui tous les niveaux de classe de l'école maternelle au lycée → corpus de **compétences** à construire.

Qu'apprend-on en EPS ?



En haut : les finalités

« *Affirmation de principe à travers laquelle une société ou un groupe social identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices au système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation* » (D.Hameline, 1980).

Les finalités expriment un **idéal éducatif**, ce vers quoi il faudrait aller, elles donnent un sens à ce qui s'apprend. Question philosophique = quel type d'être humain souhaite-on pour demain ? C'est quoi une éducation réussie ?

L'énoncé des finalités correspond à un projet politique, lequel est historiquement et socialement situé (les finalités du système éducatif ne sont pas les mêmes selon les époques et selon les sociétés).

En haut : les finalités

D'après les programmes EPS de la scolarité obligatoire (BO Spécial n°11 du 26 novembre 2015), **« l'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble ».**

D'après les programmes EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique (BO spécial n°1 du 22 janvier 2019), **« L'éducation physique et sportive vise à former, par la pratique physique, sportive, artistique, un citoyen épanoui, cultivé, capable de faire des choix éclairés pour s'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire ».**

En haut : les finalités

Pour la scolarité obligatoire

- **Citoyen** : valeurs sociales et morales, responsabilité, vivre ensemble, tolérance, laïcité, intégration à la vie d'une société démocratique…
- **Lucide** : se connaître, gérer, faire des choix judicieux…
- **Autonome** : prendre en charge sa propre vie physique…
- **Physiquement éduqué** : développement des capacités physiques, maîtrise et connaissance de son corps…
- **Socialement éduqué dans le soucis du vivre ensemble** : qualité des relations avec les autres (respect, communication, coopération, solidarité, réciprocité…).

En haut : les finalités

Pour le lycée

- **Citoyen** : valeurs sociales et morales, responsabilité, vivre ensemble, intégration à une société démocratique…
- **Epanoui** : développement complet et harmonieux, réalisation de soi, confiance en soi, bonheur…
- **Cultivé** : acquisition de savoirs et de savoir-faire pour pratiquer mais aussi comprendre et faire fonctionner les APSA (qui sont des pratiques sociales)…
- **Capable de faire des choix éclairés pour s'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire** : prendre en charge sa propre pratique corporelle pour savoir gérer sa vie physique et sociale.

Une déclinaison disciplinaire des finalités : les objectifs généraux

Les programmes pour les lycées (2019) présentent en plus des objectifs qui sont une déclinaison des finalités :

- « ***Développer sa motricité*** » : développement des ressources et construction des apprentissages supports de l'efficacité motrice
→ vers l'aisance corporelle.

- « ***Savoir se préparer et s'entrainer*** » : se connaître pour faire des choix de préparation ou d'entrainement
→ vers la gestion éclairée et autonome de sa pratique physique.

- « ***Exercer sa responsabilité individuelle au sein d'un collectif*** » : construire des comportements sociaux au service de l'agir et du vivre ensemble, respecter des règles communes
→ vers un citoyen inséré dans une société et en même temps capable de faire jouer sa liberté d'action et de pensée.

Une déclinaison disciplinaire des finalités : les objectifs généraux

Les programmes pour les lycées (2019) présentent en plus des objectifs qui sont une déclinaison des finalités :

- « ***Construire durablement sa santé*** » : développement des ressources, sécurité, image positive de soi, plaisir

→ vers des habitudes de vie saines et une pratique raisonnée et régulière tout au long de la vie.

- « ***Accéder au patrimoine culturel*** » : être pratiquant sportif, spectateur sportif, développer un esprit critique à l'égard des pratiques physiques et sportives

→ vers un amateur critique du sport.

Attention aux déclarations d'intentions → appel à l'expertise de l'enseignant

Proclamer des finalités et des objectifs ne suffit pas à les faire passer magiquement dans les actes.

Expertise de l'enseignant = dépasser les déclarations d'intentions, souvent générales et généreuses, en rassemblant les conditions pédagogiques et didactiques permettant de remonter intelligiblement des conduites motrices mises en œuvre jusqu'aux finalités du système éducatif → **l'enseignant doit enseigner pour éduquer.**

Donc deux questions importantes (P.Meirieu) :

- comment incarner dans le quotidien les intentions pédagogiques ?
- et comment référer les actes quotidiens aux finalités toujours présentes à l'Ecole ?

Les compétences

Ce qui s'apprend (et donc ce qui s'enseigne) en EPS (comme dans les autres disciplines), ce sont des compétences (Charte des programmes, 1992).

Six caractéristiques définissent les compétences :

1. Les compétences supposent un **pouvoir d'action et/ou de compréhension**
   = être compétent c'est savoir faire quelque chose de significatif (agir dans l'environnement avec efficacité)
   = produire une performance.

2. Les compétences sont des qualités **stables** possédées par un sujet
   = être compétent ce n'est pas réussir « par chance » ou parce qu'on est « en forme », c'est être capable de répéter la conduite efficace.

Les compétences

Ce qui s'apprend (et donc ce qui s'enseigne) en EPS (comme dans les autres disciplines), ce sont des compétences (Charte des programmes, 1992).

Six caractéristiques définissent les compétences :

3. Les compétences sont **acquises**
   = les compétences sont le résultat d'un apprentissage, à la suite d'une interaction répétée avec l'environnement.

4. Les compétences sont **finalisées**, elles s'appliquent à un domaine particulier
   = *on n'est pas compétent pour tout mais dans le domaine qui a fait l'objet d'un apprentissage. Néanmoins ce domaine ne concerne pas qu'une seule tâche mais plutôt un ensemble de situations (voir diapo suivante).*

Les compétences

Ce qui s'apprend (et donc ce qui s'enseigne) en EPS (comme dans les autres disciplines), ce sont des compétences (Charte des programmes, 1992).

Six caractéristiques définissent les compétences :

5. Les compétences ne s'appliquent pas à une tâche unique, mais à une **catégorie de tâches** (ou une « *famille de situations* »). La notion de compétence suppose la capacité à **s'adapter**.
   = par exemple la compétence « s'échauffer avant un effort » suppose de savoir s'échauffer en fonction de plusieurs types d'effort, et dans plusieurs APSA, sans reproduire exactement les mêmes exercices (reproduire sans comprendre et sans s'adapter, ce n'est pas être compétent).

Les compétences

Ce qui s'apprend (et donc ce qui s'enseigne) en EPS (comme dans les autres disciplines), ce sont des compétences (Charte des programmes, 1992).

Six caractéristiques définissent les compétences :

6. Enfin, les compétences résultent d'une **interaction dynamique entre plusieurs dimensions (motrices, méthodologiques, sociales)** pour agir : « ***une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite*** » (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 23/04/15).
   = par ex. la compétence visée « choisir et conduire un déplacement adapté aux différents milieux » (APPN cycle 4) suppose des connaissances sur la nature du milieu (voie en escalade, piste en VTT…), mais aussi des capacités (techniques, postures pour agir avec efficacité, lecture du milieu pour faire les bons choix), et enfin des attitudes (gestion de ses émotions, prise de risque adaptée…).

Les compétences

Ce qui s'apprend (et donc ce qui s'enseigne) en EPS (comme dans les autres disciplines), ce sont des compétences (Charte des programmes, 1992).

Six caractéristiques définissent les compétences :

6. Enfin, les compétences résultent d'une **interaction dynamique entre plusieurs dimensions (motrices, méthodologiques, sociales)** pour agir : « ***une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite*** » (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 23/04/15).

   → cela signifie qu'il n'y a pas de compétence motrice, ou de compétence méthodologique, ou de compétence sociale : une compétence articule forcément (à des degrés divers) ces trois dimensions.

Les compétences dans les programmes

Les programmes de l'EPS à l'école primaire et au collège (scolarité obligatoire) sont « soclés », c-a-d qu'ils se réfèrent aux compétence du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (2015) = en quelque sorte le programme des programmes :

Cinq domaines de formation :

1. Les langages pour penser et communiquer.
2. Les méthodes et les outils pour apprendre.
3. La formation de la personne et du citoyen.
4. Les systèmes naturels et les systèmes techniques.
5. Les représentations du monde et de l'activité humaine.

Les compétences dans les programmes

Les programmes de l'EPS à l'école primaire et au collège (scolarité obligatoire) proposent cinq compétences générales qui sont une déclinaison des compétences du socle :

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

Les compétences dans les programmes

Pour chaque cycle d'enseignement les compétences générales se déclinent ensuite en **compétences travaillées** pendant le cycle. Par exemple pour le cycle 4 (5e, 4e, 3e) :

1. **Développer sa motricité et construire un langage du corps**
   - Acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficience
   - Communiquer des intentions et des émotions avec son corps devant un groupe
   - Verbaliser les émotions et sensations ressenties
   - Utiliser un vocabulaire adapte pour décrire la motricité d'autrui et la sienne

Domaine du socle : 1

2. **S'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre**
   - Préparer-planifier-se représenter une action avant de la réaliser
   - Répéter un geste sportif ou artistique pour le stabiliser et le rendre plus efficace
   - Construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuels ou collectifs
   - Utiliser des outils numériques pour analyser et évaluer ses actions et celles des autres

Domaine du socle : 2

3. **Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités**
   - Respecter, construire et faire respecter règles et règlements
   - Accepter la défaite et gagner avec modestie et simplicité
   - Prendre et assumer des responsabilités au sein d'un collectif pour réaliser un projet ou remplir un contrat
   - Agir avec et pour les autres, en prenant en compte les différences

Domaine du socle : 3

Les compétences dans les programmes

Pour chaque cycle d'enseignement les compétences générales se déclinent ensuite en **compétences travaillées** pendant le cycle. Par exemple pour le cycle 4 (5e, 4e, 3e) :

4. Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière

- Connaitre les effets d'une pratique physique régulière sur son état de bien-être et de santé
- Connaitre et utiliser des indicateurs objectifs pour caractériser l'effort physique
- Evaluer la quantité et qualité de son activité physique quotidienne dans et hors l'école
- Adapter l'intensité de son engagement physique à ses possibilités pour ne pas se mettre en danger

Domaine du socle : 4

5. S'approprier une culture physique sportive et artistique pour construire progressivement un regard lucide sur le monde contemporain

- S'approprier, exploiter et savoir expliquer les principes d'efficacité d'un geste technique
- Acquérir les bases d'une attitude réflexive et critique vis-à-vis du spectacle sportif
- Découvrir l'impact des nouvelles technologies appliquées a la pratique physique et sportive
- Connaitre des éléments essentiels de l'histoire des pratiques corporelles éclairant les activités physiques contemporaines

Domaine du socle : 5

Les compétences dans les programmes

<u>Attention</u> : pas d'enseignement « séparé » des apprentissages moteurs, méthodologiques, et sociaux qui construisent les compétences

→C'est toujours **autour des actions motrices** que doivent s'articuler les dimensions motrices, méthodologiques, et sociales des compétences.

→Par exemple, l'objectif de socialisation souvent revendiqué en Education physique et sportive n'est pas à concevoir comme un pré-requis aux apprentissages moteurs, mais il se construit **<u>conjointement</u>** avec ces apprentissages.

Les compétences dans les programmes

<u>Attention</u> : pas d'enseignement « séparé » des apprentissages moteurs, méthodologiques, et sociaux qui construisent les compétences

→ Ce qu'on appelle **tâche complexe** en didactique n'est pas une tâche compliquée, mais une tâche 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 l'environnement, et/ou prendre des décisions, et/ou maîtriser ses émotions, et/ou gérer ses efforts, et/ou respecter ses adversaires, etc.

Les compétences

La compétence est un pouvoir d'action et de compréhension sur le réel, stable, appris, finalisé, mettant en synergie un ensemble de ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour agir efficacement face à une catégorie de tâches réunies par un problème commun.

La compétence permet de produire des performances (à son niveau) dans une multitude de contextes (ou familles de situations).

Les compétences

Ou cette définition du Socle commun de compétences, de connaissances et de culture (BO n°17 du 23 avril 2015) :

« Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour faire face à une situation complexe ou inédite ».

Les compétences

L'articulation de plusieurs types d'apprentissages (moteurs, méthodologiques, sociaux) dans une même compétence vise à renforcer l'idée que ce qui importe en EPS, ce n'est pas tant de réussir, mais de « *réussir et comprendre* » (J.Piaget, 1974).

La notion de tâche complexe

- Une tâche complexe est une tache au sein de laquelle l'élève doit mobiliser différentes ressources pour agir (connaissances, capacités, attitudes).
- Ce type de tâche suppose l'adaptabilité des conduites motrices ; en cela elle teste les compétences attendues.
- Dans ce contexte, complexe ne veut pas dire compliqué.

La notion de tâche complexe

- La tache complexe présente les intérêts suivants :
  1. Elle forme les élèves à des **situations concrètes et réelles**, proches de la vie réelle (la pratique authentique des APSA).
  2. Elle prépare les élèves à affronter des situations nouvelles en développant chez eux l'**adaptabilité**.

La notion de tâche complexe

- La tache complexe présente les intérêts suivants :
    3. Elle permet de prendre en compte les différences entre les élèves car dans une tache complexe, plusieurs configurations de ressources permettent de réussir.
    4. Elle favorise la motivation des apprenants car elle est nouvelle, souvent originale, et elle propose un problème concret à résoudre.

La notion de tâche complexe

- La tache complexe présente les intérêts suivants :

5. Elle permet de vérifier les compétences construites. En cela elle est le support privilégié des dispositifs d'évaluation.

La notion de tâche complexe

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, enchainer 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

La notion de tâche complexe

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	Enchainer les phases d'attaque et de défense (changements de statut). Enchainer 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

PARTIE III

Des procédures pour mieux enseigner
= aider l'élève à apprendre en facilitant ses processus d'apprentissage

Des procédures pour mieux enseigner

Enseigner, c'est être confronté à trois 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 ?

3. ***Pourquoi l'enseigner ?*** Quel est le sens de ce qui est à enseigner ? Au service de quelles valeurs éducatives ? Pour former quel type d'homme pour demain ?

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

(Jean Piaget, Psychologie, Gallimard, collection La pléiade, Paris, 1987)

« Le sport va chercher la peur pour la dominer, la fatigue pour en triompher, la difficulté pour la vaincre »

Pierre de Coubertin

P
A
U
S
E

13 conseils pour mieux apprendre, par le neuroscientifique Stanislas Dehaene

Question préalable = selon vous, à quelles conditions on progresse en EPS ?

→ des réponses « de bon sens »

être motivé

être concentré

corriger ses erreurs

savoir ce que l'on a fait

progressivité

identifier ce qu'il faut faire

se donner un but

pas trop facile, pas trop difficile

persévérer

comprendre les consignes

agir, répéter

échec ou réussite ?

avoir envie de progresser

Logique de construction de la réflexion

Du côté de l'activité de l'élève

Apprentissages

= processus personnel qui ne se décrète pas

→ **processus d'apprentissage**

Du côté de l'activité de l'enseignant

Enseignement

= aide à l'apprentissage

→ **procédures d'enseignement**

Quelles sont les conditions de l'apprentissage ?

Quelles interventions favorisent ces conditions ?

Du côté de l'activité de l'élève

1. apprendre suppose une intention d'apprendre

= dans l'idéal la **motivation** est orientée vers la tâche (= buts de maîtrise)

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

Du côté de l'activité de l'enseignant

- Choix des APSA (planif.)
- Mode d'entrée dans l'APSA
- Richesse / qualité de l'envir.
- Caractéristiques des tâches
- Style d'enseignement et climat relationnel
- FB + , encouragements…
- Méthodes pédagogiques : mise en projet notamment
- Modes de groupement
- Nature et formes de l'éval.

+ Climat motivationnel de maîtrise

→ **cours L3, CAPEPS**

Comment rendre les tâches attrayantes ?

ZOOM

1. Des tâches **ludiques** (R.Caillois, 1957 : Agon, Mimicry, Ilinx, Alea).
2. Des tâches qui sont vues comme des **défis** (= qui sont difficiles mais accessibles = tâches qui permettent de **se sentir compétent** grâce à la réussite concrètement perçue).
3. Des tâches raisonnablement **renouvelées** (= qui stimulent la curiosité et le besoin de nouveauté).
4. Des tâches **contrôlables** par l'élève lui-même (critère de réussite matérialisé dans l'environnement).
5. Des tâches qui ont du **sens** (= avec un CR très concret à atteindre + authenticité des tâches par rapport à la logique de l'APSA).
6. Des tâches de **coopération** (« avec les copains ») pour vivre une aventure collective.

Augmenter l'attractivité du but

ZOOM

Dans le modèle psychologique de l'expectation-valence, « *la motivation de l'individu dépend à la fois de la valeur qu'il accorde à la tâche et de ses expectations de réussite* ». Les bénéfices correspondent donc à la valeur de la tâche, elle-même liée à l'importance du but. Voici quelques leviers que l'enseignant peut manipuler pour accroître l'attractivité du but :

- des buts raisonnablement difficiles (défis), raisonnablement nouveaux (curiosité), et/ou raisonnablement risqués (perception du risque proche du risque préférentiel) ;
- des buts qui confèrent un véritable pouvoir moteur facilement identifiable pour les élèves (savoir nager, éviter des obstacles en VTT, grimper une voie difficile en escalade, maîtriser des coups au tennis, shooter en course en basket-ball…) ;

Augmenter l'attractivité du but

ZOOM

Dans le modèle psychologique de l'expectation-valence, « *la motivation de l'individu dépend à la fois de la valeur qu'il accorde à la tâche et de ses expériences de réussite* ». Les bénéfices correspondent donc à la valeur de la tâche, elle-même liée à l'importance du but. Voici quelques leviers que l'enseignant peut manipuler pour accroître l'attractivité du but :

- des buts socialement valorisés par les représentations que les pratiquants se font de certaines techniques sportives (faire un salto en gymnastique sportive, un fosbury en athlétisme, un virage culbute en natation, un « reverse » au basket-ball, un saut ou un dérapage contrôlé en VTT…) ;
- des buts ludiques générateurs d'émotions et de sensations immédiates (défi, perte des repères spatiaux habituels, simulacre, faire avec les copains…) ;

Augmenter l'attractivité du but

ZOOM

Dans le modèle psychologique de l'expectation-valence, « *la motivation de l'individu dépend à la fois de la valeur qu'il accorde à la tâche et de ses expériences de réussite* ». Les bénéfices correspondent donc à la valeur de la tâche, elle-même liée à l'importance du but. Voici quelques leviers que l'enseignant peut manipuler pour accroître l'attractivité du but :

- des buts collectifs qui permettent d'avoir des relations sociales et de se sentir reconnu au sein d'un groupe ;
- des buts qui ont du sens avec des finalisations de séquences significatives qui permettent de faire le lien entre le court terme (la tâche, la séance) et le moyen terme (la séquence) ;
- des buts authentiques qui respectent la logique interne des APSA (jouer au football, au basket, au bad., monter des voies en escalade, sauter le plus loin en athlé…) ;

Augmenter l'attractivité du but

ZOOM

Dans le modèle psychologique de l'expectation-valence, « *la motivation de l'individu dépend à la fois de la valeur qu'il accorde à la tâche et de ses expériences de réussite* ». Les bénéfices correspondent donc à la valeur de la tâche, elle-même liée à l'importance du but. Voici quelques leviers que l'enseignant peut manipuler pour accroître l'attractivité du but :

- des buts incarnés par une situation-problème à résoudre avec une « énigme mobilisatrice » ;
- des buts concrètement matérialisés dans l'environnement avec des critères de réussite très clairs et très concrets pour rendre l'évaluation des résultats contrôlable par l'élève lui-même ;
- des buts que l'élève a la possibilité de choisir lui-même dans le cadre d'un projet attractif et personnalisé ;

Augmenter l'attractivité du but

ZOOM

Dans le modèle psychologique de l'expectation-valence, « *la motivation de l'individu dépend à la fois de la valeur qu'il accorde à la tâche et de ses expériences de réussite* ». Les bénéfices correspondent donc à la valeur de la tâche, elle-même liée à l'importance du but. Voici quelques leviers que l'enseignant peut manipuler pour accroître l'attractivité du but :

- des buts originaux qui renouvellent les façons d'apprendre ;
- des buts qui contribuent à l'atteinte simultanée de plusieurs buts sur-ordonnés (les buts de soi) : en haut de la hiérarchie des buts, les plus mobilisateurs sont ceux qui permettent de satisfaire le besoin de se sentir compétent, et au-delà qui améliorent la confiance et l'estime de soi.
- La compétition et l'évaluation permettent également d'augmenter la valeur de la tâche, néanmoins leurs effets vis-à-vis de la motivation sont ambivalents et complexes.

Du côté de l'activité de l'élève

2. Apprendre suppose la confrontation à une **contrainte** (une difficulté, une perturbation, un problème, un conflit, un obstacle matériel) qui perturbe un mode de fonctionnement actuel et « oblige » à faire différemment.

Du côté de l'activité de l'enseignant

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

→ **aménagement matériel du milieu**

→ et élaboration des **tâches motrices**

Définition : la tâche motrice

- J. Leplat (1980) → « *but à atteindre dans certaines conditions* ».

ZOOM

- Ce qui spécifie la tâche, c'est donc un but et des conditions particulières d'atteinte de ce but.
- La tâche d'apprentissage comporte des **contraintes**, contraintes qui vont pré-orienter la manière d'agir de celui qui l'effectue et mobiliser d'une façon particulière ses ressources, pour qu'il transforme ses manières habituelles de faire.

Tâche et activité de l'apprenant

ZOOM

- 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).

- La tâche motrice incarne la résistance du milieu, résistance nécessaire pour déclencher et alimenter l'activité auto-adaptative de l'apprenant.

Tâche et activité de l'apprenant

- 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.

ZOOM

- C'est l'élève qui s'approprie la tâche, à partir de son <u>vécu</u>, à partir de ses <u>émotions</u>, et à partir de ses <u>motifs d'agir</u>. La tâche est souvent « réinventée », et parfois elle est « refusée » par l'apprenant.

- « *L'élève construit donc à chaque instant « sa » propre situation, toujours en lien avec l'environnement social et culturel* ».

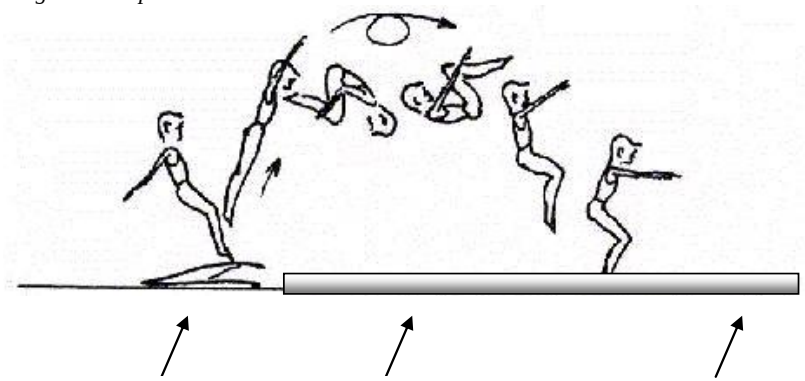
  S'appuyer sur l'activité réelle d'apprentissage, in *Pour que les élèves apprennent en EPS*, coordonné par Delphine Evain, Ed. Revue EPS, Paris, 2022.

L'architecture d'une tâche motrice

- Toute tâche motrice peut être vue comme l'assemblage de six éléments (voir cahier des charges du cahier de TP Stage en Ecole) :

ZOOM

1. l'identification d'un objectif = quelle transformation chez l'élève ? apprendre quoi ?
2. un but à atteindre = que doit faire l'élève ?
3. un aménagement matériel et humain = dispositif
4. des consignes sur l'aménagement matériel et humain
5. un ou des critère(s) de réussite
6. des critères de réalisation
7. des variables didactiques (éventuellement).

Compétence à construire	Créer et contrôler une rotation transversale aérienne complète.
Contenus à intégrer	- Appliquer les actions et les postures permettant de tourner vers l'avant (blocage de mouvement de translation et poussée excentrique) ; - Transmettre les forces au moyen d'un corps rigide (gainage) ; - Différencier des postures lors d'actions aériennes ; - Se construire un système de repères pour se situer dans l'espace.
But à atteindre	Réaliser un salto avant après 3 ou 4 pas d'élan et impulsion sur tremplin.
Dispositif	**Figurines empruntées au Code UNSS 2001*  **Tremplin** **Tapis de réception** **Boc de mousse** (protégeant d'une sur-rotation avant)
Consignes sur l'aménagement	Deux parades obligatoires placées de part et d'autre du tapis. Ne pas dépasser la marque de limite de longueur maximale de course d'élan. Replacer obligatoirement les tapis et le tremplin après chaque passage.
Critère(s) de réussite	Réception stabilisée sur les pieds (1 petit pas autorisé) et proche de l'impulsion (zone de réception délimitée clairement sur le tapis de réception).
Critères de réalisation	- pré-appel long et rasant (permettant une prise d'avance des pieds par rapport au tronc) ; - percuter le tremplin avec les deux pieds, corps aligné et rigide ; - enrouler le dos vers l'avant et le haut (tête rentrée) ; - attraper ses genoux avec les deux mains ; - stabiliser la réception sur jambes semi-fléchies avec regard porté vers l'avant.
Variables didactiques	Difficulté + : réaliser le salto avec une impulsion sur le praticable (enlever le tremplin). Difficulté - : réaliser le salto avec une impulsion sur un mini-trampoline. Remédiations : - pour chercher l'amplitude du salto : placer un obstacle mou à franchir

Types de tâches motrices

ZOOM

- 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, expérimentation, prise de conscience, coopération, etc.

Types de tâches motrices

- La classification la plus connue (mais aujourd'hui « datée ») est celle de J.-P.Famose (1982), celle-ci distingue :

ZOOM

- **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.
  - **<u>Exemple</u> : 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 droite.**

Types de tâches motrices

- La classification la plus connue (mais aujourd'hui « datée ») est celle de J.-P.Famose (1982), celle-ci distingue :

ZOOM

- **tâches semi-définies** : le but est défini assorti d'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 problèmes → l'élève expérimente les solutions.
  - **Exemple : 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 en position préférentielle (démarqué et proche du panier) en moins de six secondes.**

Types de tâches motrices

- La classification la plus connue (mais aujourd'hui « datée ») est celle de J.-P.Famose (1982), celle-ci distingue :

ZOOM

- **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.
  - **<u>Exemple</u> : prenez les ballons et commencez l'échauffement en utilisant tout l'espace du terrain disponible.**

→ Cette classification est sans doute à renouveler par des propositions plus récentes.

Types de tâches motrices

- Nous proposons une autre typologie avec cinq grands « types » de tâches :

ZOOM

1. **Des tâches d'imitation** pour reproduire un modèle gestuel.
2. **Des tâches de lecture** pour choisir une réponse motrice adaptée à la configuration spatiale et temporelle de l'environnement physique et humain.
3. **Des tâches d'émergence** qui utilisent l'aménagement du milieu pour construire une nouvelle coordination en rupture avec la motricité préférentielle.
4. **Des tâches de résolution de problème** pour incorporer dans son répertoire une nouvelle solution motrice faisant évoluer les représentations préalables.
5. **Des tâches de répétition** pour affiner, stabiliser une habileté, ou pour développer des qualités physiques.

Types de tâches motrices

ZOOM

- Certaines de ces tâches sont **des tâches complexes**, c'est-à-dire 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, et adaptable à des contextes variés.
- Les taches complexes sont aussi les plus pertinentes pour vérifier la compétence en condition d'évaluation.

Du côté de l'activité de l'élève

3. Apprendre suppose que cette contrainte soit « **surmontable** » grâce au répertoire de ressources disponibles = faire des erreurs, mais des erreurs que je peux surmonter

→ Citation de M.Récopé (2001)

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.

Trois **conditions** pour réussir cet ajustement

→ Voir diapos suivantes

Réussir le « décalage optimal »

Condition 1 = connaître suffisamment les élèves :

ZOOM

→ **sujet épistémique** : par ex. « déficit spécifique »(M.Durand,1987), apparition du pic de croissance (Blimkie,1989), périodes sensibles du développement, stades de développement de l'intelligence (Piaget), etc.

→ **données sociales sur la classe** : situation de l'établissement, profil des élèves, climat de classe, CSP, handicap, etc.

→ **ce que font réellement les élèves dans la pratique des APSA** : observation des élèves, évaluation diagnostique et formative, etc.

Réussir le « décalage optimal »

Condition 2 = dimensionnaliser les tâches pour régler le curseur de leur difficulté (Famose, 1983) :

ZOOM

→ réglage de la difficulté, de la complexité, de l'intensité, et de la perception du risque dans les tâches

(par ex. nombre de stimuli, clarté des stimuli, temps disponible pour choisir une réponse, nombre d'actions à enchainer, degrés de liberté des articulations à contrôler, durée de l'effort, allure en % de sa VMA, force sollicitée en % de 1 RM, nombre de séries, de répétitions, etc.).

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 :

ZOOM

- → proposer un ensemble de situations classées par niveaux de difficulté (ateliers) ;
- → valoriser les SRP (réussite possible par des voies différenciées) ;
- → proposer une pédagogie par projet (avec par définition des objectifs individualisés);
- → varier les moyens de communication et de présentation des informations (visuel / auditif) ;

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 :

ZOOM

- → alterner les formes de groupement (de niveau ou 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…) ;
- → communiquer des feedback personnalisés ;

Réussir le « décalage optimal »

ZOOM

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 :

→ donner la possibilité aux élèves de choisir eux-mêmes la situation qui les fera le plus progresser (= être de plus en plus acteur de sa formation) ;

→ faire des différences une richesse : utiliser l'hétérogénéité du groupe pour faire progresser tous les élèves (principe de l'enseignement mutuel).

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

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

13 principes pour réussir sa communication des informations :

ZOOM

1. **Réunir les enfants,** 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 maitrisant 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

13 principes pour réussir sa communication des informations :

ZOOM

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

13 principes pour réussir sa communication des informations :

ZOOM

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 en demandant des reformulations.

Les instructions et consignes

13 principes pour réussir sa communication des informations :

ZOOM

12. **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 favorisent l'autonomie.
13. **Donner un signal de départ stimulant** en vue d'inciter à l'action.

La démonstration

Plusieurs études ont montré que la démonstration est une procédure de guidage efficace dans un grand nombre d'apprentissages, souvent plus efficace que les instructions verbales (Resier & Gagné, 1982 ; Burwitz, 1981).

ZOOM

- Elle n'implique pas une passivité du sujet, car elle met en jeu des processus complexes de sélection, de codage, et de rétention des informations (Bandura, 1977 ; Winnykamen, 1990).
- 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).

La démonstration

Plusieurs études ont montré que la démonstration est une procédure de guidage efficace dans un grand nombre d'apprentissage, souvent plus efficace que les instructions verbales (Resier & Gagné, 1982 ; Burwitz, 1981).

ZOOM

- 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.
- **Enfin, des consignes verbales permettant de focaliser l'attention sur les aspects pertinents de l'habileté augmentent son efficacité (Bandura, 1977).**
- Mais dans une perspective écologique, « *l'intérêt de la démonstration doit être relativisé* » (Cornu & Marsault, 2003).

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.

Du côté de l'activité de l'enseignant

Il aide l'élève à identifier et comprendre ses erreurs (= connaître le degré d'atteinte du but en relation avec les moyens mis en œuvre) :

- Inscrire concrètement le but de la tâche dans l'envir. pour rendre le but contrôlable par l'élève lui-même ;
- Communiquer des feedback ;
- Procédures spécifiques d'éval. formative ou formatrice ;
- Usage du numérique.

Le feedback (ou rétroactions informationnelle)

ZOOM

11 principes pour optimiser l'efficacité du feedback :

1. Le feedback est une procédure d'enseignement qui fait suite à une observation rigoureuse centrée sur des éléments pertinents de l'action : « *il faut scanner l'activité des enfants pour les faire apprendre* » (A.Canvel, 2019).
2. Il est surtout nécessaire lorsque les informations intrinsèques (celles disponibles par le sujet lui-même) sont insuffisantes pour guider efficacement l'apprentissage.
3. L'enseignant communique régulièrement des feedback de façon équitable entre les élèves. Attention par exemple aux biais de genre : les filles reçoivent moins de FB que les garçons (V.Nicaise, Cogérino, 2008).

Le feedback (ou rétroactions informationnelle)

11 principes pour optimiser l'efficacité du feedback :

ZOOM

4. Il est nécessaire de varier les formes du FB (message verbale, démonstration, fiches d'observation, images, vidéo, sons, etc), en privilégiant ceux auxquels les élèves sont le plus sensible.

5. Le FB 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.

6. 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).

Le feedback (ou rétroactions informationnelle)

11 principes pour optimiser l'efficacité du feedback :

ZOOM

7. 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 (principe des pédagogies actives).

8. Communiquer aussi bien des feedback individualisés (destinés à un seul élève), que collectifs (destinés à tout ou partie du groupe : bilans intermédiaires ou de fin de séance). Lorsque les FB sont individualisés, attention à ce qu'ils ne concernent pas toujours les mêmes élèves (sentiment de contrôle externe pour les uns, d'injustice ou d'inéquité pour les autres).

Le feedback (ou rétroactions informationnelle)

11 principes pour optimiser l'efficacité du feedback :

9. Donner à l'apprenant la possibilité d'effectuer une nouvelle répétition après communication du feedback (si l'élève ne peut pas capitaliser sur l'information de retour, le FB ne sert à rien !).

ZOOM

10. Trop de feedback tue le feedback ! Le feedback atténué est un principe à retenir (la fréquence des rétroactions diminue progressivement avec l'apprentissage), sans oublier que parfois, il est préférable de ne pas intervenir (attention à ne pas toujours mettre les élèves « sous contrôle »).

11. 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).

Du côté de l'activité de l'élève

6. Apprendre suppose une régularité des interactions avec le milieu didactique.

Pour toutes les théories de l'app. moteur la **pratique** et la **répétition** sont indispensables pour apprendre.

✓ un idéal péda. = répéter en **conditions variables** → flexibilité des actions (Schmidt, 1993 ; Buekers, 1995).

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 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 une situations pour apprendre.

Du côté de l'activité de l'élève

6. Apprendre suppose une régularité des interactions avec le milieu didactique.

Pour toutes les théories de l'app. moteur la **pratique** et la **répétition** sont indispensables pour apprendre.

✓ un idéal péda. = répéter en **conditions variables** → flexibilité des actions (Schmidt, 1993 ; Buekers, 1995).

Du côté de l'activité de l'enseignant

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

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

Du côté de l'activité de l'élève

6. Apprendre suppose une régularité des interactions avec le milieu didactique.

Pour toutes les théories de l'app. moteur la **pratique** et la **répétition** sont indispensables pour apprendre.

✓ un idéal péda. = répéter en **conditions variables** → flexibilité des actions (Schmidt, 1993 ; Buekers, 1995).

Du côté de l'activité de l'enseignant

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

5. Prolonger le temps de l'EPS en « *donnant de la pratique supplémentaire aux élèves* » (d'Anthony 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…).

Optimiser le temps d'engagement moteur

13 principes pour prévenir « l'effet entonnoir » (Piéron, 1992) et favoriser la pratique motrice :

ZOOM

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 (ce sont = des rituels qui « rassurent »).
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.**

Optimiser le temps d'engagement moteur

13 principes pour prévenir « l'effet entonnoir » (Piéron, 1992) et favoriser la pratique motrice :

ZOOM

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 habiletés motrices spécifiques de l'activité pratiquée, si possible en lien avec le thème de séance (échauffement avec ballons en sport collectif par exemple).

Optimiser le temps d'engagement moteur

13 principes pour prévenir « l'effet entonnoir » (Piéron, 1992) et favoriser la pratique motrice :

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

ZOOM

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.

P
A
U
S
E

Cliquez sur le lien

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

Liens entre les 4 piliers de l'apprentissage de S.Dehaene (2013) et le cours

L'attention	L'engagement actif	Le retour sur l'erreur	L'automatisation
• Apprendre suppose que le sujet se donne un but qui éveille son attention	• Apprendre suppose une intention d'apprendre	• Apprendre suppose de comprendre ses erreurs pour capitaliser ses expériences	• 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.

Pour aller à l'essentiel !

Nous avons présenté 5 grandes conditions à l'apprentissage en EPS qui doivent inspirer les interventions de l'enseignant :

1. Apprendre suppose une intention d'apprendre.
2. Apprendre suppose la confrontation de l'activité de l'élève à une contrainte « optimale » qui perturbe ses façons habituelles de faire.
3. Apprendre suppose que le sujet se donne un but qui éveille sont attention.
4. Apprendre suppose de comprendre ses erreurs pour capitaliser ses expériences.
5. Apprendre suppose une régularité des interactions avec le milieu didactique.

Conclusion

LA FORCE PHYSIQUE N'EST RIEN SANS CE QU'IL Y A LÀ-DEDANS.
ADADA
TAPE

?
ADADA

Six 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 simultanément comme un expert pour guider l'activité de l'apprenant confronté à ces contraintes.

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

Six remarques pour conclure

2. La réussite de l'enseignement, c'est à dire la réussite de la construction par l'élève 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 : j'enseigne selon ce que je sais de la façon dont l'élève apprend. Cette relation intelligible est inspirée par les théories de l'apprentissages.

Six remarques pour conclure

3. 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).

   (il existe notamment des déterminismes sociétaux, familiaux, et génétiques)

Six remarques pour conclure

4. A cette complexité de l'apprentissage répond donc une **hypercomplexité de l'enseignement** : recherche de cohérence et de rigueur, mais surtout pas de recette, ou de loi : l'apprentissage des élèves n'est jamais garanti « à coup sûr ».

   « *Le geste professionnel de l'enseignant n'est pas un geste technique qu'il suffirait d'appliquer* » (A.Canvel, Conférence UFRSTAPS Dijon, 7 nov. 2019).

Six remarques pour conclure

5. Pour autant, pas de fatalité dans la réussite et l'échec scolaire → existence d'un « ***effet maître*** » (A.Mingat, 1996) selon lequel les performances scolaires des élèves sont fonction des interventions de l'enseignant : les trajectoires ne sont jamais définitivement tracées à l'avance.

   → Invitation à l'optimisme et au volontarisme : **tous les élèves peuvent apprendre et réussir !**

Six remarques pour conclure

6. La nature des contraintes et la nature du guidage diffèrent quelque peu d'une théorie de l'apprentissage à l'autre, mais malgré des explications théoriques différentes sur les mécanismes pour apprendre, il n'y a pas vraiment de révolution dans les façons d'enseigner (par exemple l'aménagement du milieu se justifie aussi dans une perspective cognitiviste).

Questions ???

Liens des diapos pour aller plus loin

Pour Michel Récopé (2001) : « *Dès l'enfance, les apprentissages incidents constituent la majeure partie de nos acquisitions (…) La plupart des apprentissages s'opèrent à l'insu de l'individu, sans qu'il ait cherché à apprendre.*

(…) Par exemple en cours de mathématiques, un jeune élève n'apprend pas seulement à compter : il enregistre aussi que son professeur a un fort accent du Sud, qu'il est accommodant ou sévère, qu'il peut demander de l'aide à ses camarades quand il ne comprend pas, etc.».

→ Approche bio-logique de l'apprentissage

L'ajustement des contraintes aux ressources

M.Récopé, « la bonne tâche est celle qui agence de manière satisfaisante (c'est-à-dire par dosage adéquat) les contraintes spécifiques permettant les traitements nécessaires aux apprentissages escomptés. Elle doit également respecter une écart compatible entre les potentialités des apprenants et le niveau des différentes contraintes ».

L'adaptation au cœur des apprentissages, in L'apprentissage, Ed. Revue EPS, Paris, 2001.

La connaissance des résultats est surtout valorisée par les **modèles cognitifs** de l'apprentissage moteur :

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

L'importance de pratiquer et de répéter pour apprendre

- Pour toutes les théories de l'apprentissage, apprendre suppose une quantité importante de pratique et un grand nombre de répétitions. Newell et Rosenbloom (1981) parlent de « loi universelle de la pratique » : pas d'apprentissages moteurs sans un nombre d'essais conséquents.

- « *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, 1998).

- « *Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons* » (Aristote, Ethique à Nicomaque).