

**Sujet** : Comment et dans quelle mesure l'enseignant d'EPS peut-il aider ses élèves à utiliser les ressources de l'environnement dans lequel il organise la séance d'EPS ?

### **Contextualisation du sujet**

Qu'elles soient humaines, naturelles, ou économiques, les ressources représentent souvent une valeur, une richesse. Celles de l'environnement font l'objet d'ailleurs d'une actualité particulière, dès lors que leur limitation est établie et qu'il s'agit de les utiliser judicieusement pour les préserver et créer les conditions d'un développement durable dont pourront bénéficier les futures générations. En éducation physique et sportive, les ressources de l'environnement ont aussi un fort potentiel développemental, c'est-à-dire qu'elles peuvent être utilisées à des fins de transformations. Reste à étudier comment et dans quelles mesures l'enseignant d'EPS peut aider ses élèves à utiliser les ressources de l'environnement dans lequel il organise sa séance.

### **Définition des concepts-clés**

L'environnement est l'« *ensemble des personnes, des objets naturels ou artificiels, des contraintes placés par l'enseignant et que l'élève rencontre dans une tâche* » (J.Marsenach, EPS : quel enseignement ?, INRP, Paris, 1991). En éducation physique et sportive, l'environnement est constitué par une multitude d'éléments physiques : les aires d'évolution (terrain, piscine, piste, milieu naturel, mur...), le matériel « conventionnel » utilisé selon l'APSA enseignée (cibles de toutes natures, ballons, balles, raquettes, agrès, cordes, vélos, boussoles, cartes, projectiles...), ainsi que le matériel « pédagogique » censé être adapté aux caractéristiques des pratiquants et aux exigences de l'apprentissage (obstacles en mousse en gymnastique, pull boy, plaquettes ou planches en natation, plots, marques pour délimiter et baliser des espaces...). Au sein de la séance d'EPS, l'environnement est aussi constitué par des êtres humains : l'enseignant responsable du groupe-classe, ainsi que chacun des élèves qui le composent.

Tous les éléments que nous venons de citer peuvent être considérés comme des ressources, dès lors qu'ils constituent une richesse sur laquelle il est possible de s'appuyer pour agir, évoluer, se transformer. Une ressource en effet, c'est une potentialité, un moyen, qu'il est possible d'utiliser, c'est-à-dire d'exploiter en vue d'atteindre un but.

L'enseignant aidera les élèves à les utiliser, dans le sens où il mettra en œuvre un certain nombre de procédures destinées à faciliter la perception et l'exploitation des ressources de l'environnement. Nous voilà à nouveau en présence de deux activités : l'élève qui apprend par des processus internes en utilisant les ressources mises à sa disposition dans l'environnement, et l'enseignant qui l'accompagne, le guide et crée les conditions externes de son apprentissage en mettant en relief un grand nombre de ressources environnementales, tout en permettant leur exploitation. Dans tous les cas ce qui est visé au final, c'est l'apprentissage des élèves, c'est-à-dire la construction de nouvelles compétences culturelles et méthodologiques (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000).

### **Questionnement**

Quelles sont les ressources de l'environnement sur lesquelles l'élève peut s'appuyer pour apprendre en EPS ? En quoi les processus d'apprentissage ont-ils besoin de ces ressources pour déclencher les transformations des conduites motrices ? Les approches cognitivistes et

écologiques de l'apprentissage moteur accordent-elles le même rôle au milieu pour apprendre ? En quoi l'aide apportée par l'enseignant porte-t-elle sur la perception, par l'élève, de ces ressources environnementales ? Quelles relations unissent les notions de contraintes et de ressources environnementales ? En quoi les contraintes peuvent-elles finalement être considérées comme des ressources ?

## **Problématique**

En partant du principe selon lequel « *la signification fonctionnelle des comportements ne peut être trouvée que dans la dynamique du couplage organisme – environnement* » (J.Paillard, Itinéraire pour une psycho-physiologie de l'action. Actio, 1987), nous défendrons l'idée selon laquelle aider les élèves à utiliser les ressources de l'environnement consiste souvent à faciliter les processus perceptifs permettant d'exploiter ces ressources, même si cette activité perceptive ne se conçoit pas de la même façon pour les approches cognitivistes ou écologiques de l'apprentissage moteur. Notre hypothèse gravitera aussi autour de l'ambivalence ressources / contraintes en postulant que ce constitue une contrainte à l'activité de l'élève est souvent une ressource pour l'apprentissage, c'est-à-dire pour la construction des compétences culturelles et méthodologiques. En d'autres termes, avant d'être une ressource, l'environnement incarne souvent d'abord une contrainte.

## **Les arguments possibles (« en vrac » !)**

- chaque argument commence par les concepts clés du libellé, pour bien montrer que l'idée développée va concerner le sujet.
- tous les arguments présentés ici ne sont pas illustrés et lorsqu'ils le sont, ils ne sont généralement pas assez contextualisés (classe précise, nombre d'heures de pratique, caractéristiques des élèves...).
- Aider les élèves à utiliser les ressources de l'environnement, c'est l'aider à percevoir clairement le but à atteindre pour assurer un déclenchement correct de l'action. Pour les modèles cognitif de l'apprentissage moteur, la clarté du but est en effet une ressource pour apprendre, car elle permet au sujet de se faire une représentation claire de ce qu'il y a à faire et d'élaborer un premier plan d'action. Apprendre suppose en effet la perception, par le sujet, du but à atteindre, notamment en ce qui concerne les premières étapes de l'apprentissage (stade cognitif chez Fitts, 1964 ou stade verbal-moteur chez Adams, 1971). Des critères de réussite clairs et concrets, c'est-à-dire inscrits visiblement dans le contexte de la tâche, incarnent ici les ressources de l'environnement à utiliser. Ainsi en badminton, des zones matérialisant des cibles privilégiées à atteindre (avant, arrière, latérale) pourront être de nature à faire évoluer les conduites motrices vers la différenciation des coups (types de frappes et types de trajectoires) pour mettre l'adversaire en difficulté.
- Aider les élèves à utiliser les ressources de l'environnement, c'est l'aider à comprendre les critères de réalisation de l'action juste. L'aménagement matériel du milieu peut aussi faciliter cette compréhension en plaçant des obstacles ou des repères de nature à faire évoluer les façons habituelles de faire, c'est-à-dire les conduites typiques. Il ne s'agit plus là seulement de comprendre le but à atteindre, mais plutôt la façon efficace d'atteindre ce but. Ainsi en gymnastique, un obstacle placé entre le pied avant et la pose des mains peut contraindre le pratiquant à ouvrir l'angle bras tronc sur un ATR ou un saut de main. Des mains dessinées au sol peuvent aider à la représentation correcte de la pose des appuis sur une roue. De la magnésie laissée sur la plate forme de saut peut matérialiser l'endroit recherché de la pose des appuis

manuels sur une lune. Ici, le milieu est bien une ressource pour l'apprentissage, car il constitue l'élément perturbateur susceptible de déclencher des transformations. Or selon Jean Piaget, c'est bien « *la perturbation, la contradiction (qui) constituent l'élément moteur du développement et des apprentissages* » (Psychologie, Gallimard, collection La pléiade, Paris, 1987).

- Aider les élèves à utiliser les ressources de l'environnement, c'est l'aider à percevoir ce qui, dans l'environnement, permet de savoir « si j'ai réussi » ou « si j'ai échoué ». En d'autres termes, l'aménagement du milieu peut faciliter les fonctions de guidage et de correction des réponses motrices. Pour les modèles cognitivistes de l'apprentissage moteur, les ressources de l'environnement concernent ici la connaissance des résultats, c'est-à-dire « *une information extrinsèque qui concerne le succès d'une action par rapport au but environnemental* » (R.A.Schmidt, Apprentissage moteur et performance, Vigot, Paris, 1993). Au-delà du feedback verbal de l'enseignant, l'aménagement du milieu peut permettre à l'élève, surtout si le but à atteindre est concrètement matérialisé, de contrôler lui-même les résultats de son action et envisager ainsi la correction de ses erreurs. Ainsi en vélo tout terrain, la compétence à s'arrêter à un endroit précis par l'usage adéquat du freinage peut se construire grâce à une situation de freinage spécifique avec un environnement particulièrement balisé : une zone de freinage est matérialisée (interdit de commencer le freinage avant), et un pneu usagé au sol symbolise le critère de réussite du freinage (s'arrêter avec le pneu avant ou arrière dans le pneu). Pour rendre la situation encore plus concrète, un peu de terre ou de sable placé sur le sol permettra de vérifier l'autre versant du critère de réussite : ne pas dérapier.
- Toujours dans une perspective très cognitiviste, aider l'élève à utiliser les ressources de l'environnement, c'est aussi l'aider à repérer les permanences du milieu pour l'inciter à réinvestir des conduites motrices correspondant à des apprentissages déjà construits : « *l'enseignement doit habituer les élèves à identifier des similitudes ou des proximités entre des situations d'apprentissage présentant des caractéristiques communes fortes : ainsi, il vise d'éventuels réinvestissements de compétences et de connaissances* » (Programme de la classe de troisième, 1998). C'est notamment le cas pour des APSA appartenant au même groupement : ainsi selon C.Bayer, « *tous les jeux sportifs collectifs se trouvent soumis à des principes qui se révèlent communs et identiques avec quelques variations propres au volley-ball* » (L'enseignement des jeux sportifs collectifs. Paris, Vigot, 1979). Les ressources de l'environnement, ce sont ici les « traits de structure » qui seront reconnus malgré des « traits de surface » différents (E.Cauzinille-Marmeche, Apprendre à utiliser ses connaissances pour la résolution de problèmes : analogie et transfert, in Bulletin de psychologie n°399). Comme le souligne aussi B.Rey, « *le transfert n'a lieu que si l'identité de structure a été reconnue et si le sujet domine les spécificités contractuelles de chacun des problèmes* » (Les compétences transversales en question, ESF, Paris, 1996). Mais cette identification de ressemblances structurales déclenchant des réinvestissements d'apprentissages se fait rarement spontanément : l'aide de l'enseignant est ici aussi nécessaire car « *il s'agit de passer d'une situation où l'on fait confiance à l'élève pour qu'il établisse des ponts, des relations, des ruptures entre les APS utilisées en EPS, à une situation où ces relations seraient prévues, organisées, gérées, régulées par l'enseignant* » (De la programmation à la planification didactique des APS, in Revue EPS n°229, 1991). Dans cette perspective, l'enseignant réunira les conditions d'une pratique en conditions variables (Shea et Morgan, 1979) en jouant sur « l'habillage »

des tâches. Le principe est de maintenir identique la nature des contraintes à surmonter, tout en conférant à la situation un caractère de nouveauté. La structure de la situation est la même, mais sa « mise en contexte » est différente. L'élève apprend la même chose sur des dispositifs changeants (en gymnastique par exemple, il est tout à fait possible de travailler le placement du dos nécessaire à l'appui tendu renversé dans des situations « apparemment » différentes). L'identification de similitudes est facilitée dans la mesure où la variabilité permet de mettre en évidence les permanences, c'est à dire ici les traits de structure. Les « situations défis » proposées par F.Taïana participent de cette même logique, en permettant aux élèves de pratiquer différents sports collectifs au sein d'une même séance (Revue EPS n°248, 1994).

- Aider les élèves à utiliser les ressources de l'environnement, c'est dans une perspective cognitiviste l'aider à percevoir les informations présentes dans l'environnement physique et humain pour mieux les traiter. Ici les ressources concernent les informations pertinentes du milieu, celles qui permettent au sujet de sélectionner une réponse efficiente. Or comme les ressources bio-informationnelles des élèves sont limitées (H.Simon, 1951), surtout chez les plus jeunes (M.Durand, 1987), alors l'aide à l'utilisation des ressources de l'environnement suppose une simplification de cet environnement sur le plan des stimuli à traiter (jeux réduits en sport collectif par exemple). Il s'agit bien de « *simplifier l'environnement d'entraînement pour ramener la charge informationnelle en-deçà des limites de traitement de l'information de l'enfant* » (Spaeth Arnold, Le développement des habiletés sportives, Dossier EPS n°3, Paris, 1985). Cette aide peut aussi s'incarner dans la mise en relief des informations pertinentes à sélectionner en orientant d'une certaine façon la focalisation de l'attention (situations de surnombre par exemple qui « grossissent » l'état de démarcage). L'utilisation du petit matériel participe aussi de cet « effet loupe » permettant de « grossir » certains éléments du milieu : ainsi en natation, l'utilisation de plaquettes peut aider le nageur à « sentir » la nature des appuis aquatiques en facilitant la proprioception, alors que plus simplement en sports collectifs, le port systématique de maillots va simplifier l'interprétation des rapports de force. L'aide à la sélection des informations environnementales peut aussi s'exprimer dans le balisage de l'espace pour faciliter les repérages : délimitation des espaces clés, traçage des couloirs de contre-attaque... Enfin, aider l'élève à focaliser son attention sur les indices pertinents d'un milieu ouvert peut aussi s'envisager par des procédures spécifiques destinées à automatiser quelques gestes dits « élémentaires », ou plus spécifiquement destinées à rendre disponibles les informations proprioceptives pour « libérer » le champ visuel. Bien sûr ce processus demande souvent du temps, car comme le soulignent Shiffrin et Schneider (1977), ce sont la répétition et la consistance de la tâche qui permettent de transformer, de proche en proche, un processus contrôlé en processus automatique. C'est le cas du dribble au basket-ball qui, s'il fait l'objet de très nombreuses répétitions en conditions variables, peut s'accompagner d'une décentration du regard sur le ballon, permettant ainsi au sujet de mieux extraire les ressources informationnelles pertinentes de l'environnement. Dans cette perspective, l'enseignant portera une attention particulière aux échauffement avec ballons centrés sur l'amélioration des pouvoirs moteurs (dribbles, passes, appuis, tirs, et surtout enchaînement de ces actions).
- Dans la perspective écologique de la perception directe, aider l'élève à utiliser les ressources de l'environnement, c'est l'aider à percevoir l'affordance adéquate, c'est-à-dire la correspondance entre une information et un paramètre moteur. Selon Gibson

(The ecological approach to visual perception, Boston, 1979) la perception consiste à appréhender directement de l'information déjà organisée, non à organiser des sensations disparates. En effet, il existe un couplage perception – action, c'est-à-dire que le sujet est capable de percevoir ce que l'environnement lui permet de faire compte tenu de ses propres capacités et caractéristiques. L'aide s'incarne ici dans un aménagement du milieu spécifique permettant de faire émerger la conduite motrice efficiente (c'est à dire ajustée aux capacités physiques et aux caractéristiques anthropométriques de chacun) et correspondant à l'apprentissage visé. Pour l'approche écologique en effet, « *l'enseignant privilégie les aménagements susceptibles de solliciter directement des adaptations comportementales* » (J.J.Temprado, G.Montagne, Les coordinations perceptivo-motrices, A.Colin, Paris, 2001). Ainsi en vélo tout terrain, une situation de franchissement de petites bosses courtes enchaînées permet de faire émerger la posture adéquate de franchissement d'obstacle et de descente dite en position « jockey » (fesses décollées de la selle, manivelles horizontales, bras et jambes semi-fléchies, regard vers l'avant). Dans ce contexte écologique, aider l'élève à utiliser les ressources de l'environnement, c'est aussi créer les conditions d'une pratique variable car c'est cette variabilité inter-essais qui aide l'apprenant à augmenter sa capacité à détecter l'information utile pour agir (en créant plusieurs couplages perception / action). Pour la situation proposée en VTT, l'aménagement du milieu permettra aussi de franchir des bosses de hauteur et d'écartements différents en vue d'« *intégrer les régularités informationnelles de la tâche* » (Temprado et Laurent, 1995) et d'apprendre aux pratiquants à détecter l'affordance adéquate.

- Dans la perspective écologique des systèmes dynamiques, aider l'élève à utiliser les ressources de l'environnement, c'est le placer dans un environnement contraignant qui permettra de « *limiter les degrés de liberté du système, c'est à dire ses possibilités d'action* » et de « *canaliser la dynamique du comportement en restreignant l'étendue des possibles* » (D.Delignières, Apprentissage moteur, quelques idées neuves, in Revue EPS n°274, 1998). Pour les dynamiciens, les ressources de l'environnement sont en fait des contraintes qui se posent aux conduites du sujet car « *le comportement d'un système complexe émerge de l'interaction des contraintes qui pèsent sur lui* » (ibid.). En d'autres termes, ce qui est contrainte pour l'activité (c'est-à-dire pour, les manières habituelles de faire) devient ressource pour l'apprentissage (c'est-à-dire pour la transformation qualitative des manières habituelles de faire). Dans cette perspective, aider l'élève à utiliser les ressources de l'environnement, c'est aménager cet environnement de telle sorte qu'il soit porteur de contraintes, car ce sont ces contraintes qui sont ici utilisées pour apprendre. Ces contraintes / ressources posées à la motricité habituelle permettront de modifier le paysage des attracteurs (c'est à dire les coordinations spontanées ou préférentielles) pour envisager l'acquisition d'une nouvelle coordination. Notons que cet aménagement du milieu sera pertinent s'il permet d'agir sur les paramètres de contrôle du système, c'est à dire sur des paramètres qui, lorsqu'ils évoluent au-delà d'une valeur critique, modifient le paysage des attracteurs. Ainsi en VTT, sur une situation de franchissement d'obstacle bas (amovible et souple pour la sécurité), c'est le paramètre de contrôle vitesse qui permettra de passer d'un franchissement alterné des deux roues à un franchissement simultané par effet d'action / réaction sur le sol.
- Aider l'élève à utiliser les ressources de l'environnement, c'est lui permettre de se sentir en sécurité dans cet environnement, mais aussi d'être réaliste vis-à-vis des

facteurs de risque. Des conduites dangereuses ou à l'inverse d'inhibition de l'action peuvent apparaître si le milieu physique et humain génère des perceptions trop éloignées du risque réellement porté par la tâche et son contexte. Dans les deux cas, l'apprenant n'utilisera pas efficacement les ressources de l'environnement. Dans le premier cas en effet la surreprésentation du risque altère les processus de prélèvement de l'information pertinente car le sujet traite prioritairement les stimuli liés à la représentation du risque et aux émotions qui y sont liées (centration sur soi et non sur l'environnement extérieur). Cette surreprésentation peut également générer des conduites de désinvestissement et des stratégies d'évitement. Dans le second cas, une prise de risque excessive va perturber les processus d'apprentissage et exposer l'élève à l'accident. D'après la théorie homéostatique du risque de Wilde (1988), le sujet compare systématiquement (mais pas consciemment) ses niveaux de risque préférentiel et de risque perçu pour en réduire les écarts. Cette réduction d'écart peut aller dans le sens de comportements risqués et dangereux ou au contraire dans le sens de comportements inhibés. Dans cette perspective, si l'aménagement du milieu génère un risque perçu largement plus bas ou plus élevé que le risque préférentiel, alors les élèves adopteront un comportement plus ou moins risqué. L'enseignant gardera à l'esprit que le milieu physique est souvent générateur de facteurs de stress liés au risque physique chez l'enfant et l'adolescent. Souvent, il sera amené à choisir et manipuler un matériel dit « pédagogique » permettant de « dédramatiser » la situation : ballon de beach au volley, obstacle en mousse en gymnastique, petits repères flottants ou immergés en natation, etc.

- Aider l'élève à utiliser les ressources de l'environnement, c'est lui permettre de manipuler les conditions spatiales et matérielles appartenant au contexte des tâches proposées. Car les ressources de l'environnement en EPS, ce sont aussi les ballons, les cibles, les projectiles, les raquettes, les cordes, les terrains, les aires de jeu, les obstacles naturels ou artificiels, les dispositifs de protection (tapis, encordement, casques...), les agrès, etc. Dans cette perspective, l'aide à l'utilisation de ces ressources s'incarnera surtout dans la dévolution de rôles (A.De Peretti, 1989) et la délégation de responsabilités. Ces procédures permettront de pousser plus loin l'implication des élèves dans la séance en plus de participer à la compétence méthodologique « *s'engager lucidement dans la pratique de l'activité* », compétence supposant « *de connaître le matériel et de l'utiliser de façon appropriée* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000). Alors l'enseignant pourra déléguer des rôles de vérificateur de « check-list avant la pratique », ou de « réaménageur » des dispositifs de sécurité passive (tapis en gymnastique), tout en organisant l'enseignement d'un certain nombre d'habiletés préventives et d'évitement face au risque liées au matériel (par exemple pour l'escalade : savoir faire un nœud de huit, mettre un baudrier, s'encorder, assurer un camarade par la technique à quatre temps, poser une dégaine, plier correctement une corde, etc.). La connaissance du matériel passe également par des procédures d'enseignement spécifiques. Ainsi en vélo tout terrain, l'utilisation du braquet fera l'objet de situations d'apprentissage spécifiques destinées à améliorer à la fois la technique et l'opportunité décisionnelle du changement de développement (c'est-à-dire la distance parcourue par tour de pédale). Il s'agit bien d'une ressource de l'environnement (ici matériel) car grâce à la manipulation du braquet, l'élève sera en mesure de mieux gérer son effort.
- Aider l'élève à utiliser les ressources de l'environnement, c'est aussi l'inciter à collaborer, coopérer, soutenir, parer, ou aider les camarades de son groupe classe. En

d'autres termes, les ressources de l'environnement, ce sont aussi les autres. Ainsi, et dès lors que « *l'enseignant peut organiser le travail de la classe par sous groupes* » (Programme du cycle central, 1997), il sera souvent possible d'aider l'apprenant à « utiliser » les autres pour se rapprocher de l'objectif fixé et apprendre. L'enseignant organisera alors des groupes affinitaires lorsque pour atteindre un but collectif, ce sont surtout les qualités d'ententes mutuelles et de proximité relationnelle qui importent. Il organisera des groupes de besoin (D.Hauw, Les groupes en EPS : des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants, in Le groupe, Ed. Revue EPS, Paris, 2000) lorsque pourront être proposées des modalités différenciées de travail adaptées aux enfants présentant des difficultés d'apprentissage communes. Pour les sports collectifs, il organisera des groupes homogènes entre eux mais hétérogènes en leur sein lorsque l'équilibre des rapports de force sera envisagé comme élément transformateur des conduites motrices. Il pourra enfin mettre en place des procédures spécifiques de co-évaluation formative qui par définition utilisent les autres pour optimiser les processus de connaissance des résultats et de la performance de chacun des élèves.

- Toujours dans le cadre de l'environnement humain, aider l'élève à utiliser les ressources du milieu, c'est aussi et symétriquement l'inciter à s'opposer, se confronter, se mesurer, ou encore négocier avec les camarades de son groupe classe. Ainsi l'enseignant d'EPS s'inspirera des travaux sur le développement social de l'intelligence qui postulent la supériorité de la résolution collective des problèmes par rapport aux démarches individuelles : « *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* » explique Marie José Rémigny (Quand les désaccords favorisent l'apprentissage, in Sciences Humaines, hors série n°12, 1996). Pour aider chacun des élèves à utiliser les ressources de l'environnement humain, l'enseignant organisera alors des « débats d'idées » (D.Deriaz, B.Poussin, J.-F.Grehaigne, Sports collectifs : le débat d'idées, in Revue EPS n°273, 1998) autour de choix à opérer dans les APSA. Bien sûr, il ne suffira pas de placer les élèves ensemble pour qu'un débat advienne spontanément : l'enseignant mettra en relief les décisions que devront prendre les élèves réunis autour d'un projet commun : une stratégie en sport collectif, une figure libre en acrosport, un itinéraire en course d'orientation, une solution à trouver face à une situation de résolution de problème... L'aide à l'utilisation des ressources de l'environnement s'incarne ici dans les principes du conflit socio-cognitif tels qu'ils ont été formulés par Doise et Mugny (Le développement social de l'intelligence, InterEditions, 1981). Pendant le débat, l'enseignant restera disponible pour animer les discussions, guider, questionner, souligner les différences de points de vue, et si nécessaire pallier les problèmes de leadership pour rééquilibrer la parole dans le groupe. Notons que les discussions émanant de ces débats seront propices à la fois aux apprentissages moteurs, et à la compétence méthodologique « *se confronter à l'application et à la construction de règles de vie et de fonctionnement collectif* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000).
- Aider l'élève à utiliser les ressources du milieu, c'est enfin lui permettre d' « utiliser » l'appui de l'enseignant lorsqu'il en éprouve le besoin, c'est-à-dire de solliciter auprès de lui des conseils, des feedback, ou encore une démonstration. Car l'enseignant d'éducation physique fait bien sûr partie de l'environnement humain de la séance d'EPS et de surcroît, sa fonction est d'enseigner, c'est-à-dire par définition d'aider

celui qui apprend. Il constitue donc bien une ressource pour chacun des élèves. Afin d'inciter les enfants et les adolescents à solliciter sans gêne et sans scrupule leur professeur, ce dernier créera les conditions d'un climat relationnel propice aux échanges, à la communication, à la compréhension. J.Brunelle propose de caractériser ainsi l'enseignant soucieux d'établir une relation éducative positive avec ses élèves : des enseignants passionnés, encourageants, qui s'affirment, qui aiment les élèves, qui ne jouent pas aux jeunes mais qui dialoguent avec, qui écoutent, qui créent des liens significatifs, qui guident et pointent des pistes, et qui confient des responsabilités (Vivre une intervention éducative par la gestion de la classe, in Florence, J., Brunelle, J., Carlier, G., Enseigner l'éducation physique au secondaire, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1998). Nous ajoutons à cette liste deux autres caractéristiques : des enseignants justes, et des enseignants qui respectent leurs élèves. Ces attributs correspondent bien au « climat coopératif » que décrit G.Artaud (L'intervention éducative, Les Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 1989), et qui ressemble au style de leadership « démocratique » tel que l'ont défini il a déjà longtemps Lippit et White (1947) dans le cadre d'une étude menée en psychologie sociale dans le milieu du travail.