

## **Sujet : Comment l'enseignant d'EPS peut-il faire vivre à ses élèves des expériences corporelles variées tout en leur permettant d'apprendre ?**

### **Contextualisation 1**

Le rôle de l'expérience dans l'élaboration des connaissances a longtemps été objet de débats philosophiques. Pour Locke ou Helvétius, l'âme, faculté de sentir, n'est qu'une table rase. Parce que l'âme reçoit des sensations et la mémoire les enregistre, l'homme peut apprendre : c'est l'empirisme, qui considère que toute la connaissance vient de l'expérience. A contrario, Descartes ou Spinoza et la tradition rationaliste ont exclu l'expérience du savoir véritable en critiquant son caractère changeant et peu fiable. Enfin, pour St Augustin, discipline de Platon, l'expérience n'apporte aucune connaissance : apprendre n'est jamais que découvrir en soi les vérités éternelles que chacun porte sans en avoir conscience. Aujourd'hui, l'acte d'apprendre est vu comme émanant d'une interaction du sujet avec un milieu, mais un milieu qui n'est pas porteur, intrinsèquement, des connaissances : celles-ci restent à construire. En éducation physique et sportive, comment alors envisager le rôle des expériences corporelles variées vis-à-vis de la construction des compétences ?

### **Contextualisation 2**

« *La vie entière de l'individu n'est rien d'autre que le processus de donner naissance à soi-même* ». Cette citation d'E. Fromm (*Le drame fondamental de l'homme : naître à l'humain*, 1959) souligne que l'être humain est capable de s'extraire très tôt du déterminisme de son programme génétique, pour jouir de sa liberté et pouvoir tracer son histoire individuelle. Cette formidable possibilité est liée à la plasticité et la flexibilité de son cerveau (J. Paillard, *Sport et progrès de l'homme*, 1976), celles-ci lui permettant de tirer profit de ses expériences pour apprendre et progresser tout au long de sa vie. En éducation physique et sportive également, le principe central de l'apprentissage est de faire vivre aux élèves des expériences corporelles variées. Comment faire en sorte que cette relation soit toujours féconde ?

### **Définitions des termes**

Du latin *experire* (éprouver), l'expérience est « *le fait d'éprouver quelque chose* » (A. Lalande, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, PUF, Paris, 1926). Elle est aussi, au sens courant, « *l'instruction acquise par l'usage de la vie* » (C. Bernard, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, 1865), cette seconde citation soulignant le rôle central de l'expérience dans l'élaboration des connaissances.

A moins d'accepter le principe d'une dualité corps / esprit, toutes les expériences faites par les hommes sont corporelles, mais l'éducation physique a cette particularité que c'est la mise en jeu du corps qui, au final, détermine la justesse des actions entreprises, c'est à dire l'adéquation aux buts fixés. C'est pourquoi en EPS particulièrement, les élèves vivent des expériences dites corporelles.

Notre discipline offre des possibilités particulièrement riches de vivre des expériences corporelles variées en raison de « *la diversité des environnements* » qu'autorise notamment « *un grand nombre d'activités physiques, sportives et artistiques* », qui « *privilégient un mode particulier de relations et d'adaptations face à l'environnement physique et humain* » (Programme de la classe de sixième, 1996). En éducation physique et sportive, les enfants et les adolescents sont amenés à produire une forme corporelle pour à être vus et jugés, parfois ils essaient d'aller « *plus vite, plus haut, plus fort* » (H. Didon, 1891), ils choisissent leur itinéraire pour se déplacer sur différents substrats (air, eau, terre, rocher, neige...), alors qu'à d'autres occasions ils agissent, seul ou avec autrui, pour s'opposer à un ou plusieurs adversaires, etc. Les modalités d'interaction avec le milieu, comme les rôles pouvant être investis sont d'une richesse et d'une diversité immense, sans doute davantage que dans les autres matières d'enseignement.

Selon J.-F. Le Ny, "*l'apprentissage est une amélioration stable du comportement ou des activités intellectuelles attribuable à l'expérience de l'individu*" (Apprentissage, Encyclopaedia Universalis, Paris, 1990). Nous retiendrons de l'acte d'apprendre qu'il concerne une transformation observable ou inobservable mais relativement stable d'une conduite, et que l'expérience, c'est à dire l'interaction avec un milieu physique, social, virtuel y joue un rôle central.

Variété des expériences corporelles d'un côté, stabilité de l'apprentissage de l'autre, voici une contradiction essentielle que notre étude tentera de démêler.

### **Questionnement (en relation avec la problématique 4)**

Si l'apprentissage est « *attribuable à l'expérience du sujet* », suffit-il qu'il y ait expérience pour qu'il y ait « *automatiquement* » apprentissage, c'est à dire transformation positive des conduites motrices et construction des compétences ? Cette mise en relation n'est-elle pas soumise à certaines conditions inspirant l'enseignant dans la conception et la mise en œuvre de son enseignement ?

Par ailleurs, si l'apprentissage est une « *amélioration stable* », cette stabilité du comportement ou des activités psychologiques ne suppose-t-elle pas symétriquement une stabilité des conditions d'interaction avec l'environnement ? Le cas échéant, sur quoi porte cette stabilité ? Simultanément, comment l'enseignant permet-il à ses élèves de vivre des expériences corporelles variées ? Et comment peut-il alors gérer la contradiction entre ces deux exigences apparemment opposées : variété et stabilité des expériences vécues en EPS ?

**Problématique 1 :** Nous étudierons les différentes interventions de l'enseignant destinées à permettre aux élèves, en éducation physique et sportive, de vivre des expériences corporelles variées tout en apprenant.

→ *cette problématique, si elle évoque explicitement le rôle des interventions de l'enseignant, ne fait que paraphraser le sujet.*

**Problématique 2 :** Nous montrerons que l'apprentissage ne peut advenir sans que le sujet ne vive une expérience, et que simultanément, le fait de vivre une expérience ne garantit en rien l'apprentissage. Dans cette perspective, faire vivre à l'élève des expériences corporelles variées en EPS peut s'accompagner de la construction de nombreuses compétences, mais à certaines conditions s'appliquant aux processus d'apprentissage, conditions qui inspireront les interventions de l'enseignant.

→ *cette problématique est plus évoluée car elle repère l'une des tensions essentielles constitutive du sujet : le fait qu'il n'y a pas d'apprentissage sans expérience, et le fait que vivre une expérience ne garantit en rien l'apprentissage (les interventions de l'enseignant portant alors sur les conditions de cette mise en relation).*

**Problématique 2' :** Nous défendrons l'hypothèse selon laquelle l'enseignant est capable de gérer l'apprentissage, notamment en relation avec sa durabilité et sa stabilité, et la diversité des expériences corporelles vécues en EPS. Autrement dit, les interventions de l'enseignant répondront aux pôles culturel, moteur et méthodologique de l'apprentissage, malgré la diversité des relations à l'environnement physique et humain caractéristique de l'éducation physique et sportive.

→ *cette problématique est du même niveau que la précédente, mais elle se centre sur une autre contradiction du sujet : le fait qu'il n'y a pas d'apprentissage sans stabilité des interactions avec le milieu, et le fait que l'élève vit en EPS des expériences corporelles variées.*

**Problématique 3 :** Nous défendrons l'idée selon laquelle apprendre suppose que le sujet vive une expérience, mais surtout qu'il puisse la capitaliser. A partir de ce postulat, les interventions de l'enseignant aideront l'enfant ou l'adolescent dans son processus de capitalisation des expériences en vue qu'il puisse transformer positivement ses conduites motrices conformément aux objectifs fixés. Simultanément, ces mêmes interventions s'attacheront à gérer la contradiction entre stabilité nécessaire des interactions avec le milieu pour apprendre et diversité de ces interactions, dès lors que l'élève, en éducation physique et sportive, est amené à vivre des expériences corporelles variées.

→ *cette problématique est plus évoluée car elle cible les deux tensions essentielles du sujet : l'expérience ne conduit à l'apprentissage que sous certaines conditions, et l'expérience variée permet d'apprendre que si simultanément, l'enseignant prévoit et organise de la stabilité.*

### **Les plans proposés ci-dessous ne sont pas ordonnés hiérarchiquement :**

**Plan 1 :** les relations entre les expériences corporelles variées vécues par les élèves en EPS et l'apprentissage à différentes échelles temporelles

- ◇ Partie 1 : comment envisager la variété des expériences corporelles à l'échelle de l'année scolaire ?
- ◇ Partie 2 : comment envisager la variété des expériences corporelles à l'échelle du cycle ?
- ◇ Partie 3 : comment envisager la variété des expériences corporelles à l'échelle de la séance ?

*Bien sûr, pour être dans le sujet, chaque argument (chaque paragraphe) devra montrer comment la variété évoquée est favorable aux apprentissages.*

**Plan 2 :** plan dialectique

- ◇ Partie 1 (thèse) : oui, les expériences corporelles variées favorisent les apprentissages → en quoi ?
- ◇ Partie 2 (antithèse) : non, la variété des expériences corporelles peut nuire aux apprentissages → en quoi ?
- ◇ Partie 3 (synthèse) : dépassement de l'antagonisme → à quelles conditions les expériences corporelles variées favorisent les apprentissages ?

*Ce plan présente le danger d'une redite entre les parties 1 et 3, notamment en ce qui concerne la nature des interventions de l'enseignant.*

**Plan 3** : plan construit autour de l'idée que vivre des expériences corporelles variées, en EPS, permet de construire différents types d'apprentissage dans et autour de l'action motrice.

- ◇ Partie 1 : les expériences corporelles variées permettent de construire des apprentissages moteurs (compétences spécifiques ou compétences culturelles)
- ◇ Partie 2 : les expériences corporelles variées permettent de construire des apprentissages méthodologiques (compétences générales ou compétences méthodologiques du côté des stratégies d'apprentissage)
- ◇ Partie 3 : les expériences corporelles variées permettent de construire des apprentissages sociaux (compétences générales ou compétences méthodologiques du côté des relations à autrui).

**Plan 4** : plan construit autour des conditions permettant d'assurer la fécondité de la relation expériences corporelles variées – apprentissages. Ces conditions inspirent la nature des interventions pédagogiques et didactiques de l'enseignant.

- ◇ Partie 1 : partant du principe que la répétition est une « *loi universelle* » de la pratique (Newell et Rosenbloom, 1981), les expériences corporelles variées permettent l'apprentissage si elles supposent simultanément une stabilité de certaines conditions d'interaction avec le milieu → que faire varier ? que laisser stable ?
- ◇ Partie 2 : les expériences corporelles variées permettent l'apprentissage si un traitement didactique est opéré sur le savoir, et si sont organisées dans l'environnement physique et humain des contraintes pertinentes, afin de respecter le principe selon lequel « *la contradiction, la perturbation constituent l'élément moteur du développement et des apprentissages* » (J.Piaget, Psychologie, Gallimard, collection La pléiade, Paris, 1987).
- ◇ Partie 3 : les expériences corporelles variées permettent l'apprentissage si l'enseignant aide l'apprenant à revenir rétroactivement sur son expérience pour corriger ses erreurs, car « *sans instrument pour analyser son expérience, on est condamné à la reproduire* » (Santanaya, cité par E.Morin, Pour sortir du vingtième siècle, F.Nathan, Paris, 1981).

**Plan détaillé autour de la proposition 4** : plan construit autour des conditions permettant d'assurer la fécondité de la relation expériences corporelles variées – apprentissages. Ces conditions inspirent la nature des interventions pédagogiques et didactiques de l'enseignant.

- ◇ Partie 1 : partant du principe que la répétition est une « *loi universelle* » de la pratique (Newell et Rosenbloom, 1981), les expériences corporelles variées permettent l'apprentissage si elles supposent simultanément une stabilité de certaines conditions d'interaction avec le milieu → que faire varier ? que laisser stable ?

Argument 1 : à l'échelle de la séance, l'enseignant peut concilier les exigences de stabilité de l'apprentissage et de variété des expériences corporelles en jouant sur « l'habillage » des tâches. A cette fin, il maintiendra identique la structure du problème à résoudre (la nature de la contrainte à surmonter) et simultanément donnera une impression de renouvellement aux pratiquants en jouant sur l'aménagement du milieu, l'organisation des groupes, du temps, de l'espace, du matériel. En d'autres termes, il s'agit de modifier les « *traits de surface* » des situations tout en stabilisant leurs « *traits de structure* » (E.Cauzinille Marmèche, Apprendre à utiliser ses connaissances pour la résolution de problèmes : analogie et transfert, in Bulletin de psychologie n°399, 1991), ces derniers étant les véritables éléments déclencheurs des transformations visées. Pour ce faire, l'enseignant aura la possibilité, soit de proposer des situations dont les buts à atteindre sont renouvelés, soit de manipuler opportunément des variables didactiques.

Argument 2 : toujours à l'échelle de la séance, les acquisitions ne sont pas uniquement supplémentaires, elles sont aussi complémentaires, c'est à dire que sans être exactement de même nature, elles visent des objectifs communs. Les compétences étant définies comme « *l'ensemble des connaissances permettant de faire face de façon adaptée à une situation ou un ensemble de situations* » (Programme de la classe de seconde des séries générales et technologiques, 2000), ce qui est proposé au cours de la leçon d'EPS peut concerner alternativement plutôt tel ou tel type de connaissances. Dans cette perspective, l'exigence de variété des expériences corporelles concorde parfaitement avec le principe de tâches complémentaires : différentes situations sont proposées qui participent à élargir le répertoire moteur des enfants et des adolescents, mais ces situations ne sont pas juxtaposées de manière aléatoire, elles sont reliées par des liens intelligibles. De ce point de vue, même l'échauffement propose des situations variées qui participent aux apprentissages visés dans la séance : ainsi en gymnastique, si le thème de la leçon porte essentiellement sur les rotations arrières, alors l'échauffement organisera des exercices de maîtrise de l'espace arrière, des culbutos, un travail sur les postures, ainsi que des impulsions et des réceptions.

Argument 3 : la variété des expériences corporelles en EPS n'émane pas seulement de la diversité des buts à atteindre dans les situations d'apprentissage, elle provient aussi des types de tâches choisis. Ainsi C. Amade Escot (Stratégies d'enseignement en EPS : contenus proposés, conception de l'apprentissage et perspective de différenciation, in Méthodologie et didactique de l'EPS, AFRAPS, Clermont-Ferrand, 1989) propose une typologie qui enrichit celle de J.-P. Famose (Apprentissage moteur et tâches motrices, Revue Sport et Sciences, 1982). Ainsi la tâche peut être : « *un modèle gestuel à reproduire, un exercice visant à appliquer une règle d'action efficace, une situation ludique globale, une situation aménagée par des consignes, ou une situation de résolution de problème* ». Bien sûr, le choix de l'un ou de l'autre de ces types de tâches est inspiré par une certaine conception de l'apprentissage, mais pour autant, l'enseignant d'EPS soucieux de faire vivre à ses élèves des expériences corporelles variées ne se laissera pas enfermer par le mythe d'une solution unique censée être « idéale ». Au contraire, selon les élèves, le déroulement temporel de la séance, et surtout le type d'apprentissages visés, plusieurs de ces tâches à aux architectures distinctes pourront être proposées. L'apprentissage de tous les enfants est à nouveau favorisé par cette nouvelle source de variété, car en variant les types de tâches, ce sont l'ensemble des processus d'apprentissage qui sont sollicités.

Argument 4 : à l'échelle du cycle, de l'année scolaire ou du cursus, comment concilier la variété avec la stabilité nécessaire à tout apprentissage ? Là encore, au lieu de cloisonner et juxtaposer, le principe est de relier, d'unir, de poursuivre, ou encore de compléter. Comme le soulignent M. Delaunay et C. Pineau à propos de la recherche d'une « *cohérence interactive des cycles* », « *les différents cycles ont à entretenir des rapports logiques de complémentarité, de supplémentarité, de finalités, d'inclusions, de tout à parties, etc.* » (Un programme, la leçon, le cycle en EPS, in Revue EPS n°217, 1989). En termes triviaux : les expériences vécues semblent différentes, mais elles possèdent un point commun qui permet de les relier, les articuler, les continuer. « *C'est au didacticien de construire les cohérences et au pédagogue de les signifier et de les faire comprendre dans et par l'action éducative* » (ibid.). Dans cette perspective, les APSA planifiées pourront être suffisamment variées pour satisfaire le besoin de nouveauté qui anime souvent un grand nombre d'enfants et d'adolescents, sans pour autant remettre en cause la stabilité des contraintes organisées dans l'environnement physique et humain, stabilité nécessaire à la construction des compétences, c'est à dire aux apprentissages.

- ◇ Partie 2 : les expériences corporelles variées permettent l'apprentissage si un traitement didactique est opéré sur le savoir, et si sont organisées dans l'environnement physique et humain des contraintes pertinentes, afin de respecter le principe selon lequel « *la contradiction, la perturbation constituent l'élément moteur du développement et des apprentissages* » (J. Piaget, Psychologie, Gallimard, collection La pléiade, Paris, 1987).

Argument 1 : la transposition didactique permet de transformer le savoir social incarné par la diversité des APSA, et le savoir scolaire incarné par le corpus de connaissances et de compétences libellé dans les programmes de notre discipline. Cet « *ensemble des transformations que l'école fait subir au savoir et aux cultures pour les rendre enseignables* » (P. Perrenoud, 1994) permet de passer, pour reprendre l'expression d'Yves Chevallard, du « *savoir savant* » au « *savoir enseigné* » (La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La Pensée sauvage, 1985). Dans cette perspective, vivre des expériences corporelles variées ne permet pas forcément d'apprendre, mais vivre des expériences corporelles pensées, prévues, organisées par l'enseignant en fonction des caractéristiques des activités et des objectifs à atteindre débouche plus sûrement sur l'apprentissage. Concrètement, la transposition didactique permet à l'enseignant de définir des contenus d'enseignement, c'est à dire « *les conditions à intérioriser (par l'élève) qui permettent l'élaboration d'actions nouvelles, elles-mêmes corrélatives des transformations de l'activité corporelle* » (J. Marsenach, Les pratiques des enseignants d'EPS dans les collèges, Revue Française de Pédagogie n°89, 1989). Ce sont bien les contenus d'enseignement qui permettent d'associer les expériences corporelles aux apprentissages. Ces contenus permettront ensuite à l'enseignant de construire des situations d'apprentissage dont les contraintes sont potentiellement porteuses des transformations visées.

Bien sûr, ce traitement veillera à ne pas dénaturer les pratiques sociales de référence, celles-ci étant des « *activités par rapport auxquelles un apprentissage prend du sens pour un sujet apprenant* » (P. Meirieu, Apprendre, oui mais comment, ESF, Paris, 8<sup>e</sup> édition).

Argument 2 : la transposition didactique permet aussi d'isoler les contraintes dont l'APSA choisie est potentiellement porteuse, et qui vont constituer l'élément déclencheur des transformations attendues par les contenus d'enseignement. Car pour que les expériences corporelles variées permettent d'apprendre, il est nécessaire que ces expériences viennent se confronter à quelque chose qui résiste dans l'environnement. Dans le cas contraire, les expériences ne sont que « *vécues* », mais elles n'activent en rien les « *processus actifs d'adaptation* » (J. Paillard, Réactif et prédictif : deux modes de gestion de la motricité, 1990). Concrètement, apprendre suppose que l'élève vive des expériences de poursuite de buts, et que ces buts ne soient pas systématiquement atteints « *du premier coup* ». C'est dans cette perspective que nous

reconnaissons à l'erreur une valeur didactique dans la mesure où elle incarne l'activité de l'apprenant qui vient se confronter à une résistance du milieu physique et humain. Ceci est vrai pour les théories constructivistes ou cognitives, mais aussi pour la théorie dynamique, puisque celle-ci postule « *que le comportement d'un système complexe émerge de l'interaction des contraintes qui pèsent sur lui* » (D.Delignières, Apprentissage moteur, quelques idées neuves, in Revue EPS n°274, 1998). Notons que selon cette théorie, « *il faut comprendre par contrainte tout facteur susceptible de limiter les degrés de liberté du système, c'est à dire ses possibilités d'action* » (ibid.). Cet effet moteur des contraintes opère surtout en cas d'apprentissage en situation de compétition, c'est à dire lorsqu'il s'agit de contrarier les attracteurs naturels du système.

Argument 3 : dernière condition pour que les expériences corporelles débouchent sur la construction des compétences : les contraintes extraites des activités enseignées doivent être adaptées aux ressources des élèves. En d'autres termes, apprendre suppose que les expériences viennent se confronter à des buts ni trop faciles, ni trop difficiles. C'est dans cette perspective que L.Allal développe le concept de « *décalage optimal* » : « *le décalage sera optimal lorsque les informations fournies par la tâche peuvent être assimilées et traitées par l'élève, mais font surgir en même temps des contradictions et des conflits qui suscitent un dépassement de son mode de traitement actuel* » (L'évaluation formative dans un enseignement différencié. Berne, Peter Lang, 1979). C'est encore le sens de cette citation de J.P.Famose : « *les tâches qui présentent un niveau de difficulté optimal sont celles qui sont les plus favorables pour développer les habiletés motrices* » (Apprentissages moteur et difficulté de la tâche. INSEP, 1990). Simple sur le principe, cette condition est très difficile à mettre en oeuvre car elle suppose que l'enseignant soit capable d'identifier avec acuité les possibilités d'action et d'évolution actuelles des enfants et des adolescents, et simultanément de paramétrer avec rigueur la difficulté (niveau de sollicitation des ressources bioinformatives du côté du contrôle du mouvement), la complexité (niveau de sollicitation des ressources bioinformatives du côté de la sélection et du déclenchement du mouvement), et l'intensité (niveau de sollicitation des ressources bioénergétiques) des tâches. De ce point de vue, la technique de dimensionnalisation proposée par J.-P.Famose (Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information, in Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive, Dossier EPS n°1, Ed. Revue EPS, Paris, 1983), en proposant un certain nombre de descripteurs objectifs des tâches motrices, constitue une aide intéressante pour l'enseignant soucieux de manipuler les contraintes externes des situations. Enfin, comme il souhaite favoriser les apprentissages de tous ses élèves, alors l'hétérogénéité des classes qu'il rencontre presque systématiquement appelle inéluctablement des procédures pour différencier la pédagogie.

- ◇ **Partie 3** : les expériences corporelles variées permettent l'apprentissage si l'enseignant aide l'apprenant à revenir rétroactivement sur son expérience pour corriger ses erreurs, car « *sans instrument pour analyser son expérience, on est condamné à la reproduire* » (Santanaya, cité par E.Morin, Pour sortir du vingtième siècle, F.Nathan, Paris, 1981).

Argument 1 : même lorsque les expériences corporelles sont dirigées vers des buts dont le niveau de difficulté est optimal, les transformations escomptées par l'apprentissage n'adviennent pas systématiquement. C'est en cela que l'enseignant peut être défini comme un expert en aménagement de contraintes pertinentes dans l'environnement physique et humain, et simultanément comme un expert en guidage de l'activité de l'apprenant confronté à ces contraintes. Comme le postule R.Champagnol, « *il faut guider l'élève dans ses activités de recherche de la solution. Penser, comme certains, que l'élève aboutira seul, c'est manifester une foi bien naïve dans les possibilités individuelles de découverte* » (Aperçus sur la pédagogie de l'apprentissage par résolution de problème in Revue Française de Pédagogie n° 28, 1976). L'une des formes les plus usuelles de guidage est le feedback, c'est à dire les rétroactions informationnelles à la prestation de l'élève (nous parlerons ici du feedback dit « *extrinsèque* », car il existe aussi un feedback « *intrinsèque* » correspondant aux données sensorielles consécutives à tout mouvement). Différents types de feedback peuvent être communiqués selon la nature des informations qui sont communiquées aux enfants (M.Piéron, Pédagogie des activités physiques et du sport, Ed. Revue EPS, Paris, 1992) : on parlera ainsi de feedback descriptifs, de feedback prescriptifs, de feedback interrogatifs, ou encore de feedback affectifs (encouragements, félicitations...). Ces feedback peuvent prendre la forme de messages verbaux qui sont les plus usuels, mais aussi de schémas, de démonstrations, de vidéos, ou encore de sons (pour évoquer un rythme par exemple). Retenons le principe que plus les situations proposées sollicitent l'activité de découverte et d'expérimentation, plus les feedback se garderont de « *donner les solutions* », d'où une préférence pour les feedback interrogatifs, qui sans répondre à la place de l'élève, orientent d'une certaine façon son activité de recherche en sollicitant la verbalisation.

Argument 2 : dans une perspective cognitiviste surtout, l'élève capitalise ses expériences corporelles, c'est à dire les utilise pour se transformer et construire des compétences, s'il a une idée claire du but à atteindre, et s'il sait s'il a atteint ce but. Il peut ainsi « *contrôler* » lui-même ses réussites et ses erreurs, en vue de reproduire les unes et de « *corriger* » les autres. C'est pourquoi l'inscription de la réussite dans

l'environnement par des critères de réussite simples et concrets favorise les apprentissages : comme le précisent Locke et Bryan (1966) « *les critères de réussite simples et concrets dirigent beaucoup mieux l'activité de l'enfant que les buts vagues et généraux du type « faites de votre mieux »* ». De la même façon, les travaux de Ginevskaia montrent que de jeunes enfants sautent plus loin en longueur si l'objectif est annoncé par rapport à des plots à atteindre plutôt que par "sauter le plus loin possible". La notion de "le plus loin possible" floue, abstraite, ne correspond pas à une action maîtrisée par l'enfant, alors que "sauter jusqu'au plot N° 2" est concret et donne une idée de ce qu'il y a à faire (cité par Nicole Galifret-Granjon, Naissance et évolution de la représentation chez l'enfant, PUF, Paris, 1981). Nous retiendrons particulièrement les propositions de Famose et al. autour de l'aménagement matériel du milieu, celles-ci étant animées par le souci d'inscrire concrètement et matériellement le but de la tâche dans l'environnement (*Contribution de l'aménagement matériel du milieu à la pédagogie des gestes sportifs individuels*, 1979). En d'autres termes, vivre des expériences corporelles variées permettra d'apprendre si ces expériences sont dirigées par un but clair dont l'atteinte est contrôlable par l'élève.

Argument 3 : les modalités d'évaluation sont un ensemble d'autres procédures permettant de faire passer les expériences corporelles variées du simple statut d'expérience au statut d'apprentissage. Grâce à l'évaluation formative, l'élève peut reconnaître ses erreurs et apprécier l'écart entre ce qu'il fait et l'objectif à atteindre. Sachant où il en est et où il va, ses expériences sont plus sûrement dirigées vers ce qui en attendu en termes de transformations dans le cycle. Notons que l'évaluation sommative peut aussi servir des fonctions didactiques, car en annonçant à l'avance les critères de la notation, elle aide aussi l'élève à orienter ses expériences vers des buts d'apprentissage. Mais ce sont surtout les procédures d'évaluation formatrices qui permettent d'associer les expériences corporelles variées à la construction des compétences, car elle visent le développement d'une expertise à s'auto-évaluer, planifier ses actions et corriger ses erreurs, bref, à apprendre. En d'autres termes, en apprenant à apprendre, l'évaluation formatrice permet à l'individu de faire de la diversité de ses expériences, des occasions pour apprendre et progresser. Si ces modalités formatrices se reproduisent tout au long du cursus, l'élève devient capable, de proche en proche, de piloter lui-même ses expériences en vue de se transformer.

## Réponse à la problématique

« *L'expérience, ce n'est pas ce qui arrive à l'individu. C'est ce que l'individu fait de ce qui lui arrive* » (Aldous Huxley, 1930). Nous avons vu que l'apprentissage n'échappe pas à ce grand principe : il ne suffit pas de vivre quelque chose pour se transformer dans le sens tracé par les objectifs et les finalités de l'éducation physique et sportive. Apprendre en effet, ce n'est pas seulement éprouver une expérience, c'est surtout la capitaliser, c'est à dire l'utiliser pour se transformer. Face à cette exigence, les interventions de l'enseignant sont animées par le souci d'aménager le milieu physique et humain de telle façon que celui-ci « résiste » provisoirement à l'activité de l'apprenant. En même temps, ces interventions aident aussi chaque élève à tirer des leçons de ce qu'il a fait, à surmonter ses erreurs, à stabiliser et si possible comprendre ses réussites, ou plus simplement à se rappeler son expérience.

Par ailleurs, la variété légitimement attendue des expériences corporelles en EPS obéit à certaines règles, au risque d'un « zapping » des situations et des activités synonyme d'éternel débutant. Pour l'essentiel, il s'agit de conférer de la cohérence à notre enseignement : à l'échelle du cursus, de l'année, du cycle ou encore de la séance, l'élève vit, éprouve différentes expériences, mais des expériences qui présentent, entre elles, des liens intelligibles. Seule cette cohérence sera de nature à concilier les exigences apparemment contradictoires de constance (ou de répétition) des modalités d'interaction avec le milieu, et les exigences de variété des expériences corporelles.