

## Dossier thématique : Comment l'intervention de l'enseignant influence-t-elle les progrès des élèves ?

" *La vie entière de l'individu n'est rien d'autre que le processus de donner naissance à soi-même.* " Cette citation d'Erich Fromm (*L'homme et son utopie*, Desclée de Brouwer, 2001) nous invite à considérer l'homme comme un être en perpétuel changement, un être qui reste inachevé. Mais cet inachèvement, loin d'être une tare ou une entrave, est ce qui fait à coup sûr sa plus grande force, car il suppose la possibilité d'une progression. D'ailleurs, l'idée même d'une école suppose que l'homme est capable de progresser, et de progresser bien au-delà des limites que lui a fixé son patrimoine génétique : ainsi les progrès doivent permettre à chacun de nous, comme le souligne la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, de « *développer sa personnalité, élever son niveau de formation initiale et continue, s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, exercer sa citoyenneté* ».

Comme l'impose son étymologie (du latin *progressus*, action d'avancer), l'idée de progrès suppose une amélioration. Chez l'être humain, cette amélioration renvoie à la fois à la phylogénèse, à l'ontogénèse et à l'éducation, c'est à dire qu'elle fait interagir l'évolution de l'espèce, le développement de l'enfant, et les apprentissages. En ce qui concerne l'éducation physique, cette amélioration s'incarnera dans la construction, par l'élève, « *de réponses de plus en plus élaborées aux problèmes permanents que posent les relations à l'environnement physique et humain et que la diversité des activités enseignées illustre* » (Claude Pineau, *Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale*, in *Revue EPS* n°237, 1992). Plus simplement, nous retiendrons que le progrès advient, en EPS, lorsqu'en apprenant, l'élève se rapproche des objectifs fixés. Ce « rapprochement » ne serait être indépendant des interventions de l'enseignant, que nous considérerons comme l'ensemble des démarches didactiques et des mises en oeuvre pédagogiques caractérisant l'action du professeur d'éducation physique.

Mais s'il est facile d'associer le progrès à une amélioration, quelle est la nature de cette amélioration ? Est-il possible, en EPS, d'identifier des grandes classes de progrès ? L'enseignant a-t-il les moyens d'intervenir sur chacune de ces classes de façon sélective ? Quelles sont les formes d'interventions profitables à toutes les formes de progrès ? Existe-t-il des moments au cours desquels il vaut mieux ne pas intervenir ?

Nous défendrons l'idée qu'il existe des conditions nécessaires aux progrès de l'élève, et que l'une des fonctions principales de l'enseignant d'éducation physique est de mettre en oeuvre des interventions judicieusement choisies, afin d'assurer l'existence de ces conditions. Autrement dit, le progrès n'est pas une possibilité mystérieuse et magique : il suppose des conditions, qui vont orienter les interventions de l'enseignant dans le sens d'une amélioration, chez l'apprenant, de sa maîtrise motrice, de ses méthodes, et de ses attitudes.

En rappelant qu'il existe des conditions exigées par tous les types de progrès, nous présenterons d'abord les interventions incontournables, c'est à dire celles sans lesquelles l'élève ne pourra progresser, quelles que soient les caractéristiques de cette progression. Ensuite, nous montrerons que certains progrès réclament des interventions spécifiquement adaptées, notamment selon qu'il s'agit d'améliorations concernant la maîtrise motrice, les méthodes ou les attitudes. Enfin, nous indiquerons que parfois, espérer les progrès de l'élève exige de ne pas intervenir.

## Partie I : Les conditions indispensables au progrès : sans elles, pas ou peu de progrès

1.1 Condition = pour progresser, il faut le vouloir, c'est à dire qu'il faut que la motivation soit prioritairement une motivation orientée vers la tâche (→ buts de maîtrise ou buts orientés vers la tâche)

### Les interventions de l'enseignant :

- Choix des APSA en rapport avec les désirs des élèves (prise en compte des contextes locaux notamment), sans tomber dans une dérive démagogique.
- Choix du mode d'entrée dans l'APSA compatible avec les représentations des élèves, ou plus généralement avec leurs principales caractéristiques (par ex., entrée par le pôle fonctionnel avec des classes difficiles).
- Caractéristiques des tâches : pertinentes (difficulté soigneusement ajustée), raisonnablement nouvelles et variées, ludiques (agon, alea, mimicry ou ilinx), dont le but est le plus concret possible (pédagogie de l'aménagement matériel du milieu), et qui ont du sens (en respectant notamment la logique interne des activités).
- Respecter le besoin de mouvement des enfants (voire le besoin de « se défouler ») : optimisation du temps d'engagement moteur (attention à toute les dérives intellectualiste).
- Une utilisation raisonnée et réfléchie de la compétition (ses effets sont en effet « à double tranchant » : elle peut à la fois susciter la participation et le défi (« agon » chez R.Caillois), mais aussi faire du classement l'unique enjeu de la situation).
- Feed-back de l'enseignant visant à installer un climat motivationnel orienté vers la maîtrise (pour faire comprendre à l'apprenant que ses progrès ou ses erreurs concernent « ce qu'il fait et non ce qu'il est »).
- Un dispositif d'évaluation (formative, formatrice, certificative) qui permet de mettre en valeur l'apprentissage et la progression, et non la comparaison avec les autres.
- Dévolution de rôles et délégation de responsabilités, afin de diversifier les occasions de s'affirmer, tout en faisant comprendre aux enfants et aux adolescents qu'on leur faire confiance.
- Style de l'enseignant : intérêt (au groupe, à l'élève en particulier), voire enthousiasme (contagion de la motivation), climat coopératif et non climat répressif, etc.

### Quelques références :

- F.Labridy : « *Proposer certaines activités plutôt que d'autres peut solliciter l'engagement de certains adolescents réticents, ou bien modifier les procédures de présentation des activités peut être une ébauche de solution à ce problème complexe des motivation en éducation physique* ».  
La motivation et l'effort, in APS, efficience motrice et développement de la personne, AFRAPS, 1990.
- J. Florence, J. Brunelle et G. Carlier : ils proposent « *quatre types d'équilibre à envisager : entre des activités individuelles et des activités collectives ; entre des activités débouchant sur le sport organisé et des activités à « haut pouvoir-refaire » débouchant sur la vie courante ; entre des activités extériorisantes et des activités intériorisantes ; et entre des activités classiques et des activités nouvelles.* »  
Enseigner l'éducation physique au secondaire. De Boeck Université, 1998.
- P.Bourdieu : « *Un sport a d'autant plus de chances d'être adopté par les membres d'une classe sociale qu'il ne contredit pas le rapport au corps dans ce qu'il a de plus profond et de plus profondément inconscient, c-a-d le schéma corporel en tant qu'il est dépositaire de toute une vision du monde social, de toute une philosophie de la personne et du corps propre.* »  
La distinction, critique sociale du jugement. Paris, Ed. de Minuit, 1979.
- Ellis (1973) : le jeune sportif est quelqu'un qui recherche un niveau optimal d'activation en se confrontant à des situations ayant un caractère de nouveauté, d'incertitude ou de complexité.

- R.Champagnol : étude sur la relation en U inversé entre la difficulté perçue de la tâche et la motivation des sujets. Il définit une dissonance cognitive comme la différence entre deux états mentaux. Trop grande, cette dissonance provoque des affects à tonalité négative ; de même si elle est trop faible.  
Activation et motivation : théorie de la consistance et leur utilisation en pédagogie, in RFP n°34, 1976.
- Jacques André : *« Il ne s'agit pas de rendre les situations faciles, d'enlever les obstacles, comme on le fait habituellement, mais de créer des situations que le sujet imagine difficiles, voire irréalisables et de faire en sorte qu'il réussisse. Le fait de réaliser un acte dont on ne se croyait pas capable est particulièrement gratifiant, vivifiant, valorisant. On prend alors confiance en soi-même, on se sent fort. »*  
Approche expérientielle des activités athlétiques, Louvain-la-Neuve, session de formation ALEP UCL, 1984.
- J. Florence, J. Brunelle et G. Carlier : *« Une des causes de la démobilité qui sévit dans certaines classes et du peu de progrès qui s'y réalisent tout au long des six années du secondaire se situent principalement dans le fait suivant : les tâches proposées aux élèves seraient ou trop faciles, toujours les mêmes et n'entraînant de la sorte aucune implication de la part des élèves, ou trop complexes, ce qui créerait inévitablement ce que l'on pourrait appeler une sélection permanente. »*  
Enseigner l'éducation physique au secondaire. De Boeck Université, 1998.
- J.-P. Famose : *« C'est le maintien, le développement ou encore la protection de l'estime de soi qui peuvent le plus fortement influencer le comportement motivationnel dans les APS (...) Lorsque ces perceptions sont menacées, ils s'efforcent désespérément de les protéger. C'est ainsi qu'ils apprennent à éviter les situations dans lesquelles ils manquent de confiance en eux et dans lesquelles ils s'exposent à être mauvais. Etant donné ce besoin fondamental de maintenir ou d'augmenter l'estime de soi, tous développent des stratégies pour faire face aux situations qui les menacent. »*  
La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001.
- H.Wallon : *« Lorsqu'il mène à l'échec, l'effort provoque vite la méfiance de soi, qui peut se traduire par le désintérêt ou par un sentiment d'infériorité. »*  
L'évolution psychologique de l'enfant, 1941.
- J.-P. Astolfi : *« Il y a deux façons symétriques de ne pas mettre les élèves en situation d'apprendre : le retour de tâches répétitives, mécaniques, dépourvues d'attrait spéculatif (parce que trop faciles), et l'imposition d'exigences surréalistes (qui démobilitent les élèves). »*  
L'école pour apprendre. ESF, Paris, 1992.
- Anne Hébrard : *« Parce que chargé d'incertitudes, de peurs, de croyances irrationnelles issues du milieu, apprendre est saturé du risque subjectif le plus grave : celui de l'échec et donc celui de se montrer incompetent à l'intérieur d'un groupe de pairs où l'on se compare, dans une société et une institution où la réussite est célébrée et l'échec très peu toléré. » « La principale source de motivation de l'individu est la recherche de l'estime de soi, nécessaire à la construction d'une "identité personnelle positive. » « Il n'y a pas d'expérience plus puissante pour un élève que de réussir, sous le regard des autres, quelque chose dont il ne se croyait pas capable. Il se construit ainsi ou se reconstruit une image plus satisfaisante de lui-même et de ses compétences »*  
L'analyse transactionnelle : outil de la relation d'accompagnement in Revue EPS n° 243, 1993.
- D.E. Berlyne : étude montrant que la nouveauté est une source spécifique de motivation. Elle serait à la source d'une dissonance cognitive.  
Conflict, arousal and curiosity, New York, McGraw Hill, 1960.
- M.Durand : *« La motivation est maximale dans une zone intermédiaire où la curiosité est stimulée à un degré élevé et où l'anxiété n'est pas encore trop grande. »*  
Motivation et traitement de l'information dans l'acquisition des habiletés motrices : quelques points de convergence in Communication au IIIe Congrès international de psychologie du sport, 1986.
- M.Durand : *« Il existe un niveau optimal d'activation que tout individu tente d'obtenir en recherchant un taux moyen de discrédence. Selon cette théorie, des tâches trop ou trop peu nouvelles ne sont guère motivantes pour les sujets. »*  
L'enfant et le sport, Paris, PUF, 1987.
- Antoine Prost : *« Nous vivons dans une société dans laquelle l'intérêt est sans cesse relancé (...) Dès lors, faire classe toujours de la même façon, donner toujours les mêmes exercices, les mêmes problèmes, c'est jouer la difficulté. C'est, à coup sûr, décourager des élèves qu'il serait possible de mobiliser, avec un peu d'imagination, en variant le ton, en changeant le style, sans pour autant céder à la démagogie. »*  
Eloge des pédagogues, Paris, Seuil, 1985.
- Locke & Bryan (1966) : les buts concrets et spécifiques dirigent beaucoup mieux l'activité de l'enfant que les buts vagues et généraux du type « faites de votre mieux ». Plus un but est concret, plus il revêt une valeur incitatrice pour le sujet et plus la performance sera élevée.

- Famose et al. (1979) : dans la perspective de Locke & Bryan sur l'idée d'une concrétisation des buts chez les apprenants (surtout chez les sujets jeunes) est proposée d'idée d'une « *pédagogie de l'aménagement matériel du milieu* » dont la fonction est d'inscrire concrètement le but de l'habileté dans l'environnement. Contribution de l'aménagement matériel du milieu à la pédagogie des gestes sportifs individuels, Paris, Rapport DGRST, INSEP, 1979.  
Voir aussi J.-P. Famose, L'enfant et le ski, INSEP, 1977.
- Alain Hébrard : « *L'enfant doit comprendre l'enjeu et le pourquoi des opérations éducatives au moment de son action. L'époque du "faites ceci, vous en verrez plus tard l'intérêt" est sans doute, définitivement, révolue. La compréhension des objectifs va de pair avec la capacité à s'auto-évaluer.* »  
L'EPS, réflexions et perspectives. Coédition revue STAPS&revue EPS, 1986.
- Marc Durand : « *Les objectifs qui sont proposés et imposés à l'enfant ne peuvent avoir un rôle organisateur que s'il se les approprie. (...) Il faut que l'enfant s'approprie les objectifs de l'adulte et en fasse une « affaire personnelle »* » « *Plus un but est lointain, et moins il revêt une valeur incitatrice pour l'enfant* ».  
L'enfant et le sport, Paris, PUF, 1987.
- M.Durand : « *Il existe chez l'enfant, mais aussi chez l'adulte, des activités qui ne semblent poursuivre d'autres finalités que d'exister et paraissent être leur propre récompense (...) ces pratiques autotéliques s'expriment particulièrement dans et à partir du jeu.* »  
« *Pour de jeunes pratiquants, la motivation sociale et l'amusement ont plus d'importance que les récompenses et la recherche d'efficacité.* »  
L'enfant et le sport, Paris, PUF, 1987.
- Deci (1980) : étude montrant que la motivation intrinsèque se fonde sur deux besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de se sentir compétent, et le besoin de se sentir autodéterminé.
- Deci, Connell et Ryan (1989) ont vérifié dans une entreprise que des programmes d'entraînement des cadres de quinze jours qui amènent ceux-ci à accroître l'autonomie des employés, à exercer un contrôle minimal, et à reconnaître les employés pour ce qu'ils font le mieux plutôt qu'à les mettre en compétition, ont des effets très favorables sur la satisfaction des employés et sur leur présence au travail.  
Rapporté par E.Thill, La motivation et l'effort, Paris, PUF, 1999.
- Marc Durand : « *Un individu est d'autant plus motivé par une tâche ou une activité qu'elle est l'occasion de se sentir libre et compétent* ».  
L'enfant et le sport, Paris, PUF, 1987.
- Olivier Reboul évoque « *la pédagogie du secret* » (Le langage de l'éducation) → paraboles de Jésus, allégorie de la Caverne de Platon « *Il s'agit d'une pédagogie qui motive en intrigant et en intrigant à long terme* »  
EPS interroge une philosophe : Olivier Reboul, in Revue EPS n°229, 1991.
- Philippe Meirieu : valorisation d'une pédagogie de l'énigme en considérant que le désir peut naître d'une situation elle-même, parce qu'elle est bien construite et que l'énigme qu'elle contient est capable de mobiliser les énergies. « *Le rôle du maître étant de faire émerger le désir d'apprendre, sa tâche est de faire du savoir une énigme. En « livrant le secret », le maître ne permettra pas la compréhension et lèvera le désir. Il ne faut pas donner ce que l'élève peut trouver lui-même (pédagogie bavarde). Il faut donc lever un coin du voile, mais un coin seulement pour ne pas démobiliser le sujet. Il faut donc le mettre dans une « situation-problème », à la fois accessible et difficile, qu'il puisse maîtriser à terme sans en faire d'emblée le tour ni disposer à l'avance de la solution* ». L'enjeu est donc de « *faire du désir avec du savoir et du savoir avec du désir.* »  
Apprendre oui mais comment, Paris, ESF, 1999.  
Selon Meirieu, les situations-problème assurent une « *fonction didactique, émancipatrice et érotique* » ; par fonction « érotique », l'auteur fait référence à l'idée que ces situations « *cherche à susciter l'énigme qui génère le désir de savoir* ».  
EPS interroge Philippe Meirieu, in Revue EPS n°258, 1996.
- Annie Mansy : « *Pour qu'un sujet soit intrinsèquement motivé par une tâche, on peut faire l'hypothèse que celle-ci soit dans une certaine mesure nouvelle, d'une complexité pas trop importante mais suffisante pour éveiller l'attention, et qu'elle soit présentée de telle manière que le sujet puisse s'y sentir compétent et responsable de sa propre réussite* ».  
Aspects théoriques des motivations cognitives, in APS, efficacité motrice et développement de la personne, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1990.
- M.Pieron : « *De nombreux pédagogues et les spécialistes de l'observation des comportements des enseignants et des élèves ont insisté sur les avantages que l'on pouvait attendre d'un **climat positif en classe**. Quels que soient les objectifs proposés aux élèves, les chances de les atteindre augmentent dans un climat de confiance, ou lorsqu'il y aura accord entre enseignant et élèves, ou encore justification et explication des objectifs poursuivis* ».  
Pédagogie des activités physiques et du sport, Paris, Ed. Revue EPS, 1992.

- J.Houssaye : « *Il faut que l'élève se sente concerné et en sécurité pour s'impliquer dans la tâche.* »  
Les trois facettes de la motivation, entretien avec Jean Houssaye, in Sciences Humaines hors série n°12, 1996.
- Françoise Labridy : « *la connaissance des résultats aurait une fonction motivationnelle, la performance est améliorée par sa communication. Le fait de savoir si on se rapproche du but est générateur de motivation.* »  
La motivation et l'effort, in APS, efficacité motrice et développement de la personne, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1990.
- M.Pieron indique que l'une des fonctions du feed-back (à côté de la connaissance des résultats) est aussi de « *réagir de manière affective. Ce type de réaction se distingue de l'évaluation par le fait qu'elle vise surtout à encourager et à inciter à l'effort. (...) Nous regrettons qu'elle (cette réaction) ne soit pas plus fréquente. Intensifier les efforts des élèves, les encourager, les approuver contribue au climat de travail et de progrès dans une classe.* »  
Pédagogie des activités physiques et du sport, Paris, Ed. Revue EPS, 1992.
- Jacques Florence, Jean Brunelle, Ghislain Carlier : « *Des enseignants encourageants : les élèves ont besoin de savoir qui sont importants pour leur professeur et que ceci manifestent leur encouragement en étant présent aux activités dans lesquelles ils participent et soulignent leur performances entre temps opportun.* »  
Enseigner l'éducation physique au secondaire. De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1998.
- E.Thill : « *Pour maintenir l'engagement motivationnel des individus, et notamment ceux qui doutent de leurs capacités et qui se sentent menacés, il serait donc souhaitable de modifier leurs buts. Par exemple, leur donner des buts accessibles en dosant l'activité ou en les confrontant à des modèles réels ou symboliques de manière à augmenter leur confiance en soi. Mais une telle mesure n'apparaît pas toujours suffisante. Une autre possibilité consiste à modifier le contenu des buts ou des standards de référence, c-a-d à inciter les individus à se fixer des buts autoréférés dont on a rappelé les différentes conséquences positives.* » « *Pour éviter que les sujets s'engagent dans des manœuvres défensives en réduisant leurs efforts, une première solution consiste à stimuler les perceptions de compétence. (...) Une façon de procéder consiste, par exemple, à fournir aux individus du « feedback informationnel ». Il s'agit d'une rétroaction qui influence positivement les sentiments de compétence et d'autonomie des individus (« Bravo. Tu as réalisé l'exercice comme tu avais choisi de la faire au vu des résultats précédents »).*  
*Pour raffermir les perceptions de compétence, il convient également de reconnaître toutes les formes de compétence que les individus peuvent manifester : technique, cognitive, émotionnelle ou sociale. Ainsi, un entraîneur peut publiquement féliciter un joueur de sports collectifs qui a été en mesure de lire la stratégie de l'équipe adverse et a proposé des réponses adaptées à ses équipiers pour la déjouer.* »  
La motivation et l'effort, Paris, PUF, 1999.
- A.Lieury & F.Fenouillet : « *Il faut redonner de nouvelles attitudes, plus informatives qu'évaluatives, tant aux élèves qu'aux enseignants pour que les résultats négatifs soient utilisés comme des informations vers un meilleur apprentissage plutôt que comme une sanction et une attaque de la compétence perçue. Il faut favoriser le but d'apprentissage. Savoir que l'échec est appris, et non dû au destin ou à l'hérédité, ouvre la porte vers un réapprentissage de la réussite.* »  
Motivation et réussite scolaire, Paris, Dunod, 1997.
- Barbara Knapp : « *Tout adolescent peut connaître le succès s'il est capable de se mesurer à son propre record et s'il est encouragé à ne pas sans cesse comparer son niveau à celui des autres.* »  
Sport et motricité, Paris, Vigot, 1971.
- G.-C.Roberts & D.-C.Treasure : « *Le climat motivationnel, se rapporte aux critères de succès qui sont projetés sur les individus par un entraîneur, un professeur, un parent... à l'intérieur du contexte de réalisation. La manière dont ces personnes agissent et réagissent à ce qu'ils font entraîne chez les sportifs ou les élèves, des perceptions particulières relatives aux critères qu'on utilise pour les juger. Selon ces critères, le contexte instauré correspondra à un climat soit de maîtrise soit de performance. Le climat de maîtrise est celui qui valorise principalement l'effort, les challenges et les progrès personnels tandis que dans le cadre d'un climat de performance, les aspects liés à la comparaison sociale tels que « battre les autres » sont privilégiés.* »  
EPS interroge des chercheurs en psychologie du sport : Glyn C.Roberts et Darren C.Treasure, in Revue EPS n° 280, 1999.
- E.Thill : « *En cas d'échec répétés, il importe d'éliminer les explications dysfonctionnelles par des facteurs internes et stables (« le manque de compétence ») ou globaux (« cela arrive dans toutes sortes de situations »). En aidant les individus à expliquer ses échecs par des facteurs instables et internes par exemple (« le manque d'effort »), ils seront conduits à contrôler davantage les mauvaises choses qui arrivent dans leur environnement et à réduire l'incertitude inhérente aux situations d'évaluation et de compétition.* »  
Compétence et effort, Paris, PUF, 1999.
- Jean Houssaye : « *L'élève sera véritablement disposé à apprendre si les activités qui lui sont proposées ont un sens pour lui.* »  
Les trois facettes de la motivation, entretien avec Jean Houssaye, Sciences humaines hors série n°12, 1996.

- J.Nuttin : « *L'activité de l'apprenant est dirigée vers et régulée par un résultat à atteindre.* »  
Théorie de la motivation humaines, Paris, PUF, 1980.
- Proverbe chinois : « *Il n'est point de bon vent pour celui qui n'a point de port.* »
- M.Develay : « *Il n'y a pas d'apprentissage scolaire sans désir d'apprendre* » (Donner du sens à l'école, Paris, ESF, 1996).
- E.Deci : étude montrant l'effet délétère de la motivation extrinsèque (récompenses de toutes sortes) sur la motivation intrinsèque.  
Intrinsic motivation, New York, Plenum, 1975.
- A.Lieury, F.Fenouillet : « *Il est important d'identifier le type de motivation chez les élèves, car la motivation intrinsèque est « tuée » par la contrainte, c-a-d par les renforcements (notes, argent), par l'évaluation, par la compétition (dans le sens de la comparaison sociale). Tout ce qui favorise l'autodétermination, l'estime de soi, est donc à conseiller.* »  
Motivation et réussite scolaire, Paris, Dunod, 1997.
- M.Durand : « *Si l'on récompense l'engagement d'un individu dans une tâche originellement intéressante pour lui, son investissement à l'égard de cette tâche diminue lorsqu'on cesse de le récompenser.* »  
L'enfant et le sport. Paris, PUF, 1987.
- Philippe Perrenoud : « *Parmi les fonctions de l'évaluation que les maîtres n'aiment guère évoquer, on retiendra, dès le primaire puis massivement dans le secondaire, l'aide au maintien de l'ordre, l'usage de la note comme instrument de contrôle social et d'incitation au travail.* »  
La fabrication de l'excellence scolaire. 1984.

Nuance : les relations entre motivation et progrès sont réciproques plutôt qu'unidirectionnelles : si la motivation déclenche la volonté de progresser, le sentiment de progresser exerce un effet de retour favorable sur la motivation (« cercle vertueux » de la motivation et de l'apprentissage).

1.2 Condition = pour progresser, il faut être confronté à une contrainte (une perturbation, un problème, un obstacle) qui perturbe mon mode de fonctionnement actuel et m'oblige à m'organiser différemment.

Les interventions de l'enseignant : c'est en organisant et en contrôlant les contraintes présentes dans l'environnement physique et humain que l'enseignant favorise les progrès. Ces contraintes vont s'incarner dans des tâches qui obligent l'élève, s'il souhaite réussir, à faire autrement, ou faire plus longtemps, ou faire plus vite, que ce que lui permet son niveau actuel.

Remarque : pour être confronté à la contrainte voulue par l'enseignant, il faut que l'apprenant comprenne le but de la tâche. Ainsi que le signale Paul Osterrieth « *L'individu ne peut organiser ou réorganiser son comportement que s'il a une idée claire du résultat qu'il doit atteindre* » (Faire des adultes, Mardaga, 1992). Cette « compréhension » suppose plusieurs conditions pédagogiques : clarté et concision des informations communiquées (choix du vocabulaire adapté au niveau de compréhension des élèves), utilisation de la démonstration (pour être à la fois sur les registres auditifs et visuels), concrétisation du but (au moyen d'un balisage de l'espace)...

#### Quelques références :

- Jean Piaget : « *La perturbation, la contradiction constituent l'élément moteur du développement et des apprentissages.* »
- Psychologie, Paris, Gallimard, collection La pléiade, 1987.
- Henri Atlan : « *Un système est auto-organisateur, lorsque au lieu d'être détruit ou désorganisé sous le coup de perturbations, il résiste et même réagit par un accroissement de complexité et d'efficacité.* »
- Entre le cristal et la fumée. Essai sur l'organisation du vivant. Paris, Seuil, 1986.
- J.P.Famose (1991) : « *Il ne peut y avoir d'apprentissage moteur sans problème moteur à résoudre.* »
- Christian George : « *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 pas étonné des vicissitudes de nos théories.* »
- Comment conceptualiser l'apprentissage in RFP n°72, 1985.
- Antoine de Saint Exupéry : « *La contrainte te délivre et t'apporte la seule liberté qui compte.* »

- Citadelle, Gallimard,
- La notion de perturbation d'un mode de fonctionnement actuel est indispensable pour faire évoluer des représentations (ou conceptions), en rendant ces dernières difficiles à gérer : ainsi selon André Giordan et Gérard de Vecchi : « *L'enjeu didactique concerne la façon d'interférer avec les conceptions pour les faire évoluer* ». « *Il faut partir de l'apprenant, de ses préoccupations, de son questionnement, et cela en tenant compte de ses conceptions. De plus, il est nécessaire de le mettre en situation de s'approprier la connaissance, donc de ne pas lui donner "toute cuite", c-a-d de lui proposer des situations didactiques dans lesquelles il est amené à se confronter avec certains problèmes, et à décortiquer le savoir afin de l'intégrer en le reconstruisant.* »  
Les origines du savoir. Delachaux, 1987.

Nuance : attention à l'illusion de la « magie de la tâche » : ce n'est pas parce que la situation d'apprentissage suppose une perturbation du mode de fonctionnement actuel de l'élève que celui-ci va apprendre et progresser. Nous devons nous défaire d'une conception trop simpliste du progrès.

1.3 Condition = pour progresser, il faut que cette contrainte présente un « décalage optimal » vis à-vis du niveau des ressources actuelles de l'élève. Si la contrainte est trop importante, l'élève n'aura pas les moyens de la surmonter, alors que si elle a déjà été surmontée, l'élève ne fera pas évoluer sa façon d'agir. Il faut par ailleurs que ce décalage optimal évolue en même temps qu'évolue favorablement les apprentissages (la progression) de l'apprenant. Par ailleurs, cette exigence interagit favorablement avec la première condition que nous avons proposée : celle relative à la motivation.

#### Les interventions de l'enseignant :

- Nécessité d'une connaissance épistémique de l'enfant ou de l'adolescent, mais aussi d'une évaluation diagnostique afin d'ajuster au plus près les contraintes présentes dans les tâches motrices. En cours de cycle, l'évaluation formative apporte des informations précieuses à l'enseignant lui permettant d'apprécier les progrès des élèves, ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent dans leur processus d'apprentissage.
- L'enseignant doit effectuer un traitement didactique de l'activité support qui permette une structuration (cohérence horizontale) et une hiérarchisation (cohérence verticale) des contenus d'enseignement.
- L'idéal est de faire correspondre les contraintes aménagées dans l'environnement avec les périodes sensibles du développement : cela devrait permettre de maximiser les progrès au moment où ceux-ci sont les plus rapides et les plus efficaces (= moments où l'organisme est le plus sensible à certaines sollicitations de l'environnement).
- Afin d'adapter les contraintes présentes dans les tâches motrices, l'enseignant interviendra sur la dimensionnalisation des tâches (cf. travaux de J.-P. Famose) en « contrôlant » la nature et le degré de difficulté, de complexité, ou d'intensité des situations d'apprentissage.

#### Quelques références :

- J.-P. Astolfi : « *Il y a deux façons symétriques de ne pas mettre les élèves en situation d'apprendre : le retour de tâches répétitives, mécaniques, dépourvues d'attrait spéculatif (parce que trop faciles), et l'imposition d'exigences surréalistes (qui démobilisent les élèves).* »  
« *Au cours de leurs nombreuses tâches, les enfants sont souvent en situation de surcharge cognitive, aux prises avec des entreprises totales, qui les condamnent à des issues aléatoires.* »  
L'école pour apprendre. ESF, Paris, 1992.
- André Giordan : « *Pour apprendre, il faut être perturbé sur ses certitudes ; si on l'est trop, on devient paralysé.* »  
Apprendre !, Paris, Belin, 1998.
- Linda Allal : « *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.* »  
Allal (L.), Cardinet (J.), Perrenoud (P.), L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Berne, Peter Lang, 1979.

- Guy Avanzini : « *L'école doit s'adapter à l'élève ou du moins tendre à ce que l'adéquation entre ce qui lui est proposé et ce qui lui est assimilable soit maximale.* »  
La pédagogie au XX<sup>e</sup> siècle, Paris, Privat, 1990.
- Jean-Pierre 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.
- Jean-Marie de Ketele : « *Un des rôles majeurs de l'enseignant est de mettre les enfants dans des situations didactiques conflictuelles choisies judicieusement en fonction des structures d'accueil des enfants en présence.* »  
L'évaluation, approche descriptive et prescriptive. De Boeck, Bruxelles, 1986.
- Gil Mons : « *La problématique pédagogique essentielle est de réguler le décalage entre ce qu'exige la tâche et ce que l'élève sait faire.* »  
Pédagogie différenciée, différenciation pédagogique, pédagogie de la différenciation : émergence des limites d'une notions novatrice in Méthodologie et didactique de l'EPS. AFRAPS, 1989.
- L.-S. Vygotsky : « *La pédagogie doit se régler non sur l'hier mais sur le demain du développement enfantin.* »  
Pensée et langage. Editions sociales, Paris, 1985.
- Philippe Meirieu : « *On n'a aucune chance de faire progresser un sujet si on ne part pas de ses représentations, si on ne les fait pas évoluer, c-a-d non pas les substituer, mais les transformer.* »  
Apprendre oui mais comment, ESF, 17<sup>e</sup> édition, 1999

Nuance : parfois, il peut être judicieux de proposer à l'élève des situations qu'il maîtrise déjà et dans lesquelles il réussit « à coup sûr », afin de susciter une réussite immédiate et visible, garante d'effets favorables sur l'estime de soi. Pour certaines acquisitions, de telles situations peuvent aussi être l'occasion d'une recherche de l'automatisation des actions, condition d'une libération du canal de traitement de l'information.

1.4 Pour progresser, il faut des instruments pour capitaliser ses expériences (repérer les permanences de la réussite et de l'échec = « savoir si j'ai réussi ou échoué, et pourquoi j'ai réussi ou échoué »). C'est à dire qu'il faut connaître les résultats de son action et mettre en relation ces résultats avec les effets recherchés. Cette condition est nécessaire pour que la répétition des actions ne soit pas une reproduction des actions.

#### Les interventions de l'enseignant :

- Construire des tâches d'apprentissage dont les critères de réussite sont simples et concrets, facilement identifiables et contrôlables par les élèves. Pour progresser, l'élève doit d'abord avoir une idée claire de ce qu'est l'action réussie (il arrive souvent qu'un apprenant ne progresse pas car il reproduit des conduites qu'il croit à tort appropriées).
- Formuler des feed-back pour informer l'élève de la réussite ou de l'échec, ou afin de le guider vers une réponse motrice plus efficiente : donner un feed-back immédiatement après la prestation, être approbateur, positif, traiter une seule erreur à la fois, être spécifique, permettre à l'élève de répéter immédiatement après l'exercice ou l'activité, ne pas oublier les feed-back collectifs... → voir les travaux de Maurice Pieron pour en savoir plus sur les caractéristiques d'un feed-back efficace.
- Organiser lorsque c'est possible des dispositifs d'évaluation formative ou formatrice permettant aux élèves de mieux contrôler les résultats de leurs actions.

#### Quelques références :

- Adams : « *L'apprentissage humain du mouvement est basé sur la connaissance des résultats ou information sur l'erreur de réponse.* »
- Jean Cardinet : « *L'évaluation formative a pour objet de découvrir où et en quoi l'élève éprouve des difficultés d'apprentissage en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.* »  
Objectifs éducatifs et évaluation individualisée.
- Charles Delorme : « *L'évaluation, c'est permettre aux élèves de savoir où ils en sont pour mieux savoir où ils peuvent aller.* »  
L'évaluation en question, Paris, ESF, 1987..
- Christian George : « *Il n'y a pas d'apprentissage sans connaissance des résultats.* »

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

- Maurice Pieron : « *De nombreuses expériences en psychologie expérimentale montrent qu'une connaissance du résultat ou de la performance constitue un élément de progrès dans l'acquisition des habiletés motrices par un apprenant.* »  
Pédagogie des activités physiques et du sport, Paris, Ed. Revue EPS, 1992.  
« *Un progrès continu n'est réalisable que grâce à une connaissance régulière des résultats de la pratique* » (...) « *Le feedback se situe à la charnière de deux phénomènes complémentaires : l'apprentissage et l'enseignement.* »  
Analyser l'enseignement pour mieux l'enseigner, Dossier EPS n°16, 1996.
- Alain Hébrard : « *On sait qu'il n'y a pas d'apprentissage sans connaissance des résultats. La rapidité et la qualité de l'apprentissage dépend de la précision et de la compréhension de cette information ainsi que des conditions et des formes par lesquelles elle est apportée.* »  
« *La double rétroaction visée par l'évaluation formative concerne : d'une part l'élève pour lui indiquer les étapes qu'il a à franchir dans son processus d'apprentissage et les difficultés qu'il rencontre. D'autre part le maître, pour lui indiquer comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte.* »  
L'éducation physique et sportive, réflexion et perspectives, Paris, Coédition STAPS & EPS, 1986.
- Jacques Leplat : « *Ce n'est pas la pratique qui apprend, mais la pratique dont les résultats sont connus.* »  
La formation par apprentissage, Paris, PUF, 1970.
- Pierre Simonet : « *La connaissance des résultats est la condition sine qua non de l'apprentissage moteur et l'outil le plus puissant dont dispose le formateur.* »  
Apprentissages moteurs, Paris, Vigot, 1985.
- Santanaya : « *Ceux qui ne peuvent se rappeler l'expérience sont condamnés à la répéter.* »  
In Edgar Morin, Pour sortir du vingtième siècle, Paris, F.Nathan, 1981.
- Locke & Bryan (1966) : les buts concrets et spécifiques dirigent beaucoup mieux l'activité de l'enfant que les buts vagues et généraux du type « faites de votre mieux ». Plus un but est concret, plus il revêt une valeur incitatrice pour le sujet et plus la performance sera élevée.
- J.-A.Méard : « *La co-évaluation, par l'observation de l'autre, offre à l'élève la connaissance des résultats de sa propre action. Ce mécanisme est la condition essentielle des progrès effectifs sur le plan de la motricité.* »  
La coévaluation en EPS : innovation ou gadget pédagogique ?, in Revue EPS n°207, 1987.

Nuance : trop de feed-back tue le feed-back ; parfois, il est préférable de ne pas intervenir → voir 3<sup>e</sup> partie du devoir.

1.5 Pour progresser, il faut que les contraintes soient répétées (il doit se reproduire des régularités dans l'environnement auquel est confronté l'apprenant). Cette condition est indispensable, notamment pour échapper à l'idée d'une « magie de la tâche », et pouvoir capitaliser ses expériences à partir d'une connaissance des résultats de son action. Par ailleurs, comme les progrès sont des apprentissages continués (progresser, c'est apprendre dans le temps), ils supposent une cohérence de l'enseignement, c-a-d l'existence de liens intelligibles dans le temps entre les acquisitions, de façon à organiser des continuités, et éviter des « redites » inutiles.

#### Les interventions de l'enseignant :

- A l'échelle du cursus, l'enseignant (ou plutôt le groupe d'enseignants réunis en équipe pédagogique) veillera à planifier les activités de façon à organiser une complémentarité et une « supplémentarité » entre les transformations visées d'un cycle à l'autre (notion de « cohérence interactive des cycles », M.Delaunay, C.Pineau, 1989).
- A l'échelle de l'année, la planification devra prendre en compte les contraintes de temps exigées par certains types de progrès, tout en poursuivant le principe général d'une cohérence interactive des cycles (des progrès amorcés dans une activité peuvent être « continués » dans une autre activité ultérieure).
- A l'échelle du cycle, les progrès espérés exigent généralement des cycles longs, qui permettent d'inscrire les apprentissages dans la durée, afin d'éloigner de l'EPS le spectre de « l'éternel débutant ».

- A l'échelle de la séance, l'enseignant portera une attention particulière à l'optimisation du temps d'engagement moteur, indispensable aux progrès des élèves en éducation physique (quelques pistes pour cela : prévoir à l'avance une organisation fluide de l'espace et du temps afin de réduire les temps morts, multiplier les postes de travail, utiliser tout le matériel disponible, baliser l'espace, constituer des groupes de travail et des équipes stables, utiliser le même aménagement matériel pour des exercices différents, impliquer les élèves dans le réaménagement du matériel, et mettre en place des routines de fonctionnement). Afin que les exigences de temps et le besoin de nouveauté des enfants n'entrent pas en conflit, l'enseignant « jouera » sur l'habillage des tâches tout en conservant identique la structure du problème à résoudre.
- A l'échelle de la tâche, il veillera à ce que l'élève puisse répéter plusieurs fois la même situation, afin de profiter des feed-back (intrinsèques et extrinsèques) consécutifs à ses « essais » successifs. La durée réservée à chaque tâche d'apprentissage devra donc être compatible avec le temps nécessaire aux apprenants pour comprendre le but, faire des essais, prendre en compte les critères de réalisation, considérer ses erreurs, expérimenter une autre solution, stabiliser une action réussie, etc.

### Quelques références :

- M.Pieron : études sur la notion de temps en EPS, et mise en évidence de l' « effet entonnoir »  
Pédagogie des activités physiques et du sport, Ed. Revue EPS, 1992.
- M.Durand, P.-H.Fagot, J.Riff : « *De nombreuses recherches mettent en évidence qu'il existe une relation étroite entre le temps d'engagement moteur des élèves dans les tâches d'apprentissage et leurs progrès. Bien que cet engagement de l'élève soit une condition essentielle mais non suffisante pour apprendre et progresser, les études montrent qu'il est un bon prédicteur de l'apprentissage.* »  
Apprentissage et enseignement en EPS, in Enseigner l'éducation physique et sportive, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1993.
- Michel Bourgeois : « *Le temps d'apprentissage demeure la composante vitale de l'efficacité de l'enseignement. Toutes les recherches anciennes comme récentes indiquent sans ambiguïté que l'élève a besoin de pratiquer pour apprendre, qu'il lui faut réussir une grande quantité d'exercices en rapport avec la tâche, et que par conséquent il lui faut beaucoup de temps.* »  
Didactique de la gymnastique, Paris, PUF, 1998.
- D.Delignières, G.Garsault : « *Dans un contexte où l'EPS pouvait tendre à devenir une simple juxtaposition d'APS, la transversalité apparaît comme un principe de conception et d'organisation des contenus de formation, visant à mettre en avant la cohérence de l'enseignement de l'EPS.* »  
Objectifs et contenus de l'EPS : transversalité, utilité sociale et compétence », in EPS n°242, 1993.
- Claude Pineau : « *Acquérir, stabiliser les connaissances acquises, approfondir les savoirs élaborés conduit à mettre en œuvre des processus et des procédures qui « prennent du temps »(...) Parce que différentes dans leur logique interne, dans leur complexité instrumentale, dans la richesse des processus à mobiliser et, par conséquent, dans les choix didactiques dont elles sont l'objet, les APS relèvent de traitements temporels non équivalents.* »  
« *La cohérence interactive des cycles : au lieu de juxtaposer les objectifs et les contenus, les différents cycles ont à entretenir des rapports logiques de complémentarité, de supplémentarité, de finalité, d'inclusions, de tout à parties, etc. C'est au didacticien de construire les cohérences et au pédagogue de les signifier et des les faire comprendre dans et par l'action éducative.* »  
M.Delaunay, C.Pineau, Le programme, la leçon, le cycle en EPS, in Revue EPS n°217, 1989.
- Programmes ? : « *Il n'y a pas d'apprentissage sans connaissance des résultats.* »  
Apprendre par l'action, Paris, PUF, 1983.

Nuance : l'optimisation du temps d'engagement moteur devra prendre en compte les ressources des apprenants, sur les plans bioénergétiques et attentionnels : une alternance de temps forts et de temps faibles s'impose parfois dans la séance, afin de permettre à l'élève de récupérer à la fois physiquement et mentalement.

**Conclusion intermédiaire et phrase de transition** : Optimiser la motivation des apprenants, les confronter à des contraintes judicieusement ajustées à leurs ressources, organiser la connaissance des résultats de l'action motrice et permettre un temps suffisant d'engagement moteur, sont des conditions quasiment incontournables pour favoriser les progrès moteurs des élèves. Sans être indispensables, d'autres types d'interventions permettent de susciter les progrès, ou sont plus spécifiquement ajustées à des améliorations concernant les attitudes et/ou les méthodes.

## Partie II : Les conditions « facultatives » ou qui ne profitent qu'à certains types de progrès

1.6 Les progrès bénéficient souvent d'une concertation entre les apprenants, concertation prenant la forme d'un conflit socio-cognitif (Doise et Mugny, Le développement social de l'intelligence, InterEditions, 1981). La théorie du conflit socio-cognitif suppose la supériorité de la résolution collective des problèmes, par rapport aux démarches individuelles. De nombreuses recherches ont en effet montré que la confrontation des points de vue était souvent favorable à l'apprentissage d'acquisitions nouvelles. Par ailleurs, ces conflits socio-cognitifs produisent des effets favorables sur des compétences générales, de l'ordre des méthodes (apprendre à apprendre, argumenter, émettre des hypothèses et les tester), et de l'ordre des attitudes (respecter le point de vue de l'autre, écoute, tolérance).

Les interventions de l'enseignant : l'organisation d'un conflit socio-cognitif suppose la formation de sous-groupes, réunis autour d'un projet commun : une stratégie en sport collectif, une figure libre en acrosport, une solution à trouver face à une situation de résolution de problème... Ce conflit n'invalide pas les interventions de l'enseignant, qui reste disponible pour animer les débats, guider, questionner, souligner les différences de points de vue... Il intervient également pour pallier les problèmes de leaderships et rééquilibrer la parole dans le groupe.

### Quelques références :

- Jean-Marc Monteil : *« L'interaction sociale peut constituer un lieu privilégié du développement cognitif de l'enfant. »*  
Eduquer et former, perspectives psycho-sociales. Presses Universitaires de Grenoble, 1989.
- L.-S. Vygotsky : *« Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain. »*  
*« Dans notre conception, la vraie direction de la pensée ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel. »*  
Pensée et langage. Editions sociales, Paris, 1985.
- Marie-José Rémigny : *« 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. »*  
Quand les désaccord favorisent l'apprentissage, in Sciences Humaines, hors série n°12, 1996.
- Jean-François Grehaigne, Michel Billard, Jean-Yves Laroche : *« Le débat d'idées est une pièce centrale d'une conception constructiviste de l'apprentissage des sports collectifs. Il consiste après une séquence jouée, avec le retour d'informations chiffrées, en une discussion destinée à faire évoluer ou non le projet d'action de l'équipe en revenant sur la stratégie prévue et en analysant la tactique appliquée. »*  
L'enseignement des sports collectifs à l'école, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1999.

Nuance : l'organisation ponctuelle de conflits socio-cognitifs ne doit pas contrevenir au temps d'engagement moteur des enfants et des adolescents. Dans la recherche d'une maximalisation des progrès, ils doivent donc être considérés comme des procédures d'appoint, efficaces pour certains types d'acquisition seulement (leur pertinence dans le domaine de la motricité n'est à ce jour pas prouvée). Sans ces nécessaires précautions, le conflit socio-cognitif risque d'être un concept vide, emblème d'une intellectualisation stérile de l'EPS.

1.7 La prise de conscience et la verbalisation des actions sont également souvent évoquées pour maximiser certaines formes de progrès. En réalité, la prise de conscience est surtout utile vis-à-vis de la généralisation des acquisitions. Dans le cas de structures de problèmes communes, la prise de conscience permet de repérer des invariants d'une tâche à l'autre ou d'une activité à l'autre, invariants qui appellent des solutions identiques ou voisines à mettre en œuvre. La prise de conscience et la verbalisation sont donc surtout favorables aux progrès concernant les compétences propres à un groupe d'activités (les habiletés stratégiques notamment), et les compétences générales. Elles sont notamment favorables aux méthodes mises en œuvre pour apprendre, en suscitant une meilleure connaissance de ses propres processus cognitifs (métacognition).

Les interventions de l'enseignant : l'enseignant peut solliciter la verbalisation de l'apprenant et donc faciliter la prise de conscience de ses actions au moyens de trois principaux types d'intervention : le conflit socio-cognitif qui place l'élève devant la nécessité de justifier

verbalement ses choix, les feed-back interrogatifs qui l'incitent à repérer les causes de la réussite ou de l'erreur, et les procédures d'évaluation formatrice qui le conduisent à auto-évaluer ses actions en référence à des critères explicites. La verbalisation cherche à fournir des réponses explicites aux questions suivantes : « comment m'y suis-je pris ? », « ai-je déjà rencontré des tâches ressemblantes ? », « quels moyens ai-je utilisé avec réussite ? », « quels critères me permettent de savoir si j'ai réussi ? ».

#### Quelques références :

- Raymond Champagnol : « *La verbalisation de l'élève intervient de façon importante dans les activités de résolution de problème. Les problèmes sont plus vite et plus sûrement résolus lorsque les sujets sont invités à verbaliser à haute voix leur activité.* »  
Aperçus sur la pédagogie de l'apprentissage par résolution de problème in RFP n° 28, 1976.
- C. Amade Escot : elle émet une condition pour viser des progrès au niveau des méthodes et des acquisitions généralisables : « *apprendre dans l'interaction de l'action et de la réflexion.* »  
Stratégies d'enseignement en EPS, in G. Bui-Xuan, Méthodologie et didactique de l'EPS, AFRAPS, 1989.
- Bernadette Noël : « *La métacognition se rapporte à la connaissance que l'on a de ses propres processus cognitifs.* »  
in La métacognition, De Boeck, 1991.
- J.-P. Dugal : « *Le but de l'opération est de permettre à l'élève de construire des compétences méthodologiques, stratégiques, réinvestissables dans d'autres apprentissages.* »  
Dicodidac, CRDP du Limousin, 1992.
- Piaget (1974) : dans une perspective génétique, l'auteur montre que la compréhension, d'abord inférée de la réussite, peut s'en émanciper à partir d'un certain âge et anticiper l'action, qui ne prend plus qu'un statut confirmatoire : « *la conceptualisation rejoint le niveau de l'action et finit vers 11-12 ans par le dépasser et par influencer en retour les actions jusqu'à pouvoir les diriger en les programmant avant toute réalisation.* »
- La prise de conscience (du but à atteindre, mais aussi de ses propres actions pour l'atteindre), est surtout féconde aux premiers stades de l'apprentissage, et particulièrement au stade « cognitif ».  
Voir à ce sujet Fitts (1964), qui il identifie trois étapes distinctes dans l'acquisition d'une habileté motrice nouvelle : un **stade cognitif** (comprendre ce qu'il faut faire, le but à atteindre et les moyens à mettre en œuvre), un **stade associatif** (ajustements plus fins), et un **stade autonome** (automatisation et libération de l'attention).  
Voir aussi Adams (1971), qui distingue un stade verbal-moteur, et un stade moteur.
- Gérard Vergnaud : « *Le transfert implique la reconnaissance d'invariants.* »  
Apprentissage et didactique, où en est-on ?, Paris, Hachette, 1994.

Nuance : la verbalisation de l'élève peut l'aider à repérer les permanences de l'erreur et de la réussite, lui permettre de mieux capitaliser ses expériences, ou l'inciter à transférer des solutions motrices d'une activité à l'autre. Néanmoins, elle est rarement indispensable aux apprentissages moteurs. Concernant la prise de conscience de ses actions, Piaget a montré qu'il s'écoulait plusieurs années entre le moment où l'enfant est capable de marcher à quatre pattes, et le moment où il est capable de décrire l'ordre dans lequel il déplace ses segments.

Prenons garde aussi à l'intellectualisation artificielle de notre discipline, signe d'une recherche d'orthodoxie scolaire, qui permettrait à l'EPS de mieux s'intégrer à l'école (P. Arnaud, Les savoirs du corps, Lyon, PUL, 1983).

2.3 La dévolution de rôle et l'expérience des responsabilités sont de nature à favoriser les progrès des élèves, notamment dans le domaine des compétences générales, « éthiques » et « sociales ». L'idée générale étant que pour accéder à une authentique « citoyenneté sportive », il faut faire l'expérience de la réciprocité, de la négociation, et de la responsabilité. Ces progrès sont en effet assez peu sensibles aux rationalisations de l'enseignants (du type « il faut que tu acceptes les règles », « il faut que tu respectes ton camarade... ), mais sont favorisés par l'implication réelle des élèves dans des tâches où ils vivent corporellement l'expérience du partage des pouvoirs.

Les interventions de l'enseignant : l'enseignant pourra « dévoluer » des rôles et déléguer des pouvoirs dans les domaines suivants : échauffement, mise en œuvre des habiletés préventives face au risque (installation, vérification du matériel, contrôle des « check list »), mise en œuvre des habiletés d'évitement face au risque (parade en gymnastique, assurance en escalade...),

démonstrateur, responsable d'un groupe (pilote d'une équipe), expert-conseiller dans une ou plusieurs habiletés motrices, observateur, évaluateur, juge, arbitre, gardien du temps...

Par ailleurs, le style pédagogique de l'enseignant doit être en accord avec cette volonté de faire confiance à l'élève : au-delà des styles autoritaires ou permissifs, l'enseignant adoptera un style plus contractuel, en considérant l'apprenant comme un partenaire du dispositif éducatif, qui mérite d'être informé et impliqué. Ce style pédagogique permettra d'installer un « climat coopératif » (J.Florence, J.Brunelle, G.Carlier, 1998) dans la classe.

#### Quelques références :

- Sur la dévolution de rôles aux élèves : Antoine de Peretti différencie des rôles d'instruction, d'animation, de communication, d'évaluation, et d'investigation.  
Comment utiliser la diversification des rôles dans la classe comme facteur de motivation et de réussite, in Cahier pédagogique n°277, 1989.
- Jean Piaget : « *Qu'il s'agisse d'une éducation de la raison ou de la conscience morale, le plein épanouissement de la personne humaine ne peut se développer dans une atmosphère d'autorité et de contraintes intellectuelles et morales. S'il fallait sacrifier l'enseignement de « l'instruction civique » à la pratique du self-government, celle-ci produirait de meilleurs citoyens que les leçons les plus parfaites.* »  
Où va l'éducation, Paris, Denoël, 1972.
- J.Florence, J.Brunelle, G.Carlier : « *Les adolescents qui vivent dans ce climat coopératif, comparativement à d'autres jeunes, sont plus enclins à prendre des décisions, à être maîtres d'eux-mêmes, à s'affirmer et à assumer des responsabilités.* » « *Malgré des dérives possibles, il faut apprendre à faire confiance aux jeunes ... ce sont les mêmes pourtant à qui on confie le service dans les restaurants de « fast food », la garde de nos enfants à certaines occasions, des postes de moniteur pour animer les loisirs des jeunes, etc.!* »  
Enseigner l'éducation physique au secondaire, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 1998.

Nuance : pour favoriser les progrès et maintenir la motivation, il faut que les rôles soient également valorisés par l'enseignant : il n'est pas question de réserver des tâches subalternes à certains élèves, alors que d'autres accèdent à des responsabilités gratifiantes.

2.4 d'une façon plus générale, les progrès des élèves sur le plan des attitudes et des méthodes exigent que l'enseignant réserve aux élèves un espace de liberté au sein duquel ils puissent apprendre en faisant jouer leur autonomie d'action. Il n'est en effet pas possible de revendiquer l'autonomie future de nos élèves, si l'autonomie n'a pas déjà été « expérimentée » au cours des séances d'éducation physique et sportive.

#### Les interventions de l'enseignant :

- A l'échelle de la tâche, l'espace de liberté peut s'incarner dans l'organisation de situations de résolution de problème, celles-ci permettant la mise en œuvre, par l'apprenant, d'une stratégie personnelle de recherche. C'est pourquoi ces tâches assurent, selon l'expression de Philippe Meirieu, une fonction émancipatrice (Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation problème, in Cahiers pédagogiques n°262, 1988) en permettant un double apprentissage : dans ces situations en effet, l'élève apprend quelque chose de plus que la solution à un problème particulier, il apprend à apprendre.
- A l'échelle de la séance, l'espace de liberté peut s'incarner dans le contrôle, par l'élève, de sa stratégie d'apprentissage, notamment grâce à son implication dans une évaluation formatrice. L'idéal étant ici de permettre à l'élève à la fois de s'auto-évaluer avec fiabilité, et de choisir des tâches permettant soit de continuer à progresser, soit de résoudre des difficultés momentanées.
- A l'échelle du cycle, l'espace de liberté peut s'incarner dans le choix d'une méthode pédagogique valorisant la « mise en projet » personnelle de l'élève : pédagogie du projet et du contrat.

### Quelques références :

- Raymond Champagnol : « *L'avantage principal de la pédagogie par résolution de problème est de développer chez tous les élèves des méthodes et des stratégies d'apprentissage, qui sont autant de capacités générales applicables à un très grand nombre de situations. Cette capacité est essentielle à l'homme moderne et constitue un des buts fondamentaux de la pédagogie actuelle.* »  
Aperçus sur la pédagogie de l'apprentissage par résolution de problème in RFP n° 28.
- E.Cauzinille-Marmèche, A.Weil-Barais : « *L'accélération du développement du savoir et la prise en compte des phénomènes d'obsolescence des connaissances ont contribué à remettre en cause une conception figée de la formation et un modèle de culture essentiellement encyclopédique. Dans cette perspective, la capacité à assimiler et à élaborer de nouvelles connaissances devient plus important, sinon plus, que le savoir lui-même. Dans cette perspective, la méthode expérimentale est privilégiée. Il faut apprendre aux élèves à développer des démarches intellectuelles autonomes leur permettant de trouver eux-mêmes des informations pour répondre aux questions qu'ils se posent. Il est utile que l'enfant est l'occasion d'être "le propre architecte de son savoir".* »  
Les savants en herbe.
- Alain Hébrard : « *Les objectifs de développement et de méthode visent la généralisation de ce qui a été fait pour apprendre (...) Ce qui paraît utilisable, investissable dans la vie future, ce n'est pas tant ce qui a été appris au sens des techniques sportives particulières, que la façon dont on s'y est pris pour acquérir ces différentes techniques.* »  
L'EPS, réflexion et perspectives, Coéditions STAPS & EPS, 1986.
- Programme de la classe de troisième (1998) : « *Nombre d'entre eux sont en mesure de réaliser de façon autonome des projets audacieux qui leur permettent d'évoluer aux limites de leurs potentialités. L'enseignant contribuera à renforcer leur responsabilité sur ce point, en établissant avec eux une relation contractuelle basée sur le dialogue.* »

Nuance : pour favoriser les progrès et maintenir la motivation, il faut que les différents rôles soient également valorisés par l'enseignant : il n'est pas question de réserver des tâches subalternes à certains élèves, alors que d'autres accèdent à des responsabilités gratifiantes.

**Conclusion intermédiaire et phrase de transition** : Les interventions de l'enseignant pour favoriser les progrès des élèves peuvent aussi se porter sur l'organisation de conflits socio-cognitifs, la stimulation de la prise de conscience grâce à la verbalisation de ses actions, la dévolution de rôles et la délégation de certains pouvoirs, ou encore l'aménagement d'un espace de liberté permettant l'expression d'une forme d'autonomie d'action. Néanmoins, rechercher les progrès suppose parfois de ne pas intervenir.

## Partie III : Parfois, il vaut mieux ne pas intervenir

3.1 Pourquoi ne pas intervenir ? = parce que l'élève est « sur la bonne voie » et que la répétition va lui permettre de réussir. Par ailleurs, en intervenant, l'enseignant risque de « détruire » la tâche intellectuelle de recherche et la démarche « expérimentale » de l'apprenant. Cette restriction s'applique notamment aux situations de résolution de problème, qui ne conserveront leur fécondité didactique et émancipatrice que si l'enseignant se contraint à intervenir le moins possible. Souvent en effet, les enseignants dénaturent les situations de résolution de problème, en communiquant les réponses, ou en fournissant trop tôt des indices excessivement évocateurs.

### Quelques références :

- Raymond Champagnol à propos de l'intervention de l'enseignant dans les SRP : « *L'erreur est de donner, sous forme de solutions partielles, des indices de la solution et non des indications sur les moyens pouvant y conduire. Lorsque ce type d'erreur est commis, il s'agit sans doute de la situation d'apprentissage la plus déplorable ; l'élève reste pratiquement passif ou produit une activité stérile d'essais et d'erreurs.* »  
Aperçus sur la pédagogie de l'apprentissage par résolution de problème, in Revue française de pédagogie n°28, 1976.
- J.Florence, J.Brunelle, G.Carlier : « *Le premier travail d'amélioration didactique, que l'on pourrait considérer comme fondateur de tous les autres progrès, serait d'apprendre à observer en silence et à recevoir des feed-back en provenance des élèves avant même de chercher à leur en donner.* »  
Enseigner l'éducation physique au secondaire, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 1998.

Nuance : en réalité, face aux situations de résolution de problème, les interventions de l'enseignant ne sont pas à condamner définitivement, car il faut souvent guider l'activité de recherche personnelle de l'élève (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 RFP n° 28, 1976). Mais il préférera les feed-back interrogatifs et descriptifs (rappel du critère de réussite notamment), aux feed-back prescriptifs.

3.2 Pourquoi ne pas intervenir ? = parce que les interventions de l'enseignant peuvent surcharger le système de traitement de l'information de l'apprenant, dont on sait qu'il est limité (et ce d'autant plus que les enfants sont jeunes). Dans certains cas en effet, les interventions de l'enseignant peuvent s'assimiler à des « stimuli-bruit », qui risquent de « noyer » les élèves dans un flot d'informations dont ils n'ont pas les possibilités fonctionnelles de traitement. Ainsi vaut-il mieux ne pas intervenir en sport collectif, lorsque les élèves sont en situation de jeu : dans cette situation en effet, les joueurs sont placés devant une tâche dont la charge (Welford, 1977) est très élevée, en raison de la multitude des indices à prélever (et surtout à sélectionner) dans l'environnement ; en intervenant, l'enseignant ajoute de l'information, ce qui ne contribue pas à aider l'élève dans la mise en œuvre de sa conduite perceptive et décisionnelle. Ce type de précaution peut s'appliquer à de nombreuses activités qui sollicitent et développent des habiletés ouvertes, particulièrement lorsque s'exercent de fortes contraintes temporelles (les décisions d'action doivent être prises rapidement pour être adaptées au contexte environnemental).

### Quelques références :

- René Descartes : « *Nous n'avons qu'une seule pensée d'une même chose en même temps.* »  
Méditations métaphysiques. Paris, Soly, 1641.
- J.-P. Famose : « *L'individu a une capacité globale limitée de traitement de l'information. Cette capacité limitée peut être allouée à tel ou tel mécanisme. Chaque activité de traitement de l'information impose une demande à cette capacité globale. Si cette demande dépasse la capacité disponible du sujet, le comportement moteur se détériore.* »  
Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information, in Dossier EPS n°1, Ed. Revue EPS, 1983.
- Marc Durand : « *L'enfant est généralement décrit comme un système de traitement moins efficace que celui de l'adulte.* »  
L'enfant et les sport, Paris, PUF, 1987.

- M.Pieron : « *En sport collectif, beaucoup d'interventions ne sont pas saisies par l'élève à la suite de sa participation au jeu et de son implication dans une action qui l'intéresse plus que ce que l'enseignant tente de lui communiquer.* »  
Pédagogie des activités physiques et du sport, Paris, Ed. Revue EPS, 1992.

Nuance : bien sûr, l'enseignant peut aussi intervenir en situation de jeu, mais ses feed-back seront peu informationnels et surtout affectifs, c'est à dire centrés sur les approbations, les félicitations, les encouragements...

3.3 Pourquoi ne pas intervenir ? = parce qu'en intervenant (et surtout en intervenant trop souvent), l'enseignant exerce une forme de contrôle sur l'apprenant, contrôle qui peut nuire à son sentiment d'autodétermination. Or on sait que le sentiment d'autodétermination est une des dimensions importantes de la motivation intrinsèque. Face aux interventions répétées de l'enseignant, l'élève risque de perdre le sentiment qu'il est responsable de ses actions, ce qui diminuera sensiblement son intérêt pour la tâche ou l'activité. Cette recommandation s'applique particulièrement aux adolescents, car ces derniers recherchent souvent l'autonomie, et refusent parfois, lorsqu'elle est excessive, l'autorité de l'adulte.

Quelques références :

- Deci (1980) : étude montrant que la motivation intrinsèque se fonde sur deux besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de se sentir compétent, et le besoin de se sentir autodéterminé.
- Deci, Connell et Ryan (1989) ont vérifié dans une entreprise que des programmes d'entraînement des cadres de quinze jours qui amènent ceux-ci à accroître l'autonomie des employés, à exercer un contrôle minimal, et à reconnaître les employés pour ce qu'ils font le mieux plutôt qu'à les mettre en compétition, ont des effets très favorables sur la satisfaction des employés et sur leur présence au travail.  
Rapport par E.Thill, La motivation et l'effort, Paris, PUF, 1999.
- Marc Durand : « *Un individu est d'autant plus motivé par une tâche ou une activité qu'elle est l'occasion de se sentir libre et compétent.* » L'enfant et le sport, Paris, PUF, 1987.
- Annie Mansy : « *Pour qu'un sujet soit intrinsèquement motivé par une tâche, on peut faire l'hypothèse que celle-ci soit dans une certaine mesure nouvelle, d'une complexité pas trop importante mais suffisante pour éveiller l'attention, et qu'elle soit présentée de telle manière que le sujet puisse s'y sentir compétent et responsable de sa propre réussite.* »  
Aspects théoriques des motivations cognitives, in APS, efficience motrice et développement de la personne, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1990.

Nuance : en réalité, tout est affaire de « dosage » : si l'enseignant intervient trop souvent, la motivation intrinsèque de l'élève peut s'amenuiser, mais s'il n'intervient pas ou trop peu, l'élève risque de le ressentir comme une manifestation de désintérêt ou d'indifférence à son égard.

3.4 Pourquoi ne pas intervenir ? = parce que les interventions de l'enseignant, et notamment les interventions individualisées et répétées, peuvent être ressenties par l'élève comme une forme de sollicitude exagérée de l'enseignant, sollicitude perçue comme mettant en danger l'estime de soi. « Si le prof vient souvent me voir pour m'aider et m'encourager, c'est que je suis mauvais ». Le feed-back risque ici d'être perçu comme une manifestation (devant tout le groupe de surcroît) d'un manque de compétence personnelle.

Quelques références :

- J.-P. Famose : « *C'est le maintien, le développement ou encore la protection de l'estime de soi qui peuvent le plus fortement influencer le comportement motivationnel dans les APS.* »  
La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001.
- Anne Hébrard : « *La principale source de motivation de l'individu est la recherche de l'estime de soi, nécessaire à la construction d'une "identité personnelle positive".* »  
L'analyse transactionnelle : outil de la relation d'accompagnement in Revue EPS n° 243, 1993.

Nuance : en réalité, face à la préservation de l'estime de soi, le feed-back constitue une arme à double tranchant puisqu'il peut à la fois mettre en valeur l'élève, et rendre manifeste aux yeux de tous une forme d'incompétence.

## Conclusion

Nous avons vu que les interventions pédagogiques et didactiques permettant de favoriser les progrès des élèves s'inscrivent dans une « cascade de décisions », elle-même cohérente avec les conditions du progrès.

Ainsi l'enseignant doit tout d'abord susciter l'envie d'apprendre, et aménager dans l'environnement physique et humain une contrainte optimalement ajustée aux ressources de l'apprenant, contrainte à la fois accessible et suscitant un dépassement de son mode de fonctionnement actuel. Comme le progrès exige des contraintes répétées, il faudra veiller à les maintenir dans le temps, grâce à une organisation autorisant une durée suffisamment longue des cycles d'activités, une cohérence interactive des cycles, et surtout une optimisation du temps d'engagement moteur au cours de la leçon. L'enseignant fournira aussi à l'élève des instruments lui permettant de capitaliser ses expériences, par l'optimisation de la connaissance des résultats de son action (critères de réussite simples et concrets, feed-back, évaluation formative ou formatrice). Pour progresser, il faut donc être motivé, être confronté à un obstacle, pratiqué souvent ou longuement, et être guidé, aidé, accompagné pour surmonter l'obstacle.

Nous avons vu que d'autres interventions de l'enseignant participaient aussi au progrès de l'élève, et surtout à certaines formes de progrès. Ainsi les conflits socio-cognitifs, la verbalisation et la prise de conscience des actions, la dévolution de rôles, ou l'aménagement réfléchi d'un espace de liberté au sein de la séance, sont des interventions susceptibles de « renforcer » les procédures incontournables déjà indiquées, tout en participant plus spécifiquement à l'optimisation de certaines catégories de progrès, notamment celles concernant les attitudes et les méthodes.

Enfin, nous avons souligné qu'une action éclairée de l'enseignant en direction des progrès de l'élève exige parfois de ne pas intervenir. Ainsi est-il préférable de s'abstenir d'intervenir pour conserver à la situation son efficacité didactique (en ne donnant pas la solution), pour éviter de surcharger le système de traitement de l'information de l'apprenant, au moment où il est engagé dans une tâche qui mobilise déjà une grande partie de ses ressources attentionnelles, ou pour préserver le sentiment d'auto-détermination et l'estime de soi de l'élève. Ce refus d'intervenir, qui concerne surtout les feed-back, s'envisage ici comme une décision de la non-intervention, et non comme une expression de désintérêt ou d'indifférence vis-à-vis des progrès des élèves.

Ce sont donc les conditions du progrès qui orientent les interventions de l'enseignant. Dès lors, toute action rationnelle de l'enseignant en direction des progrès de ses élèves doit prendre appui sur ces conditions, conditions qui ont récemment été formalisées par les psychologues de l'apprentissage, mais qui depuis très longtemps sont manipulées par les pédagogues. Pourtant, même s'il faut admettre que le progrès « n'est pas une disposition mystérieuse et magique », nous devons nous prémunir contre l'illusion selon laquelle il existerait des « recettes » ou des « lois » garantissant « à coup sûr » les progrès. Le progrès en effet doit être considéré comme un phénomène hyper complexe. D'une part parce que c'est un processus qui se déploie simultanément sur plusieurs fronts (la performance, la maîtrise motrice, les méthodes, les attitudes) et que la « vitesse » de ces fronts n'est pas homogène, mais aussi parce que certaines de ces améliorations ne sont pas directement observables, enfin parce que le progrès n'est pas linéaire, continu, cumulatif : il suppose souvent des détours, des arrêts, voire des régressions temporaires ; il peut procéder par petits pas, mais aussi par bonds, par sauts, par mutations ; parfois, il est même nécessaire de « régresser » pour mieux progresser ensuite. Ainsi que le rappelle Christian George, « *les facteurs en interaction sont si nombreux qu'on ne saurait s'étonner des vicissitudes de nos théories* » (Comment conceptualiser l'apprentissage, in *Revue Française de Pédagogie* n°72, 1985). Dès lors, intervenir pour favoriser les progrès de ses élèves exige une attitude rigoureuse et volontariste, mais aussi de l'humilité et de la persévérance, car « rien n'est jamais gagné d'avance ».

Nous avons défini le progrès comme un apprentissage qui se continue, qui s'inscrit dans la durée. Cette durée doit même dépasser le temps consacré aux apprentissages scolaires, car le progrès ultime est celui qui se perpétue en dehors des murs de l'école, et qui est pris en charge par le sujet lui-même. C'est tout l'enjeu de la gestion future de la vie physique, celle-ci devant articuler pouvoirs moteurs, attitudes et méthodes afin que le futur adulte ait les moyens (et l'envie) de progresser sa vie durant dans le domaine de la pratique des APSA.

**Proposition d'exercice : trouver pour chaque argument ou nuance une illustration ou un contenu**