

Sujet : Comment l'enseignant peut-il conduire ses élèves à dépasser une simple mise en action dans les leçons d'EPS ?

Une enquête menée par B.Beunard à Marseille en 1996 auprès de 414 lycéens a révélé qu'un lycéen sur quatre (24,4%) exprime une motivation centrée sur le jeu et le défoulement (Que pensent les lycéens de l'éducation physique, Revue EPS n°280, 1999). Si ces intentions ne sont pas illégitimes, elles ne sont pas suffisantes pour justifier la place de l'éducation physique et sportive à l'École. Celle-ci est d'abord un lieu d'apprentissages, lesquels sont au service d'un idéal éducatif incarné par des finalités. Reste donc à étudier comment l'enseignant peut conduire ses élèves à dépasser une simple mise en action dans les leçons d'EPS.

Nous définirons l'action en éducation physique et sportive comme une mobilisation de ressources permettant de produire des mouvements corporels. Parler de simple mise en action suppose que l'enfant ou l'adolescent agit, mais n'agit pas forcément en vue d'apprendre : il peut rechercher le défoulement corporel, vivre une activité ludique, simplement répondre un peu mécaniquement aux demandes du professeur, ou au contraire faire toute autre chose que ce qui est prescrit. C'est pourquoi nous distinguons l'action de l'activité, qui selon J.-P.Famose (Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive, in Dossier EPS n°1, Ed. Revue EPS, 1983) fait référence à ce que le sujet met en jeu pour faire face aux exigences de traitement d'une tâche. « *La tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait* » (Leplat et Hoc. Cahier de psychologie cognitive n°3, 1983). Cette distinction rejoint celle qu'effectue M.Piéron (*Pédagogie des activités physiques et du sport*, Ed. Revue EPS, Paris, 1992) qui sépare le temps d'engagement moteur et le temps passé à la tâche. Pour M.Delaunay et C.Pineau, la leçon est l'« *acte didactique ultime qui concrétise la phase pédagogique de la démarche d'enseignement* » (*Le programme, La leçon, Le cycle en EPS*, in Revue EPS n°217, 1989). En tant qu'acte didactique, la leçon est donc bien lieu où doivent se construire des apprentissages débouchant sur de nouvelles compétences.

En quoi en dépassant la simple mise en action, l'élève accède-t-il à une véritable activité d'acquisition ou d'entraînement ? Quelles différences qualitatives et quantitatives permettent de distinguer action et activité d'apprentissage ? Quelles sont les conditions pédagogiques et didactiques de ce dépassement ? En quoi ces conditions inspirent-elles les interventions de l'enseignant ? Pourquoi au final, l'idéal s'incarne-t-il dans la formation d'un élève acteur de ses apprentissages ?

En partant du principe que les élèves ne sont pas en EPS seulement pour agir, mais aussi pour apprendre et se développer, nous défendrons l'idée selon laquelle l'enseignant d'EPS dispose d'un ensemble de procédures d'enseignement pour susciter chez eux non pas une simple suite d'actions, mais une véritable activité d'apprentissage leur permettant de construire des compétences. Nous montrerons que pour l'essentiel, ces procédures organisent dans l'environnement physique et humain une contrainte adaptée, elles permettent la compréhension et l'acceptation par chacun des situations d'apprentissage, et elles favorisent une mobilisation suffisante de ressources pour générer des transformations. Au final, l'idéal s'incarne dans l'avènement d'un apprenant acteur de ses acquisitions, capable de prendre en charge de façon autonome et éclairée sa propre activité. Pour autant, nous soulignerons que cette activité d'apprentissage suppose toujours l'action motrice des enfants et des adolescents, qui doit rester une constante au sein de la séance d'EPS.

Nous présenterons en trois temps les conditions pédagogiques et didactiques incitant l'élève à agir en vue d'apprendre. A très court terme, la première est de lui faire comprendre et accepter des situations d'apprentissage qui représentent autant de contraintes opposant une résistance à son activité. A moyen terme, la seconde est de susciter chez lui une motivation orientée vers l'apprentissage et de l'aider à corriger ses erreurs. A plus long terme, la troisième condition ambitionne de faire de chacun un véritable acteur de ses apprentissages, capable de gérer en autonomie et avec expertise un processus d'acquisition ou d'entraînement.

Attention : les blocs argumentaires ci-dessous ne sont pas illustrés. Ils méritent donc d'être enrichis d'un exemple concret (→ travail à faire). La plupart peuvent aussi être retravaillés en les synthétisant.

I. A court terme : proposer des situations qui vont poser une résistance à l'activité de l'élève, situations qui sont comprises et acceptées par tous

- L'élève dépasse la simple mise en action s'il se confronte à une contrainte présente dans l'environnement physique et humain. Cette contrainte, qui représente une résistance à son activité, incarne la condition le poussant à ne pas faire comme d'habitude, à dépasser ses façons habituelles de faire, bref, à apprendre. Ainsi que le souligne J.Piaget, « *la perturbation, la contradiction constituent l'élément moteur du développement et des apprentissages* » (*Psychologie*, Gallimard, collection La pléiade, Paris, 1987). C'est parce que l'être humain dispose de capacités d'auto-adaptation presque infinies permises par la plasticité et la flexibilité de son cerveau (J.Paillard, *Sport et progrès de l'homme*, 1976) qu'il est capable d'apprendre. De plus, notons que cette notion de contrainte existe chez toutes les théories de l'apprentissage moteur, même si pour l'approche cognitive, la contrainte est souvent un problème à résoudre, pour l'approche écologique de la perception directe elle s'incarne plutôt dans « *un aménagement du milieu susceptible de solliciter directement des adaptations comportementales* » (J.J.Temprado, G.Montagne, 2001), et pour l'approche dynamique elle passe aussi par un aménagement du milieu spécifique associé à un paramètre de contrôle du système, c'est à dire un paramètre qui, lorsqu'il évolue au-delà d'une valeur critique, permet de modifier le paysage des attracteurs (D.Delignières, 1989).

Pour autant, cette contrainte permettra de catalyser les transformations uniquement si elle est adaptée aux possibilités actuelles des enfants et des adolescents. Trop faible, elle ne perturbera pas suffisamment les façons habituelles de faire. Trop forte, elle opposera un obstacle définitif à l'activité des élèves, ceux-ci ne disposant pas dans leur répertoire des ressources suffisantes pour le dépasser. Ainsi que le précise L.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* » (Collectif avec J.Cardinet et Ph.Perrenoud. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Peter Lang, Berne, 1979).

Finalement, la contrainte « optimale » est celle qui génère les erreurs des apprenants, mais des erreurs labiles, c'est-à-dire des erreurs laissant place à la réussite à court ou moyen terme.

- L'élève dépasse la simple mise en action s'il comprend la situation qui lui est proposée. En effet, s'il ne « rentre » pas dans la tâche d'apprentissage, c'est parfois qu'il n'a pas compris ce qu'il fallait faire. Car la compréhension du but à atteindre, notamment dans une perspective cognitive, représente une condition essentielle pour apprendre (R.A.Schmidt, *Apprentissage moteur et performance*, Vigot, Paris, 1993) : « *le but doit être clair et conscient afin que s'établisse le processus permettant la mise en place de la relation moyens/fins* » (P.Fleurance, *Apprentissage moteur : rôle des représentations*, Ed. Revue EPS, Paris, 1991).

C'est pourquoi l'enseignant accordera une importance particulière à la compréhension du but de la situation, celui-ci devant guider l'activité d'apprentissage en aidant à la planification de l'action. Ainsi l'élève ne fait pas qu'agir, il cherche à transformer sa motricité habituelle, donc à apprendre. Plusieurs procédures s'offrent à l'enseignant. Utiliser un vocabulaire clair, précis, imagé chez les plus jeunes, sélectionner les informations à communiquer pour centrer l'attention sur l'essentiel, manipuler plusieurs supports informatifs de façon à répondre au mieux aux profils cognitifs de chacun (A. De La Garanderie, *Les profils pédagogiques*, Le Centurion, Paris, 1980), et bien sûr utiliser la démonstration, laquelle permet souvent d'éviter de longs discours (F.Winnykamen, *Apprendre en imitant ?*, PUF, Paris, 1990). Notons que dans une perspective de dépassement de la simple mise en action, la démonstration est surtout efficace dans la phase cognitive de l'apprentissage (Feltz, 1982), et des consignes verbales portant sur les aspects

pertinents de l'habileté augmentent son efficacité en facilitant la focalisation de l'attention des apprenants (A.Bandura, *Social learning theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ 1977). Néanmoins, la démonstration est surtout féconde pour les morphocinèses (Serre, 1984) et les habiletés fermées, et elle bénéficie d'un intérêt très relatif aux yeux de l'approche écologique pour laquelle « *l'intérêt de la démonstration doit être relativisé* » (S.Cornu, C.Marsault, *Apprentissage : repenser l'EPS à partir de l'approche écologique*, in *Revue EPS* n°302, 2003).

Par ailleurs, nous insistons aussi sur la concrétisation du but à atteindre, lequel peut s'exprimer dans un critère de réussite clair et concret, donc facilement identifiable : « *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 »* » (Locke et Bryan, 1966). La concrétisation du but à atteindre est sans doute le meilleur moyen de s'assurer de la compréhension de la tâche pour inviter l'élève à dépasser une simple mise en action (puisqu'il va essayer d'atteindre le critère de réussite). De plus, cette concrétisation du but se justifie aussi bien dans une perspective cognitiviste qu'écologique, car pour cette dernière, c'est surtout l'aménagement du milieu qui génère les transformations escomptées.

- En plus de comprendre la situation, l'enfant ou l'adolescent doit l'accepter pour dépasser une simple mise en action. Car la tâche en effet peut être « refusée » ou « transformée » par l'élève, ce dernier ne lui trouvant aucun intérêt, ou voyant en elle un danger potentiel envers son sentiment de compétence (risque psychologique) ou envers son intégrité physique (risque corporel). Accepter la tâche prescrite et y investir des ressources personnelles en vue d'apprendre, c'est prendre un risque pour l'élève : le risque de se tromper et d'être ridicule, le risque de se faire mal (coup, chute...), le risque d'éprouver des sensations désagréables liées à l'effort, etc. Jouer sur la nouveauté de la tâche, sur sa signification sociale et culturelle (respect de la logique interne de l'APSA), ou encore sur sa résonance émotionnelle (P.Gagnaire, F.Lavie, *Cultiver les émotions des élèves en EPS*, in *Les émotions*, coordonné par L.Ria, Ed.Revue EPS, Paris, 2005), sont quelques pistes pour susciter l'envie d'atteindre le but de la situation et ainsi dépasser une simple mise en action. Mais nous insisterons particulièrement sur le défi que peut susciter la rencontre avec la tâche, ce défi pouvant générer une dissonance cognitive s'accompagnant d'une élévation du niveau d'activation favorable aux progrès (D.E.Berlyne, *Incertitude et curiosité*, *Revue française de psychologie* n°15, 1970). Le défi pourra advenir si une ou plusieurs de ces conditions sont réunies : un but concret et facilement identifiable autorisant le contrôle autonome de la réussite, une difficulté optimale se situant dans une zone de « *délicieuse incertitude* » (Brunelle et Toussignant, 1988), ainsi qu'une émulation pouvant résulter de situations compétitives adaptées au niveau de chacun (F.Tañana, *Les situations défis*, in *Revue EPS* n°248, 1994). Comme le postule J.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). Quant à P.Meirieu, il nous invite à faire de la situation d'apprentissage une énigme, en favorisant l'« *interaction constante de l'élève avec des situations problématiques* » (G.Brousseau, 1983). Selon Meirieu les situations-problèmes sont particulièrement judicieuses, car elles exercent une fonction « *érotique* » synonyme de désir d'apprendre chez les enfants et les adolescents (*Apprendre, oui mais comment ?*, Paris, ESF, 1988).

II. A moyen terme : susciter chez l'apprenant une motivation orientée vers l'apprentissage et l'aider à corriger ses erreurs.

- Dépasser la simple mise en action suppose que l'élève persévère dans son activité d'apprentissage en vue d'atteindre un but, en vue de réaliser une performance, et en vue de se transformer conformément aux objectifs de l'enseignement. Cette persévérance synonyme d'effort suppose de réunir les conditions d'un climat motivationnel orienté vers la tâche favorable aux buts de maîtrise ou d'apprentissage, et non un climat motivationnel orienté vers l'ego favorable aux buts de performance ou de comparaison sociale (J.G.Nicholls, *Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance*, in *Psychological Review* n° 91, 1984). En effet, les premiers buts s'accompagnent d'une mobilisation continue des ressources disponibles pour s'engager qualitativement et quantitativement dans l'activité, alors que les seconds génèrent rapidement le découragement, un investissement minimum des ressources, ou encore des stratégies motivationnelles incompatibles avec une véritable activité d'apprentissage (J.P.Famose, *La motivation en éducation physique et en sport*, A.Colin, Paris, 2001). C'est par exemple le cas de l'absence ostentatoire d'effort : « *certaines élèves adoptent même des stratégies ostentatoires d'effort réduit : non seulement ils ne font pas d'effort, mais ils font tout pour que cette intention soit clairement perçue par les autres* » (F.Cury, P.Sarrazin, *Effort et buts d'accomplissement*, in *L'effort*, sous la direction de D.Delignières, Ed. Revue EPS, Paris, 2000).

Dans cette perspective et en s'inspirant du TARGET (tâche, autorité, reconnaissance, groupe, évaluation, temps) d'Epstein (1989), les interventions de l'enseignant veilleront à créer les conditions d'un climat motivationnel orienté vers la tâche (Ames et Ames, 1984) en minimisant notamment toutes les procédures qui engagent l'élève dans une comparaison avec autrui. Proposer à chaque élève des tâches variées qui sollicitent des enjeux personnels (tâches individualisées) ainsi que son implication active. L'aider à se fixer des objectifs réalistes accessibles à court terme, et faire un usage raisonné de la compétition (Tâche). Le faire participer à certaines décisions, lui confier des responsabilités vis-à-vis des autres. L'aider à développer des compétences pour s'auto-organiser et s'auto-évaluer (Autorité). Valoriser les qualités personnelles, les progrès individuels par des feedback centrés sur les réalisations motrices (plutôt que sur les qualités intrinsèques des personnes ou sur les comparaisons interindividuelles). Veiller à l'équité dans l'intérêt et les gratifications accordées à chacun (Reconnaissance). Adopter des formes de groupement variées et flexibles. Ne pas craindre d'utiliser l'hétérogénéité et valoriser les groupes de besoin (Groupements). Adopter une évaluation signifiante et clarifiée très tôt dans le cycle en prenant surtout en compte des critères de progrès personnels et des critères de maîtrise. Impliquer l'apprenant dans les procédures d'évaluation de ses propres acquisitions en sollicitant l'auto-évaluation (Evaluation). Enfin, laisser aux enfants le temps nécessaire pour qu'ils puissent s'améliorer, sans leur donner le sentiment d'être toujours sous urgence temporelle (Temps). Au final, l'enjeu est de conférer un statut positif à l'erreur en faisant comprendre à l'élève que l'erreur n'est qu'une étape qui concerne « *ce qu'il fait, et non ce qu'il est* » (O.Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre*, PUF, Paris, 1980).

- Créer les conditions d'un dépassement de la simple mise en action de l'élève pour une véritable activité d'apprentissage avec recherche d'efficacité motrice suppose également de l'aider, l'accompagner, le guider dans son processus d'acquisition ou d'entraînement. Car l'enseignant est simultanément et un peu paradoxalement un expert en aménagement de contraintes dans l'environnement physique et humain, et un expert en guidage de l'activité de l'élève confronté à ces contraintes. L'élève ne recevant aucune aide de la part de l'enseignant risque de rester enfermé dans une stérile mise en action sans perspective d'évolution. Dépasser la mise en action suppose donc la possibilité de capitaliser ses expériences. Le principe est ici d'optimiser les processus cognitifs de connaissance des résultats (congruence du résultat par rapport au but « ai-je réussi ou

échoué ? ») et de connaissance de la performance (nature des opérations mises en œuvre : « pourquoi ai-je réussi ou échoué ? »).

Du côté des procédures d'enseignement, l'enseignant veillera à inscrire concrètement le but de la tâche dans l'environnement pour le rendre contrôlable par l'élève lui-même, il pourra communiquer des feedback (descriptifs, prescriptifs, interrogatifs) c'est-à-dire des rétroactions informationnelles externes consécutives au mouvement, ou encore envisager des modalités spécifiques d'évaluation formative ou formatrice. Toutes ces procédures sont de nature à faciliter l'entrée de l'élève dans l'apprentissage et lui permettre de dépasser une simple mise en action. Notons que dans une perspective cognitiviste, « *la connaissance des résultats est la condition sine-qua-non de l'apprentissage moteur et l'outil le plus puissant dont dispose le formateur* » (P.Simonnet, *Apprentissages moteurs*, Vigot, Paris, 1985). Alors que pour le paradigme écologique, ce sont surtout les rétroactions « naturelles » par la tâche elle-même qui sont valorisées. Si la tâche fournit suffisamment d'informations quant à la congruence du résultat obtenu avec le résultat désiré, une information ajoutée est redondante et superflue (Vereijken et Whiting, 1990). Pourtant, dans une perspective dynamique, « *le feedback nous semble représenter une aide fondamentale à l'apprentissage, notamment dans les tâches de compétition. Cependant le feedback doit porter sur des variables pertinentes, c'est à dire les variables collectives ou paramètres d'ordre résumant la coordination* » (D.Delignières, *Apprentissage moteur, quelques idées neuves*, in *Revue EPS* n°274, 1998).

- Enfin, permettre aux élèves d'évoluer qualitativement d'une simple mise en action à une véritable activité d'apprentissage suppose que l'enseignant gère judicieusement le temps imparti à chaque situation. Car il faut un minimum de temps aux apprenants, notamment aux plus jeunes, pour « rentrer » dans la tâche d'apprentissage, c'est-à-dire pour la comprendre, réaliser les premiers essais, et surtout pour corriger leurs premières erreurs, sur la base des rétroactions informationnelles consécutives au mouvement. Notamment chez les enseignants novices soucieux de suivre scrupuleusement leur préparation de leçon (M.Durand, *L'enseignement en milieu scolaire*, PUF, Paris, 1996), il peut arriver que l'élève soit en quelque sorte « coupé en plein élan ». Il est donc possible de rejoindre les propositions de J.L.Ubaldi (*Une EPS de l'anti-zapping*, in *Revue EPS* n°309, 2004) qui milite pour une EPS faite de « fils rouges », ces derniers permettant de baliser l'activité de l'élève autour de compétences judicieusement ciblées. Des situations de référence évolutives se retrouvant d'une séance à l'autre auront pour avantage de permettre une « rentrée » plus rapide de tous les enfants et adolescents dans l'activité d'apprentissage et la recherche d'efficacité. Afin de prévenir toute lassitude consécutive à un sentiment d'ennui, il peut être souhaitable de construire des situations dont la nature de la contrainte à dépasser ou du problème à résoudre est identique, mais dont l'habillage est différent. En d'autres termes, maintenir les traits de structure, mais manipuler les traits de surface (E.Cauzinille-Marmeche, *Apprendre à utiliser ses connaissances pour la résolution de problèmes : analogie et transfert*, in *Bulletin de psychologie* n°399, 1991).

III. A long terme : faire de chaque élève un véritable acteur de ses apprentissages, capable de gérer en autonomie et avec expertise un processus d'acquisition ou d'entraînement

- A l'échelle de la tâche, les situations de résolution de problème apportent des garanties encore plus solides (sans bien sûr en avoir l'exclusivité) quant à la possibilité de dépasser la simple mise en action de l'élève. Pour P.Meirieu (*Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème*, in *Cahiers pédagogiques* n°262, 1988), elles confrontent l'activité de l'élève à un obstacle qu'il ne peut surmonter sans apprendre. Si l'obstacle est bien choisi par l'analyse didactique de l'activité et si l'apprenant l'accepte, alors les processus d'apprentissage sont sollicités, au-delà de la seule dépense corporelle. Par ailleurs, ce type de situations semi-définies permet la mise en œuvre d'une stratégie personnelle de recherche puisque la solution n'est jamais connue a priori. C'est en cela que l'élève est fortement impliqué dans ses apprentissages. Voilà pourquoi les situations

de résolution de problème remplissent une fonction émancipatrice car « *en apprenant ainsi, on fait un peu plus qu'apprendre* » (ibid.).

Ces situations peuvent aussi être le support de d'interactions sociales favorables aux apprentissages de chacun en provoquant des débats entre les élèves, débats qui prennent la forme de conflit sociocognitifs (W.Doise, G.Mugny, *Le développement social de l'intelligence*, InterEditions, Paris, 1981) dès lors qu'ils sont l'occasion d'argumenter autour de différentes solutions motrices. Là encore, cette procédure permet de dépasser l'action corporelle pour l'activité d'apprentissage, car « *de nombreuses recherches montrent que l'élève progresse mieux dans le cadre d'un rapport à d'autres apprenants : spécialement lorsqu'il y a désaccord.* » (M.J.Rémigny, *Quand les désaccords favorisent l'apprentissage*, in Sciences Humaines, hors série n°12, 1996).

- A l'échelle de la séance, l'évaluation formatrice est une procédure d'enseignement qui permet de constamment solliciter les processus de planification, d'auto-évaluation, et d'autocorrection des erreurs des apprenants (G.Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, in Cahiers pédagogiques n° 280, 1990). Engagé dans un tel dispositif, l'élève développe forcément une activité d'apprentissage dépassant la mise en action, car apprendre, c'est bien évaluer ses propres productions pour les comparer à celles escomptées. L'évaluation formatrice garantit ainsi à chaque élève « *un engagement de plus en plus réfléchi dans ses apprentissages* » (Programme de la classe de troisième, 1998) grâce à une démarche autonome de régulation de ses conduites. L'apprentissage et l'évaluation ne se distinguent plus puisque l'évaluation est le processus essentiel de l'acte d'apprendre, en permettant à l'élève « *de s'approprier les critères de réussite et de réalisation, d'anticiper et de planifier leurs actions, et d'autogérer leurs erreurs* » (ibid.). Pour réussir un tel dispositif, l'enseignant doit permettre aux élèves de manipuler les outils et critères d'évaluation pour soi et/ou pour les autres, afin de leur permettre de savoir où ils en sont pour mieux savoir où ils peuvent aller.
- A l'échelle du cycle, la sollicitation de l'activité personnelle de conduite de projet permet aussi de dépasser la simple mise en action des enfants et des adolescents. En devant capable de « *se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000) l'apprenant s'implique de plus en plus avec responsabilité et autonomie, devenant un véritable acteur de ses apprentissages. Il s'agit de solliciter chez lui « *les compétences de diagnostic, d'évaluation, de régulation, d'estimation, et d'exécution* » (M.Récopé, *La question de la gestion des ressources : positionnement théorique*, in APS, efficacité motrice et développement de la personne, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1990), compétences qui par définition dépassent une simple mise en action.

Le principe général d'enseignement est d'augmenter progressivement, de la sixième à la terminale, l'espace de liberté laissé aux élèves en sollicitant chez eux une mise en projet construite autour de choix de plus en plus élargis : « *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* » (Programme de la classe de troisième, 1998). Les modalités d'évaluation au baccalauréat supposent pour un grand nombre d'APSA une mise en projet permettant d'évaluer simultanément le pôle culturel et méthodologique des compétences. Il existe aussi à chaque étape de la scolarité des dispositifs spécifiques qui permettent la conception, la mise en œuvre et l'aboutissement d'un projet choisi en petits groupes : les IDD pour les collèges (2002), les TPE pour les lycées d'enseignement général et technologique (1999), et les PPCP pour les lycées professionnels (1999).

L'éducation physique, comme toute discipline scolaire, vise des apprentissages référencés à des objectifs éducatifs. Car pour devenir « *un citoyen cultivé, lucide, autonome* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000), il faut sans doute avoir beaucoup appris. C'est pourquoi réussir la mise en action des élèves en EPS, si elle est une condition nécessaire, n'est pas une condition suffisante pour viser des finalités. Il s'agit de créer les conditions d'une véritable activité d'apprentissage, c'est-à-dire une activité dont les processus visent la transformation des façons habituelles de faire, la recherche d'efficacité motrice, voire le dépassement de ses limites. Il y a donc, entre la mise en action et l'activité d'apprentissage, une différence quantitative et qualitative. Quantitative car les ressources doivent être mobilisées à un niveau suffisant pour pouvoir être transformées et réorganisées. Qualitative car des processus d'apprentissage doivent intervenir, comme la compréhension du but, la connaissance des résultats de son action, l'auto-évaluation, la correction de ses erreurs, le couplage perception/action, la mise en place de nouveaux paramètres d'ordre... Nous avons expliqué en quoi un certain nombre de procédures d'enseignement sont de nature à solliciter ces processus. L'idéal étant de réussir la formation d'un élève acteur de ses apprentissages c'est-à-dire un élève disposant d'une expertise et d'une autonomie pour apprendre et se développer. Enfin, nous souhaitons réaffirmer avec force le principe selon lequel, en éducation physique, l'action motrice demeure indispensable, et s'il est insatisfaisant d'agir sans apprendre, il le serait encore plus d'apprendre sans agir corporellement.