

# L'élève en difficulté en EPS

L3 / Master Education février 2024

*RAPHAËL LECA*

[WWW.CULTURESTAPS.COM](http://WWW.CULTURESTAPS.COM)



# Plan

1. Situation dans le programme
2. Preamble
3. Définitions
4. Les conséquences
5. Un préalable : conférer un statut positif à l'erreur
6. Que faire face aux élèves en difficulté en EPS ?
  1. Les élèves en difficulté face à une tâche ou une classe de tâches
  2. Les élèves en difficulté dans plusieurs APSA ou plus généralement en EPS
7. Les dispositifs spécifiques d'aide aux élèves en difficulté
8. Conclusion.

# Préambule

- ▶ L'élève en difficulté a longtemps été considéré par l'institution scolaire comme un fainéant ou un sot : celui qui ne réussissait pas ne travaillait pas ou n'était pas suffisamment intelligent.
- ▶ Depuis que l'Ecole a fait sa révolution copernicienne et que l'élève est au centre, la difficulté scolaire renvoie à un ensemble de conduites ancrées dans une histoire personnelle et un contexte, une histoire personnelle qui fait intervenir des représentations à l'égard des disciplines, des rapports familiaux et sociaux, et des perceptions de soi. Cette histoire personnelle mobilise aussi des attributions causales sur les explications des réussites et des échecs antérieurs.
- ▶ Avec les années 1970 la massification de l'enseignement fait émerger la notion de pédagogie différenciée (L.Legrand, 1973). En 1981, la création des ZEP marque la prise en compte institutionnelle des élèves en difficulté et la construction pour eux de dispositifs spécifiques (selon le principe « donner plus à ceux qui ont moins »).

# Définitions : « être » ou « avoir » des difficultés

- ▶ D'après Le Littré (2007), être en difficulté c'est connaître « *une situation dont l'issue n'est possible qu'au prix de grands efforts* ».
- ▶ ETRE en difficulté ou AVOIR des difficultés ? = deux champs lexicaux à distinguer :
  - ▶ **Avoir des difficultés** suppose « rencontrer » quelque chose d'extérieur à soi qui résiste. C'est un obstacle qu'on ne parvient pas à franchir. On distingue alors différents niveaux de gravité selon que cet obstacle concerne une situation (tâche que l'élève ne parvient pas à résoudre) ou selon que cet obstacle concerne une discipline d'enseignement (avoir des difficultés en mathématiques, en français, en EPS...).
  - ▶ **Etre en difficulté** ne porte pas sur une chose extérieure, mais concerne la personne elle-même. La difficulté est alors dans le « regard » porté sur l'apprenant par lui-même ou un tiers (camarades, enseignants, parents). La difficulté est alors perçue comme constitutive de l'apprenant. Etre en difficulté suppose des conséquences psychologiques (perceptions de soi affectées).

# Définitions : la difficulté, l'erreur, l'échec

- ▶ Mais la difficulté est aussi le moteur de l'apprentissage, le levier de la modification des façons habituelles de faire, car « *la contradiction, la perturbation, constituent l'élément moteur du développement et des apprentissages* » (J.Piaget, 1974).
- ▶ C'est la difficulté qui stimule les processus auto adaptatifs à partir desquels les individus se transforment (voir les théories de l'apprentissage) : il faut que le milieu « résiste » à l'expression de l'activité.
- ▶ **Apprendre c'est faire des erreurs** : sans erreur, l'apprenant risque de reproduire inlassablement ses façons habituelles de faire (donc ne pas apprendre). L'erreur est un « *indicateur de processus* » (J.-P.Astolfi, 1997), une étape, un levier, le symptôme d'un apprentissage qui se construit.
- ▶ L'échec en revanche traduit un état plus stable et permanent, avec un caractère de gravité beaucoup plus marqué. **L'échec, c'est l'erreur qui s'enlise**, et qui débouche sur l'arrêt de l'activité (résignation).

# Définitions : niveaux de gravité

► Il faut distinguer :

1. **La difficulté légère ou passagère** qui concerne la confrontation de l'élève à une tâche pour laquelle il ne dispose pas, dans son répertoire, de solutions immédiatement disponibles. Cette difficulté est nécessaire pour apprendre car elle stimule les processus auto adaptatifs à l'origine des transformations escomptées (à certaines conditions → voir *CM Interventions de l'enseignant et conditions de l'apprentissage*).
2. **La difficulté sévère ou durable** qui présente elle-même ≠ niveaux de gravité :
  1. Celle qui concerne l'EPS pour une ou plusieurs séquence d'enseignement (difficultés spécifiques rencontrées dans la pratique de certaines APSA).
  2. Celle qui concerne l'EPS comme discipline d'enseignement : c'est l'élève qui n'apprend pas en éducation physique, c'est la figure de **l'éternel débutant**.
  3. Celle qui concerne l'ensemble des matières d'enseignement. C'est la figure de **l'échec scolaire**.

# Définitions : qui est l'élève en difficulté en EPS ?

- ▶ L'élève en difficulté, c'est l'élève qui n'apprend pas ou qui apprend peu : celui dont les progrès sont très éloignés des attentes des programmes.
- ▶ En EPS c'est « l'éternel débutant » : il déploie les mêmes conduites motrices, des conduites inadaptées aux problèmes à résoudre, des conduites qui n'atteignent pas les buts prescrits, et qui manquent d'efficacité.
- ▶ Vécu « de l'intérieur », ce sentiment de ne pas progresser génère au mieux une insatisfaction, au pire de la honte, lesquelles ont souvent des conséquences délétères sur « les perceptions de soi » (Ph.Sarrazin, D.Trouilloud, 2013).
- ▶ Pour se protéger, l'élève préfère parfois se désengager (résignation apprise, M.Seligman, 1975), ou développer des stratégies ostentatoires de protection narcissique et des « comportements non-adaptatifs » à l'égard de l'apprentissage (J.-P.Famose, P.Sarrazin, F.Cury, 1995.).
- ▶ L'élève en difficulté s'installe souvent dans un cercle vicieux : il a appris à se résigner, et en se résignant, il n'apprend pas.

# Définitions : qui est l'élève en difficulté en EPS ?

- ▶ L'EPS a un statut un peu à part : il existe des élèves en échec scolaire, mais pas en échec en EPS :
  - Avec ces élèves, l'EPS peut être un levier de réussite et un vecteur de sens susceptibles de les « réintégrer » dans la classe et les « réconcilier » avec le travail scolaire et le « métier d'élève » (Ph.Perrenoud, 2015).
  - Attention néanmoins à une vision « magique » de cet effet de levier : certains élèves perçoivent davantage l'EPS comme une discipline « entièrement à part » que comme une discipline « à part entière ».
- ▶ Inversement il existe des élèves en réussite scolaire, mais en difficulté en EPS :
  - Ces difficultés peuvent être vécues comme une vraie blessure narcissique, d'autant que notre discipline implique l'élève et son corps, lequel cristallise souvent les angoisses à l'adolescence (A.Birraux, 1994).

# Définitions : ne pas confondre élèves en difficulté et élèves difficiles

- ▶ L'élève en difficulté concerne la relation apprenant / objet de l'apprentissage : c'est l'élève qui n'apprend pas. Ici la difficulté est d'abord vécue par l'élève.
- ▶ L'élève difficile concerne surtout la relation apprenant / enseignant : c'est l'élève qui pose un problème spécifique à l'enseignant avant même l'entrée dans les apprentissages (→ voir *CM Enseigner en milieu difficile* de G.Perreau-Niel). Ici la difficulté est d'abord vécue par l'enseignant (comportements déviants, inattention, comportements provocateurs ou violents, refus de pratiquer, détournement systématique de la tâche...).
- ▶ L'élève en difficulté peut devenir un élève difficile car il déploie des stratégies de protection de l'estime de soi souvent incompatibles avec les comportements escomptés pour apprendre en classe en se conformant à des règles, par exemple des stratégies d'auto-handicap (E.Thill, 1999).
- ▶ L'élève difficile est parfois (souvent ?) un élève en difficulté car ses comportements « hors tâche » répétés sont un frein pour apprendre et progresser.

# Définitions : éviter la confusion élèves en difficulté / élèves handicapés

- ▶ L'élève en difficulté ne présente pas d'altération de ses fonctions motrices ou sensorielles ou cognitives.
- ▶ Au contraire de l'élève handicapé qui présente une altération reconnue de l'une ou plusieurs de ces fonctions.
  - La loi du 11 février 2005 définit le handicap dans son article 2 qui stipule que "*constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou trouble de santé invalidant*".
- ▶ Néanmoins l'élève porteur d'un handicap rencontre souvent des difficultés spécifiquement liées à la nature de son handicap :
  - Par exemple la dyslexie dans les discipline qui mobilisent l'expression écrite.
  - Par exemple la dyspraxie en Education Physique et Sportive.
- ▶ Rappel : l'EPS « assure l'inclusion, dans la classe des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap » (Programme d'EPS des cycles 2, 3, 4, 2015).

# Pour en savoir plus : zoom sur l'élève dyspraxique

- ▶ La dyspraxie est un **trouble de la coordination motrice** d'origine développementale qui correspond à une difficulté à automatiser certains gestes, donc certaines séquences de mouvements. La praxie correspond en effet à l'ensemble des mouvements coordonnés, appris et automatisés, comme par exemple l'apprentissage de l'écriture. Ce trouble est en général découvert au moment des premières acquisitions de l'enfant. La dyspraxie n'est pas liée à un problème psychologique ou social, ni à un retard mental.
- ▶ Concrètement, **un enfant dyspraxique a du mal à coordonner certains mouvements**. Ses gestes ne sont pas automatiques. Pour des gestes réalisés de façon automatique par les autres enfants, l'enfant dyspraxique devra se concentrer et fournir des efforts importants. **Il est lent et maladroit**. Mais aussi très fatigué du fait des efforts fournis en permanence afin d'effectuer des gestes sur lesquels il doit se concentrer puisqu'il n'existe pas d'automatisme. Ses gestes ne sont pas coordonnés. Il rencontre des difficultés pour nouer ses lacets, écrire, s'habiller, etc. La dyspraxie (qui touche plus les garçons que les filles) aboutit souvent à certains **retards dans l'apprentissage** et l'acquisition. Les enfants qui en souffrent ont souvent besoin d'aménagement individualisés pour pouvoir suivre en classe.
- ▶ Un enfant dyspraxique aura par exemple des difficultés à manger proprement, à remplir un verre d'eau ou à s'habiller (l'enfant doit réfléchir au sens de chaque vêtement mais aussi à l'ordre dans lequel il doit les mettre; il a besoin d'aide pour s'habiller). Chez lui, les gestes ne sont ni fluides ni automatisés et l'acquisition de certains gestes se révèle très laborieuse, parfois impossible. Il n'aime ni les puzzles ni les jeux de construction. Il ne dessine pas comme les autres enfants de son âge. **Il a du mal à apprendre à écrire**. Il est souvent qualifié de "très maladroit" par son entourage. Il a du mal à se concentrer à l'école, oubliant les consignes. **Il rencontre des difficultés pour attraper un ballon, pour apprendre à nager, à faire du vélo...**
- ▶ Symptômes de la dyspraxie (variables d'un enfant à l'autre) :
  - Difficultés à réaliser des gestes automatiques.
  - Mauvaise coordination des gestes, des mouvements.
  - Maladresse.
  - Difficultés pour dessiner, écrire.
  - Difficultés pour s'habiller.
  - Fatigue importante liée à une forte concentration demandée pour réaliser certains gestes simples et automatiques du quotidien.
  - Il peut exister des troubles qui ressemblent à des troubles de l'attention car l'enfant est débordé du point de vue attentionnel du fait du phénomène de double tâche pour effectuer certains gestes (encombrement cognitif).

# Définitions : ce qu'il faut retenir

- ▶ Il ne faut pas confondre l'élève qui rencontre une difficulté et l'élève en difficulté. Le premier se confronte à un passage normal et même nécessaire de son processus d'apprentissage, le second ne progresse pas (ou peu) : « *passagères ou durables, évitables ou inévitables au regard des enjeux d'apprentissage, les difficultés sont variables en nature (motrices, affectives, cognitives, etc.) et en intensité (petite, grande, très grande)* » (Rapport de jury CAPEPS externe, 2017).
- ▶ La difficulté est nécessaire à l'apprentissage, car c'est la confrontation à un obstacle qui permet de transformer les manières habituelles de faire pour enrichir son répertoire d'actions.
- ▶ Mais l'élève en difficulté est celui qui ne parvient pas (malgré ses efforts) à surmonter la contrainte inhérente à tout processus de transformation des conduites. Ici l'erreur qui ne devrait être qu'une étape s'enlise (se cristallise) en échec.
- ▶ L'intériorisation de l'échec peut le conduire à renoncer à ses efforts (résignation apprise), ce qui l'enfonce encore plus dans son statut d'élève en difficulté.

## Définitions : ce qu'il faut retenir

- ▶ En EPS, l'élève en difficulté, celui qui n'apprend pas, c'est l'éternel débutant. Les niveaux de « gravité » s'échelonnent depuis une classe de tâches (être en difficulté à la réception au volley-ball), une APSA (rester au niveau débutant en gymnastique sportive), ou la discipline elle-même.
- ▶ L'échec scolaire, va encore plus loin, c'est l'élève en difficulté dans l'ensemble (ou la majorité) des matières d'enseignement. L'EPS peut néanmoins avoir un statut à part dans cet ensemble et offrir des occasions de « réconciliations » narcissiques et scolaires sur lesquelles il est possible de s'appuyer pour reconstruire le désir d'apprendre à l'Ecole.
- ▶ L'élève en difficulté est à distinguer de l'élève difficile, et de l'élève handicapé.

# Les conséquences

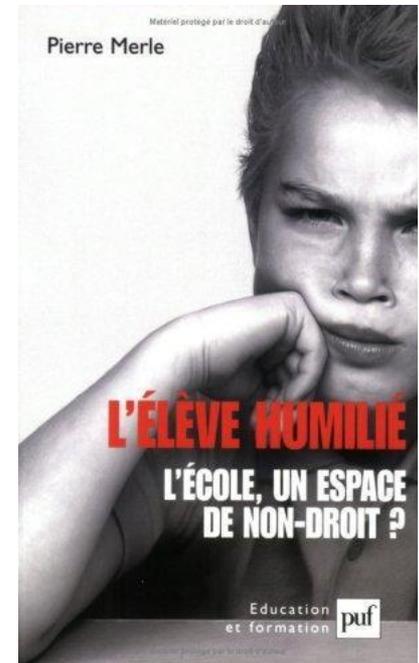
- ▶ L'élève qui reste en difficulté en EPS, c'est nous l'avons dit l'élève qui n'apprend pas et qui reste un éternel débutant.
- ▶ Cet « enlisement » a des conséquences sérieuses, parfois dramatiques, conséquences qui concernent :
  - L'élève lui-même.
  - Le déroulement de la séance d'EPS.
  - La discipline.

# Les conséquences du côté de l'élève

- ▶ L'éternel débutant, c'est l'image de l'échec scolaire en EPS. Ressentir une absence prolongée de progression provoque chez l'élève en difficulté :
  - Une altération de son sentiment de compétence et au-delà de son estime de soi. L'estime de soi est multifactorielle (S.Harter, 1987), mais ce qui concerne directement ou indirectement le corps revêt une importance particulière (S.Harter, 1993), surtout à l'adolescence (A.Birraux, 1994).
    - Or « l'EPS aide tous les collégiens et collégiennes à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, pour construire une image positive de soi dans le respect des différences » (Programme d'EPS des cycles 2, 3, 4, 2015) et « Placé dans des conditions favorables de réussite, l'élève ressent le plaisir du jeu et de l'apprentissage. Il développe ainsi une image positive de lui-même et une estime de soi » (Programme d'EPS des classes préparatoires au CAP et au bac professionnel, 2019).

# Les conséquences du côté de l'élève

- ▶ L'éternel débutant, c'est l'image de l'échec scolaire en EPS. Ressentir une absence prolongée de progression provoque chez l'élève en difficulté :
  - Du côté des émotions de la honte est souvent ressentie, émotion qui peut se « cristalliser » dans un sentiment d'humiliation. Dans son livre « *L'élève humilié* » (2005), P.Merle décrit l'humiliation comme un phénomène de « rabaissement scolaire » souvent ressenti par les élèves les plus faibles.
    - En 1992, une enquête conjointe de l'Insee et de l'Institut national d'études démographiques (INED) révélait que 46 % des collégiens et des lycéens interrogés (près de 2 000) déclaraient s'être sentis "parfois humiliés ou rabaissés".

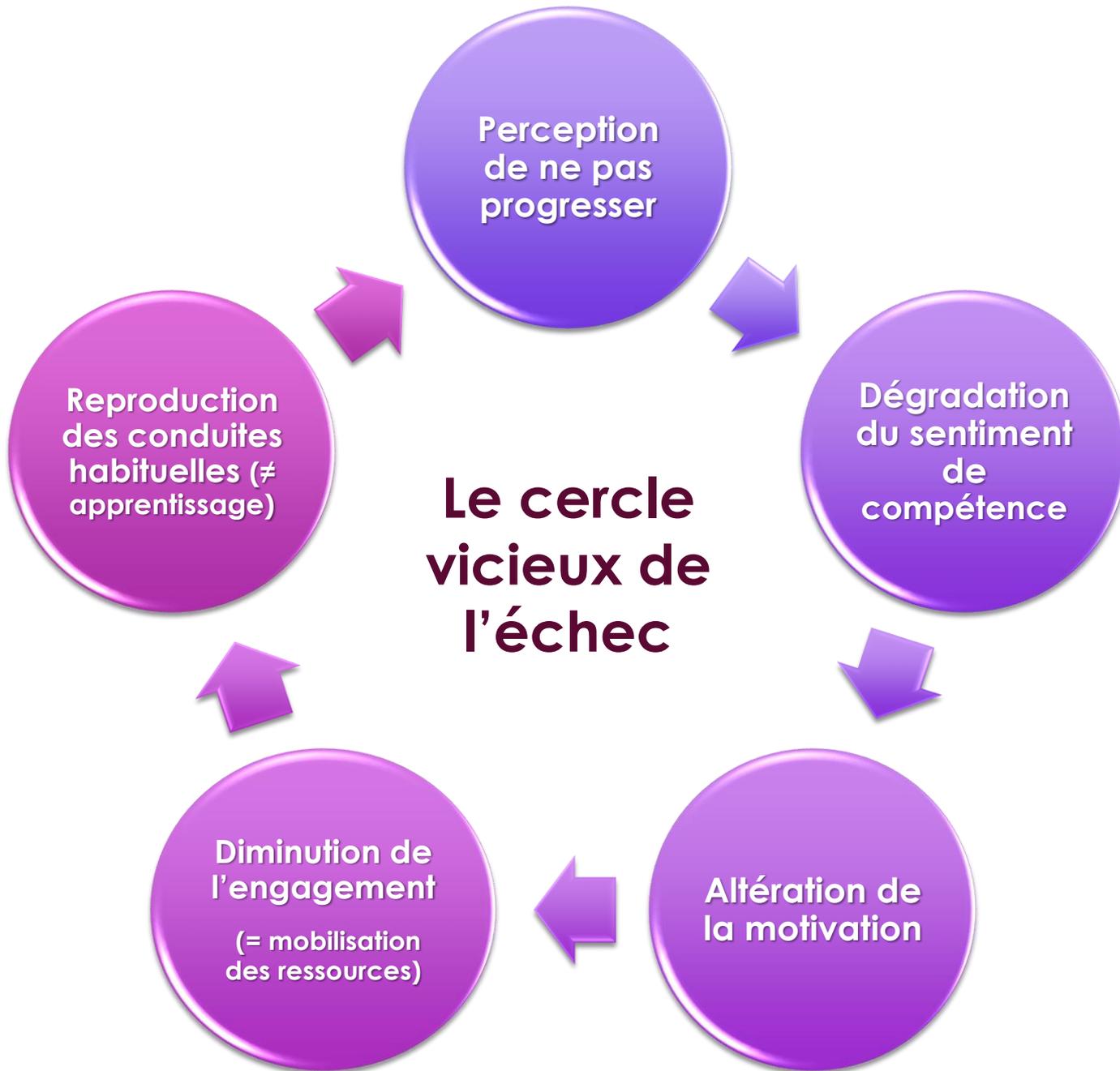


# Les conséquences du côté de l'élève

- ▶ L'éternel débutant, c'est l'image de l'échec scolaire en EPS. Ressentir une absence prolongée de progression provoque chez l'élève en difficulté :
  - L'altération du sentiment de compétence a des effets délétères sur la motivation et l'engagement, car la motivation intrinsèque est une combinaison de la compétence perçue et de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985). Et au-delà des effets délétères sur la santé mentale.
  - A moyen terme les élèves en difficulté font « l'apprentissage du découragement » (A.Lieury, F.Fenouillet, 1996), c'est-à-dire qu'ils apprennent à se résigner (M.Seligman, 1975).
    - La résignation n'est pas un trait de caractère mais le résultats d'expériences vécues et interprétées (les attributions causales).
  - A long terme c'est la relation à l'Ecole en général mais aussi aux APSA qui est aussi affectée, et l'appétence construite à l'égard de la pratique physique et sportive. Sans « bons souvenirs » et sans fierté vécus en EPS, pas de vie physique au service de la santé.

# Pour en savoir plus : les liens entre les performances scolaires et la qualité de vie des élèves

- ▶ **Les recherches prenant en compte la qualité de vie des enfants à l'école et les performances scolaires ont démontré** que les scores de réussite scolaire et la satisfaction de vie sont significativement et positivement corrélés (Crede, Wirthwein, Mc Elvany & Steinmayr, 2015). Les performances scolaires associées au bien-être à l'école sont des indicateurs permettant de prédire les parcours scolaires des élèves et notamment le décrochage scolaire (Korhonen, Linnanmäki & Aunio, 2014). Selon Astor, Benbenishty & Estrada (2009), la bonne qualité du climat scolaire permet d'atténuer l'impact négatif du contexte socio-économique dans la réussite scolaire.
- ▶ **Les chercheurs s'interrogent encore sur le sens de la relation qui unit les variables performances scolaires et qualité de vie des élèves : est-ce le bien-être à l'école qui améliore les résultats des élèves ou sont-ce de bonnes performances scolaires qui contribuent au bien-être à l'école ?** L'étude réalisée récemment en France auprès de 295 écoliers et collégiens suivis pendant 3 années (Bacro, Guimard, Ferrière, Florin & Gaudonville, 2017) montre que **le bien-être scolaire a un impact direct mais faible sur les performances scolaires l'année suivante** (de l'année 1 à l'année 2 et de l'année 2 à l'année 3). **Plus les élèves se sentent bien à l'école, plus ils se sentent compétents et ceci a une incidence positive sur leurs performances scolaires.**



# Les conséquences sur le déroulement de la séance d'EPS

- ▶ Les élèves en difficulté sont davantage enclins à perturber le déroulement de la séance d'EPS :
    - Car ils déploient souvent des stratégies de protection de l'estime de soi (D.Martinot, 2008) dont certaines sont des stratégies d'auto-handicap (E.Thill, 1999) qui peuvent faire d'eux des élèves difficiles :
      - la valorisation morale de ne rien faire,
      - faire ostensiblement « le clown »,
      - dévaloriser l'activité,
      - refuser de s'engager (de façon provocatrice ou de façon « cachée »),
      - « détourner » les situations en inventant d'autres buts,
      - des retards en cours, du temps passé aux vestiaires,
      - voire des inaptitude de complaisance, de l'absentéisme (N.Gourson-Verger & M.Verger, 2000), etc.
- « La fuite » ou « l'agression » dirait H.Laborit (1976).

# Les conséquences sur le déroulement de la séance d'EPS

- ▶ Les élèves en difficulté sont davantage enclins à perturber le déroulement de la séance d'EPS :
    - Car ils « freinent » parfois la progression du groupe-classe et génèrent indirectement de l'ennui chez les autres élèves qui ont l'impression de perdre leur temps :
      - joueur qui ne touche pas la balle en sports collectifs, ou qui en perd le contrôle à chaque possession,
      - ou qui échoue systématiquement à renvoyer le volant en badminton,
      - élève qui ne parvient pas à suivre le cheminement du groupe en VTT,
      - élève qui ne réussit pas à enchaîner des pas et des figures simples en STEP, etc.
- d'où la nécessité absolue de concevoir des solutions pour **différencier la pédagogie.**

# Les conséquences sur la discipline EPS

- ▶ Les élèves en difficulté lorsqu'ils restent d'éternels débutants sont aussi l'échec de l'EPS :
  - Une discipline qui n'atteint pas ses objectifs est une discipline qui perd sa crédibilité scolaire : *« on peut donc se demander si dans les faits, l'EPS est réellement une discipline où l'on apprend »* (D.Delignières, 2004). Cette perte de crédibilité est d'autant plus sensible que d'autres secteurs de la vie sociale organisent l'activité physique pour les enfants et les adolescents.
    - Exemple du savoir nager : si l'élève n'apprend pas à nager en EPS, il l'apprend auprès d'éducateurs sportifs en dehors de l'Ecole.
    - Une étude de l'OMS de 2010 menée au plan mondial montre que 81% des adolescents de 11 à 17 ans ne sont pas assez actifs (84% des filles, 78% des garçons).
  - L'EPS risque alors d'être perçue par les élèves et par les parents comme une simple récréation destinée à défouler le travailleur scolaire. Et non comme une discipline d'enseignement où l'on apprend des choses utiles dans la vie : *« les élèves évoquent davantage le cours d'EPS sur le mode expérientiel (« on a fait » du foot, du basket) que dans une optique de maîtrise et d'apprentissage »* (D.Delignières, 2004).

## Les conséquences : ce qu'il faut retenir

- ▶ L'enlisement de l'élève dans la difficulté, avec la perception douloureuse de ne pas progresser, le fait entrer dans la spirale de l'échec : dégradation du sentiment de compétence avec un ressenti de honte, voire d'humiliation, altération de la motivation, diminution de l'engagement, reproduction des conduites habituelles avec confirmation du sentiment de ne pas progresser, donc résignation, etc.
- ▶ En voulant protéger leur construction narcissique (image de soi), les élèves en difficulté perturbent souvent la séance d'EPS en devenant des élèves difficiles (→ altération du climat scolaire).
- ▶ L'éternel débutant, c'est aussi l'échec de l'éducation physique comme discipline « à part entière », c'est-à-dire comme discipline d'enseignement où l'on apprend.

# Un préalable : conférer un statut positif à l'erreur

## Exemple de problématique autour de l'erreur :

Nous montrerons que les erreurs en EPS oscillent toujours entre deux attracteurs opposés : d'un côté un pôle positif, faisant d'elles une condition nécessaire à la construction de compétences, et de l'autre côté un pôle négatif, par lequel les erreurs, de proche en proche, mènent à l'échec, altèrent la confiance en soi, et produisent de la résignation. Nous expliquerons comment il est possible, pour l'enseignant, de régler ses interventions pédagogiques et didactiques, de façon à amener le curseur du côté positif pour exercer un effet préventif ou curatif envers le phénomène plus général de l'éternel débutant, qui est la figure de l'échec en EPS.

# Un préalable : conférer un statut positif à l'erreur

## **Autre exemple de problématique autour de l'erreur :**

Nous défendrons l'hypothèse selon laquelle l'erreur en Education Physique profite simultanément à l'activité d'apprentissage (qui construit des compétences) et à l'activité d'enseignement (qui aide l'apprenant à construire ces compétences). D'un côté en effet l'erreur génère la progression car sans elle, l'apprenant risque de reproduire inlassablement sa motricité habituelle, de l'autre elle se présente comme un indice pour comprendre le processus d'apprentissage et comme un témoin pour repérer les difficultés des élèves. Néanmoins, ce rôle positif de l'erreur est soumis à des conditions qui doivent inspirer les interventions pédagogiques et didactiques de l'enseignant, car sans moyen pour la dépasser, l'erreur peut mener à l'échec, et laisser l'élève dans un statut décourageant et dévalorisant d'éternel débutant.

# Un préalable : conférer un statut positif à l'erreur

## ► A l'Ecole, **on a le droit de se tromper** :

- « Au lieu d'éliminer l'échec de la pédagogie, il faudrait susciter une pédagogie de l'échec. Le drame de l'échec est que celui qui le subit le ressent comme une défaite de son propre moi. **L'éducateur doit faire comprendre à l'élève que l'échec concerne ce qu'il fait et non ce qu'il est** » (...) « A l'école, on a le temps ; à l'école, l'erreur ne blesse pas, n'humilie pas, du moins en principe ; et il est fréquent que l'école bafoue ses propres principes » (O.Reboul, 1980).

# Un préalable : conférer un statut positif à l'erreur

## Buts de maîtrise vs buts de performance

Nicholls (1984) distingue deux grands types de buts concernant la motivation d'accomplissement :

### 1. des buts de maîtrise qui sont des buts auto-référencés :

- apprendre et progresser, maîtriser des actions ;
- processus de comparaison auto-référencés selon un processus diachronique (= dans le tps).
- comportements presque toujours adaptatifs = choix optimal, persévérance, effort intense, recherche de l'aide, **acceptation des erreurs comme une étape.**

### 2. des buts compétitifs qui sont des buts normativement référencés :

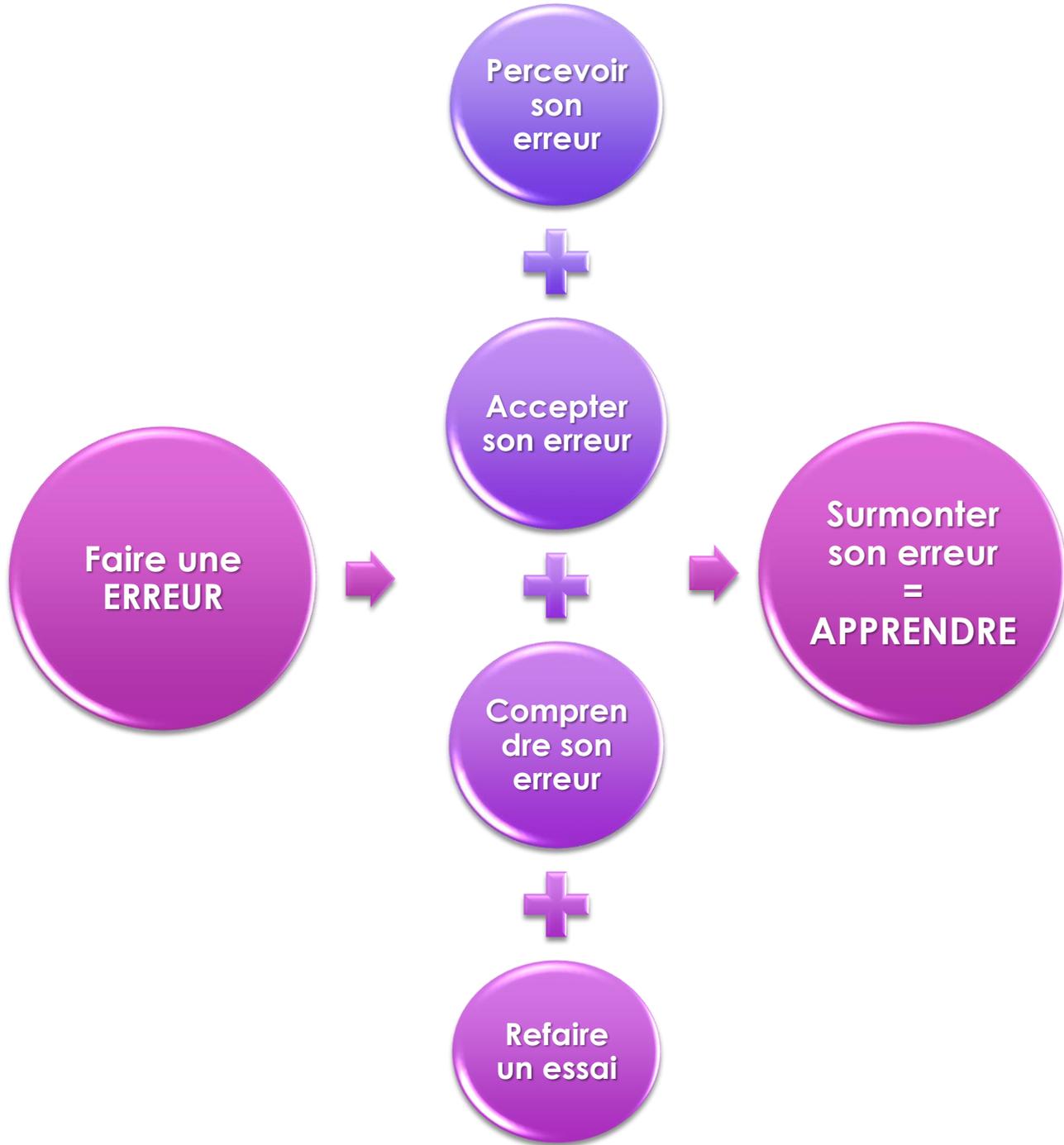
- faire la preuve de sa compétence en se comparant aux autres.
- éviter de paraître ridicule.
- processus de comparaison sociale = faire mieux que les autres, ou aussi bien avec moins d'effort.
- l'apprentissage est un moyen, pas une fin en soi.
- comportements souvent non adaptatifs = réduction de l'effort, ou refus d'apprendre pour éviter de démontrer son incompetence, **rejet des erreurs.**

# Un préalable : conférer un statut positif à l'erreur

- ▶ Quelques pistes pour créer les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise (C.Ames, 1984) où l'erreur est dédramatisée (elle n'est ni un échec, ni une faute), et du coup acceptée comme une étape pour apprendre :
  - T • Des tâches à difficulté optimale (défi) qui peuvent être « choisies » par les élèves pour mieux les impliquer dans l'apprentissage (par ex, dans le cadre d'une mise en projet qui place l'apprenant en situation d'être « acteur »).
  - A • Une autorité éducative ( $\neq$  autoritariste) fondée sur la compétence (B.Robbes, 2010). Un style « informant » et non « contrôlant » (Lieury & Fenouillet, 1996).
  - R • Les jugements de valeur sont rares : les feedback portent sur les actions, pas sur les personnes, avec néanmoins des félicitations pour souligner les réussites.
  - G • Des groupes de besoin préférés aux groupes de niveaux (D.Haw, 2000).
  - E • Des critères d'évaluation essentiellement référencés aux compétences, et non des critères de classement et de comparaisons interindividuelles. Une implication des élèves dans l'évaluation pour leur permettre de repérer leur progression.
  - T • Du temps laissé aux élèves pour répéter et corriger leurs erreurs.

# Conférer un statut positif à l'erreur : ce qu'il faut retenir

- ▶ Dépasser les difficultés et construire des compétences, c'est corriger ses erreurs, et pour cela il faut les accepter.
- ▶ A l'Ecole, on a le droit de se tromper : l'Ecole est le lieu où l'on peut faire des erreurs sans conséquence négative sur sa sécurité physique ou sur sa sécurité psychologique (image narcissique).
- ▶ Pour faire intégrer à l'élève que l'erreur concerne ce qu'il fait sur un temps court, et non ce qu'il est sur un temps long, l'enseignant doit instaurer les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise qui est un climat « protecteur » à l'égard de l'image de soi.
- ▶ Pour cela on peut s'inspirer du « TARGET » d'Epstein (1988).



## Conférer un statut positif à l'erreur : ce qu'il faut retenir

- ▶ Pour dépasser ses erreurs, il faut créer les conditions pédagogiques et didactiques afin que l'élève soit en mesure de :
  - ▶ Repérer son erreur (l'élève sait qu'il a fait une erreur).
  - ▶ Accepter son erreur (il ne renonce pas).
  - ▶ Comprendre son erreur (il sait pourquoi il a fait une erreur).
  - ▶ Réessayer (il refait une tentative modifiée pour réussir).
- ▶ Il faut aussi que l'erreur soit « surmontable », c-a-d que l'élève dispose dans son répertoire des moyens (ressources) de la surmonter (difficulté « optimale »).

# Que faire face aux élèves en difficulté en EPS ?

- ▶ Pour répondre à cette question qui est la question centrale des procédures concrètes d'enseignement, nous différencierons deux types d'élèves :
  1. **Ceux qui éprouvent des difficultés face à une tâche ou une classe de tâches** : malgré leurs efforts, ils ne parviennent pas à réaliser la tâche d'apprentissage, ils répètent les mêmes conduites typiques et les mêmes erreurs, ils « butent » face à la contrainte portée par la situation.
  2. **Ceux qui éprouvent des difficultés dans une APSA ou plus généralement en EPS** : ce sont des élèves qui se sont déjà plus ou moins résignés car ils ont intériorisé de nombreux échecs vécus antérieurement.

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

1. Avant d'intervenir, il faut d'abord **observer les conduites motrices des apprenants** : « 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 feedback en provenance des élèves avant même de chercher à leur en donner » (J. Florence, 1998). A.Canvel (2019) dit qu'il faut « **scanner** » l'activité des élèves, il compare l'enseignant à un « éthologue » qui observe l'élève dans son environnement. Ce qui suppose aussi de savoir se placer et se déplacer au sein du groupe-classe, en effectuant des « balayages du regard » réguliers.
2. Ces observations doivent permettre de **repérer les erreurs**, en identifiant les élèves qui sont en difficulté.
3. L'enseignant doit aussi **hiérarchiser les informations**. Il s'agit de faire un « tri », pour ne retenir que les critères les plus significatifs du mouvement, les caractéristiques dominantes, celles qui organisent principalement la motricité de l'élève, et qui sont à l'origine de la réussite ou de l'erreur → l'enseignant différencie ce que J.Fiard & E.Auriac (2006) appellent « **les erreurs de peu et les erreurs de poids** », ou ce que M.Piéron (1992) nomme « *les erreurs primaires et les erreurs secondaires* ».

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

## Maîtriser les critères d'observation qui organisent la motricité :

- ▶ **En natation**, la position de la tête nous renseigne sur le mode de fonctionnement du nageur et les conséquences qu'il peut y avoir sur les résistances à l'avancement.
- ▶ **En gymnastique sportive**, lors de la réalisation inappropriée d'un saut de main, l'enseignant ne doit pas focaliser son attention sur la flexion des jambes à la réception, mais plutôt sur l'absence de sursaut préparatoire, ou sur la fermeture bras / tronc lors de la pose des mains au sol.
- ▶ **En escalade**, la position du bassin par rapport à la paroi et par rapport au déplacement est un indice pertinent du mode de fonctionnement dominant du grimpeur.
- ▶ **En basket-ball** le manque d'adresse chez les débutants provient tout autant d'un problème de lecture/décision pour sélectionner les tirs en position favorable, que d'un problème de relation au ballon et de mécanique du shoot.

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

## Les « erreurs de peu » et les « erreurs de poids » :

- ▶ **Vélo tout terrain** : un déséquilibre provoqué par un freinage trop brusque est une « erreur de peu » dans la mesure où il ne s'agit que d'une question de réglage de la pression sur le levier de frein que la répétition permettra de résoudre.

En revanche, un déséquilibre provoqué par un regard centré sur la roue avant (empêchant d'anticiper l'évitement d'obstacles) est une « erreur de poids », car elle s'appuie sur un principe organisateur du mouvement difficilement mis en cause par les seules répétitions ou par les consignes de l'enseignant.

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

## Les « erreurs de peu » et les « erreurs de poids » :

- ▶ **Athlétisme** : un élève qui s'écrase à la réception d'une haie après avoir ralenti fortement avec un appui très rapproché de l'obstacle pour sauter vers le haut est une « erreur de poids » car c'est un principe organisateur de son mouvement.

Alors qu'une haie qui bascule parce qu'elle est rasée par la jambe de retour est une « erreur de peu » car la motricité est organisée autour d'une course et non autour d'une succession de sauts.

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

4. Il s'agit ensuite d'**interpréter** les conduites typiques, en émettant des hypothèses pour accéder à la **compréhension** des conduites des apprenants. Ce travail d'interprétation interroge les différentes dimensions de la motricité humaine (facteurs biomécaniques et techniques, bioénergétiques, bio-informationnels, psychoaffectifs, psychosociaux...), afin de percevoir le **sens** des conduites motrices observées et de saisir les difficultés rencontrées par les élèves.

Par exemple l'observation d'un flip vrillé en **gymnastique sportive** peut s'expliquer par des facteurs psychoaffectifs : le pratiquant, angoissé par le déplacement vers l'espace arrière, cherche absolument à conserver ses repères visuels en tournant la tête, ce qui le conduit à « vriller » la figure.

Par exemple une trajectoire de tir trop tendue au **basket-ball** peut s'expliquer uniquement par des facteurs techniques : l'absence de flexion du poignet combinée à un tir sur jambes tendues conduisent à imprimer au ballon une trajectoire inadéquate. Cette rigidité s'inscrit dans la modélisation de l'apprentissage moteur comme une libération graduelle des degrés de liberté articulaire (Bernstein, 1987).

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

4. Il s'agit ensuite d'**interpréter** les conduites typiques, en émettant des hypothèses pour accéder à la **compréhension** des conduites des apprenants. Ce travail d'interprétation interroge les différentes dimensions de la motricité humaine (facteurs biomécaniques et techniques, bioénergétiques, bio-informationnels, psychoaffectifs, psychosociaux...), afin de percevoir le **sens** des conduites motrices observées et de saisir les difficultés rencontrées par les élèves.

**Nuance** : il n'existe pas toujours de relation univoque entre les prestations des élèves et les facteurs explicatifs des réussites et des erreurs. Une même erreur peut en effet provenir d'origines différentes : un salto qui manque d'amplitude peut s'expliquer par des éléments techniques (longueur du pré-appel insuffisant par exemple), par une faiblesse des facteurs d'exécution (manque de gainage au moment de l'impulsion), ou encore par des causes psychoaffectives (l'exécutant refuse un envol important pour ne pas trop perdre ses repères). Concernant les réussites, les travaux de Fleishman (88) ont bien montré que pour une même tâche, il existe plusieurs configurations d'aptitudes pouvant conduire au succès (voir à ce sujet J.P.Famose et M.Durand, 83).

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

4. Il s'agit ensuite d'**interpréter** les conduites typiques, en émettant des hypothèses pour accéder à la **compréhension** des conduites des apprenants. Ce travail d'interprétation interroge les différentes dimensions de la motricité humaine (facteurs biomécaniques et techniques, bioénergétiques, bio-informationnels, psychoaffectifs, psychosociaux...), afin de percevoir le **sens** des conduites motrices observées et de saisir les difficultés rencontrées par les élèves.
  - Ce travail d'interprétation est indispensable pour se prévenir de toute tentation techniciste, où l'œil se centre sur le respect d'une technique formelle, découpée chronologiquement, et indépendante du sens donné au mouvement.
  - Mais ce travail d'interprétation est aussi une forme de « pari » : il existe les acquis de l'expérience professionnelle ainsi que les données de la littérature, mais pas vraiment de « preuves » sur les relations entre les conduites et leurs interprétations.

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

## Typologie des erreurs : quelques sources importantes d'erreurs en EPS

- ▶ **La « force » des conceptions préalables** (A.Giordan, 1993). Ces conceptions, véritables « constructions explicatives du réel » sont difficiles à perturber, et elles organisent souvent les conduites motrices. Impossible de corriger certaines erreurs sans les « fissurer ». Ces perceptions génèrent parfois une perception « faussée » des conditions de réalisation du mouvement. L'élève « pense » que pour réussir, il faut réaliser le mouvement d'une certaine façon, mais cette façon ne recoupe pas les critères de réalisation de l'action juste, ceux qui permettent d'atteindre les critères de réussite.
- ▶ **La « force » des coordinations préférentielles** ou spontanées qui jouent le rôle d' « attracteur » (D.Delignières, 2004) en « attirant » vers elles tous les autres patrons de mouvement qui sont proches par leur structure. Cela explique pourquoi, il est difficile de se débarrasser d'une « mauvaise habitude motrice » pour apprendre quelque chose de nouveau. La motricité habituelle est organisée avec un déplacement en translation, bipédique, tête haute, sur un support rigide. Or de nombreuses modalités de pratique dans les APSA contredisent fortement ce modèle.
- ▶ **L'élève ne comprend pas ce qu'il faut faire** = l'incompréhension des consignes de la situation (J.P.Astolfi, 1997), et particulièrement l'incompréhension du but à atteindre (= décalage but perçu / but prescrit).

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

## Typologie des erreurs : quelques sources importantes d'erreurs en EPS

- ▶ **Un défaut de maîtrise des prérequis** : l'élève ne dispose pas, dans son répertoire, des prérequis nécessaires pour réussir (avant de savoir faire des choses, il faut avoir appris d'autres choses). La tâche est alors hors de portée car trop difficile. Cela peut être un défaut de maîtrise de certains éléments de la compétence à construire (des connaissances et/ou des capacités et/ou des attitudes) : par exemple l'élève qui ne participe pas efficacement à la remontée collective de la balle vers la cible au basket-ball car il ne maîtrise pas la passe/réception en déplacement vers l'avant, ou encore le tir en course.
- ▶ **La non perception de l'erreur** (connaissance des résultats « tronquée ») = l'élève pense réussir, mais sa conduite motrice ne satisfait pas aux principaux critères de réussite : par ex. le saut de main qui revient sur les pieds mais sans passage à l'ATR.
- ▶ **L'impossibilité de comprendre ses erreurs** : l'élève constate qu'il ne réussit pas, mais il ne sait pas pourquoi.
- ▶ **La surcharge informationnelle** : l'élève doit réaliser plusieurs choses en même temps sous pression temporelle face une situation qui l'expose à de nombreuses incertitudes (erreur typique des habiletés dites « ouvertes »).

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

## Typologie des erreurs : quelques sources importantes d'erreurs en EPS

- ▶ **Erreurs liées aux ressources disponibles** : l'élève ne dispose pas, dans son répertoire, des ressources (neuro-informationnelles, et/ou physiologiques, et/ou motrices, et/ou psychologiques, et/ou psychosociologiques) nécessaires pour réussir. C'est par exemple souvent le cas en sports collectifs lorsque la densité de joueurs est trop importante chez des débutants.
- ▶ **Erreurs liées à une absence d'engagement ou à un engagement qui n'est pas dirigé vers l'apprentissage** : l'élève veut réussir « du premier coup ». Dans le cas contraire, il ne se mobilise pas suffisamment pour chercher à corriger ses erreurs et surmonter l'obstacle car il « refuse » le risque de se tromper à nouveau devant tout le monde (comportement typique des adolescents animés par des buts de performance). Ou alors l'élève cherche avant tout à s'amuser en EPS, il s'engage uniquement pour jouer, pas pour progresser.
- ▶ **Parfois ces causes se combinent, ou elles se corrént** : par exemple l'incompréhension de la tâche (l'élève ne sait pas ce qu'il faut faire) entraîne souvent un désengagement dans cette tâche...

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

5. Ensuite vient le temps de l'**aide**, du **guidage**, de la **remédiation** : l'enseignant intervient (il met en œuvre une ou plusieurs procédures d'enseignement) pour « sortir » l'élève de la difficulté et l'aider à se rapprocher du but prescrit (concrétisé par un critère de réussite). Pour cela plusieurs « pistes » selon la nature des erreurs :

► **Les erreurs sont dues à la force des conceptions préalables** : l'enseignant doit proposer une « situation-problème » (Ph.Meirieu, 1988) pour « perturber » suffisamment le système d'explication préalable et venir « fissurer » les représentations. *« La pédagogie des situation-problème assure à la fois l'existence d'un problème à résoudre, et l'impossibilité de résoudre ce problème sans apprendre »* (Ph.Meirieu, 1987). Le principe de ces situations est de proposer un obstacle qui ne pourra être franchi qu'en modifiant les façons habituelles de faire, même les plus profondément ancrées : *« il ne suffit pas de dire à l'élève qu'il a tort, il faut le mettre en situation de l'éprouver lui-même »* (ibid.). Cette situation est souvent une tâche complexe.

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

5. Ensuite vient le temps de l'**aide**, du **guidage**, de la **remédiation** : l'enseignant intervient (il met en œuvre une ou plusieurs procédures d'enseignement) pour « sortir » l'élève de la difficulté et l'aider à se rapprocher du but prescrit (concrétisé par un critère de réussite). Pour cela plusieurs « pistes » selon la nature des erreurs :

▶ **Les erreurs sont dues à la force des conceptions préalables** : l'enseignant doit proposer une « situation-problème » (Ph.Meirieu, 1988) pour « perturber » suffisamment le système d'explication préalable et venir « fissurer » les représentations → par exemple en **judo**, certains élèves se représentent uniquement l'activité comme un « rapport de force pur » (G.Bui-Xuân, 1994). Des pinces à linges placés au dos de Uke peuvent conduire Tori à comprendre qu'il faut utiliser la force de l'adversaire à son profit.

→ par exemple en **volley-ball**, certains élèves perçoivent l'activité comme un sport d'opposition interindividuel où il faut simplement renvoyer directement la balle. Une réception de ballon à 4 sur un terrain étroit et profond avec une cible très concrète placée juste derrière le filet adverse amène les élèves à comprendre l'utilité d'un relais pour rapprocher le ballon de la cible, et donc intégrer la construction d'attaque collective.

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

**Remarque** : pour mieux comprendre les conduites motrices des apprenants et interpréter plus facilement les difficultés qu'ils rencontrent, nous devons accepter le postulat d'une **cohérence interne de l'élève** : ce qu'il fait n'est pas absurde, illogique ou aberrant, ce qu'il fait est cohérent avec son système d'explication préalable.

C. Bastien (1987) réfute l'idée que l'enfant pourrait répondre « n'importe quoi » : *« Il nous semble qu'on peut affirmer que toute réponse de l'enfant est révélatrice d'une stratégie et ne résulte pas d'un tirage aléatoire. Dire que l'enfant a répondu n'importe quoi témoigne simplement de notre incapacité à retrouver cette stratégie, laquelle révèle cependant le niveau d'assimilation de la tâche par l'élève ».*

En volley-ball, M. Récopé (1990) propose un exemple intéressant : celui d'un jeune joueur dont les actions semblent guidées par la volonté de ne pas se trouver sur la trajectoire du ballon (« déplacements/évitements tardifs », « placement/refuge dans des zones de probabilité faible d'arrivée du ballon ») ; un tel comportement, apparemment incohérent, trouve une légitimité (et même une pertinence) au regard du but de l'élève : celui de ne pas toucher la balle, par peur de se faire mal.

Dans les sportifs collectifs les plus médiatisés, on observe souvent des conduites motrices apparemment « illogiques » par rapport au niveau de jeu, mais parfaitement cohérentes avec la représentation construite en amont par les images fortes que véhiculent les sportifs les plus charismatiques : alors que l'enseignant recherche surtout l'organisation collective, les enfants aspirent plutôt à imiter l'exploit individuel de leurs champions préférés. Ainsi ont-ils tendance, en basket-ball, à voir dans l'activité une pratique de production de formes corporelles (activité morphocinétique) : le beau geste aérien, souple et délié reléguant au second plan la recherche d'efficacité collective (s'organiser pour marquer des paniers).

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

5. Ensuite vient le temps de l'**aide**, du **guidage**, de la **remédiation** : l'enseignant intervient (il met en œuvre une ou plusieurs procédures d'enseignement) pour « sortir » l'élève de la difficulté et l'aider à se rapprocher du but prescrit (concrétisé par un critère de réussite). Pour cela plusieurs « pistes » selon la nature des erreurs :

▶ **Les erreurs sont dues à une perception « faussée » des conditions de réalisation du mouvement** : la plupart du temps les consignes verbales sous la forme de feedback prescriptifs (rappel des critères de réalisation) sont inefficaces pour modifier les conditions de réalisation du mouvement. Il faut aménager le milieu en manipulant une contrainte qui perturbera suffisamment la réalisation habituelle → par exemple en **gymnastique sportive** une zone interdite matérialisée au sol entre les pieds et les mains pour « contraindre » l'ouverture bras/tronc sur un saut de main.

→ sur une bascule de fond en gymnastique, beaucoup d'élèves déclenchent le mouvement de fermeture trop tôt : un repère visuel est à toucher obligatoirement avec ses pieds (la main d'un camarade) avant de déclencher la fermeture.

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

5. Ensuite vient le temps de l'aide, du guidage, de la remédiation : l'enseignant intervient (il met en œuvre une ou plusieurs procédures d'enseignement) pour « sortir » l'élève de la difficulté et l'aider à se rapprocher du but prescrit (concrétisé par un critère de réussite). Pour cela plusieurs « pistes » selon la nature des erreurs :

► **Les erreurs sont dues à un défaut de maîtrise des prérequis** : l'enseignant doit repenser la progressivité didactique de son enseignement en concevant une progression avec des apprentissages « tissés » les uns avec les autres. Des « situations remédiatrices » peuvent être proposées aux élèves en difficulté pour « revenir » sur la maîtrise d'apprentissages « antérieurs ». Mais pour répondre à l'hétérogénéité du groupe-classe, l'idéal est de proposer un ensemble de tâches classées par niveaux, avec des critères de réussite manipulables par les élèves eux-mêmes, et permettant à chacun de trouver un problème « à sa mesure » pour progresser en franchissant une suite d'étapes (par exemple dans le cadre d'une mise en projet).

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

5. Ensuite vient le temps de l'aide, du guidage, de la remédiation : l'enseignant intervient (il met en œuvre une ou plusieurs procédures d'enseignement) pour « sortir » l'élève de la difficulté et l'aider à se rapprocher du but prescrit (concrétisé par un critère de réussite). Pour cela plusieurs « pistes » selon la nature des erreurs :

► **Les erreurs sont dues à un défaut de maîtrise des prérequis** : l'enseignant doit repenser la progressivité didactique de son enseignement en concevant une progression avec des apprentissages « tissés » les uns avec les autres. Des « situations remédiatrices » peuvent être proposées aux élèves en difficulté pour « revenir » sur la maîtrise d'apprentissages « antérieurs ». → par exemple en **VTT** un élève peut se trouver en difficulté dans toutes les descentes (avec une mise en danger objective) car il n'a pas intégré dans son répertoire la technique dite « position jockey », véritable prérequis sécuritaire (habileté d'évitement) permettant de réagir aux irrégularités du terrain en conservant son équilibre et en pilotant son vélo avec l'ensemble de son corps.

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

5. Ensuite vient le temps de l'aide, du guidage, de la remédiation : l'enseignant intervient (il met en œuvre une ou plusieurs procédures d'enseignement) pour « sortir » l'élève de la difficulté et l'aider à se rapprocher du but prescrit (concrétisé par un critère de réussite). Pour cela plusieurs « pistes » selon la nature des erreurs :

▶ **Les erreurs sont dues à un défaut de maîtrise de certains éléments de la compétence à construire (connaissances, capacités, attitudes)** : dans le cadre d'une approche par compétences associée à une évaluation formatrice, il est possible de laisser l'élève choisir lui-même de travailler dans une situation ciblée sur un élément spécifique de la compétence à construire. L'élève est ici impliqué comme acteur de la construction de sa propre progression = il repère ce qui lui manque pour réussir afin de choisir la situation la plus appropriée pour progresser. → par exemple en **badminton** après avoir identifié ses « manques » dans une tâche complexe (la grande boucle), l'élève choisit une des trois situations « remédiatrices » (petites boucles) : pour maîtriser un coup spécifique (par exemple l'amorti), ou pour faire déplacer son adversaire, ou encore pour savoir se déplacer/replacer rapidement (voir la proposition « grande boucle / petites boucles » de J.-L.Ubaldi & A.Coston, 2013).

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

## Zoom sur la modèle de la « double boucle » de Ubaldi & Coston (2013)

**Grande boucle** = forme de pratique scolaire : une situation complexe qui « porte » la compétence à construire (articulation d'apprentissages moteurs, méthodologiques, et sociaux). Si possible sans dénaturer la signification de l'activité sociale de référence.

**Petites boucles** : situations plus décontextualisées qui sont des « détours » pour régler les problèmes observés dans la grande boucle.

### Avantages :

- ▶ Les élèves accèdent au sens de leur engagement, ils comprennent « à quoi servent » les situations décontextualisées.
- ▶ Prise en compte de la diversité : tous les élèves ne rencontrent pas les mêmes difficultés dans la grande boucle.
- ▶ Les petites boucles sont une façon de « cibler » sur les remédiations utiles.
- ▶ A l'échelle du parcours de formation, les élèves deviennent de plus en plus acteurs : au début c'est l'enseignant qui les « dirige » vers les petites boucles, puis c'est l'élève qui peut choisir la situation qui correspond le mieux à ses besoins.
- ▶ Cette forme de travail installe les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise (C.Ames, 1984) où ce qui dirige l'engagement des élèves est d'abord apprendre et progresser (et non se comparer).

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

5. Ensuite vient le temps de l'**aide**, du **guidage**, de la **remédiation** : l'enseignant intervient (il met en œuvre une ou plusieurs procédures d'enseignement) pour « sortir » l'élève de la difficulté et l'aider à se rapprocher du but prescrit (concrétisé par un critère de réussite). Pour cela plusieurs « pistes » selon la nature des erreurs :

► **L'incompréhension des consignes, et notamment du but à atteindre** : avec certains élèves, les consignes verbales ne suffisent pas, car ils sont davantage sensibles à ce qu'ils « voient » (A.De La Garanderie, 1980). Avec eux, il faut diversifier les modes de communication des informations en proposant des schémas, en utilisant le numérique (images, photos, vidéos), en réalisant ou en faisant réaliser des démonstrations (A.Bandura, 1977). Mais l'idéal est d'inscrire concrètement les buts à atteindre dans l'environnement grâce à des critères de réussite simples, concrets et aisément manipulables, pour « faire parler la tâche à la place de l'enseignant » en évitant « les longs discours ».

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

5. Ensuite vient le temps de l'**aide**, du **guidage**, de la **remédiation** : l'enseignant intervient (il met en œuvre une ou plusieurs procédures d'enseignement) pour « sortir » l'élève de la difficulté et l'aider à se rapprocher du but prescrit (concrétisé par un critère de réussite). Pour cela plusieurs « pistes » selon la nature des erreurs :

▶ **La non perception de l'erreur** : certains élèves pensent réussir, alors qu'ils reproduisent au contraire des conduites inadaptées. Ceux-là, il faut les aider à accéder à la connaissance des résultats de leurs actions, qui pour les modèles cognitivistes de l'apprentissage moteur, est « *l'outil le plus puissant dont dispose le formateur* » (P.Simonnet, 1985). L'enseignant peut leur « dire » sous la forme de feedback prescriptifs (M.Piéron, 1992), mais les informations verbales « glissent » souvent sur les apprenants. Une fois encore l'idéal est que l'élève puisse lui-même identifier sa réussite ou son erreur grâce à des critères de réussite simples et concrets, ou mieux encore, grâce à un dispositif d'évaluation formatrice (G.Nunziati, 1990) permettant à chacun de contrôler à chaque pas sa progression en s'autoévaluant en permanence (avec utilisation opportune des outils numériques).

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

5. Ensuite vient le temps de l'**aide**, du **guidage**, de la **remédiation** : l'enseignant intervient (il met en œuvre une ou plusieurs procédures d'enseignement) pour « sortir » l'élève de la difficulté et l'aider à se rapprocher du but prescrit (concrétisé par un critère de réussite). Pour cela plusieurs « pistes » selon la nature des erreurs :

► **La non perception de l'erreur** : certains élèves pensent réussir, alors qu'ils reproduisent au contraire des conduites inadaptées. → par exemple en **gymnastique sportive**, il arrive que certains élèves pensent réussir le saut de main parce qu'ils se rétablissent sur les pieds (jambes fléchies). Mais en réalité ils ne réussissent pas la figure car ils ne passent pas à l'ATR (sortent de roulade avant sans poser la tête). Ne rien faire c'est laisser l'élève stabiliser cette réponse erronée : l'élève est en difficulté sans savoir qu'il est en difficulté. L'enseignant peut alors utiliser une tablette numérique avec application dédiée (par ex. GymEPS) pour « montrer » par l'enregistrement vidéo l'absence de passage à l'ATR, et/ou aménager le milieu avec un obstacle à franchir pour « faire sentir » le défaut de passage à la verticale renversée.

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

5. Ensuite vient le temps de l'**aide**, du **guidage**, de la **remédiation** : l'enseignant intervient (il met en œuvre une ou plusieurs procédures d'enseignement) pour « sortir » l'élève de la difficulté et l'aider à se rapprocher du but prescrit (concrétisé par un critère de réussite). Pour cela plusieurs « pistes » selon la nature des erreurs :

► **L'impossibilité de comprendre ses erreurs** : cette fois l'élève repère bien son erreur (il sait que sa conduite est inadaptée), mais il ne comprend pas pourquoi. Il reste en difficulté car il n'identifie pas les causes de son erreur, et il est donc dans l'impossibilité de la surmonter. « *Ceux qui ne peuvent se rappeler l'expérience sont condamnés à la répéter* » (Santayana cité par E.Morin, 1981). Il faut donc fournir aux élèves des outils de capitalisation des expériences en les aidant à identifier les causes de leurs réussites et de leurs erreurs. C'est l'objet de toutes les procédures qui permettent d'accéder à ce que R.A.Schmidt (1993) nomme la connaissance de la performance, c'est-à-dire la connaissance des conditions de réalisation de l'action : feedback descriptifs, vidéos, outils numériques, co- ou auto-évaluation basées sur des critères de réalisation facilement identifiables, aménagements spécifiques du milieu permettant de « faire sentir » l'application ou non de certaines modalités de réalisation, etc.

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

5. Ensuite vient le temps de l'**aide**, du **guidage**, de la **remédiation** : l'enseignant intervient (il met en œuvre une ou plusieurs procédures d'enseignement) pour « sortir » l'élève de la difficulté et l'aider à se rapprocher du but prescrit (concrétisé par un critère de réussite). Pour cela plusieurs « pistes » selon la nature des erreurs :

- ▶ **L'impossibilité de comprendre ses erreurs** : cette fois l'élève repère bien son erreur (il sait que sa conduite est inadaptée), mais il ne comprend pas pourquoi. Il reste en difficulté car il n'identifie pas les causes de son erreur, et il est donc dans l'impossibilité de la surmonter. → en **gymnastique sportive** sur la table de saut, certains élèves reproduisent les mêmes conduites avec une absence de passage à l'ATR lors d'un saut de lune. L'enseignant organise les conditions d'une évaluation formatrice par trinômes : un élève qui exécute, un élève à la parade, et un élève à l'enregistrement vidéo avec une tablette numérique (application GymEPS). Sur la tablette, quatre critères de réalisation importants sont indiqués (sur la longueur du pré-appel préalable, l'ouverture bras/tronc, la projection des talons, et la position de la tête avec la direction du regard). L'exécutant réalise trois passages à la suite pour profiter des feedbacks intéroceptifs encore en mémoire de travail. Après chaque saut, il « compare » sa réalisation enregistrée avec les critères de réalisation afin de prendre conscience du ou des « défaut(s) » de réalisation.

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

5. Ensuite vient le temps de l'**aide**, du **guidage**, de la **remédiation** : l'enseignant intervient (il met en œuvre une ou plusieurs procédures d'enseignement) pour « sortir » l'élève de la difficulté et l'aider à se rapprocher du but prescrit (concrétisé par un critère de réussite). Pour cela plusieurs « pistes » selon la nature des erreurs :

► **Erreurs liées à une surcharge informationnelle** : typiques des habiletés ouvertes et des situations de « double tâche », ces erreurs sont liées à une surcharge du système de traitement de l'information (Welford, 1977). Selon les modèles cognitivistes de l'apprentissage moteur, l'élève ne parvient pas à faire face à l'ensemble des opérations de traitement requises par la tâche (lire, choisir, réaliser sous pression temporelle). L'enseignant s'inspire alors du modèle de J.-P. Famose (1983) pour « dimensionnaliser » les tâches et ramener les informations à traiter à des niveaux compatibles avec les opérations cognitives de traitement. Ce modèle permet de « régler le curseur » de la difficulté en manipulant les descripteurs externes de la tâche : incertitude événementielle, spatiale, temporelle, temps pour prendre une décision, prégnance des stimuli, etc.

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

5. Ensuite vient le temps de l'**aide**, du **guidage**, de la **remédiation** : l'enseignant intervient (il met en œuvre une ou plusieurs procédures d'enseignement) pour « sortir » l'élève de la difficulté et l'aider à se rapprocher du but prescrit (concrétisé par un critère de réussite). Pour cela plusieurs « pistes » selon la nature des erreurs :

► **Erreurs liées à une surcharge informationnelle** : typiques des habiletés ouvertes et des situations de « double tâche », ces erreurs sont liées à une surcharge du système de traitement de l'information (Welford, 1977). → par exemple au **tennis** les débutants sont souvent en difficulté car entre chaque renvoi trop d'informations sont à traiter dans un laps de temps très court. L'utilisation de balle plus lentes permet d'augmenter le temps de lecture, de choix, et de programmation motrice. → par exemple au **basket-ball**, le jeune joueur est souvent en difficulté en attaque car la combinaison des contraintes du règlement et du jeu 5 contre 5 sont très fortes sur le plan informationnel et sur le plan du contrôle de la motricité. Un jeu 3 contre 3 est préféré pour diminuer la densité de joueurs et faciliter la lecture du jeu pour mieux choisir.

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

5. Ensuite vient le temps de l'**aide**, du **guidage**, de la **remédiation** : l'enseignant intervient (il met en œuvre une ou plusieurs procédures d'enseignement) pour « sortir » l'élève de la difficulté et l'aider à se rapprocher du but prescrit (concrétisé par un critère de réussite). Pour cela plusieurs « pistes » selon la nature des erreurs :

▶ **Erreurs liées aux ressources disponibles** : nous avons déjà évoqué les difficultés liées aux limitations des ressources neuro-informationnelles (cf. erreurs liées à une surcharge informationnelle). D'autres types de ressources sont parfois impliquées:

→ en **gymnastique sportive**, certains élèves « vrillent » systématiquement le flip car ils souhaitent se mettre en sécurité, ou alors ils ne « montent » jamais complètement à la verticale renversée sur un ATR (appréhension de l'espace arrière) = problème au niveau des **ressources psychologiques** (cran).

- Revenir à des situations de maîtrise de l'espace arrière et les organiser selon une progressivité didactique.
- Proposer la construction de « réchappes » pour diminuer le risque perçu : par ex. ATR-roulade (pour ne plus avoir peur de « tomber derrière »).

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

**Erreurs liées aux ressources et éléments constitutifs des compétences** : selon le Socle Commun de Compétences, de Connaissance et de Culture (2015), « *une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexes ou inédites* ».

- Les ressources sont donc une articulation cohérente (= orientée vers une classe de tâches) de connaissances, de capacités, et d'attitudes.
- L'élève en difficulté n'est pas (encore) compétent. Cela provient d'un défaut de maîtrise de certaines connaissances et/ou capacités et/ou attitudes.
- Aider l'élève en difficulté, c'est identifier les éléments constitutifs de la compétence qui « manquent », et concevoir des situations pour l'aider à les construire.
  - Par exemple en **basket-ball**, un élève peut être en difficulté pour accéder régulièrement à la zone de marque et tirer en position favorable car il ne sait pas se démarquer, ou il ne parvient pas à enchaîner les actions de dribble, de passe et de tir (capacités), ou car il ne respecte pas les règles et les arbitres (attitude), ou encore car il ne connaît pas la zone de marque et la position favorable de tir (connaissance).
  - Par exemple en **escalade** un élève peut être en difficulté pour choisir et conduire un déplacement pour grimper, en moulinette, deux voies différentes à son meilleur niveau en privilégiant l'action des membres inférieurs car il ne sait pas éloigner les épaules de la paroi pour observer et choisir les prises à utiliser (capacité), ou car il ne sait pas maîtriser ses émotions et arriver à se raisonner dans des situations de hauteur fortes émotionnellement (attitude), ou encore car il ne connaît pas la cotation des voies (connaissance).

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

5. Ensuite vient le temps de l'**aide**, du **guidage**, de la **remédiation** : l'enseignant intervient (il met en œuvre une ou plusieurs procédures d'enseignement) pour « sortir » l'élève de la difficulté et l'aider à se rapprocher du but prescrit (concrétisé par un critère de réussite). Pour cela plusieurs « pistes » selon la nature des erreurs :

- ▶ **Erreurs liées à un manque d'engagement ou à un engagement qui n'est pas dirigé vers l'apprentissage** : dans ce cas l'élève ne pratique pas suffisamment pour faire évoluer ses conduites motrices. Il n'apprend pas car il ne répète pas (or la répétition est une condition indispensable à la progression, quels que soient les modèles théoriques de l'apprentissage moteur). La construction de véritables compétences utiles en situations complexes suppose des acquisitions qui demandent du temps. Du côté des procédures, la clé est de créer les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise (C.Ames, 1984) au sein duquel les élèves sont animés par une volonté d'apprendre (voir CM « *L'activité de l'enseignant au service de l'engagement des élèves* »). Du côté de la construction de la séance l'enseignant doit aussi assurer les conditions du temps d'engagement moteur des élèves (M.Piéron, 1992), par un format pédagogique adapté, et un dispositif logistique « fluide » qui évite les temps morts.

# Que faire face aux élèves en difficulté face à une classe de tâches ?

**Remarque** : l'enseignant n'est pas le seul à intervenir pour aider l'élève en difficulté face à une classe de tâches : le principe de la **pédagogie coopérative** (A. Van de Kerkhove, 2020) vise à utiliser l'hétérogénéité du groupe-classe pour que tous les élèves apprennent plus et mieux. J. Lave (1997) notamment a mis en avant la notion de compagnonnage cognitif pour traduire l'idée selon laquelle au sein d'une communauté de pratique, l'apprentissage évolue grâce aux interactions sociales collaboratives, dans le cadre de **relations de tutelle entre les apprenants plus avancés et les apprenants novices**. Au sein du paradigme de l'action située, C. De Keukelaere et al. (2008) ont de leur côté montré les processus de « *co-construction de connaissances chez les élèves en EPS au cours d'une situation d'apprentissage en volley-ball* ».

Ce type de procédure profite aussi à la construction de méthodes et d'attitudes, en lien avec le socle au Collège et un objectif général aux lycées :

- Compétence travaillée, domaine 3 : « Agir avec et pour les autres » (Programme de l'EPS du cycle 4, 2015).
- Objectif général n°3 : « Exercer sa responsabilité individuelle et au sein d'un collectif » (Programmes d'EPS des lycées, 2019).

Intervenir pour aider les élèves en difficulté face une classe de tâches : ce qu'il faut retenir

- S  
Y  
N  
T  
H  
E  
S  
E**
- ▶ Avant d'intervenir, il faut d'abord se placer au sein du groupe-classe en balayant régulièrement du regard l'espace de travail pour « scanner » comme un « éthologue » (A.Canvel, 2019) l'activité des élèves et repérer leurs erreurs.
  - ▶ Un travail d'interprétation impliquant les savoirs professionnels de l'enseignant est alors nécessaire pour hiérarchiser les informations et distinguer notamment « *les erreurs de peu et les erreurs de poids* » (Fiard & Auriac, 2006). C'est par ce travail d'interprétation des conduites typiques qu'il devient possible d'appréhender les réalisations des apprenants, c'est-à-dire de donner du sens aux difficultés qu'ils rencontrent pour comprendre leurs erreurs (« *étiologie* » des erreurs).

Intervenir pour aider les élèves en difficulté face une classe de tâches : ce qu'il faut retenir

- S  
Y  
N  
T  
H  
E  
S  
E**
- ▶ Vient ensuite le temps de l'intervention, c'est-à-dire de la mise en œuvre des procédures d'enseignement « remédiatrices » (aide, guidage, nouvelles situations, implication des élèves eux-mêmes voire changement plus radical des choix pédagogiques et didactiques). Les savoirs professionnels permettent d'adapter ces procédures à la nature des erreurs.
  - ▶ Dans le cadre d'une approche par compétences associée à une évaluation formative, ce sont les élèves eux-mêmes qui repèrent et comprennent leurs difficultés afin de choisir les situations les plus favorables pour les dépasser et pour apprendre. Ils apprennent ainsi à être « *les propres architectes de leurs savoirs* » (E.Cauzinille Marmèche, 1990) et à « s'entraîner » (Objectif général des lycées, 2019).

# Agir face aux élèves en difficulté en EPS

- ▶ C'est la question de **l'éternel débutant** : « Lorsque l'on évoque ce problème avec les enseignants, ils avouent fréquemment que l'image de « l'éternel débutant » évoque notamment par Pineau (1992), correspond assez bien à leurs élèves. Les enseignants ont souvent l'impression de ne réaliser que des cycles d'initiation, quel que soit le niveau de scolarité, comme si l'expérience de cycles antérieurs n'avaient laissé aucune trace durable dans le répertoire de réponse des élèves. Ces derniers semblent toujours (re)découvrir les activités et reprendre les apprentissages à zéro » (D.Delignières, C.Garsault, 2004).
  
- ▶ Nous identifions cinq causes (souvent corrélées) :
  1. **Un temps d'apprentissage trop court : vers une temporalité longue.**
  2. **Une formation trop polyvalente : vers des choix ciblés.**
  3. **Un défaut de prise en compte de l'hétérogénéité du groupe-classe, et notamment des « élèves les plus éloignés de la pratique physique et sportive » (Programme d'EPS pour le Collège, 2015).**
  4. **Un manque d'engagement (résignation), ou un engagement qui n'est pas dirigé vers l'apprentissage.**
  5. **Des objectifs de transformation motrice qui ne sont plus au centre.**

# Agir face aux élèves en difficulté en EPS : assurer un temps d'apprentissage suffisant

- ▶ Trop souvent les élèves répètent les mêmes conduites car **ils n'ont pas le temps d'apprendre en EPS**.
- ▶ Or apprendre c'est **essayer, tâtonner, se tromper, recommencer...** pour cela il faut du temps !
- ▶ Ne pas laisser le temps c'est renforcer les inégalités car alors seuls les meilleurs vont réussir.
- ▶ Tous les modèles de l'apprentissage moteur insistent sur « **les vertus de la répétition** » (J.Bertsch, 1995), et sur l'importance de la pratique comme conditions incontournables pour modifier les façons habituelles de faire (→ voir CM M1 *Interventions de l'enseignant et conditions de l'apprentissage*).
- ▶ Or il semblerait que les conditions pour inscrire les apprentissages dans le temps ne soient pas souvent réunies en Education Physique et Sportive (D.Delignières, Ch.Garsault, 2004).

# Agir face aux élèves en difficulté en EPS : assurer un temps d'apprentissage suffisant

**Zoom sur apprentissage et durée de pratique** : Dans une expérience portant sur l'apprentissage des balanciers en suspension semi-renversée, D.Delignières & al.(1998) ont montré qu'après 80 essais sur la tâche (8 séances de 10 essais), « les débutants n'avaient absolument pas modifié leur comportement » alors qu' « on peut relever que 80 essais sur une tâche représente une quantité de répétitions supérieure à ce que l'on peut observer dans les cours d'éducation physique. Souvent le travail sur un atelier gymnique se limite à 2 ou 3 essais pour chaque élève, au terme desquels l'enseignant propose un changement d'atelier afin d'éviter que les élèves s'ennuient ».

Dans une autre expérience réalisée sur un stimulateur de ski (Nourrit & al., 2003), les résultats montrent que la stabilisation du comportement expert est apparue entre les 100<sup>e</sup> et 200<sup>e</sup> essais, soit entre les 10<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> séance. « On se situe largement au-delà de la quantité de pratique réalisée lors d'un cycle d'éducation physique. Ajoutons encore que cette expérience a porté sur l'apprentissage d'une seule habileté, alors que la pratique dans les leçons d'EP est le plus souvent distribuée sur des tâches (ou des ateliers) de natures différentes » (D.Delignières, Ch.Garsault, 2004).

Ce qu'il faut retenir de ces travaux, c'est que « l'apprentissage moteur ne constitue pas un insight, une brusque illumination apparaissant après quelques confrontations à une tâche. L'apprentissage repose sur la répétition des essais et la durée de la pratique. Bien sûr, la durée requise dépend de la difficulté de la tâche (...) On peut à ce niveau être étonné, lorsque l'on observe des séances d'éducation physique, du faible nombre de répétitions réalisées par les élèves dans les situations d'apprentissage. Le plus souvent, ils consentent à « essayer » une fois ou deux » (ibid.)

# La structuration du temps au Collège

**Socle commun**

**Parcours de formation**

**Cycle**

**Année**

**Séquence**

**Séance**

**Situation**

**T  
E  
M  
P  
S  
  
L  
O  
N  
G**

**T  
E  
M  
P  
S  
  
C  
O  
U  
R  
T**

Programme de la scolarité obligatoire (2015)



# Agir face aux élèves en difficulté en EPS : assurer un temps d'apprentissage suffisant

Donner aux élèves le temps de construire de réelles transformations motrices suppose :

- 1. À l'échelle du parcours de formation et de l'année scolaire** une cohérence de l'enseignement basée sur une temporalité longue avec des liens d'une séquence d'enseignement à l'autre (transversalité).

Les programmes pour le Collège inscrivent les apprentissages sur le temps long, avec des attendus de fin de cycle par champ d'apprentissage qui structurent la construction des compétences sur une période de trois ans : *« les apprentissages réellement utiles, qui marquent en profondeur les individus, ne peuvent s'inscrire que dans des temporalités longues »* (D.Delignières, 2016).

Cette logique curriculaire sur trois ans suppose des liaisons inter-degrés pour assurer la continuité des apprentissages (voir cycle 3 notamment).

# Agir face aux élèves en difficulté en EPS : assurer un temps d'apprentissage suffisant

Donner aux élèves le temps de construire de réelles transformations motrices suppose :

- 2. À l'échelle de la séquence d'enseignement la planification de séquences longues :** « *L'installation de compétences significatives dans les activités enseignées demande du temps et suppose un allongement de la durée des cycles* » (D.Delignières, G.Garsault, 2004). (→ comprendre ici le terme « cycle » comme « séquence »).

Des séquences longues qui dépassent largement l'écart temporel qui sépare deux périodes de vacances scolaires.

L'idéal serait d'adapter la durée des séquences à la nature des apprentissages et aux difficultés rencontrées par les élèves : « *un cycle doit se prolonger suffisamment pour que les apprentissages visés soient effectivement atteints* » (ibid.). C'est ce que proposait M.Delaunay & C.Pineau (1991) en soulignant que « *le cycle doit être vécu comme une unité d'appropriation et non comme une unité temporelle* ». → mais très grande difficulté opérationnelle car les enseignants d'EPS travaillent en équipes pédagogiques et sont soumis à des contraintes de disponibilité de de partage des installations sportives.

# Agir face aux élèves en difficulté en EPS : assurer un temps d'apprentissage suffisant

Donner aux élèves le temps de construire de réelles transformations motrices suppose :

- 3. À l'échelle de la séance des situations cohérentes qui suivent une logique intelligible (elles sont liées entre elles) :** parfois les élèves progressent peu car les situations se juxtaposent sans lien entre elles. Ou parce qu'il y a trop de situations et les élèves n'ont pas le temps de « rentrer » dans une véritable activité d'apprentissage. L'enseignant conduit la classe, **il fait pratiquer mais il ne fait pas apprendre** car les tâches proposées « passent du coq à l'âne » et les élèves « zappent » d'un but à l'autre.

« Faire apprendre » suppose des complémentarités, des supplémentarités, des prolongements... Autour d'une logique construite autour des attendus de fin de cycle ou de fin de lycée.

# Agir face aux élèves en difficulté en EPS : assurer un temps d'apprentissage suffisant

Donner aux élèves le temps de construire de réelles transformations motrices suppose :

- 4. À l'échelle de la séance et de la tâche d'apprentissage créer les conditions d'un temps d'engagement moteur élevé** : il s'agit ici de concevoir l'organisation de la séance en vue de prévenir « l'effet entonnoir » (M.Piéron, 1992).

Les élèves sont souvent en difficulté en EPS car ils n'ont pas le temps de corriger leurs erreurs. Le nombre d'essais est insuffisant pour exploiter véritablement la connaissance des résultats. A peine sont-ils « rentrés » dans la tâche (ils ont compris le but à atteindre), que l'enseignant change de situation, ou ordonne une rotation sur un autre atelier.

→ Pour les procédures, voir [CM M1 Interventions de l'enseignant et conditions de l'apprentissage](#).

# Agir face aux élèves en difficulté en EPS : éviter le « zapping »

- ▶ Ce principe est lié au précédent car allonger la durée des séquences d'enseignement, c'est de facto diminuer le nombre d'APSA enseignées.
- ▶ D.Delignières et Ch.Garsault (2004) regrettent que « *l'éducation physique reste majoritairement axée sur la logique de la polyvalence* » : « *l'EP fonctionne dans un « zapping » permanent, enchainant des cycles courts et des activités multiples. Trop de choses à enseigner, trop peu de temps pour le faire* ».
- ▶ Ce principe de polyvalence est souvent justifié par la variété pour combattre l'ennui. Ce type de justification démontre implicitement que la préoccupation principale des enseignants est souvent prioritairement de « *maintenir l'ordre dans la classe* » avant de favoriser de réels apprentissages (M.Durand, 1996).

# Agir face aux élèves en difficulté en EPS : éviter le « zapping »

- ▶ J.L.Ubaldi (2004) milite pour une « EPS de l'anti-zapping » construite autour de « *filles rouges* », avec un nombre limité de compétences enseignées.
- ▶ Enseigner pour favoriser de réels apprentissages, c'est **cibler** des transformations et accepter le principe qu'on ne peut pas tout enseigner, il faut faire des **choix** qui sont des priorités référées aux conduites typiques des élèves et au contexte local d'enseignement.
- ▶ La notion de « **curriculum local de formation** » porté par les programmes Collège (voir V.Debuchy, 2016) suppose que l'équipe pédagogique EPS choisisse ce qui « vaut le coup » d'être enseigné, et ce qui est enseignable dans un **contexte** d'établissement particulier.

# Agir face aux élèves en difficulté en EPS : éviter le « zapping »

- ▶ J.-L. Ubaldi (2004) parle de « **pas en avant** » pour évoquer la nécessité de cibler des progrès décisifs (tant sur le plan moteur, que sur le plan méthodologique, et sur le plan social).
- ▶ **Les formes de pratiques scolaires** des APSA (→ traitement didactique) doivent permettre de « faire apprendre » et pas seulement de « faire pratiquer » (tout en conservant le fond culturel des APSA).
- ▶ L'élève en EPS est parfois en difficulté (= il n'apprend pas) car la séance est construite pour qu'il « vive » des situations différentes, plutôt qu'il enrichisse ses manières habituelles de faire. Les apprentissages doivent être **structurés** (cohérence horizontale = liens avec d'autres acquisitions) et **hiérarchisés** (cohérence verticale = progressivité).

# Agir face aux élèves en difficulté en EPS : s'adresser à tous les élèves du groupe-classe, même (surtout ?) les plus faibles

- ▶ L'EPS a cette particularité de s'appuyer sur des APSA qui sont des « *pratiques sociales de référence* » (Martinant, 1989) ayant une existence dans le champ social : « *les APSA sont plus que jamais moyens et supports d'enseignement* » (V. Debuchy, 2016).
- ▶ Cette inscription culturelle et sociale renforce l'hétérogénéité en EPS : certains élèves pratiquent depuis longtemps une ou plusieurs APSA dans le cadre d'une pratique artistique, compétitive, ou de loisirs, alors que d'autres sont « *éloignés de la pratique physique et sportive* » (Programme d'EPS du Collège, 2015).
- ▶ L'enseignant enseigne à des classes très hétérogènes (J-A. Méard, 1993). Les élèves en difficulté en EPS sont souvent ceux qui pratiquent le moins en dehors de l'École.
- ▶ Proposer à tous les mêmes situations, c'est faire réussir certains élèves (souvent les mêmes), et laisser les autres en difficulté.

# Agir face aux élèves en difficulté en EPS : s'adresser à tous les élèves du groupe-classe, même (surtout ?) les plus faibles

- ▶ Injonction des programmes Collège (2015) : « L'EPS répond aux enjeux de formation du socle commun en permettant à tous les élèves, filles et garçons ensemble et à égalité, **a fortiori** les plus éloignés de la pratique physique et sportive, de construire cinq compétences travaillées en continuité durant les différents cycles » → prendre en compte les élèves les moins familiarisés avec la pratique des APSA est donc une exigence institutionnelle.
- ▶ Prioriser les procédures d'enseignement pour les élèves les moins ou les plus en difficulté est un faux débat : selon J-A.Méard (1993), la pédagogie différenciée « a pour but de faire acquérir un minimum à tous et un maximum à chacun » et le niveau souhaitable de pédagogie différenciée est celui où « les différences ne sont ni éludées, ni contournées, mais au contraire utilisées » : les plus habiles aident les plus en difficulté.

# Agir face aux élèves en difficulté en EPS : s'adresser à tous les élèves du groupe-classe, même (surtout ?) les plus faibles

- ▶ Quelques principes pour une EPS qui s'adresse à **tous les élèves** :
  - Ajuster la difficulté des situations d'apprentissage à chacun en proposant un ensemble de tâches classées par niveaux (travail par ateliers) ou en manipulant les variables didactiques de façon à rendre les tâches plus faciles à certains, et plus difficiles à d'autres.
  - Favoriser les mises en projet (CG 2), car il est possible de choisir ses objectifs parmi un ensemble d'options possibles (individualisation de la difficulté) pour mettre en œuvre selon son rythme et ses propres stratégies (= ses « manières » d'apprendre) les moyens pour les atteindre .
  - Assurer aux élèves les plus en difficulté des procédures de guidage fréquentes et individualisées : rétroactions verbales (feedback), démonstrations, images, outils numériques, tâches « remédiatrices »...
  - Alternier les formes de groupement, en adoptant le principe de « *groupes à géométrie variable* » (L. Legrand, 1983), tout en portant un soin particulier à la constitution de groupes de besoin (car ceux-ci sont moins « clivants » entre les « bons » et les « mauvais »), et tout en mettant en évidence des passerelles en cas de groupes homogènes (afin de laisser entrevoir une évolution possible et éviter les « assignations à résidence »).

# Agir face aux élèves en difficulté en EPS : s'adresser à tous les élèves du groupe-classe, même (surtout ?) les plus faibles

- ▶ Quelques principes pour une EPS qui s'adresse à tous les élèves :
  - Parfois, il peut être judicieux de casser la structure-classe afin de proposer aux élèves des itinéraires différenciés (comme c'est le cas en terminale pour les « menus » d'activités).
  - Diversifier les modes d'entrée dans l'activité (transposition de l'APSA) en proposant des formes de pratique scolaire en EPS qui ne reposent pas uniquement sur la performance et la compétition (T.Tribalat, 2005). Il peut même être possible de laisser les élèves choisir leur mode d'entrée privilégié (gymnastique, danse...).
  - Inventer des modalités d'interactions entre les élèves permettant l'enseignement mutuel ou le tutorat (CG3) : les plus efficaces aidant les plus en difficulté.
  - Surtout ne pas faire « comme si » les élèves en difficulté n'existaient pas : il peut arriver que l'enseignant ne les remarque pas car son « curseur » est réglé sur des critères d'occupation des élèves et de fonctionnement globalement « satisfaisant » de la classe (M.Durand, 1996).

# Agir face aux élèves en difficulté en EPS : s'adresser à tous les élèves du groupe-classe, même (surtout ?) les plus faibles

- ▶ Quelques principes pour une EPS qui s'adresse à tous les élèves :
  - Les situations complexes sont par nature des situations qui prennent en compte la diversité des élèves. Dans ce type de situation en effet, il n'y a pas de « chemin unique » pour réussir : plusieurs configurations de ressource sont possibles pour satisfaire aux exigences de la tâche et des compensations sont possibles.
  - Au niveau du style pédagogique, l'attitude de l'enseignant est importante aussi : les élèves en difficulté ne doivent pas avoir l'impression qu'on les prend en pitié, il faut intervenir auprès d'eux, les encourager, souligner leurs progrès, mais sans pour autant qu'ils aient le sentiment d'une sollicitude exagérée de la part du professeur. Le plus important, c'est de leur proposer des tâches adaptées, mais des tâches qui ne soient pas trop « simplistes » afin qu'elles restent importantes à leurs yeux et que la réussite puisse générer de la fierté.
  - Pour en savoir plus : **CM Prendre en compte la diversité des élèves en EPS**

# Agir face aux élèves en difficulté en EPS : créer un contexte motivationnel de maîtrise favorable à l'engagement

- ▶ Certains élèves sont en difficulté persistantes en EPS car ils ne s'engagent pas suffisamment pour transformer leurs façons habituelles de faire, donc pour apprendre. **Ils abandonnent trop rapidement devant la difficulté.**
- ▶ Certains sont même résignés car ils ont intériorisé l'absence de liens entre leurs actions et les résultats de ces actions : **c'est la résignation ou l'impuissance apprise** (M.Seligman, 1975).
- ▶ L'apprentissage suppose au contraire « *un niveau d'investissement permettant la mise à contribution suffisante des processus et des ressources engagés par le sujet* » (J.-P.Famose, P.Sarrazin, F.Cury, 1995) = **pour apprendre il faut engager suffisamment ses ressources**, et il faut les engager vers l'objet de l'apprentissage (buts de maîtrise).

# Agir face aux élèves en difficulté en EPS : créer un contexte motivationnel de maîtrise favorable à l'engagement

- ▶ La problématique de l'engagement (= l'effort) est donc celle de **la motivation** (l'engagement est l'indicateur comportemental de la motivation).
- ▶ Selon la théorie de l'autodétermination la motivation repose sur la nécessité de nourrir trois besoins psychologiques fondamentaux : **le besoin d'autonomie, le besoin de compétence, et le besoin de proximité sociale** (Sarrazin, Tessier, Trouilloud, 2006).
- ▶ Pour en savoir plus sur les conditions d'un **climat motivationnel de maîtrise** → voir [CM Agrégation L'activité de l'enseignant au service de l'engagement des élèves.](#)

# Agir face aux élèves en difficulté en EPS : créer un contexte motivationnel de maîtrise favorable à l'engagement

- ▶ Une évaluation qui soulignent les réussites plus qu'elle sanctionne les difficultés ou les « manques ».
- ▶ Par exemple les propositions en faveur d'une **évaluation par capitalisation** qui se construit en continu pendant la séquence : ici les élèves ont la possibilité de « demander » une validation dès lors que la réussite est stabilisée (ce qui génère du sens et de l'émulation et renforce donc l'engagement).
- ▶ Voir cet exemple en acrosport : [\(56\) Perrine Grandclément : « L'élève en difficulté en EPS », partie 2/2 — Journée Jean Zoro 2018 - YouTube](#)



# Agir face aux élèves en difficulté en EPS : recentrer les transformations motrices au cœur de l'enseignement de l'EPS

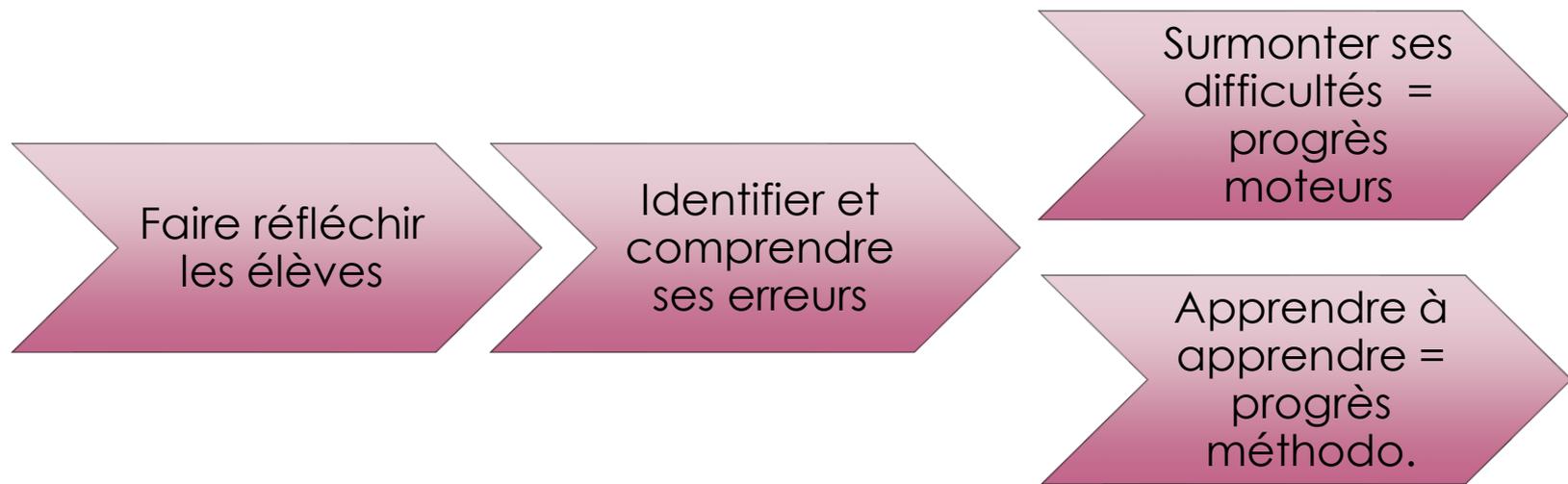
- ▶ Parfois les élèves sont en difficulté et ne progressent pas car les objectifs « moteurs » sont relégués à la périphérie (au profit des compétences du socle ou des CMS) → l'éternel débutant est cette fois dû à une EPS « papier-crayon », une EPS vidée de sa substance, les conduites motrices. Filles et garçons ne progressent pas car ils ne pratiquent pas suffisamment.
- ▶ Or ce sont les transformations motrices qui confèrent le plus de sens à l'engagement des élèves : c'est la possibilité de construire de nouveaux pouvoirs moteurs aux effets tangibles dans la pratique des APSA qui pour eux incarne le mieux la progression dans notre discipline.
- ▶ Attention aux interprétations erronées des programmes « soclés » du Collège : *« les savoirs moteurs, ancrés dans des pratiques culturelles issues des APSA, sont toujours au cœur de l'enseignement de l'EPS. Ces savoirs ne s'opposent pas aux autres acquisitions visées en EPS mais sont imbriqués à celles-ci »* (V. Debuchy, 2016).

# Agir face aux élèves en difficulté en EPS : recentrer les transformations motrices au cœur de l'enseignement de l'EPS

- ▶ En EPS, les dimensions motrices, méthodologiques et sociales ne sont pas à travailler les unes isolément des autres, ou les unes avant ou après les autres, elles sont à travailler **les unes AVEC les autres dans des situations motrices porteuses de sens pour les élèves.**
- ▶ L'EPS contribue de façon spécifique et originale à la culture commune. Mais elle ne sacrifie pas son identité sur l'autel du socle.
- ▶ Il faut pour cela une EPS qui ose : qui ose le jeu, qui ose les émotions, qui ose l'engagement corporel, qui ose l'aventure artistique ou sportive, qui ose une AS ambitieuse... Une EPS qui ne sacrifie pas son originalité au profit de son intégration scolaire, et qui ne cherche pas à « *faire sérieux* » (J.Thibault, 1979) en empruntant artificiellement le formalisme des disciplines dites « intellectuelles ». **C'est dans et autour de l'action motrice que les élèves construisent les compétences du socle (Collège) ou qu'ils atteignent les objectifs généraux (lycées).**

# Agir face aux élèves en difficulté en EPS : recentrer les transformations motrices au cœur de l'enseignement de l'EPS

- ▶ Pour autant l'éternel débutant pour l'être aussi sur le plan social (élève qui éprouve des difficultés à sortir de son égocentrisme et à travailler avec les autres) et/ou sur le plan méthodologique (élève qui déploie toujours les mêmes stratégies pour apprendre, mais des stratégies peu efficaces pour corriger ses erreurs).
- ▶ Les difficultés sociales et/ou méthodologiques peuvent même être à l'origine des difficultés motrices (élève qui ne « sait » pas apprendre). A l'inverse faire réfléchir les élèves peut être un moyen de les aider à comprendre et surmonter leurs difficultés motrices (voir DB2 M2 2023 : [Réfléchir pour mieux apprendre](#)).



A condition que la réflexion n'entre pas (trop) en concurrence avec la pratique et le temps d'engagement moteur qui sont les premières conditions de l'apprentissage en EPS.

Voir DB2 M2 2023 : [Réfléchir pour mieux apprendre.](#)

## Intervenir pour aider les élèves en difficulté en EPS : ce qu'il faut retenir

- S**  
**Y**  
**N**  
**T**  
**H**  
**E**  
**S**  
**E**
- ▶ Souvent les élèves n'apprennent pas et s'enlisent dans leur difficulté car ils n'ont pas le temps de faire, de comprendre, de corriger...
  - ▶ Favoriser les progrès des élèves en difficulté en EPS et les sortir de leur statut d'éternel débutant suppose d'inscrire les apprentissages dans le temps long selon une logique curriculaire, en créant à chaque séance les conditions d'un temps d'engagement moteur suffisant pour espérer modifier les façons habituelles de faire.
  - ▶ Aider les élèves en difficulté suppose aussi une « EPS de l'anti-zapping » qui cible des transformations prioritaires (des « pas en avant ») avec un nombre limité de compétences enseignées, compétences qui se réfèrent à la fois à un curriculum national (les programmes), et à un curriculum local de formation (le contexte de l'établissement).

## Intervenir pour aider les élèves en difficulté en EPS : ce qu'il faut retenir

- S  
Y  
N  
T  
H  
E  
S  
E**
- ▶ Aider les élèves en difficulté, c'est par principe s'adresser en permanence à tous les élèves du groupe-classe, même (et parfois surtout) les plus faibles (« a fortiori les plus éloignés de la pratique physique et sportive »).
  - ▶ Devant le risque de rester seulement attentif au fonctionnement « global » de la séance, aider les élèves en difficulté suppose de les identifier pour s'en occuper de façon spécifique en inventant sans cesse des procédures de différenciation pédagogique. Une EPS « plurielle » qui prend en compte les motifs d'agir, ainsi que les manières personnelles d'apprendre de chacun.

## Intervenir pour aider les élèves en difficulté en EPS : ce qu'il faut retenir

- ▶ Aider les élèves en difficulté en EPS c'est créer un climat motivationnel de maîtrise, un climat protecteur de l'estime de soi au sein duquel l'erreur ne blesse pas, un climat où l'engagement est dirigé vers les apprentissages.
- ▶ Cela suppose aussi une évaluation qui prend en compte les réussites plutôt que d'être focalisée seulement sur les « manques » (modèle de l'évaluation par capitalisation).
- ▶ Enfin aider les élèves en difficulté en EPS suppose de recentrer le « moteur » au cœur de l'enseignement, en refusant les travers d'une EPS « papier-crayon » où l'élève n'apprend rien de significatif pour lui. Selon ce principe les compétences et connaissances du socle (collège) et les objectifs généraux (lycées) ne se construisent jamais « à vide », mais toujours simultanément « autour » et « au service » des acquisitions motrices.

# Les dispositifs spécifiques d'aide aux élèves en difficulté

- ▶ Avec les programmes pour le Collège l'accompagnement personnalisé, jusque là réservé aux élèves de sixième, est étendu à tous les élèves, les plus fragiles comme les plus performants.
- ▶ La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 dispose que : « Le collège unique est organisé autour d'un tronc commun qui nécessite **des pratiques différenciées adaptées aux besoins des élèves**. Celles-ci doivent favoriser l'épanouissement personnel et la construction de l'autonomie intellectuelle des élèves. Elles permettent **la prise en charge spécifique des élèves**, notamment de ceux en grande difficulté scolaire. »
- ▶ **Tous les élèves** doivent bénéficier d'un accompagnement personnalisé pour approfondir leurs connaissances et compétences ou pour prendre en charge leurs difficultés. Il s'agit d'optimiser les situations d'apprentissage pour chaque élève.

# Les dispositifs spécifiques d'aide aux élèves en difficulté

- ▶ L'accompagnement personnalisé s'inscrit dans le cadre des enseignements complémentaires proposés au collège à l'ensemble des élèves :

**Enseignement complémentaire = accompagnement personnalisé (AP) + Enseignement Pratique Interdisciplinaire (EPI).**

- ▶ Les activités d'accompagnement personnalisé proposées répondent à **l'analyse des besoins des élèves** au sein de l'établissement.
- ▶ Ces heures peuvent être assurées par un professeur de l'élève ou un autre professeur du collège, des écoles, de SEGPA, d'ULIS...
- ▶ Différentes modalités d'enseignement peuvent être proposées (médiation entre élèves, tutorat, séance d'entraînement, ateliers, etc.) afin de diversifier les types de regroupements (groupe classe, groupes de besoins, de compétences, etc.).

Source Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid99430/l-accompagnement-personnalise-rentree-2016.html>

# Les dispositifs spécifiques d'aide aux élèves en difficulté

- ▶ L'accompagnement personnalisé repose sur les programmes d'enseignement dans l'objectif de **maîtriser le socle commun de connaissances, de compétences et de culture**.
- ▶ Pour l'ensemble des élèves du collège, les activités conduites doivent :
  - **favoriser l'autonomie et l'acquisition de méthodes de travail**, compétences du domaine 2 du socle, par exemple en veillant à la compréhension du travail attendu et à l'organisation personnelle ;
  - **renforcer la culture générale** en proposant des activités telles que des recherches documentaires, des exposés, des interventions, ou encore en favorisant le développement de talents particuliers et de potentiels d'excellence.

# Les dispositifs spécifiques d'aide aux élèves en difficulté : et l'EPS ?

- ▶ Le professeur d'EPS peut être impliqué dans un dispositif d'accompagnement personnalisé en collaboration avec ses collègues des autres disciplines autour d'une ou plusieurs compétence(s) du socle (la contribution du professeur d'EPS est souvent précieuse car il pose souvent sur l'élève une vision plus globale, une vision qui intègre toutes les dimensions de sa personnalité).
- ▶ Des dispositifs plus spécifiquement liés à la discipline EPS peuvent aussi être conçus en lien direct avec les besoins particuliers de l'établissement en proposant une différenciation des méthodes et des outils pour apprendre :
  - AP autour du savoir nager pour les élèves qui ne savent pas nager.
  - AP autour de former des élèves cyber-citoyens dans plusieurs APSA.
  - AP autour du demi-fond avec des élèves en difficulté ou en surpoids.

# Conclusion

- ▶ **L'Ecole est le lieu où l'on apprend** : « *L'école a une mission irremplaçable : garantir que de manière systématique et organisée, un certain nombre de savoirs et savoir-faire soient acquis par tous. (...) Recentrer l'école sur l'acte d'apprendre, c'est définir l'enseignant comme un professionnel de l'apprentissage* » (Ph.Meirieu, 1987).
- ▶ Ce principe vaut évidemment pour l'EPS pour confirmer son statut de discipline « **à part entière** » : « *l'Ecole ne prend de sens aux yeux de l'élève que si elle lui permet d'acquérir de nouveaux pouvoirs sur le monde (...) Une Ecole qui n'enseigne pas perd toute crédibilité aux yeux des élèves* » (D.Delignières, Ch.Garsault, 2004).
- ▶ **Les élèves en difficulté existent en EPS.** Les notes attribuées aux examens ne rendent pas du tout compte de ces difficultés (P.Goirand, 1998) même si elles « *dressent un tableau plutôt flatteur des résultats des élèves* » (D.Delignières, Ch.Garsault, 2004).

# Conclusion

- ▶ Pour autant les élèves ne sont pas dupes de ces « bonnes notes », d'autant qu'en EPS, la difficulté est immédiatement visible, et l'inefficacité ou l'incompétence sont offertes directement aux regards des autres. Dans ces conditions, on comprend facilement les stratégies de désengagement qui sont autant de stratégies de protection de soi.
- ▶ **Intervenir auprès de tous les élèves du groupe-classe, dont ceux qui rencontrent des difficultés, suppose une EPS « plurielle », c'est-à-dire une EPS qui n'offre pas qu'un « chemin unique » pour réussir. Cette EPS à la fois ambitieuse et égalitaire alterne judicieusement situations collectives destinées à l'ensemble de la classe, tâches hiérarchisées pouvant faire l'objet d'un choix dans le cadre d'un projet, situations collaboratives avec des interactions sociales d'aide ou de tutelle, ou encore situations « remédiatrices » destinées à régler des problèmes particuliers.**
- ▶ Sans oublier l'implication de l'enseignant au sein d'une **équipe**, une équipe qui invente des dispositifs originaux pour « faire réussir » tous les élèves à leurs niveaux grâce à des Accompagnements Personnalisés et des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires accrochés aux besoins spécifiques des élèves de l'établissement et à un curriculum local de formation (pour le Collège).

# Conclusion

- ▶ Mais tout cela est très **complexe** : M. Durand (1996) caractérise ainsi l'activité d'enseignement : *« incertitude élevée, simultanéité événementielle, pluralité d'événements en interaction, dynamisme, diversité et pluridimensionnalité, imposent une activité visant à faire face à un environnement difficilement prévisible. L'activité de la tâche requiert de faire attention à tout et de s'ajuster à la survenue des événements ».*
- ▶ Pour autant il existe un **effet maître** (A.Mingat, 1996) à l'égard de la prise en compte des élèves en difficulté : l'entreprise est complexe mais elle n'est pas insurmontable, les savoirs professionnels et les « façons » d'enseigner participent à faire, ou à ne pas faire, réussir les élèves en difficulté pour prévenir le spectre de l'éternel débutant. A condition de ne pas concevoir les difficultés des élèves comme des évidences inévitables, ou comme des déterminismes sociologiques ou psychologiques contre lesquelles on ne peut rien...

**FIN**

# Bibliographie

C.Ames, *Competitive, cooperative, and individualistic goal structures : A cognitive -motivational analysis*, in R. Ames et C. Ames, *Research on Motivation in Education, Student Motivation*, New York: Academic Press, vol. 1, 1984.

J.-P.Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, Paris, 1997.

N.A.Bernstein, *The co-ordination and regulation of movements*. Oxford, Pergamon Press, 1967.

J.Bertsch, *Les vertus de la répétition*, in J.Bertsch & C.Le Scanff, *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissage*, PUF, PARIS, 1995.

A.Bandura, *Social learning theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ 1977.

C.Bastien, *Schémas et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant*, PUF, Paris, 1987.

A.Birraux, *L'adolescent face à son corps*, Centurion, Paris, 1994.

# Bibliographie

G. Bui-Xuân, *Une modélisation du procès pédagogique*, in G. Bui-Xuân et J. Gleyse (sous la direction de), *Enseigner l'éducation physique et sportive*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1994.

A.Canvel, Conférence UFRSTAPS de Dijon, 7 nov. 2019.

E.Cauzinille Marmèche, *Bulletin de psychologie* n°44, 1990.

E.L.Deci & R.M.Ryan, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York and London: Plenum Press, 1985.

C.De Keukelaere et al., *Co-construction de connaissances chez les élèves en EPS au cours d'une situation d'apprentissage en volley-ball*, in *Revue STAPS* n°79, 2008.

A.De La Garanderie, *Les profils pédagogiques*, Le centurion, Paris, 1980.

M.Delaunay, C.Pineau, *Un programme, la leçon, le cycle en EPS*, in *Revue EPS* n°217, 1989.

D.Delignières, *Et si l'on enseignait comme nos élèves apprennent ?*, in G.Carlier, *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner*, AFRAPS, Montpellier, 2004.

# Bibliographie

D.Delignières, *L'acquisition des coordinations complexes : l'approche dynamique*. In J. La Rue & H. Ripoll (Eds), *Manuel de Psychologie du Sport, tome 1*, Editions Revue EPS, Paris, 2004.

D.Delignières, *Approche dynamique de l'apprentissage des coordinations motrices*, in *Revue EPS* n°322, 2006.

D.Delignières, *Tâches, leçons, cycle, parcours de formation : Temporalités et apprentissages en Education Physique*, <https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2016/04/24/taches-lecons-cycle-parcours-de-formation-temporalites-et-apprentissages-en-education-physique/>, Mis en ligne le 24 avril 2016.

D.Delignières, G.Garsault, *Libres propos sur l'éducation physique*, Editions Revue EPS, Paris, 2004.

M.Durand, *L'enseignement en milieu scolaire*, PUF, Paris, 1996.

J.-P.Famose, *Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information*, in *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive*, Dossier EPS n°1, Ed. Revue EPS, Paris, 1983.

J.P.Famose, M.Durand, *Aptitudes et performance motrice*, Ed. Revue EPS, Paris, 1988.

# Bibliographie

J.-P.Famose, P.Sarrazin, F.Cury, *Apprentissage et buts d'accomplissement*, in J.Bertsch et C.Le Scanff, *Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage*, PUF, Paris, 1995.

J.Fiard & E.Auriac, *L'erreur à l'école. Petite didactique de l'erreur scolaire*, L'Harmattan, Paris, 2006.

E.A.Fleishlan, *Structure and measurement of physical fitness*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1964.

J.Florence, *Tâches et différenciation de l'intervention éducative dans la séance d'éducation physique*, in Florence, J., Brunelle, J., Carlier, G., *Enseigner l'éducation physique au secondaire*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1998.

A.Giordan, *De l'usage des conceptions dans les apprentissages*, in *Enseigner l'éducation physique et sportive*, AFRAPS, Clermont-Ferrand, 1993.

P.Goirand, *Enseignement de la gymnastique dans le second degré : crise et perspectives*, in J.-F.Robi, D.Hauw, *Actualités de la recherche en activités gymniques et acrobatiques*, Ed. Revue EPS, Paris, 1998,

N.Gourson-Verger & M.Verger, *L'absentéisme en EPS*, in *Revue EPS* n°282, 2000.

# Bibliographie

S.Harter, *The determinants and mediational role of global self-worth in children*, in N.Eisenberg, *Contemporary issues in developmental psychology*, John Wiley, New-York, 1987.

S.Harter, *Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents*, in *Self-esteem. The puzzle of low self-regard*, Plenum Press, New-York, 1993.

D.Haw, *Les groupes en EPS*, in *Le groupe*, coordonné par J.-P.Rey, Ed. Revue EPS, Paris, 2000.

[Perrine Grandclément : « L'élève en difficulté en EPS », partie 2/2 — Journée Jean Zoro 2018 - YouTube](#)

H.Laborit, *Eloge de la fuite*, Lafont, Paris, 1976.

J.Lave, *The culture of acquisition and the practice of understanding*. In D. Kirshner & J.A. Whitson (Eds.), *Situated cognition : social, semiotic and psychological perspectives*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

L.Legrand, *La différenciation de l'enseignement*, Association Se former, Lyon, 1973.

L.Legrand, *Pour un collège démocratique*, La documentation française, Paris, 1983.

A.Lieury, F.Fenouillet, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1996.

J-L.Martinand, *Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques*, in *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, n°1-2, 1989.

# Bibliographie

D.Martinot, *Le soi, les autres, et la société*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2008.

J.A.Méard, *Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS*, in revue EPS n°241, 1993.

Ph.Meirieu, *Apprendre oui mais comment*, PUF, Paris, 1<sup>ère</sup> édition 1987.

Ph.Meirieu, *Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème*, in Cahiers pédagogiques n° 262, 1988.

P.Merle, *L'élève humilié*, PUF, Paris, 2005,

E.Morin, *Pour sortir du vingtième siècle*, F.Nathan, Paris, 1981.

J.G.Nicholls, *Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance*, in Psychological Review n°91, 1984.

G.Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, in Cahiers pédagogiques n° 280, 1990.

# Bibliographie

P.Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, Paris, 8<sup>e</sup> édition 2015.

J.Piaget, *Psychologie*, Gallimard, collection La pléiade, Paris, 1987.

M.Piéron, *Pédagogie des activités physiques et du sport*, Ed. Revue EPS, Paris, 1992.

C.Pineau, *Les épreuves d'EPS aux examens de l'Education nationale*, in *Revue EPS n°237*, 1992,

B.Robbès, *L'autorité éducative dans la classe*, ESF, Paris, 2010.

O.Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre*, PUF, Paris, 1980.

M.Récopé, *La question de la gestion des ressources : positions théoriques*, in *Activité physiques et sportives, efficacité motrice et développement de la personne*, AFRAPS, Clermont-Ferrand, 1990.

Ph.Sarrazin, D.Tessier, D.Trouilloud, *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches*, in *Revue Française de Pédagogie n°157*, 2006.

Ph.Sarrazin, D.Trouilloud, *Les perceptions de soi*, in *La Motivation*, coordonné par D.Tessier, Collection Pour l'action, Editions Revue EPS, Paris, 2013.

# Bibliographie

R.A.Schmidt, *Apprentissage moteur et performance*, Vigot, Paris, 1993.

P.Simonnet, *Apprentissages moteurs*, Vigot, Paris, 1985.

P.Therme, *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*, PUF, Paris, 1995.

J.Thibault, *Sport et éducation physique, 1870-1970*, Vrin, Paris, 1979.

E.Thill, *Compétence et effort*, PUF, Paris, 1999.

J.-L.Ubaldi, *Une EPS de l'anti-zapping*, in *Revue EPS* n°309, 2004.

J.-L.Ubaldi, *L'EPS dans les classes difficiles : Entre fils rouges et lignes jaunes*, Dossier EPS n°64, Editions Revue EP&S, 2006.

J-L Ubaldi, A.Coston, *La leçon en EPS: un système complexe entre incertitudes et anticipations structurantes*, Dossier Enseigner l'EPS n°1, 2013.

V.Debuchy, *Les nouveaux programmes d'EPS : question à Valérie Debuchy*, in *Revue EPS* n°372, 2016.

A.T.Welford, *La charge mentale de travail comme fonction des exigences, de la capacité, de la stratégie et de l'habileté*, in *Le travail humain*, n°40, 1977.