

### Chapitre 3 : Les concepts-clés nécessaires à notre démarche de construction des CEA

#### a) Les ressources

D'après JP FAMOSE (1986) : « nous entendons (par ressources) toutes les connaissances, capacités, aptitudes, mécanismes, instruments, ... que possède le sujet et qu'il peut modifier et utiliser à son profit pour accomplir la tâche ».

Nous distinguerons les cinq ressources suivantes :

- Les **ressources énergétiques** : liées aux fonctions musculaires, respiratoires, cardiaques.
- Les **ressources informationnelles** : liées au traitement de l'information.
- Les **ressources affectives** : liées aux émotions, sentiments, attitudes. Image de soi, rapport à soi : sentiment de compétence, prise de risque. Motivation : degré d'implication.
- Les **ressources biomécaniques** : liées à la constitution du sujet, à l'anatomie, la mécanique, la physique, la biométrie.
- Les **ressources cognitives** : liées aux connaissances du sujet sur l'activité, sur soi, les autres, les stratégies.

Avec DURAND (1983), nous considérons que dans le cadre de l'EPS le terme « ressource » désigne un ensemble composite de moyens ; trait de personnalité, aptitude, processus... tout ce que le sujet peut mobiliser pour faire face à la demande de la tâche.

D'autre part, reprenant A. HEBRARD (1986) pour qui « l'EPS apprend à sélectionner et à mobiliser les ressources de l'action, tout en les développant. » Nous considérons que l'individu peut les solliciter, elles sont alors déjà présentes dans la constitution du sujet. Il peut également les développer, donc augmenter leur niveau de mobilisation.

Nous pensons que l'élève dans la pratique des APSA va solliciter et développer toutes les ressources, et ce, quelque soit l'APSA. Nous précisons cependant, qu'en fonction de la nature de l'APSA, de sa logique interne, ce dernier mobilisera une ressource de manière prioritaire. Nous ne tomberons pas dans le réductionnisme qui consiste à penser qu'une APSA développe une, et une seule, ressource. Qui plus est, nous pensons que pour

solliciter ou développer une ressource, nous ne pouvons faire autrement que de toutes les mobiliser.

Nous rejoignons sur cette idée GUERIN et PEOC'H (2007 :) les ressources découpées en différents domaines ne doivent pas laisser supposer qu'il est possible de les mobiliser indépendamment les unes des autres.

Il faut les considérer comme interagissant les unes avec les autres pendant l'acte moteur. Les ressources sont en interaction de manière systématique, et ce quelque soit l'APSA enseignée ou pratiquée. Il nous paraît cependant important, de savoir quelle ressource est majoritairement mobilisée par l'expert dans sa spécialité, pour atteindre le but de cette dernière. La ressource est « un moyen dont on dispose » d'après le Larousse, quel est le moyen mobilisé par l'expert pour atteindre le but ?

Si nous comparons les moyens mobilisés dans l'activité par un débutant et un expert, nous nous apercevons qu'ils sont, très souvent, de niveau de mobilisation différente. Une même tâche ne mobilise pas les mêmes ressources en fonction du niveau d'expertise, FAMOSE & Co (1987). L'expert parvient à atteindre le but alors que le débutant peut être en échec, comme si les moyens mobilisés par le débutant n'étaient pas efficaces. Ce qui est un moyen pour les uns pour atteindre le but, peut devenir une source de désordre pour les autres dans l'apprentissage moteur. Nous parlerons alors de ressources prioritaires mobilisées par les experts selon la nature de la tâche dans les activités (FAMOSE 1986), et de ressources perturbatrices pour les débutants. Le mot « perturbatrice » se définit comme ce qui cause du trouble, du désordre (LAROUSSE, 2002). Prenons un exemple en handball, le débutant porteur de balle ne parvient pas à discriminer les informations pertinentes dans le jeu. Il est submergé d'informations et ne parvient donc pas à se décider. Des informations multiples, sur ses partenaires, ses adversaires, la cible à atteindre, vont venir parasiter sa capacité à traiter les informations. La ressource informationnelle est mobilisée, mais elle est ici perturbatrice, elle crée du désordre dans l'activité de l'élève.

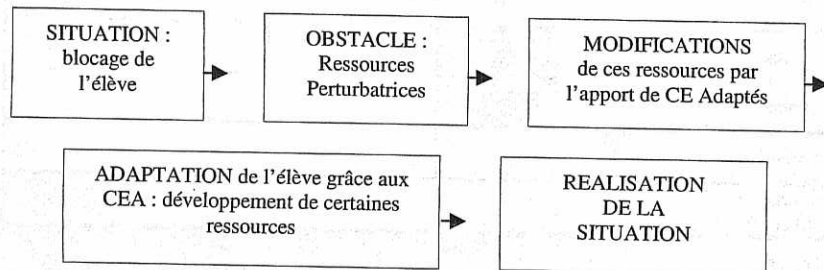
De même que nous pensons que la pratique d'une APSA ne développe pas une seule ressource, nous ne pouvons réduire la complexité de l'apprentissage moteur à la mobilisation d'une ressource qui perturberait l'élève. Comme nous précisons ci-dessus, les ressources sont en interaction de manière systématique, que ce soit pour un expert ou pour un débutant. Dans l'exemple cité, d'autres ressources sont mobilisées par le débutant,



mais ce qui le perturbe le plus à cet instant, c'est son incapacité à traiter l'information, car il ne parvient pas à discriminer celles qui lui sont nécessaires.

L'élève pour se transformer, et atteindre le niveau de compétence envisagé, doit franchir des obstacles au fur et à mesure de son apprentissage. L'obstacle s'explique, selon nous, par la sollicitation d'une ressource perturbatrice de manière momentanée. Nous pensons effectivement pouvoir émettre une hypothèse exprimée en terme de « ressources perturbatrices » pour chaque obstacle, et ainsi identifier la nature de celui-ci, posant un problème à l'élève. L'enseignant apporte une régulation, ce que nous appelons un **contenu d'enseignement adapté** pour permettre à l'élève de surmonter cet obstacle.

C'est pour cela que les notions d'observation et de régulation, prendront place dans notre démarche.



Les contenus, diversifiés de par leur nature, vont permettre de développer les ressources de l'élève afin de lui offrir l'occasion de se transformer en EPS.

Notre classification fonctionne de la manière suivante :

- **Pour les débutants** : quelle est la ressource responsable de l'échec de l'élève?

Exemple : en tennis de table le débutant ne réussit pas à rencontrer la balle avec sa raquette fréquemment en coup droit, l'obstacle qu'il rencontre se justifie par un niveau de ressource informationnelle trop faible.

- **Pour les experts scolaires** : quelle ressource prioritaire utilise l'expert pour atteindre la logique interne de son activité ?

Exemple : en tennis de table toujours, qu'est-ce qui permet au pongiste d'accéder à la logique interne de son activité. Ici, gagner la rencontre. Pour remporter le match, il lui faudra avoir développé des

l'enseignant diversifie la nature de ses contenus d'enseignement, il développera les différentes ressources de ses élèves, ceci leur permettra de capitaliser des moyens diversifiés pour agir en EPS.

## b) L'observation

Pour simplifier la compréhension, il est fondamental de définir la notion d'observation. Nous nous plaçons dans le champ de l'intervention. C'est un concept à raccrocher à l'activité enseignante dans les apprentissages. En effet, c'est peut être la mise à distance de l'enseignant face à la situation d'apprentissage qui l'aide à percevoir le comportement des élèves de même niveau dans une situation proposée. C'est le moment de l'évaluation du dispositif grâce à l'observation de l'activité de l'apprenant au sein de ce dispositif. Cette activité d'observation va être l'origine de l'activité de régulation. Bien sûr, l'identification des régulations du point de vue de l'observateur ne saurait suffire à traduire une démarche d'enseignement. Par cette activité d'observation, nous sommes en mesure de nous éloigner d'une conception de l'enseignement qui reviendrait à considérer que la prescription de la tâche aurait des vertus quasi magiques (GUERIN, PEOCH, 2007).

La difficulté principale est de traduire les activités professionnelles, sources de réussite, en mots porteurs de sens. En effet, la mise à distance est un moment non défini par l'enseignant, plutôt informel mais présent dans toutes les leçons des enseignants experts. Cet effort d'observation du climat de la classe, et plus particulièrement du comportement individuel dans les apprentissages, est souvent réalisé de manière intuitive par l'enseignant. Les indices relevés lors de la prestation des élèves lui permettent d'agir et de décider en temps réel ou en temps différé. L'observation ne doit pas aboutir à une caractérisation subjective d'une classe ou d'un groupe d'élèves. C'est l'étape d'analyse, moment particulier où l'intervenant observe, questionne et estime la pertinence de son dispositif d'apprentissage ainsi que l'évolution des apprenants dans ce dispositif. Cette activité d'observation est un levier dans le dispositif choisi et mis en place. C'est la condition non négociable pour enclencher les activités régulatrices, nécessaires à la démarche de construction des contenus d'enseignement, pour qu'il y ait **apprentissage**. Ce moment d'observation identifie la place de l'intervention dans le système d'apprentissage puisqu'il met en évidence le **caractère indispensable** de l'enseignant, acteur incontournable pour **organiser, faciliter les acquisitions de ses élèves**.



Cette compétence à observer traduit de manière explicite une modification de l'acte d'enseigner. L'observation des comportements élèves porte l'attention sur les erreurs commises et engage l'enseignant dans un processus d'identification de l'origine de ces erreurs. Dans les modèles d'enseignement, l'erreur est synonyme de « faute » (ASTOLFI, 1997), au contraire dans les démarches d'enseignement/apprentissage d'inspiration cognitiviste, l'erreur est un indicateur pour l'enseignant et acquiert un statut positif. Le système devient encore plus cohérent lorsque l'on rapproche la difficulté de la tâche voulue par l'enseignant avec l'erreur commise par l'apprenant, ne sachant pas et n'obtenant pas la réussite dans la situation essayée.

Dans cette logique, l'intervenant ayant prévu ce moment de difficulté, il est normal que l'apprenant le rencontre. Le réel questionnement est de savoir pourquoi l'élève est en difficulté, et clarifier la ou les cause(s) de cette difficulté. Dans cette conception de l'intervention, la leçon d'EPS n'apparaît plus comme une juxtaposition de situations d'apprentissage où seuls les critères de réalisation contribuent à la transformation des élèves. En considérant l'enseignant d'EPS comme unique intervenant susceptible d'exploiter des situations d'observation en vue de réguler l'activité de l'apprenant, alors la leçon d'EPS est perçue comme un système de relations en appui sur un dispositif favorable aux apprentissages, mais où les deux protagonistes (enseignant, élève), ont des actions précises à mener pour qu'il puisse y avoir modification des comportements moteurs et non moteurs.

**Ce moment d'observation doit être considéré comme un moment d'évaluation de l'activité de l'élève engagé dans un système prévu pour qu'il apprenne.** Cette confrontation met à jour différents obstacles qu'il faudra dépasser pour qu'il y ait transformation. Cette mise à distance doit permettre:

- d'identifier quel élève est en difficulté ;
- de définir la nature de la difficulté en termes d'obstacle ;
- d'émettre des hypothèses quant aux ressources «perturbatrices» des élèves ;
- de poser une régulation adaptée pour que l'élève dépasse cette difficulté.

Dans cette logique, présente dans les dispositifs prévus par les enseignants, mais rarement explicitée clairement, nous pouvons constater que nous sommes bien dans un espace d'apprentissage. Cet espace est

l'intervalle commun, que l'on peut définir entre APPRENDRE : action d'acquérir des connaissances sur une discipline particulière et de développer des compétences particulières Larousse (2002), et ENSEIGNER, d'après O. REBOUL (1993), c'est un acte qui consiste à favoriser les acquisitions d'autrui. C'est alors une action qui se situe dans la relation enseignant/élève.

Dès lors, les enseignants conçoivent des interventions efficaces pour déclencher, favoriser, perfectionner les apprentissages des élèves. Le mécanisme amorcé par l'acte d'observation, guidant l'enseignant dans ses choix, traduit de manière explicite cet enchaînement vers l'efficacité. C'est le rôle d'évaluateur qui donne à l'intervenant un caractère de planificateur, de technicien instrumenté, de gestionnaire des apprentissages des élèves, soucieux de mieux identifier les contenus à enseigner. Dans cette logique d'efficacité, l'enseignant recherche les indicateurs les plus pertinents lui permettant d'élaborer une stratégie de régulation la plus adaptée au contexte d'enseignement. Ce glissement vers une problématique d'apprentissage montre bien que cette évaluation du dispositif et de la confrontation de l'élève à celui-ci, n'est réalisé que dans un seul objectif: la réussite de tous les élèves. Cette idée est déjà amorcée par BRAU ANTONY - CLEUZIQU (2007) « utilisant certains concepts forgés par la cybernétique, notamment ceux de régulation, de feed-back ou de rétroaction, l'évaluation est alors conçue comme un système de régulation qui doit assurer une meilleure articulation entre les caractéristiques des personnes en formation et les caractéristiques du système de formation ».

Pour synthétiser nos propos, nous rapprocherons ce moment d'observation à une évaluation formative. Cette activité d'analyse suppose une éducation du regard qui porte l'enseignant sur les performances, entendues comme prestations physiques des élèves. PERRENOUD (1998) préfère parler d'observation formative. Ce qui est à privilégier, n'est pas quand et quoi évaluer, mais plutôt comment interpréter les réactions de l'apprenant, et de l'enseignant, après les avoir observées et ressenties. En accord avec les écrits de BRAU ANTONY et CLEUZIQU, nous estimons que cet exercice d'observation est coûteux en temps, effectué parfois dans l'urgence et très souvent de manière empirique. Il est pourtant nécessaire, car il va orienter le choix des formes de régulation, et surtout le contenu des interventions à venir.

## c) L'obstacle

**Ce concept nous paraît être central pour comprendre pourquoi et comment la notion de contenu d'enseignement est associée à l'activité de régulation.**

En effet, l'obstacle est un concept que nous avons déjà visité dans l'analyse de l'intervention de l'enseignant en EPS (CF revue EPS N°309).

Cette notion d'obstacle est utilisée dans le rapport du jury du CAPEPS externe de 2006. Les membres du jury mettent en évidence ce besoin de qualification d'obstacle pour justifier les contenus proposés. Nous nous inscrivons complètement dans cette logique et nous apportons quelques précisions sur ce concept.

L'obstacle peut être pluriel et prévu par l'enseignant dans la situation d'apprentissage. C'est la difficulté, au sein de l'APSA, à franchir pour qu'il y ait transformation donc apprentissage. Cet éclairage ne nous permet pas de justifier de la pertinence des CE proposés, mais uniquement des critères de réalisation choisis pour faire fonctionner la situation.

Nous nous centrons davantage sur la confrontation entre le groupe d'élèves (de même niveau) et la situation d'apprentissage prévue. Les obstacles rencontrés sont individuels et ont une justification personnelle. En effet, nous pouvons avoir 2 élèves du même groupe ne réussissant pas à réaliser la situation pour des raisons différentes. L'obstacle à franchir est individuel et nécessite une recherche hypothétique de la non réussite. Cette identification est réalisable en interrogeant les ressources des apprenants et en essayant d'attribuer à l'une ou plusieurs d'entre elles la responsabilité de l'échec. C'est une démarche d'hypothèse, qui est mise en place par l'enseignant. Cette démarche est rendue possible dès lors qu'il est bien considéré comme un professionnel des conduites motrices, et un expert connaissant le public dont il a la responsabilité de formation.

La qualification de l'obstacle met en évidence la ressource « perturbatrice » faisant obstacle à l'apprentissage. C'est à partir de cette identification que l'enseignant et l'élève vont être unis par un contrat d'apprentissage. La proposition de solution est le choix du contenu d'enseignement adapté.

## d) La Régulation

Nous considérons que le concept de régulation, tel qu'il est utilisé aujourd'hui dans la profession, mérite une adaptation pour l'associer à la notion de contenu d'enseignement. **Nous proposons de définir la notion de régulation comme une activité rapprochant enseignant et élève.** Elle apporte des solutions précises, à des problèmes identifiés et caractérisés, en vue d'accéder aux transformations visées. Cette activité de régulation est rendue possible uniquement si l'activité d'observation est menée en vue de dépister et de qualifier les obstacles rencontrés par les élèves dans le dispositif d'apprentissage.

C'est au cœur de l'évaluation formative que nous trouvons les appuis nécessaires pour expliciter notre point de vue sur cette activité enseignante. C'est dans cette logique qu'il nous paraît important de préciser certaines notions importantes de cette évaluation formative : la remédiation et le feedback.

Cette évaluation centrée sur le processus d'apprentissage de l'élève, renseigne de manière ponctuelle, aussi bien l'intervenant que l'apprenant. L'évaluation formative va confronter l'enseignant aux obstacles rencontrés par ses élèves. Cet enseignant effectue un diagnostic, tente de comprendre d'où provient l'erreur, définit l'obstacle rencontré, et propose une régulation. **Cette régulation « en directe », nous l'appellerons Contenu d'Enseignement Adapté (CEA).**

Considérant que l'évaluation formative s'établit de la manière suivante selon ALLAL (1979) :

- « recueil d'informations concernant les progrès et les difficultés d'apprentissage des élèves ;
- interprétation de ces informations dans une perspective à référence critérielle et, dans la mesure du possible, diagnostic des facteurs qui sont à l'origine des difficultés d'apprentissage observées chez les élèves ;
- adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction de l'interprétation faite des informations recueillies » ; nous rejoignons ainsi l'idée de S. BRAU-ANTHONY et J.P. CLEUZIQU (2005) selon laquelle il existerait deux fonctions et deux moments dans cette forme d'évaluation. Un moment pendant lequel l'enseignant recueille ses informations en observant ses élèves, donc une fonction diagnostique, qui se situe en amont du temps de formation spécifique, et une fonction de régulation qui s'effectue pendant le temps d'activité de l'élève.

Ce qui nous amène à dire que nous situons le critère de réalisation à l'issue de la fonction diagnostique et que ce dernier s'adressera à l'ensemble des élèves rencontrant les mêmes difficultés. Nous situons alors, le CEA, pendant l'action de formation, plus précisément pendant la fonction de régulation.

L'enseignant construit des dispositifs pour modifier le comportement des élèves. Ce qui n'apparaît que très rarement dans le discours professionnel, et pourtant clairement observable, c'est l'ensemble des solutions et des moyens pédagogiques (interventions) imaginés par les enseignants, jugés experts par l'institution, pour agir sur l'élève ne réussissant pas les tâches demandées.

La régulation est bien une activité d'adaptation, non pas de la proposition initiale, mais de l'activité de l'élève dans cette proposition. Nous aimerions porter un intérêt tout particulier à ce concept. Souvent lorsque l'élève ne réussit pas, la situation est qualifiée de trop difficile, ou de non appropriée. Les conséquences directes sont de manière fréquente, une simplification de la tâche avec un changement d'objectif. Dans cette logique, il semble difficile qu'un élève puisse accéder à de nouvelles acquisitions.

D'autre part, d'après SCRIVEN (1967), l'évaluation formative est l'ensemble des procédures utilisées par l'enseignant afin de situer la progression des apprenants face aux objectifs assignés en vue de diagnostiquer les difficultés éventuelles et d'y porter les **remédiations pédagogiques adéquates**.

« La remédiation est le dispositif pédagogique mis en place après évaluation de l'élève, pour combler des lacunes, corriger des apprentissages erronés ». Petit Robert 2008.

Dans cet exemple, l'activité de régulation est présente des hypothèses comportementales jusqu'aux contenus d'enseignement. Par conséquent, nous pouvons en déduire que les C.E. peuvent être assimilés en partie aux feedbacks.

Dans la régulation, la notion de feedback – ou rétroaction – a une place prépondérante dans l'apprentissage de l'élève. **Le feedback est un retour formulé par l'enseignant sur l'action réalisée par l'élève.**

Cette information va renseigner l'élève sur son niveau de prestation. Nous attirons l'attention sur le fait que nous ne nous attachons qu'aux feedbacks ayant trait à l'action, et non aux retours d'information sur le comportement non moteur de l'élève. Cette information donnera des indications à l'élève par rapport à l'objectif à atteindre. Les C.E. sont présents lors de ces feedbacks, car il s'agit d'un retour sur l'action que l'élève vient de réaliser, ce retour lui permettant de continuer à se transformer, afin que sa réponse motrice soit adaptée à ce qui est attendu.

Nous reprendrons la définition de FAMOSE (1986) : « le feedback est l'information que l'exécutant reçoit sur l'exécution du mouvement, soit pendant, soit après l'exécution. C'est pourquoi, on distingue feed-back d'action et feed-back terminal. Le premier est reçu pendant l'exécution du mouvement et aide l'individu à corriger ses mouvements en cours d'effectuation. Le second, appelé encore connaissance des résultats, est celui qu'utilise l'individu pour évaluer si l'objectif du mouvement a été atteint. »

Pour DELIGNIERES (1993), le feedback renvoie à l'ensemble des informations que le sujet peut recevoir en retour sur sa prestation. On parle de feedback intrinsèque lorsque l'information est issue de la pratique même, et de feedback extrinsèque ou augmenté lorsque l'information est apportée par un tiers, par exemple sous forme verbale, ou sous forme vidéo.

Le feedback est de différente nature. Soit l'élève régule par lui-même, d'où l'importance de la clarté et de la précision du but, d'après son ressenti pendant l'action, il s'agira alors d'un feedback intrinsèque. Soit le feedback est apporté par une source extérieure pendant, ou à l'issue, de la prestation, il s'agira d'un feedback extrinsèque ou augmenté.

Ces deux types de feedback nous intéressent pour l'atteinte du but. Les C.E. sont pour nous des feedbacks, si et seulement si le contenu de ces derniers, apporte une information, ou un repère, supplémentaire à l'élève



afin de lui permettre de se transformer. Nous considérons, de plus, que les contenus d'enseignement ne peuvent être, que des feedbacks extrinsèques. Les contenus d'enseignement adaptés ne peuvent concerner qu'un élève, le feedback sera adressé à l'élève que nous observons à un instant T. Toute la difficulté réside alors dans le fait de donner le contenu au moment opportun. En effet, il faut donner le temps à l'élève de réguler par lui-même son activité, il convient de l'observer sur plusieurs passages afin de voir s'il modifie son comportement. Lorsqu'il a besoin d'une aide supplémentaire, l'enseignant lui délivre ce feedback extrinsèque qui lui permettra de progresser. Si l'enseignant lui donne trop tôt, c'est au détriment de l'auto régulation. Nous rejoignons SWINNEN, SCHMIDT, NICHOLSON, SHAPIRO (1990) repris par DELIGNIERES sur ce sujet : l'intervalle de temps qui sépare l'essai du feedback, doit être optimal. Ces quatre auteurs ont montré que le feedback instantané était néfaste pour l'apprentissage. Nous pensons que cela est dû au fait que le sujet n'a plus le temps de traiter le feedback intrinsèque, son attention étant tout de suite détournée par l'administration du feedback extrinsèque

Dans ce cas, la régulation apportée par l'enseignant à l'apprenant est en étroite relation avec la nature de l'obstacle que l'élève doit franchir. C'est l'étape la plus sensible de notre point de vue. En effet, définir les raisons qui font que l'élève ne réussit pas, est le moment clé de notre démonstration. Si la situation d'apprentissage concerne un groupe d'élèves ayant les mêmes besoins de formation, l'activité de régulation engage l'enseignant dans un travail individualisé d'hypothèses comportementales.

C'est à la suite de ces hypothèses comportementales, que l'enseignant formulera des Contenus d'Enseignement Adaptés (CEA) à la difficulté rencontrée par l'élève.

## Chapitre 4 : Les Contenus d'Enseignement Adaptés

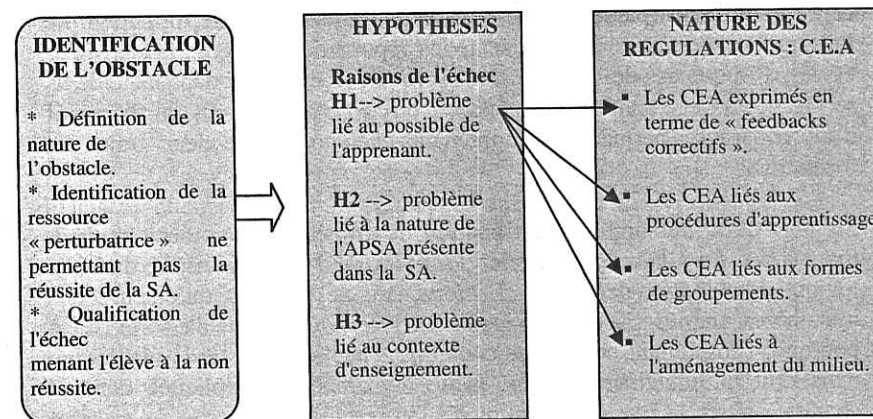
**Définition :** Les CEA sont les moyens\* apportés par l'enseignant pour modifier la réponse d'un élève en particulier, lorsque celui-ci rencontre un obstacle pendant la réalisation d'une situation d'apprentissage.

Les CEA sont mis en oeuvre au cours de l'activité de l'élève, afin que celui-ci accède aux acquisitions attendues.

\*Ces moyens apportés par l'enseignant sont de quatre natures :

- Les feedbacks correctifs.
- Les aménagements des formes de groupement.
- Les aménagements du milieu.
- Les changements de procédures d'apprentissage.

### a) Une logique de cascade décisionnelle propre à l'intervention



La particularité de cette notion de contenu d'enseignement réside, sans aucun doute, dans son caractère adapté. Outre la confusion terminologique associée à une assimilation des concepts (chapitre 1), nous avons vu que cette notion de contenu avait évolué au regard de l'évolution de notre discipline.

Il nous paraît fondamental aujourd'hui que les CEA soient entendus comme des moyens exploités lors des régulations opérées par l'intervenant.