

Conceptions de l'apprentissage, formes de suivi des élèves et formats d'observation

Le thème de cette première biennale de l'AEPS « Une évaluation et une observation au service des progrès des élèves » s'inscrit pleinement dans les enjeux de la réforme du collège. En effet, au vu des inégalités de résultats entre élèves dans le système scolaire actuel et leur accroissement depuis plusieurs années, cette réforme met en avant la nécessité de modifier les pratiques pédagogiques de manière à permettre à tous les élèves de progresser. Cette ambition passe, entre autre, par la mise en place d'une évaluation qui ne soit pas un outil de tri et de classement mais une réelle aide à l'apprentissage de tous les élèves : « L'évaluation doit dire quelque chose. Elle doit être un outil de progrès pour les élèves et non un outil de relégation. Elle doit être un indicateur de ce qui est acquis et de ce qui ne l'est pas, et non un couperet séparant pour toujours les bons et les mauvais élèves. L'évaluation doit être plus ouverte à la progressivité des apprentissages des élèves. Il ne s'agit en aucun cas d'abaisser le niveau d'exigence mais de faire de l'évaluation une démarche, et non seulement une mesure, afin que l'élève se sente valorisé et encouragé à prendre confiance en ses capacités. » (Extrait du discours de Benoit Hamon lors du lancement de la conférence nationale sur l'évaluation des élèves, 26 juin 2014).

Nous partageons entièrement ce point de vue. Cependant mettre en place de telles évaluations (et les modalités d'observation correspondantes) ne va pas de soi. Concevoir des modalités d'observation qui aident les élèves à apprendre et les enseignants à enseigner suppose de mettre au centre de la réflexion les processus d'apprentissage des élèves et les démarches d'enseignement. Il s'agit d'articuler une réflexion sur la manière dont les élèves apprennent et sur la manière dont les enseignants suivent et accompagnent leurs progrès. L'enjeu de ce texte est double : a) identifier des lignes de tension entre différentes conceptions de l'apprentissage et envisager leurs impacts sur les enjeux de l'observation, b) décliner ces enjeux au sein de différentes formes de suivi des élèves par les enseignants.

Théories de l'apprentissage et enjeux de l'observation

Les théories et approches de l'apprentissage sont multiples. Elles diffèrent selon les dimensions qui sont travaillées et explorées plus spécifiquement par les courants de recherche. Sont ainsi fréquemment distinguées les approches behavioristes et néo-behavioristes (l'apprentissage est essentiellement envisagé à travers des processus de renforcement permettant la stabilisation d'un comportement), cognitives (sont explorés les processus cognitifs à l'œuvre dans les phénomènes d'apprentissage tels que l'attention, la prise d'information, la mémorisation...), socio-cognitives (l'attention est portée sur la

manière dont les interactions sociales influent sur les processus cognitifs et les acquisitions individuelles), socio-constructivistes (l'apprentissage est envisagé comme étant le produit même des interactions sociales et une modification des modes de participation d'un individu aux activités d'un groupe), situées (l'attention est portée sur les caractéristiques du contexte dans lequel prennent forme les apprentissages et qui les modèlent), dynamiques (l'apprentissage est appréhendé à travers des processus d'émergence et de modifications de coordinations).

Dans le cadre de cet exposé, il ne s'agit pas de défendre la pertinence ou le bien fondé de chacune de ces approches qui offrent des éclairages différents, mais d'envisager la manière dont celles-ci peuvent aider à penser l'observation. Elles se différencient par diverses lignes de tension. Pour les besoins de l'analyse, nous en identifions cinq que nous détaillons dans les sections suivantes, en caractérisant les conséquences sur la conception de la place de l'observation dans les phénomènes d'apprentissage (et donc par conséquent sur les dispositifs et formats d'observation pertinents pour aider les élèves à apprendre).

Central / périphérique

L'apprentissage peut être appréhendé comme un phénomène central qui sollicite fortement des processus cognitifs et se concrétise à travers la modification de structures cérébrales (e.g., approches cognitive ou socio-cognitive) ou un phénomène périphérique qui sollicite essentiellement des phénomènes de coopérations neuro-musculaires permettant la stabilisation de nouvelles formes de coordinations inter-segmentaires (e.g., approche dynamique).

Dans la première conception, l'observation s'avère être un élément majeur pour aider les élèves à apprendre. L'observation permet un retour d'information, une « réflexivité » chez eux qui va les aider à transformer leurs comportements en sollicitant et amplifiant des processus cognitifs à l'œuvre dans l'apprentissage (l'attention, la prise d'information, la mémorisation). Elle les renseigne sur l'écart entre les comportements attendus et les comportements réalisés, les aide à ré-ajuster les actions et à les mémoriser. L'observation peut porter sur différents éléments (les conditions de réalisation de l'action, les effets de l'action réalisée, les caractéristiques motrices mêmes de l'action réalisée...) et prendre des formes diverses (co-observation, auto-observation via des outils numériques) selon ce sur quoi l'enseignant veut attirer l'attention des élèves et les dimensions de leur comportement qu'il cherche à transformer.

Dans la deuxième conception de l'apprentissage, l'observation ne présente guère d'intérêt pour l'élève dans la mesure où celui-ci modifie ses comportements essentiellement en relation avec un système de contraintes inhérents à la tâche (certains processus cognitifs étant également considérés comme des contraintes). Les enjeux et intérêts de l'observation se situent plus du côté de l'enseignant qui doit identifier les modes de coordination mis en œuvre par les élèves, et imaginer des tâches présentant un système de contraintes amenant chacun à modifier et enrichir ses coordinations dans la direction souhaitée.

Individuelle / collective

L'apprentissage peut être appréhendé dans sa dimension individuelle à travers la centration sur les modifications des comportements de l'individu dues à des transformations des structures cérébrales et neuro-physiologiques (e.g., approche cognitive ou dynamique), ou dans sa dimension collective à travers le rôle

que peuvent jouer les interactions sociales dans les apprentissages individuels et/ou collectifs et la manière dont un individu modifie ses formes de participation aux activités d'un groupe (e.g., approches socio-cognitive ou socio-constructiviste).

Dans la première conception, l'observation aide l'élève à identifier les éléments de son comportement devant être modifiés pour mieux s'adapter aux contraintes de son environnement et optimiser l'efficacité des actions réalisées.

Dans la deuxième conception, l'observation peut être un levier pour l'apprentissage dans la mesure où elle suscite des interactions sociales entre les élèves, sources de progrès et de transformation chez ceux-ci. Ces formes d'interactions sont multiples et ne s'accompagnent pas des mêmes types de progrès (Lafond, 2010). Par exemple, selon Bandura (1986) l'observation du comportement d'autrui permet de façonner une image mentale du geste à réaliser qui va guider l'élève dans ses premières tentatives. Le conflit socio-cognitif favorise la construction de nouvelles réponses et le développement d'habiletés prosociales (écoute mutuelle, argumentation, décentration...). Les dispositifs d'observation diffèrent selon les types d'interaction recherchés entre les élèves (tutorat, coopération, confrontation de point de vue, imitation-modélisation interactive...)

Générique (abstraction) / située (typicalisation)

L'apprentissage peut être appréhendé à travers des processus d'abstraction et de généralité, apprendre consistant à construire progressivement des connaissances génériques ou des lois mobilisables dans divers contextes et spécifiées selon les traits des situations (e.g., approche cognitive), ou à travers des processus de typicalisation (e.g., approche située). Apprendre consiste alors en la reconnaissance de situations sur la base d'air de famille et en la reproduction d'actions qui se sont avérées efficaces dans des situations jugées identiques (Sève et Leblanc, 2003).

Dans la première conception, l'observation aide les élèves à identifier et comprendre les « principes » ou « règles » déterminant l'efficacité de l'action. Les outils et modalités d'observation invitent les élèves à formuler (seuls ou collectivement) les conditions d'efficacité des actions à réaliser.

Dans la deuxième conception, l'observation aide les élèves à reconnaître une classe de situations « appelant » des actions spécifiques. Les outils et modalités d'observation invitent les élèves à porter leur attention sur des éléments particuliers des comportements réalisés et/ou à repérer-reconnaître des traits communs de différentes situations.

Commande / autonomie

L'apprentissage peut être envisagé comme un processus d'adaptation à des contraintes de la tâche (e.g., approches cognitive ou dynamique), il s'agit ainsi de concevoir des tâches qui vont orienter l'activité des élèves dans des directions définies par l'enseignant et qui sont adaptées au niveau de ressources disponibles chez les élèves. L'apprentissage peut aussi, si l'on reconnaît le caractère autonome de l'activité humaine et le fait que l'acteur spécifie à chaque instant les éléments de la situation qui sont pertinents pour son activité (Varela, 1989), être envisagé comme la capacité à exploiter les opportunités offertes par l'environnement (e.g., approche située).

Lorsque l'apprentissage est envisagé comme un effort d'adaptation à une tâche, l'enseignant cherche à guider l'observation des élèves, à l'aide d'outils spécifiant les éléments de la situation ou de l'action sur lesquels ils doivent porter leur attention (et qui sont pertinents du point de vue de l'enseignant pour permettre à chacun de progresser dans la tâche considérée). Dans la deuxième conception, même si l'on reconnaît le rôle de l'observation dans les processus d'apprentissage, le fait que chaque élève construise en permanence sa propre situation rend beaucoup plus délicat le guidage de l'observation des élèves, ceux-ci centrant leur attention en relation avec leurs propres intérêts. Aussi il s'agit de concevoir des dispositifs rendant pertinents pour eux certains éléments des situations en les « amplifiant » (e.g., les « scores parlants », 1/10/100, en sports d'opposition).

Progressif et linéaire / discontinu

Si l'apprentissage a souvent été envisagé comme un phénomène progressif et linéaire dont on peut identifier des stades et étapes (éventuellement ponctuées de paliers et de régressions momentanées), actuellement des approches neuro-psychologiques (e.g., Oudé, 2014) insistent plus sur des phénomènes de discontinuité et d'inhibition. Différents types d'apprentissage peuvent entrer en compéti-

tion : apprendre consiste alors à être capable d'inhiber des apprentissages antérieurs pour permettre de nouvelles acquisitions.

Dans le premier cas, l'observation aide les élèves à se situer et progresser dans leurs acquisitions. Les éléments à observer diffèrent selon les étapes d'apprentissage, et pour chaque critère d'observation différents indicateurs spécifient le degré de maîtrise de l'acquisition recherchée. Dans le deuxième cas, l'observation est plus délicate à agencer au sein d'une progression linéaire. Elle est plus syncrétique et tente plus de rendre compte d'un processus que d'un positionnement au

sein d'un itinéraire défini à l'avance.

La description de ces lignes de tension pointe la diversité des enjeux que l'on peut assigner à l'observation pour supporter les progrès des élèves, selon les théories de référence. Les pratiques enseignantes ne sont cependant pas indexées à une conception unique de l'apprentissage. Une théorie de l'apprentissage en propose une vision parcelaire en fonction du domaine de phénomènes qu'elle appréhende, alors que les enseignants sont confrontés à la complexité de l'activité humaine et sont dans une recherche d'efficacité pragmatique (et non dans un souci

de cohérence répondant à des critères de scientificité). Les différentes conceptions de l'apprentissage constituent des ressources et non des prescriptions pour leur pratique. Une explicitation des lignes de tension des différentes approches de l'apprentissage aide les enseignants à anticiper les effets potentiels des dispositifs d'observation et mieux situer le cadre de leurs interventions. Cependant les dispositifs d'observation qu'ils mettent en place dépendent avant tout de leurs démarches d'enseignement et des formes de suivi des élèves associées.

Les formes de suivi et les formats d'observation

Les formes de suivi des élèves renvoient à la manière dont les enseignants conçoivent la démarche leur permettant de les aider à atteindre les compétences visées. Dans le cadre de ce texte nous distinguerons trois formes essentielles de suivi : le guidage, l'accompagnement et l'enquête (Sève, 2014). Ces formes de suivi ne sont pas exclusives les unes des autres et s'entremêlent dans la réalité des pratiques enseignantes.

Le suivi comme guidage

Dans cette forme de suivi, l'intention prioritaire de l'enseignant est d'aider les élèves à transformer leurs comportements pour atteindre la compétence visée. Pour ce faire, il balise un « cheminement-type d'apprentissage » qui spécifie et ordonne les différentes acquisitions nécessaires à l'expression de la compétence. L'apprentissage est conçu comme un cheminement progressif comportant des étapes caractéristiques. Sur la base de l'observation des comportements réalisés par les élèves, l'enseignant infère les difficultés qu'ils rencontrent, fait des hypothèses de transformations et d'actions, et procède à des régulations qui peuvent être directes (consignes verbales) ou indirectes (mise en place de tâches d'apprentissage pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés et à réduire l'écart entre les comportements observés et les comportements attendus). Cette compétence à « lire » et comprendre la motricité développée par les élèves exige une expertise, qui intègre le recours à des « clefs » d'observation (porter l'attention sur des « éléments signifiant de l'activité ») et la reconnaissance de formes typiques d'organisation corporelle révélatrices d'un niveau d'acquisition.

L'enseignant outille l'observation des élèves de manière à répondre à trois enjeux principaux.

Aider les élèves à apprécier l'écart entre les comportements réalisés et les comportements attendus.

Cette aide peut être apportée par divers formats d'observation :

- **des « grilles »** comprenant différents critères guidant l'observation des élèves. Ces critères doivent pouvoir être « observés » par les élèves eux-mêmes sans ambiguïté, grâce à des indicateurs précis. Ils ne sont pas forcément ceux mobilisés par l'enseignant mais prennent en compte les possibilités d'observation et de jugement des élèves.
- **des vidéos** présentant différents comportements typiques (en utilisant des tablettes par exemple). Les élèves (seuls ou en groupe) repèrent le type de comportement qu'ils réalisent.
- **la mise en partage d'observations.** Le repérage des caractéristiques des comportements réalisés peut se faire par sous-groupes d'élèves afin de susciter des échanges entre ceux-ci. Les observateurs et les « observés » confrontent les observations et leur perception afin d'affiner leurs positionnements dans les grilles proposées par l'enseignant.

Aider les élèves à se situer dans le cheminement vers la compétence attendue

Deux stratégies typiques d'enseignement sont repérables.

La première consiste à « scinder » la compétence visée en étapes d'acquisition intermédiaires qui constituent des « balises de repérage » pour les élèves. Ces étapes leur sont explicitées. Pour chacune d'elle, l'enseignant conçoit une « situation d'étape » (Delaunay et Terré, 2009) « saturée » par l'acquisition attendue (autrement dit la réussite de l'élève dans la tâche sollicite de manière essentielle cette acquisition). Les dispositifs d'observation mis en place par l'enseignant permettent aux élèves d'apprécier s'ils ont ou non stabilisé cette acquisition (à l'aide de différents indicateurs rendant visibles les progrès) et de savoir ainsi s'ils peuvent s'engager dans de nouveaux apprentissages (par exemple en gymnastique sportive, nécessité d'obtenir un « permis ATR » avant de pouvoir s'engager dans de nouvelles acquisitions). La progression vers la compétence attendue s'effectue pas à pas au sein d'un itinéraire défini par l'enseignant.

La deuxième consiste à choisir dans la compétence visée des objets d'enseignement-apprentissage qui sont pour l'enseignant porteurs de transformations intéressantes pour les élèves et qui vont organiser l'ensemble du cycle (par exemple en tennis de table en niveau 1, définir deux objets : les trajectoires tendues et les trajectoires variées en direction). Pour chacun de ces objets, l'enseignant identifie des indicateurs de progrès auxquels les élèves se réfèrent tout au long du cycle grâce à des supports d'observation adaptés. Il ne s'agit plus de définir des passages obligés mais de permettre aux élèves de cheminer et progresser vers la compétence en relation avec ces objets d'apprentissage, les progrès pouvant être plus ou moins rapides selon les objets considérés.

Aider les élèves à reconnaître des situations-types

L'enseignant conçoit des situations dans lesquelles les outils d'observation aident les élèves à reconnaître des situations favorables pour réaliser tel ou tel comportement. L'observation s'appuie sur ce que l'on peut appeler des « amplificateurs d'expérience » (Saury et al., 2013), autrement dit des éléments qui vont orienter l'attention des élèves sur tel ou tel trait de la situation ou des comportements réalisés. L'aménagement d'une forme de comptage des points, l'utilisation d'objets, le traçage de zones... peuvent constituer de tels éléments. Par exemple, la « situation Banco » en sports de raquette intégrant une fiche d'observation appropriée, facilite pour les élèves la reconnaissance des situations de jeu dans laquelle il est possible de réaliser un « coup gagnant ».

Le suivi comme accompagnement

Dans cette forme de suivi, l'intention prioritaire de l'enseignant est d'aider les élèves à construire leur propre cheminement vers la compétence visée. En relation avec une conception de l'apprentissage comme mobilisant fortement les processus cognitifs, l'enseignant cherche à optimiser l'efficacité de son enseignement en sollicitant les capacités réflexives des élèves, pour les amener à choisir leurs propres objets d'apprentissage (seuls ou collectivement). Il cherche à ce que les élèves deviennent « acteurs » de leur formation en les aidant à se questionner sur leur propre pratique. Il ne s'agit pas seulement d'aider les élèves à se transformer « ici et maintenant » mais de les engager dans une démarche réflexive afin qu'ils acquièrent des méthodes susceptibles d'être ré-investies « ailleurs et plus tard ».

L'enseignant outille l'observation des élèves de manière à répondre à deux enjeux principaux.

Aider les élèves à formuler des hypothèses d'action et de transformation

L'enseignant conçoit une « situation de production », autrement dit une situation dans laquelle les élèves doivent performer. Cette situation est accompagnée d'outils d'observation les invitant à identifier et comprendre les conditions d'efficacité des comportements effectués. Par exemple en natation, l'enseignant demande aux élèves (par groupe de 3 ou 4) de réaliser le plus rapidement possible

un 25 mètres en crawl et notent ce temps de référence. Ils doivent ensuite utiliser différents objets (palmes, pull boy, plaquettes, tuba...) pour effectuer de nouveau des 25 mètres chronométrés et notent les temps réalisés sur la fiche de recueil. A la suite de ces 25 mètres et sur la base de la comparaison des temps réalisés, les élèves (par groupe) doivent identifier l'influence des objets sur la continuité des actions motrices et l'équilibre corporel, et formuler des hypothèses d'action relative à l'organisation corporelle la plus performante pour nager vite.

Aider les élèves à identifier leur « profil »

L'enseignant conçoit une « situation complexe », autrement dit une situation dans laquelle les élèves peuvent atteindre le but visé de différentes manières en mobilisant diverses ressources. Les outils d'observation leur permettent de visualiser les moyens qu'ils mettent œuvre pour atteindre le but de la situation, et ainsi identifier leur « profil ». Sur la base de ce profil, ils choisissent, parmi un ensemble de possibles proposé par l'enseignant, des objets d'apprentissage leur permettant d'améliorer leur efficacité et l'atteinte de la compétence visée. Par exemple en tennis de table, sur la base de leur détermination de leur profil de jeu à l'aide de la « grille araignée » (Sève, 2014), les élèves choisissent d'augmenter leur efficacité en jeu en améliorant leur jeu placé, vite, fort, régulier ou avec effet. La reproduction de cette situation au cours du cycle permet aux élèves de visualiser l'évolution de leur profil.

Le suivi comme enquête

Dans cette forme de suivi, l'enseignant tente d'approcher le « monde propre » des élèves en accédant aux dimensions subjectives de leur activité – leurs préoccupations, émotions, focalisations, interprétations, sensations – lorsqu'ils sont engagés dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage proposés. En reconnaissant le caractère autonome et indéterminé de l'activité humaine, il estime que ce sont les significations construites par les élèves qui constituent la clé du suivi de leurs apprentissages. L'observation de l'enseignant est une observation de type empathique visant à accéder au « monde propre » de l'élève et à comprendre les significations que les élèves donnent aux situations qu'ils vivent et les intentions s'exprimant dans leur activité motrice. Un questionnement approprié peut compléter cette observation empathique. La formulation des questions et relances invite les

élèves à exprimer leur vécu et non à justifier leurs actions ou à restituer ce qu'ils perçoivent des attentes de l'enseignant. Pour ce faire les questions évitent le « Pourquoi » et portent sur des éléments de description et de narration. Par exemple éviter des questions du type « Pourquoi as-tu fait ceci ? » mais préférer des formulations plus neutres du style « Tu t'attends à quelque chose en particulier en faisant ceci ? ». L'enseignement mis en place est plus un enseignement de type proscriptif que prescriptif. Autrement dit, l'enseignant met en place des « espaces d'actions encouragées » (Saury et al., 2013) qui définissent un champ de possibles dans lequel les élèves peuvent s'engager selon leurs intérêts propres. Ces espaces d'actions encouragées sont balisés par des garde-fous garantissant le fait que les élèves s'engagent dans des chemins prometteurs porteurs de transformations majorantes. Cette posture enseignante nécessite de concilier ce que l'enseignant perçoit des intérêts propres de l'élève avec des prescrits institutionnels.

L'enseignant outille l'observation des élèves de manière à leur permettre de verbaliser et d'explicitier leurs préoccupations, émotions, sensations, focalisations (en évitant les phénomènes de rationalisation ou de justification a posteriori mais en restant sur le plan de la description). Ceci peut être réalisé à l'aide :

- de la mise en place « d'espaces de *débriefing* » entre élèves au cours des leçons lors desquels ils sont incités à exprimer et partager leurs ressentis,
- de « *formulaires d'auto-confrontation* » (Terré, 2015) (par exemple, l'enseignant met à disposition des élèves sur l'ENT de l'établissement des vidéos de l'ascension d'une voie lors d'une leçon d'escalade, les élèves suite au visionnement de cette vidéo sont invités à répondre à des questions du type « A quoi pensais-tu avant de commencer la voie ? », « Au cours de cette voie quels ont été les moments qui ont été le plus « forts » pour toi ? », « Au cours de cette voie quels ont été les passages qui ont été le plus durs – le plus faciles pour toi ? »...),
- de « *chroniques d'activité* » (par exemple en tennis de table, un élève observateur note l'évolution du score lors d'un set, suite à ce set l'élève observé reprend cette évolution et décrit en les explicitant les temps forts de son vécu),
- la réalisation de « *graphes expérientiels* » qui permettent aux élèves de faire apparaître des moments particulièrement saillants de

leur vécu (Ganière, 2015) (par exemple demander aux élèves de représenter l'intensité de leur expérience au cours de la réalisation d'un saut de main, puis de préciser à quoi correspondent les pics dessinés).

Cette explicitation des ressentis est un levier pour aider les élèves à mettre en mot certaines dimensions de leur expérience et construire de nouvelles connaissances et pouvoirs d'agir (Terré, Saury et Sève, 2013). Mettre en mots les conduites motrices réalisées lors des situa-

tions d'apprentissage, permet aux élèves de nouvelles focalisations, développe leur sensorialité, les engage dans des interprétations de leur activité, les aide à donner du sens à leur motricité en appréhendant les intentions qui se sont exprimées dans celle-ci¹.

Conclusion

Ces trois formes de suivi présentent à la fois des intérêts et des risques. Un suivi de type guidage facilite une intervention sur la motricité même des élèves, soutient leurs transformations, maintient leur motivation en rendant visibles les progrès... La contrepartie est le risque d'un enseignement prescriptif s'accompagnant d'une forme de passivité chez les élèves. Un suivi de type accompagnement, en sollicitant leurs capacités réflexives, offre l'opportunité aux élèves de « prendre la main » sur leurs apprentissages. Il nécessite cependant de bien penser l'intégration des dispositifs d'observation au sein des dispositifs d'enseignement-apprentissage pour ne pas hypothéquer leur temps d'activité motrice, et ne pas sur-valoriser les dimensions méthodologiques et sociales des acquisitions au détriment de leur dimension motrice et sensorielle. Un suivi de type enquête permet de s'appuyer

sur les expériences vécues par les élèves pour adapter les contenus. Il importe cependant de s'assurer de « transformations majorantes » chez eux et de ne pas tomber dans l'écueil d'un curriculum s'affranchissant de « normes externes ». Les expériences professionnelles présentées lors de cette biennale soulignent combien ces trois formes de guidage s'entremêlent dans la réalité des pratiques enseignantes. Bien que les contextes d'enseignement, les caractéristiques des élèves, les objets d'enseignement définis, leur propre sensibilité... invitent les enseignants à mettre en place des formats d'observation qui pourraient, de manière extrinsèque, être catégorisés en terme de guidage, d'accompagnement ou d'enquête (ce que nous avons fait dans ce texte), la description par les intervenants des différentes composantes des dispositifs d'enseignement-apprentissage mis en

place a bien montré que les formes de suivi s'imbriquent et alternent dans leur pratique (par exemple, une séquence de guidage peut suivre une séquence au cours de laquelle les élèves ont choisi leurs objets d'apprentissage ; une enquête n'a de sens que si elle s'accompagne de régulations pour aider l'élève à modifier ses comportements). Un des éléments essentiels réside dans l'explicitation de la plus-value attendue, en termes de processus sollicités et de transformations visées chez les élèves, des formats d'observation mis en place. Et pour ce faire, les connaissances relatives aux différentes théories de l'apprentissage constituent une aide précieuse. On ne peut aider les élèves à se transformer sans une connaissance des processus sous-jacents à leurs transformations.

Bibliographie

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Delaunay, M., & Terret, N. (2009). *Mode d'emploi*, Les cahiers de l'EPS, 40.
- Ganière, C. (2015). *L'organisation motrice de l'élève apprenant en EPS: Elaboration d'un cadre d'analyse pour l'intervention*. Thèse de doctorat en STAPS, Université Blaise Pascal.
- Houdé, O. (2014). *Apprendre à résister*. Paris, Broché.
- Lafont, L. (2010). *Interactions sociales et habiletés motrices*, in Darnis. F. Interaction et Apprentissage, Paris, Revue EPS.
- Saury, J.; Adé, D., Gal-Petifaux, N., Huet, B., Sève, C., Trohel, J., (2013). *Actions, significations et apprentissages. Une approche centrée sur les cours d'expérience des enseignants et des élèves*. Paris: Revue EPS.
- Sève, C. (2014). *Entre guidage, accompagnement et enquête*. Revue E-nov n°6, Académie de Nantes. <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/education-physique-et-sportive/publications/e-noveps/le-suivi/>
- Sève, C., & Leblanc, S. (2003). *Exploration et exécution en situation: singularité des actions, construction de types et apprentissage dans deux contextes différents*. Recherche et Formation, 42, 63-74.
- Terré, N. (2015). *Les connaissances des élèves en Éducation Physique. Étude de la dynamique de construction et d'actualisation des connaissances à partir de l'expérience de lycéens à l'échelle d'un cycle d'apprentissage en escalade*. Thèse de doctorat en STAPS, Université de Nantes
- Terré, N., Saury, J., & Sève, C. (2013). *Émotions et transformation des connaissances en éducation physique: une étude de cas en kayak de mer*. eJRIEPS, 29, 27-58.
- Varela, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris: Seuil.

1) Dans une conception phénoménologique, l'intention ne précède pas l'action sous la forme de la formulation d'un but mais émerge de la manière dont un acteur organise son activité. C'est donc en produisant des conduites motrices que l'élève donne un sens au monde en même temps qu'il donne à voir ce sens.