

L'utilisation du feedback vidéo lors des leçons d'EPS

Les retours des enseignants sont-ils rendus plus efficaces par l'utilisation du feedback vidéo ?

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Nicolas RIBEAUD**

Sous la direction de : **Claire BARTHE**

Porrentruy mars 2019

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes ayant permis la réalisation de ce mémoire.

Je remercie tout particulièrement ma directrice de mémoire Madame Claire Barthe pour le suivi tout au long de ce travail, son soutien dans les moments difficiles et ses nombreux conseils.

Je remercie également les deux enseignants qui ont consacré beaucoup de temps à ce travail et qui m'ont permis de réaliser des entretiens ainsi que des observations dans leur classe et leurs élèves qui m'ont grandement aidé pour la collecte des données.

Je tiens aussi à remercier ma sœur qui a pris le temps de relire à plusieurs reprises ce travail.

Avant-propos

Résumé

Au travers de ce mémoire, mon objectif est d'analyser en profondeur ce que peut apporter l'utilisation du feedback vidéo en leçon d'éducation physique et sportive (EPS). L'utilisation de cet outil doit permettre aux élèves d'avoir de meilleurs retours sur leurs performances afin de mieux progresser. Ces dernières années, on constate que le numérique se démocratise de plus en plus à l'école. Cependant, sa présence durant les leçons d'éducation physique ne s'est pas encore suffisamment répandue. Mon intention est de proposer à des enseignants d'utiliser les tablettes numériques pour filmer les performances motrices de leurs élèves et leur prodiguer des feedbacks adéquats.

Pour mener à bien cette recherche, j'ai opté pour une méthode de recherche qualitative. Mon intention est donc de mener différents entretiens semi-directifs avec des enseignants qui, au travers de ce travail, ont testé l'usage de cet outil lors de leurs leçons d'éducation physique. J'ai également assisté à ces leçons afin de recenser les différents feedbacks qui sont prodigués par les enseignants. Pour donner suite à mes observations et aux entretiens avec les enseignants, j'ai présenté mes différents constats qui expliquent pourquoi il est opportun ou non, d'utiliser le numérique pour fournir des feedbacks de qualité aux élèves. L'idée est donc de mesurer l'apport de l'accès à l'image aussi bien pour les élèves que pour les enseignants.

Cinq mots clés :

- Feedback vidéo
- TICE
- Éducation physique et sportive (EPS)
- Apprentissage moteur
- Fosbury flop

Liste des figures

Figure 1 : Interprétation du « modèle pédagogique » des sports de neige en Suisse.	8
Figure 2 : Les étapes de la recherche qualitative Fortin.....	18
Figure 3 : Comparaison de la durée des feedbacks classiques.....	33
Figure 4 : Comparaison de la durée des feedbacks vidéo.....	35

Liste des tableaux

Tableau 1 : Durée des feedbacks classiques	32
Tableau 2 : Durée des feedbacks vidéo	34

Liste des annexes

ANNEXE 1 : CONTRAT DE RECHERCHE	I
ANNEXE 2 : AUTORISATION DE FILMER LES ELEVES	II
ANNEXE 3 : GRILLE D'OBSERVATION ENSEIGNANT 1	IV
ANNEXE 4 : GRILLE D'OBSERVATION ENSEIGNANT 2	VI
ANNEXE 5 : GUIDE D'ENTRETIEN ENSEIGNANTS	VIII
ANNEXE 6 : GUIDE D'ENTRETIENS ELEVES	XIV
ANNEXE 7 : ANALYSE A PRIORI DU FOSBURY FLOP	XVI

Sommaire

REMERCIEMENTS	III
AVANT-PROPOS	V
LISTE DES FIGURES	VI
LISTE DES TABLEAUX	VI
LISTE DES ANNEXES	VI
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....	3
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	3
1.1.1 Raison d'être de l'étude.....	3
1.1.2 Présentation du problème.....	3
1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche	4
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION.....	5
1.2.1 La présence du numérique en EPS.....	5
1.2.2 L'apprentissage moteur en EPS.....	7
1.2.3 Le feedback en EPS.....	10
1.2.4 Le feedback vidéo en EPS.....	12
1.2.5 Les applications qui permettent de réaliser des feedbacks vidéo	14
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OU HYPOTHESES DE RECHERCHE	15
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	17
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	17
2.1.1 Type de recherche	17
2.1.2 Type d'approche.....	18
2.1.3 Type de démarche	19
2.1.4 L'enjeu de la recherche.....	19
2.2 NATURE DU CORPUS.....	21
2.2.1 Récolte des données 1 ^{ère} partie : Les observations.....	21
2.2.2 Récolte des données 2 ^{ème} partie : Les entretiens semi-directifs.....	21
2.2.3 Procédure et protocole de recherche	22
2.2.4 Échantillonnage.....	23
2.3 METHODES OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	24
2.3.1 Transcription	24
2.3.2 Traitement des données.....	24
2.3.3 Méthodes et analyse	25

CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	27
3.1 TOUR D’HORIZON DES DIFFERENTES THEMATIQUES QUE J’ANALYSE	27
3.2 OBSERVER	27
3.3 ÉVALUER	29
3.4 CONSEILLER	31
3.4.1 <i>Le moment où intervient le feedback :</i>	31
3.4.2 <i>La durée des feedbacks :</i>	32
3.4.3 <i>Le type de feedback utilisé :</i>	36
3.4.4 <i>Le contenu des feedbacks :</i>	38
3.5 L’AVIS DES ENSEIGNANTS SUR LE PROCESSUS	44
3.6 L’AVIS DES ELEVES SUR LES PROCESSUS	45
CONCLUSION	49
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	52

Introduction

Durant notre scolarité, nous avons tous eu un jour un sentiment de confusion lors de l'apprentissage d'un mouvement nouveau en leçon d'éducation physique. Il était alors difficile de comprendre ce qui nous empêchait de réaliser le geste que l'enseignant tentait de nous inculquer. En tant qu'enseignant en formation, ce problème que rencontrent les élèves attire mon attention et c'est donc pour cette raison que je réalise ce travail dans cette discipline qu'est l'EPS en analysant de plus près un phénomène qui a une place importante dans le processus d'apprentissage moteur, le feedback. La tâche des enseignants n'est pas aisée et je souhaite mesurer l'éventuel apport de l'accès à l'image durant le processus d'évaluation et de conseil.

Cette idée m'a interpellé, car la possibilité de voir les images de mes performances m'a beaucoup aidé lors de leçons d'agrès dans le cadre de mes études à la HEP BEJUNE. Lors de ces leçons, le visionnage des images de mes performances de manière détaillée et au ralenti m'a permis de corriger mes erreurs. Pour revoir ces images, nous avons à disposition une tablette numérique et une application permettant d'analyser des performances motrices avec un visionnage au ralenti. C'est le fait de voir les images qui m'aide à prendre conscience de ce que je réalise de manière incorrecte et qui me permet par la suite d'améliorer ma performance.

Parfois, les conseils de tiers, de l'enseignant particulièrement lors des leçons d'EPS, ne suffisent pas pour que l'élève parvienne à corriger son geste. Désireux de trouver des solutions à ce problème, je réalise au travers de ce travail des comparaisons dans deux classes du cycle deux. De prime abord, le feedback vidéo est bénéfique pour les élèves. Cependant, dans la pratique, ce procédé est encore peu utilisé par les enseignants. Afin de savoir si l'utilisation de la vidéo nécessite une certaine maîtrise des technologies de la part de l'enseignant qui l'utilise, je fais le choix de collecter mes données chez deux enseignants aux profils différents. Étant donné qu'un enseignant utilise le feedback vidéo pour la première fois et que le second a plus de connaissances en lien avec l'outil, il est intéressant d'observer s'il y a des différences dans l'efficacité du processus de conseil auprès des élèves dans les deux classes qui participent à cette recherche.

Les élèves étant au centre de ce processus d'évaluation et de conseil, leur avis m'intéresse également pour ce travail. Je réalise donc des entretiens avec ces derniers afin de recueillir leur avis concernant les apports du feedback vidéo dans le processus d'apprentissage. Dans les deux classes que j'observe, je scinde la classe en deux groupes distincts : le premier qui bénéficie du feedback avec un accès à la vidéo et le second qui bénéficie du feedback sans

accès aux images de leurs performances. Ce procédé me permet d'observer s'il y a des différences entre les deux groupes et de mesurer la plus-value de l'accès aux images. Pour faciliter la compréhension du lecteur, je parlerai de feedback « classique » dans la suite de ce travail pour parler du feedback sans recours à la vidéo.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

Premièrement, j'ai un intérêt important pour l'EPS et je souhaite profiter de cette étude afin de développer mes connaissances et d'améliorer mon enseignement futur dans cette discipline

L'EPS est un vaste domaine et la liste des thématiques à traiter est très longue. Pour me permettre d'en cibler une de plus près, mon choix s'est rapidement porté sur l'apprentissage de mouvements complexes chez les élèves en EPS. Mon intention est d'optimiser la capacité des élèves à corriger leurs mouvements. Je constate souvent lors de stages que lorsque je corrige les élèves en leur formulant un retour, il arrive fréquemment que les élèves ne parviennent pas à s'améliorer, car ils ne parviennent pas à prendre conscience de ce qu'il faut corriger dans leur manière de procéder.

Pour cibler encore un peu plus le sujet de ma recherche, je retiens le sujet du feedback, car il s'agit selon moi d'un élément extrêmement important dans le processus d'apprentissage qui va amener l'élève à maîtriser un mouvement. Ce retour de l'enseignant, selon Pasco (2016) : « consiste à observer ses élèves pour leur fournir des feedbacks sur la manière dont ils mettent en œuvre la tâche dans le but de s'assurer qu'ils la pratiquent comme cela est attendu. » (p.164) C'est donc au travers de cette tâche que l'enseignant évalue ou encore corrige la prestation de ses élèves. Il s'agit d'une tâche relativement complexe, car elle impose aux enseignants d'être très rigoureux et rapides dans l'observation de leurs élèves afin de fournir des feedbacks de qualité qui indiquent ce sur quoi l'élève doit faire des progrès ou encore les éléments qui sont maîtrisés. Pour faciliter cette tâche complexe, il est possible d'utiliser la vidéo qui doit donc être perçue comme une aide qui permet de réaliser des feedbacks de meilleure qualité. Mon objectif est donc de mesurer l'impact qu'a le feedback vidéo sur l'apprentissage moteur en le comparant au feedback classique sans la présence de la vidéo.

1.1.2 Présentation du problème

Ces dernières décennies, le développement technologique a amené de nouveaux appareils sur le marché tels que les tablettes numériques ou encore les téléphones portables. Ce matériel est désormais en possession de la majorité des enseignants. Partant de ce constat, je me questionne sur l'éventuel apport du feedback vidéo, car il peut être une aide précieuse autant pour l'enseignant d'EPS que pour ses élèves. Actuellement, le recours à la vidéo est

très présent chez les sportifs professionnels. Cependant, cette pratique ne s'est pas encore démocratisée durant les leçons d'EPS. L'avis des enseignants qui ont l'occasion d'expérimenter l'usage du feedback vidéo est important à analyser afin de comprendre quels peuvent être les éventuels freins liés à l'utilisation de cette technologie. Il est évident que le choix d'utiliser la vidéo lors de ses leçons d'EPS nécessite une organisation particulière de la leçon afin de pouvoir utiliser la vidéo dans les meilleures conditions possible. Pour y parvenir, il faut amener ses élèves à travailler en autonomie, car lorsque l'enseignant filme un élève il ne peut pas s'occuper du reste de la classe.

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Malgré ces quelques contraintes citées ci-dessus, l'utilisation de ces diverses technologies devrait permettre aux enseignants de transmettre au travers de la vidéo de meilleurs retours à leurs élèves. En effet, selon Mohnsen (2001) cité par Merian et Baumberger (2007) : « l'action peut être visionnée plusieurs fois, à différentes vitesses. Elle peut également être arrêtée sur un élément précis à analyser. Toutes ces possibilités permettent au pratiquant de mieux discerner les différentes phases du mouvement et facilitent ainsi son acquisition » (p.109). C'est justement cet apport provenant du visionnage des images que je tente de mesurer en comparant le feedback vidéo au feedback classique. C'est cette comparaison de ces deux types de feedback qui me permet de déterminer si oui ou non le feedback vidéo est plus détaillé que le feedback classique et s'il permet aux élèves de progresser plus rapidement.

Il est intéressant d'étudier l'utilisation de la vidéo en salle de sport afin d'essayer de trouver une utilisation optimale de cet outil qui puisse apporter une plus-value à l'apprentissage des élèves de la classe. Car ce sont bien les élèves qui sont au centre du processus d'apprentissage et le but est d'optimiser ce dernier afin de leur permettre de réaliser parfaitement un mouvement.

1.2 État de la question

1.2.1 La présence du numérique en EPS

Le terme de « révolution numérique » a fait son apparition dans les années 80 en Europe et aujourd'hui encore, on en entend parler. Effectivement, cela fait plus de 30 ans que le numérique est en constante évolution. Le matériel qui est désormais à disposition des écoles est de qualité, mais chaque commune a des capacités économiques différentes, ce qui fait que toutes les écoles ne disposent pas des mêmes moyens pour acquérir du matériel numérique.

À l'école, l'utilisation des TICE est loin de faire l'unanimité. En effet, plusieurs études remettent en question les apports de ces différentes technologies. Par exemple, dans son article, Couturier (2017) cite un rapport de l'OCDE (2015), où est mentionné :

En outre, selon les résultats de l'enquête PISA, les pays qui ont consenti d'importants investissements dans les TIC dans le domaine de l'éducation n'ont enregistré aucune amélioration notable des résultats de leurs élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. (p.4)

Pour les mathématiques par exemple, il a été démontré que le nombre d'ordinateurs à disposition des élèves dans les classes n'avait pas ou très peu d'influence sur les résultats de ces élèves en mathématiques. Il est intéressant de se pencher sur le lien existant entre la présence de matériel informatique en leçon d'EPS et les performances des élèves durant ces leçons afin de remarquer si la présence du numérique dans les classes apporte une plus-value aux élèves lors des apprentissages moteurs. Il me semble tout de même important de préciser que la présence du numérique a possiblement permis de ne pas faire baisser le niveau des élèves et peut donc avoir des effets positifs sur ces derniers.

Je vais désormais m'intéresser de plus près à la discipline qui fait l'objet de ce travail, l'éducation physique et sportive, et plus précisément à son lien avec le numérique.

En ce qui concerne le sport en général, qu'il s'agisse du sportif occasionnel ou du plus aguerri, ils sont nombreux à posséder les divers modèles de montres ou de smartphones et leurs innombrables applications qui fournissent des informations sur leurs performances. Les différentes applications que l'on trouve sur le marché permettent aux sportifs d'être suivis durant leurs efforts et de pouvoir ensuite analyser leur performance en la comparant par exemple aux performances précédentes. Le numérique, grâce à ses nombreux appareils et applications, suit donc le quotidien du sportif, mais qu'en est-il de son utilisation durant les leçons d'éducation physique et sportive (EPS) à l'école ?

Une des raisons pouvant expliquer la faible présence du numérique en salle de sport d'après Couturier (2017) est la suivante : « Pendant de nombreuses années [...], l'obstacle principal restait la lourdeur du dispositif mis en place, coûteux au plan pédagogique ». De nos jours, l'offre est abondante et le coût lié à l'acquisition de matériel numérique devient supportable pour les écoles.

Ci-dessous, je présente une série de matériel numérique que l'on peut utiliser lors des leçons d'EPS.

L'ordinateur :

Durant les leçons d'EPS, l'ordinateur peut être utilisé sous diverses formes par l'enseignant. Couplé à un vidéoprojecteur, il permet à l'enseignant d'expliquer la théorie ou encore de montrer des vidéos de la performance que devront réaliser les élèves. Malheureusement, cet outil ne permet pas de filmer les performances des élèves.

La caméra :

Elle permet de filmer les performances des élèves, et ce avec une image de bonne qualité. Elle n'est cependant pas pratique pour une utilisation en classe, car le visionnage se fait sur l'écran de l'appareil. Il faudrait associer un ordinateur à l'usage de cet outil afin de voir la vidéo dans un format plus élevé. Cela peut cependant devenir encombrant et limiter les déplacements dans la salle de sport.

Le téléphone portable :

Le téléphone portable permet de filmer les performances des élèves. Il existe également de nombreuses applications conçues spécialement pour être utilisées dans le domaine du sport. Elles permettent par exemple de ralentir l'image afin de mieux l'analyser, mais aussi de comparer deux performances différentes. Cet outil est également facilement transportable et l'accès à la vidéo est très rapide. Son principal défaut est le format qui est relativement petit.

La tablette numérique :

La tablette numérique est un outil tout à fait adapté à une utilisation dans une salle de sport. En raison de son format, elle est facilement transportable. Cet outil permet à travers certaines applications notamment de revoir son propre mouvement ou encore de regarder des vidéos

du mouvement et cela juste après l'avoir réalisé. De plus, selon Amadiou et Tricot (2014) : « Des travaux récents viennent corroborer l'idée d'attitudes positives envers les tablettes et leur utilisation pour l'apprentissage chez les élèves, mais aussi chez les enseignants » (p.13).

C'est précisément l'usage de cet outil pour filmer les performances des élèves et les feedbacks qui y sont liés qui fait l'objet de cette recherche.

1.2.2 L'apprentissage moteur en EPS

Ce travail se penche sur l'utilité de la vidéo et plus précisément sur son utilisation pour fournir des feedbacks aux élèves. En effet, la vidéo est un moyen qui permet de venir en aide aux élèves durant le processus d'apprentissage moteur. Il est important de se focaliser un instant sur ce que l'on filme à l'aide des tablettes, il s'agit de l'apprentissage d'un mouvement complexe chez l'élève.

Selon Famose et Durant (1988), l'apprentissage dans le cadre des leçons d'éducation physique et sportive peut se définir de la manière suivante : « L'apprentissage moteur est considéré comme un processus interne. Il permet à un pratiquant de modifier, de manière assez rapide, son comportement chaque fois qu'il se trouve confronté à une situation problème vis-à-vis de laquelle il n'a pas de comportement adapté » (p.1). Pour parvenir à modifier son comportement, l'élève a besoin d'entraînement. En effet, l'apprentissage nécessite du temps et de l'investissement de la part de ce dernier. La motivation qu'a l'élève va donc avoir une influence sur sa capacité à s'investir dans la tâche et à apprendre. L'enseignant de son côté a la possibilité d'avoir un impact sur cette motivation et doit sans cesse rechercher des solutions qui permettent de motiver ses élèves. Par exemple, l'usage de la vidéo avec les tablettes numériques peut avoir une influence, positive ou négative, sur la motivation des apprenants à accomplir la tâche qui leur est demandée. Amadiou et Tricot (2014) mentionnent l'élément suivant : « Les utilisateurs perçoivent ces outils (les tablettes) comme engageants pour les tâches d'apprentissage ; ils contribueraient à l'acquisition de compétences et de connaissances » (p.13). Ils précisent également que la nouveauté influence également l'attitude des élèves : « le caractère nouveau de l'outil a contribué à l'intérêt des élèves pour les tâches réalisées avec celui-ci » (p.13).

Le sentiment de sécurité joue également un rôle dans l'engagement de l'élève dans les apprentissages. L'enseignant doit à tout prix éviter que ses élèves ne se sentent pas en sécurité. Comme le mentionnent Pfefferlé et Liardet (2011) : « l'absence de sentiment de sécurité, l'insécurité, est bien plus qu'un frein à l'apprentissage. Il peut l'exclure » (p.23). Cette insécurité peut vite atteindre l'élève et peut dépendre de plusieurs facteurs que l'on retrouve

également dans l'ouvrage de Pfefferlé et Liardet (2011) : « Une situation d'apprentissage inadaptée, un conseil inapproprié ou incompris, une attitude mal perçue par l'élève peuvent installer le doute et provoquer un sentiment d'insécurité » (p.23). C'est pourquoi il est important pour l'enseignant, lors de ses retours, de renforcer le sentiment de sécurité chez l'élève et d'éviter par le message qu'il transmet à l'élève de lui faire ressentir un sentiment d'insécurité qui le bloquerait pour la suite de l'apprentissage du mouvement.

Pour apprendre et maîtriser son mouvement, il faut passer par trois étapes distinctes dans l'acte mental selon les recherches de Feuerstein cité dans l'ouvrage de Pfefferlé et Liardet (2011) : « une étape de prise d'information (entrée des informations), une étape d'élaboration (élaboration d'une pensée) et une étape de production (rendu de la réponse) » (p.34). L'élève, lorsqu'il apprend à réaliser un nouveau mouvement passe par ces trois étapes et il doit toutes les maîtriser pour parvenir à présenter un résultat de qualité.

La figure ci-dessous montre les divers processus par lesquels passent l'enseignant et l'élève lors des leçons d'EPS. Je reprends également les différentes étapes de ce concept pédagogique pour les expliquer et je précise que le dialogue qui se trouve au centre de cette figure a un rôle majeur pour que le système fonctionne de manière adéquate.

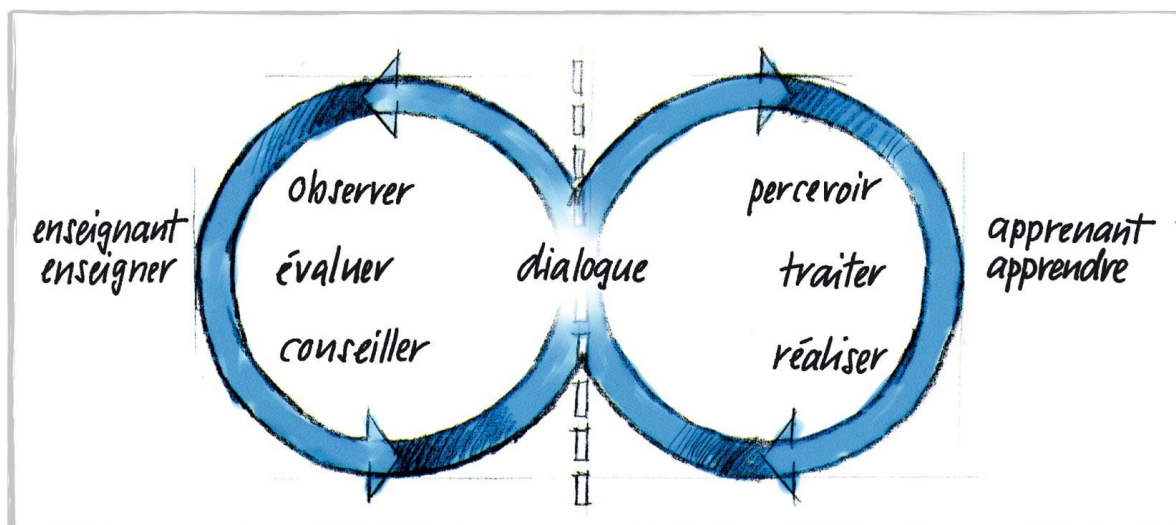


Figure 1 : Interprétation du « modèle pédagogique » des sports de neige en Suisse. Office fédéral du sport OFSPO, Jeunesse+Sport

Toujours d'après l'ouvrage de Pfefferlé et Liardet (2011), voici donc les étapes par lesquelles passe l'élève :

- 1) Percevoir : lors de cette première étape, l'élève découvre et apprend le mouvement. « L'entraînement amène les perceptions à se développer et à devenir

performantes » (p.51). Les élèves ont des canaux de réceptions différents que l'enseignant doit prendre en compte. « L'enseignant va transmettre l'information en expliquant (auditif), en démontrant (visuel) et en faisant réaliser l'action (kinesthésique) » (p.51).

- 2) Traiter : « Traiter signifie intégrer la nouvelle information aux éléments précédemment acquis et la mettre en relation avec l'apprentissage en cours » (p.52). L'élève fait donc des liens entre ce qu'il sait déjà et le mouvement qu'il est en train d'apprendre.

- 3) Réaliser : « Réaliser signifie mettre en action le plus efficacement possible, grâce aux prérequis techniques, à la condition physique et à la coordination ce qui a été préparé et planifié » (p.54).

L'élève, au cours de l'apprentissage, passe d'une étape à l'autre en faisant sans cesse des allers-retours entre ces trois phases pour parvenir à atteindre ses objectifs.

Seul, l'apprenant aura des difficultés à atteindre ses objectifs d'apprentissage. C'est pourquoi le rôle de l'enseignant est extrêmement important. Il a pour but de guider l'élève dans ses apprentissages et l'on peut également résumer son implication dans le concept pédagogique de la manière suivante, en se fiant à l'ouvrage de Pfefferlé et Liardet (2011) :

- 1) Observer : c'est durant cette étape que l'enseignant prélève des informations. « Observer c'est investiguer afin de révéler les besoins de l'apprenant » (p.44). Il faut donc repérer à quel niveau se situe le problème chez l'apprenant (perception, traitement ou réalisation) pour être capable par la suite de lui formuler un retour.
- 2) Évaluer : « Évaluer, c'est analyser les besoins et, en fonction de l'objectif à atteindre, déterminer les informations opérantes pour l'apprentissage » (p.44). C'est lors de cette étape que l'enseignant analyse les données qu'il a collectées lors de la phase d'observation.
- 3) Conseiller : « Conseiller c'est transmettre de la meilleure façon à l'apprenant les informations opérantes pour l'apprentissage » (p.45). Le conseil permet à l'apprenant de corriger sa faute et de s'améliorer dans le processus d'apprentissage.

C'est en passant par ces trois étapes que l'enseignant vient en aide à ses élèves. Idéalement, les retours qu'il effectue sont individualisés et s'adaptent aux besoins de chacun. Ces retours que l'on trouve dans l'étape numéro trois sont les feedbacks qui font l'objet du chapitre suivant.

1.2.3 Le feedback en EPS

D'après Nicaise et Cogérino (2008), l'origine du feedback est anglo-saxonne et il est défini comme suit :

Pour ce qui concerne le champ de l'éducation, on retrouve le mot feedback dans le cadre d'approches anglo-saxonnes de l'évaluation en lieu et place du terme « évaluation formative » (Black et Wiliam, 1998). Les auteurs proposent que le mot feedback soit employé dans un sens moins restrictif pour évoquer toute information fournie à l'acteur de toute action, à propos de sa prestation. (p.37-38)

C'est donc le terme de feedback au sens large qui est à retenir pour ce travail et il regroupe donc toutes les informations transmises à l'élève au sujet de son action, que ce soit de la part de l'enseignant, de lui-même ou encore de ses pairs.

Le feedback en EPS permet aux élèves d'avoir un retour sur le mouvement qu'ils ont effectué. Pasco (2016) le définit de la manière suivante : « L'observation des élèves et l'analyse de leurs mouvements conduisent le plus souvent les enseignants à leur fournir des informations en retour dans le but de favoriser leurs apprentissages ou d'améliorer leurs performances. Ces informations sont appelées des feedbacks » (p.163). Souvent, c'est l'enseignant qui formule ce retour et qui conseille et corrige l'élève, juste après avoir observé la performance de l'élève. On parle alors de feedback externe. Comme le souligne Pasco (2016) : « [...] ceci conduit à placer beaucoup de pressions sur les capacités d'observation et d'analyse des enseignants d'EPS » (p.163). L'enseignant doit toujours, lorsqu'il formule un retour à son élève, avoir en tête que l'objectif est que l'élève soit capable, en entendant ses conseils, d'accomplir la tâche qui lui est demandée. « Parler, échanger et collaborer génère des actions qui permettent d'apprendre » (Lebouvier (2017) p.21). Ce processus de communication est extrêmement important, car c'est avec l'aide et les précieux conseils de l'enseignant que l'élève va parvenir à progresser de manière optimale.

Il arrive également aux élèves de réaliser des feedbacks entre pairs ou, s'ils parviennent également à s'autoévaluer et à s'autocorriger, de regarder leur propre performance sur la tablette. Selon l'article de Bruchon et Tomaszower (2015) : « On estime aujourd'hui que le feedback délayé [...] améliore la rétention et donc l'apprentissage à long terme en favorisant l'autodétection des erreurs » (p.86). Dans ce travail, je favorise cependant la relation

enseignant-élève. La principale raison est que travailler de manière autonome avec la vidéo demande à l'élève un investissement important. Pour l'observer, il faudrait que les élèves travaillent depuis longtemps avec la tablette et ce n'est pas le cas dans les classes au sein desquelles j'effectue ma collecte de données.

Le feedback externe est le feedback le plus présent et celui qui m'intéresse dans cette recherche. Mon intention est d'analyser en profondeur les relations entre l'enseignant et l'élève à la suite d'une performance de ce dernier. Lors de chaque feedback qu'il réalise, l'enseignant devrait, si l'on se fie à l'ouvrage de Pfefferlé et Liardet (2011) : « rechercher les mots, les expressions ou les images les plus adaptés à l'individu pour que les conseils soient effectivement perçus » (p.47). Il s'agit d'une tâche complexe pour l'enseignant pour plusieurs raisons. Tout d'abord, « il faut éviter de confronter l'élève à une masse trop importante d'informations » et « il faut corriger sur la base de critères connus de l'élève » (Pfefferlé et Liardet 2011 pp.47-48). En effet, si l'enseignant, lors de son retour, fournit trop de remarques, l'élève ne saura pas quel geste corriger. De plus, si ces remarques sont négatives, cela aura une influence négative sur sa motivation. Il est donc conseillé de retenir un point essentiel à corriger pour un feedback et de procéder de manière progressive avec l'élève lors de chaque essai. Il est également primordial que l'élève connaisse les différents critères occasionnant la réussite du mouvement. Si ce n'est pas le cas, il ne pourra pas conscientiser ce qu'il doit modifier dans son geste.

Concernant le contenu des feedbacks en rapport avec la performance d'un élève, ils peuvent être de trois types selon Pasco (2016) : « Ces feedbacks peuvent être évaluatifs, correctifs ou résulter d'un couplage entre ces deux types de feedback » (p.164).

- Le feedback évaluatif : « Un feedback évaluatif est un jugement posé sur la performance passée d'un élève » (p.165). C'est une information transmise à l'élève et elle concerne le geste qu'il vient de réaliser. Il intervient à la suite des deux premières étapes qui sont l'observation et l'évaluation du mouvement de l'élève.

- Le feedback correctif : « Le feedback correctif est un feedback transmis à la suite de la prestation d'un élève qui lui donne une information sur ce qu'il doit ou ne doit pas faire lors de futures performances » (p.165). La différence par rapport au feedback évaluatif est le fait que le commentaire que l'on formule à l'élève comporte une correction qu'il devra appliquer lors de ses futures tentatives.

- Le feedback évaluatif couplé au feedback correctif : lors de ses feedbacks l'enseignant emploie en même temps les deux types de retours, car il commente la performance de l'élève

(évaluatif) et à la suite de cela, il lui transmet les corrections qu'il peut apporter à son mouvement (correctif).

Pasco (2017) fait encore la distinction entre les feedbacks généraux et spécifiques :

- Feedback général : « Un feedback général est un feedback qui donne une information globale à l'élève sur sa performance » (p.167). Ce type de feedback a pour principal objectif d'avoir une influence positive sur la motivation de l'élève et peut ressembler aux exemples suivants : « Bien joué ! », « Super ! », « Joli lancer » ...

- Feedback spécifique : « Le feedback spécifique donne une information précise aux élèves sur leurs performances » (p.167). Ce feedback se focalise sur des points particuliers du mouvement comme : « Tes pointes de pied doivent rester tendues tout au long du mouvement », « Tu dois être placé dos à la barre lors de la poussée verticale » ...

Une erreur que les enseignants ont tendance à commettre consiste à formuler trop de retours négatifs à leurs élèves. La raison, selon Pasco (2017), est la suivante : « Cela tient sans doute au fait que le travail des enseignants consiste à repérer des erreurs pour les corriger » (p.168). Une contrainte qui découle du feedback pour l'enseignant est la rapidité avec laquelle il doit observer et analyser le mouvement de l'apprenant. La plupart du temps, le mouvement est rapide et il faut instantanément mettre le point sur ce qui est à améliorer. Il est ensuite nécessaire de trouver les bons mots, c'est-à-dire expliquer à l'élève ce qui est à améliorer ainsi que les pistes d'action essentielles à la correction du mouvement. Une solution qui est envisageable pour remédier à plusieurs de ces contraintes est d'avoir recours à la vidéo pour pouvoir fournir ensuite des feedbacks de meilleure qualité.

1.2.4 Le feedback vidéo en EPS

La possibilité de filmer les performances des élèves permet certainement aux enseignants d'effectuer un feedback plus précis et avec moins de pression, car il est possible de revoir les images à plusieurs reprises. En plus de cela, certaines fonctionnalités des outils numériques permettent de mieux analyser les mouvements. D'après l'article de Merian et Baumberger (2007), l'apport de cet outil est notamment le suivant : « La vidéo permet à l'apprenant de visionner sa propre performance directement à l'issue de celle-ci et ainsi de la comparer à la représentation mentale du mouvement qu'il s'était construite à la suite de la démonstration ou la consigne » (p.109). Elle permet donc souvent à l'élève d'avoir une prise de conscience de ce qu'il a à améliorer. Sans vidéo, à la suite d'un retour de l'enseignant sur la performance, il

arrive en effet que l'élève ne se rende pas compte de l'erreur qu'il produit dans l'exécution de son mouvement et qu'il n'arrive pas à corriger convenablement son geste.

Avec le feedback vidéo, la collaboration enseignant-élève est extrêmement importante. « On doit ajuster ce qui a été ressenti par l'un à ce qui a été observé par l'autre, projeter des actions, poser des mots, des concepts, des principes sur les actions » (Lebouvier (2017), p.21). L'enseignant se doit donc de bien connaître ses élèves afin de pouvoir adapter ses feedbacks à chaque apprenant pour qu'ils puissent les assimiler et être capable par la suite de corriger ce qui doit l'être. La vidéo transmet également des informations supplémentaires à l'apprenant et elle permet « une confrontation des élèves au savoir » (Lebouvier (2017) p.21). Mais il ne faut pas oublier que la vidéo seule ne suffit pas. Pour une optimisation du processus, il est très important d'accompagner d'explications les images que l'élève va visionner.

Diverses recherches ont déjà abordé cette thématique du feedback vidéo et les manières de l'utiliser en classe. Les résultats obtenus varient entre les différentes recherches. Merian et Baumberger (2007) ont comparé les résultats d'élèves de deux classes. Les élèves de la première classe ont bénéficié d'un feedback vidéo avec un retour verbal alors que les seconds n'ont pas eu accès à la vidéo lors des retours sur leur performance. Les résultats sont les suivants : « le feedback vidéo, avec indications verbales, favorise l'apprentissage d'habiletés complexes » (p.117). Effectivement, l'étude a montré que les élèves qui ont bénéficié de la vidéo ont réalisé une meilleure performance et cette amélioration a été accélérée par l'utilisation du feedback vidéo. Les deux chercheurs ont également apporté une réponse vis-à-vis de l'âge des enfants qui n'est pas jugé compatible par certaines études avec l'utilisation de la vidéo : « Cet outil se révélait efficace même chez des enfants novices, contrairement aux restrictions liées à l'âge » (p.117). D'autres études ont tenté de montrer que le feedback vidéo avait un impact sur la motivation des élèves. Les résultats de la recherche de Potdevin (2013) sont les suivants : « L'utilisation d'un dispositif relativement simple basé sur l'association de feedbacks augmentés dont le vidéo feedback dans des conditions pédagogiques réelles, est associée à l'amélioration de la motricité et des profils motivationnels sur une période courte » (p.72).

Je tiens aussi à préciser que le visionnage de la vidéo ne doit pas remplacer les retours de l'enseignant, mais cela doit l'aider à formuler un feedback de meilleure qualité qui s'appuie sur les images visionnées. D'ailleurs, cet élément apparaît dans le mémoire professionnel de Fonseca et Guinand (2012) : « Le feedback vidéo doit donc être perçu comme un outil permettant de renforcer les feedbacks que l'enseignant donne aux élèves et non comme un moyen de le substituer et ceci notamment avec les élèves plus jeunes » (p.33).

1.2.5 Les applications qui permettent de réaliser des feedbacks vidéo

Il existe une multitude d'applications qui permettent d'analyser les performances des élèves. J'ai décidé de sélectionner pour ce travail des applications qui sont relativement faciles d'emploi afin qu'elles puissent aussi être utilisées par des enseignants « novices ».

L'application appareil photo possède des fonctionnalités intéressantes comme l'option de ralenti qui permet de visionner des images à vitesse réduite. Cela peut donc permettre à l'enseignant de mieux analyser le mouvement de l'élève.

Il existe cependant des applications qui sont spécialement conçues pour filmer les performances des athlètes et des élèves également. Il s'agit des applications Coach's Eye Video Analysis, Hudl Technique ou encore Dartfish Express. Une des principales fonctionnalités de ces trois applications est qu'elles permettent, comme il est mentionné dans l'article de Lebègue (2017), « de visionner deux vidéos côte à côte pour comparer deux exécutions » (p.9). Cette fonctionnalité permet de comparer deux exécutions de l'élève ou encore de comparer le mouvement de l'élève avec le mouvement réalisé de manière correcte par un sportif de haut niveau par exemple. Toujours d'après Lebègue (2017), ces applications permettent aussi de « dessiner des flèches et des axes pour permettre une analyse de manière très fine de l'action » (p.9). Ce procédé permet de mettre en évidence un élément précis ou encore d'annoter la vidéo afin de faire comprendre à l'élève ce que l'on souhaite qu'il modifie dans son mouvement.

1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche

En commençant cette recherche, ma question de départ était la suivante : quels sont les apports de l'utilisation de la tablette numérique pour l'apprentissage des élèves en EPS ? En effet, je voulais observer lors de leçons d'EPS si l'utilisation de la tablette pouvait avoir une influence positive sur l'apprentissage de mouvements complexes chez les élèves. En cherchant des informations sur la thématique de la vidéo dans le sport, la notion de feedback m'a interpellé et a suscité ma curiosité. Le feedback est utilisé par tous les enseignants d'EPS et se transmet la majeure partie du temps uniquement de manière orale pendant ou juste après la performance de l'élève.

Mon intention est donc d'observer l'apport du feedback vidéo et de l'accès à l'image dans le processus d'évaluation et de conseil par rapport aux différents feedbacks formulés par les enseignants d'EPS sans avoir recours à la vidéo.

Ma question de recherche est la suivante :

Le processus du feedback durant les leçons d'EPS est-il rendu plus efficace par l'utilisation de la vidéo ?

Le feedback vidéo est le principal objet qui est étudié dans ce travail et notamment son utilisation par les enseignants lors des leçons d'EPS. Il est également intéressant d'observer la réaction des élèves vis-à-vis de cette technologie.

Mon premier objectif de recherche est de comparer le feedback réalisé à l'aide de la vidéo avec le feedback classique en analysant les retours qui sont formulés par les enseignants. J'essaie de mesurer la plus-value qu'apporte la vidéo dans le processus du feedback. Pour faciliter la compréhension des lecteurs, je rappelle que je parle de feedback « classique » pour les feedbacks qui sont réalisés sans utilisation de la vidéo.

Un deuxième objectif de recherche est de recueillir les avis des élèves concernant le feedback vidéo afin de pouvoir observer si cet outil leur permet de progresser dans les apprentissages moteurs.

Un autre objectif qui découle de ce travail est de susciter de l'intérêt chez les enseignants pour ces nouvelles technologies et d'essayer de démontrer que le numérique est compatible avec les leçons d'EPS. Je recueille leur avis concernant l'usage du feedback vidéo en le comparant au feedback classique. Le but est donc de mesurer l'apport de la vidéo dans le processus d'évaluation et de conseil lors de leçons d'EPS.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Type de recherche

Pour cette recherche, le type de recherche retenu est la méthode d'analyse qualitative. Cette méthode est définie et comparée à la méthode quantitative par Crahay (2006) : « De quoi parle-t-on lorsqu'on oppose le qualitatif au quantitatif ? De deux arsenaux méthodologiques distincts, l'un privilégiant l'entrevue et l'observation participante et l'autre les plans expérimentaux, les mesures standardisées et l'analyse statistique des données » (p.33). Paillé et Mucchielli (2012) précisent que « nous entendons par « recherche qualitative de terrain » la recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche » (p.13). Les entretiens que j'ai réalisés auprès des enseignants interviennent après les observations de la leçon et ont pour but de revenir sur les données recueillies lors de mes observations du déroulement d'une leçon sur le fosbury flop, qui est la technique utilisée en saut en hauteur. Cette démarche est relativement courante en sciences sociales et permet selon Fortin (2010) : « de comprendre le sens de la réalité sociale dans laquelle s'inscrit l'action ; elle fait usage du raisonnement inductif et vise une compréhension élargie des phénomènes » (p.30).

En résumé, mon rôle est d'observer un phénomène, de le décrire puis de l'interpréter en expliquant si oui ou non il répond à ma question de recherche. Mon intention est, tout comme le mentionne Fortin (2010), de mettre « l'accent sur la compréhension approfondie et élargie d'un phénomène peu connu » (p.268). Le phénomène qui fait l'objet de ce travail est le feedback vidéo et c'est l'usage de cet outil que j'analyse en cherchant à mesurer son apport dans le processus d'évaluation et de conseil des élèves. De plus, « la découverte et la compréhension sont des éléments essentiels de la recherche qualitative de même que la place prépondérante occupée par les acteurs » (Fortin (2010), p.269).

La figure ci-dessous résume bien les différentes étapes d'une recherche qualitative et peut s'appliquer à ce travail. Cette figure montre qu'une recherche n'est jamais terminée et que ses résultats peuvent occasionner une nouvelle recherche pour découvrir de nouveaux éléments ou encore approfondir une thématique.

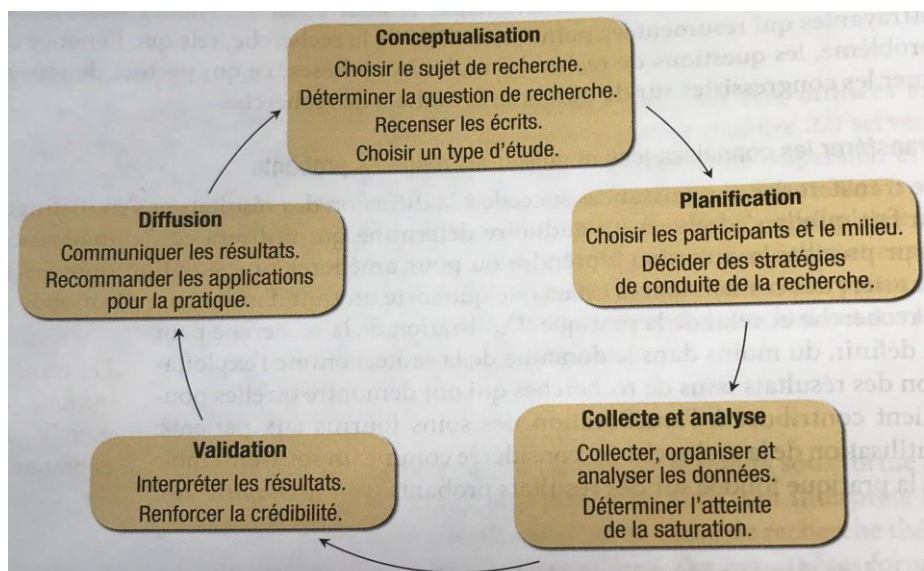


Figure 2 : Les étapes de la recherche qualitative Fortin

2.1.2 Type d'approche

Le type d'approche que je sélectionne pour ce travail est l'approche inductive. Je pars d'une base d'observations réalisées durant des leçons d'EPS et d'entretiens réalisés avec les enseignants et les élèves, pour ensuite arriver à des hypothèses qui me permettent de répondre ou non à la question de recherche.

Blais et Martineau (2006) définissent l'approche inductive comme « un type de raisonnement qui consiste à passer du spécifique vers le général ; cela signifie qu'à partir de faits rapportés ou observés (expériences, événements, etc.), le chercheur aboutit à une idée par généralisation » (p.4-5). Selon Fortin (2010), « le raisonnement inductif est orienté vers l'acquisition de connaissances » (p.16). Cette acquisition se fait sur la base des observations réalisées en classe. Mes observations ainsi que mes entretiens me permettent donc d'analyser en profondeur la thématique du feedback vidéo.

2.1.3 Type de démarche

Mon objectif est de vérifier et d'observer si oui ou non le feedback vidéo apporte une plus-value dans l'apprentissage moteur de l'élève par rapport au feedback classique. Pour y parvenir, le type de démarche retenu est l'étude comparative. En effet, je compare dans les deux classes que j'observe les deux types de feedbacks formulés par les enseignants. Dans chaque classe, deux groupes distincts sont formés avec une volonté de ma part que les niveaux des élèves soient mélangés au sein de chaque groupe. Une partie des élèves a droit au feedback vidéo tandis que l'autre a accès à un feedback de l'enseignant sans recours à la vidéo.

Cette comparaison des deux types de feedback me permet comme le souligne Van der Maren (1996) « non pas de généraliser, mais d'abstraire les éléments communs et d'identifier les particularités » (p.238). En effet, l'objectif ici est de relever les critères qui permettent de comprendre pourquoi un type de feedback est plus efficace que l'autre.

Un autre type de démarche que je retiens pour ce travail est la démarche descriptive. Pour Martel (1988), « la méthode descriptive, c'est d'abord décrire, c'est-à-dire dépeindre dans le but de transmettre une information précise, complète et exacte » (p.56). Je vais, à partir de mes observations, décrire et analyser les séquences filmées afin de faire émerger des éléments qui permettent de répondre à la question de recherche.

Afin de pouvoir analyser de la manière la plus précise possible les données recueillies chez les deux enseignants, je fais le choix d'observer le même apprentissage moteur dans les deux classes. L'apprentissage moteur que je retiens pour ce travail est le fosbury flop, car il s'agit d'un mouvement complexe dont la réussite nécessite la maîtrise de plusieurs critères. L'éventail des feedbacks possibles est donc particulièrement large. Pour avoir de plus amples informations sur le fosbury flop, une analyse a priori détaillée du mouvement se trouve en annexe 7.

2.1.4 L'enjeu de la recherche

L'enjeu de cette recherche est un enjeu pragmatique. Comme le mentionne Van der Maren (2003) : « C'est l'enjeu de la résolution des problèmes de fonctionnement du système, des acteurs ou des moyens » (p.25). Le principe de la recherche à enjeu pragmatique consiste à répondre à la question « comment ? ». Mon but est effectivement de trouver des moyens qui permettent d'améliorer les apprentissages moteurs des élèves. Le feedback vidéo est l'outil que les enseignants utilisent pour améliorer les apprentissages des élèves et mon objectif est

de déterminer ce qu'apporte réellement cet outil. Il existe divers genres de travaux qui réalisent des enjeux pragmatiques. Pour cette recherche, il s'agit de la recherche de développement d'objet. Van der Maren (2003) propose la définition suivante pour cette recherche : « Elle consiste, après une analyse de besoin, à concevoir, à produire un outil, un objet matériel (programme, manuel, outil d'enseignement ou de réadaptation, etc.), puis à le tester avant de l'utiliser de manière régulière » (p. 26). Les deux enseignants qui participent au projet testent l'utilisation du feedback vidéo avec leur classe et en fonction des résultats que j'obtiens, il serait intéressant que ces enseignants utilisent le feedback vidéo de manière plus fréquente lors de leurs leçons d'EPS.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données 1^{ère} partie : Les observations

La première partie de ma collecte de données consiste à observer une leçon d'EPS de 2 fois 45 minutes chez les deux enseignants qui ont accepté de participer à cette recherche. Avant d'aller sur le terrain, j'ai soumis aux enseignants concernés un contrat de recherche (annexe 1) ainsi qu'une lettre adressée aux parents concernant l'autorisation de filmer leurs enfants (annexe 2). Je stipule dans cette lettre que les images enregistrées le sont uniquement à des fins de recherche. Je m'engage également à détruire les images une fois le travail terminé.

Pour l'observation, j'utilise une caméra fixe qui est posée sur un trépied et qui me permet de filmer toutes les performances des élèves. Ces images vont me permettre lors du traitement des données de faire des liens avec les feedbacks enregistrés. Pour enregistrer les différents feedbacks, j'utilise un enregistreur qui me permet par la suite d'analyser les échanges entre l'élève et l'enseignant. Pour le feedback vidéo, je mets à la disposition des enseignants des tablettes numériques que j'ai empruntées à la médiathèque de la HEP-BEJUNE.

Mon rôle lors de ces leçons d'observation est de minuter le temps qui est nécessaire pour la formulation de chaque feedback et je suis également muni d'un guide d'observation (annexe 3 et 4) qui me permet de noter divers constats. Afin de rédiger ce guide, je m'inspire des différents critères de l'annexe 7 qui explique les différentes spécificités du fosbury flop. Les différentes phases du fosbury flop, qui se trouvent dans l'ouvrage de Gentsch (2015), me permettent d'utiliser dans ma grille les critères qui me semblent les plus importants à observer pour la réalisation du fosbury flop.

2.2.2 Récolte des données 2^{ème} partie : Les entretiens semi-directifs

Pour donner suite aux observations réalisées en classe, je réalise des entretiens semi-directifs avec les deux enseignants. L'apport de l'entretien comme le précise Deslauriers (1991) est le suivant : « Le but de l'entrevue est de savoir ce que la personne pense et d'apprendre des choses qu'on ne peut observer directement comme les sentiments, les idées, les intentions » (p.34). Ces entretiens sont donc des compléments aux observations en classe et ils me permettent d'enrichir ma collecte de données. Afin d'être le plus efficace possible, je réalise les entretiens lors de la semaine qui suit l'observation des leçons d'EPS. Je sollicite également pour chaque classe trois à quatre élèves qui bénéficient du feedback vidéo pour avoir leur ressenti vis-à-vis de cette expérience. Il s'agit également d'entretiens semi-directifs, mais ils sont moins conséquents que les entretiens que je mène avec les enseignants.

Pour les deux entretiens avec les enseignants, j'utilise le guide d'entretien (annexe 5). Pour ce guide, l'ordre dans lequel apparaissent les questions est important. Patton, (1980 p.210-211), suggère de commencer l'entrevue par des questions portant sur les expériences et les activités présentes. L'avantage de ce type de questions est que la réponse ne nécessite pas d'interprétation et qu'une simple description suffit. Cela permet donc de mettre en confiance les répondants. J'organise le guide en séparant l'entretien en diverses catégories. Je prépare aussi diverses questions de relance pour rebondir sur les propos des enseignants et j'utilise quelques séquences vidéo si nécessaire pour appuyer certaines questions. « Les questions fermées, limitant la réponse à un oui ou un non, sont donc à proscrire le plus possible » (Deslauriers (1991) p.38). Toujours selon le même auteur, « lorsqu'une personne commence à parler, vaut mieux la laisser continuer, même si elle commence par la fin ou répond maintenant à une question prévue pour plus tard » (p.38). Je fais donc preuve de souplesse dans le déroulement des entretiens semi-directifs et je m'adapte aux réponses des enseignants. Cependant, comme le rappellent Moscovici et Buschini (2003), l'interviewer « veille à maintenir la conversation dans l'axe des thématiques de la recherche » (p.167).

Pour questionner les élèves, je suis le guide d'entretien (annexe 6). Pour son élaboration, je prends en considération le conseil de Deslauriers (1991) qui propose que « le chercheur essaie d'adopter le point de vue du répondant potentiel et de saisir ce qui l'intéressera d'abord » (p.36). En effet, il est important d'imaginer les réponses que pourraient formuler les élèves lors de l'élaboration de la grille afin d'éviter les mauvaises surprises lors de l'entretien. Mon objectif à travers ces entretiens est de recueillir leur ressenti et de mesurer l'efficacité de l'outil. Je m'appuie également, si cela est nécessaire, sur des séquences vidéo des performances des élèves pour favoriser la compréhension des questions par ces derniers.

2.2.3 Procédure et protocole de recherche

Pour récolter mes données et dans le but d'observer différentes méthodes d'utilisation du feedback vidéo, je me tourne vers deux enseignants d'EPS avec des profils différents. En effet, les enseignants sélectionnés n'ont pas le même degré de maîtrise vis-à-vis de l'utilisation du feedback vidéo. Cette diversité dans le profil des deux enseignants retenus me permet de comparer leur manière d'utiliser l'outil et d'observer si cela a une influence sur le contenu des feedbacks formulés aux élèves.

Après avoir pris contact avec les enseignants et obtenu leur accord, j'observe les deux classes lors d'une double leçon (90 minutes). Lors de ces leçons, j'observe les sauts des élèves que

je filme et j'enregistre également les feedbacks formulés par les enseignants que je retranscris par la suite. Je précise que pour les deux classes, il ne s'agit pas du début de la séquence sur le saut en hauteur et le fosbury flop a donc déjà été pratiqué chez l'ensemble des élèves.

Lors de la semaine qui suit les observations, je réalise des entretiens semi-directifs *a posteriori* avec les enseignants ainsi que quelques entretiens avec des élèves qui ont eu accès au feedback vidéo. Ces entretiens me permettent d'avoir le ressenti des différents acteurs vis-à-vis de l'outil.

2.2.4 Échantillonnage

Les deux classes auxquelles je fais appel pour ce travail sont des classes du cycle deux. J'ai réalisé ce choix, car le mouvement retenu pour réaliser mes observations est un mouvement complexe qui est plus adapté aux élèves de ce cycle. Mon choix se porte également sur deux enseignants aux profils différents afin que je puisse durant mon analyse des données observer si le profil d'un enseignant peut avoir une influence sur sa manière d'utiliser le feedback vidéo.

Le premier enseignant a une classe de 11 élèves de 8H. Il s'agit d'un petit effectif qui est d'ailleurs plus propice à l'utilisation du feedback vidéo. En effet, son utilisation est quelque peu chronophage, car les élèves doivent visionner leur performance sur la tablette numérique. C'est la première fois que cet enseignant va expérimenter le feedback vidéo. Par contre, il a beaucoup d'expérience dans l'enseignement et il a déjà travaillé à plusieurs reprises le fosbury flop lors des années précédentes.

Le deuxième enseignant a lui plus de connaissances vis-à-vis du feedback vidéo étant donné qu'il a déjà réalisé un travail portant sur cette thématique durant ses études. Sa classe est composée de 16 élèves de 7H.

2.3 Méthodes ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

En ce qui concerne les transcriptions, chaque entretien est retranscrit, que ce soit ceux avec les enseignants ou ceux réalisés auprès des élèves. Les feedbacks sont aussi retranscrits dans leur intégralité. Je précise encore que les enregistrements des entretiens sont réalisés avec l'utilisation d'un magnétophone et que j'ai demandé leur accord aux différents acteurs pour les enregistrer tout en leur assurant de préserver leur anonymat.

Afin d'avoir une uniformité tout au long de ce travail, je choisis de procéder de la manière suivante pour toutes les transcriptions. Mon choix se porte sur une transcription totale. Pour permettre une meilleure lecture de ces transcriptions, je fais le choix de ramener certaines expressions orales à leur forme écrite. Par exemple, si lors de l'entretien un élève dit « et pi » je réécris « et puis » dans ma transcription. Les pauses sont par ailleurs mentionnées. Cette manière de procéder me permet de relire plus facilement les transcriptions. Je fais en sorte que le fond des discours des personnes interrogées ne soit en aucun cas modifié. Concernant les pauses, j'utilise le procédé suivant : « / » pour une pause d'une à deux secondes, « // » pour une pause de trois à cinq secondes et pour les pauses qui durent plus de cinq secondes je précise leur durée en secondes. S'il y a des passages que je ne comprends pas lors de l'écoute, je l'indique avec ceci : « xxx ». Pour me permettre de mieux me situer dans les transcriptions et surtout de citer certaines parties des transcriptions, je numérote les différentes lignes de cinq en cinq. Je précise au début de chaque transcription les raccourcis que j'utilise. Par exemple, je vais noter : Enseignant 1 = E1. L'utilisation de ces différentes initiales me permet de gagner du temps et de ne pas surcharger les différentes transcriptions.

J'essaie par ailleurs de réaliser les différentes transcriptions durant les jours qui suivent l'enregistrement des données afin d'être plus efficace. Cela me permet en effet de mieux me souvenir des entretiens. D'ailleurs, Deslauriers (1991) le conseille : « Si le chercheur peut enregistrer les entrevues, il fera bien de transcrire les bandes dès que possible » (p.67).

2.3.2 Traitement des données

Pour ce qui en est de la transcription des données, j'ai choisi de me fier à l'analyse de contenu qui vient de René L'Ecuyer dans (Dépelteau, 2003). Ce procédé comprend les cinq étapes suivantes : 1) Recueillir, préparer, classer et évaluer le matériel à analyser. 2) Lectures préliminaires. 3) Choix et définitions des codes. 4) Processus de codage des documents. 5) Analyse de l'interprétation des résultats.

Dans mon travail, la première partie consiste à observer des leçons d'EPS, à mener des entretiens avec les enseignants ainsi que quelques élèves, puis à retranscrire les différents entretiens. Une fois cette étape terminée, j'enchaîne avec les lectures des différentes données recueillies. Afin de bien m'imprégner de l'ensemble des données, je les relis à plusieurs reprises. Je profite de ces relectures pour commencer à mettre en évidence des verbatims qui me semblent importants. Concernant la lecture des données, Deslauriers (1991) insiste sur son importance : « Le meilleur outil de l'analyse est encore la lecture, la relecture et la re-relecture des notes prises au cours des observations et des entrevues » (p.81). Je vais essayer de confronter les propos de chaque enseignant. J'analyse donc pour chaque thème différents verbatims que je confronte et compare en tentant de faire émerger des similitudes ou des différences entre les acteurs. Une fois que tout est clarifié, je peux passer à l'analyse et à l'interprétation des résultats que je traite dans le sous-chapitre qui suit.

2.3.3 Méthodes et analyse

Pour l'analyse de contenu, je reprends les différentes catégories qui émergent de la collecte de données et je les analyse séparément. Je fais le choix de découper l'analyse en trois parties distinctes qui sont l'observation, l'évaluation et le conseil. Je compare pour chaque thème les éventuelles différences ou similitudes entre les enseignants en analysant les verbatims issus des entretiens ainsi que les divers éléments observés lors des leçons auxquelles j'ai assisté. L'objectif, pour reprendre les mots de Fortin (2006), est de viser « une compréhension globale et élargie d'un phénomène » (p.33). Je précise également que cette recherche fait l'objet d'une analyse des données qualitative. J'analyse donc un nombre relativement restreint de données, mais je pousse l'analyse en profondeur contrairement à une analyse de donnée quantitative qui se base sur des chiffres et qui nécessite une collecte de données plus importante.

C'est donc dans le chapitre suivant que j'analyse mes résultats en essayant de répondre à ma question de recherche ainsi qu'à mes objectifs de recherche.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

3.1 Tour d'horizon des différentes thématiques analysées

À partir des éléments que j'ai recueillis, je fais le choix d'analyser par thèmes en parlant dans un premier temps du feedback classique et en comparant la démarche des deux enseignants. J'analyse ensuite le feedback vidéo en procédant de la même manière. Pour terminer, à la fin de chaque thème, je réalise une synthèse en confrontant les deux types de feedback. Pour certains thèmes, je modifie la structure en parlant dans un premier temps de l'enseignant 1, ensuite de l'enseignant 2 afin de faciliter la lecture. Cette analyse des deux méthodes a pour objectif de parvenir à répondre à ma question de recherche qui est la suivante :

Le processus du feedback durant les leçons d'EPS est-il rendu plus efficace par l'utilisation de la vidéo ?

Pour analyser le déroulement des feedbacks chez les 2 enseignants, je reprends les trois étapes par lesquelles passent l'enseignant et qui font partie du concept pédagogique de Feuerstein (cité dans Pfefferlé et Liardet 2011) qui sont : observer, évaluer et conseiller.

3.2 Observer

Cette première phase qu'est l'observation est primordiale, car elle va permettre de conditionner toute la suite du processus d'évaluation. Si l'enseignant manque des éléments lors de la prise d'information, il ne sera pas capable de réaliser un feedback de qualité. Je présente ci-dessous comment cela s'est passé pour les deux enseignants et pour les deux types de feedback.

Pour le feedback classique

Durant cette étape du prélèvement des informations, il est important d'avoir un bon positionnement afin de bénéficier d'une vue d'ensemble de la performance de l'élève. Pour observer ses élèves, l'enseignant 1 se place du côté opposé au sauteur de manière à avoir une vue latérale du mouvement de l'élève et de pouvoir observer tous les critères qu'il a retenus.

Pour l'enseignant 2, le placement est identique à celui de l'enseignant 1. Pour lui, cette phase est importante et il précise la complexité de la tâche de la manière suivante : « Ça demande déjà un niveau de concentration assez élevé de ma part, car il faut tout voir à vitesse réelle » (annexe 11, ligne 112-113).

Pour le feedback vidéo

Lors de la phase d'observation, les deux enseignants ont en main une tablette numérique et ils enregistrent la performance à l'aide de l'application "Hudl Technique". L'enseignant 1 se place de la même manière que pour le feedback classique. Il prend par contre le temps d'être bien stable sur ses appuis afin de ne pas bouger durant l'enregistrement de la vidéo. Pour l'enseignant 1, le rapport avec le numérique n'est *a priori* pas inné. Il le précise d'ailleurs lors de l'entretien : « C'était peut-être pour moi un petit peu nouveau, car je n'ai jamais utilisé ce genre de truc dans mes leçons de gym » (annexe 10, ligne 11-13). Cependant, malgré quelques erreurs dans la prise en main de l'outil en début de leçon, il s'en est très bien sorti et il a été capable de réutiliser les images filmées pour ensuite les analyser. La difficulté pour lui est de filmer, puis de regarder en même temps ce que l'élève réalise. Ce n'est pas évident selon ses dires (annexe 10, ligne 18).

Pour l'enseignant 2, l'utilisation de l'outil ne pose aucun problème. Selon lui, « au début c'est très simple, l'élève passe et je le filme en bougeant le moins possible la caméra (annexe 11, ligne 150). Il vante également la simplicité d'utilisation de l'application Hudl technique : « L'application, elle est hyper simple [...] on appuie sur le bouton pour que ça filme et une fois que c'est filmé, cela s'enregistre » (annexe 11, ligne 161-162). Cette facilité d'utilisation est confirmée par le fait qu'une démonstration de quelques minutes a suffi à l'enseignant novice pour qu'il soit capable d'utiliser l'application durant sa leçon. L'enseignant 2 a également précisé qu'il verrait pertinemment un enseignant débiter avec cette application en précisant qu'il ne voyait pas de manières plus simples de procéder.

Synthèse

Lors de l'entretien, l'enseignant 1 fait part de son avis en comparant les deux processus pour l'observation :

Alors je pense que dans un premier temps c'est plus facile pour moi sans l'apport de la vidéo. Car là, je n'ai pas l'appareil à déplacer et je peux me concentrer à regarder l'élève. Je peux regarder tous les éléments du saut avec mes yeux sans être obligé de filmer. Donc dans un premier temps c'est plus facile pour moi. Par contre, je n'ai vu qu'une fois le saut, je ne l'ai pas filmé. Donc je l'ai vu et c'est fini, je ne peux pas revenir en arrière et puis dire que je voudrais revoir le saut. Alors qu'avec la tablette on peut revoir le saut à vitesse réelle ou à vitesse plus lente » (annexe 10, lignes 103-108).

On constate donc que pour un enseignant qui n'est pas un habitué du travail avec le numérique, il n'est pas évident de filmer et de se concentrer en même temps sur la performance de l'élève. En effet, toute son attention sera consacrée dans un premier temps à la manipulation de l'outil, qui est une nouveauté. Cependant, l'obstacle qu'il relève n'en est pas un pour l'enseignant 2 qui utilise fréquemment le feedback vidéo en classe et pour qui l'enregistrement des performances des élèves ne pose aucun problème.

Malgré la complexité initiale qu'il rencontre pour manipuler l'outil, l'enseignant 1 est conscient de l'apport de l'outil pour l'aider à accomplir cette tâche complexe qu'est l'observation de la performance.

Tout ce qu'il se passe dans le saut, on doit l'observer. Mais après, il faut dire que cela va très, très vite. C'est quelques secondes un saut. C'est vrai que l'on regarde tout, mais l'on ne voit peut-être pas tout avec précision et c'est là que l'apport de la tablette est important.
(Annexe 10, lignes 70-73)

Si l'on résume, il est utile de retenir que pour l'observation, le positionnement de l'enseignant est très important autant pour le processus avec, que pour le processus sans la vidéo. En effet, une bonne observation de la performance de l'élève conditionne toute la suite du processus. Une mauvaise observation a donc des conséquences négatives sur les étapes d'évaluation et de conseil. De plus, les enseignants novices ne parviennent pas toujours à se concentrer sur la performance de l'élève en raison de l'attention que nécessite la manipulation de l'outil. Cela ne pose aucun problème pour la raison suivante : l'enseignant peut combler les éventuelles lacunes durant l'observation en direct en visionnant par la suite les images enregistrées à autant de reprises qu'il le souhaite.

3.3 Évaluer

Pour le feedback classique

Lors de l'entretien, l'enseignant 2 explique la complexité d'évaluer le feedback classique. Il insiste également sur le fait que cela est très exigeant et qu'il faut se concentrer sur des objectifs ciblés. En effet, il n'est pas possible d'analyser tous les critères à vitesse réelle. « J'ai toujours 3 objectifs en tête, je regarde la course et puis une fois que j'ai vu quelque chose, je vais retenir d'abord selon la hiérarchie de mes objectifs » (annexe 11, ligne 114-116). Pour y parvenir, il se repasse plusieurs fois l'image dans sa tête. Cela se fait donc entre le moment où l'élève a fini son saut et le moment où il rejoint l'enseignant. Lorsque l'enseignant n'a pas

bien vu le saut ou qu'il a un doute, il fait ressauter l'élève. Il justifie cette décision de le faire ressauter de la manière suivante : « Évidemment qu'à 20 secondes d'intervalle entre les 2 sauts, il n'y aura pas trop de différence » (annexe 11, ligne 120-121). Le fait de faire ressauter l'élève rend le processus tout de même moins efficace, car la perte de temps pourrait devenir conséquente si l'enseignant doit souvent faire ressauter ses élèves.

J'ai également pu constater personnellement la complexité à évaluer le saut des élèves à vitesse réelle. Afin d'être le plus efficace possible, j'ai préparé pour l'évaluation une grille avec les différents critères qui composent le mouvement (annexe 3 et 4). Lorsque j'observe un élève, j'ai en tête tous les critères et j'essaie de les valider au fur et à mesure que l'élève avance dans sa performance. Pour le saut en hauteur, malgré une bonne connaissance de ces huit critères retenus, il est très complexe pour moi de tous les observer sur un saut à vitesse réelle. Il s'agit donc d'un réel obstacle. Je précise tout de même qu'il s'agit pour la plupart d'indicateurs facilement observables, exceptée la pose du pied dans l'axe de la course à 30° par rapport au tapis que j'ai finalement très peu observé.

Pour le feedback vidéo

L'évaluation, qui est une tâche redoutée par la plupart des enseignants d'EPS, se trouve grandement facilitée par l'utilisation de la vidéo. Pour l'enseignant 1, qui évalue la performance de manière générale, la vidéo lui permet d'évaluer des critères qu'il ne parvient pas toujours à évaluer à vitesse réelle. Chez l'enseignant 2, qui cible entre 2 et 3 critères par élève, la vidéo lui permet de mettre l'accent, en ralentissant l'image par exemple, sur les critères qu'il a retenus. Par exemple, les enseignants peuvent stopper la vidéo au moment où l'élève saute en revisionnant le saut et regarder si sa position est idéale. Les enseignants ont un outil entre les mains qui leur permet d'aller plus loin dans l'évaluation et d'être plus objectifs.

Lorsque l'on parle d'évaluation, on pense que cette tâche incombe à l'enseignant, mais la vidéo permet aussi à l'élève, en revoyant son saut, de s'autoévaluer, mais aussi de mieux comprendre les propos de l'enseignant. La vidéo aide donc énormément les élèves et l'enseignant 2 le précise d'ailleurs lors de l'entretien :

Donc le fait de leur montrer les images et de leur dire voilà, là tu as fait ça. Je prouve par a + b que tu l'as fait et maintenant on va voir s'il y a une différence. Je trouve que de voir une démonstration vaut 1000 mots. On voit tout de suite si c'est mieux, c'est plus fluide, si le dos est un peu plus arrondi [...] donc ça, c'est nettement plus facile avec la vidéo. (Annexe 11, lignes 38-43)

Synthèse

Pour cette phase d'évaluation qui fait le lien entre l'observation et le conseil, les enseignants interrogés voient la vidéo comme une aide qui leur permet de mieux analyser le mouvement, mais aussi d'être plus clairvoyants envers les élèves en évaluant de manière factuelle en se basant sur des images. Sans la vidéo, l'élève pourrait avoir de la peine à comprendre le jugement de son enseignant tandis qu'avec les images l'enseignant bénéficie de preuves tangibles. De plus, la vidéo permet à l'élève de s'autoévaluer, ce que n'offre pas, ou seulement en partie, le feedback classique. En effet, sans accès aux images de sa performance la tâche de l'élève est très compliquée. L'élève bénéficie d'un ressenti général, mais on ne peut pas attendre de lui qu'il s'autoévalue de manière précise.

3.4 Conseiller

La phase de conseil est la partie du concept pédagogique qui retient particulièrement mon attention pour ce travail. En effet, c'est lors de cet échange avec l'élève que le feedback est formulé par l'enseignant. Dans un premier temps, je traite diverses thématiques en lien avec le processus de conseil, ensuite je me focalise plus précisément sur le contenu de ces feedbacks.

3.4.1 Le moment où intervient le feedback :

Pour les feedbacks classiques et vidéo

Il n'y a pas de différences entre le moment où intervient le feedback classique et où intervient le feedback vidéo. Cependant il existe des différences entre les deux enseignants. La principale que je puisse relever est que chez l'enseignant 1, le feedback débute alors que l'élève vient à peine de réceptionner son saut. L'enseignant 2, lui, attend que l'élève vienne vers lui afin de s'assurer qu'il ait toute son attention. Il profite d'ailleurs de ce moment de latence entre le saut de l'élève et sa venue pour réviser mentalement le saut à quelques reprises et préparer son feedback. Chez l'enseignant 1, on se trouve plus dans l'instantané. Il le mentionne d'ailleurs lors de l'entretien : « Oui alors moi je pense que c'est comme ça vient » (annexe 10, ligne 77). En l'observant, j'avais vraiment l'impression d'avoir en face de moi un commentateur sportif qui relate dans les moindres détails les performances des athlètes. Il y a donc ici une distinction dans le processus qui amène à formuler le feedback entre le choix de prendre le temps pour refaire émerger un maximum de données et le choix de formuler le feedback le plus rapidement possible après la performance afin d'oublier le moins de détails

possible. J'estime que c'est à l'enseignant de trouver sa méthode afin d'être le plus efficace possible.

Chez les deux enseignants, le feedback est formulé pour chaque élève à la suite de leur performance. C'est très important, car le feedback perd de son efficacité s'il est formulé trop longtemps après la performance de l'élève. Je trouve par contre qu'il est important d'attendre que l'élève vienne vers l'enseignant afin de s'assurer que l'on ait toute son attention avant de débiter le feedback. J'ai parfois eu le sentiment que l'enseignant 1 commençait trop tôt la phase de conseil et que les élèves qui venaient de réceptionner leur saut n'étaient, dans les premières secondes, pas réceptifs au message transmis par leur enseignant. Il est primordial de s'assurer que l'élève soit attentif sinon le feedback devient inefficace.

3.4.2 La durée des feedbacks :

Les différents feedbacks formulés par les enseignants sont d'une durée qui peut varier en fonction de l'enseignant et du type de feedback utilisé. Mon intention est ici de comparer ces durées et d'observer les différences qui existent entre les deux types de feedback. Pour information, ces durées sont mesurées avec un chronomètre et je l'enclenche au moment où l'élève a terminé son saut. Je l'arrête au moment où l'enseignant termine le feedback.

Pour le feedback classique

Le tableau ci-dessous recense la durée de chaque feedback classique qui fait suite aux performances des élèves. Je précise que ces élèves bénéficient donc d'un retour sans qu'il y ait de recours à la vidéo.

Tableau 1 : Durée des feedbacks classiques

Durée des feedbacks en secondes			
Enseignant 1		Enseignant 2	
FB classique 1	FB classique 2	FB classique1	FB classique 2
53	15	28	10
18	19	18	10
30	20	25	20
64	24	24	22
57	32	24	19
		27	15
		29	14

À une exception près, la durée du premier feedback est plus longue que celle du second. Sans vouloir trop entrer pour le moment dans l'analyse du contenu des feedbacks, cette différence de durée s'explique par le fait que le premier retour est plus développé. Par exemple, lors du premier feedback, l'enseignant 1 formule un retour complet sur l'ensemble de la performance. Lors du second retour, il se focalise souvent sur quelques critères du saut et il est plus bref dans ses propos. L'enseignant 2, lui, formule des feedbacks qui s'axent dès le début sur quelques critères du saut. C'est pour cette raison que la différence de durée entre les feedbacks 1 et 2 est relativement faible chez lui. Ces variations de temps sont d'ailleurs présentées dans le tableau ci-dessous.

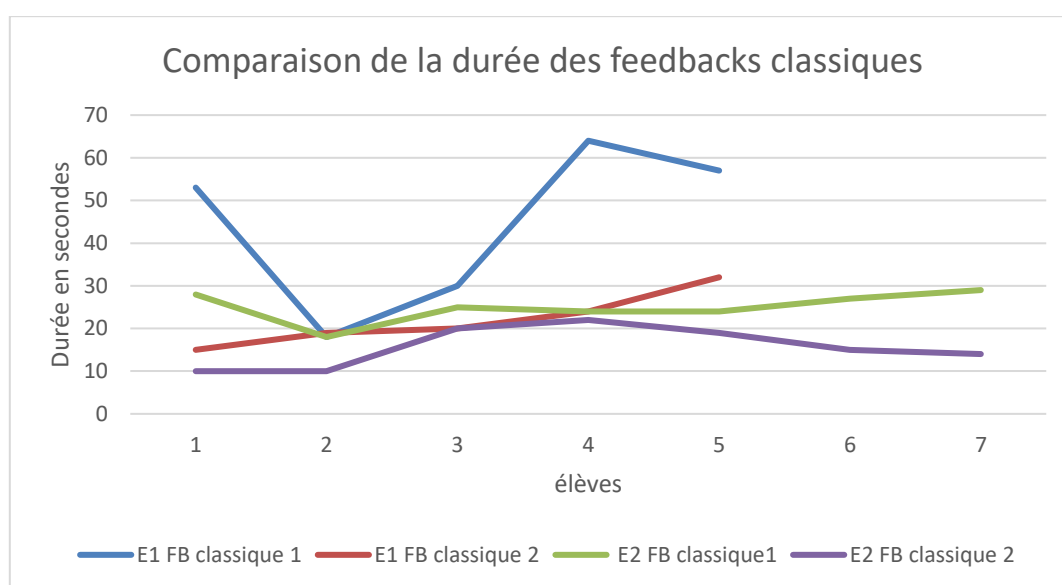


Figure 3 : Comparaison de la durée des feedbacks classiques

Le premier constat que l'on peut dresser en lisant ce graphique est que l'enseignant 2, avec des feedbacks allant de 10 à 29 secondes, a une certaine homogénéité dans la longueur de ses feedbacks qui fait qu'il réserve une certaine égalité de traitement pour l'ensemble de ses élèves. Chez l'enseignant 1, les feedbacks sont pour la majorité plus longs que chez l'enseignant 2 et surtout pour le premier feedback, trois élèves bénéficient de plus de 50 secondes de feedback alors que pour les deux autres la durée ne dépasse pas les 30 secondes. Il est évident qu'il est impossible de réserver le même temps d'échange pour chaque élève et qu'il faut se réserver le droit d'accorder plus de temps à un élève si cela semble nécessaire. Par contre, il faut veiller à ce que ce ne soit pas toujours les mêmes élèves qui soient avantagés. Mes observations ne s'inscrivent pas dans la durée et il est donc compliqué pour moi d'émettre un jugement, mais il m'a semblé que parfois chez l'enseignant

1 les élèves qui étaient les plus doués en saut en hauteur bénéficiaient des feedbacks les plus fournis dans le sens où, l'enseignant à la volonté d'amener ces élèves-là encore plus loin.

Pour le feedback vidéo

Comme pour le feedback classique le tableau ci-dessous reprend les durées en secondes des feedbacks vidéo. Chez les deux enseignants, la tablette numérique les accompagne durant ce temps d'échange avec les élèves.

Tableau 2 : Durée des feedbacks vidéo

Durée des feedbacks en secondes			
Enseignant 1		Enseignant 2	
FB vidéo 1	FB vidéo 2	FB vidéo 1	FB vidéo 2
39	67	80	50
35	78	52	45
35	121	58	62
50	80	85	54
150	62	50	48
120	64	47	45
		62	39
		55	54

Pour le feedback vidéo, on remarque que souvent la durée des feedbacks dépasse la minute. De nouveau, l'enseignant 2 est plus homogène au niveau de la durée de ses feedbacks avec des durées allant de 39 à 85 secondes. Le graphique ci-dessous reflète d'ailleurs très bien cette faible différence de durée entre les élèves ainsi qu'entre le premier et le deuxième retour.

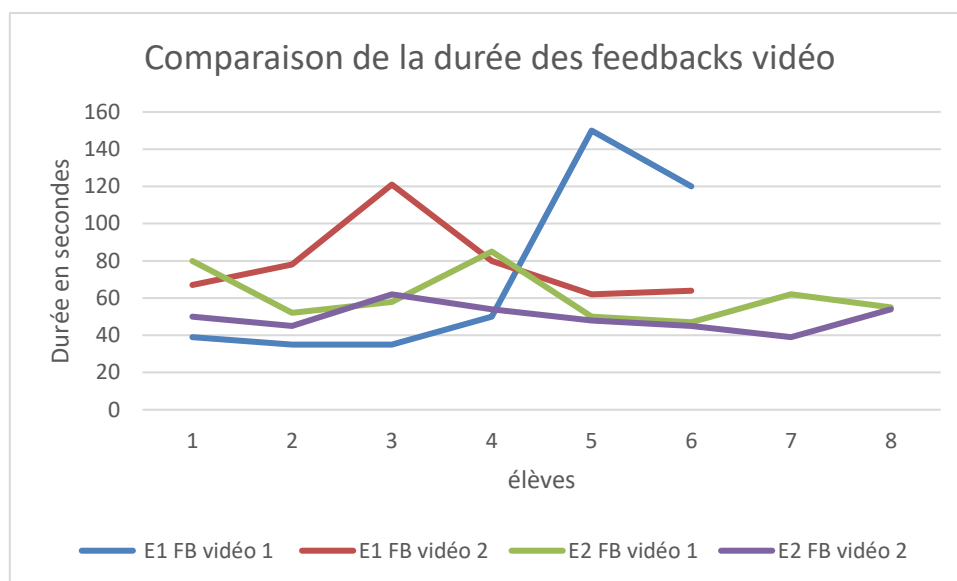


Figure 4 : Comparaison de la durée des feedbacks vidéo

Pour l'enseignant 1, les différences sont plus marquées avec des durées allant de 35 à 150 secondes. La raison de ces différences relativement importantes s'explique en très grande partie par le fait que l'enseignant 1 est novice vis-à-vis de l'utilisation de la vidéo dans le processus de feedback. D'ailleurs, on remarque que pour ses 4 premiers retours, il consacre nettement moins de temps que pour les deux suivants. L'explication est la suivante : pour le cinquième élève, l'enseignant 1 a découvert la possibilité d'utiliser le slow motion pour revoir au ralenti la performance de l'élève. Ayant peu d'expérience quant à l'utilisation de l'application, il met du temps à avancer et revenir en arrière pour arriver à l'endroit souhaité. En lien avec son utilisation, il me demande à un moment si sa manière de procéder est correcte. Ces deux feedbacks qui ont dépassé les deux minutes me questionnent quant à l'efficacité du processus. En effet, durant ces deux minutes les élèves sont inactifs. Il faut donc trouver un moyen qui permet de dire tout ce que l'on a à transmettre à l'élève en perdant le moins de temps possible. Le fait d'avoir de l'expérience avec l'utilisation du numérique permet de gagner un temps précieux.

Synthèse

Si l'on compare la durée des feedbacks classiques et vidéo, on observe que la durée est plus importante pour le feedback vidéo. Le fait de visionner les images, parfois à plusieurs reprises, demande du temps. Cependant, une bonne maîtrise de l'outil permet de limiter cette perte d'efficacité. L'enseignant 2 qui a un bon niveau de maîtrise du feedback vidéo parvient la

plupart du temps à terminer son retour en moins d'une minute. Il est donc important pour des enseignants novices de se former ou de tester l'outil dans la mesure du possible afin d'en avoir une utilisation optimale ensuite en classe avec les élèves.

La crainte que l'on peut avoir est que les élèves soient trop inactifs durant ces phases de conseil, mais je tiens à préciser que les enseignants ont bien anticipé cet obstacle en permettant aux autres élèves de s'entraîner librement. Pour justement rendre les élèves plus actifs, l'enseignant 2 fait le choix de réaliser le feedback vidéo sous forme d'échange avec les élèves. Cela permet à ces derniers d'être actifs durant la phase de conseil.

Toujours concernant cette durée des feedbacks, il est important de préciser qu'il faut être attentif à ne pas trop s'éterniser afin de garder une attention optimale des élèves. Par exemple, l'élève va retenir plus d'informations sur un retour de 30 secondes se focalisant sur un ou deux critères plutôt qu'en écoutant un feedback de plus de 2 minutes qui détaille précisément l'ensemble de son mouvement.

3.4.3 Le type de feedback utilisé :

Maintenant, je me concentre sur les types de feedback qui sont utilisés par les deux enseignants et je me base sur les différents types de feedback que j'ai abordés dans la problématique selon Pasco (2016). Dans un premier temps, le feedback peut être correctif, évaluatif ou encore évaluatif couplé au correctif.

Pour l'enseignant 1

Ce sont le plus souvent les feedbacks évaluatifs couplés aux feedbacks correctifs qui sont formulés aussi bien pour le feedback classique que pour le feedback vidéo. L'enseignant profite effectivement de chaque feedback pour commenter la performance de l'élève et lui transmettre les corrections qui sont à effectuer pour améliorer la technique de saut. Pour exemplifier cela, voici par exemple un extrait du contenu du feedback vidéo qu'il transmet à l'élève A2 :

Voilà, là ta course est normale. Là, tu t'es tournée trop vite. Tu as voulu regarder la croix là-bas alors que tu n'avais pas encore posé le pied. Il faut que tu poses le pied d'appui au sol et en même temps que tu pivotes le corps et que tu regardes la croix quasiment en même temps.
(Annexe 8, p.XX)

On remarque bien qu'ici, l'enseignant 1 évalue dans un premier temps ce qui est incorrect, puis il corrige juste après en expliquant à l'élève ce qu'il doit modifier. Pour le feedback classique, il procède de la même manière comme le montre l'extrait suivant du feedback classique qu'il transmet à l'élève B1 :

Ton pied d'appel est trop loin. Ça veut dire que quand tu sautes il y a déjà un manque d'impulsion et puis après tu retombes sur l'obstacle.
[...] Cela veut donc dire que ton pied d'appel, tu dois le poser plus près.
20 cm en tout cas plus près de l'obstacle. (Annexe 8, p.XXIX)

On observe donc que l'apport de la vidéo ne modifie pas le type de feedback qui est utilisé par l'enseignant si ce n'est peut-être qu'il arrive quelques fois, presque exclusivement avec le feedback classique, à l'enseignant 1 de formuler des feedbacks qui sont uniquement évaluatifs comme le suivant avec l'élève B3 : « À aucun moment, tu n'as regardé la croix au moment où tu as posé le pied. Tu ne l'as pas cherchée. Même une fois que tu es assis sur le tapis, tu ne l'as pas cherchée » (annexe 3, p.XXXII). Ici, l'enseignant se contente de décrire ce qui s'est mal déroulé durant la performance de l'élève et ne lui propose pas de correction à effectuer. Il est important lors des feedbacks de justement proposer des solutions à l'élève, pour qu'il s'améliore lors de ses prochains sauts. Cependant, dans cette situation, l'enseignant a certainement jugé qu'il n'était pas nécessaire de formuler des pistes pour corriger l'erreur, car cela est relativement implicite. En effet, il s'agit d'un critère qui est souvent relevé par l'enseignant 1.

Pasco (2017) effectue encore une distinction entre les feedbacks généraux et spécifiques. L'enseignant 1, comme le démontrent les extraits des feedbacks ci-dessus, formule des feedbacks spécifiques à ses élèves. En effet, il se focalise sur des points particuliers du saut en hauteur en donnant des informations précises aux élèves.

Pour l'enseignant 2

Il privilégie également les feedbacks évaluatifs couplés aux feedbacks correctifs. Par contre, il se distingue dans sa manière de procéder de l'enseignant 1, car il favorise le dialogue avec les élèves afin qu'ils essaient de reconnaître par eux-mêmes les points à améliorer. Voici un extrait de l'échange qu'il a eu avec l'élève A2 :

A2 : - Je saute trop vite.

E : Alors tu sautes beaucoup trop loin de la barre oui. Ce qui te fait partir en fait, regarde cette position-là.

A2 : Ah oui.

E : Tu es à l'horizontale, alors c'est bien, mais cette position-là, tu dois l'avoir beaucoup plus loin. D'accord ?

A2 : Oui

E : C'est que ton pied d'appui soit plus près de la barre, ce qui va faire que tu devras monter plus vertical. (Annexe 9, p.XXXIX)

Cet exemple montre bien le fait que l'élève fait partie intégrante du processus du feedback chez l'enseignant 2. L'enseignant met tout d'abord l'accent sur le problème de l'élève puis il lui transmet dans un second temps un conseil pour corriger son saut.

Pour le feedback classique, l'enseignant 2 produit également un feedback évaluatif couplé à un feedback correctif, mais ce qui diffère du feedback vidéo, c'est qu'ici il n'y a plus de dialogue avec l'élève, ce qui fait que la phase de conseil est beaucoup plus courte comme le feedback suivant avec l'élève B2 :

Quand tu arrives vers la barre, tu perds toute ta vitesse et tu fais un petit saut de cabri qui fait que tu sautes à pieds joints. C'est comme si l'on finissait une course ce qui veut dire que quand tu cours, tu finis toujours sur jambe. Donc tu sautes, la première jambe reste au sol pendant que la deuxième monte et ensuite l'autre suit. Donc, garde ta vitesse et monte ensuite avec une jambe. (Annexe 9, p.XLVIII)

Dans cet extrait, mais aussi dans ses autres feedbacks, l'enseignant 2 privilégie tout comme l'enseignant 1 les feedbacks spécifiques. En effet, il formule des retours très précis sur certains critères de réussite du saut et il propose des pistes qui permettent de corriger la technique de saut.

3.4.4 Le contenu des feedbacks :

Dans ce chapitre j'analyse un peu plus en profondeur le contenu des feedbacks que dans le chapitre précédent. Mon objectif est de mesurer la plus-value que peut apporter l'utilisation de la vidéo.

Le feedback classique pour l'enseignant 1

Lors de ses feedbacks, il analyse toutes les parties du saut. Pour lui, « tout est important » (annexe 10, ligne 51). Il précise d'ailleurs lors de l'entretien a posteriori qu'il observe tout depuis le départ jusqu'à l'arrivée (annexe 10, ligne 60). Par contre, il y a un critère auquel il

accorde une plus grande importance et cela se ressent dans les feedbacks qu'il produit, car il apparaît lors de la plupart de ses retours. Il s'agit du point suivant : « Pour moi, le plus important c'est que les yeux doivent se figer sur cette croix. Parce que si les yeux se figent sur ce point de repère [...] c'est que le dos est en bonne position » (annexe 10, lignes 48-50).

Il est important d'établir une hiérarchie dans les critères que l'on évalue. L'enseignant ne peut pas tout corriger en un seul feedback. C'est pourtant ce qu'il a tenté de faire à plusieurs reprises. Étant donné qu'il évalue l'ensemble du mouvement, il corrige lors de certains retours plus de trois critères, ce qui me questionne quant à la capacité des élèves à tout assimilé, afin d'être capable d'apporter les corrections nécessaires pour le saut suivant. Je sélectionne ici un feedback classique de l'enseignant 1 qu'il formule à l'élève B2 qui éprouve des difficultés à réaliser le fosbury flop :

Un, tu poses ton pied, le travail des bras je ne le vois pas. Tu te tournes trop tard, tu regardes la croix qu'une fois que tu te retrouves sur le tapis. Il faut la regarder avant l'obstacle. Et puis après tu es assise et à la sortie tu regardes côté fenêtre. Je m'excuse de te le dire, mais il y a pas mal de choses à améliorer. (Annexe 8, p. XXXI)

Premièrement, on remarque que le feedback est négatif. À aucun moment il n'y a un mot d'encouragement qui pourrait favoriser l'estime de soi de cette élève. Il est évident que ce n'est pas une tâche simple de tourner en positif des critiques que l'on a à formuler, mais il est important de trouver au moins à la fin du feedback un mot d'encouragement pour « motiver l'élève et le pousser à s'investir dans la tâche » (Potdevin et al., 2013, p.53.). Ensuite, la tâche de l'élève est beaucoup trop complexe. Elle doit en effet retenir les trois points sur lesquels elle doit corriger le mouvement et être ensuite capable lors du prochain saut de corriger ces trois points. L'enseignant a certainement pris conscience de cela, car après le second saut, il formule à l'élève B2 un feedback qui met l'accent sur un critère uniquement :

Tu n'as pas regardé la croix. Au moment où tu poses ton pied gauche, là en montant tu dois absolument regarder la croix qui est là-bas. Tu poses ton pied gauche en montant, puis tu dois regarder la croix. Ça va pour toi ? (Annexe 8, p.XXXI)

Le fait d'insister sur un seul critère va permettre à l'élève de mettre l'accent lors de son prochain saut sur le regard sur la croix et ses chances de réussite sont plus élevées qu'avec le premier feedback où l'élève devait se concentrer en même temps sur trois critères.

Dans l'ensemble, tout comme les feedbacks ci-dessus, les retours de l'enseignant sont négatifs. L'enseignant en est d'ailleurs conscient. Lors de l'entretien, il reconnaît « qu'au début

l'on voit tout de suite ce qu'il ne va pas et l'on attache de l'importance à ce qu'il ne va pas » (annexe 10, ligne 77-78). Il précise aussi qu'il le fait dans le but de « corriger et d'améliorer » (annexe 10, ligne 80). Il nuance tout de même son propos en précisant qu'il essaie de valoriser ce qui va bien.

Le feedback vidéo pour l'enseignant 1

Il est intéressant d'analyser si le contenu des feedbacks vidéo apporte une plus-value pour les élèves. L'enseignant 1 qui utilise la vidéo pour la première fois est quelque peu hésitant dans ses premiers feedbacks vidéo. Chez les premiers élèves, il perd du temps au début du feedback avec la manipulation de la tablette : « On regarde ça, on se met par ici, on se déplace jusqu'à 3 secondes, j'ai remarqué avant que cela devenait intéressant à partir de là. Voilà, jusque-là comme avant c'est normal » (annexe 8, p.XXI). Après le passage des premiers élèves, l'enseignant devient beaucoup plus efficace dans la manipulation de l'outil. Il découvre d'ailleurs au fur et à mesure de nouvelles fonctionnalités comme le slow motion par exemple. Le ralenti ainsi que l'arrêt sur image permettent à l'enseignant d'être plus précis dans ses retours. Pour les élèves, c'est également positif, car ils ont un soutien visuel qui permet de mieux comprendre les propos de l'enseignant.

Par contre, la vidéo modifie peu la manière dont l'enseignant formule ses feedbacks. Tout comme pour le feedback classique, ils sont souvent formulés de manière négative en mettant l'accent sur les erreurs du saut et plusieurs critères sont relevés en même temps. Ce qui diffère, c'est que comme l'enseignant revoit l'intégralité du mouvement sur la tablette, il commente également ce qui est réussi dans le mouvement et cette touche de positivité favorise la confiance en soi des élèves. Cet exemple de feedback vidéo avec l'élève A4 montre bien cela :

E1 : [...] On va regarder déjà la course, voilà c'est partie, là toc ! C'est pas mal, ce n'est pas si mal, mais tu vois où tu sautes ?

A4 : Oui

E1 : Cela veut dire que tes pieds ils sont trop là, alors de nouveau tu n'as pas assez pivoté, tu n'es pas assez sur le dos quand tu passes l'obstacle. Mais ce n'était pas si mal toute la course. La pose du pied, on a vu la tête qui regardait la croix. Il y avait de bonnes choses, après tu atterris, tu n'es pas à l'équerre. Tu es un petit peu de travers, je dirais. [...] donc tu as les pieds qui regardent côté fenêtre. Tu dois être beaucoup plus à l'équerre sur le tapis. (Annexe 8, p.XXIII)

Lors de ce feedback, l'enseignant corrige bien la totalité du mouvement. Il n'hésite pas à dire ce qui ne va pas, mais il relève aussi le positif. Il pourrait même plus accentuer sur le positif en remplaçant par exemple des mots comme « c'est pas mal » par « c'est bien ».

Synthèse

Si l'on résume, la vidéo permet à l'enseignant 1 de combler certaines de ces lacunes en lui faisant formuler également des éléments positifs au sein de ses feedbacks. Elle lui permet aussi d'être mieux compris par ses élèves. Il le précise d'ailleurs lors de l'entretien : « En se voyant [...] il y en a certains qui ont fait des remarques comme : ah oui, ah oui vous avez raison [...] » (annexe 10, lignes 169.170). La vidéo a donc un impact que je qualifierais de positif sur le contenu des feedbacks de l'enseignant, le seul point négatif est qu'il arrive que ces derniers soient trop longs. Cependant, cela concerne également ses feedbacks classiques où il formule aussi des retours sur l'ensemble du mouvement.

Le feedback classique pour l'enseignant 2

Il formule des feedbacks classiques très courts en comparaison aux feedbacks de l'enseignant 1. Cela s'explique par le fait qu'il se focalise sur un objectif par feedback. L'enseignant lors de l'entretien explique la raison de ce choix :

Par exemple avec 2-3 élèves qui étaient très bons et qui comprennent vite, j'ai essayé de traiter deux objectifs. Mais ce n'est pas possible. C'est très difficile pour eux. Ils se concentrent tellement sur un que le deuxième était laissé de côté et puis au fond cela ne marchait pas bien.
(Annexe 11, lignes 56-59)

Afin d'être capable de s'en tenir à peu d'objectifs par feedback, l'enseignant a sélectionné trois objectifs pour sa leçon. Le premier consiste à avoir une course en « L » et à sauter sur un pied. Le deuxième est le fait de poser le bon pied d'appui et de lever un genou à l'horizontale. Le troisième objectif est relatif au fait de passer la barre sur le dos et si possible pour les meilleurs en cambrant ce dernier. Pour le dernier objectif, il pratique de la différenciation en effet, il ne l'observe pas chez tous, car c'est pour lui la finalité du mouvement (annexe 11, lignes 22-23).

Ses feedbacks classiques sont donc brefs et la plupart du temps il essaie de tourner le feedback le plus positivement que possible comme lors du feedback avec l'élève B6 :

Tu as mis de la vitesse, le genou est monté. Maintenant si je t'embête un petit peu c'est juste un détail, tu peux monter encore un peu plus ce genou et c'est parfait. Ton saut était vraiment excellent, très bien. (Annexe 9, p.LII)

Ce feedback est très bien construit. L'enseignant commence par un élément positif. Ensuite, il enchaîne avec la montée du genou, qui fait partie de ses trois objectifs et il termine par un mot d'encouragement pour renforcer l'estime de soi de l'élève. Lors de l'entretien, il nomme cette méthode comme étant « la méthode sandwich » (annexe 11, ligne 46). Cette méthode consiste, selon ses propos, à englober le négatif à l'intérieur de deux éléments positifs (annexe 11, lignes 47-48). Ce type de feedback qui est utilisé par cet enseignant est très intéressant, mais il n'est pas toujours mis en pratique. Parfois, il arrive que le feedback prenne fin après l'élément négatif et il manque donc le mot d'encouragement si important peut influencer sur la motivation des élèves.

Le feedback vidéo chez l'enseignant 2

Pour les feedbacks vidéo, l'enseignant 2 favorise le dialogue avec les élèves. Il fonctionne par questions ouvertes en commençant par demander à l'élève ce qu'il en pense (annexe 11, ligne 86). Tout comme pour le feedback classique, il tente de garder sa méthode sandwich en faisant émerger à l'intérieur de ses feedbacks des éléments positifs.

Le feedback avec l'élève A3 montre à quel point le dialogue est enrichissant pour l'élève :

E : Alors tu regardes et tu me dis ce que tu en penses à vitesse réelle d'accord ?

A3 : Je ne sais pas.

E : On le passe au ralenti. Est-ce que tu as repéré quelque chose dans ton saut ?

A3 : Non

E : Non ? Alors on va regarder. Le pied d'appui il est là.

A3 : Ah je lève bien le genou.

E : Tu lèves super bien le genou, mais tu ne lèves pas le bon genou. Cela veut dire que là c'est ton genou droit qui devrait monter, pas le gauche. Le geste il est superbe, c'est très bien, mais c'est ce genou-là que tu dois monter.

A3 : Et si je le fais dans l'autre sens ?

E : Tu veux essayer dans l'autre sens ?

A3 : Oui.

E : Alors c'est ce genou-là que tu dois monter. (Annexe 9, p.XL)

Cet exemple prouve que l'élève est capable grâce à la vidéo de trouver des pistes qui lui permettent de corriger son mouvement. Au début de la conversation et après le premier visionnage, l'élève ne parvient pas à mettre des mots sur sa performance. L'enseignant décide alors de montrer le saut au ralenti, mais là encore il ne trouve pas les mots. L'enseignant décide alors de l'accompagner dans la démarche en proposant un arrêt sur image sur le pied d'appui. À ce moment-là, l'élève qui connaît les objectifs de la leçon voit qu'il lève bien son genou. L'enseignant en profite alors pour complimenter l'élève. Il se trouve donc de nouveau dans sa méthode « sandwich ». Il enchaîne donc avec l'élément à corriger en lui disant qu'il ne lève pas le bon genou. Il pense alors à terminer sa phrase par un compliment en précisant que le geste est superbe. Ce qui est intéressant dans cette phase de dialogue c'est qu'à la fin de la discussion, l'élève propose lui-même des pistes de correction en se demandant s'il ne serait pas préférable qu'il saute depuis l'autre côté.

Synthèse

Chez l'enseignant 2, la différence entre les feedbacks classiques et vidéo est importante. Selon le contexte, un des deux types de feedbacks est plus intéressant. En début de séquence, l'élève doit effectuer beaucoup de sauts afin de prendre ses marques et de découvrir peu à peu la technique du saut. Pour cela, le feedback classique est adéquat, car il est rapide. Par contre lorsque l'on rentre dans la phase d'apprentissage, le feedback vidéo devient très intéressant. Le fait de procéder par questions ouvertes implique l'élève dans le processus de feedback et cela favorise son estime de soi, dans le sens où il participe à l'élaboration de solutions pour améliorer son mouvement. Je trouve également que le renforcement positif de l'enseignant est nettement plus présent avec le feedback vidéo. Les mots d'encouragement sont plus présents ce qui fait que l'élève est mis en valeur et il est, à chaque fois en confiance pour le saut suivant. Je remarque aussi qu'en voyant sa performance en image, l'élève est la plupart du temps capable de citer les critères qui ne sont pas atteints ce qui est plus compliqué sans cet apport visuel de la vidéo.

3.5 L'avis des enseignants sur le processus

Durant les entretiens a posteriori les enseignants donnent leur avis au sujet des deux processus en citant leurs forces et leurs faiblesses.

Pour l'enseignant 1

Au moment de citer une force du feedback classique, l'enseignant 1 met en avant le fait que l'on se trouve à 100% dans la vision du saut. Il fait référence au feedback vidéo en précisant que l'on n'est « pas encombré par une caméra sous forme de tablette » (annexe 10, ligne 130). Pour cet enseignant, le feedback vidéo lui a posé problème pour observer correctement le saut des élèves. Il s'agit d'un problème qui peut concerner d'autres enseignants qui n'ont pas l'habitude de filmer des performances d'élèves. En comparaison, l'enseignant 2 n'a pas soulevé ce problème, car il est habitué à travailler avec cet outil. Pour en revenir au feedback classique, « sa faiblesse est que l'on ne peut pas revenir en arrière » (annexe 10, ligne 131-132). Il faut donc être très concentré lors de la phase d'observation et une légère inattention compromet la qualité du feedback qui suit la performance de l'élève.

Pour le feedback vidéo, les forces et faiblesses sont en lien avec les forces et faiblesses du feedback classique. Pour l'enseignant, la vidéo permet de « détailler tous les éléments du saut » (annexe 10, ligne 189). Pour cet enseignant qui décortique les performances de ses élèves dans les moindres détails, l'apport des images lui donne donc l'occasion d'avoir plus de contenu à analyser. Pour l'élève cette fois, l'enseignant estime que le fait d'être filmé va lui donner de l'importance. L'apport de la vidéo sur la motivation est donc important selon lui. Il argumente cela de la manière suivante : « L'élève se dit : on m'a filmé comme les vrais sauteurs en hauteur, comme au meeting de Zurich ou de Lausanne, comme les pros » (annexe 10, lignes 193-194). Les avantages liés à l'apport du feedback vidéo sont donc multiples. Pour les faiblesses, l'enseignant 1 en mentionne une : « Le fait d'être concentré sur l'outil, plus que sur ce qu'il se passe devant mes yeux » (annexe 10, ligne 195-196). Il précise tout de même juste après cela que ce n'en est pas vraiment une, car les images enregistrées permettent de revenir sur ce qui lui a échappé en direct.

Pour l'enseignant 2

Selon lui la grande force du feedback classique c'est sa rapidité. L'élève arrive et il lui dit ce qui est à améliorer et ce qu'il doit améliorer (annexe 11, lignes 131-133). Cette rapidité permet d'enchaîner les performances. Au niveau des faiblesses, l'enseignant pointe du doigt le cruel manque de visuel. Pour lui, c'est également plus compliqué : « Maintenant, il faut que je me concentre à fond parce que la vidéo c'est bien pour me supporter dans ce que je dis, mais maintenant il faut que j'aie un feedback clair et précis pour l'élève » (Annexe 11, lignes 141-

143). Pour pallier ce manque de visuel pour l'élève, il suggère la piste de la démonstration par l'enseignant à condition d'en avoir le temps (annexe 11, lignes 145-146). Il est en effet important que l'élève puisse visualiser ce que l'on attend de lui. La démonstration de l'enseignant est une solution, comme pourrait l'être une démonstration du mouvement qui se trouve sous forme de vidéo sur une tablette numérique.

Concernant le feedback vidéo, sa force se situe pour lui dans ce qui est la faiblesse du feedback classique. En effet, la vidéo est le support visuel. « Le commentaire de l'enseignant accompagné du support visuel, cela va tellement bien ensemble » (annexe 11, lignes 201-202). Au niveau des faiblesses, aucune n'est ressortie lors de l'entretien. Le feedback vidéo peut devenir relativement long, mais l'enseignant précise que l'application est très simple d'utilisation et qu'elle est du coup très rapide, ce qui fait que l'on perd finalement très peu de temps (annexe 11, lignes 204-205). Il relève aussi l'influence sur la mémoire à long terme que peut apporter la vidéo : « Je pense avoir amené plus avec la vidéo. Il est même clair que l'on amène plus parce que les élèves ont dorénavant une marque dans l'esprit et ils arrivent à s'en souvenir » (annexe 11, 260-262). Il s'agit d'un élément important, car l'apprentissage d'un mouvement complexe s'inscrit au sein d'une séquence qui se déroule sur plusieurs semaines et l'effet sur la mémoire à long terme permet de ne pas repartir de zéro lors des leçons suivantes.

L'enseignant précise également dans quelles conditions il va utiliser la vidéo. Il l'utilise pour évaluer des tâches complexes comme le saut en hauteur. Lorsqu'il est en mesure d'observer une performance sans la vidéo dans de bonnes conditions, il ne l'utilise pas.

3.6 L'avis des élèves sur les processus

Les élèves sont au centre du processus d'apprentissage et il est donc important de conclure cette analyse en tenant compte de leur avis relatif à l'expérimentation du feedback vidéo.

Pour les élèves de l'enseignant E1 :

Sur les quatre élèves qui ont été sélectionnés de manière aléatoire, deux ont expérimenté pour la première fois le feedback vidéo. Deux élèves avaient déjà eu la chance de tester la vidéo en dehors de l'école, mais pour le saut en hauteur également.

Ce qui est marquant dans le retour de ces élèves est qu'ils ont tous tendance à observer le négatif dans un premier temps lorsqu'ils visualisent leur performance. Les élèves voient donc ce qu'ils réalisent de manière incorrecte. Par exemple, l'élève A6, lorsque je lui demande ce

qu'il ressent en visionnant les images, me répond : « j'ai encore beaucoup de choses à améliorer » (annexe 12, ligne 167). Cette vision de ce qui est négatif en premier est peut-être influencée par le contenu des feedbacks de l'enseignant. L'enseignant a tendance à souvent mettre l'accent sur ce qui est à améliorer et il omet parfois de dire ce qui est réussi dans le mouvement. Sa vision des performances, en se focalisant sur les éléments à corriger, se transmet également à ses élèves qui procèdent de la même manière que lui.

Les élèves sont également unanimes quant à l'efficacité de l'apport de la vidéo. Le fait de pouvoir revoir leur mouvement au ralenti leur permet de mieux assimiler les points qui sont à améliorer dans le mouvement. L'élève A4 le précise de la manière suivante : « On sait mieux comment on fait et l'on peut un peu mieux s'améliorer (annexe 12, ligne 79).

Étant donné que la vidéo les aide, ils sont tous favorables à expérimenter de nouveau le feedback vidéo et ils proposent également des disciplines pour lesquelles le recours à la vidéo peut être utile. Les sports proposés sont l'athlétisme avec le saut en longueur et les différents types de lancers. Il y a aussi le basket et une élève propose également de travailler avec la vidéo aux agrès pour le saut roulé par exemple. La vidéo permet pour ces disciplines de donner aux élèves des informations qui leur permettent de prendre conscience de ce qui est à améliorer, mais aussi de ce qu'ils réalisent de manière correcte.

Pour les élèves de l'enseignant E2 :

Sur les quatre élèves que j'ai interrogés, tous ont eu recours au feedback vidéo pour la première fois lors de cette leçon. De manière générale, le feedback vidéo les a aidés lors de cette leçon. La fonctionnalité de l'application qui permet de se voir au ralenti leur a permis de mieux prendre conscience des éléments à corriger dans le mouvement. L'élève A1 précise que le moment où l'enseignant lui a montré les images au ralenti l'a aidé (annexe 13, lignes 25-26). Pour l'élève A5, l'apport visuel lui permet de l'aider à comprendre ce qu'il doit améliorer (annexe 13, ligne 78). Sans la vidéo et cet apport visuel, il estime qu'il ne parviendrait pas à savoir ce qu'il doit améliorer (annexe 13, ligne 85). Pour cet élève, le feedback classique ne suffit donc pas. C'est en visionnant les images qu'il prend conscience de ce qu'il doit changer dans son mouvement.

Une thématique qui a touché un élève et qui est susceptible d'en toucher d'autres est le stress d'être filmé. Nous avons vu précédemment que le fait de filmer les images avait une influence positive sur les élèves, mais pour certains, cela peut être l'inverse. Les propos de l'élève A3 sont les suivants : « C'est bizarre de se faire filmer comme ça, car d'habitude je saute, mais là ça m'a stressé » (annexe 13, lignes 44). Il est donc important d'échanger avec ces élèves afin

de les mettre dans les meilleures dispositions. L'enseignant 2 est d'ailleurs conscient de cette problématique qui peut concerner plusieurs élèves. Lorsqu'un élève prend de la distance avec la vidéo, « il s'agit vraiment d'être bon dans le retour que l'on fait », il faut que l'on « rassure » l'élève (annexe 11, lignes 222-224).

Lorsque je leur ai demandé s'ils se voyaient utiliser la vidéo dans d'autres disciplines, ils ont nommé les agrès, mais aussi le saut en longueur qu'ils ont déjà travaillé en classe, mais sans la vidéo. Deux élèves se verraient même utiliser la vidéo dans les sports qu'ils pratiquent en dehors de l'école comme le hockey et le parkour. Le feedback vidéo a donc sa place à l'école, mais également durant les différentes activités sportives des élèves.

Conclusion

En commençant ce mémoire de Bachelor, mon intention était de m'intéresser à l'utilisation du numérique en leçons d'EPS. Ce domaine étant vaste, j'ai pris la décision de centrer la recherche sur les feedbacks et plus précisément sur les feedbacks vidéo qui ont donc recours au numérique. J'ai tenté d'apporter des réponses à ma question de recherche qui est la suivante : **le processus du feedback durant les leçons d'EPS est-il rendu plus efficace par l'utilisation de la vidéo ?** À cette question, ma récolte de données auprès de deux enseignants du cycle 2 m'a permis d'apporter certaines réponses en lien avec cette question de recherche.

Pour commencer, l'observation des deux enseignants lorsqu'ils formulent les feedbacks classiques et vidéo m'a permis lors de l'analyse de comparer les deux démarches. Pour le feedback classique, les deux enseignants relèvent des faiblesses qui les concernent et d'autres qui concernent les élèves comme le manque total de visuel par exemple.

En effet, avec le feedback classique le processus travaille uniquement l'aspect auditif et des élèves qui sont plus visuels peuvent avoir du mal à comprendre les feedbacks de l'enseignant et surtout à corriger leur mouvement par la suite. Il manque donc parfois cette prise de conscience chez l'élève de ce qu'il réalise de manière incorrecte et le feedback vidéo, grâce à l'accès aux images, permet aux élèves une meilleure prise de conscience de ce qu'ils viennent de réaliser. Pour les enseignants, une des faiblesses de ce feedback classique concerne principalement les mouvements complexes comme c'est le cas du fosbury flop que j'ai observé dans ce travail. Ils relèvent les deux qu'il est extrêmement compliqué de tout analyser à vitesse réelle et de formuler un retour correct par la suite à l'élève. Là encore, le feedback vidéo vient en aide aux enseignants, car il leur permet d'avoir un accès aux images à plusieurs reprises, ce qui facilite la préparation du contenu des feedbacks.

Le feedback vidéo rend donc souvent plus efficace le processus du feedback. Cependant, il a également quelques faiblesses. Sa mise en place demande du temps et limite donc le nombre d'essais des élèves. Les élèves sont donc moins actifs durant ces leçons. C'est pour cette raison que les deux enseignants admettent qu'ils ne travailleraient pas avec la vidéo lors de chaque leçon. Elle est utile dans la phase d'apprentissage du mouvement, mais il faut laisser du temps après le feedback vidéo pour que les élèves puissent expérimenter et mettre en place les corrections qui émergent de l'analyse de leur performance. Un autre constat qui a émergé en comparant les démarches des deux enseignants, c'est qu'il est important de développer des connaissances liées à l'outil avant de l'utiliser. L'enseignant qui utilisait la

tablette numérique pour la première fois pour le bien de cette recherche n'a pas eu l'occasion d'optimiser l'utilisation de l'outil. Ceci ne concerne pas l'enseignant 2 qui est plus expérimenté avec l'utilisation de la vidéo. Par contre, je tiens à préciser qu'il est possible d'avoir recours au feedback vidéo sans expérience préalable, l'enseignant 1 en est d'ailleurs l'exemple parfait et cela s'explique par le fait que l'outil et l'application sont très faciles à l'emploi.

Dans la problématique, je reprends certains travaux qui parlent de l'apport de la vidéo sur la motivation. Par exemple, les résultats de la recherche de Potdevin (2013) parlent de l'apport au niveau de la motivation des élèves sur une courte période. J'ai effectivement remarqué lors des observations que le fait d'être filmé favorise la motivation des élèves. D'ailleurs, les deux enseignants l'ont relevé lors des entretiens. Par contre, j'ai été sensibilisé lors de l'analyse à un aspect de la vidéo qui pourrait poser problème à certains élèves. Cette problématique a été soulevée par l'enseignant 2 lors de l'entretien et concerne des élèves qui ont une mauvaise estime de soi et qui ne relèvent que le négatif en visionnant les images. Chez la plupart des élèves que j'ai questionnés, ils voient d'abord ce qui est incorrect lorsqu'ils visionnent leur performance. Le rôle des enseignants est donc important, car ils doivent être capables de faire émerger le positif dans les performances des élèves afin de renforcer leur estime de soi. Il est donc important de rendre les plus positifs que possible les feedbacks qu'ils soient classiques ou vidéo. D'ailleurs, l'enseignant 2 l'a bien compris et sa méthode « sandwich » qui consiste à entourer de deux éléments positifs l'élément négatif à corriger, semble adéquate pour ne pas affecter l'estime de soi des élèves.

Ma démarche amène donc certains résultats, mais elle comprend tout de même certaines limites. Premièrement, l'échantillonnage était relativement restreint. Ce travail portant sur la pratique de deux enseignants, il est compliqué de tirer des conclusions et des bilans à grande échelle de ces résultats en les généralisant. De plus, j'ai pu me rendre compte des différences qui existent dans la manière de formuler les feedbacks. C'était mon choix de sélectionner un enseignant « novice » et un autre qui est plus expérimenté avec le recours au feedback vidéo. Là aussi, il est important de nuancer et de ne pas tout généraliser ce qui a été observé chez l'enseignant 1 à tous les enseignants « novices » et de même avec l'enseignant 2. Une autre difficulté que j'ai rencontrée a été d'analyser ce qui est ressorti des entretiens avec les élèves. Ma grille d'entretien a été conçue avec trop de questions fermées et il a donc été compliqué pour moi de tirer beaucoup d'enseignements de ces entretiens.

Cette recherche m'a par contre permis de développer mes connaissances sur le sujet, grâce aux diverses lectures, mais aussi à l'observation de la pratique de deux enseignants. Vouant un intérêt particulièrement important pour cette discipline, je me questionne depuis un certain temps sur des manières qui pourraient permettre une meilleure prise de conscience aux élèves

de ce qui est à améliorer pour corriger leur mouvement. Après avoir réalisé ce travail, je suis convaincu de l'apport de la vidéo dans le processus du feedback et j'ai également la conviction que la vidéo peut être utile également dans d'autres moments de la leçon, comme pour présenter un nouveau mouvement par exemple. Je ressors de ce travail avec beaucoup d'idées pour ma pratique future. La manière de réaliser le feedback vidéo chez l'enseignant 2 en favorisant l'autoévaluation m'a impressionné. Je ne pensais pas que les élèves étaient capables d'apporter autant dans le processus de correction et c'est donc un procédé que je réutiliserai à l'avenir.

Cette recherche ayant été effectuée à petite échelle et sur une période courte, il serait intéressant de pouvoir mener une expérience de ce type dans une classe, mais sur la durée cette fois. En effet, cela permettrait de mesurer l'apport que peut avoir la vidéo sur les apprentissages des élèves et tout ceci à long terme. Je parle d'un éventuel apport de l'accès aux images sur la mémoire à long terme dans ce travail, mais je n'ai pas pu le vérifier. Le monde de l'enseignement a, aujourd'hui, la chance de pouvoir bénéficier de matériel numérique de qualité et il est donc important que la recherche permette d'amener aux enseignants des réponses et des pistes qui leur permettent d'utiliser ces différents outils numériques de façon optimale. Je me verrais donc bien utiliser le feedback vidéo sur la durée avec mes classes futures afin de me faire une idée de l'efficacité de la démarche sur les apprentissages à long terme.

Références bibliographiques

Amadiou, F., & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Paris : Retz.

Blais, M. & Martineau, S. (2006). *L'analyse inductive générale* : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives* – vol .26(2), 2006, pp. 1-18.

Bruchon, F. & Tomaszower, Y. (2015). *Autoscopie, autonomie, autoregulation... avec les TICE*. *Revue Éducation physique et sport*, 367, 86-87.

Couturier, C (2017). EPS & numérique. Vous avez dit révolution ?. *ContrePied EPS sports cultures*, 19, pp.4-6.

Crahay, M. (2006). Chapitre 1. Qualitatif – Quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ?. Dans *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. (pp. 33-52).

Dépelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles: De Boeck.

Dépelteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. De Boeck Supérieur.

Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. McGraw-hill.

Famose, J. P. & Durand, M. (1988). *Aptitudes et performance motrice*. *Revue EPS*.

Fonseca, B., & Guinand, A. (2012). *Le feedback vidéo en EPS* (Doctoral dissertation, Haute école pédagogique du canton de Vaud)

Fortin, M-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière éducation.

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation

Gentsch, N (2015). *Gymnastique. Athlétisme*. Office fédéral du sport OFSPO

Lebègue, D (2017). EPS & numérique. AS lutte : l'usage des TICE pour une grande autonomie des élèves. *ContrePied EPS sports cultures*, 19, pp.8-11.

Lebouvier, B. (2017). EPS & numérique. Un guidage qui aide. *ContrePied EPS sports cultures*, 19, pp.20-21

- Martel, F. (1988). *Méthodologie. Recherche en soins infirmiers*. Vol (15). p.56.
- Merian, T., & Baumberger, B. (2007). *Le feedback vidéo en éducation physique scolaire*. *Staps*, (2), pp.107-120.
- Moscovici, S., & Buschini, F. (2003). *Les méthodes des sciences humaines*. Presses Universitaires de France.
- Nicaise, V. & Cogérino, G. (2008). Les feedback émis par l'enseignant(e) d'EPS et perçus par les élèves : quelle similarité ? *Staps*, 81, (3), 35-53. doi:10.3917/sta.081.0035. pp.38-39.
- OCDE (2015), *Students, Computers and Learning : Making the Connection*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *Chapitre 1 - Choisir une approche d'analyse qualitative*. Dans P. Paillé & A. Mucchielli (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* Paris : Armand Colin. (pp. 13-32).
- Pasco, D. (2016). *Enseigner l'EPS : Connaissances et techniques pédagogiques*. Vanves : Hachette Éducation. p.164
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills.
- Pfefferlé, P., & Liardet, I. (2011). *Enseigner le sport : de l'apprentissage à la performance*. PPUR Presses polytechniques.
- Potdevin, F., Bernaert, F., Huchez, A., & Vors, O. (2013). Le feedback vidéo en EPS : une double stratégie de progrès et de motivations. *Le cas de l'Appui Tendu Renversé en classe de 6ème*. *eJRIEPS*, (30), 51-80.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (éd. 2e). Presse de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Van der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. De Boeck.

Annexes :

Annexe 1 : Contrat de recherche

Contrat de recherche

Les parties prennent connaissance, en signant, des conditions suivantes de la recherche :

- La leçon est filmée et les feedbacks enregistrés
- L'entretien est enregistré
- Les données sont traitées de manière confidentielle
- Une fois les données analysées et le travail terminé, les vidéos et les enregistrements seront supprimés

Date et signature de l'enquêteur :

Date et signature de l'enseignant :

Annexe 2 : Autorisation de filmer les élèves

Autorisation de filmer votre (vos) enfant(s)

Chers parents, chers représentants légaux,

Par la présente, je vous demande l'autorisation de filmer votre enfant en classe lors d'une leçon d'EPS et d'utiliser ces enregistrements à des fins de recherche dans le cadre de mon travail de bachelor.

Ce travail consiste à analyser les retours formulés par les enseignants aux élèves suite à une performance motrice.

Ces séquences filmiques seront utilisées exclusivement dans le cadre de la recherche. Toutes les données seront traitées de manière confidentielle : le nom de votre enfant ne sera à aucun moment mentionné.

Je précise que je m'engage à supprimer toutes les données une fois le travail terminé.

Je vous remercie sincèrement de votre précieuse collaboration et reste à votre disposition pour toute information complémentaire. Dans l'attente d'une réponse de votre part, je vous prie de recevoir, chers parents, mes meilleures salutations.

Nicolas Ribeaud



Coupon- réponse

Ayant pris connaissance de ce qui précède, nous autorisons, ou non, le chercheur à filmer mon (mes) enfant (s) mineur(s) et à utiliser l'image à des fins strictement de recherche :

- ☐ Oui, j'autorise que mon enfant soit filmé lors de la leçon de gym.
- ☐ Non, je n'autorise pas que mon enfant soit filmé lors de la leçon de gym.

Nom et prénom de l'enfant ou des enfants

Date et signature des parents

À remettre à l'enseignant

Annexe 3 : Grille d'observation enseignant 1

Grille d'observations : Enseignant 1

Date : 14.12.18	Heure : 13.35-15h05	Lieu : Salle de gymnastique	Enseignant : Enseignant 1
-----------------	---------------------	-----------------------------	---------------------------

Je précise que les feedbacks seront retranscrits plus tard sur la base des enregistrements afin que je puisse me consacrer durant la leçon sur d'autres éléments observables.

Je surligne en **jaune** les critères qui sont à améliorer.

Remarques générales :

Un élément qui diffère de mes critères est que l'enseignant demande à ses élèves de regarder le fond de la salle au lieu de leur demander de focaliser leur regard sur la barre. L'enseignant accorde extrêmement d'importance à ce critère et cela se ressent dans les retours qu'il formule à ses élèves.

Début de leçon avec rappel des différents critères par l'enseignant et explication du déroulement de la leçon. Explication pour régler la hauteur lors du feedback avec l'élève précédent.

E : Enseignant

À1,2,... B1,2,... : Elèves

S : Saut

FB : Feedback

Elève Groupe A(FB Vid.)/ B(FB cla.)	Critères observables : Elan : - Rythme d'élan tam-ta-tam - Course en L Appel : - Saut sur une jambe	Durée en secondes des feedbacks (temps entre la fin du saut et
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Cuisse de la jambe d'élan horizontale - Pose du pied dans l'axe de la course à 30° par rapport au tapis <p>Vol : - Position arquée au-dessus de la barre</p> <p>Réception : - Sur le dos</p> <ul style="list-style-type: none"> - A l'équerre par rapport à la barre <p>Remarques :</p> <p>Contenu du feedback :</p>	la fin du feedback)
--	--	---------------------

Annexe 4 : Grille d'observation enseignant 2

Grille d'observations : Enseignant 2

Date : 17.12.18	Heure : 10h30-11h45	Lieu : Salle de gymnastique	Enseignant : Enseignant 2
-----------------	---------------------	-----------------------------	---------------------------

Je précise que les feedbacks seront retranscrits plus tard sur la base des enregistrements afin que je puisse me consacrer durant la leçon sur d'autres éléments observables.

Je surligne en **jaune** les critères qui sont à améliorer.

Remarques générales : petite précision : Contrairement à l'enseignant 1, les élèves réalisent leurs deux sauts à la suite. Par manque de temps à disposition, étant donné l'effectif de la classe, j'ai décidé d'en rester à deux sauts avec deux feedbacks. Certains élèves ont tout de même eu droit à un troisième essai pour corriger leur mouvement. Pendant les feedbacks, les élèves ont la permission d'effectuer des sauts d'essais afin de prendre leurs marques.

L'enseignant se met à la hauteur des élèves lors du feedback et il demande leur ressenti, leur avis avant de formuler son feedback.

Au niveau du montage de l'espace saut hauteur, la barre est placée relativement basse et la réception est composée de deux mousses non pas l'un sur l'autre, mais côte à côte. Dans l'ensemble, les élèves ont eu de la peine à aller chercher de la hauteur et cela peut s'expliquer par le fait que la barre était placée à un niveau bas.

E : Enseignant

À1,2,.. / B1,2,.. : Elèves

S : Saut

FB : Feedback

Elève Groupe A(FB Vid.) /	Critères observables : Elan : - Rythme d'élan tam-ta-tam - Course en L	Durée en secondes des feedbacks
------------------------------------	--	---------------------------------

B(FB cla.)	<p>Appel : - Saut sur une jambe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuisse de la jambe d'élan horizontale - Pose du pied dans l'axe de la course à 30° par rapport au tapis <p>Vol : - Position arquée au-dessus de la barre</p> <p>Réception : - Sur le dos</p> <ul style="list-style-type: none"> - A l'équerre par rapport à la barre <p>Remarques :</p> <p>Contenu du feedback :</p>	
---------------	--	--

Guide d'entretien a posteriori

Date :	Heure :	Enseignant 1 :
Date :	Heure :	Enseignant 2 :

Thème	Questions	Questions de relance
Ressenti vis-à-vis de la leçon.	De manière générale quel est votre retour sur cette leçon au niveau des feedbacks ?	Avez-vous dû faire face à des imprévus ?
Objectifs d'apprentissages	Quels étaient vos objectifs d'apprentissages concernant ces leçons sur le fosbury flop ? Quels étaient les objectifs de la leçon d'aujourd'hui ?	Est-ce que les élèves ont eu connaissance des objectifs d'apprentissage ? L'utilisation du feedback vidéo vous a-t-elle aidé à vérifier

	Les objectifs ont-ils été atteints ?	l'atteinte ou non de ces objectifs ?
Le Fosbury flop	<p>Quels étaient vos critères d'évaluations du saut ?</p> <p>Quels sont les éléments essentiels pour la réussite du mouvement selon vous ?</p> <p>Influence des éléments observés lors de la leçon précédente sur vos observations lors de cette leçon ?</p>	<p>Est-ce qu'un critère a particulièrement attiré votre attention lors de cette leçon ?</p>
Le feedback	<p>Au niveau du contenu quels types de feedbacks privilégiez-vous ?</p> <p>Pour un feedback vous corrigez l'élève sur un ou plusieurs critères du mouvement ?</p>	<p>Feedbacks positifs/négatifs ?</p> <p>Feedback général ou spécifique ?</p>

	<p>Adaptez-vous vos feedbacks en fonction de vos élèves ?</p> <p>À quoi faites-vous attention lorsque vous formulez un feedback ?</p> <p>Quel est l'apport du feedback pour les élèves ?</p> <p>Pour qui s'adressent vos feedbacks ? Pour l'ensemble de la classe ou sont-ils individualisés ?</p>	
Le feedback classique	Comment procédez-vous pour évaluer le mouvement de l'élève, puis pour lui formuler un retour ?	Prenez-vous un temps de réflexion avant de formuler le retour à l'élève ?

	<p>Sur quoi focalisez-vous votre observation ?</p> <p>Pouvez-vous me citer une force et une faiblesse du feedback classique ?</p>	<p>De quelle manière ?</p> <p>Avez-vous un exemple ?</p>
Le feedback vidéo	<p>Comment procédez-vous pour analyser un mouvement à l'aide du feedback vidéo ?</p> <p>Comment réagissent les élèves suite au</p>	<p>Combien de fois montrez-vous le mouvement que l'élève a réalisé ?</p> <p>Comment vous placez-vous pour filmer les élèves ? (de face, de profil ?) Et pourquoi un tel choix ?</p> <p>Utilisez-vous une application spécifique qui permet de mieux analyser la performance de l'élève ? Si oui, laquelle</p>

	<p>visionnage de leur performance ?</p> <p>La vidéo vous permet-elle d'observer des critères que vous ne parvenez pas à observer à vitesse réelle ?</p> <p>Pouvez-vous me citer une force et une faiblesse du feedback vidéo ?</p>	<p>et avec l'usage de quelles fonctionnalités ?</p> <p>Avez-vous des exemples ?</p> <p>Prennent-ils, selon-vous mieux conscience de ce qui est à améliorer ?</p> <p>Avez-vous un exemple ?</p> <p>Pour vous enseignant et au niveau des élèves ?</p>
Conclusion	<p>Avez-vous remarqué une différence entre le groupe du feedback vidéo et celui du feedback classique au niveau des</p>	

	<p>apprentissages du mouvement ?</p> <p>Quelle méthode vous convient le mieux et pourquoi ?</p> <p>Êtes-vous prêt à réutiliser le feedback vidéo lors de futures leçons d'EPS ?</p>	
--	---	--

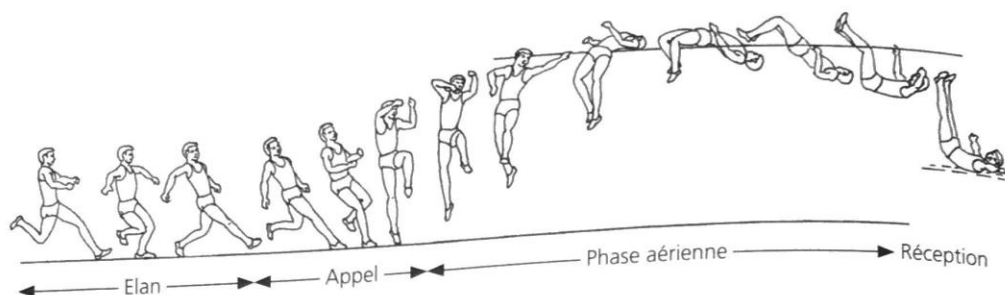
Annexe 6 : Guide d'entretiens élèves

Date :	Heure :	Elève :	Classe :
--------	---------	---------	----------

Thème :	Questions :	Questions de relance :
Le fosbury flop	<p>Que penses-tu de tes performances au saut en hauteur ?</p> <p>Est-ce que tu t'es amélioré durant cette leçon ?</p>	<p>Si oui, dans quels domaines ? Qu'est-ce qui t'a permis de t'améliorer dans ces domaines ?</p> <p>Si non pourquoi ? Qu'est-ce qu'il t'a manqué pour t'améliorer ?</p>

Le feedback vidéo	<p>Était-ce la première fois que tu avais la possibilité de voir ton mouvement à la vidéo ? Dans le cadre scolaire ou extrascolaire.</p> <p>Comment t'es-tu senti ?</p> <p>Peux-tu m'expliquer comment s'est déroulé le feedback vidéo ?</p>	<p>Quel(s) sentiment(s) éprouves-tu quand tu visionnes tes performances ?</p> <p>Qu'est-ce que cela t'a apporté ? Est-ce que cela a changé qqch pour toi ?</p> <p>Combien de fois as-tu vu les images. As-tu pu donner ton avis. Que t'as dit ton enseignant ?</p> <p>La vidéo te permet-elle de mieux comprendre le feedback de l'enseignant ?</p>
Conclusion	Aimerais-tu pouvoir bénéficier du feedback vidéo lors de prochaines leçons d'EPS ?	Pour quelles raisons ?

Annexe 7 : Analyse a priori du fosbury flop



Source : Gentsch, N (2015). Gymnastique. Athlétisme. Office fédéral du sport OFSPO. p.58

Introduction :

Le fosbury flop est une technique du saut en hauteur qui a été popularisée par l'athlète américain Dick Fosbury et consiste à franchir la barre sur le dos. Il s'agit de la technique la plus efficace et la plus utilisée actuellement.

Avec des élèves ce n'est pas la technique qui est à privilégier pour débiter. En effet, il est conseillé de commencer de franchir des barres avec la technique du ciseau qui est moins technique et qui consiste à élever la première jambe tendue à l'horizontale, puis à ramener la deuxième en réalisant un mouvement de ciseau. La réception s'effectue sur les pieds.

Avec des élèves du cycle deux, il est possible d'introduire le mouvement du fosbury flop. Comme le montre la figure ci-dessus, le mouvement consiste à franchir la barre sur le dos en effectuant le pont au-dessus de la barre. Je vais ci-dessous expliciter plus en détail les 4 parties constitutives du fosbury flop qui sont l'élan, l'appel, la phase aérienne et la réception.

Le Fosbury flop en détail :

Pour information, les critères qui me semblent importants de maîtriser pour des élèves sont surlignés en jaune et je les réutilise dans mes grilles d'observation.

L'élan :

- Longueur entre 7 et 11 foulées
- **Course curviligne** : Mise en action rectiligne suivie d'une partie curviligne qui précède l'appel
- Inclinaison du corps vers l'intérieur de la courbe
- La dernière partie de la course doit augmenter le rythme et la vitesse
- **Rythme d'élan tam-ta-tam pour les 3 dernières foulées**

L'appel :

- Appui actif : Poser le pied dans l'axe de la course avec un angle de 30° par rapport au tapis
- L'appui s'effectue à environ 1/3 de la largeur du tapis
- Cuisse de la jambe d'élan bloqué à l'horizontale
- Extension du corps vers le haut, impulsion verticale

Phase aérienne :

- Rotation autour de l'axe longitudinal, amorcé par la jambe libre
- Position arquée : le bras (épaule) tire activement par-dessus la latte en arrière en bas
- Yeux centrés et orientés vers la barre lors de l'envol
- Garder les bras dans l'alignement du corps

Réception :

- Réception sur le tapis à l'équerre par rapport à la latte
- L'impact sur le tapis se fait sur les épaules
- Le menton est rentré sur la poitrine

Sécurité :

Pour l'installation je recommande d'empiler 2 tapis de chute à la réception. Il est également préférable d'ajouter des petits tapis de chaque côté des tapis de chute, car il est possible qu'un élève tombe à côté de la zone de réception. Pour la barre, j'utilise une barre gonflable que j'ai empruntée à la HEP BEJUNE qui se règle facilement. L'avantage est que les élèves ne peuvent pas se faire mal en retombant sur la barre. Au niveau des sauts il est important de préciser aux élèves qu'ils ne doivent pas sauter trop loin de la barre afin d'éviter qu'un élève ne retombe sur le sol. Il est possible pour éviter ce type d'accident de déposer une marque au sol qui indique l'emplacement où les élèves doivent sauter.

Informations générales sur les leçons que j'observe :

Lorsque j'effectue mes observations, les élèves ont déjà travaillé le fosbury flop lors de leçons précédentes. Je précise également que je n'ai pas parlé des critères de réussite du fosbury flop avec les enseignants avant la récolte de données. Il est donc possible que les enseignants aient d'autres critères d'évaluations qui diffèrent de ceux qui sont présentés dans ce document. Lors de ces leçons, je filme 2 à 3 essais si le temps à disposition le permet et j'enregistre 2 feedbacks pour chaque élève. Chez les 2 enseignants, la classe est divisée en 2 groupes et pendant qu'un groupe effectue le fosbury flop l'autre effectue du jeu de manière autonome. Durant ce type de leçon, il serait intéressant de préparer pour le deuxième groupe des petits ateliers qui travaillent le saut en hauteur.