

L'utilisation de la vidéo lors des cours d'EPS – Le ressenti des élèves d'une classe de 8H lors de la pratique d'éléments gymniques au sol.

Formation secondaire – Filière B

Laetitia Guyaz

Travail écrit de recherche

Sous la direction de Monsieur Diego Corti

Bienne, le 30 mai 2022

Résumé

La pratique de la gymnastique aux agrès est au programme du plan d'étude romand des cours d'EPS au secondaire I. Cette activité physique demande une bonne tenue et des critères esthétiques à respecter. Cette étude vise à étudier l'utilité de la vidéo et ses bienfaits lors d'un cycle d'agrès du point de vue des élèves. L'enseignant fixe, dès le début du cycle, des critères de réussite pour les éléments que les élèves devront présenter lors de la septième leçon. En connaissant ces critères et en ayant accès à des tablettes tactiles, les élèves ont la possibilité de s'entraîner de manière plus autonome et peuvent également s'autocorriger grâce à la vidéo. Cette étude analyse d'une part, la perception des élèves face à l'utilité du dispositif mis en place et, d'autre part, l'impact que peut avoir cette utilisation sur la motivation des élèves lors des leçons d'agrès. A travers cette étude, nous allons observer l'importance de la présence de l'enseignant qui, pour des élèves débutants dans une pratique, ne peut pas être remplacé par un outil numérique. Nous verrons également qu'en EPS, les outils technologiques ne sont pas forcément une source de motivation directe pour les élèves.

Mots-clés

Éducation physique et sportive, outils technologique, feedback, motivation.

Abréviations

- EPS : Éducation physique et sportive
- PER : Plan d'étude romand
- TER : Travail écrit de recherche
- TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

Table des matières

Résumé	2
Table des matières	3
Introduction.....	4
1. Problématique	6
1.1. Présentation et importance du problème.....	6
1.2. Questions et objectifs de la recherche.....	6
2. Le feedback et la motivation	8
2.1. Le feedback comme élément nécessaire à l'amélioration.....	8
2.2. La motivation liée à la progression.....	10
3. Démarche méthodologique	12
3.1. Participants.....	12
3.2. Dispositifs	12
3.3. Limites des dispositifs.....	16
4. Résultats	17
4.1. Premier questionnaire avant l'introduction de la vidéo	17
4.2. Second questionnaire avec l'introduction des dispositifs vidéo	20
Conclusion	26
Bibliographie.....	27
Annexes	29
Annexe 1.....	29
Annexe 2.....	31

Introduction

Ce travail écrit de recherche (TER) questionne les bénéfices de l'utilisation de la vidéo lors des cours de gymnastique aux agrès avec une classe de 8H. Cette interrogation tire son origine d'un postulat posé préalablement sur une expérience personnelle. En effet, j'ai pu expérimenter personnellement l'utilisation de la vidéo lors de nombreuses activités physiques différentes dont le patinage artistique et la gymnastique aux agrès. Ces deux pratiques sont particulièrement exigeantes physiquement et demandent une esthétique particulière. Lors de ces pratiques, des critères spécifiques sont demandés. De la rigueur est exigée tout comme de la précision. En effet, les agrès demandent des mouvements avec les jambes tendues, tout comme les bras, et même les pointes de pieds. Lors de mes différentes activités, je me suis rendu compte qu'il n'était pas toujours aisé de sentir tous les mouvements effectués et le positionnement de nos différents membres. Par conséquent, dans ma pratique personnelle, j'ai très souvent utilisé la vidéo afin de pouvoir m'autocorriger lorsqu'il n'y avait pas d'entraîneur présent. Cela me permettait de me rendre compte de mes erreurs, et des éléments à corriger. Après avoir expérimenté personnellement cette pratique, je souhaite l'étudier grâce à ce TER afin de mettre en évidence les points positifs ainsi que les dérives qui peuvent apparaître, tout en me concentrant sur le ressenti des élèves face à l'utilisation de la vidéo.

La problématique de l'apprentissage d'un mouvement se trouve être au centre de nombreuses théories. En effet, le développement individuel peut être effectué à tous les âges, mais des études ont montré que la meilleure période propice à l'apprentissage moteur se retrouve être lors de la phase prépubertaire, c'est-à-dire pendant la période scolaire (Möding, Woll & Wagner, 2021). C'est la raison pour laquelle c'est une classe de 8H qui se trouve au cœur de cette recherche. En plus de ces premiers éléments, ma réflexion s'est développée autour d'un sujet actuel. En effet, dans notre société, les nouvelles technologies sont de plus en plus utilisées, des ordinateurs se trouvent généralement dans les salles de classe mais qu'en est-il pour les leçons d'éducation physique et sportive (EPS) ? Effectivement, il est plus difficile d'avoir un ordinateur ou un beamer dans une salle de sport. Cependant, l'emploi d'outils technologiques tels que des tablettes est de plus en plus répandu lors des leçons.

L'intérêt porté à la vidéo en tant que feedback provient des années 1970. Plusieurs études ont été effectuées afin d'analyser cette pratique (Merian, Baumberger, 2007). Actuellement, dans notre société, nos élèves sont généralement déjà à l'aise avec l'utilisation de ce matériel. Ceci permet de

nouvelles possibilités en ce qui concerne l'apprentissage du geste sportif. L'utilisation de la vidéo permet aux élèves de pouvoir se voir en train d'exécuter un mouvement, de le revoir encore une fois ou même à une vitesse ralentie. L'apprenant a le temps d'analyser et d'observer ce qu'il fait, de comparer son mouvement avec celui de référence dans le but de mieux comprendre et sentir les objectifs recherchés (Mohnsen, 2001 In Merian & Baumberger, 2007). Finalement, les différentes études mettent en avant l'utilisation d'outils technologiques qui favoriseraient l'apprentissage d'un geste sportif (Mödingen, Woll & Wagner, 2021). Cet emploi, qui pour certaines classes se trouve être un élément totalement nouveau, aurait une influence sur la motivation des apprenants. Effectivement, pour des élèves ayant l'habitude d'un enseignement purement frontal, l'utilisation des nouvelles technologies en classe suscite un tout autre intérêt (Merian & Baumberger, 2007). Dans la suite de ces idées et le développement de cette pratique, je me suis interrogée sur cette utilisation de la vidéo, et demandée si elle ne pouvait pas être une forme « d'aide à l'enseignant ». Lors de l'apprentissage d'un mouvement technique, l'enseignant se trouve seul avec une vingtaine d'élèves auprès desquels il va se rendre afin d'effectuer le plus de feedbacks et de corrections possibles. Cependant, est-ce qu'un dispositif adapté ne permettrait pas d'alléger cette tâche de l'enseignant, ou alors d'y apporter un élément complémentaire ? Ce sont des éléments qui seront abordés dans la suite de cette étude.

1. Problématique

1.1. Présentation et importance du problème

Le développement des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) se trouve en pleine expansion. Effectivement, les enseignants sont de plus en plus encouragés dans cette utilisation. Des études telles que celles de Fukkink, Trienekens, et Kramer (2011) ou encore Raeber et Eberlin (2007) ont démontré que l'utilisation de la vidéo lors de l'apprentissage d'un mouvement faciliterait la tâche de l'apprenant grâce à une meilleure compréhension. Cette étude permet donc d'observer cette utilisation dans un contexte bien particulier et avec un objectif de consolidation de la recherche dans les technologies de l'apprentissage.

1.2. Questions et objectifs de la recherche

L'objectif de cette étude est d'analyser la mise en place d'un dispositif vidéo spécifique utilisé par et pour les élèves pendant des leçons d'EPS et plus particulièrement lors de la présentation d'éléments gymniques au sol. Ce TER se focalise sur le ressenti des apprenants lors de l'utilisation des TICE. En effet, l'étude analyse l'effet que ces dispositifs peuvent avoir sur la motivation des élèves. Le concept de la motivation est complexe car il est influencé par plusieurs facteurs : le cognitif, l'affectif et le psychologique. Williams et Burdens (1997) définissent la motivation comme étant « un état d'excitation cognitive et émotionnelle, qui conduit à une décision consciente d'agir, et qui donne lieu à une période d'effort intellectuel et/ou physique soutenu afin d'atteindre un ou plusieurs objectifs préalablement fixés » (Williams, Burden, 1997, p. 23). L'origine de la motivation peut venir de différents éléments, mais lorsque l'intérêt d'une personne est activé, cette dernière va agir afin de répondre aux objectifs fixés. Ce travail de recherche vise à analyser si les dispositifs vidéo utilisés sont à l'origine de la motivation des élèves. Cette étude s'intéresse également aux comportements des élèves face à ce nouvel appareil, s'ils le considèrent comme un outil pouvant les aider à mieux comprendre un mouvement, une consigne, un feedback ou encore comme étant un complément à l'enseignant, voir même son suppléant.

Il est intéressant d'identifier certains éléments vis-à-vis de cette pratique gymnique du point de vue d'un apprenant comme par exemple si elle influence sa motivation et ainsi que sa propre représentation de son corps dans l'espace. Nous pouvons nous demander dans quelles mesures cette utilisation particulière de la tablette permet d'obtenir une forme de travail autonome des élèves en l'absence de l'enseignant. En poussant la réflexion encore un peu plus loin, nous pouvons nous

demander si un dispositif clair et précis peut devenir une forme de soutien et de décharge pour l'enseignant ou peut-être, dans une certaine mesure, si cette pratique peut remplacer sa présence. De plus, cet usage permet d'avoir un support visuel en complément aux feedbacks oraux de l'enseignant par conséquent, cette étude permet de mettre en évidence la manière dont les élèves vivent ces situations. Ce travail est essentiellement axé sur le ressenti des élèves. Ma question de recherche est donc la suivante : Lors de l'exécution d'éléments gymniques au sol avec une classe de 8H, de quelles manières la mise en place d'un dispositif vidéo influence-t-elle la motivation, le comportement, la posture et le ressenti des élèves qui voient leurs habitudes changées par l'introduction des TICE lors de l'exécution d'exercices, de corrections et de consignes énoncées par un enseignant.

2. Le feedback et la motivation

2.1. Le feedback comme élément nécessaire à l'amélioration

Si l'utilisation de la vidéo est limitée dans le domaine de l'enseignement en présentiel, le feedback lui est au centre des leçons d'EPS. Il « représente l'information concernant la différence entre l'état d'un objectif et la performance » (Schmidt, 1993, p. 254). Il permet au pratiquant de connaître les différences existantes entre ce qu'il a produit et ce qui devrait être fait. Le feedback est au centre de l'apprentissage d'un mouvement car sans connaître le résultat du mouvement visé, qui correspond à l'objectif final, il est impossible de l'acquérir. Le feedback est donc indispensable à l'apprentissage ainsi qu'à la progression (Salmoni, Schmidt, & Walter, 1984 ; Schmidt, 1993).

Il existe plusieurs types de feedback différents. Le premier est le feedback intrinsèque qui est effectué par le pratiquant lui-même par rapport à son propre ressenti et à sa vision de son exercice. Ce type de feedback est utilisé lorsqu'un apprenant entreprend une tâche aux agrès, il se rend compte par lui-même si sa tâche a été réussie ou non. Cependant, dans certains cas, ou lors d'un travail plus précis, une aide extérieure devient nécessaire. Le second feedback correspond aux besoins indispensables lorsque « le pratiquant n'a pas la possibilité de percevoir par lui-même le résultat de son action » (Merian, Baumberger, 2007, p. 108). C'est le feedback extrinsèque ou augmenté qui est effectué par une source externe comme un enseignant ou un entraîneur. Ce feedback-là s'effectue généralement par un retour verbal de la part de la source externe mais peut-être complété par une forme visuelle telle qu'une séquence vidéo (Magill, 1993 ; Schmidt, 1993). Il est primordial au début de la phase d'apprentissage d'une activité car un débutant ne parvient pas encore à sentir ses propres mouvements. Lors d'une leçon d'EPS, ces deux formes de feedback se succèdent naturellement, correspondant aux moments de présences et/ou d'absences de l'enseignant. L'apprentissage est enrichi par ces deux formes de feedbacks (Magill, 1993, ; Salmoni et al., 1984 : Schmidt, 1993).

Le feedback vidéo est une forme de feedback extrinsèque. Il permet plusieurs choses. Premièrement, l'apprenant peut se voir en mouvement et comparer sa propre performance à celle de référence qu'il s'est construite dans sa représentation mentale grâce à des exemples. De plus, les corrections peuvent être effectuées directement grâce aux observations présentes sur les images de la vidéo. Ce type de feedback permet de rendre les corrections concrètes (Merian, Baumberger, 2007). L'apprentissage d'un mouvement complexe est donc facilité tant pour les enfants (Erbaugh, 1985 ; Merian, Baumberger, 2007), que pour les adultes (Caroll & Bandura, 1982 ; Merian, Baumberger, 2007). La

mise en place d'un dispositif vidéo paraît efficace car elle permet de filmer un mouvement et de le visionner à plusieurs reprises. Cette vidéo peut être enregistrée et visualisée jusqu'à ce que l'apprenant comprenne ses erreurs et trouve les solutions afin de les corriger. De plus, grâce à différentes applications (Lesperlette, 2014), la vidéo peut être visionnée à des vitesses différentes. Cette utilisation est particulièrement utilisée dans les clubs sportifs tout comme l'arrêt sur image qui permet d'arrêter sa réflexion et son analyse sur un élément précis (Mohnsen, 2001). La combinaison d'un feedback oral et vidéo permet une optimisation maximale de l'apprentissage des apprenants qui développent de meilleures capacités motrices que ceux qui n'auraient qu'un feedback oral. Toutefois, l'enseignant doit être vigilant lorsqu'il donne des corrections à un apprenant car un surplus d'informations pourrait avoir l'effet inverse. En effet, l'enseignant doit veiller à ne donner qu'une correction par visionnage ou alors à vocaliser son attention que sur une caractéristique de la vidéo (Käsermann, 2014). L'utilisation de la vidéo peut donc avoir de nombreux bienfaits, mais sa bonne utilisation est primordiale afin d'éviter une régression ou une baisse de la performance d'un apprenant (Anderson, Magill, Sekiya, & Ryan, 2005).

Après ces quelques éléments théoriques, le feedback extrinsèque nous paraît donc indispensable dans le cadre spécifique de l'enseignement. En effet, dans un objectif d'apprentissage moteur en EPS, qu'il provienne d'un enseignant ou d'une vidéo, le feedback est essentiel afin de pouvoir identifier une faute puis, la corriger. C'est grâce à cette manière de procéder que l'apprentissage d'un mouvement ou d'une pratique est facilitée lors des leçons d'EPS (Mulder & Hulstijn, 1985). Le feedback a une importance particulière car il permet d'encourager l'implication de l'élève. En effet, lorsqu'il reçoit un feedback, l'enseignant lui donne des pistes, des conseils pour se rapprocher le plus possible de la forme finale du mouvement. Par conséquent, le feedback, surtout s'il est positif, encourage les élèves et favorise leur investissement car ils préfèrent pratiquer une tâche lorsqu'un retour régulier est donné (Martinus, 1995). Il existe donc un lien direct entre le feedback et la motivation ressentie par les élèves lors d'une tâche. C'est la raison pour laquelle j'ai décidé de lier ces deux facteurs au sein de mon étude.

2.2. La motivation liée à la progression

L'activité physique se trouve au centre de nombreuses études concernant la motivation. En effet, le sport procure aux habitués de nombreux bénéfices tels que l'amélioration de ses compétences, de son habileté mais il procure également des sentiments de fierté et d'accomplissement personnel. (Ryan, Vallerand, & Deci, 1984 ; Vallerand, Deci & Ryan, 1987). La motivation est théorisée de deux manières différentes. Tout d'abord, la motivation intrinsèque est provoquée par le simple plaisir de l'activité et l'intérêt ainsi que les bénéfices qui lui sont associés. C'est la maîtrise des mouvements et l'amélioration des actions et des performances qui encouragent cette motivation (Deci & Ryan, 1985, 1991). Lors des leçons d'EPS, « c'est bien l'élève qui détient le pouvoir car nul ne peut le contraindre à se mobiliser sur des savoirs » (Meirieu, 2014, p. 12). Par conséquent, lorsque l'on parle de motivation intrinsèque dans le cadre scolaire, l'élève est l'acteur principal agissant sur le facteur motivationnel. En opposition à cela, le terme de motivation extrinsèque est expliqué par l'apparition d'éléments extérieurs qui permettent au sportif de se sentir fier de lui tels que des récompenses ou encore la reconnaissance des pairs. Dans l'enseignement, c'est principalement ce type de motivation qui est observé. Effectivement, lors des leçons d'EPS, les élèves ne sont généralement pas motivés par les tâches effectuées ou le désir d'apprendre mais plutôt en raison d'une évaluation prochaine, de la surveillance ou récompense des parents ou encore pour faire bonne impression auprès des camarades ou de l'enseignant. Ce type de motivation est bien souvent observable mais pas idéal car il est nécessaire d'avoir un but externe pour pouvoir observer des bénéfices sur le long terme. Lors des leçons d'EPS, les enseignants imaginent que l'utilisation des TICE est un argument motivationnel pour les élèves. (Spitzer, 1996) Cependant, des études montrent que cet usage et l'intérêt particulier qui lui est attribué est dû à la nouveauté du dispositif et de l'activité mais que ceci peut rapidement disparaître (Viau, 2009). Par conséquent, à l'école, un dispositif peut encourager l'élève, susciter sa curiosité et instaurer un bon climat de classe cependant, cela ne durera pas. Par exemple, un élève qui apprend du vocabulaire d'anglais uniquement pour faire une bonne note au test ne le mémorisera pas sur le long terme (Sinoir, 2017). Dans le cadre de l'enseignement, il faut donc valoriser la motivation intrinsèque afin d'encourager les élèves à donner le meilleur d'eux-mêmes et à réussir sur une longue durée (Fenouillet & Lieury, 2006).

Selon les théories de Viau (2009) la dynamique motivationnelle d'un élève est influencée par quatre facteurs différents :

- Les facteurs relatifs à la vie de l'élève
- Les facteurs relatifs à la société
- Les facteurs relatifs à l'école
- Les facteurs relatifs à la classe

En fonction de ces éléments-là, nous pouvons déjà observer que la moitié des facteurs influençant la motivation d'un élève relèvent de sa vie privée ce qui peut expliquer les différences de sentiments et de ressentis des élèves lors d'une activité. Toutefois, l'enseignant peut mettre l'accent sur le développement d'une bonne ambiance de classe et sur sa posture dans son enseignement. Lors de la planification des différentes activités, l'enseignant doit prévoir des scénarios qui permettent de favoriser la collaboration entre les élèves et la bonne entente. Ces éléments encouragent la dynamique motivationnelle des élèves, et surtout pour ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage (Viau, 2009).

Le dernier élément que je souhaite mettre en avant est l'importance de la clarification et de l'explication des différentes tâches demandées aux élèves. En effet, lors des leçons d'EPS, l'enseignant présente une activité, explique les règles puis les élèves exécutent la tâche demandée. Pour certaines activités, leur utilité semble évidente, mais dans d'autres cas, cela ne semble pas forcément limpide. Cette interrogation vis-à-vis d'une activité peut être la source d'une diminution de la motivation chez les élèves. En effet, s'ils ne comprennent pas l'intérêt de la tâche et que celle-ci n'est pas explicitée, elle risque d'être vécue comme un exercice ennuyeux ou une corvée. Le comportement des élèves risque donc de ne pas être adapté ni propice à une situation d'apprentissage. Pour l'enseignant qui planifie ses différentes leçons et les divers cycles sur plusieurs semaines, chaque activité semble logique et justifiée. Toutefois, pour que les élèves aient les mêmes impressions que l'enseignant, il est nécessaire que ce dernier explicite ses choix. Une discussion peut être engagée afin de clarifier les raisons pour lesquelles une telle activité a été choisie et pour mettre en avant les objectifs recherchés. Ce type d'échange peut améliorer la compréhension des élèves et par conséquent, encourager leur motivation. Toutefois, il faut être conscient que le concept de motivation est très complexe et qu'il implique de nombreux facteurs interdépendants (Williams & Burden, 1997).

3. Démarche méthodologique

3.1. Participants

Pour mon TER, j'ai choisi d'analyser l'utilisation de la vidéo lors des cours d'agrès avec une de mes classes de stage. Comme cette pratique est prévue dans le plan d'établissement pour les classes de 8H, j'ai rapidement choisi d'effectuer cette recherche avec ma classe de 8H dans laquelle j'enseigne en stage. Après avoir questionné oralement les élèves, je me suis rendu compte qu'ils n'avaient jamais utilisé la vidéo avec leurs anciens enseignants d'éducation physique. Cet élément est important pour la prise en considération des résultats. N'ayant moi-même jamais utilisé la vidéo lors d'anciennes leçons avec cette classe, mes élèves n'avaient donc pas d'opinions préconçues concernant cet emploi.

Le cycle d'agrès en 8H est axé sur la pratique du sol. Par conséquent, les premières leçons sont consacrées à la découverte de l'activité puis à la présentation et l'introduction de différents éléments gymniques au sol sur lesquels l'accent est particulièrement mis :

- La roulade avant
- La roulade arrière
- La roue
- L'appui renversé roulé
- Le saut 360°
- L'arabesque

Ces six figures sont entraînées lors des premières semaines. Après avoir expérimenté ces différents exercices gymniques, les élèves doivent choisir deux éléments parmi ceux cités précédemment, qui seront à présenter pour l'évaluation qui a lieu à la fin du cycle de sept semaines. En plus des deux éléments choisis, la roulade arrière doit obligatoirement être présentée lors de l'évaluation afin de présenter un total de 3 éléments gymniques.

3.2. Dispositifs

Les deux premières leçons du cycle d'agrès sont organisées et exécutées sans l'utilisation de la vidéo afin d'observer leurs pratiques et de leur soumettre un premier questionnaire. Lors de ces deux premières leçons d'agrès, les élèves découvrent les différents exercices qui sont à choix pour l'évaluation. Les différents mouvements sont amenés progressivement par divers exercices puis, les élèves ont le temps au cours de la leçon pour tester chaque exercice. Des lignes de tapis sont réparties

dans la salle de sport et les élèves s’y rendent par petit groupe afin de s’entraîner. Après les deux premières semaines, chaque élève doit choisir quels sont les 2 éléments sélectionnés et qu’il doit montrer lors de l’évaluation en plus de la roulade arrière qui est un élément obligatoire. Durant ces deux premières semaines, le feedback extrinsèque sans vidéo est utilisé par l’enseignant. A la suite de cela, le premier questionnaire est soumis aux élèves présents ce qui correspond aux 22 réponses obtenues. Il se concentre sur le ressenti des élèves face à cette activité et vise à identifier si les élèves sentent ou non les mouvements qu’ils font lors d’un exercice gymnique, s’ils savent où se trouvent leurs bras, leurs jambes et si ces derniers sont tendus ou pliés. Il n’est pas toujours facile de se rendre compte de ces éléments-là. Il s’intéresse également au feedback extrinsèque mais sans l’utilisation de la vidéo afin de pouvoir comparer ces réponses avec celles du second questionnaire. En effet, de nombreuses études ont démontré que le feedback extrinsèque permet de faciliter l’apprentissage et qu’il permet d’offrir plus d’informations aux élèves sur un mouvement spécifique et donc une motivation supplémentaire. Par conséquent, la réalisation des différents exercices gymniques devrait, théoriquement, être facilitée grâce aux informations supplémentaires apportées oralement par l’enseignant (Magill, Richard, & Anderson, 2007). A travers ce premier questionnaire, je souhaite observer si cette affirmation peut être confirmée avec mes élèves de 8H. De plus, il permet d’identifier si les élèves se corrigent volontiers mutuellement pour rechercher un feedback extrinsèque et donc une progression qui encourage la motivation. D’autres éléments sont mis en avant dans ce premier questionnaire comme leurs ressentis vis-à-vis des feedbacks extrinsèques de l’enseignant. Est-ce qu’ils parviennent à appliquer une correction à la suite d’une information donnée oralement par un camarade ou un enseignant ou sont-ils plus à l’aise lors d’une autocorrection. A la suite de ce premier questionnaire, l’utilisation de la vidéo est introduite lors des leçons d’après. La vidéo est ensuite utilisée de deux manières différentes.

Dispositif n°1

Pour la mise en place de ce premier dispositif, une tablette numérique est installée sur un trépied et filme l’une des pistes de sol formée par des tapis. Cette tablette reste toujours à cet emplacement et l’enseignant utilise l’application « Retard vidéo ». Cette application permet de filmer les élèves sur la ligne de tapis et de diffuser les images avec un décalage de 15 à 20 secondes selon le souhait de l’enseignant. Le choix de cette application a été fait, car elle permet à un élève d’effectuer un ou plusieurs éléments au sol tels que la roulade avant puis arrière, et ensuite de venir se voir à la vidéo

qui va diffuser les images avec quelques secondes de décalage. L'enseignant peut adapter les secondes de décalage souhaitées en fonction de l'activité demandée et de la distance entre l'élève et la tablette.

Lors des leçons d'agrès avec la classe de 8H, après un échauffement complet du corps, quelques explications et exercices techniques, les élèves sont divisés en plusieurs groupes et se rendent sur des lignes de tapis. Ils y entraînent les différents exercices d'agrès au choix, et finalement se concentrent sur trois éléments qui correspondent le plus à leur propre niveau et avec lesquels ils sont le plus à l'aise. Durant cette partie de la leçon, les apprenants se retirent du groupe les uns après les autres, afin de se rendre sur la ligne de tapis qui est filmée par la tablette. L'ordre de passage pour ce poste-là est défini par l'ordre alphabétique des élèves qui le connaissent par cœur. Lorsqu'un apprenant arrive au poste filmé, il a le temps d'effectuer un ou deux éléments puis, il vient rapidement voir les images qui sont diffusées avec quelques secondes de retard sur la tablette. L'élève peut reproduire les mouvements quelques fois devant la tablette pour essayer de se corriger et de s'améliorer puis il retourne dans son groupe et reprend l'activité initiale. Lors des premières leçons, les élèves se rendent les uns après les autres au poste de vidéo autonome. Ensuite, lorsqu'ils se sont familiarisés avec cette pratique, ils s'y rendent à deux ou trois afin de pouvoir profiter au maximum de cette utilisation et de pouvoir profiter des commentaires ou corrections des camarades.

Cette application permet à tous les élèves de pouvoir se voir en mouvement et de se rendre réellement compte de l'élément réalisé et des corrections à effectuer. De plus, avec ce dispositif, la présence de l'enseignant n'est pas indispensable, ce qui lui permet de se rendre à d'autres postes. L'autonomie des élèves est donc travaillée et développée car, à la suite d'explications précises et des règles claires, ils s'impliquent dans une tâche spécifique sans avoir nécessairement besoin de l'enseignant ou d'un camarade.

Dispositif n°2

La deuxième utilisation de la vidéo est effectuée par l'enseignant. Ce dernier se munit d'une autre tablette et se rend auprès de tous les élèves afin de les filmer individuellement, puis de leur montrer la vidéo pour les corriger et de leur donner un feedback. Afin de compléter les corrections données oralement aux élèves, l'enseignant exploite la tablette numérique pour proposer des corrections concrètes aux élèves. Après avoir filmé un élève, l'enseignant lui montre l'enregistrement. Il commence par lui montrer son mouvement en entier, à vitesse réelle, afin que l'apprenant puisse se

rendre compte de ses propres mouvements. Ensuite, l'enseignant a la possibilité de faire défiler les images au ralenti ou de faire un arrêt sur image afin d'attirer l'attention de l'élève sur les points nécessaires. De plus, l'utilisation de la tablette et de l'application « Coach's Eye » permet de tirer des traits sur la vidéo pour mettre en avant certaines caractéristiques à corriger (par exemple si l'enseignant veut montrer à un élève que son corps n'est pas tendu et droit pendant un élément). La vidéo est donc utilisée comme un support complémentaire aux explications données oralement par l'enseignant. L'objectif de cet usage est de rendre les consignes et les corrections plus claires pour les élèves qui ont certaines fois, des difficultés à se rendre compte des erreurs qu'ils font.

Ces deux dispositifs ont été utilisés sur cinq semaines afin de permettre aux élèves de s'habituer petit à petit à cette pratique. Il me paraissait important de laisser le plus de temps possible aux élèves pour se familiariser avec cette pratique. Effectivement, certaines études comme celle de Mödinger, Woll et Wagner (2021) mettent en évidence qu'une durée de cinq semaines est nécessaire dans la répétition d'un dispositif tel que celui-ci afin de pouvoir obtenir des effets positifs. De plus, les élèves sont de plus en plus à l'aise avec cette utilisation et perdent moins de temps à chercher des corrections et à analyser la vidéo de leur mouvement. En effet, lors des leçons d'EPS, il est important de ne pas perdre trop de temps d'analyse au détriment des exercices pratiques. Il a été démontré que la répétition est primordiale pour l'acquisition d'une tâche (Guadagnoli et al., 2002 ; Silverman, Wood, & Subramaniam, 1999). Le fait de reproduire cette tâche comme un rituel de semaine en semaine, permet de ne pas perdre trop de temps dans la mise en place du dispositif. Par conséquent, les deux dispositifs ont été construits de sorte à ce que ces utilisations soient considérées comme des rituels lors des leçons d'agrès. Effectivement, chaque semaine, le dispositif n°1 est mis en place au même endroit et les élèves présentent leurs éléments devant la tablette pendant que l'enseignant passe auprès des autres élèves afin de proposer un feedback extrinsèque avec la vidéo comme complément.

Après les cinq doubles leçons avec l'utilisation de la vidéo, un second questionnaire est proposé aux élèves afin d'obtenir un retour de leur part. L'objectif est de mettre en évidence leurs ressentis face à ces dispositifs précis et à l'utilisation de la vidéo en complément aux feedbacks extrinsèques (Merian, Baumberger, 2007). Mon intérêt se porte particulièrement sur les questions suivantes : est-ce que ces dispositifs leur ont permis de recevoir plus d'informations et donc est-ce que cela les a aidés à mieux comprendre les attentes de l'enseignant ? Si ces dispositifs ont permis d'offrir un panel plus fourni de corrections et de conseils aux élèves, est-ce que cela a eu une influence sur leur motivation ? Grâce aux deux questionnaires, je souhaite donc mettre en avant les différences existantes entre un feedback

extrinsèque sans vidéo, puis avec. Le ressenti des élèves est questionné en fonction de ces pratiques afin de pouvoir confirmer ou infirmer les études qui affirment que lorsqu'un élève reçoit plus d'informations, sa pratique est améliorée, et sa motivation est augmentée.

3.3. Limites des dispositifs

Avec la mise en place du premier dispositif et l'autonomie recherchée, il est possible que l'on observe un problème de concentration et de sérieux de la part des élèves. En effet, cette nouvelle utilisation de la tablette permet de captiver l'attention des élèves qui, parfois, peuvent se laisser motiver uniquement par le côté ludique de l'activité (Viau, 2009). Il est possible que les apprenant négligent la tâche motrice demandée ainsi que les consignes initiales au détriment d'un amusement tout autre comme la présentation devant la vidéo de mouvements de danse ou encore de grimaces. Par conséquent, il paraît difficile de faire une nette différence entre la motivation intrinsèque pour la tâche et la motivation engendrée par l'utilisation des TICE et de ses possibilités d'amusement.

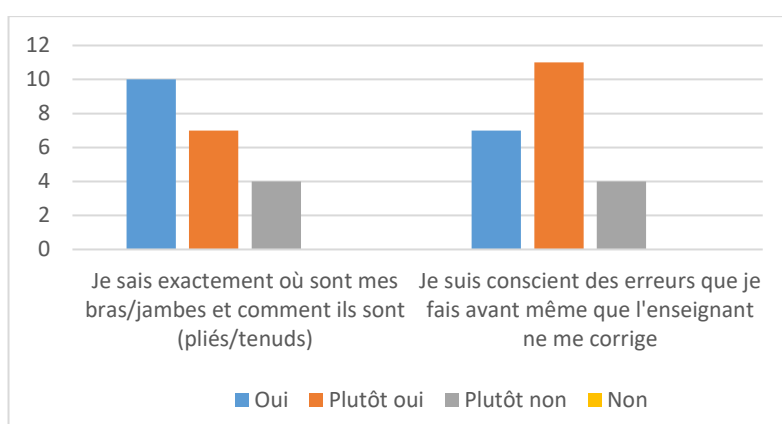
Une autre problématique est à souligner, c'est la confrontation des élèves face à leur propre image. Même si dans notre société l'utilisation des outils technologiques s'effectue de plus en plus, les élèves ne sont pas forcément habitués à être filmés et à se regarder en mouvement. Lorsqu'un élève est confronté à une vidéo sur laquelle il est présent, son regard est naturellement dirigé vers sa propre personne. Il commence par s'observer lui-même, son corps puis ensuite s'il est à l'aise avec cette image, il concentre son regard sur le mouvement ou l'activité exercée. Cependant, il est possible que les apprenants se focalisent surtout, voir uniquement sur leur propre image sans réellement apporter de l'attention à l'action ou au mouvement effectué. Ce phénomène est surtout observable chez des élèves novices et il est à prendre en compte dans cette étude (Merian & Baumberger, 2007).

Un dernier élément est à mettre en avant dans le cadre de ce TER, c'est le surplus de feedback. Avec les dispositifs choisis et surtout le second, l'objectif recherché peut être réduit à néant et peut avoir l'effet inverse s'il est utilisé de manière abusive. En effet, si un feedback est effectué de manière trop fréquente, après chaque exercice ou tâche et avec trop d'informations données, cela peut entraîner une diminution de la performance. Cet effet peut se faire sentir si les feedbacks sont trop présents sur le long terme car dans ce cas-là, le sportif ne sollicite plus son système perceptif (Merian & Baumberger, 2007).

4. Résultats

4.1. Premier questionnaire avant l'introduction de la vidéo

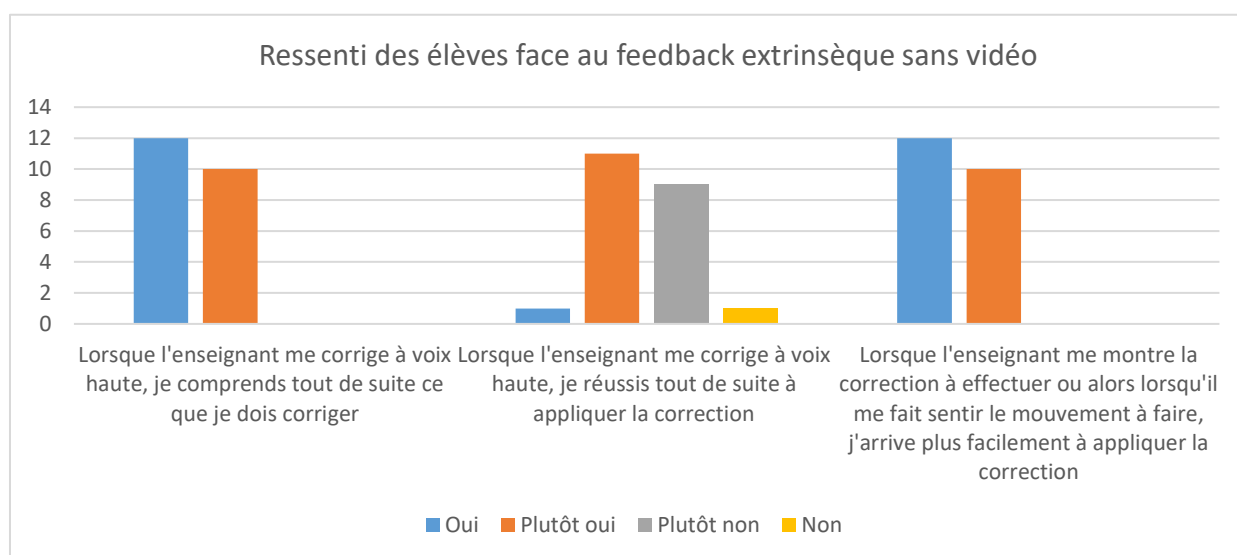
Un premier questionnaire a permis de mettre en avant le fait que la majorité des élèves sont relativement conscients de leur corps et des mouvements qu'ils effectuent lors de la pratique des éléments d'agrès qu'ils ont choisis. A travers le premier graphique ci-dessous, nous pouvons observer que, lors des leçons, des mouvements complexes sont effectués mais que les élèves semblent être à l'aise avec cette pratique et savoir ce qu'ils font de leurs bras et jambes et s'ils sont tendus ou pliés. De plus, nous pouvons observer grâce au second graphique que ces élèves-là sont plutôt conscients des erreurs effectuées.



Ce constat confirme mes premières impressions lors des leçons. Effectivement, en comparaison avec d'autres classes dans lesquelles j'avais effectué des remplacements lors de leçons d'agrès, je trouvais que cette classe de 8H était relativement agile et à l'aise dans les différents exercices proposés.

La prochaine observation concerne le feedback extrinsèque mais sans l'utilisation de la vidéo. En effet, durant les leçons d'EPS, c'est le feedback le plus souvent utilisé et celui qui a été employé durant les deux premières semaines du cycle d'agrès. Durant ces leçons, l'enseignant se rend vers tous les élèves afin de les regarder puis d'effectuer quelques corrections oralement. Lors d'un prochain passage, en plus des corrections orales, l'enseignant manipule physiquement l'élève afin de lui faire sentir les mouvements et les bonnes positions recherchées lors des figures gymniques. En fonction de cette pratique, nous pouvons voir grâce au premier graphique ci-après que tous les élèves comprennent les corrections orales de l'enseignant, même s'ils ne sont pas des experts dans cette pratique. Toutefois, le fait de comprendre ce qui est attendu par l'enseignant ne permet pas forcément aux élèves d'appliquer ces corrections. Effectivement, comme nous pouvons le voir dans ce deuxième graphique, la moitié des élèves parvient à mettre en pratique les informations données par l'enseignant, mais

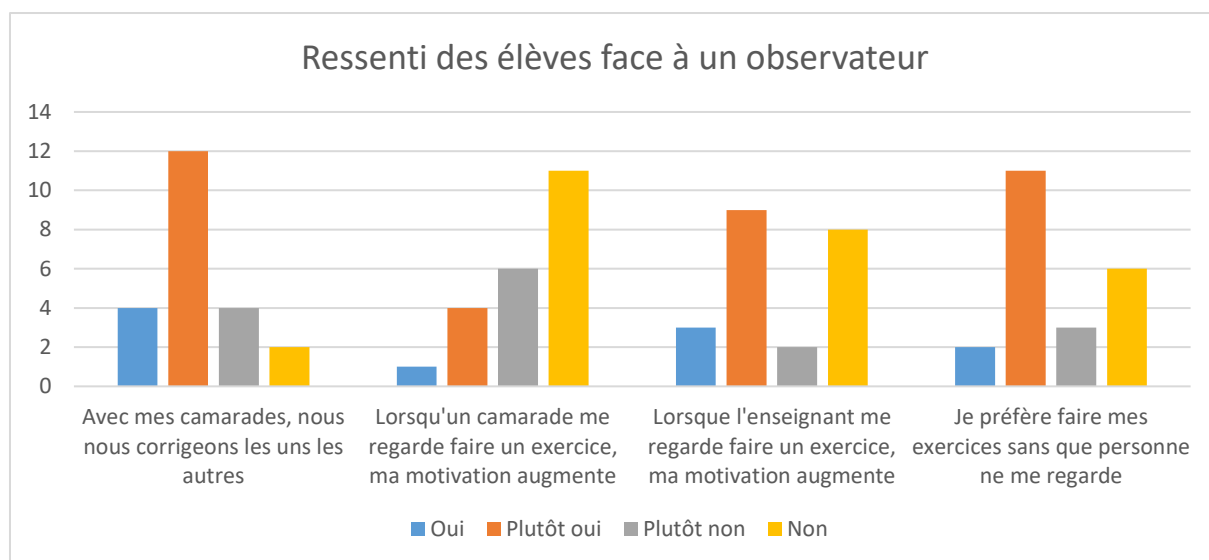
l'autre moitié répond plutôt par la négative. Grâce au troisième graphique, nous pouvons constater que les informations données oralement ne suffisent généralement pas. En effet, tous les élèves attestent qu'ils parviennent mieux à appliquer des corrections lorsque l'enseignant, en plus de ses conseils oraux, place les élèves dans la bonne position, les aide activement en les tenant, dans le but de faire ressentir aux élèves la bonne position à avoir.



Par conséquent, même si certains élèves parviennent à appliquer les corrections orales de l'enseignant, tous préfèrent avoir un complément aux commentaires de l'enseignant qui, dans notre cas vu précédemment, consiste en une aide active auprès des apprenants. Ceci permet de leur offrir une aide complète afin de favoriser au mieux la compréhension, la progression et donc, la motivation.

Les prochains éléments analysés concernent l'observation d'un tiers lors des leçons d'EPS. Durant les deux premières semaines du cycle d'après, l'enseignant essaie de se rendre vers tous les élèves et le plus souvent possible. Cependant, durant une période, les élèves se retrouvent majoritairement seuls à effectuer leurs exercices, ou alors avec leurs camarades. Par conséquent, les prochaines observations analysées sont axées sur le ressenti des élèves dans ce type de situation. L'objectif est de savoir si la présence d'un camarade ou de l'enseignant encourage et motive l'élève ou alors si au contraire elle le dérange. Dans la classe de 8H observée, j'ai rapidement pu constater une bonne entente entre les élèves ce qui explique les résultats du premier graphique ci-dessous. En effet, cette bonne ambiance de classe encourage fortement les échanges des élèves et la collaboration entre eux. Sans que je le précise lors de mes consignes, les élèves se sont naturellement aidés et conseillés lors de la pratique des différents exercices. Certes, quelques élèves sont plutôt solitaires, mais la majorité d'entre eux

s'entraident lors de l'exécution des éléments d'agrès. Toutefois, même s'ils collaborent, ce n'est visiblement pas la présence d'un autre élève qui suscite de la motivation. En fonction du deuxième graphique, nous pouvons en déduire qu'un élève ne va pas spécialement être motivé et donc s'appliquer ou se concentrer davantage si l'un de ses camarades le regarde. Les avis semblent être partagés, mais nous pouvons observer une majorité de réponses négatives.



Toutefois, si l'observateur est un enseignant, les résultats obtenus ne sont pas les mêmes. En effet, nous pouvons observer dans le troisième graphique ci-dessus que les avis sont très disparates. Une légère majorité des élèves atteste être plus motivée lorsque l'enseignant est présent et les regarde. Nous pouvons imaginer que ces élèves souhaitent faire leurs preuves et démontrer leurs capacités et compétences lorsque l'enseignant est présent et que son avis compte pour eux. Ceci encourage donc leur persévérance. Dans ce cas-là c'est une motivation extrinsèque qui est mise en avant et qui peut donc varier rapidement dans le temps. Pour l'autre moitié des élèves, la présence de l'enseignant n'influence en rien leur pratique. Pour ces élèves-là, nous pouvons imaginer qu'en plus des paramètres personnels et de l'ambiance de classe (Viau, 2009), c'est principalement la tâche proposée qui va influencer la motivation de l'élève. En ce qui concerne le quatrième et dernier graphique consacré aux observateurs, nous pouvons voir qu'une majorité des élèves préfère effectuer ses figures d'agrès sans que personne ne les regarde. Cet élément peut être expliqué par une peur du regard des autres et du jugement non-objectif que certains camarades pourraient avoir. Une petite minorité n'est pas influencée par le regard des autres. Nous pouvons imaginer que pour ces élèves-là, l'avis de leurs camarades n'est pas un problème pour plusieurs raisons :

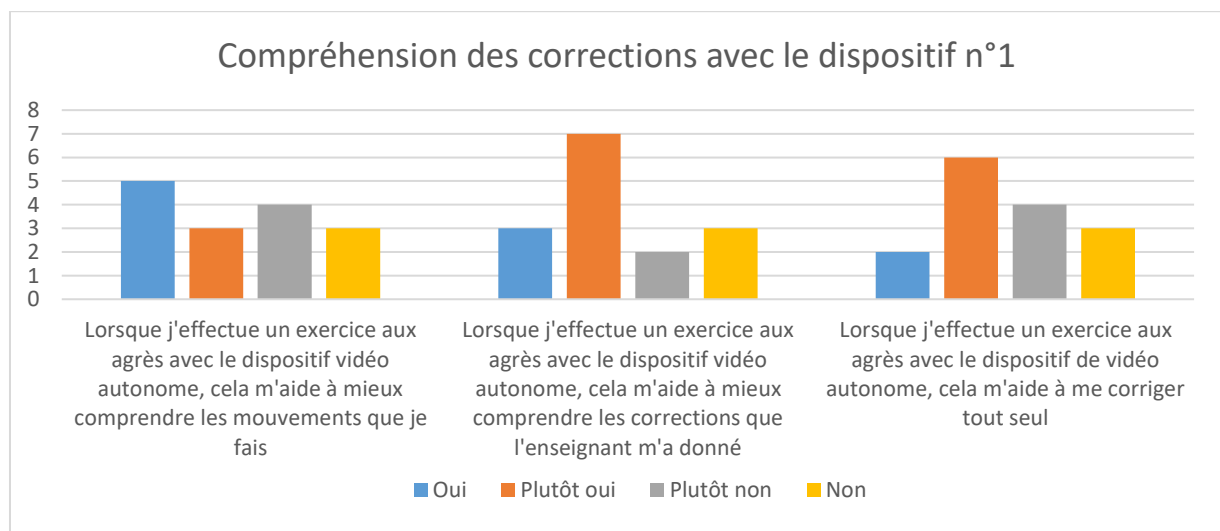
- Soit, ils sont suffisamment à l'aise avec les éléments gymniques pour savoir qu'ils ne seront pas jugés négativement mais qu'au contraire, ils seront plutôt complimentés.
- Soit, ils ont confiance en eux et savent comment réagir s'ils sont confrontés à des critiques.

- Soit, ils sont très à l'aise dans le système classe et l'ambiance générale (Viau, 2009).

Ces différentes réactions dépendent des capacités physiques, de la personnalité de chaque élève et de leur place au sein du système classe.

4.2. Second questionnaire avec l'introduction des dispositifs vidéo

Après avoir introduit les deux dispositifs vidéo lors des leçons d'EPS et laissé les élèves s'y habituer pendant cinq semaines, un second questionnaire a été soumis aux élèves présents lors de la dernière séance, ce qui justifie les 15 réponses reçues. Le premier élément sur lequel je souhaite axer la réflexion concerne l'aide à la compréhension des mouvements des élèves grâce à l'utilisation du premier dispositif vidéo. En fonction du premier graphique ci-dessous, nous pouvons voir que les avis divergent quant à l'amélioration de la compréhension des mouvements grâce au dispositif vidéo autonome. Il n'y a qu'une petite majorité des élèves qui pense que ce dispositif les aide à mieux comprendre et percevoir les exercices d'agrès. Nous pouvons imaginer que les élèves qui ont répondu par la négative pensent que ce dispositif n'est pas suffisant car il ne permet pas d'avoir un feedback ou d'être dirigé par une personne extérieure.



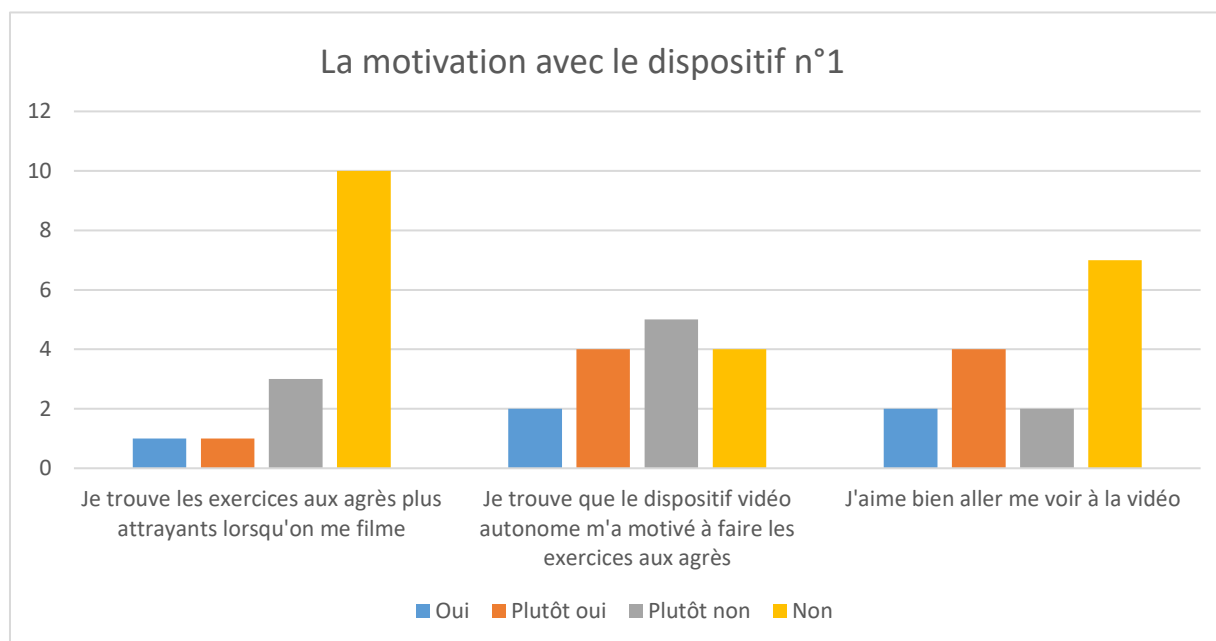
Cependant, le deuxième graphique met en exergue le fait que les corrections de l'enseignant semblent tout à coup plus claires pour les élèves lorsqu'ils peuvent se voir à la vidéo. Ils parviennent à faire des liens entre ce que l'enseignant leur a déjà dit et ce qu'ils voient sous leurs yeux. Leur attention est peut-être attirée par certains éléments que l'enseignant avait déjà évoqués comme par exemple les jambes tendues lors de l'exécution d'une roue. En comparaison avec le premier graphique, nous pouvons imaginer que des connaissances de bases sont nécessaires afin de rendre cette utilisation

efficace et utile pour les apprenants. Si les élèves ne possèdent pas de notions dans cette discipline, qu'ils ne peuvent pas se rattacher à un élément déjà vécu ou qu'ils ne peuvent pas reprendre des corrections qui ont déjà été données par l'enseignant, ce dispositif ne garantit pas une bonne efficacité.

Le troisième graphique ci-dessus met en avant les résultats vis-à-vis de l'autocorrection que permet le premier dispositif vidéo. En effet, nous pouvons voir des résultats presque égaux entre les élèves qui pensent que le dispositif vidéo les aide à se corriger seul et ceux qui ont un avis contraire. Ce résultat montre les élèves qui sont à l'aise avec cette pratique et ceux qui ne le sont moins. En effet, pour pouvoir s'autocorriger, il faut tout d'abord avoir le mouvement de référence en tête. Si un élève effectue un mouvement sans réellement savoir à quoi ressemble la forme finale, il ne pourra pas savoir si ce qu'il fait et donc, le mouvement qu'il a sous les yeux, est juste ou faux. De plus, pour pouvoir se corriger soi-même, il faut avoir de bonnes connaissances dans la pratique de référence, dans notre cas, les agrès. Pour un élève qui découvre cette activité, l'autocorrection avec la vidéo n'est pas possible car il ne connaît pas les différentes phases d'un mouvement gymnique ni les exigences des différents exercices.

En ce qui concerne le dispositif autonome, nous pouvons affirmer qu'il est efficace et considéré comme un réel complément aux sensations vécues par les apprenants, mais à condition que ces derniers aient déjà des connaissances dans le sport pratiqué. Si cela n'est pas le cas, les apprenants ne pourront pas profiter des bénéfices que ce dispositif peut offrir et seront plutôt encouragés à utiliser ce dispositif pour effectuer des activités perturbatrices devant la vidéo comme des mouvements de danse ou des grimaces.

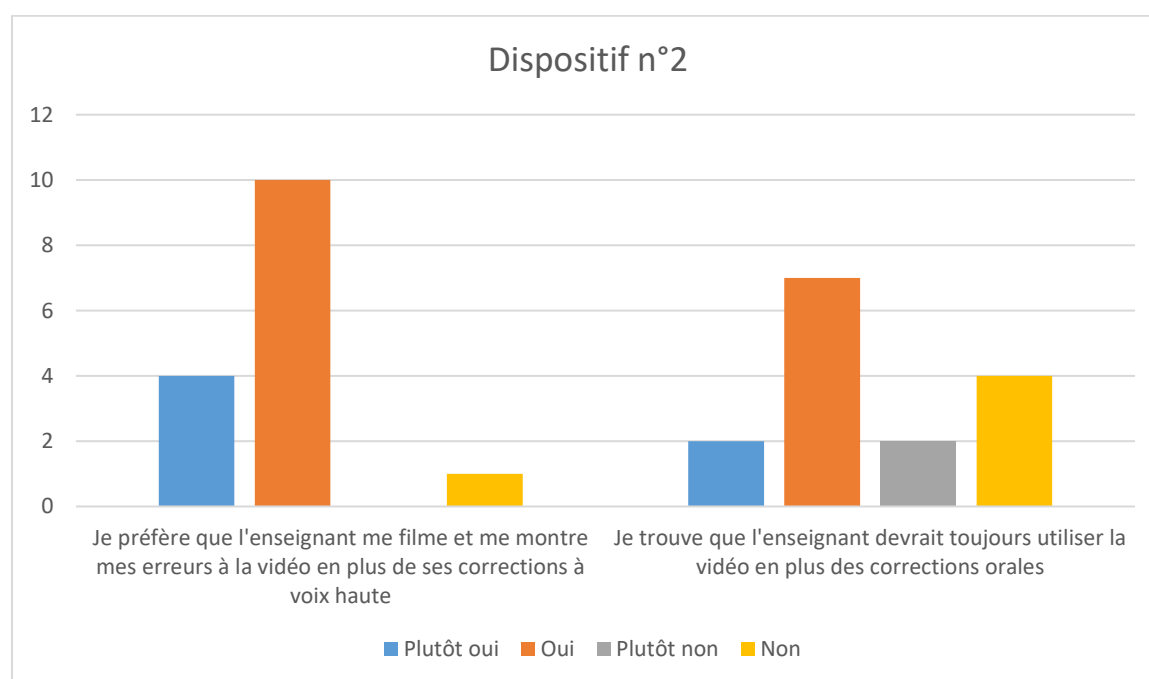
Les prochains graphiques s'intéressent à la motivation ressentie par les élèves grâce aux différents dispositifs.



Avec le premier graphique ci-dessus, nous pouvons affirmer que le dispositif vidéo autonome n'a pas rendu la tâche d'exercice plus attrayante. L'activité proposée est la répétition et l'entraînement des éléments d'agrès choisis par les élèves. Après avoir expérimenté cette tâche sans le dispositif vidéo autonome, puis avec, la tâche ne semble pas particulièrement plus appréciée avec la mise en place de la vidéo. Dans une certaine logique, ces réponses coïncident avec celles du deuxième graphique qui s'intéresse à la motivation procurée par cette utilisation lors de la même tâche. Avec l'introduction de ce nouveau dispositif, inconnu des élèves, nous aurions pu imaginer que cela puisse augmenter leur motivation lors de la réalisation des exercices d'agrès grâce à l'aspect innovant de l'activité. Cependant, dans ce deuxième graphique, nous pouvons voir que les réponses sont très différentes en fonction des élèves mais qu'une légère majorité d'entre eux ne se sent pas spécialement motivée par la mise en place du dispositif. Ces réponses peuvent être expliquées par le troisième graphique qui met en évidence l'appréciation des élèves vis-à-vis de leur propre image sur la tablette tactile. En effet, après avoir effectué un élément gymnique, les élèves se rendent vers la tablette pour se voir en mouvement. Avec ce dispositif, les élèves sont confrontés à leur propre image et selon les résultats obtenus, la majorité des élèves n'apprécie pas le fait de se voir en vidéo. En effet, si un élève se trouve dans cette situation et avec ce ressenti, il paraît logique que cette utilisation n'encourage pas sa motivation. Dans ce cas-là, c'est surtout l'activité proposée qui va avoir une influence sur la motivation de l'élève.

Si nous comparons ces résultats aux questions initialement posées dans cette étude, nous pouvons observer que même avec la mise en place d'un tel dispositif autonome, celui-ci ne se trouve pas à l'origine d'une augmentation de la motivation chez les élèves. Malgré cette utilisation, qui peut sembler attrayante par son aspect innovant, le ressenti des élèves n'est pas le même que celui observé dans les études précédemment citées. Cependant, il est possible que ce dispositif participe à l'instauration d'une ambiance positive d'apprentissage qui est présente lors des leçons d'EPS avec cette classe. En effet, selon Viau (2009), il existe deux catégories de facteurs sur quatre qui influencent la motivation de l'élève et qui concernent directement le milieu scolaire : les facteurs relatifs à l'école en général et les facteurs relatifs à la classe. Théoriquement, comme cette activité s'est bien déroulée, nous aurions pu imaginer qu'elle ait encouragé l'intérêt, la collaboration et la bonne entente au sein de la classe. Toutefois, nous pouvons observer un décalage entre la théorie, qui nous amènerait à dire qu'indirectement, le dispositif a influencé la motivation des élèves, et la pratique, analysée à travers cette étude.

Les graphiques ci-dessous représentent le ressenti des élèves face à l'utilisation de la vidéo en supplément du feedback oral de l'enseignant.



Avec le premier graphique, nous pouvons observer que les élèves sont presque tous d'accord sur le fait qu'ils préfèrent que l'enseignant les filme lors de l'exécution de leurs éléments gymniques pour pouvoir utiliser l'enregistrement comme support du feedback. L'enseignant peut effectuer des ralentis ou arrêter l'image pour mettre l'accent sur un élément particulier et les élèves semblent apprécier

cette pratique. C'est un feedback extrinsèque complet car la vidéo apporte un bénéfice supplémentaire aux corrections orales de l'enseignant. Se voyant à la vidéo avec les commentaires de l'enseignant, les élèves se concentrent peut-être moins sur leur apparence ou l'exécution générale du mouvement (réussi ou échec), mais accentuent leurs regards sur certaines corrections faites par l'enseignant. Ce facteur pourrait expliquer le fait que, même si les élèves n'aiment pas se voir sur le dispositif vidéo autonome, ils parviennent tout de même à trouver des bienfaits et une utilité à la seconde utilisation qui combine la vidéo et les retours de l'enseignant. Quant au second graphique, nous pouvons voir qu'une majorité des élèves préférerait que l'enseignant utilise toujours le deuxième dispositif vidéo afin d'apporter un complément visuel aux corrections orales. Une petite minorité des élèves n'est pas d'accord avec ceci et pense que cette utilisation n'est pas forcément nécessaire lors de chaque leçon.

Le feedback vidéo intégré aux corrections orales de l'enseignant permet d'obtenir un double avantage. Pour commencer, l'élève se voit en action et en constante progression ce qui lui permet d'effectuer, avec l'aide de l'enseignant, une autocritique de ses figures et mouvements. De plus, les images parlent d'elles-mêmes et permettent à l'élève de mémoriser ces informations et corrections, certes sur le court terme, mais elles sont indispensables à la progression (Haensler, 2012) et donc indirectement, à la motivation. Le deuxième dispositif répond donc pleinement aux attentes des élèves qui permet de faciliter la compréhension des corrections et des attentes de l'enseignant. Cependant, en comparaison avec le premier dispositif vidéo qui est à utiliser de manière autonome, nous pouvons observer que le second est beaucoup plus apprécié des élèves. Le premier dispositif a pour avantage de ne pas exiger la présence de l'enseignant cependant, il semble comporter de nombreuses dérives et ne répond pas forcément aux attentes des élèves. Un élément peut expliquer ce phénomène, c'est le niveau des élèves et leur manque de connaissances techniques en agrès. N'étant pas experts dans ce domaine, leurs regards se sont focalisés sur leurs apparences et non pas sur l'exécution en elle-même et la recherche de corrections. Cet élément est à prendre en compte car dans l'enseignement, nous fréquentons principalement des débutants avec seulement quelques experts dans chaque pratique sportive. Par conséquent, nous pouvons affirmer qu'avec un public comme celui-ci, l'utilisation de la vidéo comme dispositif autonome ne peut pas remplacer la présence de l'enseignant ainsi que ses feedbacks qui sont particulièrement appréciés lorsqu'ils sont accompagnés d'exemples concrets grâce à la vidéo. De plus, l'utilisation des TICE ne semble pas provoquer un intérêt particulier chez les élèves. En réponse à l'étude de Merian & Baumberger (2007), je souhaite mettre en évidence l'importance de la construction de la tâche choisie avec les TICE. En effet, pour encourager la motivation des élèves et

leur intérêt, l'exercice demandé doit répondre spécifiquement à leurs attentes et besoins. La seule justification de l'utilisation des TICE ne suffit pas.

Conclusion

Quelques années après le début des études sur le sujet, ces dernières ont démontré qu'un feedback vidéo était très efficace pour guider un apprenant dans l'observation et l'analyse de ses propres mouvements. De plus, lorsque ce feedback vidéo est associé à un feedback verbal de la part d'une personne externe et experte dans le domaine, l'efficacité du feedback est améliorée (Merian, Baumberger, 2007). Cette théorie a été confirmée par les observations menées tout au long de cette étude. Le feedback extrinsèque est donc considéré comme indispensable lors des leçons d'EPS, mais pour qu'il soit complet et motivant, les seules paroles de l'enseignant ne suffisent pas toujours. Il peut être complété soit par un dispositif vidéo qui est exploité avec l'aide de l'enseignant dans le cas d'apprenants qui débutent une activité, ou alors de manière autonome si les apprenants possèdent déjà de bonnes connaissances des mouvements et des objectifs finaux à atteindre. De plus, l'aide active de la part de l'enseignant semble également faire partie d'un bon complément au feedback extrinsèque et qui a une influence positive sur le ressenti des élèves au cours d'une activité d'entraînement de figures gymniques. En ce qui concerne la motivation des élèves, nous pouvons affirmer que ce ne sont pas les dispositifs choisis qui permettent de l'augmenter lors des exercices d'agès. Peut-être que lors des premières leçons, l'utilisation des tablettes tactiles a encouragé les élèves à effectuer les différentes tâches, mais après cinq semaines d'utilisation du dispositif mis en place comme un rituel bien rôdé, leurs ressentis ont changé. Ces résultats auraient pu être hypothétisés en raison de plusieurs commentaires d'élèves qui, après quelques semaines, me demandaient s'ils étaient « obligés de passer au poste du dispositif vidéo autonome ». Par conséquent, dans ce cas-là, les objectifs recherchés dans l'aide à l'autocorrection grâce à la vidéo n'ont pas été atteints. De plus, ce type de remarque permet de confirmer les résultats obtenus concernant la motivation des élèves en fonction de cette utilisation des TICE.

A la fin du second questionnaire, les élèves avaient la possibilité d'inscrire une remarque en fonction d'un élément qu'ils ont particulièrement apprécié par rapport à l'introduction de ces deux dispositifs vidéo et l'élément principal qui est ressorti est qu'ils ont pu se voir progresser. Comme l'utilisation des tablettes a été utilisée sur cinq semaines, les élèves ont passablement évolué dans leur pratique gymnique et cela était effectivement observable grâce à la vidéo. Cette étude ne s'est pas focalisée sur la progression des élèves par rapport à ces dispositifs, mais c'est une recherche qui pourrait être menée dans un second temps.

Bibliographie

Anderson, D. I., Magill, R. A., Sekiya, H., & Ryan, G. (2005). Support for an Explanation of the Guidance Effect in Motor Skill Learning. *Journal of motor behavior*, 37(3), 231-238.

Caroll, W.R., & Bandura, A. (1982). The role of visual monitoring in observational learning of action pattern: Making the unobservable observable. *Journal of motor behaviour*, 14, 153-167.

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

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self integration in personality. In R. Dienstbier (Eds.). *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*, 38 (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Favre, Q. (2019), Étude comparative entre deux types de feedback vidéo sur la gestuelle du tir accompagné au floorball : feedback vidéo à vitesse normale versus feedback vidéo à vitesse ralentie. Réplication. *HEP BEJUNE*.

Guadagnoli M.A., Holcomb, W., & Davis, M. (2002). The efficacy of video feedback for learning the golf swing. *Journal of Sports Sciences*, 20, 615-622.

Haensler, G. (2012). Effets de l'utilisation d'un artefact vidéo-informatique dans l'apprentissage du roller aux cycles 2 et 3. Consulté le 23 mai 2022 : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00781866/document>

Käsermann, D. (2014). L'emploi d'images dans l'apprentissage. OFSPO.

Lesperlette, G. (2014). L'utilisation des tablettes tactiles en cours d'Éducation Physique et Sportive (EPS).

Lieury, A. & Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod

Magill, R. (1993). Augmented feedback in skill acquisition. In R.N. Singer, M, Murphy & L. K. Lemant, (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (193-212). New-York : Macmillian.

Magill, R., Richard, A., & Anderson, D. (2007). *Motor learning and control: Concepts and applications* (Vol. 11). New York: McGraw-Hill.

Merian, T. & Baumberger, B. (2007). Le feedback vidéo en Education Physique scolaire, *STAPS*, 76, 107-120.

Mödlinger, M., Woll, A. & Wagner, I. (2021). Video-based visual feedback to enhance motor learning in physical education—a systematic review. *Ger J Exerc Sport Res*.

Mohnsen, B.S. (2001). *Using technology in physical education*. (3d ed.). Cerritos: Bonnie's Fitware.

Mulder, T. & Hulstijn, W. (1985). Delayed sensory feedback in the learning of novel motor task. *Psychological Research*, 47, 203-209.

Salmoni A.W., Schmidt, R.A., & Walter, C.B. (1984). Knowledge of results and motor learning: A review and critical reappraisal. *Psychological Bulletin*, 95, 355-386.

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

Sinoir, J. (2017) La motivation scolaire. *Education*.

Spitzer, D.R. (1996). Motivation: the neglected factor in instructional design. *Educational Technology*, 36 (3), 45-49.

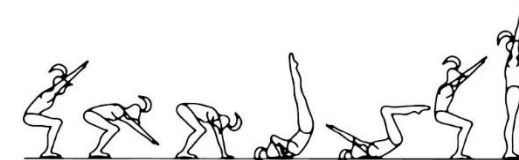
Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2ème édition). Bruxelles : De Boeck Université.

Williams, M. & Burden, R. (1997). Motivation in language learning : A social constructivist perspective. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 16(3), 19-27.

Annexes

Annexe 1

Agrès – Questionnaire 1 travail de recherche



Prénom.....

Mets une croix dans la case qui correspond à ton ressenti pour chaque question

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
1. Lorsque j'effectue un exercice aux agrès (par exemple une roue latérale), <u>je sais</u> exactement où sont mes bras et mes jambes et comment ils sont (pliés/tendus).				
2. Lorsque j'effectue un exercice aux agrès (par exemple une roue latérale), <u>je contrôle</u> parfaitement mes bras et mes jambes.				
3. Lorsque j'effectue un exercice aux agrès (par exemple une roulade arrière) je suis conscient des erreurs que je fais avant même que l'enseignant ne me corrige.				
4. Lorsque l'enseignant me corrige à voix haute, <u>je comprends</u> tout de suite ce que je dois corriger dans mon exercice.				
5. Lorsque l'enseignant me corrige à voix haute, je réussis tout de suite <u>à appliquer</u> la correction dans mon exercice.				
6. Lorsque l'enseignant me montre la correction à effectuer ou alors qu'il me fait sentir le mouvement à faire, j'arrive plus facilement à appliquer la correction.				

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
7. Lorsqu'un camarade me regarde faire un exercice (par exemple une roulade arrière), ma motivation augmente.				
8. Lorsque l'enseignant me regarde faire un exercice (par exemple une roulade arrière), ma motivation augmente.				
9. Je préfère faire mes exercices sans que personne ne me regarde.				
10. Avec mes camarades, nous nous corrigeons les uns les autres aux différents postes				



Agrès – Questionnaire 2 travail de recherche

Prénom.....

Mets une croix dans la case qui correspond à ton ressenti pour chaque question

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
1. Lorsque j'effectue un exercice aux agrès (par exemple une roue latérale) avec le dispositif vidéo autonome, cela m'aide à mieux <u>comprendre</u> les mouvements que je fais				
2. Lorsque j'effectue un exercice aux agrès (par exemple une roulade arrière) avec le dispositif vidéo autonome, cela m'aide à me <u>corriger tout seul</u>				
3. Lorsque j'effectue un exercice aux agrès (par exemple une roulade arrière) avec le dispositif vidéo autonome, cela m'aide à mieux <u>comprendre</u> les corrections que l'enseignant m'a donné				
4. En plus des corrections de l'enseignant, lorsqu'on me filme au agrès, j'arrive mieux <u>à appliquer</u> la correction dans mon exercice, grâce à la vidéo				
5. Je trouve les exercices aux agrès plus attrayants lorsqu'on me filme				

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
6. J'aime bien aller me voir à la vidéo				
7. Je trouve que la vidéo m'a aidé à progresser aux agrès				
8. Je trouve que le dispositif vidéo autonome m'a motivé à faire les exercices aux agrès				
9. Je préfère que l'enseignant me filme et me montre mes erreurs à la vidéo en plus de ses corrections à voix haute				
10. Je trouve que l'enseignant devrait toujours utiliser la vidéo en plus des corrections orales				
11. Qu'est-ce que tu as aimé, ou qu'est-ce qui a été positif <u>grâce à la vidéo</u> pendant le cycle agrès ?			
12. Qu'est-ce que tu n'as pas aimé avec la vidéo pendant les leçons d'agrès ?			