

Zeitschrift: Mobile : la revue d'éducation physique et de sport
Herausgeber: Office fédéral du sport ; Association suisse d'éducation physique à l'école
Band: 7 (2005)
Heft: 5

Artikel: L'art de bien conseiller
Autor: Gautschi, Roland
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-995822>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 14.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

L'art de bien conseiller

L'aptitude d'un prof de sport ou d'un entraîneur se définit aussi par la qualité de leurs feed-back. Sont-ils adaptés à la discipline sportive et à l'habileté recherchée? Sont-ils précis, opportuns et motivants? *Roland Gautschi*

Sur le terrain, on constate souvent que les enseignants d'éducation physique et les entraîneurs ne savent pas toujours très bien quelle démarche et quelle méthode adopter pour faire progresser au mieux les élèves. Certains commentaires traduisent bien leur incertitude et leur perplexité: «Moi, je laisse mes élèves expérimenter un tas de choses» ou «Je suis très strict dans ma manière d'enseigner: ça me permet de tout contrôler». Dans le contexte de l'apprentissage psychomoteur, comme dans toute autre situation de formation, plutôt que de se fixer un certain style (de conduite) – autoritaire, associatif ou, au contraire permissif – il vaut peut-être mieux procéder à une évaluation de la situation.

De l'analyse de la discipline...

Une discipline sportive peut être «ouverte» ou «fermée». Sont notamment considérés comme ouverts les jeux d'équipe, qui autorisent plusieurs solutions pour parvenir à l'objectif visé (tir au but avec l'intérieur ou l'extérieur du pied, plat ou lobé). Dans ce type de disciplines, les joueurs doivent apprendre à moduler leur réaction en fonction des situations auxquelles ils sont confrontés. Cet apprentissage ne peut s'effectuer par un entraînement stéréotypé ou des exercices de drill: il nécessite un renouvellement permanent des situations d'apprentissage, de manière à inciter les joueurs à rechercher des solutions créatives. Dans ce contexte, la tâche première de l'enseignant ou de l'entraîneur ne consiste donc pas à corriger ni à guider, mais à mettre en scène des situations aussi proches que possible de la réalité du jeu. Ils doivent l'un et l'autre savoir s'effacer, et se contenter d'observer. D'autres situations requièrent, par contre, une conduite très rigoureuse. Au volley par exemple, si l'on veut qu'un coup puisse

faire mouche, il faut l'entraîner encore et encore pour garantir son application efficace en championnat. Sur les plans technique et tactique, les entraîneurs ont donc intérêt à appliquer la formule du «x et y» plutôt que celle du «x ou y». Les disciplines dites fermées se caractérisent par des mouvements relativement stéréotypés (athlétisme, golf, etc.), ou par une gestuelle complexe devant répondre à des exigences esthétiques très élevées (gymnastique artistique, patinage artistique, danse, etc.). Un entraîneur compétent doit savoir se distancer des «images idéales» véhiculées par les grands champions et tenir compte des possibilités et des atouts individuels de ses athlètes.

...à l'analyse des habiletés

Il existe des habiletés automatiquement «disponibles» et qui, par définition, doivent être stables et indépendantes de la situation. Pour entraîner par exemple la réception au volleyball, il faut enseigner la technique pas à pas et guider les élèves («serrer les mains au niveau des pouces, lever les avant-bras et tendre les bras!») plutôt que d'adopter la tactique de l'essai-erreur.

En ce qui concerne le degré d'habileté des élèves ou des jeunes athlètes, l'expérience a montré que les méthodes d'enseignement ouvertes donnent de meilleurs résultats que les méthodes fermées. Pour autant que la structure du mouvement soit relativement stable et le niveau des élèves élevé. Cela s'explique par le fait que le jeune est plus motivé quand il peut affiner l'élément clé d'un mouvement stable. Par contre, lorsque la qualité du mouvement est insuffisante ou médiocre, il vaut mieux privilégier une «structure individualisée». L'idéal consiste alors à entraîner de façon variée l'élément clé du mouvement tout en guidant d'assez près l'élève.

Rigueur et générosité

L'élément clé d'un mouvement, au même titre que ses fonctions premières, doit être respecté et contrôlé plus ou moins rigoureusement. Mais cela n'exclut pas toute possibilité de mise en forme individuelle. Au lieu d'opter pour des séries d'exercices progressifs censées conduire pas à pas les jeunes vers la technique (idéale) – course d'élan, saut d'élan, phase de suspension et réception dans le cas du saut en longueur –, l'entraîneur ou l'enseignant a intérêt à se concentrer sur la ou les fonctions premières du mouvement à acquérir. Avec des débutants, il n'est en effet pas très judicieux de se focaliser sur la phase de suspension ou la réception puisqu'à ce stade, il faut d'abord apprendre à transformer un élan rapide en un saut haut et long.

Grille d'identification des différents types de feed-back.
(De: *International Journal of Physical Education*, 1^{re} édition 1992: A. Andersen, a. Holst, «Feedback An Important Teaching Function»)

Valorisant

Descriptif

Correctif

Explicatif

Indicatif

Tout entraîneur trouvera certainement un exemple correspondant dans sa discipline sportive. Mais quelle que soit cette discipline, il ne pourra jamais se passer d'établir une distinction entre la structure du mouvement – qui est déterminante – et sa forme, qui joue un rôle moins important. C'est à cette seule condition qu'il pourra donner un feed-back garantissant non seulement une amélioration de la performance, mais aussi une progression durable de l'apprentissage.

Le facteur qui fait décoller

Entraîneurs et enseignants ne savent pas toujours très bien quand, à quelle fréquence et à quels intervalles de temps ils doivent donner un feed-back pour favoriser la progression de l'apprentissage. Car même s'il est parfait en termes de contenu et de formulation, un feed-back ne sert à rien si ses destinataires ne sont pas motivés à poursuivre le processus d'apprentissage. Pour obtenir des résultats, les entraîneurs doivent être ca-

pables de donner des indications compréhensibles, motivantes et applicables dans la pratique.

Valoriser les atouts

Lorsque nous exécutons un mouvement, nous enregistrons une foule d'informations visuelles, auditives, proprioceptives et tactiles. Ces informations nous permettent souvent d'ajuster et d'améliorer notre technique sans intervention extérieure. Mais parfois, l'entraîneur ou



L'enseignement de la technique devrait se faire de la manière la plus directe possible et s'accompagner d'un encadrement étroit.

Photos: Daniel Käsemann

Les six dimensions du feed-back

Qui

i= individu
g= groupe
c= classe

Quoi

r=résultat
e=exécution

Quand

i=immédiatement
u=ultérieurement

Comment

+ =positif
o =neutre
- =négatif

Où

pr=privé
pu= public

Mode

a=auditif
v=visuel
t=tactile
av=audiovisuel
at=audiotactile
vt=visuel et tactile

► Une grille de ce genre permet au formateur de cerner et d'analyser ses préférences personnelles, à condition toutefois que la personne observant l'entraînement ou l'enseignement possède les connaissances nécessaires et que les principaux intéressés soient disposés à se regar-

der dans le miroir qui leur est tendu. La grille n'est utile que si les dimensions du feed-back sont appréhendées en fonction de la discipline sportive, du degré d'habileté, de l'âge des élèves, etc.

l'enseignant doit intervenir. Son feedback peut alors être de deux natures: soit il se rapporte au résultat du mouvement (p. ex.: «Tu as amélioré ton temps de 10 secondes»), soit il se réfère à l'exécution même du mouvement (p. ex.: «Tu as été plus explosif avec les jambes»).

Mais cette distinction ne dit pas si le feedback est valorisant, descriptif, correctif, explicatif ou indicatif, pas plus qu'elle ne donne d'indication sur son destinataire, sur le moment et le contexte dans lequel l'information est transmise. C'est pourquoi un feedback qui contient à répétition des jugements négatifs ne peut avoir d'effets positifs, même si l'entraîneur a tiré les bonnes conclusions de l'exécution du mouvement et identifié les points à corriger. Les entraîneurs et les enseignants ne sont souvent pas conscients de cela. Ils ont donc eux aussi besoin d'un feedback donné de préférence par une tierce personne, en l'occurrence un observateur qui assiste à l'entraînement ou à la leçon. Il peut être utile de s'aider d'une grille répertoriant les différents types de feedback pour cerner ses préférences personnelles et élargir son répertoire. Cette démarche est également profitable à l'élève du point de vue de la motivation.

Choisir le bon moment

Dans quelle mesure la fréquence des feedback influe-t-elle sur l'apprentissage psychomoteur? Plusieurs études se sont penchées sur la question. Pour y répondre, des chercheurs ont demandé à un groupe d'exécuter un mouvement et à l'entraîneur de donner un feedback après chaque essai réalisé. A un autre groupe ayant reçu les mêmes consignes, il n'a été donné de feedback que tous les deux essais. Dans un test ultérieur, on a constaté que le groupe qui avait reçu moins de feedback parvenait à des résultats nettement meilleurs que l'autre (Wulf, 1992, p. 13). Voilà qui devrait rassurer les enseignants qui n'ont pas le temps de donner des indications en raison de classes trop grandes! A l'inverse, quand les groupes d'entraînement sont plus petits, les entraîneurs tendent à corriger trop fréquemment, compromettant ainsi la «formation d'un mécanisme interne de perception des fautes» (Wulf, 1992, p. 14).

Par ailleurs, grâce à une autre étude, on s'est rendu compte que les membres d'un groupe de sprint réalisaient des progrès s'ils recevaient un feedback sur leur chrono à un certain stade de leur entraînement, alors que ceux qui

n'en recevaient pas stagnaient (Magill, 2004, p. 275). Une troisième étude a permis d'établir une relation entre la quantité de feedback donnés par les enseignants et le nombre d'exécutions réussies (Magill, 2004, p. 275). Mais toutes ces études ne disent pas comment ces feedback étaient donnés. Prenaient-ils la forme d'encouragements («Bravo! Continue comme ça!»), avaient-ils un caractère métaphorique («Tire la balle en avant comme si elle était retenue par une corde!»), étaient-ils descriptifs («Tu ne ramènes pas complètement le bras en arrière»), ou se référaient-ils à l'effet visé (voir encadré page 11)?

Plutôt se taire que mal conseiller

On se demande souvent, face à un mouvement imparfait, s'il faut renoncer à intervenir ou expliquer directement la correction qui permettrait de l'améliorer. Des études ont également été menées à ce sujet, qui ont permis de dégager des conclusions intéressantes.

Ainsi dans l'une d'elles, une comparaison a été dressée entre un groupe entraînant un exercice de flexion du coude auquel un feedback a été systématiquement donné après chaque essai et un groupe qui n'en a reçu que lorsque son essai s'écartait de 10% du temps autorisé. Constatation intéressante, le groupe avec la «tolérance zéro» (feedback après chaque essai) a obtenu de moins bons résultats dans les tests que celui qui a été évalué plus approximativement (Magill, 2004, p. 282).

Bibliographie

Hotz, A.: *Apprentissage psychomoteur*, Editions Vigot, 1985.

Magill, R.A.: *Motor Learning and Control. Concepts and Application*. New York, McGraw-Hill, 2004.

Wulf, G.: *Neuere Befunde zur Effektivierung des Bewegungslernens*. Dans: *sportpsychologie* 1/92, p. 12-16.

Wulf, G.: *Implizites Lernen von Regelmäßigkeiten*. Dans: *sportpsychologie* 4/93, p. 11-18.

Murer, K.: *Sportspezifische Unterrichtskonzeptionen*. Zurich, GFS-Schriften, 1989.

Murer, K.: *Gegensatzerfahrungen sammeln*. Dans: *Macolin* 7/1994, p. 6-9.

✪ Nous remercions Kurt Murer et Arturo Hotz pour l'aide qu'ils nous ont apportée dans la rédaction de cet article.



Lorsque les mouvements entraînés sont plus complexes, enseignants et entraîneurs doivent être capables de donner des *feed-back* pendant leur exécution et pouvoir, après une série d'essais, relever le point essentiel à améliorer. S'ils ne cernent pas cet élément et donnent malgré tout un *feed-back* – au fond inutile –, les élèves tiendront compte des indications données – qu'elles soient justes ou fausses (Magill, 2004, p. 282).

Insister, mais pas trop

Ces données ne doivent pas nous dissuader de donner certains *feed-back* parfois redondants. Signaler à une élève,

même si elle en a conscience, qu'elle doit bien appuyer le menton contre le buste lorsqu'elle fait une roulade avant, s'avère utile. Cette double information contribue à rassurer l'élève, surtout si elle se trouve à un stade précoce de l'apprentissage. En termes scientifiques, cela revient à dire que le système perceptif du contrôleur ne s'oriente pas automatiquement par rapport aux *feed-back* que l'élève reçoit durant l'exécution du mouvement. (Magill, 2004, p. 282).

Pour être constructif, un feed-back doit être compréhensible, motivant et applicable dans la pratique.

Quelques conseils pour avancer

Choisir les bons mots: les *feed-back* ne sont pas forcément meilleurs lorsqu'ils sont très spécifiques et différenciés. Aux débutants, il faut donner des informations permettant d'acquérir une base sur laquelle les compétences motrices pourront ensuite être développées. Plus les élèves progressent dans l'acquisition des habiletés, plus les *feed-back* doivent être spécifiques.

Féliciter et critiquer: il ne faut pas relever que les points positifs. Il est souvent plus utile de panacher les *feed-back*, en conjuguant des informations centrées sur les erreurs commises et des informations mettant en évidence les points positifs.

Tenir compte du degré d'habileté: avec les débutants, il faut privilégier les *feed-back* prescriptifs (p.ex.: «Tu dois tendre davantage le bras si tu veux donner au javelot une accélération plus longue.»). Face à des élèves chevronnés, on peut aussi utiliser des *feed-back* descriptifs («Ton javelot a une trajectoire plate.»).

Poser des questions: donner la possibilité à l'athlète de décrire ses impressions. «A ton avis, pourquoi c'était mieux cette fois?» En posant des questions, l'entraîneur peut voir dans quelle mesure l'athlète est conscient de ses progrès. Il l'encourage du même coup à être «à l'écoute» de son mouvement.

Cerner l'essentiel: le *feed-back* devrait se concentrer sur la «principale» faute constatée dans la structure du mouvement. À l'entraîneur ou à l'enseignant d'identifier la faute en question!

Axer le *feed-back* sur l'effet: les *feed-back* portent souvent sur la façon dont le mouvement est exécuté («Lève le genou plus haut!»). Or, il serait plus profitable de parler de l'effet que provoque le mouvement («Positionne tes carres de manière à tracer deux lignes dans la neige sur toute la distance que tu parcours!»).

Proposer des expériences contraires: une fois qu'il a identifié le principal problème que présente l'exécution d'un mouvement, l'enseignant peut associer son *feed-back* à une tâche contraire. Face à une élève qui atterrit toujours sur le dos au saut en longueur, il peut, en lui demandant de faire le contraire, l'amener à corriger la structure du mouvement et à mieux comprendre sa fonction première («Essaie de sauter de façon à tomber en avant!»).

Ne pas trop corriger: certains entraîneurs ou enseignants ont tendance à donner des *feed-back* exclusivement sous forme corrective. Cette solution n'est pas la meilleure du point de vue de la motivation.

Utiliser différents supports didactiques: la vidéo peut être utile aussi quand on travaille avec des débutants, à condition d'indiquer aux élèves les points qu'ils doivent observer plus attentivement.