



Lenzen, B. (2015). La verbalisation dans les tâches motrices. Dans quelles conditions et pour quelles finalités ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19, 77-85.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2015.176>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Benoît Lenzen, 2015



La verbalisation dans les tâches motrices. Dans quelles conditions et pour quelles finalités ?

Benoît LENZEN¹ (Université de Genève, Suisse)

Introduction

En éducation physique (EP), l'élève rencontre majoritairement le savoir disciplinaire, mais aussi ses condisciples, à travers des tâches très spécifiques à cette discipline scolaire que sont les tâches motrices. Farnose (1985) définit ce type de tâche comme «*une série de conditions qui déclenchent et organisent la réalisation motrice. Ces conditions sont imposées sur le pratiquant et ont une existence objective totalement à part des activités qu'elles peuvent déclencher, des processus qu'elles peuvent appeler à jouer et des aptitudes qu'elles peuvent requérir*». Ainsi définie, la tâche motrice a pour corollaire l'habileté motrice, i.e. «*ce qui permet de réaliser de manière efficace et appropriée cette tâche*».

Dans la littérature, il existe plusieurs typologies de tâches et/ou habiletés motrices. Poulton (1957, cité par Taktek, 2009) distingue, sur la base des caractéristiques prédictives de l'environnement, les habiletés fermées et ouvertes. Les premières se déroulent dans un environnement prédictif, des conditions stables (jeux de golf, de quilles, activités athlétiques ou gymniques, lancers dans des cibles fixes, etc.). Les secondes se déroulent dans un environnement changeant, non prédictif (sports de combat, sports d'équipe, etc.). Entre les extrémités de ce continuum, on peut encore classer des activités motrices qui se déroulent dans un environnement semi-prédictif (conduire une voiture, relancer une balle, transporter un seau d'eau, etc.) (Schmidt, 1982, cité par Taktek, 2009). Une autre typologie s'appuie sur la nature du mouvement requis, en particulier son but. Elle distingue deux grandes catégories de mouvements : (1) les mouvements à modèle interne (*morphocinèses*) qui mettent en jeu une motricité de reproduction de formes dite «*abstraite*»; (2) les mouvements à but environnemental (*topo- ou téléocinèses*), typiques des activités d'exploration, capture, interception, saisie, déplacement, manipulation, fuite, etc., engageant une motricité concrète (Paillard, 1971, 1974; Serre, 1984, cités par Lafont & Martin, 2014). Par ailleurs, quatre types de structure de travail peuvent être distingués : *coopération pure*; *coopération avec compétition inter-groupe*; *compétition individuelle*; *travail seul* (Johnson, Muruyama, Johnson, Nelson

1. Contact : Benoit.Lenzen@unige.ch



& Skon, 1981, cités par Lafont, Proeres & Vallet, 2007). Enfin, considérant les tâches motrices utilisées en tant que situations d'apprentissage selon leur proximité avec la forme de pratique scolaire de l'activité physique, sportive et artistique (APSA) à laquelle elles se réfèrent, Ubaldi et Olinger (2006) distinguent : les *situations d'apprentissage proches de la situation de référence* (SAP), qui sollicitent l'élève dans une activité authentique mais contraignante ; les *situations d'apprentissage décontextualisées* (SAD), qui ne sollicitent plus le sens premier de l'activité mais permettent une centration sur un problème particulier ; les exercices, qui permettent un zoom sur un aspect biomécanique souvent très précis.

Dans cette contribution, nous nous intéressons au processus d'acquisition d'habiletés motrices à travers ces différents types de tâches en EP, et plus spécifiquement à l'usage de la verbalisation de l'élève dans ce processus. Le recours à la verbalisation de l'élève est en effet souvent préconisé dans les propositions didactiques, les textes officiels et les formations des enseignants d'EP (e.g., Attali & Saint-Martin, 2010 ; CIIP, 2010-2012 ; Delignières, 1991 ; Deriaz, Poussin & Gréhaigne, 1998). Est-il nécessaire à l'apprentissage moteur des élèves dans l'ensemble des tâches proposées en EP ? Dans quelles conditions et pour quelle(s) finalité(s) l'enseignant d'EP gagne-t-il à solliciter les verbalisations de l'élève dans son enseignement ?

Verbalisation et apprentissage moteur

Sur la base d'une analyse de la littérature pédagogique et des productions des candidats aux concours de recrutement d'enseignants d'EPS en France, Delignières (1991) dénonçait un recours massif à l'explicitation des actions, à la verbalisation des procédures dans l'enseignement de l'EP : «*Il est frappant de constater à quel point les élèves, actuellement, sont censés réfléchir et verbaliser en cours d'EPS*» (p. 29). Reconnaissant que les données expérimentales disponibles étaient encore trop disparates, il avançait néanmoins quelques arguments pour étayer ses critiques. Ainsi, il existerait toujours un décalage entre la déclaration d'une procédure et la procédure elle-même, en raison des déficiences du lexique usuel, de l'«*impénétrabilité cognitive*» d'une grande partie des procédures relevant de processus automatiques, et de l'impossibilité de décrire exhaustivement les procédures impliquées dans la réalisation d'une tâche motrice (Georges, 1989, cité par Delignières, 1991). Par ailleurs, les possibilités d'une représentation consciente du corps au cours d'un geste sportif seraient liées à l'expertise, un débutant s'avérant dans l'incapacité de se représenter objectivement le mouvement qu'il va exécuter, de même que le mouvement qu'il vient d'exécuter (Hébrard, 1974, cité par Delignières, 1991). Une vingtaine d'années plus tard, de nouvelles données expérimentales ont été produites. Que nous apprennent-elles sur cette relation complexe entre verbalisation et apprentissage moteur ?

Plusieurs études expérimentales et revues de littérature ont étudié les effets de la verbalisation par l'apprenant sur ses apprentissages moteurs, dans des contextes et avec des finalités de la verbalisation variés. Dans



l'acquisition d'une séquence dansée, l'enseignant peut demander aux participants de répéter verbalement la séquence qu'il aura préalablement démontrée. Lafont (1994, citée par Lafont & Martin, 2014) a toutefois démontré que cette répétition verbale de la séquence observée par des élèves âgés de 11 à 12 ans n'était efficace que si l'enseignant avait eu préalablement recours à la *démonstration explicitée*, c'est-à-dire s'il avait accompagné sa démonstration d'informations verbales (commentaires, explications). Il semble donc nécessaire que l'enseignant, lors de sa démonstration d'une séquence dansée, «active» le canal verbal pour que les participants tirent profit de leur propre activité de verbalisation (Lafont & Martin, 2014). Cette supériorité de la démonstration explicitée associée à la répétition verbale de l'enchaînement par rapport à d'autres modalités d'apprentissage (explication verbale sans démonstration et/ou reproduction directe de l'enchaînement sans répétition verbale) a également été mise en évidence avec des élèves plus jeunes (5 à 10 ans) par Weiss, Ebbeck et Rose (1992, cités par Cadopi, 2005). Dans ce type d'acquisition d'habiletés morphocinétiques, plus précisément de rappels moteurs, faire verbaliser l'élève l'aide à effectuer un codage représentatif de ce qu'il doit rappeler. L'élève verbalise donc sous forme de *soliloque*², afin d'élaborer une référence interne lui permettant de reproduire la figure ou l'enchaînement demandés, mais aussi d'évaluer ceux qu'il exécute ou ceux qu'il voit (Cadopi, 2005).

D'autres modes de verbalisation peuvent également être suscités (ou simplement autorisés) par l'enseignant dans le but de contribuer aux apprentissages moteurs de ses élèves. En contrôlant les conditions de l'apprentissage de l'appui tendu renversé (ATR) en gymnastique par des élèves de 16 à 17 ans en termes d'intercommunication verbale (intercommunication verbale entre élèves autorisée dans un groupe vs communication verbale autorisée uniquement entre enseignant et élèves dans l'autre groupe), Elandoulsi (2006) a montré les effets positifs des intercommunications verbales entre élèves sur l'acquisition motrice de l'ATR et l'intériorisation des consignes relatives à l'apprentissage de l'ATR. De même en volley-ball, de Keukelaere, Guérin et Saury (2008) ont observé et analysé le développement spontané d'une forme de tutelle d'un élève par un autre élève, au sein d'un groupe de travail de trois élèves de 13 ans. Celle-ci favorisait la construction et la validation de nouvelles connaissances par l'élève qui bénéficiait des conseils de son condisciple. Ces connaissances pouvaient être déclaratives (relatives au règlement par exemple) mais également motrices (se traduisant par des comportements moteurs plus performants). Les intercommunications verbales spontanées entre élèves semblent donc contribuer à l'apprentissage moteur des élèves, chez ceux qui bénéficient des conseils mais également chez ceux qui les donnent (Elandoulsi, 2006), dans des habiletés morphocinétiques comme topocinétiques.

2. Le soliloque désigne une forme de langage ouvertement vocalisée qui n'est adressée à personne d'autre que le locuteur, en référence aux travaux de Luria et Vygotsky sur les liens entre cognition, motricité et langage (Albaret & Soppelsa, 2004).



Plutôt que de laisser ces interactions de tutelle entre élèves se mettre en place selon le bon vouloir de ceux-ci, plusieurs chercheurs ont tenté d'ins tituer ces interactions dans des dispositifs de recherche en sports collectifs. Celles-ci se sont avérées bénéfiques en termes de développement d'habiletés motrices et tactiques au sein de dyades d'élèves de 11 à 12 ans en handball (Darnis & Lafont, 2008, 2013; Darnis-Paraboschi, Lafont & Menaut, 2005). Elles se révélaient plus efficaces au sein de dyades masculines (Darnis-Paraboschi et al., 2005) ainsi que dans des dyades dissymétriques, où elles profitaient davantage à l'élève le plus faible (Darnis & Lafont, 2008, 2013). Les élèves initialement les plus habiles, qui devaient expliquer leurs stratégies, pouvaient eux aussi tirer profit de ces moments de verbalisation institués durant la leçon d'EP (Darnis & Lafont, 2013). Dans la majorité de ces dispositifs de recherche toutefois, les intercommunications verbales entre élèves étaient suscitées par l'enseignant au sein de collectifs plus larges que la dyade, à travers des moments de « débat d'idées » (Deriaz, Poussin & Gréhaigne, 1998) dans les équipes, qui alternaient avec les moments de jeu. Les résultats de ces recherches montrent de façon convergente les effets positifs de ces débats d'idées sur le développement des habiletés motrices (Lafont et al., 2007) ou tactiques/décisionnelles (Gréhaigne & Godbout, 2005; Gréhaigne, Godbout & Bouthier, 1999, cités par Darnis-Paraboschi et al., 2005; Nachon & Musard, 2009) des élèves. Ces moments de dialogue entre action et langage avaient une véritable fonction de genèse de connaissances extraites de la pratique. Ils visaient à faire coïncider les différents points de vue, afin d'agir en conformité avec l'action en projet de l'équipe (Chang, Wallian, Nachon & Gréhaigne, 2006). Dans ces leçons d'EP, la verbalisation jouait un rôle médiateur entre *prise de conscience*, entendue comme la possibilité de porter volontairement son attention sur certains aspects, présents ou passés de son activité, et *prise de connaissance*, entendue comme la formalisation du contenu de la conscience (Delignières, 1993). Dans une acception plus didactique, ce recours à la verbalisation constituait un moyen pour l'enseignant d'amorcer la transformation des connaissances³ construites par les élèves – en tout cas certains d'entre eux – dans les situations de jeu en des *savoirs*⁴, d'abord partagés au sein de l'équipe et/ou de la classe, et qui se référeront ultérieurement, après institutionnalisation par l'enseignant, aux savoirs experts (Johsua, 1996) propres aux APSA enseignées (Laparra & Margolin, 2010).

Ce passage des connaissances extraites de la pratique aux savoirs experts de la discipline, favorisé voire permis par la parole des élèves et la médiation de l'enseignant, semble donc fonctionner au vu des apprentissages avérés des élèves en termes d'habiletés tactiques/décisionnelles, évaluées à l'aide de tests vidéo ou de questionnaires. Mais qu'en est-il du réinvestissement des savoirs ainsi formalisés dans la pratique ultérieure,

3. Une connaissance est ce qui réalise l'équilibre entre le sujet et le milieu, ce que le sujet met en jeu quand il investit une situation (Laparra & Margolin, 2010).

4. Un savoir est d'une autre nature, il s'agit d'une construction sociale, qui vit dans une institution et qui est par nature un texte (Laparra & Margolin, 2010).



qui expliquerait les progrès moteurs également constatés dans certaines des recherches susmentionnées ? D'un côté, il est couramment admis qu'en ce qui concerne les habiletés motrices, on puisse savoir ce qu'il faudrait faire pour être plus performant sans savoir le faire (Darnis & Lafont, 2008). A l'inverse, la maîtrise de savoirs sous forme de textes ne paraît ni nécessaire à la pratique, ni non plus suffisante, contrairement à l'idée « *qu'il faille posséder les savoirs sur le monde pour agir sur lui. [...]*, qui préside à l'applicationnisme et qui exige que l'école fasse accéder les élèves à des savoirs » (Rey, 2007, p. 184). Dans le domaine de l'apprentissage moteur, ce passage du texte à l'action s'apparente au processus de « *proceduralization* », défini par Anderson (1983, cité par Goode et Meeuwsen, 1998) comme « *a change in locus of control from declarative to procedural knowledge* » (p. 976), les *connaissances déclaratives* renvoyant à des informations factuelles et conceptuelles verbalisables sur le « *quoi faire* », tandis que les *connaissances procédurales* sont des connaissances sur les règles et les modèles en lien avec le « *comment faire* ». S'il est acquis que le mécanisme de conflit socio-cognitif contribue au développement cognitif des partenaires lors de situations didactiques de type scolaire (Doise & Mugny, 1981, 1997, cités par Darnis & Lafont, 2008), la compréhension fine du mécanisme de « *proceduralization* » en jeu dans les tâches motrices reste encore à acquérir.

Verbalisation et métacognition

La verbalisation des élèves est souvent considérée comme un outil pour développer leur pratique réflexive, leurs stratégies d'apprentissage, leur métacognition (e.g., CIIP, 2010-2012 ; Poussin, Dénervaud & Lenzen, 2013). Dans le domaine des habiletés motrices, les stratégies d'apprentissage peuvent remplir trois fonctions (comprendre la situation et planifier l'action, associer diverses informations en mémoire, favoriser l'élaboration des règles du contrôle moteur), qui peuvent se résumer par trois activités d'autorégulations complémentaires (*dire et comprendre, imager et associer, répéter et s'adapter*) (Kermarrec, 2004). La verbalisation joue un rôle majeur dans la première de ces activités, facilitant la mise en relation d'informations relatives au but, aux procédés utilisés et aux résultats obtenus et la construction de règles d'action, autrement dit de connaissances sur le « *comment faire* » (Thill & Brunel, 1995 ; Fleurance & Kermarrec, 1998 ; Richard, 1998 ; Mc Pherson, 1994, cités par Kermarrec, 2004). L'efficacité d'une telle stratégie de verbalisation de règles d'action (prise de conscience de sous-but pour guider l'action) sur le transfert d'une tâche d'adresse vers une autre tâche d'adresse (habiletés fermées) a été comparée avec d'autres stratégies d'apprentissage ou absence de stratégie. Les résultats témoignent d'une efficacité limitée de cette stratégie de verbalisation, probablement parce qu'elle amène les sujets à trouver des règles d'action et solutions spécifiques à la tâche mais pas à contrôler les processus cognitifs à mobiliser pour apprendre (Fleurance & Kermarrec, 1998, cités par Kermarrec, 2004).



Ce contrôle des processus cognitifs renvoie à l'*habileté métacognitive*, i.e. ce que l'on sait de ses propres performances cognitives et comment réguler l'activité cognitive durant la performance (Flavell, 1979 ; Garofalo, 1987, cités par Luke & Hardy, 1999). L'*habileté métacognitive* recouvre ainsi des *connaissances métacognitives* et des *stratégies métacognitives*. Les connaissances métacognitives désignent les connaissances et croyances relatives à trois catégories de variables : (1) les variables liées aux tâches (leur but, leur contexte, leurs demandes) ; (2) les variables liées aux personnes (variables intra-et inter-individuelles) ; et (3) les variables liées aux stratégies cognitives (variables déclaratives [quelles stratégies ?], procédurales [comment utiliser les stratégies ?] et conditionnelles [pourquoi et quand utiliser telle stratégie ?]). Alors que ces stratégies cognitives visent à réaliser des apprentissages cognitifs, les stratégies métacognitives ont pour fonction de reconnaître, superviser, évaluer et réguler ces apprentissages (Flavell, 1979, cité par Luke & Hardy, 1999). Le recours à la discussion afin d'encourager les élèves à spéculer et réfléchir sur leurs propres activités cognitives constitue l'une des méthodes préconisées par ces derniers auteurs pour développer l'*habileté métacognitive* des élèves en EP. Certains principes doivent cependant être respectés afin d'éviter un phénomène d'*écoute passive* contreproductif. Les élèves doivent être incités à vérifier les éventuelles omissions de leurs pairs, corriger les informations incorrectes, identifier les idées clés qui émergent et proposer des alternatives. A ces conditions, les *discussions métacognitives* se révèlent extrêmement bénéfiques aux apprentissages des élèves dans une discipline scolaire où la plupart des problèmes se résolvent à travers le mouvement (Brown & Campione, 1986 ; Dansereau, 1988 ; Luke, 1998 ; Qin, Johnson & Johnson, 1995, cités par Luke & Hardy, 1999). En corollaire, la formation des enseignants d'EP doit leur permettre de construire les techniques didactiques nécessaires à la gestion et à l'entretien de la relation didactique lors de ces discussions métacognitives avec les élèves (Poussin et al., 2013).

Autres fonctions de la verbalisation

La verbalisation de l'élève peut encore remplir d'autres fonctions, certaines étant directement liées à la nature de l'EP. En effet, à l'inverse de ce qui se passe dans d'autres disciplines scolaires, les productions motrices des élèves en EP ne laissent pas de traces qui permettraient à l'enseignant d'*inférer* après-coup comment ils s'y sont pris pour résoudre les problèmes qui leur étaient posés. Faire verbaliser l'élève constitue parfois l'*unique moyen à disposition* de l'enseignant pour accéder aux procédures mises en œuvre par celui-ci lors de la réalisation d'une tâche motrice (Patinet-Bienaimé & Cogérino, 2012). Dans certains cas, notamment lors de situations d'apprentissage proches de la situation de référence, l'enseignant dote les élèves de fiches d'*observation*, destinées au recueil d'*informations prédéfinies* sur le comportement moteur de leurs condisciples et susceptibles d'alimenter une analyse orale de ces informations (Cogérino, 2002). A côté du rôle d'*observateur*, d'autres rôles sociaux (entraîneur, arbitre, juge, spectateur, aide, pareur, etc.) peuvent être mis en scène par



l'enseignant d'EP pour faire vivre aux élèves qui les tiennent des expériences réellement signifiantes et représentatives de la culture sportive au sens large, et susciter des interactions verbales formatrices entre élèves (Mascret & Rey, 2011).

Certains auteurs pensent que l'instauration de débats d'idées au sein d'équipes de sports collectifs en EP pourrait améliorer les relations interpersonnelles au sein de ces équipes. Toutefois, cette amélioration n'a pu être démontrée dans l'étude de Lafont et al. (2007), en raison probablement des multiples événements de la vie de la classe qui peuvent affecter la qualité des relations interpersonnelles au sein de celle-ci, et de l'interférence potentielle des résultats des matches dans cette hypothétique relation positive entre verbalisation et relations interpersonnelles. Par ailleurs, là où les effets de la verbalisation des élèves étaient minimes sur le plan moteur, les chercheurs relevaient néanmoins des progrès significatifs dans les compétences langagières des élèves (Zghibi, Zerai & Rezig, 2009), témoignant par là d'un bénéfice indirect mais non négligeable de cette modalité socio-constructiviste d'enseignement de l'EP. Enfin, Krüger (2012) a répertorié différentes perspectives qui devraient être enseignées en EP : l'apprentissage social ; l'expérience du corps ; l'éducation sanitaire ; l'esprit sportif et la volonté de faire mieux ; et l'éducation d'aventure. Solliciter la verbalisation de l'élève peut s'avérer utile dans la plupart de ces perspectives, mais cet auteur associe plus spécifiquement cette technique didactique aux deux premières. Dans la première, la pratique physique est interrompue par des moments de discussion qui visent à réfléchir à l'amélioration de la situation sociale. Dans la seconde, la verbalisation contribue, au même titre que des perceptions, sensations, réflexions vécues dans diverses expériences sensori-motrices, à un usage réfléchi du corps.

Conclusions

A l'issue de cette revue de la littérature explorant la relation complexe entre verbalisation et apprentissage moteur, le rôle majeur de la verbalisation de l'élève dans ses apprentissages – pas exclusivement moteurs – et ses stratégies d'apprentissage en EP se voit renforcé, dans des perspectives, finalités et conditions qui se précisent. Les tâches motrices ouvertes (SAP) s'avèrent ainsi davantage perméables à la verbalisation que les tâches fermées (SAD, exercices), notamment en termes de transfert. Les mécanismes au cœur de ces phénomènes d'apprentissage moteur et de transfert d'apprentissages dans des tâches motrices restent toutefois encore largement à explorer, dans un contexte scientifique où l'approche cognitive, à laquelle se réfère la majorité des travaux recensés ici, est désormais remise en cause par une approche dynamique qui n'a cependant pas encore été en mesure de produire des résultats de recherche utiles pour les praticiens du sport et de l'EP (Delalandre & Carreras, 2011). Les didacticiens de l'EP sont bien placés pour apporter leur pierre à cet édifice en perpétuelle construction.



Références

- Albaret, J.-M. & Soppelsa, R. (2004). Utilisation des programmes d'auto-instructions auprès des enfants présentant des dysfonctions non verbales. In J. Flessas & F. Lussier (Ed.), *Actes du Symposium sur les dysfonctions non verbales: les défis du diagnostic et de l'intervention* (pp. 135-142). Montréal: CENOP-FL.
- Attali, M. & Saint-Martin, J. (2010). L'évaluation en EPS: entre légitimité disciplinaire et défis culturels (1959-2009). *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, 43, 55-81.
- Cadopi, M. (2005). La motricité du danseur: approche cognitive. *Bulletin de psychologie*, 475, 29-37.
- Chang, C.W., Wallian, N., Nathon, M. & Gréhaigne, J.-F. (2006). Pratiques langagières et stratégies d'action: vers une approche sémio-constructiviste du basket-ball à Taiwan. *Staps*, 72, 63-77.
- Cogérino, G. (2002). Les difficultés de l'évaluation en EP: le cas des savoirs d'accompagnement. *Staps*, 59, 23-42.
- Conférence intercantionale de l'instruction publique de la Suisse romande et du tessin (CIIP). (2010-2012). *Plan d'études romand*. Consulté le 25 novembre 2014 depuis la plateforme du Plan d'études romand dans <http://www.planetudes.ch>.
- Darnis, F. & Lafont, L. (2008). Effets de la dissymétrie de compétence pour un apprentissage coopératif en dyades en éducation physique et sportive. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 79, 69-83.
- Darnis, F. & Lafont, L. (2013). Cooperative learning and dyad interactions: two modes of knowledge construction in socio-constructivist settings for team-sport teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, DOI: 10.1080/17408989.2013.803528.
- Darnis-Paraboschi, F., Lafont, L. & Menaut, A. (2005). A social-constructivist approach in physical education: Influence of dyadic interactions on tactical choices in an instructional team sport setting. *European Journal of Psychology of Education*, 20(2), 171-184.
- de Keukelaere, C., Guérin, J. & Saury, J. (2008). Co-construction de connaissances chez les élèves en EPS au cours d'une situation d'apprentissage en volley-ball. *Staps*, 79, 23-38.
- Delalandre, M. & Carreras, K. (2011). La transposition d'une controverse scientifique sur l'apprentissage moteur au sein des sciences et techniques des activités physiques et sportives. *Science & Motricité*, 73, 23-32.
- Delignières, D. (1991). Apprentissage moteur et verbalisation. *Echanges & Controverses*, 4, 29-42.
- Delignières, D. (1993). Entretien avec Didier Delignières. In Amicale des enseignants EPS (Ed.), *Actes de l'Université d'été EPS* (pp. 93-99). Marseille : AEEPS/Université Aix-Marseille II.
- Deriaz, D., Poussin, B. & Gréhaigne, J.-F. (1998). Les jeux sportifs collectifs à l'école: le débat d'idées. *Revue EPS*, 273, 80-82.
- Elandoulsi, S. (2006). Effets des intercommunications verbales entre élèves sur l'apprentissage moteur: exemple de l'apprentissage de l'appui tendu renversé en gymnastique. *Staps*, 74, 41-45.
- Famose, J.-P. (1985). L'habileté motrice: analyse et enseignement. *Staps*, 6(12), 31-48.
- Goode, S.L. & Meeuwsen, H.J. (1998). Benefits of providing cognitive performance strategies to novice performers learning a complex motor skill. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 976-978.
- Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques? In C. Raiski & M. Caillot (Ed.), *Au-delà des didactiques, le didactique* (pp. 61-73). Bruxelles: De Boeck.
- Kermarrec, G. (2004). Stratégies d'apprentissage et autorégulation. Revue de question dans le domaine des habiletés sportives. *Science & Motricité*, 53, 9-38.



- Krüger, A. (2012). Multiperspectivity as a basis of current german physical education. *Movement & Sport Sciences*, 78, 11-23.
- Lafont, L. & Martin, L. (2014). Apprentissage et enseignement dans les activités physiques à dimension artistique : considérations théoriques et résultats de recherches. *Staps*, 103, 39-52.
- Lafont, L., Proeres, M. & Vallet, C. (2007). Cooperative group learning in a team game : role of verbal exchanges among peers. *Social Psychology of Education*, 10, 93-113.
- Laparra, M. & Margolin, C. (2010). Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse des situations d'enseignement. *Pratiques*, 145-146, 141-161.
- Luke, I. & Hardy, C.A. (1999). Appreciating the Complexity of Learning in Physical Education : The Utilisation of a Metacognitive Ability Conceptual Framework. *Sport, Education and Society*, 4(2), 175-191.
- Mascret, N. & Rey, O. (2011). Culture sportive et rôles sociaux. In M. Travert & N. Mascret (Ed.), *La culture sportive* (pp. 81-98). Paris : Editions EP&S.
- Nachon, M. & Musard, M. (2009). Effet d'une approche constructiviste sur la prise de décisions en éducation physique et sportive : le cas du basket-ball. *Science & Motricité*, 66, 25-31.
- Patinet-Bienaimé, C. & Cogérino, G. (2002). Expériences subjectives de mixité en EPS : explicatif des pratiques et dévoilement d'enjeux identitaires. *Staps*, 96-97, 49-65.
- Poussin, B., Déneraud, H. & Lenzen, B. (2013). La contribution de l'éducation physique au développement de la démarche réflexive des élèves : quelles techniques didactiques mises en œuvre par les enseignants lors d'un cycle de volley-ball ? *eJRIEPS*, 30, 53-69.
- Rey, B. (2007). Pourquoi l'école s'obstine-t-elle à vouloir faire acquérir des savoirs ? In M. Durand & M. Fabre (Ed.), *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités* (pp. 171-190). Paris : L'Harmattan.
- Taktek, K. (2009). Stratégies de pratique physique variable/specificque et acquisition d'habiletés motrices : analyse des écrits spécialisés. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 173-193.
- Ubaldi, J.-L. & Olinger, J.-P. (2006). Des options collectives. In J.-L. Ubaldi (Ed.), *L'EPS dans les classes difficiles* (pp. 24-34). Paris : Editions Revue EPS.
- Zghibi, M., Zerai, Z. & Rezig, M. (2009). Effets directs de la verbalisation sur les stratégies d'action et les prises de décisions des élèves lors d'un cycle de football. *eJRIEPS*, 16, 118-140.