



Rédigé par : CADU Erwan

Directeur d'étude ou de recherche : GUERRY Michele

Date de soutenance : 14 mai 2018

Composition du jury : M. GUERRY et C. LESQUELEN

Tuteur : PAPOT Romuald

ATTENTION ET APPRENTISSAGE

Comment le moment de formulation d'un feedback collectif influence-t-il l'attention et les performances des élèves ?

Résumé

L'objectif de cette étude est de proposer une alternative aux feedbacks individuels lorsque le public concerné en détient une représentation péjorative. En ce sens, nous proposons d'émettre une comparaison sur les feedbacks collectifs lors d'une formulation pendant ou après l'action sur l'attention, les comportements et les réalisations des élèves.

Pour cela, au sein d'une classe de 24 élèves de Terminale CAP, 6 élèves caractérisés de « non scolaires » ayant du mal à faire du liens entre les savoirs décontextualisés ont été sélectionnés lors d'un cycle de basket-ball.

Au travers d'une situation de 2 contre 1 puis 2 contre 2 en passe et va, les comportements inattentifs des élèves seront relevés à l'aide de la séquence vidéo de chaque leçon, qui sera reportée sur une grille d'observations des comportements précédemment établie et des critères de réussites en liens avec les réalisations effectuées.

Les résultats obtenus montrent que les feedbacks collectifs fournis pendant l'action aux élèves amènent à une diminution des comportements inattentifs, à une hausse qualitative et quantitative des réalisations effectuées et donc à une meilleure focalisation des éléments essentiels de la situation ce qui semble favorable à l'apprentissage de chacun d'entre eux.

Mots-clés : Feed-back – Moment de formulation – Attention – Apprentissages -
performance

Sommaire

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Résumé | |
| Introduction | 1 |
| I. Partie théorique..... | 2 |
| 1) L'attention..... | 2 |
| 1.1) Définition | 2 |
| 1.2) Composition de l'attention..... | 2 |
| 2) L'apprentissage..... | 3 |
| 2.1) Définition | 3 |
| 2.2) Temps de pratique..... | 3 |
| 2.3) Une validation des apprentissages..... | 3 |
| 3) Feedback..... | 5 |
| 3.1) Définition | 5 |
| 3.2) Types de feedbacks | 5 |
| 4) Performance..... | 6 |
| 4.1) Définition | 6 |
| 4.2) Les trois pôles de l'optimisation..... | 6 |
| 4.3) La performance au sein d'un système complexe..... | 7 |
| II. Problématique et méthodologie de recherche..... | 7 |
| III. Expérience..... | 8 |
| 1) Méthode | 8 |
| 1.1) Description du matériel utilisé | 8 |
| 1.2) Description des sujets | 8 |
| 1.3) Description de la procédure choisie | 9 |
| 1.4) Variables indépendantes et dépendantes / Hypothèses spécifiques..... | 10 |
| IV. Résultats..... | 10 |
| 1) Présentation des résultats et analyses | 10 |
| 1.1) Effet de la formulation des feedbacks sur l'attention des élèves | 10 |
| 1.2) Effet de la formulation des feedbacks sur la performance réalisée | 14 |
| 1.3) Observations de l'attention et de la performance en fonction du moment choisi pour la formulation des feedback..... | 18 |
| 2) Discussion des résultats | 22 |
| 2.1) Vérification ou non des hypothèses..... | 22 |
| V. Conclusion..... | 23 |
| 1) Bilan..... | 23 |
| 2) Points positifs et négatifs..... | 24 |
| 3) Perspectives..... | 25 |
| VI. Bibliographie..... | 26 |
| ANNEXES | 27 |

Introduction

Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (S4C), souligne que « pour acquérir des connaissances et compétences, l'élève met en œuvre les capacités essentielles que sont l'attention, la mémorisation, la mobilisation des ressources, la concentration, le respect des consignes et la gestion de l'effort » (Bo n°17 du 23 avril 2015). De ce fait, l'attention semblerait être un pré-requis indispensable à n'importe quel apprentissage.

Dans le cadre de l'EPS, l'apprentissage nécessite que l'élève soit acteur pour améliorer des compétences majoritairement motrices ainsi que méthodologiques et sociales. Nous faisons le pari que la construction de compétences sera favorable à « former, par la pratique scolaire des activités physiques, sportives et artistiques, un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué » (Programme des lycées, Bo n°4 du 29 avril 2010). En outre, l'attention, l'apprentissage et le statut d'acteur, devraient donner lieu à une attitude réflexive pour cerner un décalage entre les attentes et les réalisations.

Dans cet apprentissage, la prise en compte du public est primordiale. Certains élèves perçoivent les apports individuels comme des reproches sur leurs activités au sein des pratiques collectives. De ce fait, il semblerait plus constructif, dans le cadre de l'attention et de l'apprentissage, de fournir des apports collectifs afin qu'aucun élève ne se sente stigmatisé. Les feedbacks oraux semblent plus à même de fournir des retours « dépersonnalisés » pour ne pas marquer un élève en particulier devant le groupe. Cela met aussi en avant l'obligation de définir le moment du retour effectué aux élèves.

Le moment choisi par un enseignant pour réaliser des feedbacks peut être pendant ou après les actions. Les FB permettent de fournir des informations essentielles pour modifier ou conforter l'activité des élèves, dont chacun possède une spécificité étant donné que le retour sur la pratique sera différé ou immédiat. Le moment choisi devra s'appuyer sur l'attention des élèves et la maximiser pour qu'ils se focalisent sur les apports fournis.

Lors de la pratique du basket-ball le feedback joue un rôle important pour signaler aux élèves ce qu'ils réalisent et ce qu'ils devraient réaliser. De plus, l'activité les conduit au sein d'une opposition et d'une coopération où ils devront coordonner leurs actions afin de récupérer, conserver, faire progresser la balle à plusieurs, en ayant comme but de marquer. En somme, le retour fourni donne la possibilité aux élèves de cerner le décalage entre leurs actions individuelles et les critères de réalisations collectifs fournis à un moment précis de la

leçon. Cela permettrait de guider les élèves vers une réflexion centrée sur l'individualité au service du collectif.

Ainsi, nous formalisons la problématique suivante : « il s'agira de déterminer en quoi et dans quelle mesure les feedbacks collectifs transmis pendant ou après l'action impactent l'attention, les réalisations lors des situations d'apprentissage en classe de terminale en basket-ball »

I. Partie théorique

1) L'attention

1.1) Définition

Pour définir l'attention, William James évoque une « prise de possession par l'esprit, sous une forme claire et vive, d'un objet ou d'une suite de pensées parmi plusieurs qui semblent possibles (...) ». Pour détenir une efficacité optimale, elle « implique le retrait de certains objets afin de traiter plus efficacement les autres ». En somme, l'attention peut s'améliorer en nous remobilisant sur les éléments présentés comme essentiels. Une hiérarchie devrait alors se créer mettant en avant une attention sélective propre à chacun.

1.2) Composition de l'attention

Le concept d'attention est composé de 4 mécanismes. En effet, il est constitué de l'état d'alerte, de l'attention soutenue, de l'attention partagée et de l'attention sélective. Ce dernier mécanisme nous intéresse particulièrement puisque, dans l'activité basket-ball, il s'agira de percevoir l'ensemble des choix et de façonner une hiérarchie entre eux pour choisir ce qui semble le plus pertinent. En effet, l'attention sélective permet de faire ressortir une focalisation ou une inhibition de l'information afin de sélectionner ce qui est le plus attrayant au sein de la situation. En ce sens, les feedbacks fournis ne seront « formalisés, validés et mémorisés » (Margolinas, 2014) que s'ils semblent plus pertinents que ceux déjà possédés par les élèves. Ainsi, cette hiérarchie des informations impactera obligatoirement l'attention des élèves.

2) L'apprentissage

2.1) Définition

Tout comme l'attention, le terme d'apprentissage est une notion très vaste. En effet, pouvant caractériser différentes dimensions d'ordres motrices, méthodologiques et/ ou sociales, les apprentissages regroupent une multitude de critères.

Nous pouvons mettre en avant que l'apprentissage repose sur le fait « de toujours exploiter son répertoire initial ou, au contraire, lutter contre celui-ci pour construire un nouveau patron » (Temprado, 2004). En somme, l'apprentissage sera la modification d'un comportement, une méthodologie ou d'un rapport à l'autre. De surcroît, C. Georges en 1983 l'évoque comme « la modification stable du comportement ou des activités intellectuelles attribuables à l'expérience de l'individu ». Il semble donc que l'apprentissage soit visible lorsque des critères de maîtrise, des critères de réussite sont atteints par l'élève de manière répétée.

2.2) Temps de pratique

De façon plus spécifique en EPS, nous pouvons mettre en avant que « l'apprentissage moteur ne constitue pas une brusque illumination après quelques confrontations à une tâche » (Delignieres et Garsault, 2004). Les élèves devront donc être placés dans des situations qui « perdurent » afin qu'ils puissent développer dans un même contexte les nouvelles capacités, connaissances et attitudes avant de pouvoir les transposer dans un autre contexte. De plus, Delignieres met en avant un temps nécessaire de 200 minutes au sein d'une situation complexe pour atteindre une modification du niveau des élèves pratiquants. En ce sens, avec un public dont le rapport aux apprentissages peut être conflictuel, l'enseignant devra veiller à installer un climat propice à l'engagement des élèves au sein de ces situations sans pour autant réaliser du « zapping ».

2.3) Une validation des apprentissages

Enfin, tout apprentissage doit être validé par un questionnement de l'enseignant : « Comment les élèves savent qu'ils ont appris ? » et « Comment je sais qu'ils ont appris ? ». En somme, l'apprentissage repose sur des observables du comportement et sur le retour effectué à propos de ces observables aux élèves pour qu'ils en cernent la pleine mesure. C'est-à-dire, que les élèves pourront établir des liens, des comparaisons avec les cycles, leçons précédentes pour établir un décalage entre leurs réalisations et les critères de réalisation, de réussite fournis par les enseignants afin d'en ressortir un écart diminuant. Pour l'enseignant,

les critères de maîtrises au sein des différentes situations l'amèneront à pouvoir établir un profil d'acquisition des élèves sur chacun des observables.

3) Feedback

3.1) Définition

De manière globale, Swalus en 1991 définit les feedbacks comme « Toute communication d'accompagnement au cours de la réalisation de la tâche ou après ». En somme, cette information fournie en communiquant permettrait en partie d'assurer l'apprentissage de l'élève en lui fournissant des informations précises sur son activité. En partie seulement puisque l'apprentissage se réalise aussi par l'observation (Winnykamen, 1982) où l'élève récolte des informations de façon extéroceptives, sans communication, de son propre chef sans que l'enseignant n'intervienne.

Ces retours fournis peuvent alors être source d'une multitude de renseignements puisqu'une « réponse correcte, une correction, une stratégie ou encore un encouragement constituent autant d'informations qu'un feedback est susceptible de contenir » (Hattie & Timperley, 2007).

De manière plus spécifique, les feedbacks « représentent l'information concernant la différence entre l'état d'un objet et la performance » (Schmidt, 1993, p.254). Ainsi, si nous reions à la temporalité, c'est-à-dire le pendant ou le après de la tâche, l'élève doit être en mesure d'en cerner des décalages dans les deux cas pour en augmenter la qualité des apprentissages. Nous pouvons alors souligner l'importance de la connaissance du résultat, sans laquelle, l'élève ne pourrait assurer la « validation et la mémorisation » (Margolinas, 2014) des acquisitions.

3.2) Types de feedbacks

Les types de feedbacks vont alors impacter, selon leurs caractéristiques, l'attention et l'apprentissage des élèves.

Tunstall et Gipps proposent en 1996 de diviser les « Feed-back en deux groupes » : Les premiers se réfèrent à des informations d' « évaluations (formulation d'un jugement plus ou moins explicite) ». Les seconds sont plutôt d'ordre « descriptifs (faisant référence de façon précise au niveau de réussite ou au comportement de l'élève) ». Ces derniers permettraient à l'enseignant d'orienter sa pédagogie vers la maîtrise et non la performance à travers des feedback extrinsèques (Schmidt, 1993).

Toutefois, l'enseignant n'est pas le seul à pouvoir fournir des informations sur les actions réalisées par l'élève. En effet, outre les feedbacks extrinsèques qui sont généralement verbaux, l'élève peut détenir un retour d'information provenant de ses propres canaux perceptifs (Système vestibulaire, proprioception, visuel etc.) (Schmidt, 1993). Dans certains cas, les élèves effectuent suite à une observation de ses pairs, un comparatif avec leurs acquisitions et voies de progression pour se situer vis-à-vis du plus fort ou le plus faible et en définir un décalage plus ou moins fort ce qui fait part de la focalisation et l'inhibition des informations autour de l'élève.

4) Performance

4.1) Définition

Olivier Senechal, en 2004, formalise la performance comme « une notion relative aux objectifs que l'on se fixe, aux résultats que l'on obtient, aux actions mises en œuvre pour produire ces résultats, grâce à des moyens donnés ». De là, une relation étroite semble lier les notions d'objectif, de résultats et d'action. En effet, les moyens de l'élève en sa possession étant l'épicentre de chaque individu, ils sont une source de lucidité pour permettre à chacun de faire des choix qui suivent leurs propres voies avec leurs propres possibilités. Une sur-estimation amènerait l'élève à l'échec, une sous-estimation à un non enrichissement de ses mêmes moyens. Les feedbacks peuvent alors réguler cette estimation et participer à une meilleure réalisation de l'élève.

4.2) Les trois pôles de l'optimisation

Pour viser une optimisation de chaque réalisation des élèves, nous allons recentrer nos propos sur les liens entre les trois notions clés : l'objectif, le résultat et les actions. En effet, une relation entre deux pôles nous intéresse particulièrement dans le cadre de l'attention, c'est celle entre les actions et les objectifs faisant découler un degré plus ou moins important de pertinence.

Cette pertinence est la clé de voute de chaque action des élèves. En effet, rappelons qu'en EPS il n'y a pas « une technique mais une multitude de technique » (Garrassino, 1980). De ce fait, puisque les élèves prennent en compte leurs propres moyens, ils composent leurs actions sans que cela ne soit toujours conforme aux attentes du professeur. Pourtant cela se révèle être efficace et cohérent avec l'objectif établi. En ce sens, la pertinence sera valorisée lorsque les actions mises en œuvre seront les bonnes mais que l'efficacité ne sera pas forcément présente.

4.3) La performance au sein d'un système complexe

Dans le cadre de notre activité basket-ball, la performance semble devoir être caractérisée. En effet, malgré une définition la présentant, lorsque l'élève fait preuve de pertinence, en choisissant avec lucidité un objectif, il peut être à même de ne pas atteindre le résultat escompté. De surcroît, cet accès aux résultats rencontre l'opposition des adversaires, quelques fois des partenaires qui ensemble, amènent l'élève au sein d'un milieu complexe où le nombre d'informations à prendre est augmenté et le temps de prise de décision est rallongé. Ainsi, elle diverge d'une performance « auto-normé » (Saury, 2014) où l'élève se centre que sur ses propres réalisations pour établir les voies de progrès et les acquisitions réalisées.

Au sein d'un système aussi complexe, chaque élève aura pour objet d'essayer de se focaliser sur des critères essentiels développés tout au long du cycle avec l'enseignant pour développer un esprit avisé à l'activité tout en inhibant les « attracteurs » qui conduisent souvent les élèves à produire des « conduites typiques ». Ainsi l'attention, au travers de l'inhibition ou la focalisation des objets, va permettre à l'élève au sein d'un système complexe de faire des choix plus pertinents et qui, même avec l'opposition, le rapprocheront d'une performance maximale-optimale.

II. Problématique et méthodologie de recherche

Dans l'optique d'un apprentissage, les feedbacks semblent indispensables pour assurer une acquisition stable. En ce sens, nous avons vu qu'ils peuvent être intrinsèques ou extrinsèques. Toutefois, au début des apprentissages « l'élève ne sait pas utiliser le potentiel de son système proprioceptif, principal vecteur d'informations sur le déroulement de l'action » (Magill, 1993). En somme, nous savons qu'au début du cycle, les feedbacks extrinsèques seront la source première d'informations sur les conduites de l'élève.

Cette source première n'est pourtant pas exempte de tous risques sur l'attention et les apprentissages. En effet, un rythme trop fréquent de feedback entrainerait une diminution voire une non utilisation des versants propres à l'individu, ne prenant plus la peine de solliciter son propre système. En ce sens, le guidage des feedbacks pendant l'action au début des apprentissages de l'élève semble perdre de son sens dans la suite du cycle. Les élèves de lycée, devant développer une attitude réflexive afin de devenir « lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué » (Programme des lycées, Bo n°4 du 29 avril 2010), devraient pouvoir mettre leurs acquisitions en valeur pour émettre un avis sur le décalage entre les contenus et les réalisations établies.

L'hypothèse générale à vérifier à l'aide de notre expérimentation sera donc : lorsque les élèves détiennent des feedbacks collectifs pendant l'action, ils détiennent une attention plus importante favorisant les apprentissages. Pour ce faire, nous nous attarderons à observer les comportements des élèves au sein d'une situation évolutive sur l'ensemble des 4 leçons, au milieu de la leçon pour percevoir des différences de comportements entre l'apport pendant ou après l'action par le biais de Feed-Back verbaux.

Cette hypothèse générale permet de définir des hypothèses spécifiques :

- Si les élèves détiennent un feedback pendant l'action alors la réalisation produite sera qualitativement meilleure que si le Feed-Back a eu lieu après l'action.
- Si les élèves détiennent un feedback après l'action alors le nombre de comportements inattentifs sera en hausse en comparaison avec un Feed-Back fourni pendant l'action

III. Expérience

1) Méthode

1.1) Description du matériel utilisé

Nous avons à notre disposition, un gymnase de type C comprenant un terrain de handball de 40x20m avec deux buts, 3 paniers de basket. En ce sens, le matériel utilisé sera le suivant :

- Une moitié du terrain de handball
- 3 paniers de basket-ball
- 1 ballon par binôme lors de la situation
- Une tablette

1.2) Description des sujets

Cette expérimentation sur attention et apprentissage aura lieu au lycée professionnel Réaumur de Poitiers. Nous allons axer notre attention sur une classe de Terminale composée de 22 garçons.

Sur le plan cognitif, les élèves détiennent dans l'ensemble une attention plutôt constante due à l'année certificative. Toutefois, le contexte du mercredi en fin de matinée, peut amener certains élèves à perdre leur concentration, ne pas écouter les consignes jusqu'au

bout etc. Ainsi, nous avons décidé de retenir 6 élèves en particulier étant donné que de nombreux rappels sur les buts, les situations, les variables instaurés sont à fournir.

Sur le plan moteur, les élèves retenus sont partagés entre un niveau moteur qui dépasse le niveau général de la classe avec une pratique extérieure en sport collectif importante et un niveau moteur faisant appel à des conduites dites « typiques » où les rudiments tels que le choix en deux contre un ne sont pas acquis. En ce sens, des feedbacks précis devraient permettre de focaliser l'attention des élèves et donner la possibilité à chacun d'entre eux d'apprendre tout en veillant à des apports collectifs pour ne pas focaliser l'erreur sur les épaules d'un seul élève.

1.3) Description de la procédure choisie

La réalisation se fera sur un ensemble de 4 leçons de 1h30 de pratique effective. Nous partons du principe que les élèves observés auront besoin des leçons 2 à 4 pour maîtriser les principes d'élargissement et de profondeur susceptibles de maximiser les chances d'efficacité pour réaliser un passe et va en 2 contre 1 puis en 2 contre 2.

Ainsi, nous installerons une routine de déroulement de leçon pour minimiser les caractéristiques « parasites » pouvant intervenir. De ce fait, il s'agira, après un temps d'échauffement de 30 minutes avec contenus spécifiques, de mettre les élèves au sein d'une situation d'apprentissage basée sur les notions d'élargissement, de profondeur. À la fin de la situation, des matchs en 3 vs 3 seront effectués afin de réinvestir les contenus dans une situation complexe avec des équipes stables et homogènes entre elles comme le requiert les textes officiels de niveau 3 dont l'évaluation en basket-ball est certificative pour les CAP / BEP.

En ce sens, au cours des leçons 2 et 3, des feedbacks verbaux seront fournis pendant l'action lors d'une situation d'apprentissage tous les deux passages, c'est-à-dire que cinq feedbacks par élève seront formulés lors de la tâche. Au sein de ces leçons, des décalages entre les contenus et les réalisations doivent apparaître, les observations porteront sur le positionnement des joueurs, la pertinence des passes, les réceptions et l'atteinte de la zone de marque. Etant fournis pendant l'action, les élèves n'auront pas de retour après la réalisation pour veiller à formuler les feedbacks uniquement au sein de leurs réalisations.

Au contraire, lors des leçons 4 et 5, des feedbacks verbaux seront fournis mais après l'action, c'est-à-dire, après la réalisation effectuée par l'élève avec la même fréquence que durant les deux leçons précédentes. De ce fait, les élèves devront au sein de la situation, faire appel à leurs propres systèmes pour corriger ou accentuer leurs comportements en fonction

des informations promulguées suite à l'essai précédant. À la fin, les apports des feedbacks viendront confirmer ou questionner leurs analyses des informations perçues afin de les recentrer sur le décalage qui peut exister entre les apports et la réalisation.

L'observation des comportements, lors des explications faisant parti du scénario pédagogique, sera assurée par la mise en place d'une tablette filmant chaque leçon entièrement. La tablette permettra de filmer l'ensemble de la leçon, nous évitant d'être en double tâche visuelle qui amènerait à un manque de prise d'informations, pour assurer le recensement des comportements inattentifs ainsi que leurs réalisations au travers de trois échelles décrites ultérieurement.

1.4) Variables indépendantes et dépendantes / Hypothèses spécifiques

Pour le déroulement de la procédure choisie, nous avons sélectionné une variable indépendante et des variables dépendantes.

Au sein de la variable indépendante, il s'agit d'évoquer le moment du feedback lors de la situation observée dans notre recherche. En effet, rappelons que nous cherchons à déterminer l'impact du feedback si il est formulé en cours d'action ou après l'action.

En ce qui concerne les variables dépendantes, c'est-à-dire, celles qui découlent de la variable indépendante, nous décrirons le comportement des élèves au cours de la formulation des feedbacks par la mise œuvre d'une grille de comportements associée. De plus, nous en ressortirons une divergence ou convergence au près des attentes formulées lors des réalisations effectuées. Cet aspect nous amènera à faire le lien entre l'attention des élèves, les actions misent en œuvre et l'objectif fixé pour en ressortir une pertinence plus ou moins forte.

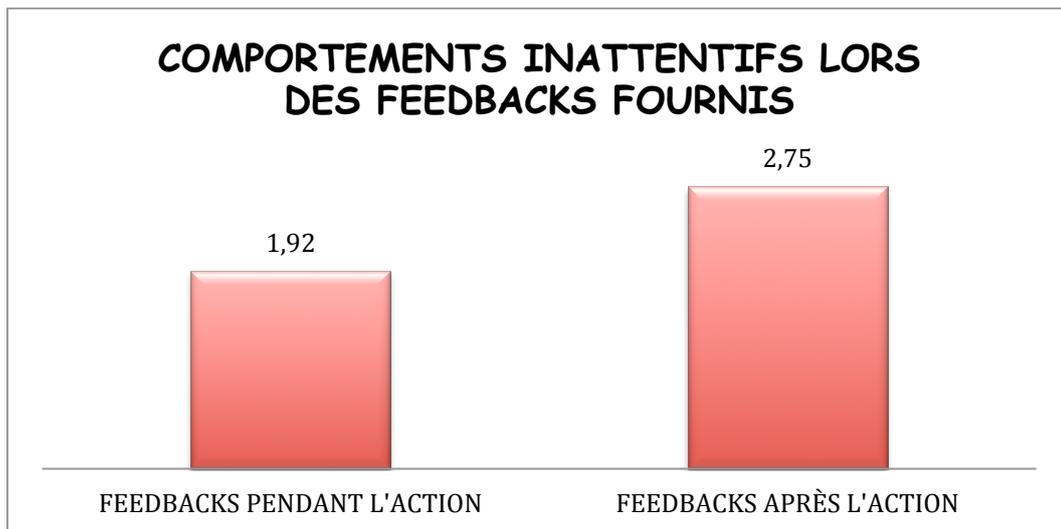
IV. Résultats

1) Présentation des résultats et analyses

1.1) Effet de la formulation des feedbacks sur l'attention des élèves

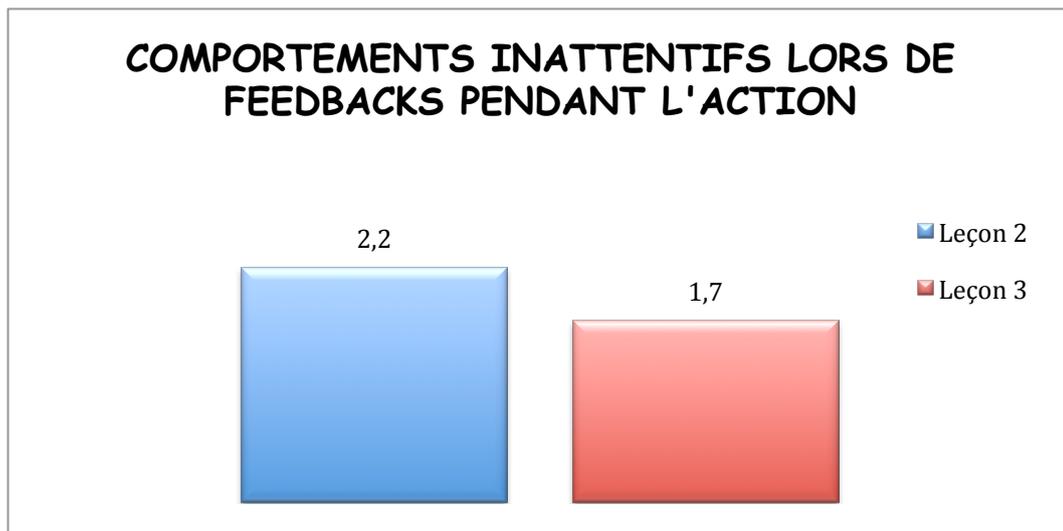
Tout d'abord, nous pouvons rappeler que nous cherchons à faire émerger une convergence ou une divergence concernant l'impact de la formulation de feedback collectif pendant ou après l'action sur l'attention des 6 élèves sélectionnés.

En ce sens, sur l'ensemble de nos leçons, nous arrivons à un nombre de comportements inattentifs plus importants lorsque les feedbacks sont formulés après l'action.



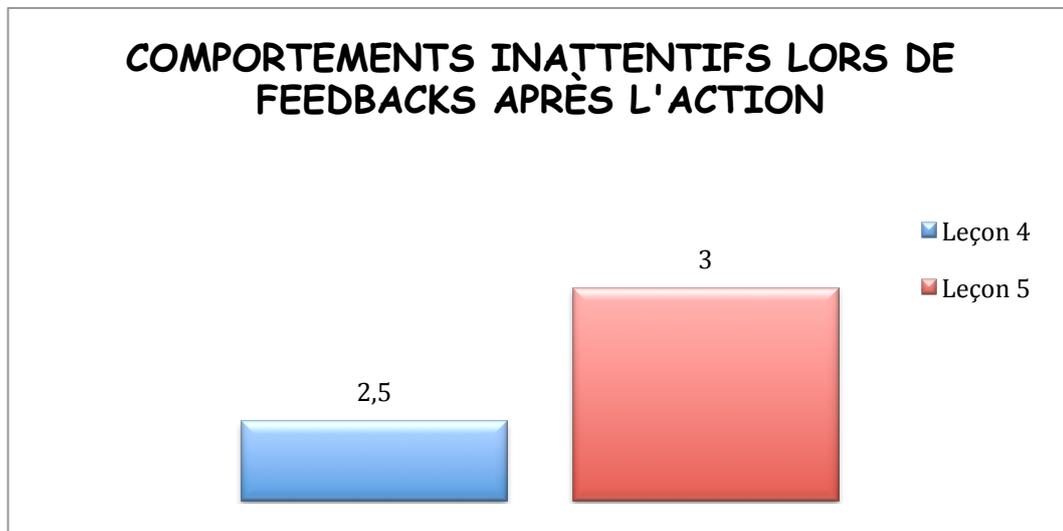
En ce sens, lors de feedbacks formulés pendant l'action, nous attirons l'attention sélective des élèves par la comparaison immédiate avec leur activité. De ce fait, les élèves sélectionnent ce qui leurs semblent pertinent pour essayer de « réduire ou dépasser les erreurs initialement commises » (Temprado, 1993). Dans le même sens, la formulation de feedback pendant l'action incite les pratiquants à se focaliser sur des éléments communiqués tout en veillant aux informations visuelles en cours de traitement. Au contraire, après l'action, le feedback fournit les amène à établir le possible écart entre chacune de leurs réalisations en comparaison des critères de réussite émis précédemment. De surcroît, leur attention semble plus conséquente lors d'une formulation de feedbacks pendant l'action et participe « à une meilleure rétention de l'information » (Schmidt, Austermann, Auda, 2008). En effet, en ayant un nombre de comportements inattentifs plus bas lors de feedbacks fournis pendant l'action, nous pensons que les élèves s'attardent moins sur des éléments « parasites » à l'attention que nécessite la tâche. De plus, par une formulation pendant l'action des feedbacks, c'est aux élèves de trouver entre deux passages ce qu'ils doivent modifier pour veiller à se rapprocher des critères énoncés par l'enseignant. En ce sens, il semble que la formulation pendant l'action guide les élèves à se focaliser pendant la réalisation sur des éléments précis tout en indiquant les pistes de réflexion entre leurs prestations. La formulation après l'action elle, donne directement les voies de progression et n'incite en rien les élèves à faire appel à ses voies intrinsèques pour établir un retour sur ses actions. Ainsi, nos résultats vont dans le sens de notre première hypothèse puisque la formulation de feedback après l'action impacte l'attention des élèves en entraînant une hausse des comportements inattentifs.

Nous pouvons analyser cette orientation au sein même des leçons 2 et 3 détenant une formulation des feedbacks pendant l'action.



En effet, lors de formulation pendant l'action, nous pouvons observer que sur la même tâche, le nombre de comportements inattentifs par élève se réduit entre la leçon 2 et la leçon 3. Dès lors, il semble que les feedbacks formulés pendant l'action conviennent plus aux élèves ayant des difficultés à faire des liens entre les savoirs lorsqu'ils sont décontextualisés de l'action puisque les comportements inattentifs diminuent pour concentrer la focalisation sur les éléments essentiels. En effet, les élèves ne se sentent pas « pointé du doigt » sur les réalisations car la transmission du retour n'est pas directe. De plus, l'information transmise aux élèves met en lumière un autre sens que celui de la vue, ce qui ne contraint pas les élèves à couper leurs actions pour réceptionner le feedback. Dans le même sens, nous pouvons mettre en évidence la quasi-perpétuelle présence de la double tâche au sein des activités collective pendant une activité complexe. Au travers de l'activité basket-ball, les élèves seront confrontés à des informations visuelles par la prise en compte des partenaires et des adversaires pour parvenir jusqu'à la zone de marque mais aussi aux critères auditifs que les partenaires peuvent effectuer pour appeler à faire la passe. En ce sens, les feedbacks pendant l'action sont en mesure de donner des informations plus précises qu'un simple appel de balle pour orienter la focalisation des élèves sur les critères souhaités. De plus, cette baisse est à associer aux élèves qui lors de la leçon 2 détenaient le plus de comportements inattentifs pendant l'action. L'ensemble de ces éléments conduit à ce que nos résultats aillent dans le sens de nos hypothèses puisque lors des deux leçons, ce sont les élèves ayant le plus de « inhibition parasites » qui ont augmenté leur attention.

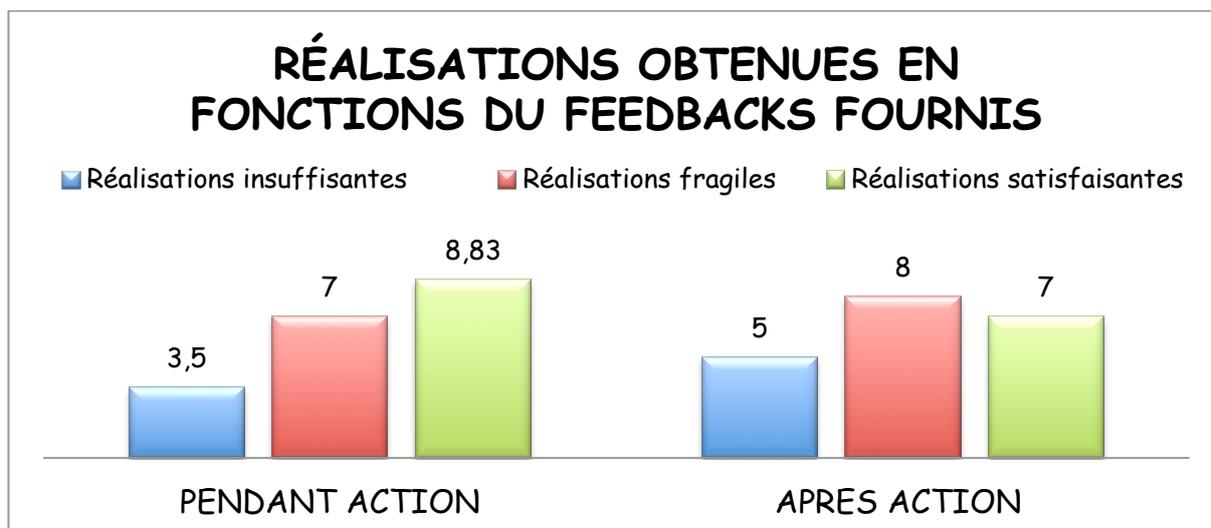
Par la suite, pour les leçons 4 et 5, où la formulation des feedbacks est après l'action, le nombre de comportements inattentifs suit la trajectoire inverse par rapport à une formulation pendant l'action.



Dès lors, les feedbacks fournis de manière ultérieure à l'action amènent l'attention des élèves à devenir moins prégnante. En effet, lors de cette formulation, le comportement des élèves reflète des véritables intérêts qu'ils portent aux informations recueillies sur chacune de leurs prestations pendant la situation. Lors des situations, n'ayant pas d'information formulée, ils ont la « liberté » de focaliser leur attention sur des critères qui n'émanent pas directement de la situation et se dirigent vers leurs « attracteurs initiaux » expliquant certaines conduites d'exploit relatives. Dès lors, nous pouvons constater une hausse des comportements inattentifs qui souligne l'inhibition pendant l'action des critères essentiels à la réussite de la situation malgré les informations fournies après leurs réalisations. En ce sens, les élèves inhibent les feedbacks formulés entre chaque passage pour accentuer leurs focalisations sur d'autres éléments qu'ils ont eux-mêmes définis au sein de la situation.

Si nous effectuons une comparaison propre à l'ensemble de nos graphiques, alors nous pouvons dire qu'entre les 4 leçons, la formulation des feedbacks après l'action, a amené à un nombre de comportement inattentifs en augmentation. De cette observation, nous pouvons rajouter que la focalisation sur des éléments « parasites » à l'attention semblait plus importante lors des leçons 4 et 5 par rapport aux leçons 2 et 3. En effet, les comportements inattentifs relevés suivent des trajectoires diamétralement opposées n'amenant jamais, lors de feedback formulés après l'action, à une quelconque égalité ou infériorité des résultats vis-à-vis de feedbacks formulés pendant l'action.

1.2) Effet de la formulation des feedbacks sur la performance réalisée



Comme l'attention analysée précédemment en lien avec une formulation des feedbacks, les réalisations effectuées par les élèves semblent aussi connaître des variations en relation avec le moment du feedback fournis. En effet, dans le cas des élèves retenus, « la contribution et l'efficacité individuelle du joueur dans l'organisation collective » est très importante dans l'optique de l'évaluation certificative en basket-ball. Nous pouvons d'ores et déjà affirmer que des comportements inattentifs en hausse n'auront pas un impact aussi positif sur cet item qu'une baisse de ces mêmes indicateurs sur les réalisations des élèves de par la formulation utilisée.

En ce référant à notre premier diagramme sur les réalisations effectuées de la part des élèves, nous pouvons en dégager plusieurs points. Globalement, les réalisations lors de feedbacks fournis pendant l'action semblent plus dispersées que celles des feedbacks formulés après l'action où l'ensemble est plus homogène entre les différents niveaux de réalisation. Nous pouvons rajouter qu'une augmentation croissante est observée lorsque les feedbacks sont fournis pendant l'action. Quant aux réalisations ayant des retours après l'action cela n'est pas si affirmatif. En effet, les réalisations satisfaisantes font varier cette observation puisqu'elles sont inférieures aux réalisations fragiles lors de formulation qui suivent l'action.

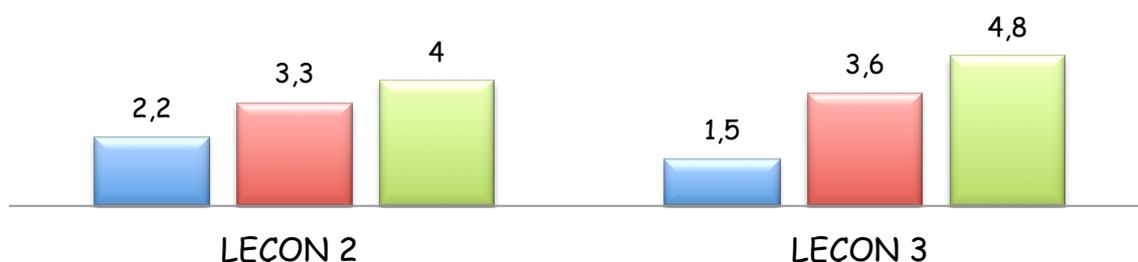
Plus précisément, les réalisations insuffisantes qui interviennent lorsque les élèves perdent la possession de la balle pendant de la montée de balle, sont moins nombreuses lors de la formulation de feedback pendant l'action s'élevant à 3,5 réalisations par élève contre 5 lors de feedbacks fournis après l'action. Ensuite, les réalisations fragiles amenaient les élèves à effectuer un choix pertinent face au défenseur mais à perdre la possession de la balle par une

passer mal ajustée ou une réception de la balle dont la qualité varie. Sur cet aspect, les différences dans les réalisations obtenues sont plus faibles ayant une moyenne de 7 réalisations fragiles lors de feedback fournis pendant l'action contre 8 lors d'une formulation après l'action. Enfin, le plus gros écart semble se produire pour les réalisations satisfaisantes. En effet, elles sont validées lorsque les élèves parviennent à monter la balle, accéder à la zone de marque et marquer le panier ou toucher l'arceau du panier. Dès lors, les feedbacks fournis pendant l'action des élèves ont amenés à une moyenne de 8,83 réalisations satisfaisantes recensées contre une moyenne de 7 réalisations lors de feedbacks formulés après l'action.

De ces résultats, nous pouvons mettre en avant que la formulation des feedbacks pendant l'action amène à de meilleures réalisations de la part des élèves. En effet, en ce qui concerne les réalisations insuffisantes et fragiles, leur nombre par élève est inférieur lors d'une formulation pendant l'action comparée à une formulation après l'action. De surcroît, les réalisations satisfaisantes sont quant à elles nettement supérieures lors d'une formulation pendant l'action ayant 9,3 réalisations par élève contre 7,5 lors d'une formulation après l'action. En ce sens, les résultats tendent à montrer que l'écart entre l'activité de l'élève et les attentes formulées diminue. Cela est possible par une attention des élèves recentrée sur les contenus fournis pendant l'action et la régulation des élèves eux-mêmes qu'ils effectuent au travers de leur attention sélective. Cette dernière les incite à se focaliser sur des points spécifiques propres à leur activité et oublier des points qu'ils considèrent comme acquis ou secondaires. En ce qui concerne la réalisation lors de feedback après l'action, elle est régulée de manière différée par les élèves dont certains ont tendance à effectuer beaucoup de zapping, c'est-à-dire, focaliser leur attention sur de multiples critères et ce de manière extrêmement rapide qui ne concernent pas exclusivement la situation. En outre, même lors du retour sur leurs actions, le délai entre la réalisation présente et la suivante les conduit à décentrer leur attention des éléments du retour effectué.

REALISATIONS OBTENUES LORS DE FEEDBACKS PENDANT L'ACTION

■ Réalisations insuffisantes ■ Réalisations fragiles ■ Réalisations satisfaisantes



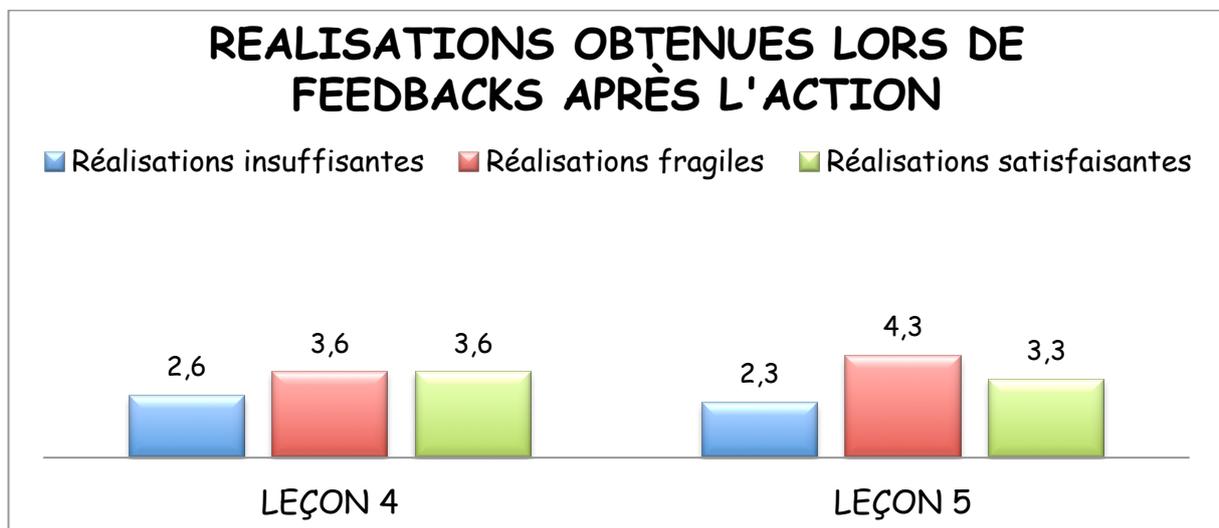
La tâche consistait à effectuer un deux contre un où le surnombre est offensif sur le thème du passe et va. En ce sens, l'élève étant porteur de balle se devait de montée de la balle pour être « dangereux » aux yeux du défenseur. Là, une passe étant réceptionnée par le partenaire du porteur de balle était effectuée. Si cette étape n'était pas complétée de la sorte, alors une réalisation insuffisante était recensée. Ensuite, l'élève ayant effectué la passe avait pour contenus de passer le bras puis le corps devant le défenseur avant de faire un appel de balle pour réceptionner proche du panier le ballon. Cette étape menait à une réalisation fragile lorsque la réception près du panier n'était pas assurée. Enfin, l'élève en position de marque réalise un tir afin de marquer ou toucher l'arceau ce qui amenait à une réalisation satisfaisante

Globalement, nous pouvons observés que le nombre de réalisations insuffisantes diminuent entre les deux leçons ce qui nous amène à penser que les feedbacks pendant l'action ont une influence sur l'amélioration de la réalisation des élèves. En ce qui concerne les réalisations fragiles, une diminution est à noter passant de 2,2 à 1,5 réalisations par élève. Les réalisations satisfaisantes elles augmentent assez largement allant de 3,6 à 4,8 réalisation par élèves. En ce sens, nous pouvons formalisés l'aspect croissant de chacun des résultats des réalisations observées et cela sur les deux leçons où les feedbacks sont formulés pendant l'action.

Plus spécifiquement, sur la leçon 2, nous pouvons appuyés sur les résultats assez homogènes entre chacune des échelles de réalisations puisqu'un écart d'une seule réalisation par élève sépare les réalisations insuffisantes de fragiles. Dans le même sens, l'écart est encore plus faible entre une réalisation fragile et satisfaisante ce qui témoigne de l'homogénéité des six élèves lors de feedbacks formulés pendant l'action. Pourtant, sur la leçon suivante, un écart est plus notable passant de 1,5 réalisation insuffisantes par élève contre 3,6 réalisations fragiles par élève. En ce sens, en comparaison avec la leçon n°2, les

réalisations insuffisantes ont diminuées voyant les réalisations fragiles augmentées. Cette augmentation en est de même pour les réalisations satisfaisantes qui témoignent de la plus grande évolution sur les deux leçons montant jusqu'à 4,8 réalisations par élève.

Ainsi, l'impact positif de la formulation des feedbacks pendant l'action sur les réalisations effectuées par les élèves semble aller dans le sens de nos hypothèses. En effet, ayant un public dont les difficultés à réaliser des liens en dehors de l'action sont recensées, il semble de la formulation des feedbacks pendant l'action amènent les élèves à valider les critères formulés ce qui les incitent à focaliser leur attention sur les contenus d'enseignement participant à la bonne réalisation de ces derniers. Cela est alloué à l'augmentation des réalisations fragiles et satisfaisantes sur l'ensemble des deux leçons et à l'affaiblissement des réalisations insuffisantes.



En ce qui concerne les leçons 4 et 5, la tâche reprenait le thème du passe et va mais en équilibrant le rapport de force en mettant les élèves au sein d'un deux contre deux. Les élèves devraient donc faire exactement les mêmes étapes que lors des leçons 2 et 3, c'est-à-dire, remonter la balle, accéder à la zone de marque et toucher l'arceau ou marquer mais lors d'une situation complexifiée. De ce fait, les échelles de réalisation n'ont pas changé mais un nouvel élément est pris en compte. En effet, si le second défenseur récupère le ballon lors de la passe pour accéder à la zone de marque alors la réalisation sera considérée comme fragile.

Globalement, sur l'ensemble des deux leçons nous pouvons observer que la leçon 4 fait émerger une égalité de réalisations fragiles et satisfaisantes par élève là où un écart important est à noter au sein de la leçon 5. De plus, les réalisations fragiles semblent prendre le pas sur les autres échelles au sein de la leçon 5 sans pour autant avoir une diminution significative des autres réalisations.

Plus spécifiquement, nous pouvons formaliser que les réalisations insuffisantes ont diminuées de manière faible entre les deux leçons passant de 2,6 réalisations par élève à 2,3 mais témoignant tout de même d'une amélioration qui va dans le sens d'une meilleure réalisation des élèves au fils des leçons. Les réalisations fragiles ont quant à elles grimpées en flèche passant de 3,6 à 4,3 réalisations par élève ce qui peut être due à la baisse des réalisations insuffisantes. Toutefois, il est plus probable que cette augmentation soit aussi source de la diminution de réalisations satisfaisantes. En effet, sur l'ensemble des deux leçons, l'accès à la zone de marque amenant les élèves à pouvoir toucher l'arceau ou marquer le panier est passé de 3,6 réalisations par élèves à 3,3 connaissant la même baisse que les réalisations insuffisantes. En ce sens, il semble que la formulation des feedbacks après l'action ait une répercussion moins positive que celle pendant l'action des leçons précédentes puisque les réalisations satisfaisantes ne sont jamais supérieures aux réalisations fragiles même parfois en dessous de ces dernières.

Ainsi, ils semblent que les résultats vont dans le sens de nos hypothèses puisque la formulation de feedbacks après l'action amène à des réalisations moins qualitatives que lors d'une formulation pendant l'action. En effet, les indicateurs de maîtrise formulés aux élèves reprennent les critères d'une réalisation satisfaisante afin que les élèves s'inscrivent dans la logique de l'activité à savoir être décisif pour remporter le rapport de force. En d'autres termes, ayant des résultats dévoilant une majoration de réalisations fragiles sur l'ensemble des deux leçons, la formulation de feedback après l'action ne donnent pas les clés nécessaires aux élèves pour se focaliser de manière durable sur les contenus requis.

1.3) Observations de l'attention et de la performance en fonction du moment choisi pour la formulation des feedback

| | LEÇONS 2 ET 3 | LEÇONS 4 ET 5 |
|-----------------------------|------------------|----------------|
| Formulation du feedbacks | PENDANT L'ACTION | APRÈS L'ACTION |
| Comportements inattentifs | 1,92 | 2,75 |
| Réalisations insuffisantes | 3,5 | 5 |
| Réalisations fragiles | 7 | 8 |
| Réalisations satisfaisantes | 8,3 | 7 |

Globalement, nous pouvons d'ores et déjà appuyer sur la différence de comportements inattentifs relevée entre les leçons 2-3 et 4-5. En effet, lors d'un feedback formulé pendant l'action, le nombre s'élève à 1,92 comportements par élève contre 2,75 lors d'une formulation

après l'action. De cet apport statistique, nous pouvons faire des liens avec les réalisations effectuées lors de ces mêmes leçons. En effet, précédemment nous avons émis l'idée que l'attention était l'un des facteurs conduisant à une meilleure réalisation grâce à une focalisation accrue des critères essentiels d'une situation. En ce sens, nous pouvons relever que les réalisations insuffisantes et fragiles sont inférieures lors d'une formulation pendant l'action des feedbacks ou au contraire, supérieures en ce qui concerne les réalisations satisfaisantes, comparé aux résultats lorsque les feedbacks sont fournis pendant l'action.

Plus spécifiquement, en ce qui concerne le lien comportements inattentifs et réalisations, nous pouvons voir qu'il semble agir de manière forte sur les réalisations insuffisantes. En effet, à notre échelle la différence entre les leçons 2-3 où 3,5 réalisations par élève sont recensées et les 5 comportements par élève des leçons 4-5 marquent un écart fort qui vont dans le sens des comportements inattentifs mis en avant. Cet écart semble alors se réduire lors de l'approche des réalisations fragiles puisqu'il est formalisé que 7 réalisations par élève sont effectuées lors des leçons 2-3 contre 8 lors des leçon 4-5. En ce sens, l'écart diminue mais la majorité reste lors du côté des leçons où les feedbacks sont formulés après l'action. Toutefois, il semble intéressant de noter que les 8 réalisations fragiles par élève constituent la catégorie la plus élevée des leçons 4 et 5. Ainsi, le nombre de comportements inattentifs relevés par élève semble avoir une importance un peu moins forte sur cette échelle de réalisation même si elle conduit forcément certains élèves à ne pas accéder aux réalisations plus qualitatives. Enfin, en ce qui concerne les réalisations satisfaisantes, elle s'élèvent à 8,3 par élève lors des leçons 2 et 3 qui comportent une formulation pendant l'action des feedbacks contre 7 lorsque les feedbacks sont fournis après l'action au sein des leçons 4 et 5. En ce sens, la majorité de réalisations fragiles précédemment présentée impacte bien les réalisations qualitatives de cette échelle. De ce fait, les comportements inattentifs semblent avoir un impact important sur les réalisations attendues qui regroupent l'ensemble des critères formulés.

Ainsi, le nombre de comportements inattentifs et la qualité de la réalisation des élèves sont bel et bien impactés par la formulation pendant ou après l'action des feedbacks. En effet, les résultats vont dans le sens de nos hypothèses puisque la formulation des feedbacks pendant l'action amène les élève à des réalisations inférieures dans les échelles insuffisantes et fragiles mais supérieures lors de l'échelle satisfaisante. De surcroit, elles sont pleinement dans le sens des comportements inattentifs relevés puisque c'est lors de la formulation pendant l'action que le nombre de comportement est le plus faible. Cela semble en perpétuel

lien avec une focalisation plus importante des éléments qualitatifs décisifs à la réalisation et d'une inhibition des éléments secondaires.

| | LEÇON 2 | LEÇON 3 |
|-----------------------------|------------------|---------|
| Formulation du feedbacks | PENDANT L'ACTION | |
| Comportements inattentifs | 2,2 | 1,7 |
| Réalisations insuffisantes | 2,2 | 1,5 |
| Réalisations fragiles | 3,3 | 3,6 |
| Réalisations satisfaisantes | 4 | 4,8 |

Globalement, lors de formulation de feedbacks pendant l'action, nous pouvons observer un nombre de comportements inattentifs en baisse passant de 2,2 par élève à 1,7 sur l'ensemble des deux leçons et où les réalisations insuffisantes suivent la même tendance. Au contraire les réalisations fragiles et satisfaisantes sont en hausse démontrant une augmentation des réalisations qualitatives en parallèle de la baisse des comportements inattentifs lors de la même formulation des feedbacks.

Plus spécifiquement, les réalisations insuffisantes sont les seules à diminuer, passant de 2,2 réalisations par élève à 1,5 réalisations. En ce sens, la qualité des réalisations semble augmentée en même temps que la baisse des comportements inattentifs. Outre l'aspect qualitatif de la réalisation, nous pouvons appuyer sur l'aspect quantitatif puisque cette baisse met en évidence que moins en moins d'élèves font preuve d'un manque de pertinence entre les moyens mis en œuvre et l'objectif fixé. Ceci se confirme en analysant les résultats des deux autres réalisations. En effet, les réalisations fragiles sont passées de 3,3 réalisations par élève à 3,6 relevant une infime augmentation à notre échelle d'expérience mais qu'il est important de signaler. De plus, la plus grande croissance est à noter sur les réalisations satisfaisantes qui passent de 4 à 4,8 prestations par élève, mettant en évidence une atteinte des indicateurs de maîtrise et des critères de réussite au sein de la situation présentée. De surcroît, la formulation des feedbacks pendant l'action semble être favorable à la focalisation des élèves sur des critères essentiels à la bonne réalisation de la situation et l'inhibition des traits secondaires. Dans le même sens, nous pouvons dire que le nombre de comportements inattentifs joue sur différentes mesures au près des réalisations. En effet, nous pensons que la plus forte baisse ou la plus forte hausse reflète de la catégorie où l'impact de ces comportements est le plus prépondérant. En ce sens, comme la plus forte hausse est au sein des réalisations satisfaisantes, nous pouvons mettre en avant la positivité de l'influence du feedback pendant l'action sur l'action des élèves.

Ainsi, les résultats présentés sur les leçons 2 et 3 lors d'une formulation pendant l'action des feedbacks relèvent une augmentation qualitative et quantitative des réalisations effectuées par les élèves. De ce fait, les données analysées vont dans le sens de nos hypothèses puisque nous avons émis que lors d'une formulation de feedback pendant l'action, l'écart entre les attentes formulées et les réalisations se diminueraient tout en voyant un nombre de comportements inattentifs s'amoinrir.

| | LEÇON 4 | LEÇON 5 |
|-----------------------------|----------------|---------|
| Formulation du feedbacks | APRÈS L'ACTION | |
| Comportements inattentifs | 2,5 | 3 |
| Réalisations insuffisantes | 2,6 | 2,3 |
| Réalisations fragiles | 3,6 | 4,3 |
| Réalisations satisfaisantes | 3,6 | 3,3 |

Globalement, lors de formulation de feedbacks après l'action sur les leçons 4 et 5, nous pouvons observer que le nombre de comportements inattentifs augmente sensiblement passant de 2,5 par élève à 3. Cette tendance d'augmentation est seulement suivie par les réalisations fragiles ce qui conduit à une diminution des autres échelles de réalisations. En ce sens, la qualité des réalisations effectuées par les élèves lors de la formulation après l'action des feedbacks semble être moins qualitative que lors d'une formulation pendant l'action.

Plus spécifiquement, les réalisations insuffisantes sont passés de 2,6 à 2,3 réalisations par élève ce qui constitue la plus faible diminution jusqu'à présent. En ce sens, il semble que l'augmentation des comportements inattentifs lors de la formulation après l'action des feedbacks joue un rôle présent mais minime sur cette baisse des réalisations insuffisantes. Cette baisse est pourtant synonyme d'une amélioration des prestations des élèves ce qui est positif. Ensuite, les réalisations fragiles ont quant à elles augmentées passant de 3,6 à 4,3, ce qui s'approche de la plus grande augmentation recensée au sein des résultats. De ce fait, la hausse des comportements inattentifs ne semble pas jouer sur cette échelle de réalisation si nous en restons à cette analyse. En effet, nous pourrions persévérer sur l'aspect positif de cette augmentation mais la véritable source de cette croissante ne se dirige pas dans l'optique d'une amélioration qualitative des prestations des élèves. De surcroît, cette augmentation est plus sûrement due à la baisse simultanée des réalisations insuffisantes et satisfaisantes. Ces dernières sont passées de 3,6 à 3,3 réalisations par élèves ce qui vient émettre une tendance qui s'inverse vis-à-vis des résultats lors de la formulation pendant l'action des feedbacks. En effet, rappelons qu'une forte augmentation qualitative et quantitative était ressortie lors de la

formulation des feedbacks pendant l'action sur l'ensemble des leçons 2 et 3. Ainsi, de manière équivalente, une hausse des réalisations insuffisantes et une baisse des réalisations satisfaisantes est à marquer ce qui entraîne une convergence du niveau global des prestations vers un niveau fragile.

Ainsi, les résultats vont dans le sens de nos hypothèses puisque la formulation des feedbacks après l'action mène à une hausse des comportements inattentifs ce qui semble faire converger la qualité et la quantité des réalisations vers la qualification fragile. De ce fait, l'écart entre les attentes et critères formulés après l'action et les réalisations effectuées s'agrandit. Cela nous amène à penser que la focalisation des élèves sur ces critères est moins persistante que lors d'une formulation pendant l'action accentuant alors leurs inhibitions.

2) Discussion des résultats

Au travers des différents résultats obtenus et analysés, l'intérêt se porte à présent sur leurs discussions pour vérifier dans quelle mesure les données vont dans le sens ou non des hypothèses formulées précédemment. De plus, il s'agira d'en définir les contours exacts en établissant le bilan et certaines interrogations, modifications à émettre, apporter à l'ensemble de notre expérience afin de posséder un avis critique.

2.1) Vérification ou non des hypothèses

Rappelons que notre hypothèse générale formalisa le fait que les élèves qui détiennent des feedbacks collectifs pendant l'action, détiendront une attention plus importante favorisant les apprentissages. En ce sens, les résultats sur les comportements inattentifs ont mis en avant une hausse de ces derniers lors d'une formulation de feedback après l'action. D'autant plus, que sur l'ensemble des deux leçons où les feedbacks sont fournis pendant l'action, les comportements inattentifs diminuent au contraire des leçons 4 et 5 où les retours sont après l'action. Ainsi, les comportements inattentifs amènent déjà un premier élément qui va dans le sens de notre hypothèse générale.

Ensuite, les réalisations recensées démontrent une augmentation quantitative et qualitative des prestations, lors d'une formulation pendant l'action des feedbacks. En effet, les réalisations insuffisantes sont inférieures lors de feedbacks fournis pendant l'action et au contraire les réalisations satisfaisantes plus nombreuses que lors de feedbacks fournis après l'action. Dans le même sens, sur l'ensemble des leçons 2 et 3, les réalisations s'homogénéisent vers les échelles « fragiles et satisfaisantes » faisant apparaître une évolution globalement plus importante de l'ensemble des élèves. À l'opposer, lors des leçons 4 et 5, les

réalisations des élèves lors de formulation après l'action des feedbacks ont plutôt une tendance à s'homogénéiser autour du pôle « fragile » relevant de la baisse des réalisations insuffisantes mais aussi satisfaisante amenant ainsi une influence moyenne sur les réalisations effectuées. Ainsi, le recensement des réalisations effectuées va dans le sens de nos hypothèses puisque les réalisations sont quantitativement et qualitativement meilleures lors d'une formulation pendant l'action des feedbacks aux élèves.

Enfin, lorsque les comportements inattentifs et les réalisations sont mis en lien, il semble qu'une véritable convergence anime la formulation des feedbacks pendant l'action vers des améliorations de la focalisation des élèves sur les critères propres à la performance au sein de la situation. En effet, dès lors que les comportements inattentifs baissent alors des meilleures réalisations sont à noter ce qui va dans le sens de nos hypothèses en passant par une inhibition des attracteurs initiaux des élèves retenus. Dans la même orientation, sans l'étayage fournis pendant l'action au travers des feedbacks, les élèves se retrouvent à reprendre des intentions d'exploit en se focalisant sur des critères extérieurs à la situation ce qui amènent à plus de comportements inattentifs et des inhibitions des éléments essentiels aux critères de réussite.

V. Conclusion

1) Bilan

Il convient de rappeler que nous focalisation notre intérêt sur l'impact des feedbacks collectif, pendant ou après l'action, sur l'attention et les réalisations des élèves en basket-ball. Dans ce sens, nous avons pris comme appuis la formulation d'informations auditives au près des élèves sur une situation lors des leçons 2 et 3 que nous avons fais évoluer lors des leçons 4 et 5. Finalement, suite à cette expérience sur 4 leçons, nous avons la possibilité de formaliser des résultats positifs en vers la formulation de feedback pendant l'action. En effet, ils amènent à des comportements inattentifs moins importants au fil des leçons et en comparaison avec des feedbacks fournis après l'action. Dans le même sens, les réalisations effectuées par les élèves sont qualitativement et quantitativement meilleures lors d'une formalisation pendant l'action des feedbacks en créant une dynamique où les prestations « fragiles » diminuent fortement ce qui indique une meilleure focalisation des élèves sur les contenus favorables à la réussite lors de la situation. Ainsi, la formulation pendant l'action semble amener les élèves à s'éloigner de certains attracteurs afin de développer, consolider les apprentissages en présence.

2) Points positifs et négatifs

Lors de cette expérience sur l'impact du moment de formulation des feedbacks collectifs, nous avons pu en dégager quelques points positifs et négatifs

Tout d'abord, l'expérience a mise en avant des tendances radicalement divergentes entre les deux moments de formulations retenues. En effet, même à notre échelle, il semble que le moment de l'indispensable retour sur l'action de l'élève détienne un réel intérêt pour chaque enseignant en vers les apprentissages de son public. Dans notre cas, les élèves ayant des difficultés à faire des liens en étant décontextualisée de l'action ont eu de meilleures réalisations lors de formulation pendant l'action ce qui indique une mise en place de conditions plus optimales pour eux.

Nous pouvons aussi exposer les points qui sont susceptibles de nous questionner sur notre expérience. Pour commencer, l'évolution de la situation de passe et va qui est passé d'un deux contre un lors des leçons 2 et 3 à un deux contre deux lors des leçons 4 et 5, peut détenir un impact non mesuré au sein des données recueillies. En effet, rappelons que lors des deux dernières leçons, le nombre de comportements inattentifs a augmenté, les réalisations ont été qualitativement moins fortes ce qui nous conduit à formaliser l'idée selon laquelle la formulation des feedbacks après l'action n'est pas l'unique source de ces résultats.

Pour continuer, nous pouvons parler de la composition du groupe des 6 élèves. En effet, comme présenté antérieurement, les acquisitions des élèves font apparaître une certaine disparité de niveau. En ce sens, que la formulation soit pendant l'action ou après l'action, nous notons peu de changements au sein des élèves qui réalisent des prestations où l'ensemble des critères de réussite de la situation sont présents. Ce qui nous amènera à nous interroger sur l'impact du moment de formulation des feedbacks collectif en fonction du profil plus spécifique des élèves. Cette limite peut aussi s'ajouter au nombre d'élèves retenus pour cette expérience. En effet, ayant 6 élèves retenus, il conviendra d'en émettre toute la portée nécessaire pour établir des résultats à plus grande échelle et donc statistiquement plus appuyés.

Enfin, lors de la réalisation de la situation, la mise en place d'un binôme hétérogène c'est-à-dire d'un élève dont le niveau est plus faible avec un élève plus à l'aise pouvait conduire à qualifier le passage d'insuffisant ou fragile par une passe dans le mauvais timing par exemple. Or, l'élève dont le niveau est meilleur réalisait les actions avec pertinence mais est placé lors de son passage dans une autre catégorie sous classée à ce qu'il peut réaliser avec un élève dont le niveau est similaire.

3) Perspectives

Ainsi, sur l'ensemble des points observés, questionnés et formalisés, nous en avons abouti à plusieurs voies de modifications en cas de réédite.

Tout d'abord, nous proposerions une situation de 2 contre 1 + 1 lors de l'ensemble des leçons. En effet, elle permettrait aux élèves dans un premier temps de tirer bénéfice d'un surnombre offensif ce qui est le cas lors de la situation en 2 contre 1. Dans un second temps, elle contraindrait les élèves à faire face à une attaque placée où le passe et va est tout aussi utile pour exploiter le principe de triple menace propre à plusieurs activités collectives. En ce sens, l'évolution ne serait pas effectuée, installant les élèves au sein de divers problèmes qu'il s'agira de hiérarchiser pour optimiser le temps d'engagement et ce qui augmenterait encore plus la stabilité des apprentissages moteurs des élèves.

Ensuite, lors de la situation, des groupements d'élèves homogènes en leur sein pourraient être mis en place. En effet, même si lors d'une situation de référence les équipes sont homogènes entre elles et non en leur sein, cela donnerait l'opportunité aux pratiquants d'effectuer la situation dans des conditions plus en liens avec leurs propres moyens même si deux élèves du même niveau peuvent avoir « des difficultés radicalement divergentes » (Meirieu, 1991).

Enfin, la dernière perspective correspondrait à l'instauration de résultat par profils d'élèves, c'est-à-dire, prenant en compte le vécu de l'élève et ses éventuelles difficultés. En effet, l'intérêt sera d'en analyser des résultats spécifiques à chaque profil qui est façonné par des composantes endogènes mais aussi exogènes à l'école. En ce sens, la formulation de feedbacks pendant l'action peut être amenée à plus aider les élèves dont le niveau est supérieur ayant déjà intériorisés un certains nombres de principes favorables à leur efficacité et efficience lors des réalisations. Les feedbacks fournis après l'action seraient alors plus favorables aux élèves ayant moins de savoirs et dont l'étayage doit être plus important. Cette dernière orientation serait un pas de plus dans l'adaptation des procédures de l'enseignant pour un public visé et conduirait à un véritable « climat propice aux apprentissages prenant la diversité des élèves en compte » (Bo n°30 du 25 juillet 2013, Référentiel de compétences de l'enseignant).

VI. Bibliographie

- Costa, F., Quina, J. D. N., Diniz, J. A., & Pieron, M. (1996). Feedback pédagogique: analyse de l'information évoquée par l'élève lors de séances d'éducation physique. *Revue de l'Éducation Physique*, 75-82.
- Crahay, M. (2007). Chapitre 2. Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. Dans *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 45-70). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.motti.2007.01.0045.
- Georges, F. & Pansu, P. (2011). Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie*, 176,(3), 101-124. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2011-3-page-101.htm>.
- Nicaise, V. & Cogérino, G. (2008). Les feedbacks émis par l'enseignant(e) d'EPS et perçus par les élèves : quelle similarité ?. *Staps*, 81,(3), 35-53. doi:10.3917/sta.081.0035.
- Potdevin, F., Bernaert, F., Huchez, A., & Vors, O. (2013). Le feedback vidéo en EPS: une double stratégie de progrès et de motivations. Le cas de l'Appui Tendu Renversé en classe de 6ème. *EJRIEPS e Journal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport*, (30), 51-80.

ANNEXES

Grilles des comportements inattentifs relevés pendant les leçons 2 et 3 (feedbacks formulés pendant l'action)

| Leçon 2 → retours pendant l'action (13) | | Elève 1 | Elève 2 | Elève 3 | Elève 4 | Elève 5 | Elève 6 |
|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Activités Individuelles | Plusieurs élèves parlent d'autres sujets | | X | X | | X | |
| | Les élèves réalisent les mêmes comportements avant et après les feed-back | | | | X | | |
| Activités collectives | Focalise le regard vers une autre direction que le terrain | | X | | | | X |
| | Est positionné sans avoir un visuel sur le terrain | | | X | | | |
| | S'éloigne des explications fournies | X | | | | | X |
| | Parle d'un autre sujet lorsqu'ils sont questionnés | | X | | | | |
| | Manipule un objet (ballon-portable etc) | | | | X | | X |

| Leçon 3 → retours pendant l'action (10) | | Elève 1 | Elève 2 | Elève 3 | Elève 4 | Elève 5 | Elève 6 |
|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Activités Individuelles | Plusieurs élèves parlent d'autres sujets | | | X | | | X |
| | Les élèves réalisent les mêmes comportements avant et après les feed-back | | | | | | |
| Activités collectives | Focalise le regard vers une autre direction que le terrain | | X | | | | X |
| | Est positionné sans avoir un visuel sur le terrain | | | X | | | |
| | S'éloigne des explications fournies | X | X | | X | | X |
| | Parle d'un autre sujet lorsqu'ils sont questionnés | | | | | X | |
| | Manipule un objet (ballon-portable etc) | | | | X | | |

Grilles des comportements inattentifs relevés pendant les leçons 4 et 5 (feedbacks formulés après l'action)

| Leçon 4 → retours pendant l'action (15) | | Elève 1 | Elève 2 | Elève 3 | Elève 4 | Elève 5 | Elève 6 |
|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Activités Individuelles | Plusieurs élèves parlent d'autres sujets | | | X | | | X |
| | Les élèves réalisent les mêmes comportements avant et après les feed-back | | X | | X | X | |
| Activités collectives | Focalise le regard vers une autre direction que le terrain | | X | | X | | X |
| | Est positionné sans avoir un visuel sur le terrain | X | | | | X | |
| | S'éloigne des explications fournies | | | X | | | |
| | Parle d'un autre sujet lorsqu'ils sont questionnés | | | | X | X | |
| | Manipule un objet (ballon-portable etc) | X | | X | | | |

| Leçon 5 → retours pendant l'action (18) | | Elève 1 | Elève 2 | Elève 3 | Elève 4 | Elève 5 | Elève 6 |
|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Activités Individuelles | Plusieurs élèves parlent d'autres sujets | X | | X | X | | X |
| | Les élèves réalisent les mêmes comportements avant et après les feed-back | | X | | | | X |
| Activités collectives | Focalise le regard vers une autre direction que le terrain | | X | | X | X | |
| | Est positionné sans avoir un visuel sur le terrain | | | X | | X | |
| | S'éloigne des explications fournies | X | | | | | X |
| | Parle d'un autre sujet lorsqu'ils sont questionnés | X | | X | X | | |
| | Manipule un objet (ballon-portable etc) | | X | | | X | X |

Tableaux réalisations des six élèves sur l'ensemble de leurs passages.

| | Leçon 2 | Leçon 3 | Leçon 4 | Leçon 5 |
|-----------------------------|---------|---------|---------|---------|
| Réalisations insuffisantes | 14 | 9 | 16 | 14 |
| Réalisations fragiles | 20 | 22 | 22 | 26 |
| Réalisations satisfaisantes | 24 | 29 | 26 | 20 |