

Université Abderrahmane MIRA -Bejaia-

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

Département des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives



Mémoire de fin de cycle

En vue de l'obtention du diplôme de Master

Domaine : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Filière : Activité Physique et Sportive Educative

Spécialité : Activité Physique et Sportive Scolaire

Thème :

**Analyse des effets perlocutoires des consignes multimodales
sur la compréhension des tâches complexes en EPS :
Approche inductive**

Présenté par :

M^{lle} : HASNAOUI Khadidja

M^{lle} : YOUBI Leticia

Dirigé par :

Pr : IDIR Abdenmour

Membres de jury :

Président : Dr

Directeur : Dr

Examineur : Dr

Année universitaire : 2024-2025

Remerciements

Nous profitons par le biais de ce travail, pour exprimer nos vifs remerciements à toute personne contribuant de près ou de loin à l'élaboration de cet humble travail.

En premier lieu, nous remercions Allah le tout-puissant qui nous a procuré la volonté, la puissance et la patience pour réaliser ce modeste travail.

Un merci particulier à notre professeur tuteur, Abdenmour Idir pour son accompagnement, son soutien et sa bienveillante vigilance tout au long de notre parcours. Nous le remerciant de nous avoir donné le goût de la recherche et de l'enquête.

Nous n'oublions surtout pas ceux qui sont toujours là à nos côtés, qui sont sacrifiés et consacrés leur vie pour notre épanouissement : nos familles. On fera de notre mieux pour vous rendre au moins le quart de ce que vous avez faits pour nous.

Nos remerciements ne peuvent faire le poids avec ce que vous aviez fait et ce que vous faites pour nous.

Dédicaces

A tous ceux qui sont chers, ceux à qui je dois mon succès :

A notre « Seigneur, Allah tout puissant », merci dieu de m'avoir donné la vie, la fois, les prières exaucées pour m'y arriver.

A l'homme qui a fait de moi ce que je suis aujourd'hui car il est mon Père, celui dans les yeux duquel je vois la fierté de moi, mon model de respect et d'amour d'un Père, de la compréhension et de la générosité. Grace à toi j'ai appris à être une fille qui ne cesse pas de faire tout pour te rende heureux et fier.

A celle dont ses paroles m'accompagnent depuis que j'étais petite, la première femme forte, courageuse qui a souffert sans nous laisse souffrir, celle qui m'a appris à être une fille forte et qui cherche toujours à achever ses objectifs à tout prix ; celle qui m'a encouragé à poursuivre mes rêves même quand les obstacles semblaient insurmontables. Mon ange gardien ton amour et ta présence dans ma vie et le fait d'être ma Mère continueront d'éclairer mon chemin.

A mes chers témoins des étapes de ma vie, dans mon succès, joie, tristesse, mes chers âme sœurs ; Sabrina, Amina, Mazarine et Chahrazed je n'oublierai jamais vos encouragements permanents et soutiens moraux, votre présence dans mon cœur et un trésor précieux.

A mes freres ; Tikinas, Sylas et Sami.

Enfin je dédie ce travail à moi-même, c'est le temps D'y être !

Khadidja

Dédicaces

A ceux qui sont le socle de ma vie, a ceux dont l'amour m'a portée, même dans les tempêtes, a ceux qui, silencieusement ou à voix haute, ont toujours cru en moi...

Je dédie ce mémoire à mes parents, mes piliers, mes repères, mes modèles de courage et de générosité. Merci pour vos sacrifices, vos prières murmurées en silence, votre patience infinie. Sans votre amour, je ne serais pas celle que je suis aujourd'hui.

A mon frère Saïd, ta force tranquille, ton soutien discret mais profond m'ont guidée dans les moments de doute. Ta présence a souvent été un refuge, un rappel que je ne suis jamais seule.

A mes sœurs, Yasmina et Sihem, mes confidentes, mes alliées, mes éclats de rire dans les jours sombres. Votre tendresse, vos encouragements et vos mots réconfortants ont été une lumière précieuse sur ce chemin.

Derrière chaque mot de ce mémoire se cache un peu de votre amour, de votre foi en moi. C'est à vous que je le dois, et c'est à vous que je l'offre, avec tout mon cœur.

Liticia

Table de matière

Remerciements	
Dédicaces	
Liste des tableaux	
Liste des figures	
Liste des abréviations	
Introduction	1
Cadre conceptuel	
1 Communiquer en EPS : c'est quoi au juste ?	7
1.1 Approche définitionnelle	7
1.2 Les formes de communication	7
1.2.1 Le langage	7
1.2.2 Le gestuel	8
1.2.3 Les supports numériques (TIC)	8
1.3 Typologies de la communication en enseignement	9
1.3.1 Communication verbale	9
1.3.2 Communication non verbale	9
1.3.3 Communication interpersonnelle	9
1.3.4 Communication écrite	10
1.3.5 Communication médiatisée	10
1.4 Les acteurs de la communication pédagogique	10
1.4.1 L'enseignant	10
1.4.2 L'apprenant	10
1.5 Les techniques d'une communication efficace en enseignement :	11
1.5.1 La clarté et la simplicité du langage :	11
1.5.2 L'utilisation des technologies	11
1.5.3 Les démonstrations	12
1.6 Les recherches sur la communication pédagogique et les dialogues entre l'enseignant et les élèves :	12
1.7 Les études sur l'écologie de la classe	13
1.8 Les études anthropologiques, inspirées de l'action et cognition situées	13
1.9 La théorie de l'anthropologie de la didactique	14
2. Les théories des actes de langage	14

2.1. Pragmatique des communications scriptovisuelles	14
2.2. Théories de la communication :	15
2.3. Théorie perlocutoire du langage :	16
2.4. Locutoire, illocutoire et perlocutoire :	17
2.5. Théorie de l'énonciation et théorie des actes de langage :	17
2.6. L'énonciation comme acte sémiotique :	18
2.7. La pragmatique et la sémantique :	18
2.8. Acte performatif :	19
3. Le feedback en enseignement de l'EPS	19
3.1. Définition :	19
3.2. Typologie :	19
3.3. L'organisation du feedback en EPS :	21
3.4. Caractéristiques du feedback efficace en enseignement :	21
3.5. Les effets du feedback sur les apprentissages en EPS :	22
4. L'enseignement des APS en contexte scolaire : que disent les modèles de cognition située ?	23
4.1. Théorie des cours d'action (Theureau)	23
4.2. Théorie de l'action située	23
4.3. Théories des affordances	24
4.4. L'enseignement des APS	24
5. Apprendre en EPS : approche sociocognitive et motivationnnelle :	25
5.1. C'est quoi apprendre en EPS :	25
5.2. Théories de l'apprentissage (moteur) en EPS :	25
5.3. Théorie du traitement de l'information :	27
5.4. Quoi apprendre en EPS	28
5.5. Finalités de l'apprentissage en EPS	29
5.6. L'apprenant en EPS	30
6. Les consignes en EPS	30
6.1. C'est quoi une consigne d'enseignement ?	30
6.2. Types de consignes en enseignement de l'EPS	31
Partie pratique	35
Cadre méthodologique	36
1. Présentation de l'étude	37
2. Instrument de cueillette	37
3. Validation externe	37

4. Enquête par le questionnaire	38
5. La démarche qualitative	38
6. La démarche quantitative	38
7. Echantillon.....	38
8. Lieu de l'enquête	40
9. La durée	40
10. Test statistique	40
Analyses et interprétations des résultats	41
1-Présentation et analyses de résultats de questionnaires des enseignants	42
2-Présentation et analyses de résultats de questionnaires des élèves.....	49
Discussion :.....	63
Conclusion	67
Références bibliographiques :	69
Les Annexes	78

Liste des tableaux

N°	Titre	Page
01	Montre les informations personnelles des apprenants	39
02	Illustre les informations personnelles des enseignants	39
03	Utilisation des consignes multimodales en situation d'enseignement	42
04	Compréhension des consignes multimodales en situation d'enseignement	43
05	Impact des consignes multimodales sur les réactions des élèves	44
06	La contribution des consignes multimodales a la clarté des objectifs dans les tâches complexes	45
07	L'effet des consignes multimodales sur la mémorisation et la rétention des informations	46
08	Satisfaction globale quant à l'utilisation des consignes multimodales en EPS	47
09	Amélioration de l'efficacité des consignes multimodales en APS	48
10	Perception de la compréhension avec des consignes multimodales	49
11	Facilité d'exécution avec les consignes multimodales	50
12	Clarté perçue des consignes multimodales par rapport aux consignes verbales	51
13	Confiance dans la tâche après une consigne multimodale	52
14	Mieux visualiser la tâche grâce aux consignes multimodales	53
15	Confusion possible avec les consignes multimodales	54
16	Amélioration des performances avec des consignes multimodales	55
17	Compréhension des objectifs à long terme	56
18	Organisation du travail influencée par les consignes multimodales	57
19	Echanger plus facilement avec les camarades en EPS	58
20	Collaboration en groupe lors des tâches en EPS	59
21	Satisfaction générale des consignes multimodales en EPS	60
22	Suggestions pour améliorer les consignes multimodales en EPS	61
23	Préférence des consignes multimodales en EPS	62

Liste des figures

Numéro de figure	Titre de figure	Page
01	Utilisation des consignes multimodales en situation d'enseignement	42
02	Compréhension des consignes multimodales en situation d'enseignement	43
03	Impact des consignes multimodales sur les réactions des élèves	44
04	La contribution des consignes multimodales à la clarté des objectifs dans les tâches complexes	45
05	L'effet des consignes multimodales sur la mémorisation et la rétention des informations	46
06	Satisfaction globale quant à l'utilisation des consignes multimodales en EPS	47
07	Amélioration de l'efficacité des consignes multimodales en APS	48
08	Perception de la compréhension avec des consignes multimodales	49
09	Facilité d'exécution avec les consignes multimodales	50
10	Clarté perçue des consignes multimodales par rapport aux consignes verbales	51
11	Confiance dans la tâche après une consigne multimodale	52
12	Mieux visualiser la tâche grâce aux consignes multimodales	53
13	Confusion possible avec les consignes multimodales	54
14	Amélioration des performances avec des consignes multimodales	55
15	Compréhension des objectifs à long terme	56
16	Organisation du travail influencée par les consignes multimodales	57
17	Echanger plus facilement avec les camarades en EPS	58
18	Collaboration en groupe lors des tâches en EPS	59
19	Satisfaction générale des consignes multimodales en EPS	60
20	Suggestions pour améliorer les consignes multimodales en EPS	61
21	Préférence des consignes multimodales en EPS	62

Liste des abréviations

Abréviations	Signification
STAPS	Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.
APS	Activités Physiques et Sportives
EPS	Education Physique et Sportive.
CEM	Cycle d'Enseignement Moyen
EX	Exemple
MEN	Ministère de l'Education Nationale
TIC	Technologies de l'information et de la communication

Introduction

Introduction

Dans le champ de l'enseignement, et plus particulièrement en EPS, le langage ne se limite pas à la simple transmission d'informations ; il constitue un véritable outil de médiation entre l'enseignant, l'élève et le savoir. Comme l'affirme (Vygotsky, 1985) « la pensée se construit par le langage », soulignant ainsi le rôle fondamental de la parole dans le développement cognitif. Cette conception met en lumière la portée pédagogique des consignes délivrées lors des séances d'apprentissage : elles ne sont pas de simples instructions, mais des instruments cognitifs qui influencent la compréhension, la mémorisation et l'action.

De nombreux chercheurs s'accordent à considérer le métier d'enseignant comme un métier de parole (Brudermann & Péliissier, 2008 ; Nault & Fijalkow, 1999 ; Petiot & Saury, 2021 ; Gal-Petitfaux & Vors, 2008). Selon Bucheton (2019), un enseignant peut produire entre 800 et 1200 gestes professionnels au cours d'une seule séance. Ce chiffre illustre la densité des interactions verbales et non verbales qui jalonnent une situation d'enseignement. Dans ce contexte, les consignes, en tant que vecteurs essentiels de ces interactions, méritent une attention particulière, notamment quant à leur forme, leur contenu et leur impact sur les apprentissages.

Face à la complexification des tâches motrices et cognitives proposées en EPS, les enseignants sont de plus en plus amenés à diversifier leurs modes de communication. C'est dans cette optique que les consignes multimodales — intégrant simultanément des supports verbaux, visuels, gestuels ou encore numériques — se développent comme une réponse adaptée aux besoins hétérogènes des élèves. Ces consignes enrichissent l'environnement d'apprentissage et suscitent des réactions perlocutoires variées, tant sur le plan de la compréhension que de la performance.

La présente recherche propose ainsi d'analyser les effets perlocutoires des consignes multimodales sur la compréhension des tâches complexes en EPS. En s'appuyant sur une approche inductive, elle vise à comprendre comment les élèves perçoivent et réagissent aux différentes modalités de consigne, dans quelle mesure ces dernières influencent leur exécution motrice, leur mémorisation, leur engagement, et la clarté perçue des objectifs. L'étude s'intéresse également à la perception des enseignants quant à l'efficacité de ces consignes, dans le but de mieux cerner les enjeux didactiques et pédagogiques qui y sont liés.

Ce mémoire se compose de deux grandes parties : une première partie théorique, qui établit les fondements conceptuels et pédagogiques de la recherche, et une seconde partie empirique, qui présente l'étude de terrain, son analyse et ses apports.

La première partie, d'ordre théorique, est structurée en six chapitres :

Le chapitre 1, « Communiquer en EPS : c'est quoi au juste ? », explore les spécificités de la communication en contexte d'enseignement en EPS, en soulignant l'importance du langage dans la médiation des savoirs et des pratiques. Le chapitre 2 s'appuie sur les modèles de cognition située pour mieux comprendre comment les apprentissages se construisent dans des contextes concrets, dynamiques et socialement ancrés. Le chapitre 3 traite du feedback en EPS, en tant qu'outil essentiel de régulation pédagogique, d'ajustement de l'action et de construction des compétences. Le chapitre 4 s'attarde sur les approches sociocognitives et motivationnelle, permettant d'analyser le rôle des consignes dans l'engagement, la motivation et la compréhension des élèves. Le chapitre 5 propose un examen approfondi de la notion de consigne en EPS, en identifiant ses différentes formes, fonctions et enjeux pédagogiques. Et enfin, le chapitre 6 se concentre sur les consignes multimodales, et en particulier sur leurs effets perlocutoires dans le cadre de tâches complexes, posant ainsi les bases de l'investigation menée dans la deuxième partie.

La deuxième partie, dédiée à la démarche empirique, se décline en quatre sections :

Le cadre méthodologique présente l'étude menée : les objectifs, le choix de l'approche inductive, les instruments de collecte (questionnaire), l'échantillonnage, la population ciblée ainsi que le contexte de l'enquête. L'analyse et l'interprétation des résultats permettent d'examiner les données recueillies auprès des enseignants et des élèves, en identifiant les tendances, les perceptions et les effets associés à l'usage des consignes multimodales. La discussion des résultats confronte les données empiriques aux apports théoriques, et permet de dégager des implications pédagogiques concrètes ainsi que des limites à considérer.

Enfin, une conclusion générale vient clore ce mémoire en résumant les principaux apports de l'étude, tout en ouvrant sur des perspectives de recherche et de pratique pour enrichir l'enseignement de l'EPS par des dispositifs de communication plus efficaces et inclusifs.

Problématique :

La question des effets des consignes, entre autres multimodales (images, textes, vidéos, démonstrations gestuelles, etc.), sur la compréhension des tâches complexes, et conséquemment le développement des compétences des élèves en enseignement, plus particulièrement en EPS, constitue, depuis très longtemps un objet de recherche faisant débat entre plusieurs chercheurs et spécialistes en enseignement.

Les consignes verbales, traditionnellement utilisées dans les domaines de l'éducation et de l'enseignement, commencent ces derniers temps avec l'émergence des nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'enseignement à être accompagnée par d'autres formes de consignes dites multimodales, qui présentent cependant, des potentiels cruciaux pour faire passer un message avec plus de clarté et de précision. Ces multiples supports peuvent en effet exercer des effets considérables sur l'état mental des sujets apprenants en leur donnant plus d'occasion à modifier leurs représentations initiales tout en manipulant mentalement les différentes facettes de la nouvelle information (acquisition).

Le travail exploratoire, à base inductif, que nous esquissons dans ce cadre, vise à examiner concrètement, à travers des retours d'expériences à la fois des enseignants d'EPS et des élèves. Dans quelle mesure les supports visuels, auditifs, kinesthésiques, etc. exerce une influence sur le niveau de compréhension des tâches complexes proposées en EPS. Ainsi, le travail de manière tangible vise à répondre à la question suivante : Dans quelle mesure l'utilisation de consignes multimodales (verbales, visuelles, écrites, sonores) par les enseignants d'EPS influence-t-elle la compréhension et l'engagement des élèves dans l'exécution de tâches complexes ?

Hypothèses :

La formulation des hypothèses lors de la réalisation d'une étude scientifique quelconque, permet au chercheur de tracer des lignes directrices, bien évidemment, en s'inspirant des travaux antérieurs, pour pouvoir orienter objectivement son projet de recherche de telle sorte est ce qu'il devient capable de vérifier empiriquement ses postulats de départ. Une hypothèse de recherche, se présente comme « réponse anticipée à la question de recherche ».

Dans le cadre de cette étude, portait rappelons-le, sur l'étude des effets perlocutoires des consignes multimodales (verbales, visuelles, écrites, sonores, etc.), sur la compréhension

des tâches complexes en EPS, nous avons, comme réponses préalables à cette question, formulés quatre hypothèses. Les trois premières, destinées aux élèves, touchaient trois composantes : la compréhension des tâches (dimension cognitive) ; la motivation et l'engagement (dimension affective) ; l'ambiguïté et les erreurs d'interprétation (dimension bio-informationnelle). Tandis que la quatrième, destinée principalement aux enseignants, visait à savoir si les élèves manifestent des comportements positifs, essentiellement, des changements remarquables au niveau de leurs résultats (performances et progressions) de leurs prestations lors de l'exécution des différentes tâches complexes. L'ensemble des hypothèses ont été présentées comme suit :

Hypothèse 1 :

L'utilisation des consignes multimodales (verbales, visuelles, écrites, sonores, etc.) comme canaux de communication en enseignement de l'EPS permet aux élèves de mieux comprendre les objectifs et les attentes, du coup, facilitent l'exécution des tâches complexes, en favorisant une meilleure compréhension de l'information.

Hypothèse 2 :

Les élèves sont plus motivés et engagés lorsqu'ils reçoivent des consignes qui intègrent des supports variés (verbales, visuelles, écrites, sonores, etc.), ce qui améliore significativement leur implication réfléchies dans les différentes activités proposées par les enseignants.

Hypothèse 3 :

Les consignes multimodales réduisent l'ambiguïté et les erreurs d'interprétation des élèves dans la compréhension des tâches complexes en EPS.

Hypothèse 4 :

Les enseignants estiment que l'intégration des supports multimodaux dans les consignes en EPS permet aux élèves de mieux comprendre les instructions, ce qui améliore leurs performances en réduisant les erreurs et en perfectionnant l'exécution des tâches.

Objectifs de la recherche :

Les objectifs de cette recherche visaient essentiellement à étudier comment se présentent les consignes en enseignement de l'EPS. Plus précisément, à travers une étude de terrain, de type exploratoire, nous avons voulu d'abord, identifier les différentes formes de consignes multimodales utilisées par les enseignants d'EPS au niveau des établissements scolaires (CEM et Lycées) dans la wilaya de Bejaia. Ceci, pour pouvoir connaître comment les enseignants présentent des informations (feedback au sens large du concept) aux élèves lors de la phase interactive de la leçon. Quels types de canaux utilisés pour faire apprendre aux élèves les différents apprentissages moteurs. Egalement, l'étude visait à découvrir et analyser les perceptions des élèves au sujet de l'efficacité des consignes multimodales dans la compréhension et l'exécution des tâches dites complexes en EPS, ainsi, le rôle de ces divers canaux de communication en matière de clarté des intentions et attentes.

Nous visons conséquemment, à s'investiguer auprès des enseignants, comment ils perçoivent l'impact de l'utilisation des supports multimodaux dans le développement des performances des élèves au cours de leurs séances d'EPS. Enfin, nous voulons, de manière indirecte, présenter des recommandations didactiques et pédagogiques qui, serviront nous l'espérons vivement, à sensibiliser les enseignants d'EPS de divers cycles d'enseignement à optimiser l'utilisation des consignes multimodales (verbales, visuelles, écrites, sonores, etc.) pour faire apprendre aux élèves quelques soit leurs profils ou niveau, différentes habiletés (acquisitions) motrices.

Cadre conceptuel

1 Communiquer en EPS : c'est quoi au juste ?

1.1 Approche définitionnelle

La communication occupe aujourd'hui un rôle primordial, elle est définie fréquemment comme un acte d'échange ou de transmission d'informations.

Selon (El Jai, 2023, p. 05) « La communication pédagogique est un acte d'enseignement/apprentissage adressée à un groupe d'apprenants. Communiquer en milieu scolaire est un travail basé sur des interventions et des échanges entre l'enseignant et les apprenants ».

La communication dans le domaine de l'enseignement exige la réunion d'un ensemble de conditions nécessaires et indispensables pour procurer aux élèves les effets escomptés. Dans ce contexte, (Provencher, 1983, p. 420), relate que :

« Le professeur communiquera le contenu de ses cours par le mode alphanumérique, au moyen de la parole, et sa relation, son engagement dans sa profession, par le mode analogique. Plus il y aura harmonie entre ces deux modes, plus les élèves seront en mesure d'intérioriser et d'intégrer le contenu du message que le professeur tente de faire passer ».

1.2 Les formes de communication

Dodu-Gugea et Damian (2015, p.04) décrivent dans leur travail de recherche du rôle de la communication pédagogique plusieurs formes de communication, chacune joue un rôle clé :

1.2.1 Le langage

C'est un des moyens essentiels de la communication et d'expression de la pensée mise en œuvre à partir de la parole, l'écriture, les gestes ou les mimiques, qui permet de transmettre des idées et des compétences.

Le langage selon (Dubois, 1973, p.264), est la capacité, spécifique à l'espèce humaine, de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux (ou langue) mettant en jeu une technique corporelle complexe et supposant l'existence d'une

fonction symbolique et de centre corticaux génétiquement spécialisés. Ce système des signes vocaux utilisé par un groupe social (ou communauté linguistique) déterminé constitue une langue particulière.

Par les problèmes qu'il pose, le langage est le lieu d'analyses très diverses, impliquant des rapports multiples : la relation entre le sujet et le langage, qui est le domaine de la psycholinguistique, entre le langage et la société, qui est le domaine de la sociolinguistique, entre la fonction symbolique et le système que constitue la langue, entre la langue comme un tout et les parties qui la constituent, entre la langue comme système universel et les langues qui en sont les formes particulières, entre la langue particulière comme forme commune à un groupe social et les diverses réalisations de cette langue par les locuteurs, tout cela étant le domaine de la linguistique. Encore ces divers domaines sont-ils nécessairement et étroitement reliés les uns aux autres.

1.2.2 Le gestuel

Selon (Dubois, 1973, pp. 221-222), le gestuel désigne « l'ensemble des énoncés signifiants véhiculés par des gestes ». On envisage alors le geste (attitude ou mouvement du corps ou du visage) non seulement comme un acte, mais comme porteur d'une signification : lever la main pour rajuster ses lunettes est avant tout un acte ; lever la main pour dire au revoir à quelqu'un est avant tout un signe.

Par exemple : le geste de la main signifiera « Viens ici ! », « Venir », le mouvement vertical de la tête ayant pour signifié « l'affirmation » ou « l'acceptation », par opposition le mouvement de la tête selon un axe horizontal signifiera « la négation » ou « le refus », les bras ouverts signifiera « la bienvenue » comme quand on montre quelque chose du doigt.

1.2.3 Les supports numériques (TIC)

L'emploi des moyens numériques ou les technologies de l'information et de la communication à l'éducation physique et sportive contribuent à la communication entre enseignants et élèves, ouvrent la voie à la suivabilité des progrès des apprenants, par exemple, l'usage de l'image, de vidéos, des tableaux, d'outils de traitement informatique des données, utiles aux apprentissages de l'EPS. Actuellement, il est suggéré de réfléchir à la façon d'intégrer les TIC dans les établissements scolaires.

En classe la nouvelle technologie pour permettre aux enseignants d'analyser les performances des élèves en utilisant les vidéos numériques pour identifier les problèmes d'apprentissage, différencier le contenu pédagogique et ajuster la charge de travail en fonction de niveau en analysant des données collectées.

(Tricot, 2017), note que « les outils numériques, comme les vidéos ou les applications d'analyse de mouvement, permettent de compléter les démonstrations en offrant des angles de vue multiples et des retours en temps réel ».

1.3 Typologies de la communication en enseignement

Une communication efficace repose sur divers éléments qui renforcent la relation entre l'enseignant et ses apprenants.

1.3.1 Communication verbale

(Broussal & Bucheton, 2008 ; Bataille, 2011 ; Trotin & Cogérino, 2009), cités par (Marrot, 2017, p. 42), définissent la communication verbale comme « ce que l'enseignant énonce comme consignes audibles par l'élève, qui en retour va interpréter ce message pour ensuite le traduire en comportement moteur, méthodologique ou social ».

1.3.2 Communication non verbale

Pour que les élèves se sentent concernés, il faut diriger le regard vers eux. Le sourire au moment de l'arrivée ne compromet pas l'autorité et est le signe d'une volonté d'accueil et de communication. Il est essentiel que l'enseignant soit mobile, c'est-à-dire qu'il pense à se mouvoir dans l'ensemble de l'espace (Rey, 2009).

1.3.3 Communication interpersonnelle

Les professeurs de l'enseignement professionnel, en particulier, doivent savoir que l'habileté à une bonne communication interpersonnelle facilite le processus d'apprentissage chez leurs élèves.

La communication interpersonnelle est définie comme parler à quelqu'un ou à un groupe de personnes dans le but de transmettre, convaincre, vendre, séduire, fédérer, entrer en relation, informer, partager, négocier, rassurer, conseiller, inspirer, créer de lien. Cette définition met en valeur l'importance de l'échange d'informations et de la création de liens

entre les individus, des éléments cruciaux dans le l'EPS pour favoriser la collaboration et l'apprentissage (Annie Dore-cote, 2007).

1.3.4 Communication écrite

La communication écrite joue un rôle essentiel dans l'acquisition de ces compétences en fournissant des structures de soutien à l'apprentissage et à l'évaluation. (Guffey, & Loewy, 2018). La communication écrite est un processus de transmission d'informations sous forme de texte. Cela permet de mettre en place une interaction durable entre l'émetteur et le récepteur en se basant sur des supports écrits comme les lettres, les courriels, les rapports et les articles.

1.3.5 Communication médiatisée

La médiation audiovisuelle, notamment par l'utilisation de la vidéo, offre aux apprenants la possibilité de construire des connaissances relatives à l'intervention en classe, en envisageant les situations d'enseignement sous différents angles (Roche, 2012, pp.113-125).

1.4 Les acteurs de la communication pédagogique

1.4.1 L'enseignant

L'enseignant d'EPS peut être considéré comme un professionnel de l'apprentissage moteur utilisé à des fins éducatives (Laurent & Temprado, 1996, p.67). L'enseignant joue un rôle déterminant dans l'établissement d'un environnement pédagogique favorable à l'apprentissage, car son rôle ne se limite pas à enseigner, mais consiste à faire en sorte que les élèves apprennent. D'après (Temprado, 1994, p.39), « Le rôle de l'enseignant réside essentiellement dans la manipulation planifiée des contraintes de la tâche ou dans la communication des informations pertinentes (modèles, connaissance du résultat ou de la performance, centration de l'attention) visant à orienter la recherche de solution ».

1.4.2 L'apprenant

Un apprenant désigne toute personne engagée dans un processus d'apprentissage, que ce soit pour développer des compétences, acquérir de nouvelles connaissances ou améliorer des

savoir-faire. « L'élève est tout autant le produit de son histoire que l'auteur de son devenir. »
(Jellab, 2003, p.56)

1.5 Les techniques d'une communication efficace en enseignement :

1.5.1 La clarté et la simplicité du langage :

Dans le domaine de l'éducation, la clarté et la simplicité du langage sont des éléments essentiels pour favoriser la compréhension et l'engagement des élèves. Comme le souligne (Perrenoud, 2001), « La clarté du langage de l'enseignant est une condition essentielle pour que les élèves comprennent et s'approprient les savoirs » Un langage simple et précis permet de réduire les malentendus et de rendre les concepts accessibles à tous.

(Sweller, 1994), ajoute que « la simplicité du langage permet aux enseignants de communiquer de manière plus directe et efficace, rendant les concepts complexes plus accessibles aux apprenants ».

(Alvarez, 2016), rappelle que « Le langage de l'enseignant doit être un modèle de clarté et de précision ». Les mots choisis avec soin éveillent l'esprit de l'enfant sans le submerger, ce qui facilite l'appropriation des savoirs. Enfin, (Prairat, 2018), met en avant le respect que traduit un langage clair : « La clarté du langage est une marque de respect envers les élèves. Elle montre que l'enseignant prend en compte leurs besoins et leurs capacités ».

1.5.2 L'utilisation des technologies

À l'ère du numérique, les technologies jouent un rôle crucial dans l'amélioration de la communication entre enseignants et élèves. Comme le souligne (Tricot, 2017), « Les outils numériques permettent de diversifier les modes de communication et d'adapter les supports aux besoins des élèves. » Que ce soit par le biais de plateformes interactives, de vidéos éducatives ou de ressources en ligne, les technologies offrent de nouvelles possibilités pour rendre les apprentissages plus accessibles et engageants.

Selon (Dupont, 2023), l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement favorise une communication plus interactive et engageante entre les enseignants et les étudiants (Alvarez, 2016), insiste sur l'importance de l'interactivité : « Les technologies permettent de créer des environnements d'apprentissage interactifs où l'élève devient acteur de son propre apprentissage. »

(Marietti, 2024, p.02), « une formation efficace aux TICE a un impact direct sur la qualité de l'enseignement. Des enseignants formés aux nouvelles technologies sont plus susceptibles d'adopter des méthodes d'enseignement innovantes ».

1.5.3 Les démonstrations

Dans l'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive (EPS), les démonstrations sont un élément important pour transmettre des consignes claires et renforcer la compréhension des élèves. Comme le souligne (Meirieu, 1996), « Montrer, c'est déjà expliquer. Une démonstration bien réalisée permet de visualiser concrètement ce qui est attendu, réduisant ainsi les ambiguïtés » En EPS, où les gestes techniques et les mouvements sont au centre des apprentissages, une bonne démonstration peut faire la différence entre une compréhension immédiate et une confusion durable.

(Piard, 2001), insiste sur l'importance de la précision dans les démonstrations en EPS, la démonstration doit être à la fois précise et adaptée au niveau des élèves. Il ne faut pas s'arrêter à réaliser un geste impeccable, mais aussi à décomposer les phases pour les rendre plus accessibles Par exemple, pour enseigner un saut en hauteur, il est souvent utile de dégager le mouvement en plusieurs phases (course d'élan, impulsion, franchissement et de les expliquer une à une.

Enfin, (Prairat, 2018), rappelle que « La communication en EPS ne se limite pas aux mots elle passe aussi par le corps et l'action. Une démonstration réussie est celle qui engage l'élève à agir et à expérimenter par lui-même ».

1.6 Les recherches sur la communication pédagogique et les dialogues entre l'enseignant et les élèves :

Les travaux de (Burbules & Bruce 2001), s'inscrivant dans la tradition discursive de l'ethnographie de la communication (Cazden, 1988), se sont peu focalisés sur l'EPS (Éducation Physique et Sportive), mais ils apportent des éclairages intéressants pour comprendre ce qui se joue lors des explications collectives de l'enseignant en général. Ces recherches abordent les discours comme des actes de communication révélant des formes spécifiques, le dialogue n'étant qu'un cas particulier de communication. Par exemple, le monologue de l'enseignant constitue également un moment de discours.

Le langage et les interactions verbales (comme le dialogue) ne se limitent pas à un simple outil de transmission d'informations. Le dialogue est toujours ancré dans un contexte particulier, et chaque parole est un acte dont la signification dépasse le sens littéral des mots prononcés. L'attention est portée sur l'analyse de la signification des actes de parole du point de vue des locuteurs eux-mêmes.

Ce courant de recherche partage des orientations théoriques proches de celles de la pragmatique du langage, notamment les travaux d' (Austin, 1970). La pragmatique étudie comment le contexte influence l'interprétation des énoncés et la manière dont les actes de parole (comme les promesses, les demandes ou les ordres) sont réalisés à travers le langage. Ainsi, ces travaux soulignent l'importance du contexte et de l'intentionnalité dans la communication, montrant que le sens des mots ne peut être pleinement saisi sans prendre en compte la situation dans laquelle ils sont énoncés.

1.7 Les études sur l'écologie de la classe

Ces recherches récapitulent les compétences de dialogue de l'enseignant avec les élèves en classe, notamment lors des moments de présentation collective des consignes et des bilans (Doyle, 1981, 1986 ; Marks, 1988 ; Siedentop, 1994). L'enseignant interagit en donnant la parole aux élèves et en leur posant des questions pour stimuler leur réflexion, encourager leur participation orale, vérifier leur compréhension des consignes ou des bilans, et recueillir leurs perceptions. Les compétences de l'enseignant incluent : (a) sensibiliser les élèves au travail à réaliser ou au travail accompli en leur posant des questions et en s'appuyant sur leurs réponses, (b) leur permettre de formuler des constats par eux-mêmes, (c) sonder leurs sentiments, leur compréhension, leurs préférences et leur vécu lors de l'exercice, (d) vérifier leur compréhension des consignes et revoir les points clés abordés, (e) maintenir l'attention de la classe et apaiser les élèves en fin de séance.

1.8 Les études anthropologiques, inspirées de l'action et cognition situées

Ces études s'inscrivent dans le paradigme de l'action située (Suchman, 1987) et de la cognition distribuée (Hutchins, 1995). Inspirées par la démarche contextuelle du courant de l'écologie de classe (Doyle, 1981, 1986), elles réfléchissent la communication pédagogique comme : (a) une activité toujours ancrée dans un contexte spécifique (social, spatial et

matériel), (b) une interaction avec ce contexte d'élocution qui influence, en retour, la manière de s'exprimer, (c) une activité de production de significations, à la fois pour soi et pour autrui.

L'objectif est d'analyser comment les enseignants et les élèves construisent et co-construisent leurs actes de parole en situation de classe, ainsi que les significations qui les sous-tendent. Par exemple, il s'agit d'étudier les intentions qui les animent, les motifs qu'ils invoquent pour expliquer leurs paroles, les émotions qu'ils ressentent lors de ces interactions langagières, les éléments sur lesquels ils focalisent leur attention, ou encore les connaissances sur lesquelles ils s'appuient pour parler.

Des formes d'activité typiques ont été identifiées chez les enseignants d'EPS, qu'ils soient chevronnés ou débutants, notamment lors des moments de présentation collective des consignes ou des bilans collectifs (par exemple, Gal-Petitfaux, 2012 ; Gal-Petitfaux & Cizeron, 2000, 2006 ; Gal-Petitfaux, Cizeron, Auriac-Slusarczyk & Marlot, 2014).

1.9 La théorie de l'anthropologique de la didactique

La théorie anthropologique de la didactique développée par (Chevallard), est un cadre théorique qui vise à comprendre et à analyser les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage dont les premiers textes ont été publiés en 1992. Cette théorie s'intéresse aux pratiques humaines liées à la transmission des savoirs, Elle met l'accent sur les interactions complexes entre les acteurs, les institutions et les savoirs, en soulignant que l'enseignement et l'apprentissage ne peuvent être compris sans tenir compte de leur dimension.

2. Les théories des actes de langage

2.1. Pragmatique des communications scriptovisuelles

Définition de la pragmatique :

La pragmatique est une branche de la linguistique qui étudie l'usage du langage en contexte, en prenant en compte l'intention des locuteurs et les effets produits sur les destinataires. Elle s'intéresse notamment aux implicatures, aux actes de langage et aux contextes d'énonciation. Dans le cadre des communications scriptovisuelles, la pragmatique examine comment les éléments textuels et visuels interagissent pour produire du sens et influencer la réception du message (Austin, 1962).

Selon (Kress, & Van Leeuwen, 2006), la communication scriptovisuelle combine texte et image, ce qui nécessite une analyse pragmatique spécifique pour comprendre comment ces deux éléments se complètent, se renforcent où se contredisent.

Actes de langage en communication scriptovisuelle :

Selon (Serle, 1969), les images et les textes ne sont pas seulement descriptifs, ils peuvent aussi accomplir des actes de langage : ordonner, persuader, interroger, etc. Par exemple, une affiche publicitaire combine image et texte pour inciter à une action (achat, prise de conscience).

La multi modalité et l'interaction des codes scriptovisuels :

Selon (Jewitt, 2009), la multi modalité est un concept clé pour comprendre la communication scriptovisuelle. Elle désigne l'intégration de plusieurs modes sémiotiques (texte, image, mise en page, couleur, typographie...) pour structurer le sens d'un message. Dans un support multimodal (affiche, publicité, site web...) :

2.2. Théories de la communication :

Modèle de Shannon et Weaver (1949) _ La théorie de l'information :

(Shannon, & Weaver, 1949), ont développé un modèle mathématique de la communication où le message circule d'un émetteur et un récepteur à travers un canal de transmission, avec la possibilité d'interférences (bruit). Ce modèle met l'accent sur la transmission technique du message. Ce modèle réduit la communication à un processus technique, sans prendre en compte l'interprétation du message par le récepteur. Il inspire des modèles interactifs comme celui de (Schramm, 1954), qui intègre la notion de feedback.

Modèle de Jakobson (1960) La théorie des fonctions du langage :

(Jakobson, 1960), montre que la communication ne sert pas seulement à transmettre un message mais peut remplir six fonctions différentes :

- Référentielle : informer sur un sujet (ex. Un article de journal).
- Expressive : transmettre une émotion (ex. Un cri de joie « Wow ! »).
- Conative : influencer l'interlocuteur (ex. « Achetez maintenant ! »).
- Phatique : établir ou maintenir le contact (ex. « Allo ? Tu m'entends ? »).

-
- Métalinguistique : clarifier le code utilisé (ex. « Par ``digital``, je veux dire ``numérique`` »).
 - Poétique : jouer sur la forme du message (ex. Slogans publicitaires, poésie).

Ce modèle s'applique surtout au langage verbal et moins aux interactions non verbales.

Théorie de Palo Alto (1951-1970) Interaction et pragmatique :

(Watzlawick, & al, 1967), le groupe de Palo Alto (Bateson, Watzlawick, etc.), défend l'idée que la communication est un phénomène interactionnel ou tout comportement communique quelque chose.

On peut pas ne pas communiquer : même le silence est un message, cette théorie ne prend pas en compte le rôle des médias, contrairement à d'autres approches plus modernes. Exemple : un manager qui croise un employé sans lui parler envoie un message non verbal qui peut être interprété comme du mépris ou de l'indifférence.

Théorie de la spirale du silence (Noelle-Neumann, 1974) Influence de l'opinion :

(Noelle-Neumann, 1974) explique que les individus ont tendance à se taire s'ils pensent que leur opinion est minoritaire, de peur de l'isolement social, Cela crée une autocensure collective qui favorise la dominance d'une seule opinion dans l'espace public.

2.3. Théorie perlocutoire du langage :

Un acte perlocutoire correspond à l'effet produit sur l'interlocuteur par un énoncé. Contrairement aux actes locutoires (production d'un énoncé) et illocutoires (intention du locuteur), l'acte perlocutoire se manifeste par la réaction qu'il provoque chez l'auditeur, il dépend de l'interprétation et du contexte, il n'est pas garanti : l'interlocuteur peut réagir différemment ou pas du tout, il peut provoquer des émotions (peur, persuasion, surprise, motivation...). Cette théorie examine comment le langage ne se limite pas à décrire la réalité, mais agit sur elle à travers différents types d'actes linguistiques (Austin, 1962).

2.4. Locutoire, illocutoire et perlocutoire :

Acte locutoire :

L'acte locutoire correspond à l'énonciation d'une phrase avec un sens et une structure grammaticale correcte. C'est l'acte de produire un son ou un texte qui a une signification, et énoncer une phrase avec un sens et une structure correcte.

Acte Illocutoire :

(Searle, 1969), un acte illocutoire correspond à l'intention derrière l'énoncé. Par exemple, un même énoncé peut être une affirmation, un ordre, une promesse, une menace, selon l'intention du locuteur.

Acte Perlocutoire :

Un acte perlocutoire est le résultat psychologique, émotionnel ou comportement qu'un énoncé provoque chez celui qui le reçoit. Il ne dépend pas uniquement de l'intention de l'émetteur, mais aussi du contexte, des croyances et des dispositions de l'auditeur. Un même énoncé peut ainsi entraîner des effets perlocutoires très variés selon les circonstances et la sensibilité de la personne qui le reçoit (Austin, 1962).

2.5. Théorie de l'énonciation et théorie des actes de langage :

Définition de l'énonciation :

(Benveniste, 1966), l'acte d'énonciation désigne le processus par lequel un locuteur produit un énoncé dans un contexte déterminé, en mobilisant des ressources linguistiques et discursives pour communiquer un message à un interlocuteur. L'énonciation est donc une action située, impliquant un sujet parlant (énonciateur), un destinataire (allocutaire) et un cadre spatio-temporel spécifique.

Ce concept a été largement théorisé par **Émilie Benveniste** dans Problèmes de linguistique générale (1966, 1974), où il distingue le langage comme système abstrait de signes (la langue en tant que code) et l'énonciation comme mise en fonctionnement individuelle de ce système dans une situation concrète. Selon Benveniste, l'énonciation est ce qui permet au langage d'être ancré dans le réel, en introduisant un rapport entre le sujet parlant et son discours.

Définition de la théorie des actes de langage :

(Austin, 1962), la théorie des actes de langage est une approche philosophique et linguistique qui considère le langage non seulement comme un moyen de décrire le monde, mais aussi comme un outil d'action. Formulée par John Lang Shaw Austin puis développé par John Searle. Cette théorie montre que parler ; c'est agir, et que les énoncés ne servent pas uniquement à transmettre des informations, mais aussi à accomplir des actions.

2.6. L'énonciation comme acte sémiotique :

L'énonciation comme acte sémiotique désigne le processus par lequel un sujet parlant mobilise un système de signes (langage verbal, images, gestes, etc.) pour produire un message destiné à un destinataire dans une situation de communication donnée. Elle ne se limite pas à la simple production linguistique d'un énoncé, mais implique une construction de sens influencée par le contexte, les intentions du locuteur et les interprétations du récepteur. Dans cette perspective, l'énonciation n'est pas une simple mise en discours de la langue, mais un acte sémiotique, c'est à dire une activité de signification où des signes sont agencés et interprétés. L'énonciation s'inscrit ainsi dans un cadre où la signification émerge non seulement des mots, mais aussi de leur articulation dans une situation donnée, des relations intertextuelles et des codes culturels mobilisés (Benveniste, 1974).

2.7. La pragmatique et la sémantique :

La pragmatique est une branche de la linguistique qui étudie l'usage du langage en contexte, en prenant en compte les relations entre les énoncés, leurs conditions d'énonciation et leurs effets sur les interlocuteurs. Contrairement à la sémantique, qui s'intéresse au sens intrinsèque des mots et des phrases, la pragmatique analyse comment le sens est construit en situation et comment les intentions du locuteur influencent l'interprétation d'un message (Austin, 1962).

La sémantique : est la branche de la linguistique qui étudie le sens des mots, des phrases et des textes. Elles s'intéressent à la manière dont les significations sont construites, interprétées et organisées dans une langue. Contrairement à la pragmatique, qui analyse le sens en contexte et en interaction, la sémantique se focalise sur le sens linguistique en lui-même, indépendamment de la situation d'énonciation (Bréal, 1897).

2.8. Acte performatif :

(Austin, 1962), l'acte performatif est un concept fondamental en philosophie de langage et en pragmatique. Il désigne un énoncé qui ne se contente pas de décrire la réalité, mais la modifie ou la crée par le simple fait d'être prononcé. Autrement dit, un acte performatif n'est pas une simple constatation, mais un acte accompli par le langage lui-même.

3. Le feedback en enseignement de l'EPS

3.1. Définition :

Le feedback est défini généralement, en tant qu'une information, transmise dans une situation de communication entre un émetteur et un récepteur. Selon une conception relativement simple, le feedback est une information fournie par un agent (enseignant, pair, parent...), (Hattie & Timperley, 2007, cités dans Dozot, 2018). Souvent, le feedback est perçu comme une simple transmission d'information qui met en rapport l'état actuel de performance avec une performance attendue (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, cité par Calone & Lafontaine, 2023, p. 8)

Un feedback en pédagogie porte un message relatif à la performance, aux erreurs que l'élève a commises, aux moyens de les éviter, à leurs corrections. Il s'utilise, a minima, pour apporter à l'élève l'information nécessaire à l'évaluation de son travail, c'est-à-dire pour qu'il sache dans quelle mesure la réponse qu'il apporte est correcte. C'est un retour d'information, descriptif, constructif et sans jugement ; il s'inscrit dans un processus d'évaluation formative (Barde, 2020, p. 1).

3.2. Typologie :

Bosc-Miné (2014), distingue trois types de feedbacks possibles selon l'information communiquée :

Feedback de vérification :

Feedback informel

Le feedback est immédiat ou quasi simultané par rapport à l'action. Il peut émaner de l'individu lui-même (feedback interne, auto-feedback) pendant ou à la fin de la tâche ou en

feedback externe non intentionnel qui se caractérise comme étant des réactions comportementales non intentionnelles fournissant une information qui peut être prise en compte par celui qui le reçoit (comme une expression faciale par exemple).

Feedback intentionnel

Le feedback est externe et peut émaner de plusieurs sources : par un enseignant, par un pair, par un fichier auto correctif, etc.

Feedback élaboré

Il s'agit d'un feedback plus complexe que le feedback de vérification, et qui provient d'une source extérieure avec une intention de formation dans le but d'encourager l'apprenant à poursuivre la tâche. Il se caractérise comme un apprentissage étayé car l'émetteur de ce feedback aide l'apprenant dans la réalisation de la tâche qu'il n'aurait pu accomplir seul. Pour le dire autrement, le feedback élaboré « se réfère aux indices permettant de guider l'apprenant vers la réponse correcte ». Lorsqu'un étudiant est en difficulté, ce type de feedback se révèle plus efficace que le feedback de vérification.

Feedback élaboré de vérification

Ce type de feedback réunit les deux précédents car il explique la pertinence des réponses et permet la comparaison entre la réponse fournie et une réponse experte : « il fournit à la fois la réponse juste, des informations expliquant pourquoi la réponse donnée est incorrecte et pourquoi la réponse attendue est correcte ».

Le feedback interne

Le feedback interne, produit par l'apprenant lui-même, est un élément central du mécanisme sans lequel le concept même d'auto-régulation n'aurait pas de raison d'être. Sa fonction est de fournir l'indicateur de comparaison permettant d'évaluer la distance à parcourir avant d'atteindre le but fixé. Inévitablement, si cet indicateur n'est pas disponible, dans le cas d'une nouvelle tâche par exemple, ou parasité, dans le cas d'une évaluation défaillante, l'estimation de l'écart ne peut pas se faire correctement et la régulation ne peut être déclenchée efficacement. Pire, la tâche d'apprentissage peut même être interrompue prématurément par l'étudiant. Il devient alors crucial de l'aider à s'auto-évaluer en lui fournissant des feedbacks externes adaptés « au bon moment » et, par là même, de proposer

un environnement susceptible de favoriser l'autorégulation et maximiser l'apprentissage (Bouchet & al. 2012, cités par Joseph, 2021. p. 124)

Le feedback externe :

Le feedback externe a pour rôle de conforter, compléter ou contredire les feedbacks internes des élèves, pour une meilleure auto- régulation future (Georges & Pansu, 2011) « fournir à l'apprenant un feedback évaluant son travail peut alors devenir un « outil puissant » pour promouvoir un apprentissage autorégulé de qualité et favoriser les performances académiques » (Joseph, 2021). Voici un exemple de feedback externe qu'un enseignant pourrait donner à un étudiant : « je vois que tu as essayé de traduire ce texte. Mais en faisant une traduction mot à mot, tu as perdu le sens global du texte. Tu pourrais, par exemple, faire une première lecture en diagonale pour percevoir les grandes lignes avant de te lancer... » (Ek & Sauvage, 2017).

3.3. L'organisation du feedback en EPS :

Basé sur des recherches sur le feedback comme intervention dans le milieu sportif " Le feedback doit être ciblé tout particulièrement sur les comportements observables du stagiaire qui peuvent être rapportés à des buts ou des standards de pratique bien établis. L'idéal est que le feedback repose sur ce que vous avez pu observer directement vous-même. ". On doit s'assurer que les observations et les informations employées en donnant le feedback sont réelles et peuvent être vérifiées auprès d'une norme de pratique appropriée. Votre feedback doit se concentrer uniquement sur les comportements susceptibles de changement. Aucun intérêt à signaler des détails qui ne peuvent pas changer.

3.4. Caractéristiques du feedback efficace en enseignement :

Le feedback peut être utile en aidant à aligner les apprentissages futurs des étudiants sur leurs points faibles, à identifier et à décrire leurs malentendus, ou à renforcer leur désir de progrès. Pour une utilisation d'un feedback efficace, il convient de se faire assurer les points suivants :

- Communiquer avec les parents, les enseignants et les élèves d'après les attentes et les pratiques d'apport de feedback.
- Mesurer la compréhension des élèves, pour apprendre à quoi il faut faire attention.

-
- Faire un coût d'opportunité lié aux différentes pratiques d'apport de feedback.
 - S'assurer que le feedback peut être mis en œuvre, par exemple en utilisant des renseignements précis à propos de ce qu'un étudiant a obtenu ou non, accompagnés d'une justification.
 - Éveiller une observation de la manière dans laquelle le feedback est accepté, y compris l'impact sur la confiance en soi et la motivation.
 - Donner aux étudiants la chance de se baser sur le retour des feedbacks pour l'action afin de pouvoir faire l'évaluation de son efficacité.

3.5. Les effets du feedback sur les apprentissages en EPS :

Les études sur le feedback démontrent un impact sur l'apprentissage. Toutefois, les résultats varient beaucoup et certaines études démontrent que le feedback peut avoir des effets négatifs et aggraver la situation.

Plusieurs méthodes de feedback ont des effets positifs, y compris le feedback donné à l'aide d'un outil numérique ou par des pairs. L'impact est plus marqué lorsque le feedback est présenté par les enseignants. Il est particulièrement important de fournir un feedback lorsque le travail est bon, plutôt que de l'utiliser uniquement pour identifier les erreurs.

Beaucoup d'études sur le feedback incluent également d'autres pratiques. Par exemple, les approches telles que la pédagogie de la maîtrise des apprentissages allient le feedback et un soutien supplémentaire pour les élèves qui prennent du retard, tandis que les approches telles que l'évaluation formative visent aussi à comprendre les lacunes de l'apprenant qui doivent être comblées.

Le feedback a des effets sur toutes les tranches d'âge. Les recherches menées dans les écoles anglaises se sont particulièrement axées sur son impact sur les compétences des élèves en anglais, en mathématiques et, dans une moindre mesure, en sciences.

4. L'enseignement des APS en contexte scolaire : que disent les modèles de cognition située ?

4.1. Théorie des cours d'action (Theureau)

Selon la définition de (Theureau & jeffray, 1994, p.19), le cour d'action est : l'activité d'un acteur déterminé, engage dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui a tout instant de son déroulement a un observateur-interlocuteur.

La définition de cet objet théorique est fondée sur le postural que le niveau de l'activité qui est montrable, racontable et commentable par l'acteur c'est-à-dire significatif ou préreflexif constitue un niveau d'organisation relativement autonome par rapport à d'autres niveaux d'analyse de l'activité sans prétendre pour autant décrire tous les niveaux d'organisation de l'activité, et qu'il peut donner lieu à des observations, descriptions et explications suffisamment valides et utiles (Theureau, 1992).

4.2. Théorie de l'action située

L'origine de l'action ou la cognition située vient de (Suchman , 1987, cité par Desbiens, 2010), qui contestait les théories cognitivistes et l'importance accordée au plan. Selon lui, l'action d'un sujet est opportuniste et improvisée. Ainsi, la cognition prend racine dans le corps (dans les racines sensorimotrices et émotionnelles) et non dans le cerveau. L'action et la cognition sont donc inséparables. Aussi, il existe un couple action/situation.

Selon (Saury & al., 2006, p. 14), « le paradigme de la cognition située offre une vision originale de l'activité et de l'apprentissage, alternative à celle proposée par le cognitivisme. Pour l'enseignant, ce paradigme est aussi susceptible d'inspirer une façon nouvelle de concevoir son intervention dans la classe ».

La théorie de l'action située, introduite par (Suchman, 1987, p. 50), propose que « les actions humaines sont organisées en réponse aux situations dans lesquelles elles se déroulent ». (Desbiens, 2010, p. 19) souligne que « l'action située est une approche novatrice qui insiste sur le caractère contextuel et dynamique de l'apprentissage » comme il ajoute que « Agir,

c'est construire des significations dans un contexte culturel et en relation avec d'autres individus ».

4.3. Théories des affordances

Le concept heuristique d'affordance (du verbe anglais afford ou offrir) a été introduit par Gibson en 1966 et développé par la suite jusqu'à la fin de sa vie (Gibson, 1977, 1979, 1986). Ce concept a été discuté par de nombreux auteurs (Chemero, 2003 ; Heft, 2003 ; Jones, 2003 ; Kirlik, 2004 ; Michaels, 2003 ; Sanders, 1997 ; Stoffregen, 2003 ; Stoffregen, 2004). Ce néologisme traduit la faculté qu'ont les animaux de guider leurs comportements en percevant ce que leur environnement leur offre en termes de potentialités d'actions.

Selon (Luyat & Regia-Corte, 2009, p. 10) l'affordance est spécifiée par un cas particulier d'invariant qui émerge du système animal-environnement. L'affordance illustre parfaitement bien l'idée de lien mutuel entre l'animal et l'environnement. En effet, l'affordance nous dit que l'environnement est évalué non pas par rapport à un standard extérieur, absolu mais par rapport à l'animal et à ses propres contraintes.

Dans l'ouvrage de (Gibson, 1979), l'affordance est en effet parfois décrite comme une donnée invariante de l'environnement qu'elle soit perçue ou pas et, par ailleurs, décrite comme une propriété émergente qui n'existe qu'en rapport avec l'animal. Cependant (**Forest, 2006**) cite que « Les affordances sont perçues, c'est-à-dire, objet d'attention » et « Les affordances ne causent pas le comportement mais le contraignent où le contrôlent »

4.4. L'enseignement des APS

D'après le **Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse du Québec**, L'éducation physique et sportive (EPS) vise à permettre à tous les élèves d'enrichir leur motricité, de construire les conditions de leur santé, de développer leur citoyenneté et d'accéder à un patrimoine culturel large par la pratique physique, sportive et artistique. Ainsi, l'élève développe des compétences et renforce son pouvoir d'agir. Il éprouve des sensations, vit des émotions et accroît ses capacités de raisonnement et son esprit critique.

(Famose, 1990) « L'enseignement des APS doit viser à développer chez l'élève une compétence motrice, mais aussi une compétence sociale et une compétence cognitive, pour former un individu complet ».

(Pontais, 2015) « Enseigner les APS, c'est donner à chaque élève les clés pour s'approprier sa motricité, comprendre son corps et agir dans des environnements variés ».

(Méard, 2001) « L'enseignement des APS doit être conçu comme un espace de liberté et de créativité, où l'élève apprend à se dépasser tout en respectant les règles et les autres ».

(Delaunay, 2008) « L'EPS est une discipline scolaire qui, par les APS, permet à l'élève de se construire physiquement, socialement et culturellement ».

5. Apprendre en EPS : approche sociocognitive et motivationnelle :

5.1. C'est quoi apprendre en EPS :

Pour (Didier, 2005), l'apprentissage en éducation physique et sportive (EPS) peut être envisagé sous deux perspectives principales :

Éducation motrice : Cette approche met l'accent sur le développement de la motricité de l'élève. L'EPS est alors perçue comme une éducation de la « fonction motrice », où le corps et ses mouvements sont au centre des préoccupations.

Éducation par la motricité : la motricité est utilisée comme objectifs plus larges, tels que le développement social, cognitif ou affectif de l'élève.

Selon (Pineau, 1990), l'éducation physique et sportive (EPS) est une discipline d'enseignement qui permet l'acquisition de connaissances et la construction de savoirs, facilitant ainsi la gestion de l'existence, tout en offrant un accès au domaine culturel que constituent les pratiques sportifs.

5.2. Théories de l'apprentissage (moteur) en EPS :

Théorie du schéma (Schema Theory) :

Cette théorie suggère développer des schémas moteurs à partir de leurs expériences passées, qu'ils adaptent ensuite à de nouvelles situations, elle repose sur l'idée plutôt que de mémoriser chaque mouvement individuellement, le cerveau développe des schémas moteurs généraux qui peuvent être adaptés à différentes situations. En éducation physique et sportive, cela signifie qu'un élève peut adapter ses compétences sportives à différents contextes en se basant sur ses expériences antérieures (Schmidt, 1975).

Théorie de l'écologique (Ecological dynamics Theory) :

Cette approche met l'accent sur l'interaction entre l'individu, la tâche et l'environnement. En EPS, elle encourage l'adaptation des pratiques pour favoriser une exploration active des solutions motrices par les élèves.

-L'apprentissage moteur est le résultat des interactions entre trois facteurs :

-L'individu (capacités physique, cognitives, motivation).

-La tâche (complexité, règles du sport, objectif).

-L'environnement (surface de jeu, météo, adversaires).

Théorie de l'apprentissage social (Social Learning Theory)

Selon Bandura (1977), l'apprentissage moteur peut se produire par observation des autres. En EPS, l'enseignant peut utiliser des démonstrations ou des modèles (pairs ou experts) pour favoriser l'apprentissage. Les individus apprennent en observant et en imitant les autres.

-Les Processus clé de l'apprentissage social en 4 étapes :

a. Attention (observer le mouvement), l'individu doit porter attention au modèle et à son comportement. Certains facteurs influencent cela (pertinence, attrait du modèle, complexité du comportement).

b. Rétention (mémoriser le geste) l'observateur doit être capable de mémoriser ce qu'il a observé pour pouvoir le reproduire plus tard.

c. Reproduction (imiter l'action) l'individu doit avoir la capacité physique et mentale de reproduire le comportement observé.

d. Motivation (avoir envie de reproduire le geste) l'observateur doit avoir une raison de reproduire le comportement (récompense attendue, encouragement social, identification au modèle).

Théorie des contraintes (Constraints-Led Approach)

D'après (Davids, & al, 2008) Cette approche soutient que l'apprentissage moteur est influencé par les contraintes liées à l'individu, à la tâche et à l'environnement. En EPS, cela se traduit par des situations pédagogiques variées pour guider l'apprentissage sans directives strictes.

Théorie du traitement de l'information (Information Processing Theory)

Selon (Schmidt, & Wrisberg, 2008), Cette théorie propose que le cerveau fonctionne comme un ordinateur, traitant les informations sensorielles pour produire des réponses motrices. En EPS, cela signifie qu'on peut travailler sur les étapes de perception pour améliorer la performance.

Le cerveau fonctionne comme un ordinateur qui traite l'information en plusieurs étapes :

- a. Perception (analyser la situation)
- b. Décision (choisir la meilleure action)
- c. Exécution (réaliser le geste)

5.3. Théorie du traitement de l'information :

Selon (Jacques Pitrat, 1987), Le traitement de l'information est le processus de changement de l'information de toute manière détectable par un observateur, aussi un concept en psychologie cognitive, qui examine comment les individus perçoivent, analysent et intègrent les informations dans leur structure de connaissances. Cette théorie a émergé dans les années 1940 et 1950, influencée par la cybernétique, et compare le fonctionnement de l'esprit à celui d'un système informatique, où le cerveau agit comme le matériel et l'esprit comme le logiciel.

5.4. Quoi apprendre en EPS

La motricité

La motricité désigne l'ensemble des fonctions qui permettent les mouvements du corps humains. Elle est souvent divisée en motricité globale (mouvements amples, comme courir ou sauter) et motricité fine (mouvements précis, comme attraper un objet). Son importance en EPS est comme un fondement pour le développement des habilités physiques et cognitives. Il est influencé par l'âge, l'expérience et l'entraînement (Dhellemmes, 2001).

La coordination motrice

La coordination est la capacité à organiser et contrôler les mouvements en fonction des informations reçues (visuelles, auditives, proprioceptives) elle inclut : coordination œil-main (ex : lancer un ballon avec précision), coordination bilatérale (ex : utiliser les deux mains simultanément), coordination inter segmentaire (ex : synchronisation des bras et jambes en course). Son rôle en EPS est essentiel pour exécuter des gestes techniques (dribbler, passer un ballon, exécuter un saut). Elle peut être améliorée par des exercices spécifiques (Famose, 1990).

La condition physique

Elle regroupe les différentes capacités qui influencent la performance sportive et le bien-être physique. Ses composantes incluent : l'endurance, la force musculaire, la vitesse, la souplesse, l'agilité. Son rôle en EPS est de réduire le risque de blessure et améliorer les performances sportives (Grosser, & all, 2001).

La vitesse

La vitesse est la capacité à exécuter un mouvement en un temps minimal, la vitesse a trois types sont la vitesse de réaction (réagir rapidement à un stimulus), vitesse gestuelle (exécution rapide d'un mouvement), vitesse de déplacement (courir vite). Son importance en EPS la vitesse est essentielle dans de nombreux sports comme le sprint, le football ou le basket-ball (Martin, & al, 1994).

La souplesse

La souplesse est la capacité d'une articulation à se mouvoir avec une grande amplitude sans douleur. La souplesse a deux types de souplesse : souplesse passive (ex : étirement statique), souplesse dynamique (ex : mouvement contrôlé, comme un grand écart en gymnastique. Son importance en EPS prévient les blessures et améliore l'amplitude des mouvements (Weineck, 2001).

5.5. Finalités de l'apprentissage en EPS

Le développement des capacités motrices et physiques

(Dhellemmes, 2001) c'est l'une des principales finalités de l'EPS est d'améliorer les capacités motrices et physiques des individus, en leur permettant d'acquérir des habilités motrices variées et de développer leur condition physique. Ses objectifs sont d'améliorer la coordination et la maîtrise des gestes sportifs, développer la force, l'endurance, la vitesse et la souplesse, adapter ses mouvements à différents environnements et contraintes.

L'acquisition de connaissance et de savoirs sportifs

D'après (Weineck, 2001), l'EPS ne se limite pas à la pratique physique, elle vise aussi à transmettre des connaissances théoriques sur le sport, le corps humain et l'entraînement. Ses objectifs sont de comprendre les principes biomécaniques et physiologique du mouvement, connaître les règles et les stratégies des sports pratiqués, apprendre à planifier un entraînement et à s'échauffer correctement.

L'éducation à la santé et au bien-être

Pour (Gleyse, 2000), l'EPS joue un rôle clé dans prévention des maladies et la promotion d'un mode de vie sain. Elle sensibilise les élèves aux bienfaits de l'activité physique régulière. Ses objectifs sont de développer une bonne hygiène de vie (nutrition, sommeil, récupération), prévenir les maladies liées à la sédentarité (obésité, diabète, maladies cardiovasculaires), sensibiliser aux risques de dopage et aux addictions.

Le développement de compétences psychologiques et cognitives

Suivant (Famose, 1990), l'EPS favorise le développement de compétences mentales comme la concentration, la gestion du stress et la prise de décision rapide. Ses objectifs sont

d'améliorer la confiance en soi et l'image corporelle, développer des capacités d'adaptation et de prise d'initiative, gérer les émotions et la pression en situation de compétition.

La socialisation et l'apprentissage des valeurs sportives

Emprunté à (Parlebas, 1999), l'EPS permet aux élèves d'apprendre à vivre ensemble, à respecter les règles et à coopérer dans un cadre collectif. Ses objectifs sont d'apprendre le respect des règles et de l'arbitre, développer l'esprit d'équipe et la coopération, favoriser l'intégration sociale et le respect des autres.

5.6. L'apprenant en EPS

L'apprenant en éducation physique et sportive (EPS) est un individu en formation qui développe ses compétences physique, motrices, cognitives et sociales à travers la pratique d'activités physique et sportives encadrées. Il est au centre du processus d'apprentissage et évolue selon son âge, son niveau de développement moteur et ses expériences antérieures (Schmidt, & Lee, 2011).

6. Les consignes en EPS

6.1. C'est quoi une consigne d'enseignement ?

Une consigne d'enseignement est une instruction donnée par l'enseignant pour guider l'apprenant dans l'accomplissement d'une tâche ou d'un exercice et un outil de régulation de l'activité des élèves. Elle correspond à une formulation explicite de l'enseignant qui a pour fonction de cadrer l'action, en donnant des repères sur les buts à atteindre, les moyens à mobiliser, les règles à respecter et les critères de réussite. Elle est située, c'est à dire qu'elle dépend du contexte didactique, des intentions pédagogiques et des caractéristiques des élèves. Elle vise à provoquer un engagement cognitif et moteur de l'élève, en favorisant l'appropriation de la tâche et la construction de savoirs par l'action. Elle peut être verbale, gestuelle ou écrite, et doit être comprise, acceptée et réalisée par l'élève pour être efficace. En éducation physique et sportive (EPS), les consignes jouent un rôle clé dans la transmission des attentes, la structuration de l'activité et la progression des élèves. Cette définition met en évidence plusieurs dimensions essentielles comme la clarté et la précision, l'intention pédagogique, l'interaction, l'adaptation (Bouthier, 1998).

6.2. Types de consignes en enseignement de l'EPS

Consignes verbales

(Amade-Escot, 2003) désigne l'ensemble des énoncés oraux produits par l'enseignant dans le but de cadrer, orienter et réguler l'action de l'élève au sein de la situation d'apprentissage. La consigne verbale joue un rôle central dans la mise en œuvre de l'enseignement, car elle traduit les intentions didactiques de l'enseignant et structure le cadre d'action de l'apprenant. Elle est un outil de médiation didactique qui transmet non seulement ce qu'il faut faire, pourquoi le faire, et dans quel but. Elle conditionne la compréhension de la tâche par l'apprenant, sa mobilisation cognitive, son engagement moteur et sa capacité à progresser dans l'activité. Ainsi, la qualité de la formulation, la clarté, la précision du vocabulaire utilisé, et l'adéquation entre la consigne et les objectifs visés sont déterminantes pour l'efficacité de l'enseignement.

Caractéristiques des consignes verbales

Clarté et précision

Désignent deux qualités fondamentales du discours et de l'intervention pédagogique de l'enseignant, qui conditionnent la compréhension des consignes, la lisibilité des objectifs et l'efficacité de l'action de l'élève. Dans un contexte d'enseignement, notamment en EPS, la clarté et la précision des messages oraux ou écrits permettent à l'apprenant de savoir ce qu'il doit faire, pourquoi il doit le faire, comment il doit le faire et à quoi cela sert. Il ne s'agit pas uniquement de donner des instructions, mais de permettre à l'élève de s'approprier le sens de l'action, de mobiliser ses ressources de manière pertinente, et de s'inscrire dans une démarche d'apprentissage active. Il souligne que ses deux dimensions sont particulièrement importantes dans les situations motrices où les élèves sont confrontés à des tâches complexes ou nouvelles (Bouthier, 1998).

Adaptation au niveau des élèves

(Marsenach, 1991), désigne la capacité de l'enseignant à organiser les contenus, les démarches pédagogiques et les situations d'apprentissage en tenant compte des caractéristiques, des besoins et des ressources de chaque élève ou groupe d'élèves. Cette adaptation est un principe fondamental de l'action pédagogique, car elle conditionne l'entrée

effective de l'apprenant dans l'apprentissage et garantit l'équité dans l'accès aux savoirs. L'adaptation selon Marsenach ne consiste pas à simplifier systématiquement les situations, mais à proposer des variantes, des aménagements ou des niveaux de pratique gradués qui rendent la tâche accessible tout en maintenant un niveau de défi stimulant.

Concision et structuration

Une consigne efficace est courte et structurée en mettant l'accent sur l'action principale. Exemple : trop long : « Alors, pour bien courir, il faut que tu fasses attention à ta respiration, que tu regardes droit devant, que tu gardes un bon équilibre et que tu bouges bien tes bras ». Plus efficace : « Regarde devant, garde le dos droit et balance bien tes bras » (Schmidt, & Lee, 2011).

Consignes démonstratives

Ces consignes reposent sur l'observation, l'enseignant ou un élève expérimenté exécute le geste technique à apprendre. Elles facilitent la compréhension des mouvements et améliorent la mémorisation des gestes. Les consignes démonstratives sont un moyen d'enseignement où l'enseignant ou un élève expérimenté réalise une action pour montrer visuellement aux apprenants ce qui est attendu d'eux. Elles permettent d'améliorer la compréhension et la reproduction des gestes techniques (Schmidt & Lee, 2011).

Caractéristiques des consignes démonstratives

Adaptation au niveau des élèves

(Durand, 1993), la démonstration doit être ajustée en fonction de l'âge, du niveau et des capacités des apprenants. Pour les débutants, il faut privilégier des gestes exagérés et des mouvements simplifiés.

Répétition et correction :

Selon (Marsenach, 1991), les élèves doivent revoir plusieurs fois la démonstration avant d'essayer eux-mêmes. La correction peut être faite en demandant à un élève d'exécuter à son tour l'action devant la classe.

Les consignes visuelles

Pour (Weineck, 2001), les consignes visuelles des supports visuels tels que schémas, vidéos, affiches, ou démonstrations visuelles pour aider les élèves à comprendre les gestes et les mouvements à réaliser. Elles sont particulièrement efficaces pour les élèves ayant une mémoire visuelle et pour clarifier des concepts ou des techniques.

Caractéristiques des consignes visuelles

- **Utilisation de supports visuels concrets**

D'après (Bouthier, 1998), les consignes visuelles font appel à des éléments visibles comme des illustrations, des diagrammes, des vidéos ou des démonstrations pour expliquer des actions ou des stratégies. Ces supports sont utilisés pour rendre l'information plus accessible et plus claire.

- **Facilitation de la compréhension**

Pour (Schmidt & Lee, 2011), les consignes visuelles permettent de représenter des actions complexes de manière simple et intuitive. Elles sont particulièrement utiles pour les techniques ou les mouvements doivent être reproduits avec précision.

- **Adaptabilité aux différents contextes et supports**

Les consignes visuelles sont très flexibles : elles peuvent être adaptées en fonction du niveau des élèves (débutants ou avancés) et du type d'activité physique. Elles peuvent être projetées sur un tableau interactif, imprimées sur des affiches, ou montrées direct à travers une démonstration (Amade-Escot, 2003).

Les consignes régulatrices

Les consignes régulatrices sont des instructions données par l'enseignant pendant l'exécution d'une tâche motrice afin de corriger, ajuster et guider la performance des élèves en temps réel. Elles permettent de maintenir un cadre d'apprentissage structuré et d'améliorer la qualité du mouvement ou du comportement (Durand, 1993).

Les caractéristiques des consignes régulatrices

Intervention en temps réel

Les consignes régulatrices (Bouthier, 1998), sont données pendant l'action, contrairement aux consignes initiales qui précèdent l'activité. Elles servent à corriger un mouvement ou un positionnement immédiatement, afin que l'élève puisse ajuster son exécution dès la tentative suivante.

Ajustement progressif et individualisé

L'enseignant peut ajuster la difficulté de l'exercice en modifiant les consignes régulatrices en fonction des progrès de l'élève. Cela permet de garder un équilibre entre challenge et réussite, en favorisant une progression progressive (Famose, 1990).

Partie pratique

Cadre méthodologique

1. Présentation de l'étude

Dans notre recherche exploratoire qui est basée sur une approche inductive, on cherche à comprendre comment les différents types de supports (visuels, auditifs, kinesthésiques, etc.) influencent la compréhension des tâches complexes en EPS. Pour cela, nous nous appuyons sur les retours d'expérience des enseignants et des apprenants afin d'analyser concrètement l'impact de ces outils sur l'apprentissage.

2. Instrument de cueillette

Questionnaire :

Dans notre recherche on a opté pour le questionnaire comme outil de collecte d'information, cette technique qui est beaucoup plus quantitative. Donc le questionnaire est un outil méthodique. Il est composé d'une série de question enchainée de manière structurée, il permet la collecte méthodique d'information dans le cadre d'une enquête. Il vise à la vérification d'hypothèses théoriques. Il permet aussi d'obtenir des renseignements quantitatifs et qualitatifs, précis et exploitables pour établir des corrélations et des comparaisons chiffrées, souvent présentés sous formes de tableaux et/ou graphiques.

À la suite d'une revue documentaire, deux questionnaires ont été mis sur pied. Le premier pour les enseignants, composé de 16 questions fermées et ouvertes. Le deuxième pour les apprenants qui est composé de 17 questions fermées et ouvertes. L'outil a ensuite été soumis à deux tests (Test et Retest) pour la validation interne auprès d'un échantillon représentatif des sujets visés par l'étude. L'ensemble des changements apportés ont principalement porté sur la précision du vocabulaire utilisé afin de s'assurer de la compréhension des questions posées.

Après que les établissements et les enseignants aient acceptés notre demande, nous nous sommes déplacées dans plusieurs Lycées et CEM (N = 04) de la wilaya de Bejaïa pour entretenir 13 enseignants et 60 apprenants de ces établissements.

3. Validation externe

Premièrement, pour nous assurer du bon déroulement du questionnaire nous avons d'abord effectué deux tests que nous avons dénommé Test Re-test, et cela dans le but de vérifier la compréhensibilité des énoncés. Cette démarche est faite sous forme de questionnaire, nous l'avons distribué à 06 enseignants de département des STAPS de Bejaia, nous avons envoyé

le même questionnaire en deux fois, en laissant un intervalle de temps (15 jours) entre les deux tests, afin de comparer les résultats des deux tests. Une fois que les deux tests sont effectués, à travers les résultats obtenus, nous avons déduit que notre questionnaire est compréhensible pour les étudiants. Ensuite, nous avons commencé à distribuer le questionnaire opérationnel pour les enseignants du Cem et lycées EPS de la wilaya de BEJAIA.

4. Enquête par le questionnaire

Sur le plan méthodologique, notre méthode de travail nécessite l'utilisation d'un questionnaire qui est une technique d'investigation scientifique utilisée auprès d'individus, qui consiste à les interroger de façon directive et de faire un prélèvement qualitatif en vue de trouver des relations mathématiques et de faire des comparaisons chiffrées. Le questionnaire permet de joindre un nombre de personne en peu temps et avec peu de moyen, donc il permet à la fois l'économie de temps et de moyens pour le traitement et l'analyse des données recueillies par le biais d'enquête, deux méthodes s'offrent : la méthode quantitative et la méthode qualitative.

5. La démarche qualitative

La méthode qualitative s'est fixée comme objectif de comprendre et d'expliquer les comportements des sujets à partir de l'analyse approfondie des individus.

6. La démarche quantitative

Cette méthode vise à décrire le phénomène étudié tel qu'il est et analyser les relations entre les variables dépendante et indépendante de manière à concevoir la problématique quantitativement.

7. Echantillon

Notre population se divise en deux groupes :

Premier groupe : il se construit d'un ensemble d'adolescents inclut dans des établissements scolaires en nombre de 60 élèves au niveau de la wilaya de (Bejaia) âgés entre 11 à 18 ans des deux sexes (Féminins/ Masculins).

Tableau 01 : Montre les informations personnelles des apprenants

Nombre d'échantillon	Niveau d'étude	Moyenne d'âge	Genre		Lieu	
			H	F	CEM	Lycée
60	Master\Licence	De 12 ans a 18 ans	27	33	02	02

Deuxième groupe : il se construit d'un ensemble d'enseignants d'EPS de CEM et lycées en nombre de 13 enseignants au niveau de la wilaya de (Bejaia) des deux sexes (Féminins/ Masculins).

Tableau 02 : Illustre les informations personnelles des enseignants

Années d'expériences	Niveau des élèves	Nombre de classe en charge	Genre		Lieu	
			H	F	CEM	Lycée
De 05 à 20 ans	1 ^{re} année CEM terminale	07\08	11	02	05	08

Échantillonnage

Notre échantillon a été choisi selon la technique d'échantillonnage aléatoire simple. La technique d'échantillonnage aléatoire simple est une méthode de sélection d'un échantillon dans une population, où chaque individu (ou élément) a la même probabilité d'être choisi et où toutes les combinaisons possibles d'individus sont équiprobables.

8. Lieu de l'enquête

Nous avons mené l'enquête dans des établissements de la willaya de Bejaia. Nous avons fait ce choix en fonction de nos possibilités de déplacement, mais aussi dans le but de diversifier les sites et les milieux d'études.

9. La durée

Notre étude s'est établie sur une période allant du 11/03/2025 jusqu'à 04/05/2025.

10. Test statistique

Afin de mieux comprendre les résultats recueillis et de leur donner une signification logique.

On a opté pour l'utilisation du pourcentage.

La technique du pourcentage

L'effectif total ----- 100%

Fréquences des réponses ----- Pourcentage (X)

Fréquence des réponses x 100

X = _____

L'effectif total

Analyses et interprétations des résultats

1-Présentation et analyses de résultats de questionnaires des enseignants

1-1Présentation et analyses de résultats de la catégorie questions introductives sur l'effet des consignes multimodales :

Tableau 03 : Utilisation des consignes multimodales en situation d'enseignement

Catégorie	Unité de sens	Répondants	Pourcentage %
Questions introductives	Facilite l'apprentissage	07	53,84%
	compréhension rapide	06	46,15%
	Total	13	100%

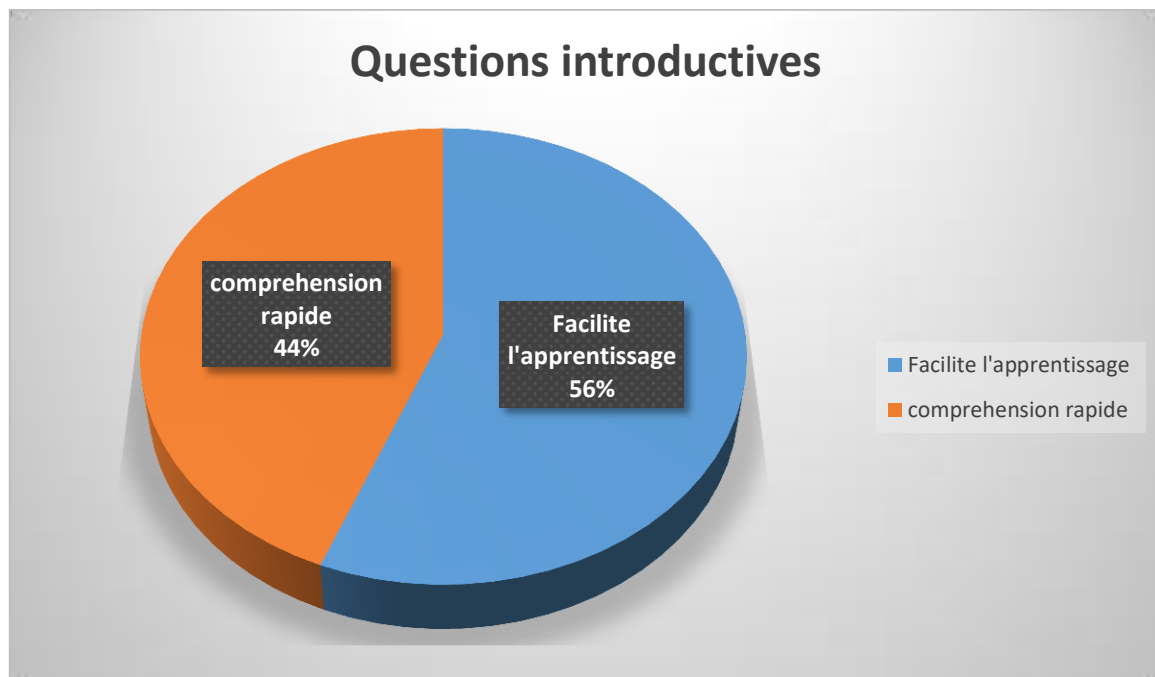


Figure n° (01) : Utilisation des consignes multimodales en situation d'enseignement

D'après les résultats obtenus du tableau n°1, nous voyons que 58,84% estiment que les consignes multimodales facilitent l'apprentissage (Péladeau & al, 2005). En revanche, 46,15% considèrent qu'elles permettent une compréhension rapide. Il nous apparaît clairement que la majorité des répondants perçoivent les consignes multimodales comme un outil pédagogique bénéfique.

1-2. Présentation et analyses de résultats des catégories compréhension des consignes par les élèves sur l'effet des consignes multimodales :

Tableau 04 : Compréhension des consignes multimodales en situation d'enseignement

Catégorie	Unité de sens	Répondants	Pourcentage %
Compréhension des consignes par les élèves	Meilleur méthode	10	76,92%
	Manque de concentration	03	23,07%
	Total	13	100%

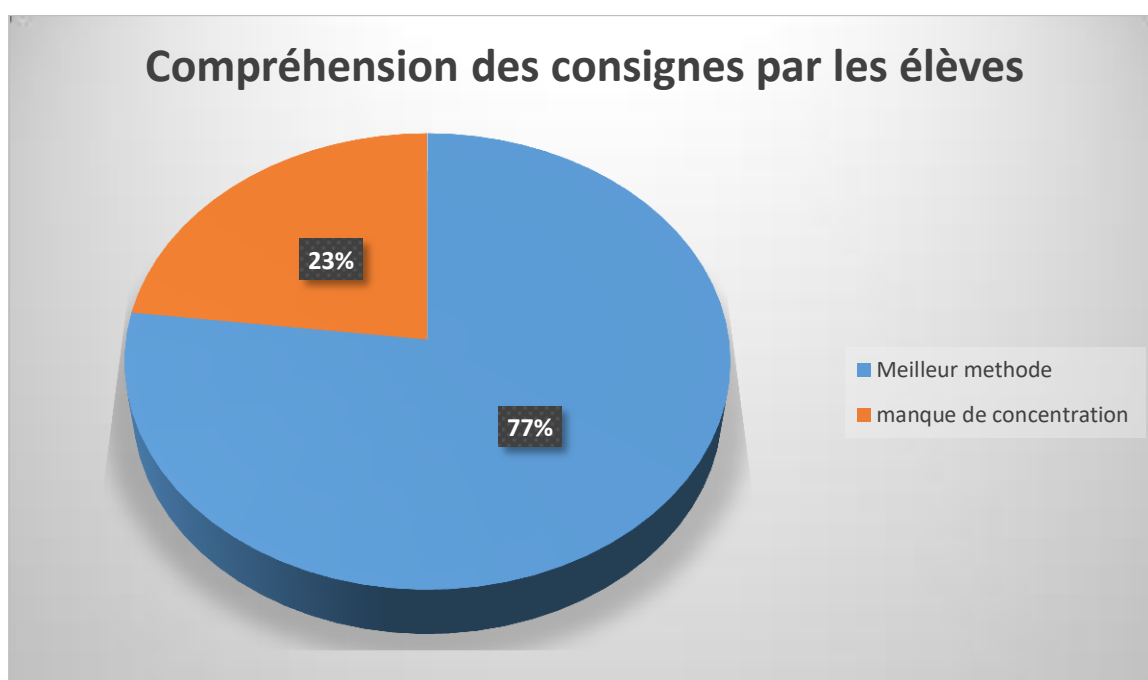


Figure n° (02) : Compréhension des consignes multimodales en situation d'enseignement

Les résultats enregistrés sur le tableau ci-dessus démontrent que 76,92% des enseignants d'EPS trouvent que l'utilisation des consignes multimodales c'est la meilleure méthode pour transmettre les savoirs, faire comprendre à l'élève les activités techniques, stratégique et les activités de groupe le plus facilement possible. C'est idées ont été déjà élaboré par plusieurs chercheurs comme (Tardif & al, 1991 ; Théberge, 1994). En outre 23,07% répondants estiment que le manque de concentration des élèves pourra influencer quelques difficultés sur la compréhension des taches complexes.

1-3Présentation et analyses de résultats de la catégorie Effets perlocutoires des consignes multimodales :

Tableau (05) : Impact des consignes multimodales sur les réactions des élèves

Catégorie	Unité de sens	Répondants	Pourcentage %
Effets perlocutoires des consignes multimodales	Niveau des élèves	05	38,46%
	Mieux comprendre	08	61,53%
	Total	13	100%

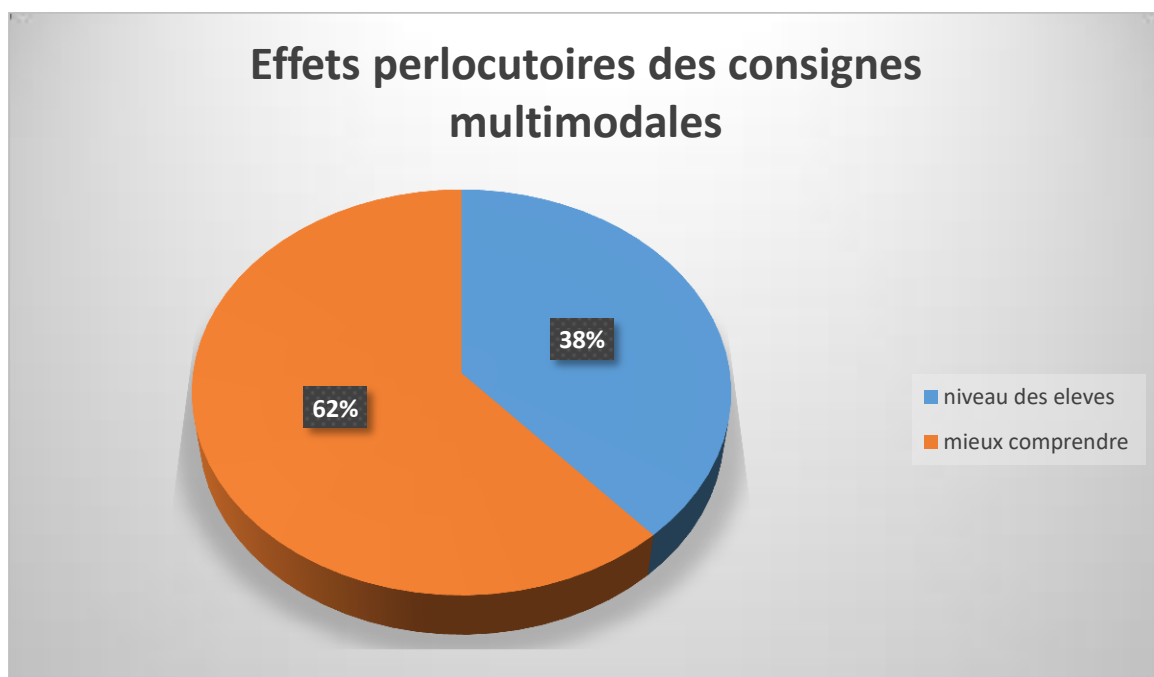


Figure n° (03) : Impact des consignes multimodales sur les réactions des élèves

Par le biais de résultats obtenus de ce tableau il ressort clairement que 61,53% des répondants recommandent que l'utilisation des consignes multimodales aident les élèves à mieux comprendre et influence positivement sur la manière dont ils réagissent face aux tâches. Toutefois 38,46% des répondants estiment que le niveau des élèves a un rôle crucial sur la compréhension des tâches en EPS. Cette idée, a été déjà développée dans la partie théorique de ce travail de recherche par (Marsenach, 1991), dont il relate que « les consignes doivent être adaptées à l'âge, au niveau et aux capacités des apprenants ». Ainsi (Amade-Escot, 2003), qui opte que « une bonne consigne régulatrice doit être personnalisée en fonction des besoins de chaque élève. Certains élèves auront besoin d'ajustement tactiques ».

Tableau n° (06) : La contribution des consignes multimodales a la clarté des objectifs dans les tâches complexes

Catégorie	Unité de sens	Répondants	Pourcentage %
Effets perlocutoires des consignes multimodales	Clarté des objectifs	10	76,92%
	Manque de Concentration	03	23,07%
	Total	13	100%

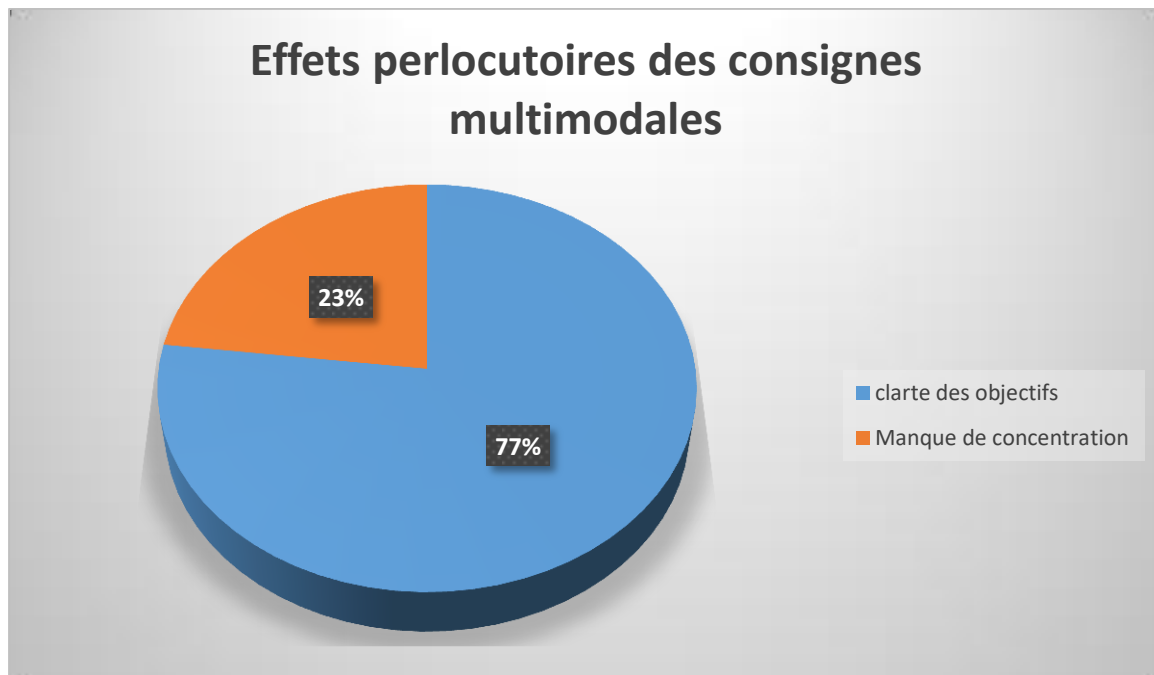


Figure n° (04) : La contribution des consignes multimodales a la clarté des objectifs dans les tâches complexes

A travers les résultats du tableau ci-dessus il apparait nettement que la majorité des répondants 76,92% estiment que les élèves ont un problème de manque de concentration lors de l'exécution des tâches. Cependant 23,07% des participants recommandent que les consignes multimodales augmentent la clarté des objectifs à atteindre par les élèves dans les tâches complexes. Cette idée, a été déjà développée dans la partie théorique de ce travail de recherche par (Schmidt, & Lee 2011), voir chapitre 6 p 44 « une consigne efficace est courte et structurée en mettant l'accent sur l'action principale »

Tableau n° (07) : L'effet des consignes multimodales sur la mémorisation et la rétention des informations

Catégorie	Unité de sens	Répondants	Pourcentage %
Effets perlocutoires des consignes multimodales	Mémorisation des consignes	09	69,23%
	Manque de concentration	04	30,76%
		13	100%

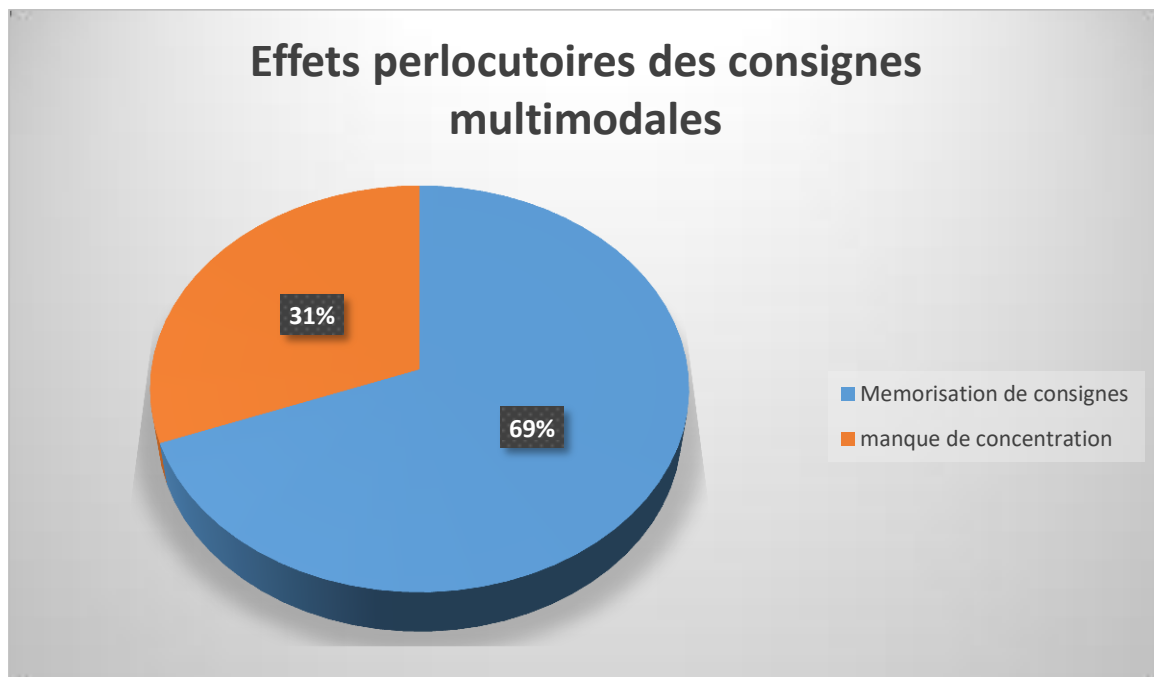


Figure n° (05) : L'effet des consignes multimodales sur la mémorisation et la rétention des informations

A la lumière des résultats obtenus, il s'avère que la majorité des répondants qui représente (69,23%) convergent sur l'idée selon laquelle l'utilisation des consignes multimodales par les enseignants d'EPS aide les élèves à mémoriser efficacement en matière des apprentissages moteurs. Ces résultats ont été déjà corroborer par plusieurs travaux de recherche ayant touché la dimension cognitive des apprenants, voir les travaux de (Perrenoud, 1998 ; Blain, 1993 ; Wittorski, 1996). Ces études soulignent l'effet des intervenants sur l'acquisition de nouvelles connaissances des Toutefois, il est important de noter que 30,76% répondants évoquent des efforts négatifs, tels qu'un manque de concentration chez certains élèves. Cela signifie que l'efficacité des consignes multimodales peut varier selon le niveau des élèves.

1-4. Présentation et analyses de résultats de la catégorie satisfactions et suggestions sur les effets des consignes multimodales :

Tableau n° (08) : Satisfaction globale quant à l'utilisation des consignes multimodales en EPS

Catégorie	Unité de sens	Répondants	Pourcentage %
Satisfactions et suggestions	Manque de moyens	05	38,46%
	Atteindre les objectifs	08	61,53%
	Total	13	100%

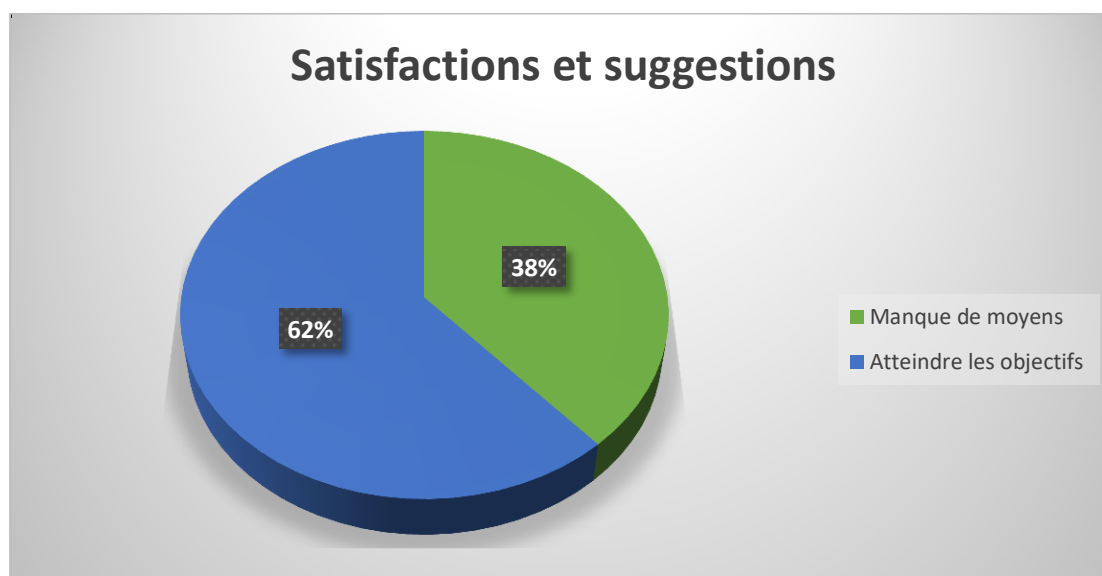


Figure n° (06) : Satisfaction globale quant à l'utilisation des consignes multimodales en EPS

Les résultats de ce tableau mettent en évidence que 61,53% des apprenants estiment que les consignes multimodales permettent d'atteindre les objectifs pédagogiques. Pour (Gingras, 1975) « les objectifs pédagogiques dans le domaine cognitif varient de la mémorisation de données à l'apprentissage de processus mentaux plus ou moins complexes engagés dans la solution de problèmes ». Ce qui reflète une satisfaction remarquable de leur efficacité. Cependant cette satisfaction est accompagnée de remarques critiques et de propositions d'amélioration. Parmi celle-ci 38,46% des répondants évoquent un manque de moyens, ce qui peut faire référence à l'insuffisance de ressources matérielles, numériques ou humaines nécessaires aux niveaux des établissements scolaires pour soutenir une pédagogie plus innovante.

Tableau n° (09) : Amélioration de l'efficacité des consignes multimodales en APS

Catégorie	Unité de sens	Répondants	Pourcentage %
Satisfactions et suggestions	Augmentations de volumes d'horaires	07	53,84%
	Les classes chargées	06	46,15%
	Total	13	100%

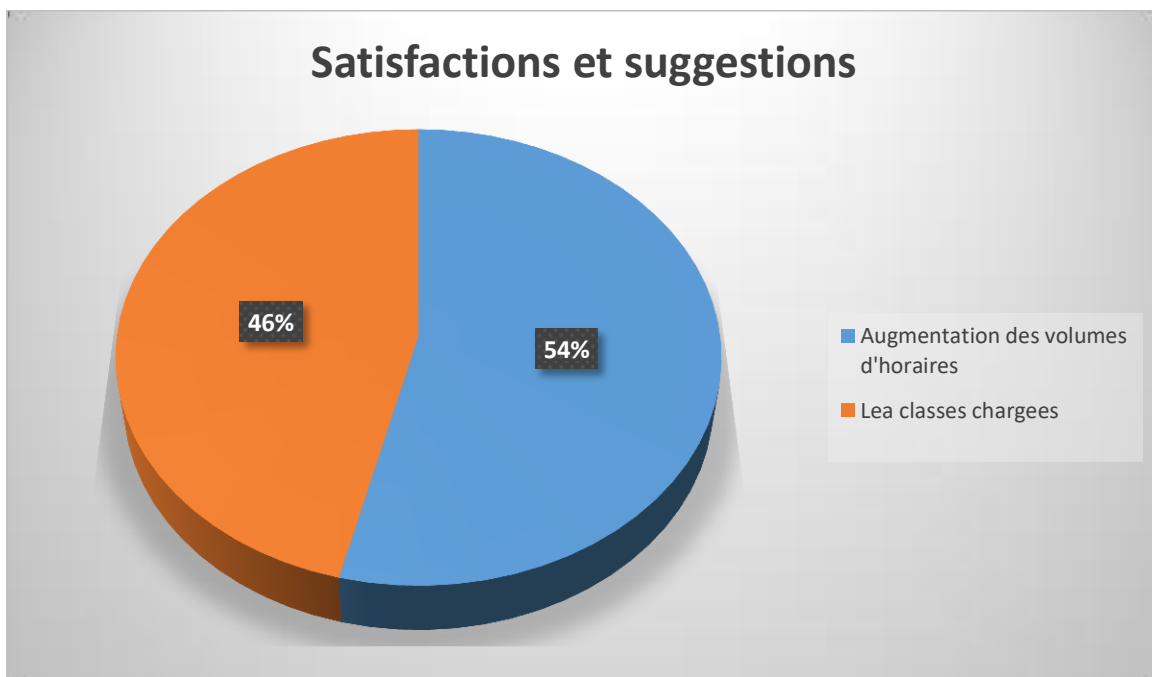


Figure n° (07) : Amélioration de l'efficacité des consignes multimodales en APS

Via les résultats de ce tableau, 53,84% des répondants recommandent une augmentation du volume horaire, suggérant que le temps consacré actuellement ne suffit pas pour exploiter pleinement de ces approches pédagogiques. En effets 46,15% des répondants soulignent la problématique des classes chargée qui peut affecter négativement sur la qualité de l'accompagnement pédagogique, surtout dans le cadre des consignes multimodales.

2-Présentation et analyses de résultats de questionnaires des élèves

2-1Présentation et analyses de résultats de la catégorie de compréhension des consignes :

Tableau n° (10) : Perception de la compréhension avec des consignes multimodales

Catégorie	Unité de sens	Répondants	Pourcentage %
Compréhension des consignes	Clarté et précision	15	25%
	Compréhension des tâches	16	26,66%
	Facilite les tâches	29	48,33%
	Total	60	100%

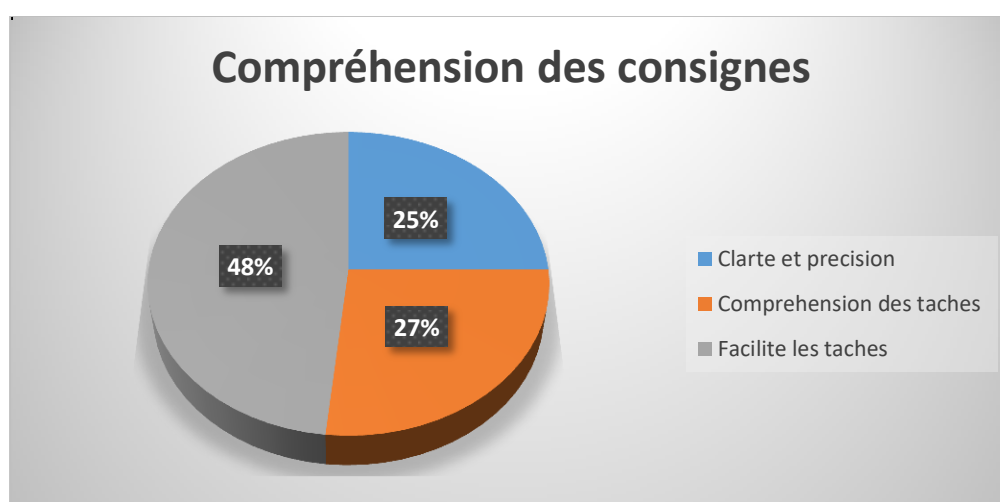


Figure n° (08) : Perception de la compréhension avec des consignes multimodales

Les résultats obtenus montrent que près de la moitié des élèves 48,33% perçoivent que la bonne formulation des consignes multimodales facilite l'exécution des tâches. Accordant à (Sweller, 1994) les propos suivants : « la simplicité du langage permet aux enseignants de communiquer de manière plus directe et efficace, rendant les concepts complexes plus accessibles aux apprenants ». Cela prouve que les consignes utilisées par l'enseignant jouent un rôle primordial non seulement dans la compréhension, mais aussi dans (l'exécution) les performances des activités. Les répondants semblent accorder une grande importance à la facilitation des tâches via un langage clair et précis. Ainsi ces données confirment les propos de (Perrenoud, 2001), dont il opte que : « La clarté du langage de l'enseignant est une condition essentielle pour que les élèves comprennent et s'approprient les savoirs » Ces idées, ont été déjà développées dans la partie théorique de ce travail de recherche (voir le chapitre 1, p.23)

Tableau (11) : Facilité d'exécution avec les consignes multimodales

Catégorie	Unité de sens	Répondants	Pourcentage %
Compréhension des consignes	Gestion du temps	09	15%
	Transmission des consignes	14	23,33%
	Mieux comprendre	27	45%
	Visualisation des tâches	10	16,66%
	Total	60	100%

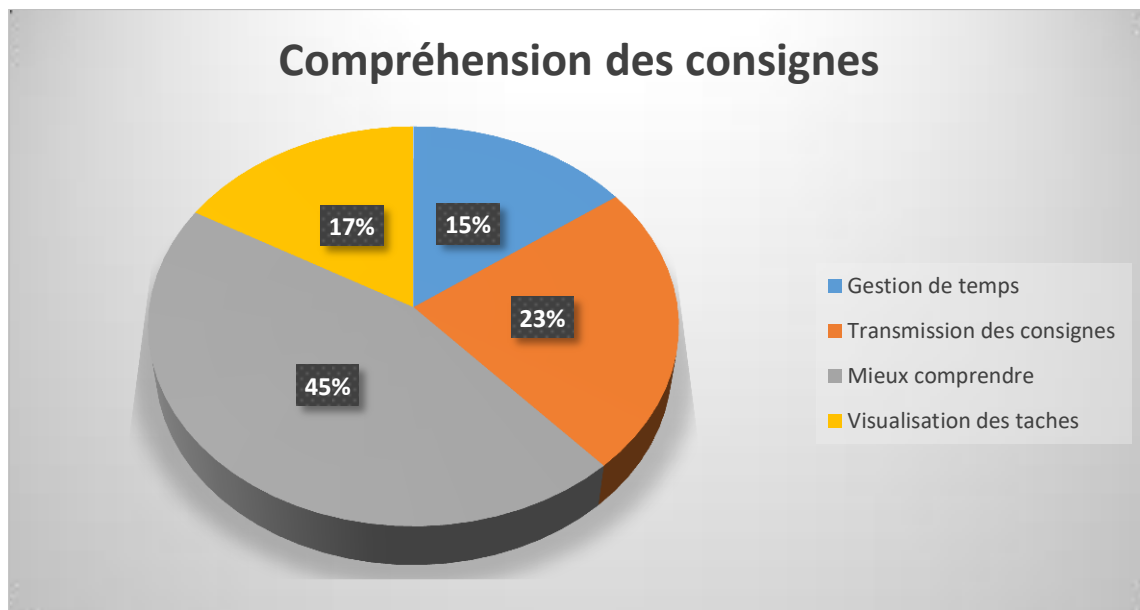


Figure n°(09) : Facilité d'exécution avec les consignes multimodales

A travers ce tableau, il ressort clairement que la majorité des répondants 45% ont affirmé que les consignes reçues leur ont permis de mieux comprendre les tâches à réaliser. Ceci, a été en effet, confirmé par plusieurs études scientifiques dans le domaine de l'éducation, (Schmidt & Lee 2011), dont ils relatent que « une bonne consigne permet aux élèves de mieux comprendre les objectifs et d'améliorer leur performance ». Cela indique que la clarté des consignes joue un rôle primordial sur l'assimilation des informations. En outre 23,33% des participants estiment que la transmission des consignes a été améliorée, tandis que 16,66% affirment que cela a facilité la visualisation des tâches. Enfin 15% évoquent une meilleure gestion du temps grâce à la compréhension des consignes multimodales. Ces données soulignent l'importance d'une communication saine et efficace.

Tableau n° (12) : Clarté perçue des consignes multimodales par rapport aux consignes verbales

Catégorie	Unité de sens	Répondants	Pourcentage %
Compréhension des consignes	Facilité de réalisation	16	26,66%
	L'efficacité	12	20%
	La clarté des consignes	32	53,33%
	Total	60	100%

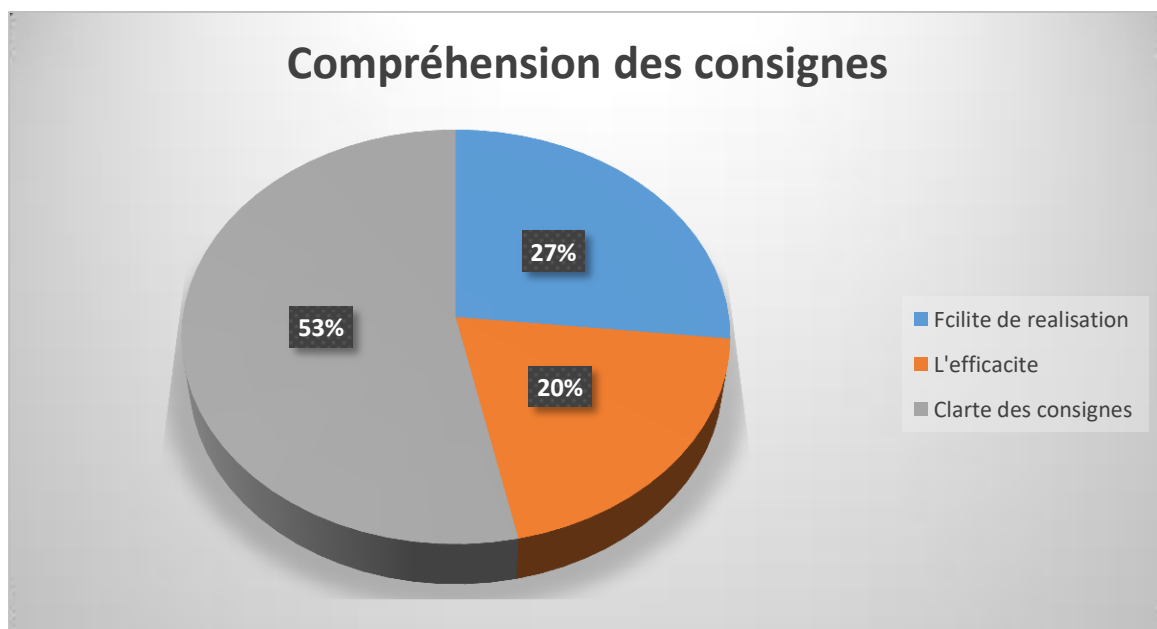


Figure n° (10) : clarté perçue des consignes multimodales par rapport aux consignes verbales

D'après les résultats de ce tableau il semble clairement que 53,33% une majorité notable perçoit une amélioration de clarté des tâches, ce qui confirme l'efficacité des consignes multimodales dans la transmission des savoirs pédagogiques. Ceci a été élaboré par plusieurs chercheurs parmi eux (Gauthier & al, 2020 ; Bouthier, 1998), dont il relate que : « La consigne doit être simple, directe et compréhensible pour éviter toute confusion chez l'élève ». De plus 26,66% répondants estiment que ces consignes ont un effet notable sur la facilitation de réaliser les tâches. Ainsi 20 % recommandent que les consignes multimodales aident à assurer l'efficacité des tâches, comme le confirme (Marsenach, 1991), dont il rapporte que « les consignes organisent le déroulement des exercices et assurent une gestion efficace du temps et de l'espace ».

2-2Présentation et analyses de résultats des catégories réactions et effets perlocutoires des consignes multimodales :

Tableau n° (13) : Confiance dans la tâche après une consigne multimodale

Catégorie	Unité de sens	Répondant	Pourcentage %
Réactions et effets perlocutoires	Ancrer l'information	15	25%
	Confiance en soi	32	53,33%
	Perception	13	21,66%
	Total	60	100%

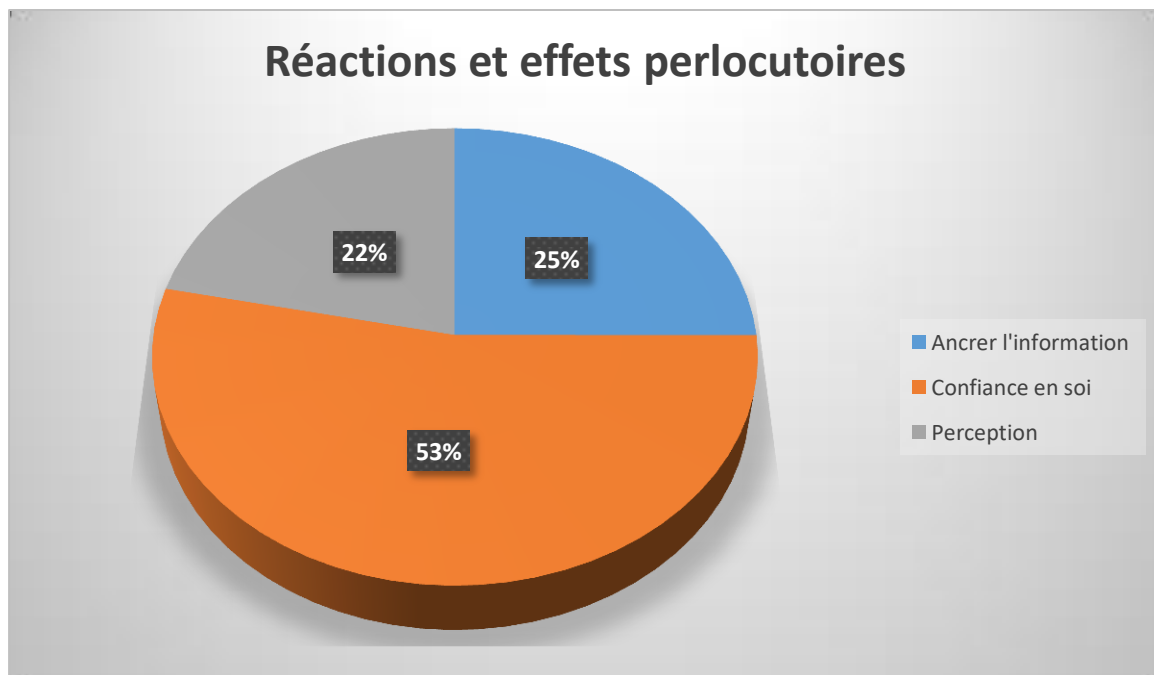


Figure n° (11) : Confiance dans la tâche après une consigne multimodale

A la lumière des résultats apparus dans ce tableau, la confiance en soi c'est l'élément le plus fortement exprimé par les répondants, plus de moitié déclarent que l'utilisation des consignes multimodales renforce leur confiance en soi (Rousseau, & al, 2009). Cependant un quart des répondants 25% estiment que les consignes leur ont permis de mieux ancrer ou interagir l'information. Cela montre une efficacité cognitive. Enfin 21,66% de répondants évoque une amélioration au niveau de leur perception de situation. Cela suggère un impact indirect qui mérite peut-être d'être approfondi.

Tableau n° (14) : Mieux visualiser la tâche grâce aux consignes multimodales

Catégorie	Unité de sens	Répondant	Pourcentage %
Réactions et effets perlocutoires	La cohérence	11	18,33%
	La perfection	16	26,66%
	Visualisation des tâches	33	55%
	Total	N : 60	100%

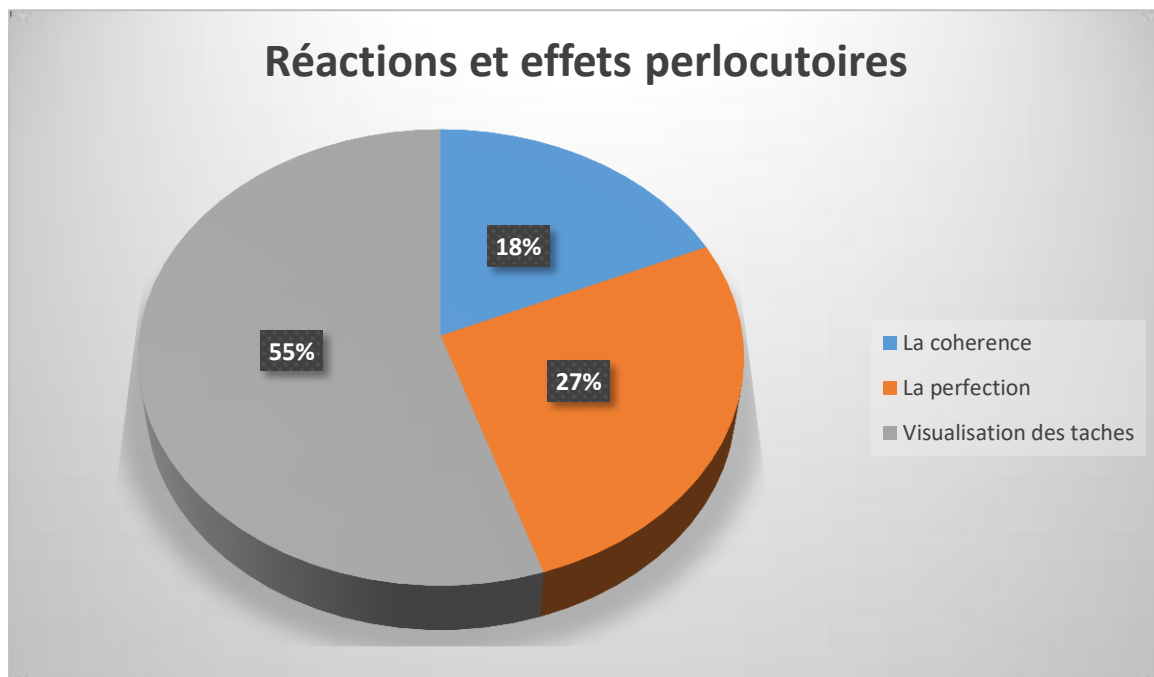


Figure n° (12) : Mieux visualiser la tâche grâce aux consignes multimodales

A la lumière des résultats obtenus, il s'avère que la moitié des répondants qui représente (55%) convergent sur l'idée selon laquelle l'utilisation des consignes multimodales aide les élèves à mieux visualiser les tâches, ce qui témoigne d'une bonne clarté et structuration visuelle de l'information en matière des apprentissages moteurs (Kermarrec, & al, 2006). Toutefois 26,66% des répondants estiment que les consignes multimodales développent la perfection des activités. Ainsi que la cohérence semble moins suggérée par 18,33% répondants.

Tableau (15) : Confusion possible avec les consignes multimodales

Catégorie	Unité de sens	Répondant	Pourcentage %
Réactions et effets perlocutoires	L'organisation	32	53,33%
	Mémorisation	28	46,66%
	Total	N : 60	100%

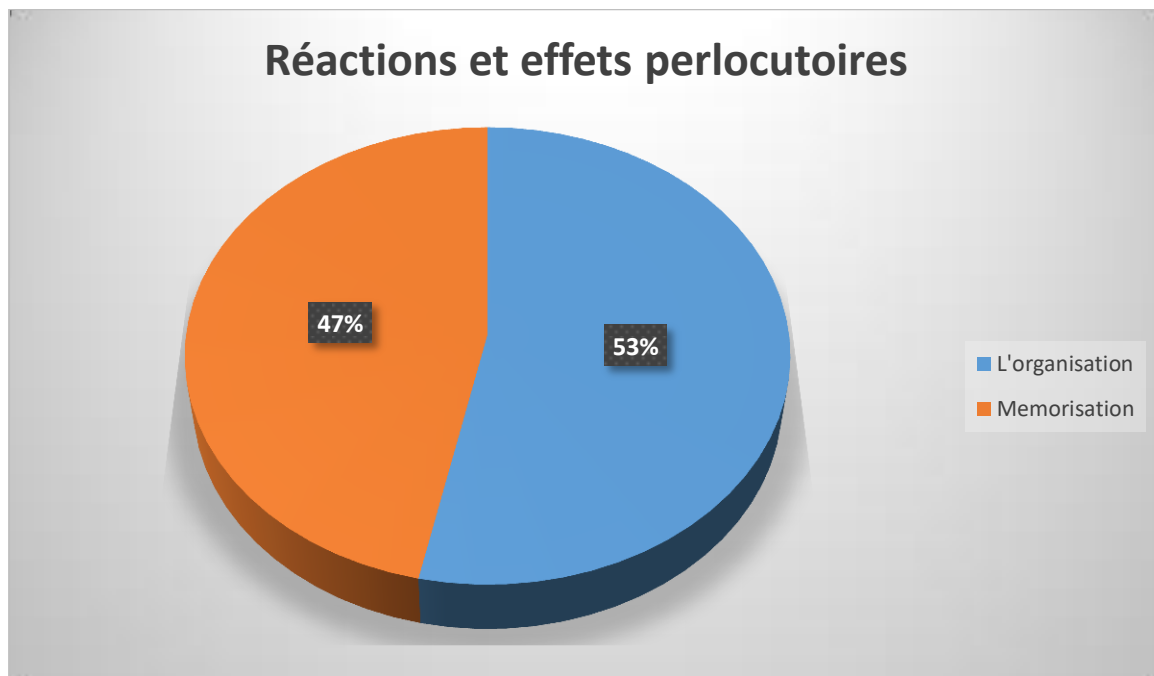


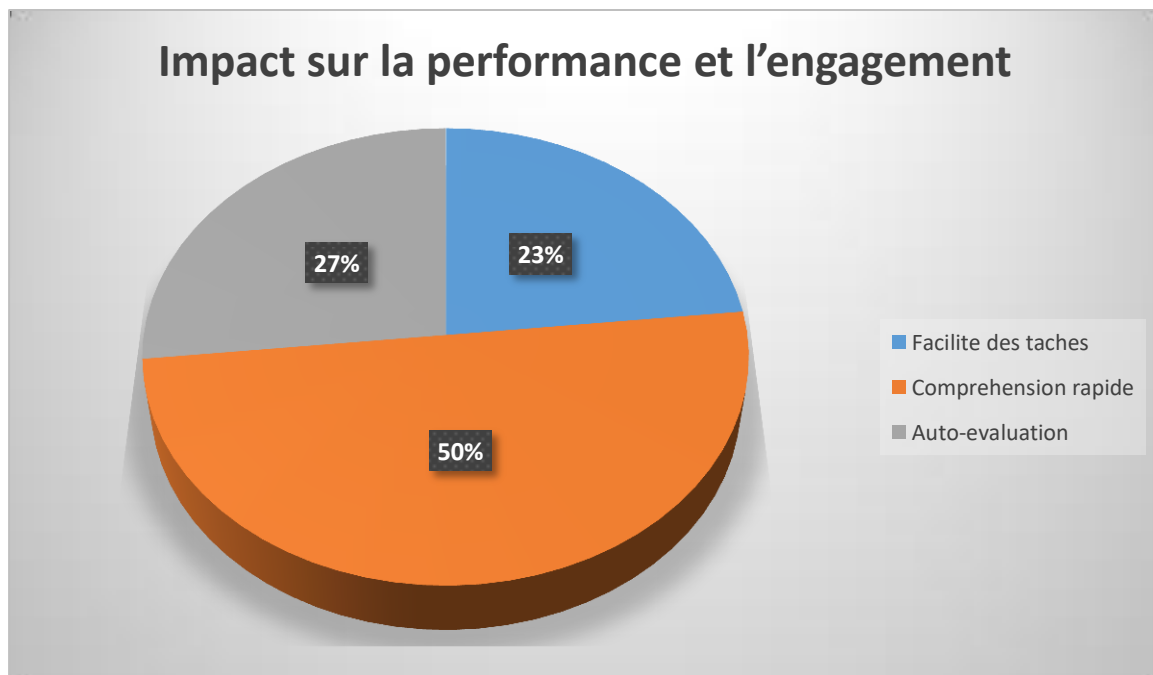
Figure n° (13) : Confusion possible avec les consignes multimodales

D'après les résultats obtenus du tableau n°, nous voyons que 53,33% estiment que les consignes multimodales facilitent l'organisation. Cela a été développé dans la partie théorique dont (Marsenach, 1991), expose que « les consignes organisent le déroulement des exercices et assurent une gestion efficace du temps et de l'espace » Ainsi que, 46,66% des répondants ont fortement favorisé la mémorisation des tâches, qui traduit un impact cognitif positif sur la structuration mentale d'information (Leduc & al, 2012).

2-3Présentation et analyses de résultats des catégories : impact sur la performance et l'engagement

Tableau (16) : Amélioration des performances avec des consignes multimodales

Catégorie	Unité de sens	Répondant	Pourcentage %
Impact sur la performance et l'engagement	Facilité des tâches	14	23,33%
	Compréhension rapide	30	50%
	Auto-évaluation	16	26,66%
	Total	60	100%



Figures n° (14) : Amélioration des performances avec des consignes multimodales

Ce tableau nous éclaire sur la façon dont certains éléments influencent la performance et l'engagement des participants. La moitié (50%), ont souligné que la compréhension rapide des tâches est un facteur déterminant (Péladeau & al, 2005). L'auto-évaluation arrive en seconde position avec (26,66%) ce qui nous montre que bon nombre de répondants apprécient pouvoir faire le point sur leur progrès, se corriger et s'ajuster en autonomie, ce qui renforce aussi leur engagement personnel dans le processus (Leduc & al, 2012). Après (23,33%) répondants évoquent la facilité des tâches comme levier de performance.

Tableau n° (17) : Compréhension des objectifs à long terme

Catégorie	Unité de sens	Répondant	Pourcentage %
Impact sur la performance et l'engagement	Mémorisation	43	71,66%
	Définir les objectifs	17	28,33%
	Total	60	100%

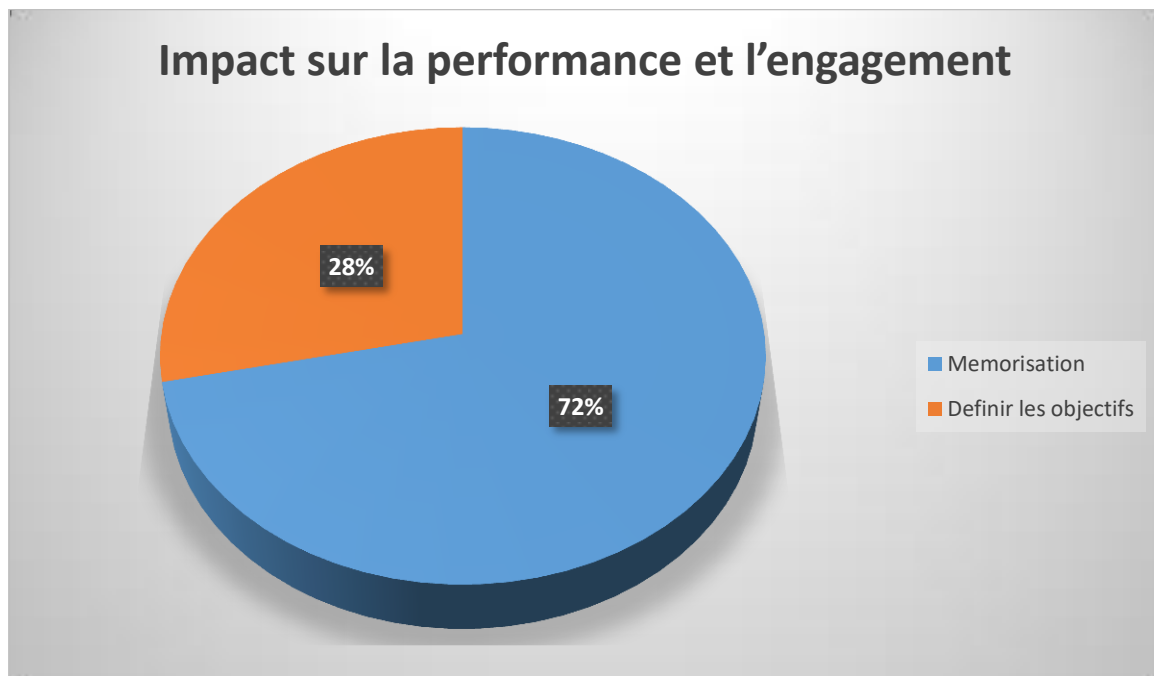


Figure n° (15) : Compréhension des objectifs à long terme

Ce tableau met en lumière l'impact perçu des consignes multimodales sur la performance et l'engagement des élèves lors des séances d'EPS. (71,66%) la majorité des répondants ressort que la mémorisation est l'élément le plus fréquemment mentionné (Leduc & al, 2012). Cela indique que les stratégies ou les méthodes utilisées de consignes multimodales ont un effet important et direct sur la capacité à retenir l'information ces consignes permettent une compréhension durable et un impact qualitatif sur leur performance. Toutefois (28,33%) répondants ont évoqué que les consignes. Ainsi que (28,33%) répondants estiment qu'avoir des objectifs clairs et définis permet de structurer l'apprentissage.

Tableau n° (18) : Organisation du travail influencée par les consignes multimodales

Catégorie	Unité de sens	Répondant	Pourcentage %
Impact sur la performance et l'engagement	Facilité des consignes	20	33,33%
	Mieux s'organiser	26	43,33%
	Clarté des consignes	14	23,33%
	Total	60	100%

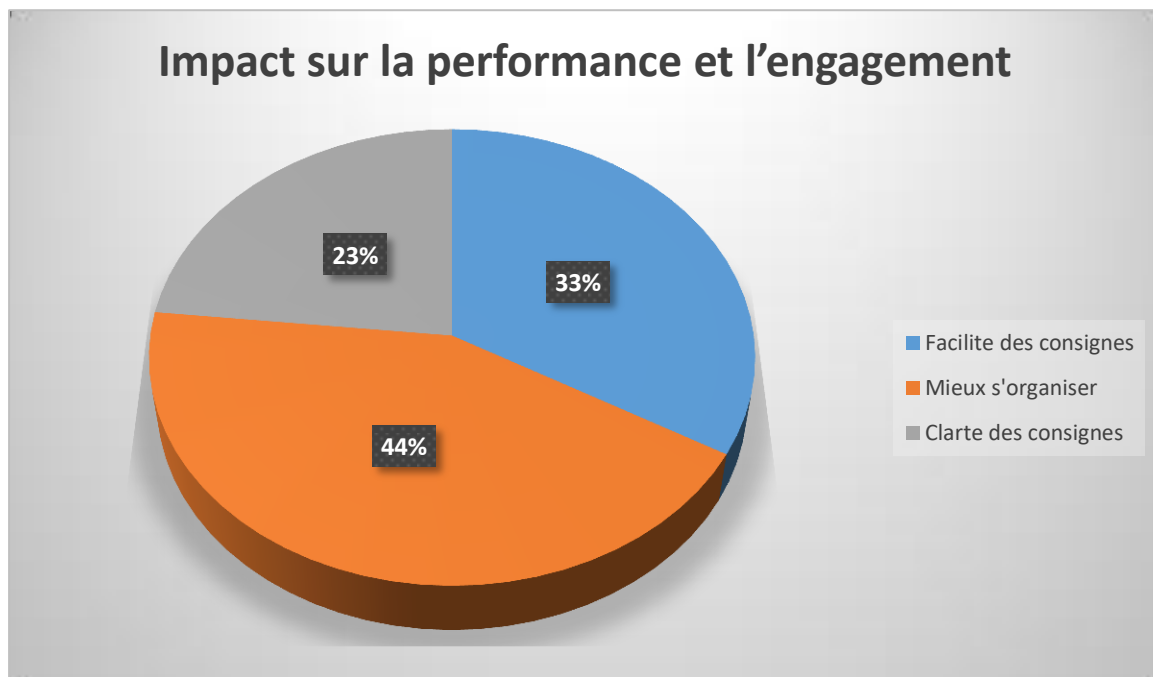


Figure n° (16) : Organisation du travail influencée par les consignes multimodales

Par le biais de résultats du tableau suivant, une majorité (43,33%) a mis en avant l'importance de mieux s'organiser. Cela montre à quel point les consignes multimodales peuvent être utiles car une bonne gestion du temps et des tâches peut jouer un rôle clé dans l'efficacité quotidienne, cela a été élaboré par plusieurs chercheurs (Martin, 1990 ; Le Blanc & Lortie, 2007). Juste derrière, (33,33%) des participants estiment que la facilité des consignes contribue également à améliorer leur performance. Enfin, (23,33%) insistent sur la clarté des consignes, soulignant que des instructions précises permettent d'éviter les malentendus et d'avancer plus sereinement. Permet de mieux comprendre les facteurs qui influencent la performance et l'engagement des répondants.

2-4 Présentation et analyses de résultats des catégories communication et collaboration des consignes multimodales

Tableau n° (19) : Echanger plus facilement avec les camarades en EPS

Catégorie	Unité de sens	Répondant	Pourcentage %
Communication et collaboration	Transmission facile	18	30%
	Facilité de réalisation	14	23,33%
	Une bonne communication	28	46,66%
	Total	60	100%

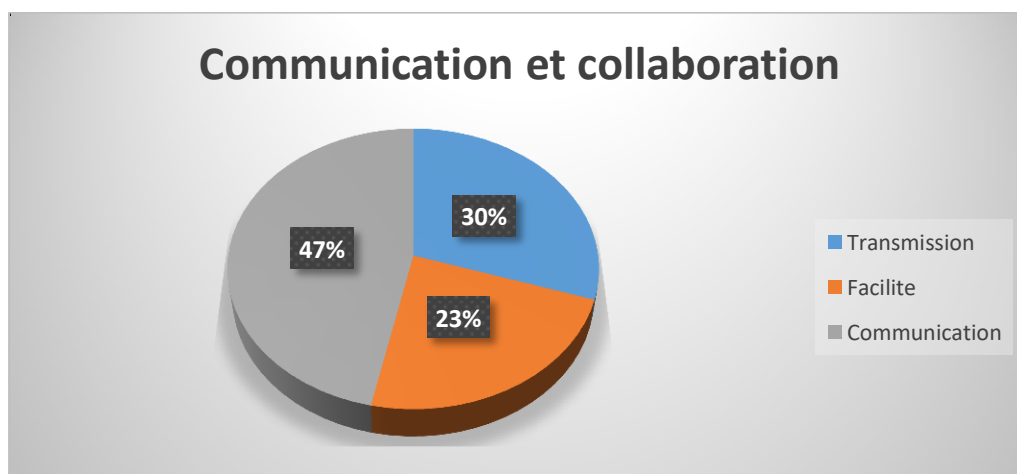


Figure n° (17) : Echanger plus facilement avec les camarades en EPS

A travers les résultats de ce tableau il ressort notamment que la communication est l'élément le plus évoqué avec 46,66% qui reconnaissent une amélioration de communication, qui est définie fréquemment comme un acte d'échange ou de transmission d'informations. Ceci, a été en effet, confirme par plusieurs études scientifiques dans le domaine de la l'enseignement, entre autres celle réalisée par (El Jai, 2023, p.05) dont il opte que « La communication pédagogique est un acte d'enseignement/apprentissage adressée à un groupe d'apprenants. Communiquer en milieu scolaire est un travail basé sur des interventions et des échanges entre l'enseignant et les apprenants ». Cette idée, a été déjà développé dans la partie théorique de ce travail de recherche (voir le chapitre 1, 19.). Tandis que 30% mentionnent une bonne transmission des informations et 23,33% perçoivent une certaine facilité dans la réalisation des tâches en EPS.

Tableau n° (20) : Collaboration en groupe lors des tâches en EPS

Catégorie	Unité de sens	Répondant	Pourcentage %
Communication et collaboration	Collaboration	35	58,33%
	Discussion	25	41,66%
	Total	60	100%



Figure n° (18) : Collaboration en groupe lors des tâches en EPS

Par le biais de résultats de ce tableau ci-dessus démontrent que 58,33% élèves avouent que les consignes multimodales les aident à mieux collaborer entre eux lors des tâches de groupe en EPS (Larue, 2007 ; Morency & al, 2023). Tandis que 41,66 % des répondants ces consignes facilitent toute sorte de discussion (paroles, gestes, exécutions...) entre les élèves lors de l'exécution des tâches à accomplir. Cette idée a été déjà développée dans la partie (théorique chapitre 01,24) (Meirieu, 1996), « Montrer, c'est déjà expliquer. Une démonstration bien réalisée permet de visualiser concrètement ce qui est attendu, réduisant ainsi les ambiguïtés ». Cela met en valeur l'importance des consignes multimodales dans le travail du groupe, car elles favorisent la collaboration, renforcent la compréhension des tâches et stimulent la discussion entre les camarades.

Tableau (21) : Satisfaction générale des consignes multimodales en EPS

Catégorie	Unité de sens	Répondant	Pourcentage %
Satisfaction et suggestions	Travail rapide	25	41,66%
	Confiance en soi	12	20%
	Clarté des tâches	23	38,33%
	Total	60	100%

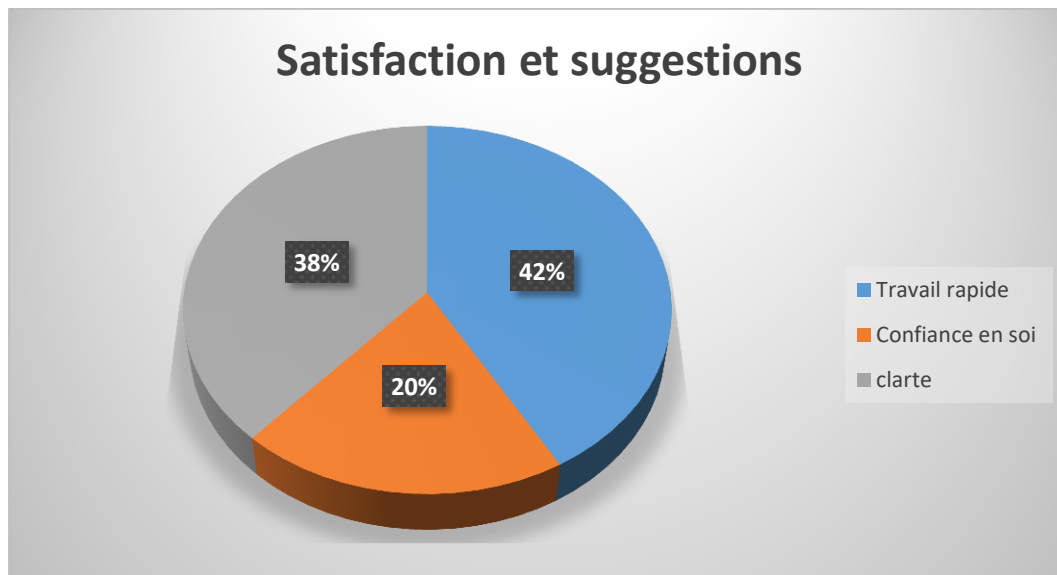


Figure n° (19) : Satisfaction générale des consignes multimodales en EPS

Par le biais de résultats de ce tableau il ressort nettement que 41,66% des répondants avouent que grâce aux consignes multimodales arrivent à réaliser leurs tâches d'une manière fluide et plus rapide. Cela montre une efficacité dans l'exécution perçue positivement. Pour (Prairat, 2018), « La clarté du langage est une marque de respect envers les élèves. Elle montre que l'enseignant prend en compte leurs besoins et leurs capacités ». Cela a été déjà développé dans la partie théorique (voir chapitre 1, p. 23). Cependant une proportion presque équivalente souligne la clarté, ce qui indique que les tâches complexes deviennent plus claires avec l'utilisation des consignes multimodales. Ainsi 20% de répondants estiment que ces consignes renforcent leurs confiances en soi automatiquement (Berquin & Murillo, 2023). Pour conclure on peut dire que ces consignes ont un impact très positif sur l'efficacité et la clarté des tâches.

Tableau n° (22) : Suggestions pour améliorer les consignes multimodales en EPS

Catégorie	Unité de sens	Répondant	Pourcentage %
Satisfactions et suggestions	Vidéo\data show	39	65%
	Non	21	35%
	Total	60	100%

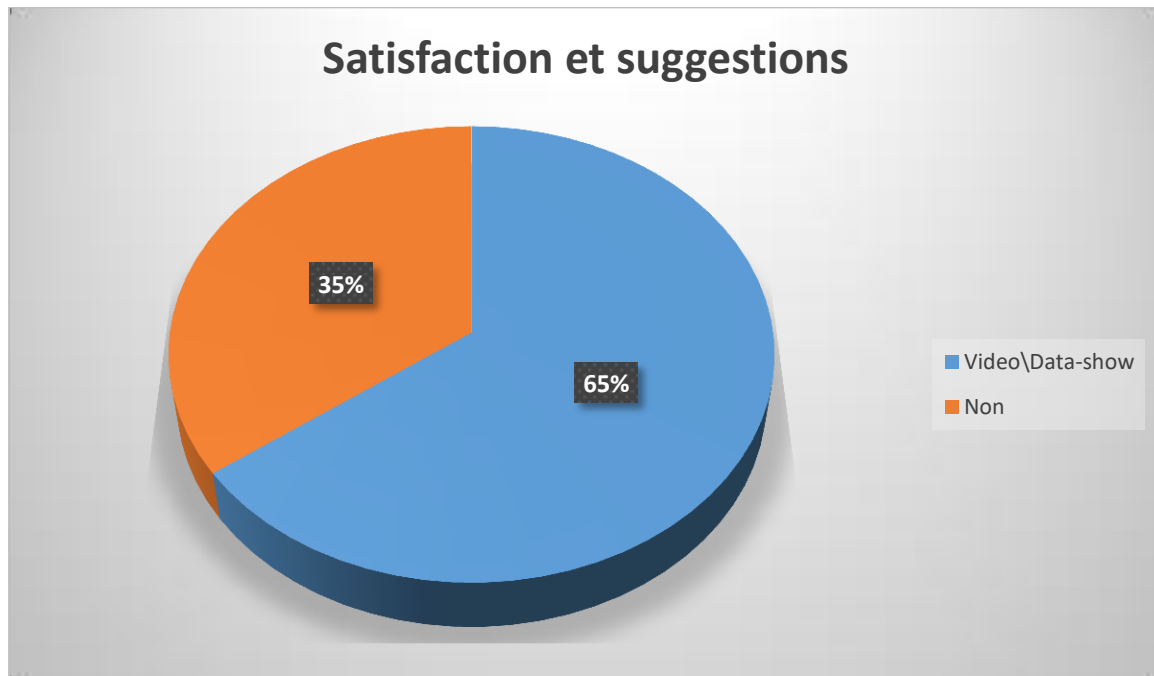


Figure graphique (20) : Suggestions pour améliorer les consignes multimodales en EPS

Via les résultats obtenus de ce tableau ci-dessus, il ressort que les participants suggèrent l'utilisation des supports numériques pour améliorer l'utilisation des consignes multimodales dans leurs séances d'EPS. Ceci, a été en effet, confirmé par plusieurs études scientifiques dans le domaine de la l'enseignement et la communication pédagogique, (Dupont, 2023 ; Marietti, 2024 ; Alvarez, 2016 ; Tardif & Rivard, 2021). Entre autres celle réalisée par (Tricot, 2017), dont il note que « Les outils numériques, comme les vidéos ou les applications d'analyse de mouvement, permettent de compléter les démonstrations en offrant des angles de vue multiples et des retours en temps réel ». Cette idée a été déjà développé dans la partie théorique de ce travail de recherche (voir le chapitre 1, p23.) une part significative de 35% mentionne aucune suggestion.

Tableau n° (23) : Préférence des consignes multimodales en EPS

Catégorie	Unité de sens	Répondant	Pourcentage %
Satisfactions et suggestions	Efficacité de Performance	35	58,33%
	Meilleur méthode	25	41,66%
	Total	60	100%

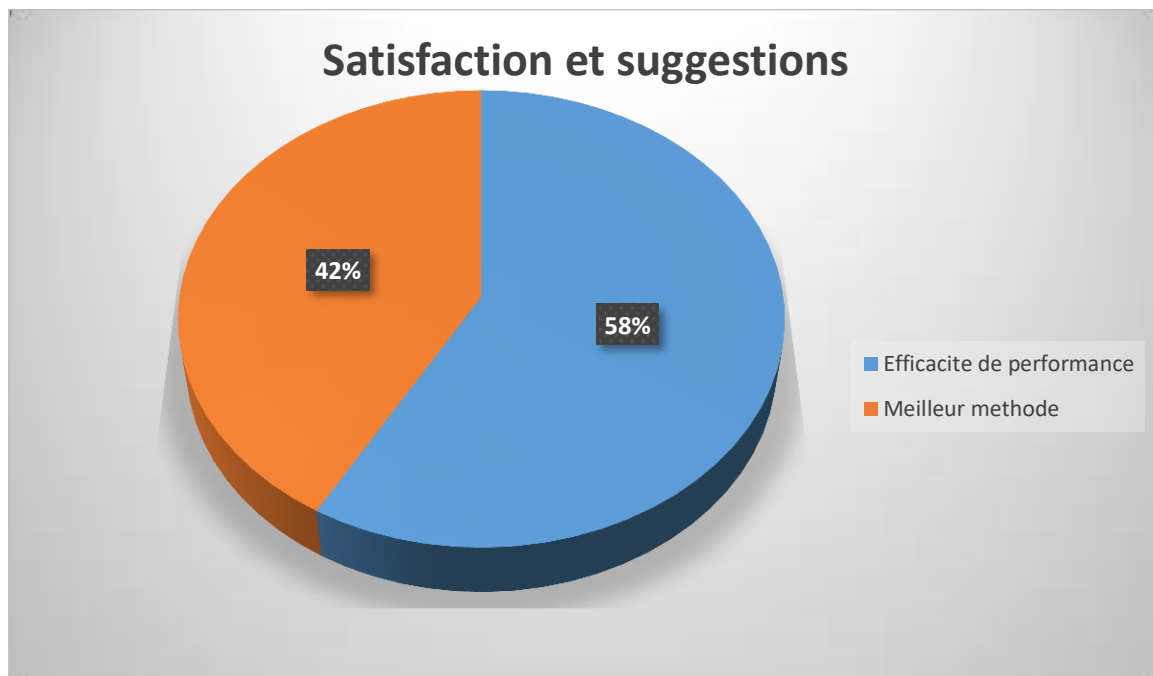


Figure n° (21) : Préférence des consignes multimodales en EPS

A travers les résultats de ce tableau il ressort clairement que plus de la moitié 58,33% de répondants ont évoqué que les consignes multimodales à un impact crucial sur l'efficacité de performance. Selon (Bouthier, 1998), « une consigne d'enseignement est une instruction donnée par l'enseignant pour guider l'apprenant dans l'accomplissement d'une tâche ou d'un exercice ». Ainsi les autres répondants 41,66% mentionnent que l'utilisation des consignes multimodales c'est la meilleure méthode qu'un enseignant d'EPS puisse utiliser pour la facilitation des tâches, et l'assurance la compréhension et la clarté des tâches complexes à ses élèves. D'après (Amade-Escot, 2003), « la consigne sert à expliquer quoi faire et comment le faire. Elle doit être claire et adaptée au niveau des élèves ».

Discussion :

Dans le chapitre précédent nous avons exposés les résultats produits par la recherche. A l'intérieur du présent chapitre, les résultats sont interprétés et discutés en prenant en compte le cadre conceptuel et les objectifs de recherche. Cette recherche s'est intéressée à l'apport des consignes multimodales (verbales, visuelles, écrites, sonores, etc.) dans l'enseignement de l'EPS, en s'appuyant sur les perceptions croisées des élèves et des enseignants. L'objectif était de comprendre dans quelle mesure la diversité des supports de communication pédagogique peut améliorer la compréhension, l'engagement, la performance et la mémorisation des tâches complexes. Les résultats obtenus montrent une tendance globalement favorable à l'utilisation des consignes multimodales, bien que l'effet perçu varie selon les dimensions étudiées (compréhension, motivation, exécution, etc.).

Vérification de la première hypothèse :

Les résultats montrent que les élèves sont satisfaits de l'effet des consignes multimodales offerts par leurs enseignants d'EPS. Le tableau 10, 11 et 12 montrent que les élèves perçoivent de manière très positive l'impact des consignes multimodales sur la compréhension et l'exécution des tâches complexes (Schmidt & Lee 2011), relatent que « une bonne consigne permet aux élèves de mieux comprendre les objectifs et d'améliorer leur performance ». En effet, le tableau 16 indique qu'une consigne claire et bien structurée permet aux élèves de mieux réaliser les tâches, tout en assurant une meilleure compréhension des informations essentielles cela a été développé par plusieurs chercheurs (Gauthier & all, 2020 ; Bouthier, 1998; Perrenoud, 2001), dont il opte que : « La clarté du langage de l'enseignant est une condition essentielle pour que les élèves comprennent et s'approprient les savoirs ». Cette efficacité pédagogique des consignes multimodales contribue à faciliter la transmission des connaissances et améliore significativement l'engagement cognitif des apprenants.

L'analyse met en évidence que la clarté des tâches joue un rôle central dans le processus enseignement-apprentissage, elle constitue un levier fondamental pour une meilleure compréhension et la réussite dans l'exécution des tâches complexes.

Cela prouve que les consignes utilisées par l'enseignant jouent un rôle primordial non seulement dans la compréhension mais aussi leurs capacités à exécuter des tâches complexes avec efficacité et l'atteinte des objectifs attendus d'eux (Brien, 1983 ;

Gingras, 1975). Ces résultats confirment ainsi l'importance de concevoir des consignes pédagogiques à la fois claires, précises et adaptées aux besoins des apprenants.

Vérification de la deuxième hypothèse :

Les données confirment que (l'engagement des enseignants) l'utilisation des consignes multimodales renforce la motivation, l'engagement et l'implication des apprenants (Cabot, & Bradette, 2022 ; Bédard & al, 2022 ; Kordoni, 2021). Les élèves indiquent que les consignes multimodales augmentent leur confiance en soi, ce qui favorise une meilleure mémorisation des tâches. Elles contribuent également à une meilleure organisation et apportent un soutien à l'auto-évaluation (Leduc & al, 2012 ; Marsenach, 1991), expose que « les consignes organisent le déroulement des exercices et assurent une gestion efficace du temps et de l'espace ». Ces résultats traduisent un engagement cognitif plus poussé, bien que l'aspect strictement motivationnel ne soit pas mesuré directement (Brien, & al, 1999). Cependant, le fait que les élèves se sentent plus structurés et capables de s'autoévaluer suggère une implication active dans l'apprentissage.

Par ailleurs, les élèves parlent d'une amélioration de la collaboration. Les consignes semblent exercer un effet perlocutoire fort, les consignes ne se contentent pas de transmettre des instructions, elles influencent aussi le climat de travail, la motivation et les interactions sociales (Larue, 2007 ; Morency, & al, 2023).

Cela indique que les consignes multimodales favorisent un engagement cognitif, une implication réfléchie, notamment par une meilleure organisation et autonomie.

Vérification de la troisième hypothèse :

Les données montrent que les élèves trouvent les consignes multimodales plus faciles à comprendre, comme ils jugent qu'elles sont plus claires. (Alvarez, 2016), rappelle que « Le langage de l'enseignant doit être un modèle de clarté et de précision ». Bien que les pourcentages ne soient pas majoritaires, ils restent significatifs et appuient l'idée que la multimodalité limite l'ambiguïté et améliore la lisibilité des attentes (Petiot & al, 2021). Cette diversité des supports permet également de répondre à différents styles d'apprentissage, ce qui réduit les malentendus ou les incompréhensions. Les consignes multimodales améliorent la clarté et réduisent les erreurs d'interprétation.

Vérification de la quatrième hypothèse :

Nos résultats de recherche nous ont amené à réfléchir sur certains points du métier d'enseignant qui est le nôtre. Les enseignants interrogés ont confirmé, à travers les entretiens, l'efficacité des consignes multimodales pour clarifier les instructions, réduire les erreurs et stimuler la performance. Ceci a été élaboré par plusieurs chercheurs scientifiques dans le domaine d'éducation parmi eux (Clanet & al, 2012 ; Torrens, 2014). Du côté des élèves, évoquent une meilleure mémorisation, et affirment que cela les aide à définir les objectifs, ce qui reflète une meilleure appropriation des tâches (Petiot & al, 2021). Ces éléments convergents valident l'idée que les consignes multimodales ont un effet positif sur la compréhension et la qualité de l'exécution.

Lors de notre analyse, nous avons remarqué que la perception des enseignants rejoint celle des élèves sur les effets bénéfiques des consignes multimodales

Conclusion

Conclusion

Cette étude, fondée sur une approche inductive, a permis d'explorer en profondeur les effets perlocutoires des consignes multimodales dans l'enseignement de l'EPS, en particulier dans le cadre de tâches complexes. Les résultats obtenus soulignent unanimement la valeur ajoutée des consignes multimodales, tant du point de vue des élèves que des enseignants.

L'analyse a montré que les consignes multimodales - combinant différents canaux de communication (visuel, auditif, gestuel, scriptovisuel, etc.) - favorisent une meilleure compréhension des tâches, une exécution plus fluide et une clarification significative des objectifs d'apprentissage. Les élèves, dans leur grande majorité, ont déclaré mieux visualiser la tâche à accomplir et éprouver une plus grande confiance après réception de ce type de consigne. La mémorisation et la rétention des informations se trouvent également renforcées, participant à une amélioration globale des performances.

En termes d'efficacité pédagogique, les enseignants perçoivent les consignes multimodales comme un levier puissant pour adapter les contenus aux besoins des élèves, notamment dans des situations d'apprentissage complexes. Bien que quelques cas de confusion aient été signalés, ceux-ci restent marginaux et peuvent être atténués par une formation plus fine à l'utilisation de ces outils.

La satisfaction globale vis-à-vis des consignes multimodales est donc positive. Leur mise en œuvre contribue non seulement à rendre l'enseignement plus inclusif et accessible, mais aussi à renforcer la clarté des objectifs à long terme, un enjeu central en EPS.

Dans cette perspective, il serait pertinent de prolonger cette recherche en explorant la manière dont les consignes multimodales peuvent être différenciées selon les profils d'apprenants (notamment en fonction de l'âge, du niveau de compétence ou des besoins éducatifs particuliers). De plus, l'évolution des technologies numériques ouvre des possibilités nouvelles (réalité augmentée, captation vidéo interactive, outils collaboratifs) pour enrichir encore davantage la dimension multimodale de l'enseignement. Enfin, une étude à plus long terme pourrait permettre d'évaluer l'impact durable de ces consignes sur l'autonomie des élèves, leur engagement, et leur capacité à transférer les apprentissages dans d'autres contextes.

Références bibliographiques

Références bibliographiques :

Alvarez, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*. Paris: Les Arènes.

Amade-Escot, C. (2003). *Didactique de l'éducation physique et analyse du travail enseignant*. PUF.

Austin, J. L. (1962). *How to Things with Words*. Oxford University Press.

Austin, J. L. (1962). *How to Things with Words*. Oxford University Press.

Aziz Jellab, Entre socialisation et apprentissages : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs, *Revue Française de Pédagogie* n°142, p. 56, 2003.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Barde, M. (2020). *Les feedbacks dans la relation professeur – élève*. Académie d'Aix-Marseille.

Bédard, V., Fortier, V. & Beaulieu, S. (2022). L'engagement dans la tâche en classe de langue seconde : un cadre d'observation pour rendre compte du processus d'apprentissage. *La Revue de l'AQEFSL*, 35(1). <https://doi.org/10.7202/1095062ar>

Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale*, tome 2. Gallimard.

Benvensite, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, tome 1. Gallimard.

Berquin, S. & Murillo, A. (2023). Pratiques des enseignants et bien-être des élèves en classe : regards croisés d'élèves et d'enseignants. *Phronesis*, 12(2-3), 241–256. <https://doi.org/10.7202/1097147ar>

Bosc-Miné Christelle, 2014. Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année psychologique*, 2014/2 (Vol.114), p. 315-353.

-Bouthier, D. (1998). L'intervention en éducation physique et en sport : didactique et pédagogie des APS. *Revue EPS*.

Bréal, M. (1897). Essai de sémantique. Hachette.

Brien, R. (1983). Une perspective pour le choix de stratégies d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(1), 23–40. <https://doi.org/10.7202/900397ar>

Brien, R., Bourdeau, J. & Rocheleau, J. (1999). L'interactivité dans l'apprentissage : la perspective des sciences cognitives. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(1), 17–34. <https://doi.org/10.7202/031991ar>

Brudermann, C. & Péliissier, C. (2008). Les gestes professionnels de l'enseignant : une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – L'exemple des langues étrangères. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 5(2), 21–33. <https://doi.org/10.7202/037472ar>

Bucheton, D. (2019). Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent Paris : ESF, 216 p. ISBN : 978-2-7101-4000-9. *Recherche & formation*, 93(1), 145-147. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.6454>.

Cabot, I. & Bradette, A. (2022). Processus d'élaboration et de validation de l'échelle de la motivation en éducation physique et à la santé (ÉMÉPS) auprès d'étudiants du postsecondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 45(1), 103–131. <https://doi.org/10.7202/1097154ar>

Calone, A., & Lafontaine, D. (2023). *L'impact des différents types de feedbacks en contexte de classe*. Centre national d'étude des systèmes scolaires. Université de Liège, Belgique. p. 8.

Clanet, J. & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4–18. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>

Davids, K., Button, C., & Bennett, S. (2008). Dynamics of Skill Acquisition: A Constuctraints-Led Approach. Champaign, IL:Human Kinetics.

Delaunay, M. (2008). L'EPS dans le système éducatif. Paris : Éditions Revue EPS.

Delignière, D. (2005). L'éducation physique : une éducation pour la santé. Communication présentée au Forum Interrégional de l'AEEPS, « L'EPS, c'est bon pour la santé », Valence, 19 mars 2005.

Dendreo. (s.d.). Définition de l'apprenant. Dendreo.
<https://www.dendreo.com/lexique/apprenant-definition>

Desbiens, J.-F. (2010). L'action située : critique mesurée d'une approche novatrice de l'apprentissage. *Revue Européenne de Psychologie et d'Éducation Physique et Sportive*, 19(Varia).

Desbiens, J.-F. (2010). L'action située : critique validée d'une approche innovante de l'apprentissage. *Revue Européenne de Psychologie et d'Éducation Physique et Sportive*, 19 (Varia).

Dhellemmes, P. (2001). Développement psychomoteur et éducation motrice. De Boeck.

Dodu-Gugea, L., & Damian, V. (2015). Le rôle de la communication pédagogique dans l'enseignement/apprentissage du FOS. Page 04.

Dubois, J et Al. (1973). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris.

Dupont, L. (2023). L'impact des TIC sur la communication pédagogique. *Revue Internationale de Pédagogie Innovante*, 15(2), 45-58.

Durand, M.(1993). Didactique des APS: Approche cognitive et développement de compétences. PUF.

EK, Pascale et SAUVAGE, Maud. 2017. Comment fournir un feedback qui favorise l'apprentissage ? [en ligne]. Liège Université.

El Jai, K. (2023). *Pedagogical communication in education: Definition, methods and obstacles*. *International Journal of Humanities and Educational Research*, 5(3), 1-xx.

Famose, J.-P. (1990). Apprentissage moteur et difficulté de la tâche. Paris : INSEP.

Gagné, M.-P. & Archambault, J. (1987). La motivation et le rendement scolaire de l'élève. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(2), 290–305. <https://doi.org/10.7202/900567ar>

Gal-Petitfaux, N. & Vors, O. (2008). Socialiser et transmettre des savoirs en classe d'éducation physique : une synergie possible au prix d'une autorité pédagogique conciliante. *Éducation et francophonie*, 36(2), 118–139. <https://doi.org/10.7202/029483ar>

Gauthier, C., Bissonnette, S. & Bocquillon, M. (2020). Pour innover en pédagogie universitaire, faut-il rejeter ou améliorer l'enseignement magistral? *Enjeux et société*, 7(2), 129–155. <https://doi.org/10.7202/1073363ar>

Georges, Fanny et PANSU, Pascal, 2011. Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie*. N° 176, pp. 101-124. DOI 10.4000/rfp.3239.

Gingras, J.-M. (1975). La notion d'objectif pédagogique dans le domaine affectif et son utilité dans l'enseignement du français au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 1(2-3), 113–127. <https://doi.org/10.7202/900011ar>

Gleyse, J. (2000). Éducation physique, éducation a la santé ?. L'Harmsttan.

Grosser, M., Starischka, S., & Zimmermann, E. (2001). Principes de l'entraînement physique. Vigot.

Guffey, M. E., & Loewy, D. (2018). *Business Communication: Process & Product*. Cengage Learning).

Jacques Pitrat, « La naissance de l'intelligence artificielle», in La recherche en intelligence artificielle. Seuil, 1987 (p.30).

Jakobson, R. (1960). Closing Statement: Linguistics and Poetics. In T. Sebeok (Ed.), *Style in Language*. MiT Press.

Jewitt, C. (Ed.). (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*.

JOSEPH, Michel, 2021. Motivation et Apprentissage Autorégulé en formation à distance : Quel type de feedback fournir ? [en ligne]. Thèse de doctorat. Université Toulouse 2 – Jean Jaurès.

Kordoni, A. (2021). LITTÉRATIES NUMÉRIQUES ET TEXTES MULTIMODAUX : L'ÉCRITURE CRÉATIVE COLLABORATIVE EN CLASSE DE FLE. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 13. <https://doi.org/10.7202/1077708ar>

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge.

Larue, C. (2007). Les stratégies d'apprentissage d'étudiantes durant le travail de groupe dans un curriculum centré sur la résolution de problèmes. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 467–488. <https://doi.org/10.7202/017888ar>

Laurent, M., & Temprado, J.-J. (1996). *Apprentissage et contrôle du mouvement dans les APS. Dossier EPS*, (28), 67.

Le Blanc, M. & Lortie, V. (2007). Les rôles de l'enseignant et de l'éducateur en animation conjointe d'activités de réadaptation ; une étude exploratoire par observation. *Revue de psychoéducation*, 36(1), 57–79. <https://doi.org/10.7202/1097196ar>

Leduc, D., Blais, J.-G. & Raîche, G. (2012). Intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques dans le domaine des arts au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 373–396. <https://doi.org/10.7202/1019611ar>

Luyat, M., & Regia-Corte, T. (2009). Les affordances : De James Jerome Gibson aux formalisations récentes du concept. *Laboratoire de Neurosciences Fonctionnelles et Pathologies*.

Marietti, M. (2024). Former les enseignants à l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation. Blog. p. 2.

Marrot, G. (2017). Transitions codiques, charge sémique et contrat didactique en EPS. **eJRIEPS : E-journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 42. 4.

- Marsenach, J. (1991). L'évaluation en éducation physique et sportive. *Revue EPS*.
- Martin, L., Carlier, M., Chevalier, N., & Cotteaux, M. (1994). Les qualités physiques et leur développement. Vigot.
- Matte, N. (2006). Conception, évaluation et mise en oeuvre d'un programme éducatif de support à l'enseignement de l'écologie pour le collégial au Biodôme de Montréal : mission accomplie! *Muséologies*, 1(1), 64–79. <https://doi.org/10.7202/1033658ar>
- Méard, J. (2001). L'EPS à l'école primaire : enjeux et pratiques. Paris : Éditions Revue EPS.
- Meirieu, P. (1996). La pédagogie entre le dire et le faire. Paris: ESF Éditeur.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (s. d.). *Annexe 1 : Programme d'éducation physique et sportive du lycée général et technologique*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale.
- Morency, L., Grenier, J., Bordeleau, C., Turcotte, S., Leroux, M. & Rivard, M.-C. (2023). Motivation des enseignants en éducation physique et à la santé en début de carrière. *Formation et profession*, 31(2), 1–13. <https://doi.org/10.18162/fp.2023.732>
- Nault, T. & Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451–466. <https://doi.org/10.7202/032009ar>
- Noelle-Neumann, E. (1974). *The Spiral of Silence: Public Opinion_ Our Social Skin*. University of Chicago Press.
- Parlebas, P. (1990). Jeux, sports et sociétés: Lexique de praxéologie motrice. INSEP.
- Péladeau, N., Forget, J. & Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 187–209. <https://doi.org/10.7202/012364ar>
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487–514. <https://doi.org/10.7202/031969ar>

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF Éditeur.

Petiot, O. & Saury, J. (2021). Favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en éducation physique et sportive : modalités d'intervention des enseignant·e·s et dispositions à agir. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(1), 80–109. <https://doi.org/10.7202/1081473ar>

Petiot, O. & Saury, J. (2021). Favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en éducation physique et sportive : modalités d'intervention des enseignant·e·s et dispositions à agir. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(1), 80–109. <https://doi.org/10.7202/1081473ar>

Piard, C. (2001). *Éducation physique et sportive : Enseigner pour apprendre*. Paris: Éditions Revue EPS.

Pineau, C. (1990). *Introduction à une didactique de l'éducation physique*.

Pontais, C. (2015). *Enseigner l'EPS à l'école primaire*. Paris : Éditions Revue EPS.

Prairat, E. (2018). *La morale du professeur*. Paris: Presses Universitaires de France.

REY, B. (2009). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Bruxelles : De Boeck.

Roche, L., & Gal-Petitfaux, N. (2012). *La médiation audio-visuelle pour former à l'expérience corporelle de l'enseignant d'EPS en situation de classe*. *STAPS*, 33(4), 113-125.

Roche, L., & Gal-Petitfaux, N. (2014). *Former à l'intervention en EPS* (p. 46). École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, Aix-Marseille Université.

Rousseau, N., Deslandes, R. & Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 193–211. <https://doi.org/10.7202/039032ar>

1. -Saury, J., Ria, L., Sève, C., Gal-Petitfaux, N. (2006). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS. *Revue EP.S.*, 321, 5-11.
- Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82(4), 225-260.
- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2011). *Motor Learning and Performance: From Principales to Application*. Human Kinetics.
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A.(2008). *Motor Learning and Performance: A Situation-Based Learning Approach* (4th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philisophy of Language*. Cambridge University Press.
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. University of Illinois Press.
- Suchman, LA (1987). *Plans et actions situées : le problème de la communication homme-machine*.
- Sweller, J. (1994). *Cognitive Load Theory, Learning Difficulty, and Instructional Design*. *Learning and Instruction*, 4(4), 295-312).
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55–69. <https://doi.org/10.7202/001785ar>
- Tardif, S. & Rivard, M. (2021). La classe inversée en mode virtuel : portrait d'une formule gagnante. *Revue hybride de l'éducation*, 4(6), 15–24. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i6.1220>
- Temprado, J.- J. (1994). « Principes » et acquisition des habiletés motrices. *Revue EPS*, (246), 39.

Théberge, J.-Y. (1994). La formation des élèves et la bibliothèque au secondaire. *Documentation et bibliothèques*, 40(4), 219–221. <https://doi.org/10.7202/1033495ar>

Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : Analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Peter Lang.

Theureau, J., & Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées : la conception centrée sur le cours d'action de l'utilisateur*. Octarès Éditions.

Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Paris: Retz.

Vincent, P., & Schulé, N. (2015). La communication non verbale de l'enseignant d'EPS lors de la phase d'échauffement au secondaire II : Étude de cas : enseignants chevronnés vs enseignants débutants (Master of Advanced Studies, Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire II). Sous la direction de J. Méard. Lausanne, printemps. Pages 5-6.

Weineck, J. (2001). *L'entraînement physique*. Vigot.

Wittorski, R. (1996). Compte rendu de [Toupin, L. (1995). *De la formation au métier : savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris : ESF.] *Revue des sciences de l'éducation*, 22(1), 209–210. <https://doi.org/10.7202/031874ar>

Les Annexes

Questionnaire « Enseignants d'EPS »

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de fin de cycle pour l'obtention d'un diplôme de master en STAPS, spécialité : Activité Physique et Sportive Scolaire, portant sur le thème : « Analyse des effets perlocutoires des consignes multimodales sur la compréhension des tâches complexes en EPS : Approche inductive ». Nous vous sollicitons chers enseignants d'EPS, de prendre part à cette recherche tout en nous fournissant des réponses précieuses qui serviront certainement à nourrir une réflexion approfondie autour de cette problématique assez importante dans le domaine de l'enseignement de l'EPS. Les questions composant ce questionnaire, abordent divers aspects liés essentiellement à l'effet de l'utilisation des consignes multimodales (verbales, textes, images, gestes, vidéos, etc.) sur la compréhension et l'engagement des élèves dans des tâches plus au moins complexes.

Les réponses que vous fournissez resteront confidentielles et seront exclusivement exploitées pour enrichir cette étude, du coup, à améliorer les méthodes et démarches d'intervention des enseignants en EPS. Nous vous remercions par avance pour votre participation à cette étude.

I. Informations socioprofessionnelles

- a) Etablissement de rattachement :
 - ☐ Primaire
 - ☐ CEM
 - ☐ Lycée
- b) Diplôme :
 - ☐ Licence
 - ☐ Master
 - ☐ Autres (précisez) :
- c) Années d'expérience
 - ☐ 0 à 5 ans
 - ☐ 6 à 10 ans
 - ☐ 11 à 15 ans
 - ☐ 16 à 20 ans
 - ☐ Plus de 20 ans
- d) Sexe :
 - ☐ Homme
 - ☐ Femme
- e) Nombre de classes en charge :
- f) Age :

II. Questions introductives :

2. Savez-vous c'est quoi une consigne multimodale ?
 - Oui
 - Non
3. Dans quelles types de tâches ou d'activités utilisez-vous des consignes multimodales (combinaison de verbal, visuel, écrit, sonore, schémas, dessins, carte, gestes, etc.) ?
 - Activités techniques (ex. : apprentissage de gestes techniques)
 - Activités stratégiques (ex. : gestion de jeux collectifs)
 - Activités de groupe (ex. : projets collaboratifs)
 - Autre (précisez) :

g) Pourriez-vous préciser pourquoi ?

.....

.....

.....

4. À quelle fréquence utilisez-vous des consignes multimodales dans vos séances d'EPS ?
 - Très fréquemment
 - Fréquemment
 - Occasionnellement
 - Rarement

III. Compréhension des Consignes par les Élèves

4. Selon vous, les élèves comprennent-ils mieux les tâches complexes lorsqu'ils reçoivent des consignes multimodales plutôt que des consignes uniquement verbales ?
 - Oui, beaucoup mieux
 - Oui, un peu mieux
 - Non, la compréhension est similaire
 - Non, cela ne semble pas avoir d'impact

h) Cela est dû à quoi à votre avis ?

.....

.....

.....

5. Avez-vous observé une amélioration de la compréhension des consignes complexes lorsque vous combinez des supports visuels (images, vidéos) et des explications verbales ?
 - Oui, une grande amélioration
 - Oui, une amélioration modérée
 - Non, aucune différence notable
 - Non, parfois cela crée plus de confusion
6. Dans quelles situations les consignes multimodales semblent-elles être les plus efficaces pour vos élèves ?
 - Lorsque les tâches sont techniques (ex. : démonstration de mouvements)
 - Lorsque les tâches sont stratégiques (ex. : jeux de coopération)

- Lorsqu'il y a une notion d'abstraction (ex. : règles de jeu complexes)
- Autre (précisez)

IV. Effets Perlocutoires des Consignes Multimodales

7. Est-ce que l'utilisation de consignes multimodales influence la manière dont les élèves réagissent à la tâche (motivation, engagement, performance) ?

- Oui, fortement
- Oui, modérément
- Non, cela n'a pas d'impact visible
- Non, parfois cela crée de la confusion ou de la distraction

i) Pourquoi à votre avis ?

.....

.....

.....

.....

8. En général, les consignes multimodales vous semblent-elles augmenter la clarté des objectifs à atteindre pour les élèves dans des tâches complexes ?

- Oui, nettement plus claires
- Oui, légèrement plus claires
- Non, la clarté reste la même
- Non, elles semblent parfois rendre les objectifs plus flous

j) Pourriez-vous préciser les raisons ?

.....

.....

.....

.....

9. Avez-vous remarqué que l'utilisation de consignes multimodales (par exemple, vidéo + explication orale + démonstration physique) aide vos élèves à mieux mémoriser ou à mieux retenir l'information ?

- Oui, clairement
- Oui, mais pas toujours
- Non, pas vraiment
- Non, aucune différence notable

k) Pouvez-vous expliquer pourquoi ?

.....

.....

V. Satisfaction et Suggestions

14. Globalement, êtes-vous satisfait(e) de l'utilisation des consignes multimodales dans vos séances d'EPS ?

- Très satisfait(e)
- Satisfait(e)
- Moyennement satisfait(e)
- Pas du tout satisfait(e)

1) Pourquoi à ton avis?

.....

.....

.....

.....

15. Avez-vous des suggestions pour améliorer l'efficacité des consignes multimodales dans l'enseignement des tâches complexes en EPS ?

.....

.....

.....

.....

16. Selon vous, quelle est la meilleure combinaison de supports multimodaux pour une tâche complexe en EPS ?

- Vidéo + Explication orale
- Vidéo + Schémas/Diagrammes
- Explication orale + Démonstration physique
- Autre (précisez) :

.....

.....

.....

.....

Tableau d'expertise de la validité interne par les (juges) du questionnaire destiné aux enseignants d'EPS

Nom et prénom de l'expert :

Expert	Questions	Accord	Désaccord	Autres
Informations socioprofessionnelles	a			
	b			
	c			
	d			
	e			
	f			
Questions introductives	1			
	2			
	3			
Axe 1 : Compréhension des Consignes	4			
	5			
	6			
Axe 2 : Réactions et Effets Perlocutoires	7			
	8			
	9			
Axe 3 : Impact sur la Performance et l'engagement	10			
	11			
	12			
Axe 4 : Communication et collaboration	13			
	14			
Axe 5 : Satisfaction et Suggestions	15			

Questionnaire « Elèves en EPS »

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de fin de cycle pour l'obtention d'un diplôme de master en STAPS, spécialité : Activité Physique et Sportive Scolaire, portant sur le thème : « *Analyse des effets perlocutoires des consignes multimodales sur la compréhension des tâches complexes en EPS : Approche inductive* ». Nous vous sollicitons chers élèves, de prendre part à cette recherche tout en nous fournissant des réponses précieuses qui serviront certainement à nourrir une réflexion approfondie autour de cette problématique assez importante dans le domaine de l'enseignement de l'EPS. Les questions composant ce questionnaire, abordent divers aspects liés essentiellement à l'effet de l'utilisation des consignes multimodales (verbales, textes, images, gestes, vidéos, dessins, cartes, etc.) sur votre compréhension et votre engagement dans des tâches plus ou moins complexes.

Les réponses que vous fournirez resteront confidentielles et seront exclusivement exploitées pour enrichir cette étude, du coup, à améliorer vos compréhensions et développer vos compétences en EPS.

Nous vous remercions par avance pour votre participation à cette étude.

I. Informations personnelles

- a) Etablissement scolaire :
- b) Niveau d'étude :
- c) Age :
- d) Sexe :
- e) Sport pratiqué en dehors de l'établissement :

II. Questions introductives

1. Savez-vous c'est quoi une consigne multimodale ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

2. Avez-vous déjà reçu des consignes multimodales (verbales, gestes, textes, images, vidéo, sons, etc.) dans le cadre des séances d'EPS ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

3. Si oui, pouvez-vous décrire brièvement un exemple de consigne multimodale reçue pendant des cours d'EPS ?

III. Compréhension des consignes

4. Lorsque vous recevez des consignes sous forme multimodale (par exemple, à la fois verbales et visuelles), avez-vous l'impression de mieux comprendre ce qui est attendu de vous ?

- ☐ Oui, beaucoup plus
- ☐ Oui, un peu plus
- ☐ Non, pas vraiment
- ☐ Non, pas du tout

➤ Qu'est-ce qui explique cela ?

5. Lorsqu'une consigne est donnée à la fois à l'oral, avec des gestes, et accompagnée d'illustrations visuelles (vidéos, diagrammes, textes, dessins, schéma, cartes, démonstration, etc.), avez-vous plus de facilité à réaliser la tâche ?

- ☐ Oui, beaucoup
- ☐ Oui, un peu
- ☐ Non, pas vraiment
- ☐ Non, pas du tout

➤ Quelle est la raison à ton avis de cela ?

6. En comparaison avec les consignes verbales seules, trouvez-vous les consignes multimodales plus claires ?

- ☐ Oui, elles sont toujours plus claires
- ☐ Oui, souvent plus claires
- ☐ Non, les deux sont égales
- ☐ Non, je préfère les consignes verbales seules

➤ Quelle est la justification à cela ?

IV. Réactions et effets perlocutoires

7. Après avoir reçu une consigne multimodale, est-ce que vous vous sentez plus confiant(e) dans l'exécution de la tâche ?

- ☐ Oui, très confiant(e)
- ☐ Oui, assez confiant(e)
- ☐ Non, pas vraiment
- ☐ Non, pas du tout

➤ Pouvez-vous expliquer pourquoi ?

8. Les consignes multimodales vous aident-elles à mieux visualiser ce que vous devez faire dans la tâche (par exemple, comprendre les positions, les gestes, les objectifs à atteindre, etc.) ?

- ☐ Oui, beaucoup
- ☐ Oui, un peu
- ☐ Non, pas vraiment
- ☐ Non, pas du tout

➤ Pouvez-vous nous en dire plus sur les raisons ?

9. Avez-vous déjà ressenti de la confusion ou un manque de clarté avec des consignes multimodales ?

- ☐ Oui, fréquemment
- ☐ Oui, parfois
- ☐ Non, rarement
- ☐ Non, jamais

➤ Expliquez pourquoi ?

V. Impact sur la performance et l'engagement

10. Lorsque les consignes sont multimodales, avez-vous remarqué une amélioration de vos performances dans la tâche proposée ?

- ☐ Oui, grande amélioration
- ☐ Oui, amélioration modérée
- ☐ Non, pas d'amélioration notable
- ☐ Non, performance même moins bonne

➤ Pourriez-vous préciser les raisons ?

11. Les consignes multimodales vous aident-elles à comprendre les objectifs à long terme d'une tâche complexe (par exemple, dans un apprentissage technico-tactique ou un enchaînement de gestes sportifs) ?

- ☐ Oui, très bien
- ☐ Oui, dans une certaine mesure
- ☐ Non, pas vraiment
- ☐ Non, pas du tout

➤ Comment ?

12. Les consignes multimodales influencent-elles la manière dont vous organisez votre travail ou vos efforts dans la tâche ?

- Oui, beaucoup
- Oui, un peu
- Non, pas vraiment
- Non, pas du tout

➤ Expliquez ?

VI. Communication et collaboration

13. Lorsque des consignes multimodales sont données, trouvez-vous plus facile de discuter avec vos camarades de la tâche à accomplir ?

- Oui, beaucoup plus facile
- Oui, un peu plus facile
- Non, c'est pareil
- Non, plus difficile

➤ Pouvez-vous clarifier pourquoi vous ressentez ça ?

14. Est-ce que l'utilisation de consignes multimodales vous aide à mieux collaborer lors de tâches de groupe en EPS ?

- Oui, énormément
- Oui, un peu
- Non, pas vraiment

- Non, pas du tout

➤ Pouvez-vous détailler plus ?

VII. Satisfaction et suggestions

15. Globalement, êtes-vous satisfait(e) des consignes multimodales utilisées en EPS pour vous guider dans les tâches complexes ?

- Très satisfait(e)
- Satisfait(e)
- Moyennement satisfait(e)
- Pas du tout satisfait(e)

➤ Pourriez-vous préciser plus ?

16. Avez-vous des suggestions pour améliorer l'utilisation des consignes multimodales dans vos séances d'EPS ?

17. Si vous deviez choisir, quel type de consignes préférez-vous pour comprendre les tâches complexes en EPS ?

- Uniquement verbales
- Uniquement visuelles (images, vidéos)
- Multimodales (texte, image, vidéo, audio)
- Autres (précisez) :

➤ Pourquoi à votre avis ?

Merci de vérifier vos réponses afin de vous assurer que vous avez répondu à toutes les questions

Tableau d'expertise de la validité interne par les (juges) du questionnaire destiné aux élèves en EPS

Nom et prénom de l'expert :

Expert	Questions	Accord	Désaccord	Autres
Informations personnelles	a			
	b			
	c			
	d			
	e			
Questions introductives	1			
	2			
	3			
Axe 1 : Compréhension des consignes	4			
	5			
	6			
Axe 2 : Réactions et effets perlocutoires	7			
	8			
	9			
Axe 3 : Impact sur la performance et l'engagement	10			
	11			
	12			
Axe 4 : Communication et collaboration	13			
	14			
Axe 5 : Satisfaction et suggestions	15			
	16			

Résumé :

Le présent mémoire s'inscrit dans une démarche d'analyse des pratiques pédagogiques en éducation physique et sportive, avec un focus particulier sur les effets perlocutoires des consignes multimodales sur la compréhension des tâches complexes. Il vise à comprendre dans quelle mesure les différentes formes de communication utilisées par les enseignants (verbales, gestuelles, visuelles...) influencent la réception et l'interprétation des consignes par les apprenants, et par conséquent, la qualité de leur engagement dans l'action.

Ce mémoire met en lumière le rôle central de la communication multimodale dans la compréhension des tâches complexes en EPS. Il montre que les consignes, loin d'être de simples instructions, sont des actes de langage à effets perlocutoires forts, capables d'influencer la perception, l'engagement et la réussite des élèves. Mieux comprendre ces effets permet à l'enseignant d'EPS de concevoir des interventions pédagogiques plus adaptées, efficaces et inclusives.

Mots clés : Perlocution ; consignes ; multimodales ; tâches ; EPS

Abstract

This work is part of broader analysis of pedagogical practices in physical education, with a particular focus on the perlocutionary effects of multimodal instructions on the understanding of complex tasks. Its aims to determine to what extent the various forms of communication used by teachers (verbal, gestuel, visual) influence student's reception and interpretation of instructions and, consequently, the quality of their engagement in action.

This research highlights the central role of multimodal communication in understanding complex tasks in physical education. It shows that instructions, far from being simple directives, are speech acts with strong perlocutionary effects, capable of influencing student's perception, engagement, and success. Better understanding these effects allows PE teachers to design more effective, adapted, and inclusive pedagogical interventions.

Keywords : Perlocution ; instructions ; multimodal ; tasks ; EPS