

# Enseigner l'EPS

N° 274 | Janvier 2018

## Recherche Formation

Construction de  
compétences à l'école

Regards croisés  
sur la méthodologie  
de l'écrit 1

## Notre métier

Corps et voix de  
l'enseignant d'EPS

## Enseignement scolaire

L'évaluation en EPS  
et le socle

« Le Top 14/Pro D2 » :  
une situation complexe  
au cœur du faire ensemble

## Histoire

Scolarisation des pratiques  
artistiques années 70

## Notre association

Commission de réforme  
du lycée et du baccalauréat  
Questions et propositions



2<sup>e</sup>me Biennale de l'AE-EPS - Octobre 2017



## Une fin de l'année 2017 particulièrement riche et animée



Ce fut tout d'abord la 2<sup>ème</sup> Biennale de l'AE-EPS les 21 et 22 octobre 2017 à Nancy qui a connu un franc succès avec plus de 280 personnes présentes. Magnifiquement organisée par la Régionale de Nancy-Metz, elle a tenu toutes ses promesses, tant pour la qualité des échanges professionnels que pour l'esprit convivial qui y a régné tout le week-end (voir le compte-rendu dans les pages centrales et sur notre site). Tous ceux qui n'ont pu assister à cet événement pourront retrouver les conférences et communications dans le Dossier « Enseigner l'EPS » n° 3 qui a été publié le jour de l'ouverture de la Biennale. Ce recueil d'expériences, ancrées dans la pratique avec des éclairages scientifiques, représente une ressource importante pour tous les étudiants et enseignants d'EPS et participe du renouvellement de notre discipline notamment au regard de nouveaux programmes de collège.

Quelques jours après, nous recevions l'agrément du ministère de l'Éducation nationale que nous avions demandé en juin dernier. Notre association est maintenant agréée au titre des associations éducatives complémentaires de l'enseignement public. Cet agrément, paru au Bulletin officiel n° 39 du 16 novembre 2017, a été obtenu pour notre structure nationale mais aussi pour toutes nos régionales. Il nous permettra de demander des subventions pour l'organisation d'événements à caractère national lorsqu'ils répondent à des priorités pédagogiques et/ou éducatives compatibles avec les orientations institutionnelles. Dans les régionales, il facilitera les démarches avec les services académiques pour l'obtention d'une journée de formation.

Début novembre, notre association était sollicitée pour une consultation par Monsieur Pierre Mathiot, chargé de mission auprès du Ministre de l'Éducation nationale afin de mener à bien la réforme du Lycée général et technologique et du Baccalauréat. Des questions de fond émergent très rapidement au sein du Bureau national (BN).

L'organisation et le fonctionnement actuel du lycée d'enseignement général et technologique remplit-il sa mission de préparation à l'enseignement supérieur et la vie professionnelle? Quel rôle doit continuer de jouer l'EPS au lycée en vue de la préparation de tous à une gestion autonome et durable de leur vie physique et citoyenne? Quelle place doit-elle occuper dans une nouvelle organisation du Lycée et une transformation profonde de l'évaluation au Baccalauréat envisagée par les pouvoirs publics? Comment, enfin, penser la continuité de l'EPS au lycée par rapport à l'EPS « soclée » du collège?

Le BN s'est alors rapidement mobilisé pour créer une commission ad-hoc lors du Conseil national (CN) des 17 et 18 novembre 2017 afin d'élaborer un document d'appui qui puisse servir lors de l'audition de l'association. Bernard Boda, IA-IPR honoraire, est nommé rapporteur de cette commission afin de coordonner et mettre en forme les éléments de réflexion. Pour alimenter le débat, le BN a sollicité ses groupes ressource, ses régionales et préparé un travail de synthèse des différents rapports récents sur le Lycée et le Baccalauréat mis en relation avec le projet présidentiel et les diverses déclarations dans la presse.

C'est donc avec ce document, validé par un CN extraordinaire, que nous avons conduit, le mardi 5 décembre 2017, l'entretien avec les membres de la « mission Mathiot » dont le compte-rendu figure sur notre site<sup>1</sup>. L'échange se termine par une incitation de Pierre Mathiot à faire des propositions dans le cadre d'un fonctionnement différent du Lycée et du Baccalauréat. Ce que nous avons fait dans un document que nous lui avons remis fin décembre<sup>2</sup>.

François LAVIE,  
président de l'AE-EPS

1) Voir l'URL : <http://www.aeeps.org/actualite/3028-audition-de-lae-eps-par-la-mission-mathiot.html>

2) Voir sur le site l'URL : <http://www.aeeps.org/aeeps/initiatives-et-actions.html>

### Enseigner l'EPS N° 274 | Janvier 2018

Directeur de la publication : François LAVIE

409, rue Célestin Tourres - 63115 MEZEL - [francois.lavie@aeeps.org](mailto:francois.lavie@aeeps.org)

Rédacteurs :

Coordination :

Mireille AVISSE : [mireille.avisse@aeeps.org](mailto:mireille.avisse@aeeps.org) - 23, rue Raspail - 76600 Le Havre - 06 23 05 61 80

Jean-Baptiste CHIAMA : [jean-baptiste.chiama@aeeps.org](mailto:jean-baptiste.chiama@aeeps.org) - 38, rue George V - 95600 Eaubonne - 06 72 89 29 37

Co-rédaction :

Jean-Baptiste Chiama - David Estevez

- Lionel AMATTE : [lionel.amatte@aeeps.org](mailto:lionel.amatte@aeeps.org)

- Magali BOIZUMAUULT : [magali.boizumault@aeeps.org](mailto:magali.boizumault@aeeps.org)

- Jean-Baptiste CHIAMA : [jean-baptiste.chiama@aeeps.org](mailto:jean-baptiste.chiama@aeeps.org)

- David ESTEVEZ : [david.estevez@aeeps.org](mailto:david.estevez@aeeps.org)

- Philippe GAGNAIRE : [philippe.gagnaire@aeeps.org](mailto:philippe.gagnaire@aeeps.org)

- Betty LEFEVRE : [betty.lefevre@aeeps.org](mailto:betty.lefevre@aeeps.org)

- Jean-Paul LIEVRE : [jean-paul.lievre@aeeps.org](mailto:jean-paul.lievre@aeeps.org)

- Lucie MOUGENOT : [lucie.mougenot@aeeps.org](mailto:lucie.mougenot@aeeps.org)

- François POTVIN : [francois.potvin@aeeps.org](mailto:francois.potvin@aeeps.org)

- David ROSSI : [david.rossi@aeeps.org](mailto:david.rossi@aeeps.org)

- Serge TESTEVIDE : [serge.testevuide@aeeps.org](mailto:serge.testevuide@aeeps.org)

- Thierry TRIBALAT : [thierry.tribalat@aeeps.org](mailto:thierry.tribalat@aeeps.org)

ENSEIGNER L'EPS est une publication trimestrielle.

Editeur : AE-EPS - 4, avenue de la Pelouse - 94160 Saint-Mandé

Dépôt légal : 1<sup>er</sup> trimestre 2017 - ISBN : 978-2-902568-38-3

Pour toute demande d'abonnement ou d'expédition, s'adresser à :

Fabrice PAINDAVOINE - [fabrice.paindavoine@aeeps.org](mailto:fabrice.paindavoine@aeeps.org)

Abonnement (3 numéros par an) : 1 an : 36 € - Le numéro : 12 €

Pour toute observation concernant ENSEIGNER L'EPS, s'adresser au directeur de la publication. L'Association des Enseignants d'EPS, association Loi 1901, a été créée en 1936 par les Anciens Elèves de l'École Normale Supérieure d'Éducation Physique. Elle est ouverte à tous les enseignants d'EPS, étudiants et responsables. L'AE-EPS est agréée par le Ministère de l'Éducation nationale au titre des associations éducatives complémentaires de l'enseignement public. Agrément, paru au Bulletin officiel n° 39 du 16 novembre 2017, et valable pour notre structure nationale mais aussi pour toutes nos régionales.

Photo couverture : Fabrice Paindavoine

Conception-Réalisation : Communicolor - 02 96 42 24 85  
Rue de la Maladrerie - 22960 Plédran

## Sommaire

### Recherche et Formation

#### Construction de compétences à l'école et difficultés éprouvées par les élèves

Bernard REY ..... 2

#### Regards croisés sur la méthodologie de l'écrit 1

De l'intérêt du compte-rendu de lecture  
Loïc SZERDAHELYI, Vincent MORIN ..... 6

### Notre métier

#### Corps et voix de l'enseignant d'EPS : deux outils au service de la relation pédagogique

Isabelle JOURDAN ..... 9

### Enseignement scolaire

#### L'évaluation en EPS et le socle Les indicateurs de compétence au service d'un socle « incarné » en EPS

Emmanuel TESTUD ..... 12

#### « Le Top 14/Pro D2 » : une situation complexe au cœur du faire ensemble

Julien KRIER, Scott LAVAUD ..... 17

### Histoire

#### Scolarisation des pratiques artistiques Années 70 : De quoi les APEX sont-elles le nom ?

Geneviève COGÉRINO ..... 21

### Notre association

#### Commission de réforme du lycée et du baccalauréat : Questions et propositions

Appel à auteurs ..... 31

## Un numéro riche de notre diversité

Fidèle à l'esprit de l'association, ce numéro de la revue reflète une nouvelle fois l'actualité et la diversité des propositions qui font la richesse de la réflexion sur et dans notre discipline. Nous constatons, numéro après numéro, que notre corporation apprécie grandement la réflexion, l'échange et le débat. Nous avons essayé de mettre au cœur de celui-ci des textes qui nous aident tous à enrichir notre formation personnelle, qu'elle soit initiale ou continue.

Nul doute que les articles que vous allez trouver dans ce numéro vous nourriront, que les auteurs en soient ici remerciés.

Les personnes qui ont eu la chance de pouvoir assister à la 2<sup>ème</sup> biennale de notre association, sont reparties enchantées par la qualité des échanges et des interventions. **Bernard Rey**, dont la conférence introductive portait sur « *Construction de compétences à l'école et difficultés éprouvées par les élèves* » nous a fait l'amitié de nous transmettre le texte long afférent à cette conférence. Vous pourrez tous ainsi prolonger votre réflexion sur ce thème fort riche<sup>1</sup>.

**Loïc SZERDAHELYI** et **Vincent MORIN** nous proposent une approche méthodologique de l'écrit 1 des concours du CAPEPS et de l'agrégation et plus particulièrement des comptes rendus de lecture. Leur article présente la particularité de croiser le regard d'un formateur et celui d'un « formé ». Il intéressera à la fois ceux qui se préparent pour passer ces concours et les formateurs qui les accompagnent.

Une fois n'est pas coutume, grâce à l'article d'**Isabelle JOURDAN**, nous nous intéressons au corps et à la voix de l'enseignant en général et d'EPS en particulier. Ce thème est central dans notre métier, il doit faire l'objet de toute notre attention. Nous y reviendrons sans aucun doute, tant il est vrai que, pour pouvoir agir efficacement dans la durée, les enseignants doivent aussi prendre en compte cette dimension de leur métier dans le cadre de leur formation ou dans leur pratique quotidienne.

**Emmanuel TESTUD** interroge le rapport entre l'évaluation en EPS et le socle commun. Les réflexions et les propositions qu'il formule s'inscrivent dans le cadre posé par le groupe ressource de notre association Evaluation Par Indicateurs de Compétences (EPIC) et mettent en avant une incarnation du socle par notre discipline. Le propos est illustré à deux niveaux ; par la présentation de ce à quoi cette réflexion peut aboutir pour une équipe de collège et par des propositions de traitement en demi-fond et en badminton.

**Julien KRIER** et **Scott LAVAUD** ont la particularité de nous proposer un article à quatre mains traversant la Manche puisque Scott enseigne à Londres. Ils s'intéressent eux aussi à la prise en compte des attendus du socle au travers de leur proposition en rugby. Ils s'appuient pour cela résolument sur la culture de cette activité.

**Geneviève COGÉRINO** nous propose ensuite une analyse approfondie d'une période clef dans notre histoire contemporaine sur le thème de l'arrivée des APEX dans le paysage de l'EPS. La première partie de ce texte que nous publions dans ce numéro met notamment en perspective les représentations que les hommes et les femmes professeurs d'EPS de l'époque ont de ces activités dans un contexte où l'hétérogénéité de la corporation est grande.

Pour finir, vous trouverez une courte présentation de notre contribution au débat sur la réforme du lycée et du baccalauréat puis un « appel à auteurs » ; acteurs de la profession, nous pensons que vous êtes tous des auteurs potentiels, n'hésitez pas à nous contacter.

Qu'il me soit permis de conclure ce premier mot de la rédaction de l'année 2018 par un hommage appuyé à **Monsieur Jean PINTURAULT**, dont nous avons appris le décès récemment. Vous trouverez dans « l'hyper infos » et sur le site des textes et des hommages. J'évoquais en préambule la formation et l'importance qu'elle revêt pour notre association dans son acception la plus large. « Pinpin » nous laisse sur tout ceci un héritage immense.

Pour l'équipe de rédaction,  
Jean-Baptiste Chiamia



**Numéro téléchargeable  
gratuitement  
pour les adhérents  
sur [revue.aeeps.org](http://revue.aeeps.org)**

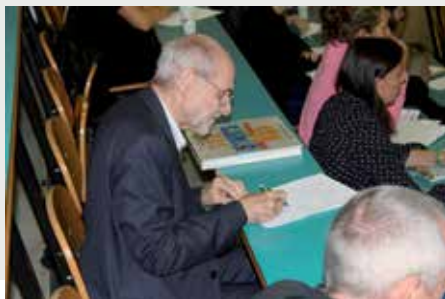
1) Pour information, les 4 conférences de la Biennale sont en ligne sur le site de l'AE EPS.

Bernard REY, Université Libre de Bruxelles - [brey@ulb.ac.be](mailto:brey@ulb.ac.be)

# Construction de compétences à l'école et difficultés éprouvées par les élèves



Comme dans beaucoup d'autres pays, la notion de compétence est désormais présente dans les référentiels et programmes scolaires français. L'auteur du présent texte n'est pas spécialiste d'EPS. Il ne s'attachera donc nullement à présenter aux professeurs de cette discipline des recommandations pratiques pour mettre en œuvre, dans leur enseignement, l'approche par compétences. Il voudrait, plus modestement, éclaircir autant que possible la notion de compétence, en montrer les enjeux et répondre à quelques-unes des controverses qu'elle suscite souvent.



On verra notamment en quoi, contrairement à une opinion répandue, la notion de compétence ne s'oppose nullement à celle de savoir, mais au contraire l'implique et l'exige : pas de compétence sans savoir. On verra également en quoi la notion de compétence permet de voir sous un jour nouveau certaines difficultés rencontrées par les élèves.

## 1. Qu'est-ce qu'une compétence ?

Pour pouvoir définir précisément ce qu'est une compétence, examinons quelques formules présentées, dans le *Socle commun des connaissances, compétences et culture* (2016) ou bien dans les programmes de différentes disciplines, comme des énoncés de compétences :

1. Effectuer des calculs numériques impliquant des puissances.
2. Distinguer ce qui relève d'une croyance ou d'une opinion et ce qui constitue un savoir (ou un fait) scientifique.
3. Savoir différencier : courir vite et courir longtemps / lancer loin et lancer précis / sauter haut et sauter loin.
4. Connaître les effets d'une pratique physique régulière sur son état de bien-être et de santé.
5. S'exprimer à l'écrit pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter de façon claire et organisée.
6. Mobiliser des techniques vocales et corporelles au service d'un projet d'interprétation ou de création musicale.
7. Décrire l'organisation de la matière dans l'Univers.
8. Traduire en langage mathématique une situation réelle.

Ce qui est intéressant, dans la perspective d'en tirer des conséquences didactiques, c'est de se demander par quelle démarche d'apprentissage

on peut acquérir chacune des dispositions formulées dans cette liste.

On voit d'emblée que les énoncés 4 et 7 ne sont pas véritablement des compétences : ils n'impliquent ni décision ni action. Ce sont plutôt des énoncés de *savoirs* et même plus précisément de savoirs constitués d'informations que l'on peut apprendre par mémorisation.

En revanche, tous les autres énoncés correspondent à des possibilités d'actions (physiques ou intellectuelles). Pourtant, au sens strict, ils ne méritent pas tous l'appellation de « compétence ». Considérons l'énoncé 1 : il s'agit d'actions qui sont régies par des règles uniformes, quels que soient les nombres pris en compte. Il en va de même des calculs arithmétiques sur les nombres entiers tels qu'on les enseigne dans le primaire : l'algorithme de la multiplication de deux nombres est toujours le même quels que soient les nombres considérés. Il en va de même des opérations sur les fractions, sur les expressions algébriques, sur les puissances, sur les logarithmes, etc. Il en va de même des règles qui régissent l'accord de l'adjectif avec le nom, du verbe avec le sujet. Il en va encore de même en ce qui concerne la transformation d'une phrase anglaise affirmative en une phrase interrogative, etc. De telles actions, qui sont régies par des systèmes de règles uniformes, sont automatisables : on les nomme, selon les

auteurs, « *savoir-faire* », « *procédure* » ou parfois « *capacité* » (méfions-nous cependant de ce terme de « capacité » qui dans certains contextes prend un sens tout à fait différent).

Ce qui est sûr, c'est que chez les chercheurs qui s'occupent de compétences, il y a aujourd'hui un consensus très large pour réserver le terme de « compétence » à tout autre chose : des dispositions à accomplir des actions *qui ne se réduisent pas* à des « algorithmes », parce qu'elles opèrent dans des situations qui sont, à chaque fois, singulières. Parmi les énoncés listés plus haut, il s'agit par exemple des énoncés 2, 5, 6 et 8. Ainsi dans l'énoncé 5 qui porte sur la rédaction de texte, même si on le limite à un type de texte, par exemple un écrit destiné à argumenter, chaque argumentation a ses caractères singuliers tenant à la fois au thème abordé, à la position adoptée par l'auteur et au public auquel l'écrit est destiné. Bien sûr, on utilisera les savoir-faire que sont les règles concernant la morphologie des mots, la syntaxe, la ponctuation, les marqueurs logiques, la grammaire textuelle, etc. Mais on les utilisera en fonction de l'argumentation spécifique à laquelle on se livre dans ce texte-ci. Il s'agit non pas d'appliquer un savoir-faire donné, mais de choisir, dans un éventail très large de savoir-faire, ceux qui conviennent à une situation particulière et de les combiner de la manière qui convient à celle-ci.

Ainsi, nous avons vu jusqu'à présent trois types de réalités :

- des **savoirs** (qu'on peut appeler aussi connaissances),
- des **savoir-faire** (ou « procédures », ou « capacités »), activités régies par algorithmes,
- des **compétences** : dispositions à s'affronter à des situations constamment nouvelles, qui, à cause de ce caractère constamment nouveau, ne peuvent faire l'objet d'automatisation.

Bien entendu, pour être compétent, l'individu doit posséder des savoirs et des savoir-faire correspondant à son champ de compétence, mais cela ne suffit pas ; car il doit en plus être capable de

mobiliser, parmi les savoirs et savoir-faire qu'il possède, ceux qui conviennent à la situation ou à la tâche inédite à laquelle il est confronté à un moment donné.

Ce sont ces éléments que l'on retrouve dans la définition de la compétence donnée dans le *Socle commun des connaissances, compétences et culture* : « Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexes ou inédites ». On y retrouve bien les savoirs (nommés ici « connaissances »), les savoir-faire (nommés ici « capacités »). S'y ajoutent les « attitudes » que nous laissons momentanément de côté, mais dont nous parlerons plus tard. Enfin et surtout,

on y retrouve bien l'idée que la compétence ne se réduit pas à la possession de ces ressources, mais à l'aptitude à les « mobiliser » en rapport avec une situation ou une tâche nouvelle et complexe.

On peut acquérir des connaissances (ou savoirs) par mémorisation. On peut acquérir des savoir-faire (ou procédures, ou capacités) par des exercices répétitifs qui conduisent à une automatisation. En revanche reste en suspens la question de savoir comment acquérir des compétences, car il s'agit alors d'acquérir la disposition à s'adapter à des situations (ou tâches) constamment nouvelles. C'est sur cette question que nous allons tenter d'avancer dans la section suivante.

## 2. Comment devenir compétent ?

Comme nous venons de le voir, l'individu compétent est celui qui sait sélectionner, dans la gamme de savoirs et de savoir-faire qu'il possède, ceux qui conviennent aux spécificités d'une situation ou d'une tâche. Comment peut-il opérer correctement cette sélection ? Il ne peut le faire qu'en relevant, dans la situation, les éléments pertinents, c'est à dire ceux qui vont lui indiquer les savoirs et savoir-faire à mobiliser.

Pour illustrer ce point, prenons un exemple simple, celui d'un problème proposé à des élèves de CE1 à la fin d'une séquence de mathématiques consacrée à la soustraction. L'énoncé était le suivant :

« Victor possède 7 €. Il veut s'acheter un jouet qui coûte 12 €. Combien doit-il demander à ses parents ? »

L'élève « compétent » est celui qui, parmi les savoir-faire qu'il possède, va sélectionner la soustraction pour résoudre le problème. Mais pour cela, il doit préalablement sélectionner dans la situation les éléments pertinents et négliger les autres. Ainsi le fait que dans l'énoncé du problème il soit question d'un enfant, le fait qu'il veuille acheter un jouet, le fait qu'il doive pour cela faire appel à ses parents, le fait que les prix soient exprimés en Euros sont des éléments non importants. En revanche les nombres 7 et 12 ainsi que leur différence sont les éléments qu'il convient de sélectionner.

Ainsi, la compétence consiste en une double opération sélective : d'abord la sélection, dans la tâche ou la situation proposée, des éléments pertinents ; ensuite en fonction de ces éléments, sélection par l'individu des ressources qui conviennent parmi celles qu'il possède. Mais qu'est-ce qui va permettre à l'individu de repérer que certains éléments sont pertinents et que d'autres ne le sont pas ? On ne peut communiquer pour cela aux élèves de règles qui marcheraient dans tous les cas, parce que justement, lorsqu'on a affaire à des situations ou tâches

qui relèvent de compétences, ces situations sont toutes singulières.

Mais il existe cependant une piste qui permet de distinguer entre éléments « pertinents » et éléments sans importance dans une tâche scolaire. Les éléments pertinents sont ceux qui se laissent catégoriser par les savoirs scolaires : dans notre exemple, c'est le savoir mathématique qui va permettre de filtrer la situation et de ne retenir que les éléments qui renvoient à des catégories de ce savoir. Autrement dit, pour devenir scolairement compétent, l'élève doit saisir la tâche ou la situation proposée *au moyen d'un savoir*.

Ainsi une compétence ne met pas seulement en jeu la relation entre un individu et une situation. Elle fait toujours intervenir un troisième terme : un savoir. La personne compétente est celle qui saisit la situation à travers ce savoir.

Notons immédiatement que ces « savoirs » qui interviennent comme grille d'analyse des situations dans l'exercice d'une compétence sont généralement plus larges et plus complexes que les connaissances ou informations dont nous avons parlé ci-dessus à propos des ressources. Pour interpréter les situations, c'est-à-dire y repérer les éléments pertinents, on a besoin non pas de simples informations, mais de savoirs qui expliquent la réalité. Ainsi, dans l'exemple du problème de Victor qui veut s'acheter un jouet, ce n'est pas une information mémorisée qui va permettre d'interpréter la tâche ; mais c'est la compréhension de ce qu'est la *différence* entre deux nombres.

Ainsi l'individu compétent est celui qui fait intervenir des outils d'interprétation des situations. À l'école ces outils, comme nous venons de le montrer, comportent généralement des savoirs. Mais dans les situations professionnelles (et aussi à l'école comme on va le voir) ils peuvent comporter aussi des normes et des valeurs. Par exemple, pour être compétent, un mécanicien automobile doit analyser une réparation à faire

sur un véhicule, non seulement à travers son savoir sur le fonctionnement d'une voiture, mais aussi en tenant compte des normes en vigueur, du respect du client, des règles de sécurité, d'exigences économiques, de réglementations fiscales, etc.

Or de plus en plus, dans le domaine scolaire également, on s'attend à ce que les élèves interprètent les situations non seulement au moyen des savoirs scolaires, mais aussi en référence à des normes ou valeurs. On voit apparaître dans les référentiels et les programmes des compétences qui engagent non seulement les savoirs, mais aussi des valeurs (exigences de sécurité, respect d'autrui, valeurs citoyennes, respect de l'environnement, etc.). Bref, on attend de l'élève qu'il saisisse les situations avec certaines « attitudes », en appelant « attitude » le fait de se comporter en fonction du choix de certains comportements comme ayant plus de *valeur* que d'autres. Nous retrouvons là le terme d'attitude que nous avons repéré dans la définition de la compétence proposée dans le *Socle commun des connaissances, compétences et culture* (voir ci-dessus). Mais alors que les rédacteurs le situaient parmi les ressources, il nous paraît plus cohérent de le situer parmi les outils avec lequel l'individu compétent va interpréter les tâches ou situations.

Pour conclure cette section, disons que l'individu compétent est celui qui interprète des situations :

- non pas avec sa subjectivité, ses émotions, ses intuitions ni ses croyances,
- non pas sur la base de sa seule expérience personnelle,
- non pas avec les catégories du sens commun, mais :
  - en utilisant les catégories propres à des savoirs spécialisés (savoirs scientifiques ou savoirs issus de savoirs scientifiques),
  - en se référant à des valeurs ou des normes.

## ■ Une nouvelle saisie de certaines difficultés d'élèves

Les recherches sur les compétences et la manière de rendre les élèves compétents jettent un jour nouveau sur certaines difficultés que l'on constate classiquement chez les élèves. Donnons-en quelques exemples.

**a)** Face au problème de l'achat du jouet, cité ci-dessus, nous avons observé une élève qui nous a proposé comme réponse que Victor devait demander à sa maman. Comme nous lui faisions remarquer que la question n'était pas de savoir auquel de ses parents il devait demander, mais *combien* il devait demander, elle a plusieurs fois réitéré sa réponse première : « *Il va demander à sa maman* ». Nous avons fini par comprendre qu'à ses yeux, conformément à un scénario familial très ordinaire pour des enfants de sept ans, l'enfant allait solliciter un de ses parents (de préférence le plus « complaisant »), que celui-ci allait ou non approuver l'achat et que, dans le cas d'une approbation, il allait lui-même déterminer la somme manquante et la donner à l'enfant. Autrement dit, aux yeux de cette élève, le problème posé n'était nullement un problème mathématique, mais un problème relationnel. On a là, de la part de cette élève, une interprétation de la situation totalement étrangère à celle qui est attendue à l'école, mais nullement absurde et peut-être même la plus efficace pratiquement.

**b)** Notre deuxième exemple est lié à un problème de mathématiques proposé à des élèves de CM2 et à des élèves de 6ème. On y demandait aux élèves de calculer le prix que coûterait la peinture pour repeindre une pièce dont on donnait les dimensions (longueur, largeur, hauteur) ainsi que les dimensions des portes et fenêtres. Leur était également fourni le tarif d'un marchand,

indiquant le pouvoir couvrant de différentes qualités de peinture ainsi que leur prix pour des pots de deux ou cinq litres. Comme nous l'avions anticipé, une majorité d'élèves se sont engagés, avec des succès variables, dans une démarche consistant à calculer la surface à peindre et à en déduire la quantité de peinture nécessaire et le prix. Mais nous avons eu la surprise de voir que certains élèves, en nombre non négligeable, nous répondaient, sous des formulations diverses, que le mieux serait d'acheter d'abord une quantité minimale de peinture (qu'ils estimaient parfois à un pot de cinq litres), de commencer à peindre, puis de retourner si nécessaire au magasin.

Comme pour le problème précédent, on a là une interprétation de la situation qui n'est pas du tout celle que l'école attend, mais qui n'est pas absurde et qui est peut-être celle qui est spontanément adoptée par beaucoup d'adultes lorsqu'ils décident de peindre une pièce de leur domicile.

**c)** La divergence d'interprétation des élèves par rapport à l'interprétation scolairement attendue n'est pas toujours aussi spectaculaire que dans les deux exemples précédents. Elle est parfois plus subtile, comme on va le voir dans ce troisième exemple : il apparaît à l'occasion d'une activité d'histoire proposée à des élèves de seconde de lycée. On leur posait la question suivante :

*À partir des documents joints, rédigez un texte expliquant quels étaient sous l'Ancien Régime :*

- *le rapport entre la justice et le pouvoir,*
- *le rapport entre la justice et la stratification sociale.*

Les documents à partir desquels les élèves avaient à répondre à cette question étaient les suivants :

1. Une lettre de cachet,
2. un fragment d'un cahier de doléances, dans lequel des villageois se plaignaient du fait que les lois soient écrites dans une langue incompréhensible pour eux,
3. la représentation d'une scène de torture,
4. le fragment d'un texte de Voltaire dénonçant l'arbitraire des lettres de cachet,
5. un texte d'historien expliquant la dépendance des juges par rapport au pouvoir royal,
6. un texte d'un historien expliquant d'une part que la torture était utilisée comme moyen pour faire avouer et d'autre part qu'on pouvait plus facilement y échapper lorsqu'on était noble ou lorsqu'on avait un bon niveau d'instruction et de revenus.

La réponse attendue consistait à dire, sur la base des documents 1, 4 et 5, que l'appareil judiciaire était sous la dépendance étroite du pouvoir royal et, sur la base des documents 2, 3 et 6 que, selon leur appartenance ou non à la noblesse et selon leur niveau social, les individus n'étaient pas soumis à la même justice. Or un certain nombre d'élèves ont ajouté et parfois substitué à cette réponse des remarques plus ou moins longues sur le caractère inacceptable de la pratique de la torture, en tant que dégradante et contraire aux droits humains. Bien entendu, de telles remarques n'ont rien d'illégitime, mais, inspirées par la sensibilité collective propre à notre époque, elle consiste à substituer une interprétation guidée par l'émotion à une interprétation guidée par les concepts de séparation des pouvoirs et d'égalité de tous face à la justice.

## ■ Conséquences et conclusion

À partir de ces trois exemples, mais aussi de beaucoup d'autres que l'on peut observer dans les classes, on peut tirer différentes conséquences :

**a)** Il apparaît que l'élève scolairement compétent est celui qui « interprète » d'une certaine manière la situation ou la tâche proposée. Cela se voit clairement au fait que d'autres manières d'interpréter la même situation sont possibles. En outre, lorsqu'on compare les interprétations scolairement valides et les interprétations non acceptables à l'école même si elles sont valables dans une optique pratique, on voit se confirmer ce que nous écrivions plus haut : les compétences scolaires consistent à interpréter les situations en leur appliquant des catégories empruntées aux savoirs et en négligeant les aspects prag-

matiques, relationnels, affectifs, subjectifs ou autres.

**b)** Ce qui apparaît en outre, c'est que les interprétations scolairement attendues n'ont rien de « naturel ». Elles ne vont pas de soi. Elles peuvent même être contraires aux habitudes sociales, aux manières de faire de la vie courante, aux idées du sens commun. Cela ne les disqualifie pas pour autant : apprendre à voir le monde à travers des savoirs rationnels, à l'écart des opinions premières, des croyances, de la subjectivité et des émotions ne représente peut-être pas un mauvais projet éducatif.

**c)** Mais il faut se souvenir que voir ainsi le monde et interpréter les situations à travers des savoirs n'a rien d'évident et qu'il y a là un réseau d'attitudes qu'il convient de faire acquérir systé-

matiquement par les élèves. Les enseignants peuvent avoir tendance à l'oublier, car pour eux, voir le monde à travers leur discipline est devenu une « seconde nature ». En outre les « bons » élèves, parce que souvent ils ont déjà intériorisé hors de l'école les habitudes de pensée scolairement nécessaires, n'ont pas besoin de se faire expliquer la « bonne » interprétation des tâches. Mais pour les autres élèves, la majorité, ceux qui sont faibles ou simplement moyens, les indications professorales sur la manière d'aborder une tâche nouvelle, sur les éléments à prendre en compte et ceux à négliger, sont indispensables.

Il y a donc toute une pédagogie préventive à mettre en place qui consiste, pour les enseignants, à expliciter au maximum cette nécessité d'interpréter les tâches scolaires au moyen des savoirs scolaires. Il ne suffit pas de le dire aux

élèves : pour être opérationnel sur ce point, l'enseignant peut multiplier les occasions où, sur des exemples concrets de tâches, il va discuter avec les élèves sur les caractéristiques de la tâche qu'il convient de prendre en compte.

**d) Enfin (c'est peut-être là l'essentiel) ce type de difficultés conduit à modifier notre jugement sur les performances des élèves.** La tradition scolaire est de considérer que les difficultés

éprouvées par un élève face aux tâches scolaires sont à imputer à lui-même : difficultés cognitives, manque d'attention, manque de sérieux et de travail. D'une manière ou d'une autre les difficultés sont attribuées à des caractéristiques inhérentes à l'individu. Or ce que font apparaître les exemples ci-dessus, c'est que les difficultés peuvent tenir aussi à l'écart entre la manière ordinaire et spontanée d'interpréter les situa-

tions et la manière de les interpréter valorisée par l'école.

Plutôt alors que de chercher à remédier aux difficultés de l'élève sur la base de ses prétendues caractéristiques individuelles, il est préférable, a priori et pour tous les élèves, d'explicitier en quoi la saisie de la réalité à travers les savoirs scolaires diffère de la saisie ordinaire (affective, pragmatique) de cette même réalité.

## BIBLIOGRAPHIE & RÉFÉRENCES

- Bernardin, J., 2013. *Le rapport à l'école des jeunes de milieux populaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Bonnéry, S., 2007. *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S., 2004. *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B., 2014. *La notion de compétence en éducation et formation : enjeux et problèmes*. Bruxelles : De Boeck.

2<sup>ème</sup> Biennale de l'AE-EPS - Octobre 2017

*Merci à tous les membres du comité d'organisation pour ces journées !*



## ABONNEMENT À LA REVUE « Enseigner l'EPS »

**1 an / 3 numéros : 36,00 €**

**Pour souscrire, au choix :**

- Directement sur le site : [www.abonnement-revue.aeeps.org](http://www.abonnement-revue.aeeps.org)
- Par mail : [abonnement@aeeps.org](mailto:abonnement@aeeps.org)
- Par voie postale : **Fabrice Painsdavoine, 7 rue du 14 juillet - 59112 Carnin**

**Les commandes par bon administratif sont acceptées.**

*Note : l'abonnement donne droit à la revue dans sa version papier et aux téléchargements des documents annexes liés aux articles. Il ne donne pas accès au fonds documentaire.*

Mots clés : Formation - CAPEPS - Agrégation - Écrit 1 - Compte-rendu de lecture

Loïc SZERDAHELYI - MCF, IREDU, ESPE de Dijon - [loic.szerdahelyi@u-bourgogne.fr](mailto:loic.szerdahelyi@u-bourgogne.fr)

Vincent MORIN, Agrégé d'EPS - Le Raincy, Académie de Créteil - [vincent.morin@ac-creteil.fr](mailto:vincent.morin@ac-creteil.fr)

# Regards croisés sur la méthodologie de l'écrit 1

## De l'intérêt du compte-rendu de lecture

Aux concours du CAPEPS et de l'Agrégation d'EPS, la première épreuve écrite d'admissibilité consiste en une dissertation portant sur les fondements sociohistoriques et épistémologiques de l'éducation physique et sportive.

Les rapports de jury insistent sur la nécessité, pour les candidat.es<sup>1</sup>, d'adopter une démarche critique et engagée. Ils déplorent, en revanche, des difficultés d'ordre méthodologique dans l'usage de la citation mise en exergue des sujets.

Ce double constat interroge les pratiques en formation. Entremêlant les points de vue d'un formateur et d'un étudiant admis à la dernière session de l'Agrégation, cet article propose de discuter l'intérêt du compte-rendu de lecture, avec la volonté d'en démêler les apports et limites aux plans méthodologique, scientifique, professionnel et personnel. Plus largement, il s'agit de mettre en débat la place de la lecture et de l'écriture, synthétique et distanciée, dans les formations en STAPS.

## Méthodologie du compte-rendu de lecture

Les lectures, individuelles puis partagées, permettent de diversifier les références pour les dissertations. Contrairement aux fiches de lecture, dont le but est de résumer successivement les idées importantes d'un texte, l'objectif du compte-rendu de lecture (CRL) est de dépasser le résumé descriptif pour aller vers l'analyse critique... comme attendu le jour des épreuves d'admissibilité. Chaque CRL amène à synthétiser la pensée d'un.e auteur.e et à se positionner personnellement par rapport au texte (en lien avec les items du programme). Exit les fiches de lecture interminables, dont il est parfois difficile de séparer le bon grain de l'ivraie. La spécificité du CRL est de préciser l'objet d'un texte en un nombre réduit de signes (deux pages environ), que le texte étudié soit une citation de quelques lignes, un article d'une dizaine de pages ou un livre de plusieurs centaines de pages. S'il s'agit d'écrire pour soi, l'ambition est aussi d'apprendre à écrire pour autrui (Chevalier et Ruiz, 2011). Outre l'appropriation du texte, l'enjeu est effectivement d'écrire simplement pour être compris. Privilégier le CRL aux seules prises de notes d'une fiche de lecture donne ainsi l'occasion d'écrire régulièrement, en posant les bases de son analyse critique, ce qui constitue un bon moyen pour progresser dans les dissertations.

Une fois la lecture effectuée (attentivement, stylo en main), quatre étapes sont à satisfaire pour réaliser un CRL. Elles sont ici distinguées dans un souci didactique de lisibilité, mais il apparaît difficile d'en poser une frontière, leurs interactions étant permanentes et progressivement intégrées dans l'écriture. La première étape consiste à nommer le document. Le style de citation traditionnellement utilisé en sciences humaines et sociales est le format APA (*American Psychological Association*). Les normes APA définissent des règles dans le but de présenter les références bibliographiques de façon homogène. Il apparaît donc bon de s'inspirer de ce référentiel. Pour citer un article de revue, l'étudiant.e sera incité.e à respecter l'enchaînement : Auteur.e (Année de publication). « *Titre de l'article entre guillemets* ». Nom de la revue en italique, numéro de la revue, pages de l'article. Ce format doit être simplifié dans les copies d'écrit 1, en ne citant que l'auteur.e et l'année de publication, ou mieux, l'auteur.e et le titre de l'article (ou/et le nom de la revue) accompagné de l'année de publication. Dans une dissertation, il est également conseillé de souligner les références mobilisées afin de les rendre visibles, par exemple : Pierre Arnaud (1989), ou Arnaud (« *Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement : la mise en*

*forme scolaire de l'éducation physique* », 1989), ou encore Arnaud in *Revue Française de pédagogie* (1989).

Arrive alors la phase d'écriture, qui débute par une analyse externe du document. En un paragraphe-introductif de 8-12 lignes<sup>2</sup>, l'étudiant.e est appelé à présenter le problème général du texte (son idée directrice), le contexte d'écriture (connaissance de l'auteur.e, de la revue dans le paysage scientifique, de l'ouvrage dans le paysage historiographique, du thème dans les débats contemporains) et les finalités du texte (didactico-pédagogiques, sociologiques, historiques... conceptuelles, méthodologiques... scientifiques, politiques, médiatiques...). Dit autrement, il s'agit de savoir qui parle afin de situer le point de vue et de mieux en comprendre la finalité. Certaines questions doivent trouver des réponses : sur l'auteur.e (quel est son statut ? sa spécialité ? sa trajectoire ? son parcours intellectuel ?), la revue ou l'ouvrage (quel domaine prioritaire ? quelle filiation historiographique ? année de publication ? quel intérêt pour la compréhension du CRL ?), l'objet du texte (de quoi parle-t-il prioritairement ? quelle est sa problématique générale ? sa logique argumentaire ?). Outre la nécessité d'initier quelques recherches

1) Les auteurs de cet article, en accord avec le comité de rédaction de la revue, ont choisi de maintenir l'écriture inclusive adoptée dans la première version du texte, malgré les polémiques linguistiques, philosophiques et politiques de la fin d'année 2017. Plusieurs raisons nourrissent cette décision, parmi lesquelles la volonté d'accorder une égale visibilité au féminin et au masculin tout en respectant la règle adoptée dans le dernier rapport jury 2017 du CAPEPS qui parle de « professeur.e » d'EPS. Il va sans dire que la préoccupation est avant tout professionnelle, à l'heure où les filles sont de moins en moins nombreuses à s'orienter en STAPS et où la DEPP observe une masculinisation du professorat d'EPS depuis le début des années 2000.

2) Le nombre de lignes est donné à titre indicatif, pour forcer les étudiant.es à synthétiser leur propos. Cette indication sert à cadrer l'écriture, mais peut bien sûr être ajustée en fonction des besoins et objectifs.

sur l'auteur.e et le support de publication, c'est généralement dans le résumé du texte, son introduction, sa conclusion, sans oublier son titre et ses intertitres que l'étudiant.e trouvera matière à mener l'analyse externe.

Vient ensuite l'analyse interne du document. Voici le moment de résumer le texte, en rédigeant un paragraphe par idée principale. Chaque paragraphe-résumé est un texte court de 10-15 lignes, ce qui implique un travail de synthèse. Il est indispensable, dans cette partie du CRL, de prendre appui sur les mots et expressions-clés du texte, en intégrant de courtes citations. Comme le conseille le rapport jury 2014 de l'Agrégation externe d'EPS, l'enjeu est de « *produire une argumentation intégrant explicitement et régulièrement des références au texte, sans que l'exhaustivité ni la linéarité (prise en compte de l'intégralité des éléments du texte, dans leur ordre d'apparition) ne soient toutefois des impératifs* ». Il est donc possible de ne pas traiter tous les aspects du texte, mais de se foca-

liser sur les axes jugés prioritaires. Il est même, au contraire, fortement recommandé de ne pas résumer chaque partie du texte (ou chaque chapitre de l'ouvrage), mais de sélectionner les idées majeures (trois ou quatre au maximum) afin de les analyser finement tout en les articulant. En somme, l'analyse interne consiste en une analyse des traits saillants du texte, combinés aux items du programme. Cette analyse doit permettre de répondre aux questions : quels sont les mots et expressions-clés du texte ? Les idées centrales à ne pas oublier ? Les citations intéressantes à retenir ? Pourquoi ces idées et citations plus que d'autres ?

Après avoir résumé les points essentiels du texte, il devient nécessaire de prendre de la hauteur. C'est le temps de l'analyse critique. Si les analyses externe et interne ont pour objectif de coller à la pensée de l'auteur.e, l'analyse critique vise à s'en distancier (l'écriture répétée de CRL permettra progressivement d'associer ces étapes dans les copies d'écrit 1). En un para-

graphe-conclusif de 8-12 lignes, voici le moment de rendre compte de sa lecture du texte en fonction des questions identifiées comme directrices. Il est souhaitable de discuter la production historiographique sur le sujet, de confronter plusieurs documents sur la thématique, mais aussi de comparer des citations en vue d'une synthèse, de mettre le texte en perspective vis-à-vis d'un ou plusieurs items du programme ou, plus largement, vis-à-vis de l'actualité sociale et professionnelle. Comment situer ce texte par rapport aux items du programme ? À d'autres textes connus ? À des débats contemporains ? Il est indispensable, lors de cette finalisation du CRL, de se focaliser sur les axes jugés convergents, divergents ou complémentaires... pour les discuter et se mettre à distance. Ce travail permet de reconsidérer le programme du CAPEPS ou de l'Agrégation d'EPS par la lecture du texte choisi, mais aussi par l'assemblage et la comparaison de différents textes ou controverses.

## ■ Appropriation du compte-rendu de lecture

La méthodologie du CRL présentée ci-avant ne prétend pas à généralisation. Elle est une proposition (parmi d'autres) pour aider les étudiant.es dans la préparation aux concours de recrutement en EPS. Si des ouvrages sur le sujet existent dans le champ des STAPS (Loudcher et Vivier, 2004 ; Sorez et Saint-Martin, 2017), le rapport de jury de la dernière session de l'Agrégation externe d'EPS invite les candidat.es à investir de front les publications issues du domaine de l'Histoire (Noiriel, 1998 ; Offenstadt, 2011). Il reste à chacun.e de s'approprier les différentes méthodes exposées pour les affiner ou s'en éloigner. Seule cette posture épistémologique permet d'ailleurs de s'affirmer comme candidat.e « *lucide* » (dans son rapport aux connaissances) et « *engagé.e* » (capable de discuter des choix, des options, des prises de position), signe du « *recul critique vis-à-vis des savoirs* » (Rapport jury 2017 du CAPEPS). La réalisation de CRL participe de cette ambition. Il convient en retour de questionner le cadre méthodologique proposé, afin d'en mesurer la valeur et la portée.

Lors de la phase de préparation à la lecture, le travail de l'étudiant.e consiste à chercher des informations vouées à lui apporter un corpus de connaissances à propos du texte qu'il/elle se prépare à lire. De cette démarche se dégage un paradoxe : l'intérêt perçu à recueillir des informations s'oppose au biais cognitif auquel l'étudiant.e est susceptible de se confronter en s'informant plutôt qu'en traitant le texte de manière pré-judicative. L'objectif de cette tâche exploratoire est en effet de considérer autant la position scientifique tenue par l'auteur.e, que le rapport entre la thèse défendue et le point de vue énoncé

en tant que personne (dû à sa notoriété, sa position socio-professionnelle, son engagement politique ou syndical). Avant même la lecture s'impose donc une démarche dialectique qui valorise une approche immersive et distanciée, exigeant d'aborder le texte aussi pleinement que le profane tout en conservant la fonction critique de l'initié. Le projet reste par la suite de démêler les idées avancées (historiques, épistémologiques, sociologiques, à visée pratique ou éthique) de celles auxquelles celles-ci sont susceptibles de s'opposer, mais également les possibles sous-tendus idéologiques que l'ensemble de ces connaissances supposent.

Lors de la phase d'analyse concomitante à la lecture, un découpage par idées successives ou entremêlées, soulignant les possibles biais ou oublis de l'auteur.e, déplace le regard sur les interrogations de l'étudiant.e. Ce découpage peut s'organiser de manière exhaustive, en dénombrant et en catégorisant chaque idée en marge du texte (plutôt dans le cas d'un article court), ou de façon plus globale, en effectuant des regroupements d'idées (pour la lecture d'un ouvrage ou d'un texte long), auxquels viendront s'ajouter les questionnements personnels. La difficulté de l'exercice, à ce moment de construction du CRL, réside dans la capacité de l'étudiant.e à s'engager dans une lecture exhaustive au niveau sémantique, sans tomber dans la mésinterprétation des idées exprimées par l'auteur.e. L'argumentation dialectique dépend alors de la rigueur de l'analyse, mais également d'une composante relative à l'imagination, à l'ouverture d'esprit et à l'abstraction des concepts.

Concernant le premier point, la qualité du travail semble dépendre des recherches consenties sur la définition des termes-clés et leur articulation. Une réflexion avisée ne se base que sur des fondements solides, et bien que l'utilité des définitions puisse être remise en cause par l'argument portant sur la relativité des concepts (poly-sémie), la catégorisation des mots-clés mène en définitive, par extrapolation, à une finesse accrue dans l'approfondissement du sujet. Ce n'est qu'à ce prix qu'il devient possible d'aborder sereinement la deuxième dimension de l'analyse, réalisée en parallèle, laquelle articule les concepts afin d'en faire émerger convergences, contradictions et pluralités sémantiques, sans toutefois dénaturer la pensée de l'auteur.e. Il peut être judicieux de chercher différents niveaux de lecture pour mettre en évidence, en plus de la signification patente du propos, une première signification connotée, avant de s'engager dans une interprétation pouvant être élargie au regard d'une intertextualité.

Lors du travail qui vise à retranscrire la pensée de l'auteur.e et à y ajouter sa propre réflexion, la difficulté réside dans la position adoptée quant à la fidélité de la retranscription (les citations sont conseillées) et à la pertinence de la transposition didactique. L'objectif est d'écrire pour soi-même, ce qui constitue déjà un entraînement judicieux aux épreuves d'admissibilité. Mais il convient de le faire dans le but d'être lu et compris, en faisant en sorte que les propos soient à la fois fidèles, clairs et complexes en termes d'analyse. D'un point de vue pragmatique, l'écriture dans le cadre de travaux dirigés permet d'ajuster en direct les CRL afin de les rendre plus lisibles, tout

en instaurant un retour régulier entre le signifié, le signifiant et l'interprété. De même, la création d'espaces de lectures collectives ouvertes sur la confrontation d'idées et la discussion de concepts, selon des problématiques posées à l'avance (les items du concours par exemple), favorise une appropriation plus fine de leur complexité. Si ces mises en œuvre paraissent chronophages et parfois difficiles à ritualiser au regard des moyens horaires alloués, la poursuite des débats en dehors de la formation s'impose à l'initiative des étudiant.es.

Ces échanges présentent d'autant plus d'intérêt

que la pratique sera dirigée vers une mise en œuvre « distribuée » de la cognition : « *La culture [étant] en réalité un processus [...] cognitif humain qui se déroule à la fois dans et en dehors du psychisme des individus* » (Hutchins, 1995), l'étudiant.e écrivant pour autrui et lisant les productions de ses camarades acquiert la possibilité de retranscrire pour son propre usage les CRL partagés. De ce type d'approche collective émerge une large base de données et un corpus de réflexions critiques que chacun.e peut confronter. Dans le cadre de la préparation à l'écrit 1, cette méthodologie axée sur une

structure stable et des concepts reliés propose un double avantage : celui de baliser la réflexion grâce au classement et au recoupement d'un nombre potentiellement considérable de textes, tout en laissant place à une réflexion individuelle développée au gré des contributions mutualisées. La pratique des CRL laisse ainsi place à une navigation précise entre opinions avouées, perspectives suscitées par une position particulière et vision systémique capable d'adopter la distance nécessaire à l'analyse holistique des points de vue, sans toutefois revêtir l'aspect situé de l'étude micro-logique.

## Synthèse et perspectives

Cette approche méthodologique des CRL en écrit 1, basée sur l'adoption d'une structure stable permettant de saisir la pensée de l'auteur.e pour mieux s'en distancier, emprunte à la fois à une méthode dialectique et à une conception spécifique du CRL (Chevalier et Ruiz, 2011). Celle-ci accorde une place centrale à l'analyse critique, qui fait office de transcription fidèle doublée d'une interprétation personnelle. La fonction critique du CRL le distingue donc d'une simple fiche de lecture. En s'engageant dans l'examen éclairé d'un document, chaque étudiant.e se détache de « l'attitude passive du consommateur d'information » pour adopter « une démarche active et critique au bon sens du mot » (Cahen, 2016). Les compétences de discernement développées favorisent la construction d'une pratique réflexive et distribuée, au cœur de la formation

professionnelle des enseignant.es ainsi que des recherches en sciences de l'éducation. Dans le cadre de la préparation aux écrits des concours en EPS, l'enjeu est de passer de l'opinion au point de vue puis à la vision systémique et située, mais également de la démarche descriptive à la démarche explicative puis à la démarche critique et engagée.

Si l'intérêt du CRL repose sur la confrontation des idées (de l'auteur.e du texte, de l'auteur.e du CRL et des camarades de lecture), l'écueil principal réside autant dans la relative complexité à laquelle peuvent conduire les réflexions que dans la position à adopter vis-à-vis de la diversité des points de vue. Il conviendra donc pour l'étudiant.e de se positionner de manière adaptée par rapport aux connaissances acquises en formation, en englobant aussi bien une approche globale et

système qu'une analyse fine de déterminants précis et situés. C'est dire combien le « goût » de la lecture critique se construit tout au long du cursus STAPS. Plusieurs initiatives servent ce projet au sein de l'Université française, parmi lesquelles les « Ateliers d'écriture » en Licence promus par Philippe Liotard à l'Université Lyon 1 (valorisant la lecture de textes de littérature au-delà des publications scientifiques) ou les « Lundis de la BU STAPS » programmés par Bernard Andrieu à l'Université Paris 5 (présentations d'ouvrages ayant pour objectif le partage d'une culture commune STAPS), dont les sessions sont ouvertes à tous et à toutes. Il reste finalement à mutualiser les pratiques pédagogiques au service de la réussite des étudiant.es : le chantier est ouvert...

## BIBLIOGRAPHIE & RÉFÉRENCES

- Cahen Fabrice (2016). « *Comment lire intelligemment une publication scientifique* ». Devenir historien-ne. Méthodologie de la recherche et historiographie. Billet méthodologique mis en ligne le 10/01/2016.
- Chevalier Clara et Ruiz Émilien (2011). « *Comment (et pourquoi) écrire un compte rendu de lecture ?* ». Devenir historien-ne. Méthodologie de la recherche et historiographie. Billet méthodologique mis en ligne le 29/09/2011.
- Hutchins Edwin (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge : MIT Press.
- Loudcher Jean-François et Vivier Christian (2004). *L'écrit 1 des concours de recrutement des enseignants d'éducation physique*. Besançon : ACE-SHS.
- Noiriel Gérard (1998). *Qu'est-ce que l'histoire contemporaine ?* Paris : Hachette.
- Offenstadt Nicolas (2011). *L'historiographie*. Paris : PUF.
- Sorez Julien et Saint-Martin Jean (2017). *Réussir l'écrit 1*. CAPEPS - Agrégation d'EPS. Paris : Atlande.

**Mots clés :** enseignement - présence - corps - voix - formation

**Isabelle JOURDAN**, Formatrice ESPE Toulouse-Docteur en STAPS et Sciences de l'éducation - [isabelle.jourdan@univ-tlse2.fr](mailto:isabelle.jourdan@univ-tlse2.fr)

# Corps et voix de l'enseignant d'EPS : deux outils au service de la relation pédagogique

## ■ Introduction

Si enseigner consiste à transmettre un savoir, il semble unanimement admis aujourd'hui que ces savoirs sont adressés, portés par une voix et mis en scène par un corps. Longtemps considérées comme annexes, les questions relatives au corps et à la voix de l'enseignant, à la gestuelle, à l'investissement de l'espace, sont désormais et depuis quelques années objets de recherche. Trouver sa posture, se déplacer dans l'espace, moduler sa voix en fonction des différentes intentionnalités pédagogiques, constituent autant de défis pour le jeune enseignant lorsqu'il débute ; l'aider dans cette tâche, trouver sa voix – trouver sa voie – est, me semble-t-il, un enjeu essentiel de la formation initiale. Cela concerne d'autant plus les enseignants d'EPS, novices ou experts, qu'ils ont à évoluer dans des espaces

très variés, avec une acoustique souvent très contraignante qui oblige un gros travail vocal, gymnase, piscine, stade en extérieur, salle d'agrès aux poussières de magnésie... Autrement dit, comment penser le corps et la voix de l'enseignant comme deux outils essentiels pour créer un climat de classe propice aux apprentissages<sup>1</sup> ? Schwartz pose la question : « À quel moment dans la formation traite-t-on de cette problématique du corps de l'enseignant ? » (Schwartz, 2003, p.41). Et Walczak dans le même ouvrage : « L'entrée dans le monde de l'enseignement implique-t-elle pour un stagiaire en formation initiale l'apprentissage d'une nouvelle voix baptisée « voix professionnelle ? » » (Walczak, 2003, p.57).



Cette problématique du corps – ce qu'il donne à voir, sa théâtralité – et de la voix – ce qu'elle donne à entendre, son enveloppe sonore – est d'autant plus complexe à aborder que « la relation éducative ne se situe pas seulement au niveau visible de la communication interpersonnelle, elle se déroule aussi au niveau des affects, des fantasmes, donc sur un registre de l'inconscient » (Postic, 1979, p.213).

## ■ Corps et voix de l'enseignant : du comédien à la présence

En 1983, Claude Pujade-Renaud dénonçait déjà en son temps la non prise en compte de la dimension corporelle dans l'enseignement (que ce soit celle l'enseignant ou celle de l'élève) et offrait plusieurs explications :

« On constate en effet que le corps est soit oublié soit désincarné. Ce qui peut s'expliquer par des raisons diverses et intriquées ; le corps dérange l'institution ; il parasite la communication verbale ; il ne relève pas du fait éducatif car peu malléable ; il rappelle trop lourdement que la relation pédagogique est aussi charnelle et il réintroduit crûment la violence sociale dans le champ scolaire. » (Pujade-Renaud, 1983, p.18).

Mise en scène, corps, voix, théâtralisation, sont ainsi des mots qui reviennent en écho lorsqu'on s'intéresse à la posture de l'enseignant, et ce champ sémantique ramène directement au parallèle avec le métier de comédien. Pujade-Renaud considère notamment que l'enseignant théâtralise et se met en scène mais sans savoir forcément quel personnage incarner ou alors, parfois, celui qui est suggéré en creux par les élèves. Pour cette auteure, « le professeur se présente comme un acteur-animateur. Il se compose un visage et un style. Il revêt un « costume » pour occuper la scène. Il parle dans le masque et s'abrite derrière

un masque. Il travaille ses entrées, prépare ses effets gestuels et vocaux. Il capte son public et tente de s'adapter à la diversité des publics. Il lui arrive d'avoir le trac. Il se crée un personnage et des rôles de composition. » (Pujade-Renaud, 1983, p.140).

Dans le même sens, Cadet et Tellier précisent que : « tout comme le comédien, l'enseignant utilise son corps et sa voix comme outils de travail, à la fois en tant que stratégie de transmission et en tant qu'outil d'animation. » (Cadet et Tellier, 2014, p.7).

Ce parallèle a été poussé à son paroxysme par Runtz-Christan qui décrit les conditions d'exercice des deux professions, enseignant et comédien, et distingue « celles qui relèvent de conditions intrinsèques (plaisir à jouer ou à enseigner mais aussi travail, effort, obstacle, passion, trac...), et celle liées à des conditions extrinsèques (espace, temps, public, texte...) » (Runtz-Christan, 2000, p.26).

Jorro juge toutefois que ce parallèle est poussé trop loin – même s'il l'est pour des raisons heuristiques – et présente un obstacle majeur : « la conception qu'elle véhicule nous semble problématique du point de vue de la relation

professeur-élève. Le côté forcé, la grandiloquence, les tours spectaculaires (différents des tours du métier) posent des problèmes éthiques. » (Jorro, 2004).

Pour ma part, la classe est avant tout « un espace de rencontres et d'interprétations subjectives où la contingence nomme l'imprévisibilité fondamentale générée par la situation didactique, liée à la présence de l'autre dans le passage à l'acte d'une interaction avec lui » (Jourdan, 2014 a). Dans cet enjeu professionnel de la transmission du savoir, le corps est en représentation symbolique de son statut, une place d'exception à assoir. Je pense à ce jeune stagiaire de mathématique qui m'avait dit en formation : « je mets toujours ma blouse avant de faire cours, ça me donne l'air plus autoritaire ». Dans cette mise en scène de soi, de façon implicite, l'enseignant va répondre à des « normes d'une certaine stylistique et correspondre à des images déterminées. Ces normes ne sont pas explicitement édictées mais imprègnent l'habitus pédagogique » (Pujade-Renaud, 1983, p.80). Ce corps donné à voir est vecteur de l'autorité inhérente à cet agir professionnel : « La tenue vestimentaire est l'un des aspects de ce masque professoral qui confère au maître l'autorité et la solidité de l'ap-

1) Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 (article 1) - Compétence p.4 du référentiel de compétences. BO n°30 du 25 juillet 2013.

parente [...] elle l'aide à délimiter son image du corps et à affirmer son statut. La voix de l'auto-rité parle à travers l'habillement » (ibid. p. 80).

Les signes vestimentaires (vêtements, coiffure, maquillage) ne sont neutres ni chez les femmes, ni chez les hommes. La tenue devient une sorte de costume qui aide à s'affirmer et à entrer dans son personnage. « *Quelle tenue adopter pour le premier jour ?* » Des enseignants expérimentés affirment « revêtir leur costume de prof » pour venir enseigner. Quelle carte d'identité de soi donne-t-on à voir ?

La question de la présence de l'enseignant face aux élèves est ainsi au cœur même du métier (Jourdan 2014 a). L'enjeu fondamental de cette présence est, avant tout, d'offrir une place à l'élève, lui permettre d'être bien dans la classe, en sécurité affective, conditions essentielles pour qu'il entre dans les apprentissages. Corps, voix, regard remplissent ainsi une fonction d'accueil dont l'enjeu est de mettre en confiance et de faire exister l'élève afin qu'il ait une bonne estime de soi, un « *sentiment d'intégrité narcissique* » (Blanchard-Laville, 2001). Le corps, l'expression du visage, l'adresse du regard vont être détermi-

nants dans la « *création de l'espace psychique de la classe* ». La voix, incorporée, y crée dans une véritable « *enveloppe sonore* » (ibid.). Sans cette enveloppe psychique, l'espace n'est pas délimité, pas de bords sur lesquels s'appuyer, pas de cadre sécurisant à l'intérieur duquel l'élève peut s'expérimenter sans crainte. Il va sans dire qu'en EPS, cette enveloppe contenant, cette mise en sécurité affective et psychique de l'élève est fondamentale dès l'instant où ce dernier est exposé, à chaque instant du cours, aux regards de tous ; il doit pouvoir le faire en toute quiétude.

## Le corps de l'enseignant

L'enseignant donne de sa personne physique, il joue des contrastes entre mobilité et immobilité, assis et debout, éloignement et rapprochement (Pujade-Renaud, 1983). Pour Tellier, la communication non verbale est « *la façon dont le corps participe de manière plus ou moins directe à la communication*. » (Tellier, 2005, p. 103), consciemment ou non. Moll souligne l'importance du regard que pose l'enseignant sur l'élève et qui accompagne les paroles qu'il adresse aux uns et aux autres. Il y a des regards « *qui clouent, qui pétrifient, qui paralysent le corps et la pensée, qui font ressurgir des angoisses* » et « *des regards dynamisants* » avec des « *paroles de vie, pour les accompagner sur le chemin de leur devenir*. » (Moll, 2003, p. 53-54).

Le corps est tout à la fois « *image, objet et signifiant* » (Delanoë & Labridy, 1983). Il est vu, on agit dessus et il est interprété. Ce « être vu »

pose le problème de ce que l'on donne à voir, son image de soi et la façon dont chacun va s'y prendre pour soutenir sa place d'enseignant. Ainsi, se laisser déborder par les affects, ne pas être écouté, ne pas être respecté, ne pas « être aimé » (?)... revêt un insupportable narcissique. Selon Pujade-Renaud, le corps est mis en scène pour capter l'attention des élèves, une sorte de « *théâtralisation symbolique* » dans laquelle « *plutôt que d'être passivement exposé aux regards, l'enseignant opère une mise en scène active du corps. Il tente de s'assurer ainsi d'une prise de possession des regards enseignés, de métamorphoser l'exposition passive en captation* » (Pujade-Renaud, 1983, p. 74), une « *séduction obligée* » nous dit Cifali (1996).

Ainsi, le corps de l'enseignant n'est pas neutre. Il envoie en permanence, consciemment ou non, des messages non verbaux, un regard, des



signes, tout aussi lisibles qu'un texte parlé : les gestes, les soupires, les silences, les regards, les haussemments d'épaules... Le corps de l'enseignant est un corps signifiant.

Il faut garder la face nous dit Goffman (1973), être le « corps supposé savoir », mais l'imprévu fait lâcher prise, le « je » entre en jeu, colère, emportement, éclats de rire, autant de manifestations d'émotions qui, dans l'instant, peuvent mettre l'enseignant en situation d'inconfort et de désarroi : corps dont nous ne sommes pas maîtres (Jourdan, 2014 b).

## La voix de l'enseignant

Comment trouver le ton de sa voix ? Le bon volume ? Comment prendre soin de sa voix ? Mais aussi quelles résonances la voix induit-elle chez les élèves dans l'espace pédagogique ?

La voix de l'enseignant est sans doute la partie la plus intime du corps, là où se posent les affects. Le climat sonore qu'elle instaure, agressivité, chaleur, fermeté, crée un climat de classe. L'enseignant débutant modèle sa voix comme un sculpteur la terre, de façon consciente ou non, apparaissent alors plusieurs voix : « *faire opérer une distinction ou une réunification entre la voix de sa personnalité, la voix de sa personne, et la voix de son "personnage" d'enseignant ?* » (Gillie-Guibert et Clerc, 2004). Ces deux chercheuses mettent en avant le concept de « boucle socio-phonatoire » pour mettre en lumière la régulation plus ou moins consciente du geste vocal qui s'opère en miroir à la lecture des « réponses » non verbales des élèves de la classe. Il y a pour l'enseignant, le « *désir de faire appel et que l'autre réponde* » (ibid.). Ainsi, l'enseignant offre sa voix et attend que l'élève lui offre une réponse ; son désir quand il s'adresse à

l'Autre, élève(s), est « *très évidemment désir que l'Autre réponde* » (ibid.).

Ces chercheuses ont filmé des professeurs stagiaires à la suite d'une formation spécifique sur le corps et la voix, dans leurs analyses, apparaissent différents profils :

- « **L'«enseignant-marathonien»** de la voix peut utiliser une voix « forcée » six heures par jour pour se faire entendre de tout un groupe d'élèves sans avoir recours aux solutions pédagogiques ni aux déplacements.
- **L'«enseignant-forçat»** utilise sa « puissance vocale », pour rendre sa voix audible, au dépend de l'utilisation de la richesse de sa fourniture harmonique.
- **L'«enseignant-stratège»** peut manier des « poses » de voix différentes mobilisant des mécanismes particuliers en alternant grand groupe, ateliers, élève seul.

Bento liste diverses intentionnalités : la voix de l'accueil, donner un cours, expliquer une leçon, donner une consigne, s'adresser en particulier à un apprenant, calmer un apprenant, calmer la

classe, capter l'attention...

« *Pour capter l'attention, on peut respirer tranquillement avant de commencer une phrase. Grâce au souffle on peut jouer sur les différents registres de la voix. On reste dans le médium pour poser sa voix, mais on peut jouer le grave ou l'aigu pour insister sur un mot ou une phrase. On peut également jouer sur le rythme de la phrase en brisant le rythme trop régulier ou encore sur les intensités en diminuant le volume de la voix ou en l'augmentant soudainement afin de surprendre et de relancer l'attention.* » (Bento, 2014, p. 49).

Ainsi, tout comme les chanteurs, les enseignants, véritables marathoniens de la voix, ont une voix professionnelle à acquérir, à travailler, à s'approprier dans une subjectivité d'être. Cette voix professionnelle est adressée avec un regard, portée, articulée, placée au-dessus du larynx, incorporée. Elle est le vecteur des savoirs à transmettre mais porteuse également de tous les affects, la voix vibre et se donne à entendre avec la résonance de ses émotions.

## Conclusion

L'enseignant fait constamment face à des situations imprévues, ce qui constitue la complexité de son métier. L'enjeu pour lui est cette disponibilité d'être à la rencontre, aux imprévus, dans tous les moments d'interactions d'un face à face de perceptions et de ressentis. Sa présence n'a comme seul objectif la mise en présence de l'élève, lui offrir une place de sujet, aller-vers et être-avec.

Le corps et la voix sont des médias de communications sans cesse ajustés, ils sont pour l'enseignant une façon d'être dans un contexte professionnel. Ses différents gestes vocaux et/ou corporels sont voulus ou non, conscients

ou inconscients, sont toujours dialogiques. Ces éléments extrêmement signifiants – corps, voix, regard – inconscients et involontaires sont lus, perçus, font résonance pour l'élève, sans que nous ayons conscience des effets produits.

En définitive, il nous faut souligner ici l'importance de penser le corps et la voix chez l'enseignant, novice ou expert ; une importance intrinsèquement liée à leur complexité. À la fois outils d'animation et objets de conscientisation, ils mettent en jeu la subjectivité des personnes autant que les interactions et interrelations qu'elles opèrent. Si bien des aspects relèvent



de l'inconscient, il est important de les réfléchir, de les penser techniquement, en particulier quand les enseignants stagiaires s'engagent dans ce qui sera leur cheminement professionnel.

La présence corporelle et vocale, le regard de l'enseignant sont à l'œuvre dans la fabrication du climat de classe, participent au sentiment de sécurité affective de l'élève, indispensable aux apprentissages : sentiment d'existence et de confiance en soi si fondamentale en EPS où les corps sont exposés aux regards de tous, celui de l'enseignant, celui des élèves.

## BIBLIOGRAPHIE & RÉFÉRENCES

- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Bento, M. (2014). *La voix de l'enseignant : risques et prévention*. In Tellier, M. & Cadet, L. *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. (pp. 39-50). Paris : Éditions maison des langues.
- Cifali, M. (1996). *Démarche clinique, formation et écriture*. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 119-136). Bruxelles : De Boeck.
- Delanoë, M.-H. et Labridy, F. (1983). *Formation des enseignants d'EPS et psychanalyse*. Revue EPS, 184, 31-34.
- Gillie-Guilbert, C., Clerc, N. (2004). *La voix au corps à corps dans l'espace pédagogique de la classe*. [En ligne]. Contribution 7<sup>ème</sup> biennale de l'inrp ; Contribution 2004, n° 7056. Disponible sur le web : <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7056.pdf>
- Jorro, A. (2004). *Le corps parlant de l'enseignant*. Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004. Disponible sur le web : [http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium\\_Bucheton/Jorro.pdf](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bucheton/Jorro.pdf)
- Jourdan, I. (2014 a). *Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : une démarche clinique de formation*. Recherches & éducations, 12, 105-116. Disponible sur le web : <http://rechercheseducations.revues.org/2253>
- Jourdan, I. (2014 b). *Corps en scène et voix de l'affect*. In Tellier, M. & Cadet, L. (dir.). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. (pp. 231-240). Paris : Éditions Maison des langues.
- Moll, J. (2003). *Des effets du regard et de la parole*. Enfances & Psy, 24, 50-56.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris : PUF.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.
- Robieux, E., Giovanni, A. (2014). *Les troubles de la voix chez l'enseignant*. In Tellier, M. & Cadet, L. (dir.). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. (pp. 29-38). Paris : Éditions Maison des langues.
- Runtz-Christian, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Schwartz, J. (2003). *La place du corps dans la formation des enseignants. Histoire d'une démarche*. In Andrieu, B. (dir.). *Corps, peau, silences, dans l'enseignement*. (pp. 41-53). CRDP Lorraine : Scéren.
- Tellier, M., Cadet, L. (dir.). (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Éditions Maison des langues.
- Walczak, J. (2003). *La voix de l'enseignant*. In Andrieu, B. (dir.). In Andrieu, B. (dir.). *Corps, peau, silences, dans l'enseignement*. (pp. 57-68). CRDP Lorraine : Scéren.

### QUESTIONS DE CLIMAT... autour du corps en EPS

Parmi les sujets évoqués lors de la Journée Jean ZORO organisée par la régionale de Paris-Ile de France, le 1<sup>er</sup> Octobre 2014, Bernard ANDRIEU et Yves-Félix MONTAGNE ont entraîné les nombreux auditeurs présents vers des contrées rarement mises en avant dans les présentations de nos outils professionnels.

Vécues et éprouvées par chacun d'entre nous ces situations de chaque jour nous renvoient pourtant vers des souvenirs forts de moments déterminants : des pas en avant ou des gestes à proscrire, toujours inscrits avec « une bande son », nos « mots clés » en quelque sorte.

Sollicité pour un article, Y. F. Montagne m'a renvoyée vers Isabelle Jourdan qui travaille en profondeur sur des formations incontournables au sein de l'ESPE de Toulouse. Avec elle nous aurons l'occasion d'y revenir et d'approfondir le sujet.

Mireille AVISSE-Desbordes

Emmanuel TESTUD, professeur EPS Collège Lafayette (le Puy) - Pour le groupe EPIC - [emmanuel.testud@c.clemont.ferrand.fr](mailto:emmanuel.testud@c.clemont.ferrand.fr)

# L'évaluation en EPS et le socle

## Les indicateurs de compétence au service d'un socle « incarné » en EPS

*L'être humain est une personne incarnée : sans corps, elle n'existerait pas ; par le corps, elle est liée à la matérialité du monde. C'est pourquoi l'expérience du corps est toujours double : nous avons avec notre corps une relation qui est à la fois instrumentale et constitutive.*

Marzano, La philosophie du corps, 2007



Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture définit les missions essentielles de l'École en explicitant ce qui paraît pertinent pour tous les élèves et pour la société actuelle et en devenir. Il traduit un projet global de formation qui donne une vision plus claire de l'éducation publique à laquelle toutes les disciplines doivent se référer afin de construire une cohérence éducative. Il s'agit pour nous, professionnels de l'EPS, d'éclaircir la contribution originale, irremplaçable de notre discipline à la formation du futur citoyen. Nous souhaitons dépasser le fait de considérer le socle, les finalités éducatives, comme de simples considérations politiques, qui seraient à la marge de notre identité disciplinaire, et qui ne modifieraient pas, au bout du compte, les pratiques professionnelles. Nous souhaitons définir les relations qui mettent en valeur un socle « incarné » en EPS. L'évaluation par indicateurs de compétence, qui constitue le centre de la réflexion du groupe EPIC, est au cœur des relations socle/EPS.

## 1. Fonctions des indicateurs de compétences

« L'évaluation des acquis des élèves : entre performance, compétence et suivi du progrès » est un des nouveaux thèmes du programme de l'agrégation interne pour la session 2018. Ceci témoigne de l'actualité de nos propositions sur deux points :

- 1/ les indicateurs de compétence sont au cœur des stratégies de guidage des élèves dans la construction de leur motricité et de leur citoyenneté ;
- 2/ les indicateurs de compétence servent de référence pour expliciter l'évolution de la formation de l'élève et situer son niveau de maîtrise dans les 5 domaines du socle.

Concernant le premier point, nous avons, dans un précédent article<sup>1</sup>, démontré que la transposition didactique traditionnelle du modèle sportif culturel s'accompagne de l'utilisation en EPS d'indicateurs de performance sensiblement identiques à ceux du milieu fédéral pour rendre

compte de la compétence des élèves (performance record, cotation de la voie, difficulté gymnique, gain du match...). De tels indicateurs nous semblent être trop macroscopiques pour lire et interpréter la motricité des élèves en EPS car ils ne sont pas en mesure de rendre compte des transformations motrices, méthodologiques et sociales envisageables dans le temps scolaire. De ce fait la lecture de la motricité des élèves nous semble fortement impactée par cette logique inhérente à cette vision de la culture sportive. Pour M. Cizeron et C. Ganière<sup>2</sup> les stratégies de guidage ont un coût professionnel important chez les enseignants et font en partie défaut. Il y a un déficit des connaissances qui permettent à l'enseignant d'EPS d'intervenir auprès des élèves pour guider leurs apprentissages. J-M. Boudard et J-F. Robin<sup>3</sup> évoquent le sentiment pour des enseignants de « voir tout et rien », de ne « pas savoir quoi dire aux élèves »

pour les aider ou leur sensation d'« être dans le flou ». La qualité des indicateurs de compétence que nous souhaitons proposer à la profession renvoie à cette capacité à révéler l'organisation motrice structurante du comportement moteur attendu et donc de cibler les éléments fonctionnels prioritaires sur lesquels doivent porter le processus de guidage.

Concernant le deuxième point, les indicateurs de compétence permettent de concevoir de manière fonctionnelle la relation entre l'EPS et le projet global de formation que constitue le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ils clarifient les contrats didactiques entre les élèves et le professeur mais aussi concrétisent notre conception d'un socle « incarné » en EPS. Cet article propose d'éclaircir plus particulièrement ce dernier point en situant le rôle et la place des indicateurs de compétence au sein du projet de formation des élèves.

1) David ROSSI, Jérémie GIBON, Wilhelm RÖSLI (2016), revue Enseigner l'EPS n° 268.

2) M. Cizeron et C. Ganière (2014), Vers un curriculum « réel », ou comment se rendre intelligible l'activité de l'élève ? Questions Vives Recherches en éducation n° 22.

3) J-M Boudard et J-F Robin (2011), Décrire les pratiques de régulation didactique en éducation physique et sportive : la place des savoirs techniques. eJRIEPS, 24, 53-76.

## 2. Le socle « incarné » ou apprendre le « socle par corps »

En s'attachant à l'idée que le socle commun de connaissances, de compétences et de culture est le principe organisateur de l'enseignement<sup>4</sup>, les équipes pédagogiques doivent mettre en œuvre le socle en s'appuyant sur la pratique des APSA, et également positionner les élèves sur des niveaux d'acquisitions relatifs aux différents domaines du socle. Nous souhaitons mettre en lumière la plus-value éducative de l'EPS par une approche « incarnée » du socle dans les pratiques d'enseignement - apprentissage.

Nous défendons l'idée que la mise en œuvre du projet global de formation de l'élève, en EPS et par l'EPS, se vit concrètement, au quotidien, à travers des « expériences » en étroite relation avec les apprentissages spécifiques aux activités physiques et sportives et artistiques.

Nous revendiquons une EPS comme matière consistante qui met la motricité dans toute sa technicité, sa sensibilité, son intelligibilité, sa sociabilité... au centre de l'étude. Il s'agit de mettre en valeur les trois dimensions, indissociables, qui fondent la signification de cette discipline : une technicité et une intelligibilité de la motricité, une motricité citoyenne. Pour paraphraser D. Delignières et C. Garsault<sup>5</sup>, le problème de l'EPS n'est pas de greffer le socle sur ses contenus, mais surtout d'exploiter les pratiques sociales dans toutes leurs richesses.

*« On ne mesure pas une citoyenneté en acte "à côté" de la pratique physique mais bien une "pratique physique citoyenne" »*

(Sève, Terré, 2016)

Il s'agit de montrer, par exemple à travers l'expérience de la conduite et la maîtrise d'un affrontement collectif, que l'EPS permet l'amélioration de l'efficacité à travers l'acquisition de techniques spécifiques, permet la

confrontation de points de vue sur l'efficacité d'une stratégie, la perception des conditions pour que filles et garçons puissent jouer ensemble, la construction collective de règles de jeu, etc. Autrement dit nous pouvons relier la construction des savoirs issus d'expériences motrices à une élucidation sur le rôle que ceux-ci pourront jouer, à travers les compétences qu'ils auront contribué à développer, dans la construction de l'individu et de son autonomie en tant que citoyen moderne. C'est ce que nous pouvons appeler apprendre « le socle par corps » en référence à un article de M. Cizeron<sup>6</sup>. Corps, apprentissages moteurs et socle se co-construisent concomitamment et en situation, en action. Ainsi nous écartons une conception additive de l'EPS et revendiquons qu'elle soit à la fois une (par son identité et la « coloration » spécifique qu'elle apporte à la construction du socle) et plurielle (par ses champs d'apprentissages qu'elle propose).



## 3. Quel corps en EPS ?

Le décret relatif au socle commun nous rappelle que « **l'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue** ». C'est cette activité de l'élève,

retranscrite selon l'engagement spécifique en EPS, en agissant avec et par son corps, qui témoigne de l'appropriation des compétences du socle commun. Nous analysons les domaines du socle par le prisme des registres fonctionnels de l'activité des élèves engagés dans l'étude d'objets d'enseignement relatifs aux APSA. Ainsi les compétences générales de l'EPS (ou « compé-

tences travaillées ») sont considérées comme la conception de « **l'activité de l'élève engagé en EPS** », et les attendus de fin de cycle (AFC) comme la déclinaison de cette activité dans un champ d'apprentissage particulier.

Il nous est apparu intéressant de faire une relecture des volets 1 et 2 des programmes pour expliciter notre postulat de « socle par corps ».

| Quel corps ?                                                                         | Socle/CG | Référence aux programmes (volet 1 et 2)                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Un corps performant, maîtrisé, expérientiel</b><br>(... les fils rouges moteurs)  | D1 / CG1 | <b>L'élève engagé en EPS...</b> apprend à s'exprimer en utilisant des codes non verbaux, gestuels et corporels originaux, afin de mettre en œuvre des techniques efficaces, prendre des décisions, comprendre l'activité des autres, communiquer des sentiments ou des émotions.                               |
|                                                                                      | D5 / CG5 | <b>L'élève engagé en EPS...</b> se construit une culture sportive, apprend à combiner les ressources que nécessite chaque activité étudiée et à les mobiliser pour devenir de plus en plus autonome.                                                                                                           |
| <b>Un corps sensible, organisé et lucide</b><br>(... les fils bleus méthodologiques) | D2 / CG2 | <b>L'élève engagé en EPS...</b> acquiert la capacité à s'entraîner, à coopérer, en développant le travail en groupe et le travail collaboratif à l'aide des outils numériques, ainsi que la capacité de réaliser des projets.                                                                                  |
|                                                                                      | D4 / CG4 | <b>L'élève engagé en EPS...</b> s'approprie des principes de santé, d'hygiène de vie, de préparation à l'effort (principes physiologiques), comprend les phénomènes qui régissent le mouvement (principes biomécaniques), identifie l'effet des émotions et de l'effort sur la pensée et l'habileté gestuelle. |
| <b>Un corps autonome et socialisé</b><br>(...les fils bleus sociaux)                 | D3 / CG3 | <b>L'élève engagé en EPS...</b> travaille le rapport aux règles, le respect d'autrui, le refus des discriminations et l'application des principes de l'égalité fille/garçon.                                                                                                                                   |

4) Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

5) Delignières D., Garsault C. (2005), *Libres propos sur l'EP*, ed. Revue EPS.

6) M. Cizeron utilise l'expression « croire par corps ». En s'appuyant sur une analyse phénoménologique de l'expérience, il s'intéresse à la dimension sensorielle de la construction et de la consolidation des croyances (Découvrir N°8, Mars 2010, Corps et humeurs).

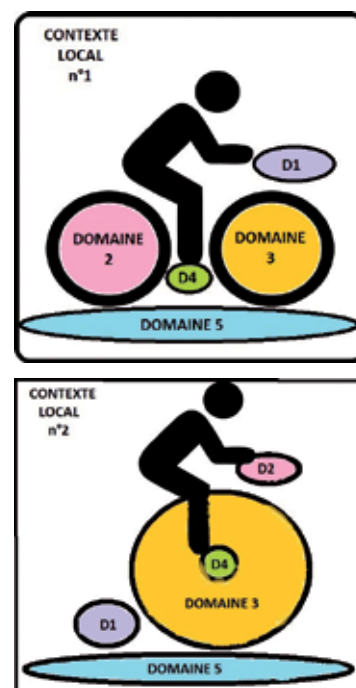
## 4. Projet de formation : le « vélo citoyen »

Quand un élève apprend dans une APSA, tous les domaines du socle se déploient. Le CSP souligne que les 5 domaines du socle ne se déclinent pas séparément. « *Nous sommes convaincus que toute activité physique si elle n'est pas arbitrairement sortie de son contexte social et culturel, c'est-à-dire « maltraitée », réclame la mise en œuvre de toute la personnalité du pratiquant et participe à l'éveil de toutes ses potentialités physiques, psychologiques et relationnelles* » J. Vives<sup>7</sup>.

Il est toutefois possible de mettre en valeur et de cibler plus spécifiquement certaines composantes du socle commun. L'ancrage dans les besoins de formation d'un contexte local permet la détermination de « majeures » (Seve, Terré, 2016)<sup>8</sup> dans le parcours de formation. Par exemple pour des élèves qui cherchent à pratiquer l'APSA, « se défouler », sans perspectives d'apprentissages, l'équipe pédagogique d'EPS peut positionner les domaines 2 et 4 du socle en tant qu'enjeux prioritaires de formation.

Définir des situations éducatives pertinentes au regard d'un projet de formation local c'est croiser ces « majeures » avec des situations complexes, adaptées aux ressources des élèves, et qui ne soient pas « maltraitées » mais porteuses du sens anthropologique de l'APSA.

Nous pouvons comparer le socle à un « vélo citoyen » que doit acquérir tout élève afin de pouvoir circuler dignement dans la société. Les composantes du vélo n'auront pas les mêmes degrés d'importance en fonction de l'établissement scolaire. Les élèves n'ont pas tous les mêmes besoins de formation, chacun doit configurer son vélo selon ses propres caractéristiques (« VTT » ?, « Grand Bi » ?). L'élaboration du parcours de formation, la construction de ce « vélo », constituent un « guide » pédagogique et didactique permettant de connecter les diverses expériences traversées par les élèves comme autant de « pièces » en permettant la fabrication.



| <p><i>Un exemple</i></p> <p><b>Le « vélo citoyen » au collège LAFAYETTE (LE PUY) en 6ème (fin de cycle 3)</b></p>       |                                                                               |                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Caractéristiques des élèves au regard des domaines du socle                                                             | Les « majeures » du socle (« éléments signifiants » prioritaires par domaine) | Les « majeures » des compétences générales en EPS (« éléments signifiants » prioritaires par compétence générale)                                                 |
| <p>★ ★ ★</p> <p>D2 : des « consommateurs » qui viennent s'amuser</p>                                                    | <p>Organisation du travail personnel.</p>                                     | <p>Apprendre par l'action, l'observation, l'analyse de son activité et de celle des autres.</p>                                                                   |
| <p>★ ★ ★</p> <p>D1 : hétérogénéité motrice.</p>                                                                         | <p>Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps.</p> | <p>Adapter sa motricité à des situations variées.</p>                                                                                                             |
| <p>★ ★</p> <p>D4 : s'engagent intuitivement dans la pratique avec une gestion aléatoire et inadaptée de sa pratique</p> | <p>Conception, création, réalisation.</p>                                     | <p>Adapter l'intensité de son engagement physique à ses possibilités pour ne pas se mettre en danger.</p>                                                         |
| <p>★ ★</p> <p>D5 : pratique réduite des APSA.</p>                                                                       | <p>Organisations et représentations du monde.</p>                             | <p>Comprendre et respecter l'environnement des pratiques physiques et sportives.</p>                                                                              |
| <p>★</p> <p>D3 : respectent les règles, appréhension des responsabilités.</p>                                           | <p>Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative.</p>               | <p>Assumer les rôles sociaux spécifiques aux différentes APSA et à la classe (joueur, coach, arbitre, juge, observateur, tuteur, médiateur, organisateur...).</p> |

★ : indique l'ordre d'importance que nous accordons à chaque domaine du socle.

7) Vives J. (1996), *Le professeur d'EPS, un entraîneur polyvalent ?*, Revue EPS n° 261.

8) Seve C., Terré N. (2016), *L'EPS du dedans*, ed. Revue EPS.

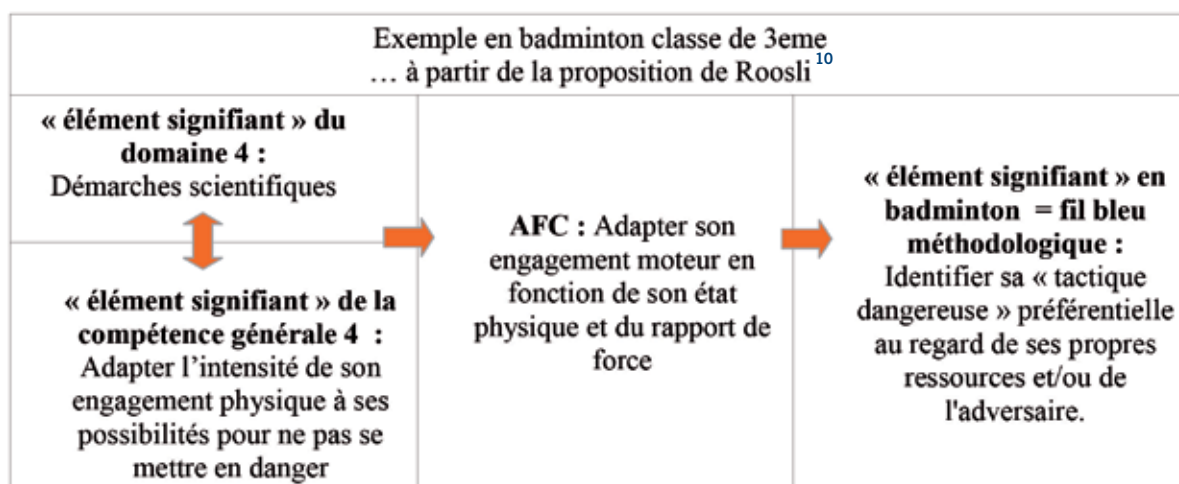
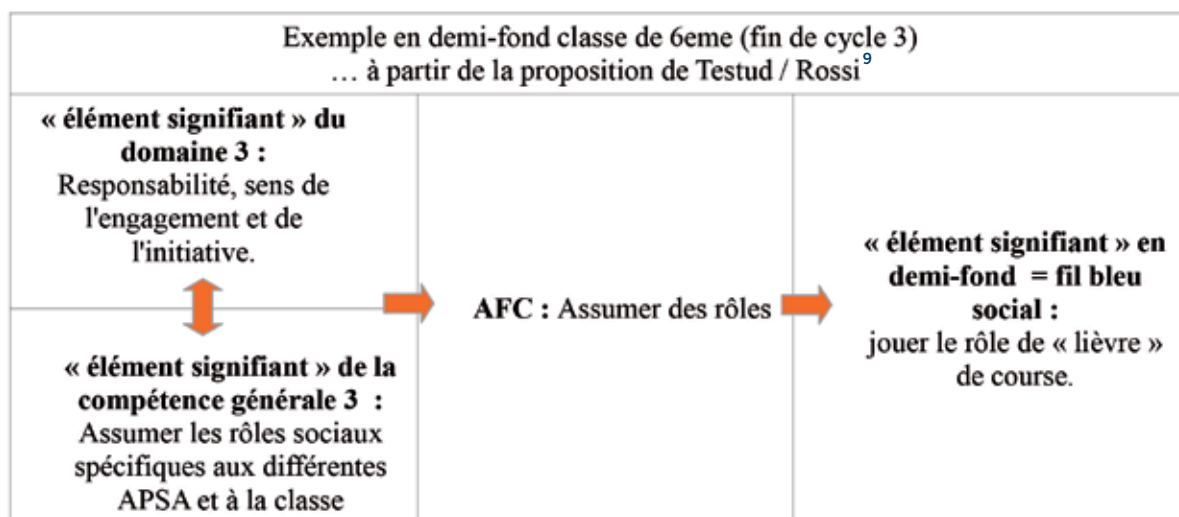
## 5. Quel corps en fin de cycle 3 ? En fin de cycle 4 ? les indicateurs de compétence au service des apprentissages et du projet de formation

Les nouveaux programmes laissent la liberté pédagogique de définir la compétence attendue dans une APSA en référence avec des AFC. Les AFC sont un guide, une « feuille de route » qui tentent de « mêler » l'expérience corporelle définie par un champ d'apprentissage avec l'orientation éducative définie par les domaines du socle et les compétences travaillées en EPS.

L'écriture de la compétence doit permettre de réaliser des choix ciblés pour orienter notre enseignement vers des acquisitions motrices, méthodologiques et sociales jugées incontournables à un niveau identifié du curriculum et en rapport avec les éléments signifiants prioritaires retenus dans son équipe EPS. De plus, en s'appuyant sur une théorie de l'activité qui explicite les processus mis en œuvre, cette écriture peut faciliter chez l'enseignant les procédures de guidage des élèves et la mise en œuvre complémentaire de ces différentes acquisitions (Testud E., à paraître).

Les objets d'enseignement retenus au plan moteur, méthodologique et social, associés chacun à un indicateur, constituent la pierre

angulaire de la démarche de notre groupe EPIC. Ces indicateurs constituent selon nous des « éléments signifiants » de l'APSA pratiquée qui permettent de se prononcer sur des éléments signifiants plus généraux, parfois partagés par l'équipe pédagogique d'une classe, et révéler ainsi un niveau d'acquisition d'un domaine du socle. Les indicateurs reflètent l'état de « l'élève engagé à... » dans une APSA et dans un registre éducatif particulier. Ils sont ainsi pour nous incontournables et d'une importance considérable.



Prenons l'exemple en demi-fond : l'indicateur de compétence, relatif au fil bleu social, permet, dans le « réel » de l'activité, de situer l'élève sur un niveau de maîtrise relatif au domaine 3 du socle. Ainsi il y a une sorte de « fusion » entre la motricité et des visées éducatives plus larges. Il reste à l'équipe d'EPS de définir ces niveaux de maîtrise.

9) Testud E., Rossi D. (2017), *Courir au record ou maîtriser un affrontement ?* Revue enseigner l'EPS n° 271.

10) Roosli W. (2014), *Fil rouge, fil bleu : pour cibler les « incontournables » moteurs, méthodologiques et sociaux, et tisser les compétences du programme*, Revue enseigner l'EPS n° 263.

| Situer le niveau des élèves dans le domaine 3 par l'utilisation d'un indicateur en demi fond |                                                                   |                                                                                                 |                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| MAÎTRISE INSUFFISANTE<br>le « levreau »                                                      | MAÎTRISE FRAGILE<br>le « lièvre en bronze »                       | MAÎTRISE SATISFAISANTE<br>le « lièvre en argent »                                               | TRÈS BONNE MAÎTRISE<br>le « lièvre en or »                                   |
| <i>Ne sait pas quoi faire dans le rôle</i>                                                   | <i>Assume le rôle de lièvre sans prendre en compte le groupe.</i> | <i>Assume le rôle de lièvre et prend des informations sur les autres (formation en peloton)</i> | <i>Peut prendre des initiatives comme seconder un lièvre qui fait défaut</i> |

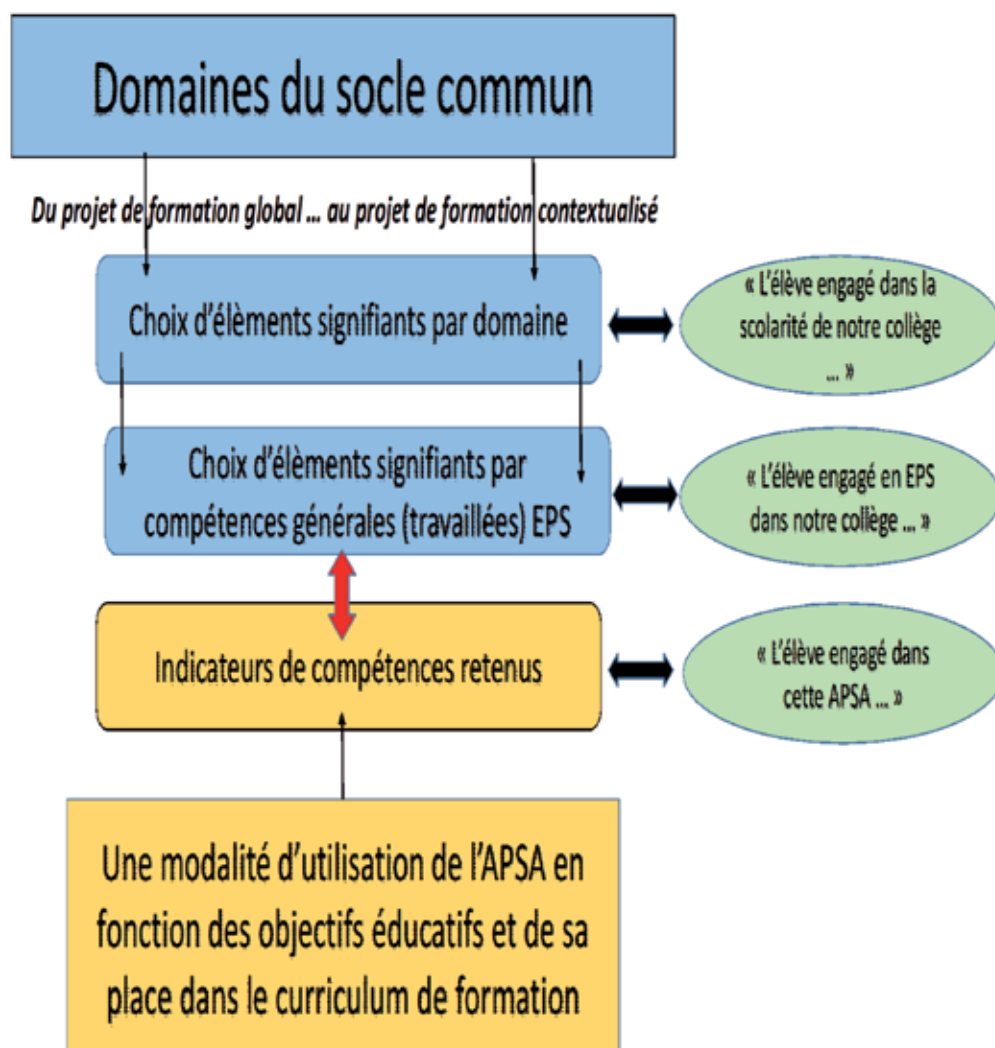
L'évolution des fils rouges et bleus, et donc des indicateurs de compétence correspondant, servent alors de repères pour concevoir la temporalité du processus de formation des élèves.

## Conclusion

« Et si innover, aujourd'hui, c'était appliquer les textes ? ». Cette réflexion issue des travaux du CNIRE (Conseil National pour l'Innovation et la Réussite Éducative) montre bien la nécessité de s'appuyer sur l'existant, les pratiques réelles et d'encourager une attention soutenue portée aux élèves et aux apprentissages grâce à une meilleure compatibilité entre le socle et nos pratiques d'enseignement. Nous avons souhaité une traduction des textes de

manière plus fonctionnelle approchant une conception du socle incarné en EPS qui met en valeur les liens entre une discipline et le projet de formation global représenté par le socle. La réflexion sur le choix et l'usage des indicateurs de compétences constitue pour notre groupe EPIC le cœur d'une conception d'un socle incarné en EPS.

### Conception du socle incarné



Mots clés : vivre ensemble - rugby - compétence - indicateurs

Julien KRIER, Professeur agrégé d'EPS - Collège Marais de Villiers à Montreuil (93) - [julien.krier@hotmail.fr](mailto:julien.krier@hotmail.fr)

Scott LAVAUD, Professeur agrégé d'EPS - Lycée international de Londres Winston-Churchill - [scott.lavaud@hotmail.com](mailto:scott.lavaud@hotmail.com)

# « Le Top 14/Pro D2 » : une situation complexe au cœur du faire ensemble

L'objet de notre proposition est de présenter un dispositif participant à la construction du vivre ensemble ancré dans l'acquisition d'habiletés motrices au cours d'une séquence d'enseignement de rugby. Il repose sur deux indicateurs, à savoir les actions positives et le score permettant de croiser les dimensions individuelle et collective lors de l'apprentissage et maintenir une certaine responsabilité individuelle dans le projet collectif. Ces deux indicateurs s'intègrent dans une organisation autour des rôles sociaux amenant les élèves à co-construire des compétences.

Un tableau révélant le degré d'acquisition de la compétence attendue offre aux élèves une lisibilité sur le chemin de l'apprentissage. Un tel dispositif peut donc être proposé régulièrement au cours de la séquence d'enseignement afin de permettre aux élèves de situer ses progrès et ceux de son équipe. Cette lisibilité ainsi que la visibilité de ces évolutions sont constitutives et parties intégrantes de ce que nous appelons le « faire ensemble ».

Nous situons ces réflexions dans le prolongement du travail effectué sur les situations complexes de B. Marrier et S. Lavaud, Revue EPS n° 363, 2014 et Krier et Lavaud, Revue EPS n° 372, 2016 et inscrivons notre démarche dans la dynamique engagée par le CRIEPS<sup>1</sup>.

Les récents programmes d'EPS affichent une nouvelle mission autour du vivre ensemble : « L'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble »<sup>1</sup>. Il s'agit bien ici de participer à la construction d'une « citoyenneté active »<sup>2</sup> facilitant le vivre ensemble. Si ce dernier constitue un enjeu fondamental, l'école et l'EPS doivent offrir des expériences collectives authentiques pour construire ces compétences sociales ancrées dans l'acquisition d'habiletés motrices, pour passer du vivre ensemble au faire ensemble. Pour autant si apprendre à faire ensemble (coopérer) renvoie à une finalité, coopérer est également un outil au service des apprentissages en EPS dans la mesure où les formes coopératives vont engendrer des interactions favorables aux acquisitions motrices contribuant ainsi aux enjeux disciplinaires.

Néanmoins, le cours d'EPS peut-être le théâtre de relations défavorables à la construction d'une sociabilité épanouie et collaborative, d'autant plus que les relations entre les élèves sont permanentes dans un espace où le corps est mis en scène. Le regard, la réaction ou les paroles d'un camarade peuvent inhiber l'engagement de certains élèves, tandis que d'autres

se transcendent sous le regard de leurs pairs. Un climat de confiance est donc recherché par l'enseignant et les élèves, impactant la coopération de manière positive. La favoriser doit selon nous organiser le traitement de toute activité pour réellement mettre en œuvre ce « faire ensemble ». Il n'en reste pas moins que l'opérationnalisation d'un tel objectif peut poser certaines difficultés.

En effet, les élèves doivent faire l'expérience de l'affrontement tout en apprenant à coopérer. Ce paradoxe pédagogique et didactique, qui se voudrait être au premier abord un obstacle, semble pour nous révéler ici un réel enjeu : celui de s'engager pour, par et contre les autres. Il est vrai que la compétition, constitutive des activités du champ d'apprentissage n° 4, engage les élèves dans un jeu où ils prennent des risques pour « condamner symboliquement » les adversaires. Pour autant, la compétition ne peut représenter un but en soi mais bien l'opportunité de se construire par la présence des autres.

Dès lors, comment engager les élèves dans une activité d'affrontement individuel et collectif tout en apprenant à s'entraider ou à coopérer avec des adversaires potentiels ?

## 1. Le dispositif « Top 14/Pro D2 »

### Aménagement du dispositif

(Figure 1 page suivante)

Pour cette situation complexe, le terrain fait 30 mètres de longueur sur 20 mètres de largeur (espace proche qui permet de diminuer la

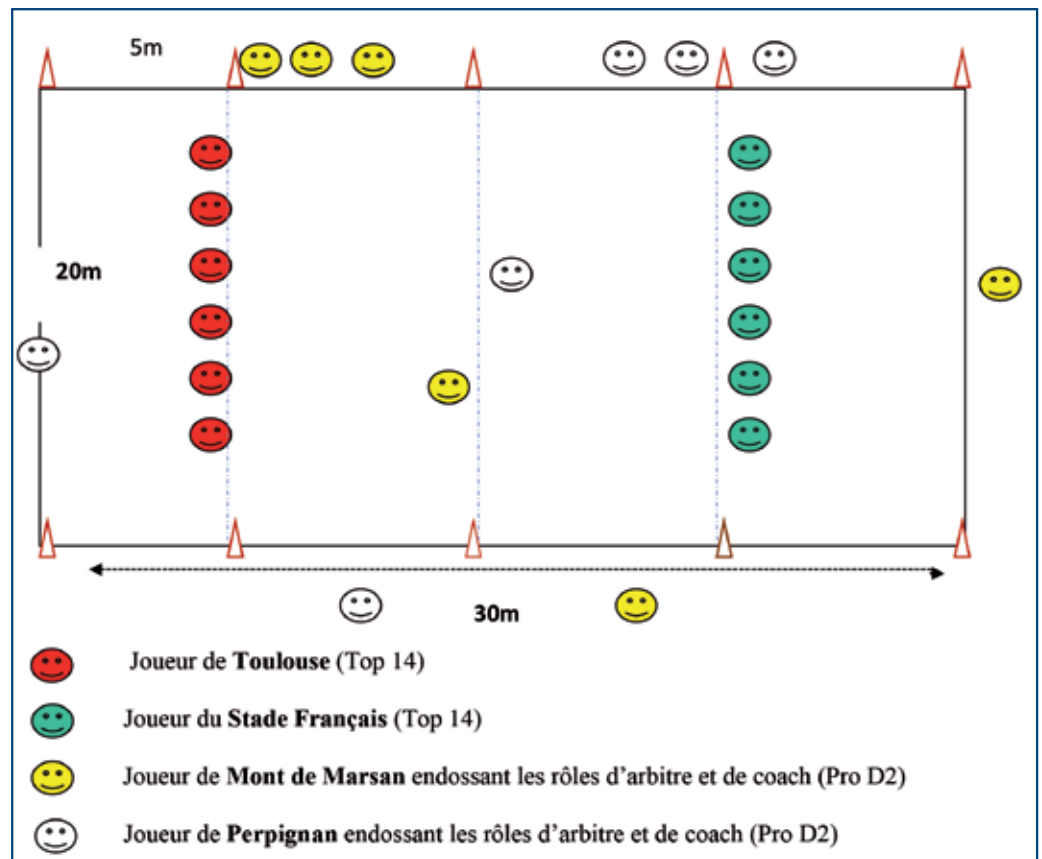
vitesse, limiter les risques d'impacts trop violents et faciliter l'engagement de tous) avec des zones balisées tous les 5 mètres. Les matchs ont une durée de 7 minutes entrecoupés d'un « temps mort stratégique » d'1'30 minutes au bout de 3 minutes et 30 secondes de jeu effectif.

La classe est divisée en quatre équipes de six joueurs (Toulouse, Stade Français, Mont de Marsan, Perpignan). Les équipes sont mixtes, de niveau homogène entre elles et hétérogènes en leur sein. Une phase de « transfert » au cours des premières séances permettra de rééquilibrer certaines équipes, si nécessaire.

1) BO spécial N° 11 du 26 novembre 2015.

2) Revue Enseigner l'EPS n° 269, avril 2016.

**Figure 1**  
Aménagement du dispositif



Au cours de cette situation, deux équipes jouent et deux équipes arbitrent et coachent. Dans ces deux dernières équipes, trois joueurs vont devenir les coaches d'une équipe sur deux séances (deux journées) et les trois autres endossent les rôles d'arbitre central, arbitre de touche et arbitre « vidéo ». L'autre équipe qui ne joue pas fait la même chose avec la dernière équipe. Les rôles au sein d'une même équipe s'inversent au bout de deux séances.

Pour tenter d'amener les élèves à faire ensemble, deux divisions sont mises en place tout au long du cycle : le « Top 14 » et la « Pro D2 ». A chaque séance d'EPS, une journée de championnat est réalisée dans chaque division. Au bout de la 2<sup>ème</sup> journée (soit deux séances), il y a une montée d'une équipe de Pro D2 en Top 14 et une descente du Top 14 en Pro D2. A la fin de la séquence d'enseignement, en fonction de la division dans laquelle une équipe se trouve, la note de la performance<sup>3</sup> évolue de 0 à 3 points (3 points pour l'équipe qui gagne le championnat, 2 points pour la 2<sup>ème</sup> équipe, 1 point pour l'équipe qui gagne la Pro D2 et termine 3<sup>ème</sup> ; 0 point pour l'équipe qui termine 4<sup>ème</sup>). Cette dimension dans l'évaluation peut être discutée mais nous pensons qu'il est nécessaire d'inclure la performance dans la note car elle fait partie intégrante de l'activité du champ d'apprentissage n° 4, au risque d'aseptiser la pratique scolaire de l'opposition qui la caractérise. Evidemment la performance de l'équipe ne reflète pas entièrement la compétence attendue c'est pourquoi elle ne comprend qu'une part réduite de l'ensemble de la note.

## Consignes spécifiques à la situation

- **Le score collectif :** Le 1<sup>er</sup> essai marqué par chaque joueur rapporte 10 points à l'équipe, les essais suivants rapportent 1 point (Marrier, B., Lavaud, S., 2014)<sup>4</sup>
- **Les « actions positives » :** 2 types d'actions
  - En attaque : le joueur avance avec le ballon quand il franchit une zone (terrain divisé en 6 zones de 5 mètres)
  - En défense : le joueur plaque le porteur de balle et/ou stoppe l'attaque adverse
- **Le classement au championnat :**
  - une victoire = 3 points / un nul = 2 points
  - 1 défaite = 1 point
- **Les « coaches »** ont la responsabilité de noter toutes les actions positives de chaque joueur (un joueur note les actions positives pendant que deux partenaires commentent et annoncent les actions positives de chacun à la manière d'un « commentateur sportif »).  
Un « **bonus coach** » est alors attribué aux coaches si l'équipe observée obtient un meilleur score sur la 2<sup>ème</sup> mi-temps par rapport au score de la 1<sup>ère</sup>, révélant une plus-value

du coaching lors du temps mort stratégique. Bonus à 2 points pour l'équipe des coaches comptant pour leur propre classement.

- **Le temps mort stratégique :** pendant 1'30, les coaches renseignent les joueurs sur leur score collectif ainsi que sur les actions positives de chacune et chacun. Ils établissent ensemble une stratégie collective pour faire marquer toute l'équipe (utilisation de la « **palette de combinaisons** »<sup>5</sup> en attaque par les coaches).
- **Les arbitres :**
  - **Arbitre central :** fait respecter les principales règles du rugby, assure la sécurité des joueurs sur le terrain.
  - **Arbitre de touche :** observe si un joueur sort en touche avec le ballon ou non et lève le bras pour annoncer aux arbitres centraux la touche.
  - **Arbitre vidéo :** situé au niveau de l'en-but. Cet arbitre valide les essais ou non à l'attention des arbitres centraux.
- **Le « protocole » de fin de match :** tous les joueurs et les arbitres en fin de match doivent se serrer la main.

3) Nous sommes profondément convaincus qu'en engageant nos élèves à travers un projet collectif où l'un des critères est de terminer le cycle en Top 14 est révélateur d'une mobilisation des ressources à la fois motrices, sociales et méthodologiques. C'est à travers le « faire ensemble » que nous construisons pas à pas ces apprentissages.

4) MARRIER, Bruno et Lavaud, Scott. *Basket-Ball : une situation complexe en niveau 2*, Revue EPS n° 363, Décembre 2014.

5) Le choix du terme « combinaison » n'est pas anodin. Nous faisons référence ici à la culture de référence qui est le rugby dans lequel le terme « combinaison » est quotidiennement appelé (terme assez parlant dans les représentations des élèves) en club (professionnel ou amateur) pour illustrer une stratégie collective de l'équipe afin de franchir la ligne d'avantage. Nous adapterons ces combinaisons, considérées comme des formes de jeu collectives et simplifiées, en fonction du niveau des élèves.

## 2. Le score collectif et les actions positives : deux indicateurs du faire ensemble en rugby

Pour cette première séquence d'enseignement, nous visons la compétence attendue suivante :

*« Dans un jeu à effectif réduit et sur un terrain de largeur limitée, rechercher le gain du match par des choix pertinents permettant de faire avancer le ballon jusqu'à l'en-but adverse, face à une défense qui cherche à freiner ou bloquer la progression. Les élèves individuellement et collectivement s'inscriront dans le cadre d'un projet de jeu simple lié à la progression du ballon. Respecter ses partenaires, les adversaires et les décisions de l'arbitre ».*

Pour se faire, le « tableau cible » (cf. ci-contre) opérationnalise les attendus de la séquence d'enseignement. Les différentes couleurs constituent une échelle de progression pour l'élève, le bleu reflétant le plus haut niveau de maîtrise de la compétence qui dépend à la fois d'une dimension collective (score collectif) et d'une dimension individuelle (actions positives).

Lors d'une opposition, les joueurs vont être « coachés » par une autre équipe de manière à avoir un retour sur les actions positives de chacun. A l'issue de la rencontre, c'est à la fois le score de l'équipe et la prestation défensive et/ou offensive de chaque joueur qui déterminent le degré d'acquisition de la compétence attendue de l'élève.

Cette situation peut être proposée à chaque séance afin de permettre aux élèves de situer leurs progrès et ceux leur équipe. La lisibilité ainsi que la visibilité de ces évolutions sont constitutives et font parties intégrantes du faire ensemble. Sans moyen concret de savoir si un joueur a progressé ou non, le cheminement vers le faire ensemble s'arrête aussitôt. Dès lors, cette situation n'est donc pas une évaluation couperet où l'on juge les élèves de manière ponctuelle mais bien un outil informatif renseignant l'élève et le situant dans ses apprentissages, au travers d'une situation « authentique » de jeu où la « tranche de vie » du rugbyman est recherchée<sup>6</sup>. Nous rentrons ici réellement dans une évaluation positive qui « doit dire quelque chose »<sup>7</sup> (Hamon B., 2014), au service des apprentissages. S'inscrivant dans la continuité des travaux du CRIEPS, nous cherchons à proposer une démarche « articulant l'acte d'enseigner et celui d'évaluer autour d'indicateurs pertinents et lisibles, dans des dispositifs à la fois simples et pragmatiques, dont la finalité première consiste à faire vivre des expériences corporelles mémorables aux élèves » (CRIEPS, 2015)<sup>8</sup>.

Tableau révélant le degré d'acquisition de la compétence attendue

| 14 points : TABLEAU CIBLE<br>3 points : ROLES SOCIAUX (1,5 point pour l'arbitrage + 1,5 point pour le coaching)<br>3 points : PERFORMANCE |                                      |    |         |    |         |    |         |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|----|---------|----|---------|----|---------|----|
| Actions positives<br>(Avance avec le ballon et/ou plaque le PB)                                                                           | Score Collectif (points de l'équipe) |    |         |    |         |    |         |    |
|                                                                                                                                           | 40 et +                              | 40 | 31 à 39 | 30 | 21 à 29 | 20 | 11 à 19 | 10 |
| 10                                                                                                                                        | 14                                   |    |         |    |         |    |         |    |
| 9                                                                                                                                         |                                      |    |         |    |         |    |         |    |
| 8                                                                                                                                         |                                      |    |         |    |         |    |         |    |
| 7                                                                                                                                         |                                      |    |         |    |         |    |         |    |
| 6                                                                                                                                         |                                      |    |         |    |         |    |         |    |
| 5                                                                                                                                         |                                      |    |         |    |         |    |         |    |
| 4                                                                                                                                         |                                      |    |         |    |         |    |         |    |
| 3                                                                                                                                         |                                      |    |         |    |         |    |         |    |
| 2                                                                                                                                         |                                      |    |         |    |         |    |         |    |
| 1                                                                                                                                         |                                      |    |         |    |         |    |         |    |
| 0                                                                                                                                         |                                      |    |         |    |         |    |         | 0  |

Cette démarche est susceptible d'orienter les élèves vers une pratique plus raisonnée et mobilisatrice de ressources variées. Les élèves sont invités à s'inscrire réellement dans un projet de jeu collectif, résultant d'un travail de l'équipe autour d'un code de déplacement et de placement communs. Ainsi, différentes formes de jeu seront mises en place avec les élèves au cours du cycle : groupé, déployé et au pied. Si les deux premières formes de jeu sont classiquement utilisées dans les cours d'EPS, il nous semble important d'intégrer petit à petit le jeu au pied comme un réel appui et outil collectif et individuel pour franchir la ligne d'avantage et progresser vers l'en-but adverse. Ces différentes formes de jeu seront alors travaillées et réutilisées au sein de la situation complexe « Top 14/Pro D2 ».

De plus, le fait de les confronter régulièrement à cette situation servant de « repère » (Travaux des groupes de réflexion de l'académie de Créteil), nous engageons les élèves dans une véritable démarche d'enseignement. En effet, l'alternance avec des situations dites « plus ciblées » comme un exercice technique ou tactique (sur une des trois formes de jeu évoquées plus haut) s'avère

nécessaire lorsque la situation globale confronte l'élève à certaines difficultés. En rugby, ne plus faire avancer son équipe ou même reculer en attaque sont des illustrations fréquentes des difficultés de nos élèves lors de la situation complexe (globale). Des exercices plus ciblés comme le jeu à effectif réduit (2c1, 3c1, passage de portes...) permet d'apporter des outils aux élèves afin d'affronter plus sereinement cette situation complexe. Le but ici est d'alterner entre situation complexe et situation ciblée (selon le principe « grande boucle/petite boucle »<sup>9</sup>). Cette situation de surnombre ou de sous-nombre est révélatrice de ce qu'on observe au sein de la situation complexe. Nous partons du principe que les élèves ont besoin de passer d'une phase de décontextualisation pour mieux l'appréhender lors de la phase de contextualisation. Et toute la complexité de cette situation est de mobiliser un ensemble de ressources pour pouvoir à la fois augmenter le score collectif (comment faire marquer chaque joueur ?) tout en augmentant les actions positives de chacun. Les élèves ont donc besoin de jouer correctement un surnombre pour exploiter et vaincre la complexité de la situation.

6) Portes M, *Qu'est-ce qu'une tranche de vie de handballeur ?* Contrepied HS n°6, 2013.

7) Benoit Hamon. Conférence nationale sur l'évaluation du 26 juin, 2014.

8) CRIEPS, *Evaluer et identifier ses progrès en EPS*. Revue EPS n° 365, 2015.

9) J.L Ubadi. Dossier EPS n° 64 « *L'EPS dans les classes difficiles* » Ed. Revue EPS Paris 2006.

### 3. Le « bonus coach » : le faire ensemble au service de l'avancée collective

#### a) Pourquoi un tel dispositif ?

Mettre en place les conditions afin que chacun s'approprie le rôle de coach permet d'opérationnaliser la construction d'une citoyenneté active ancrée dans les apprentissages de la séquence d'enseignement. Apprendre à recueillir des informations, les transmettre clairement, confronter différents points de vue pour élaborer la meilleure stratégie collective sont autant de compétences contribuant aux domaines du socle commun (D2 les méthodes et outils pour apprendre et D3 la formation de la personne et du citoyen<sup>10</sup>). Nous pensons par ailleurs qu'apprendre aux élèves à observer les joueurs (les actions positives par exemple) va faciliter la compréhension de l'activité et aura des conséquences ensuite lorsqu'ils pratiqueront.

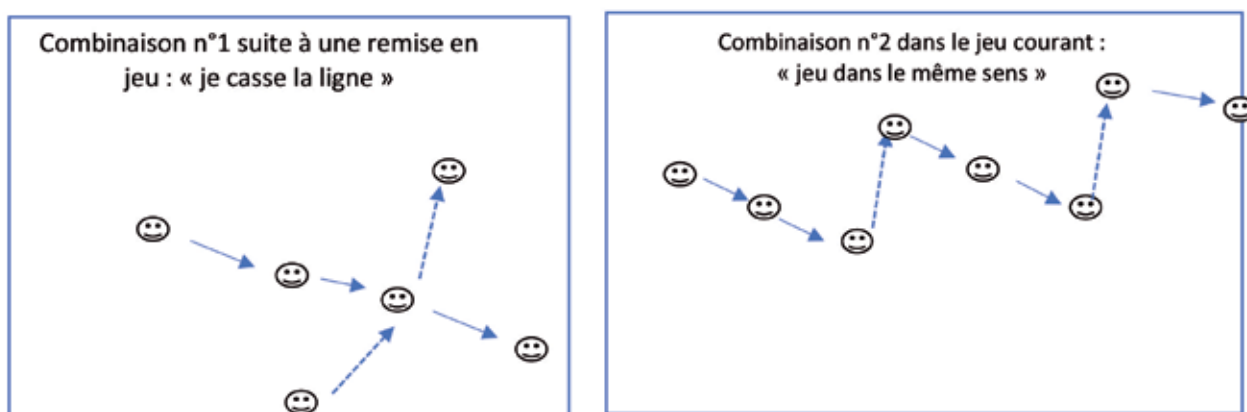
#### b) Le « bonus coach »

Chaque élève passant dans le rôle de coach est amené à maîtriser trois temps fondamentaux de l'observation et du coaching :

- Recueillir les actions positives en attaque et en défense lors de la première mi-temps.
- Les transmettre aux joueurs de l'équipe observée lors du temps mort stratégique.
- Conseiller cette même équipe avec une ou deux combinaisons qu'ils vont pouvoir pratiquer sur le terrain lors de la 2<sup>ème</sup> mi-temps dans le but de faire augmenter leur score collectif. Si celui-ci est plus important sur la seconde mi-temps que la première, les coaches obtiendront un bonus pour le compte de leur propre championnat.

En ce qui concerne les combinaisons rugbyistiques, la première partie de la séquence d'enseignement est le témoin d'expérimentations de la part des élèves pour trouver leurs propres combinaisons et les ajuster, les adapter, les modifier au mieux à leur projet collectif (le score collectif). Pour les équipes en difficulté l'enseignant peut proposer sa « palette » de combinaisons permettant aux coaches de leur présenter des solutions. Cette démarche possède également une réelle plus-value pour le coach qui va être épaulé et guidé par les combinaisons dans son objectif d'augmenter le score collectif lors de la 2<sup>ème</sup> mi-temps. Cette « palette » stratégique à destination des élèves représente un levier intéressant pour faciliter le faire ensemble au sein du groupe classe.

Figure 2 - Un exemple de « palette » de combinaisons à faire expérimenter aux élèves (2<sup>ème</sup> partie de séquence)



## Conclusion

Le dispositif « Top 14/Pro D2 » est ici un réel outil au service du faire ensemble en EPS. Vivre et surtout faire avec les autres, figure de proue de la finalité disciplinaire, donne l'occasion de construire des valeurs rassemblant les élèves. La situation complexe proposée ici résume bien l'intérêt d'utiliser la pédagogie du sens et du jeu

le tout à travers une communauté de pratique. Que nous nous placions du côté du score collectif, des actions positives, du bonus « coach » ou des montées et descentes entre les deux divisions, l'objectif est bien d'amener les élèves à faire ensemble. Les rôles sociaux ont alors un impact significatif sur les progrès moteurs, les rendant

fiers, favorisant la construction d'une image valorisante de chacun, essentielle pour le bien-être de l'enfant et du futur adulte. Apprendre à faire ensemble avec les autres, pour les autres, par les autres et contre les autres est ici une réelle opportunité de contribuer au mieux vivre ensemble.

<sup>10</sup> Nous avons voulu ici préciser les domaines du socle auxquels la situation peut contribuer simplement à titre indicatif, laissant le choix aux collègues sur le terrain de contenus plus précis.

**Mots clés :** APEX - artistique - histoire - représentations - scolarisation

**Documents complémentaires sur le site.**

**Geneviève COGÉRINO** - Professeure des universités en STAPS, CRIS, L-Vis - Université Lyon1  
genevieve.cogerino@univ-lyon1.fr

# Scolarisation des pratiques artistiques

## Années 70: De quoi les APEX sont-elles le nom?

L'enseignement en EPS des pratiques artistiques mérite une mise en lumière un peu particulière au moment où l'on s'interroge sur les changements à venir de la vie des lycéens.

Un regard sur la manière dont l'école a approché puis accroché le monde des activités physiques issues des danses existantes en dit long sur les différences de traitement selon le genre des élèves comme des professeurs. Comment ceux-ci se sont-ils approprié ce « domaine d'action » ?

Deux articles de Geneviève Cogérino permettront de mieux comprendre ce qui anime en profondeur l'action d'un enseignant d'EPS vis à vis de ces activités et d'éclairer autrement la réalité actuelle de notre enseignement.

Mireille Avisse

En EPS, jusqu'à la fin des années 60, les pratiques dansées ont longtemps été l'apanage des seules professeures : durant la formation professionnelle, folkore, danse « Malko » ou danse « moderne » ne concernaient que les femmes, étudiantes élèves-professeures ou enseignantes. Que les articles critiquent le dévergondage de la danse moderne ou se félicitent de la rigueur de la danse classique, qu'ils détaillent longuement comment former au mieux les enseignantes, on ne voit que très peu apparaître le public masculin (comme cible visée, comme protagonistes sur les illustrations photographiques).<sup>1</sup>

La décennie 70 bouleverse ce paysage. D'une part, le mouvement « corporéiste » diffuse dans la société (Maisonneuve, 1976), d'abord aux USA puis progressivement en France. Les groupes, les stages d'Expression Corporelle se multiplient, dépassent le seul public des artistes, comédiens, « théâtraux » pour mobiliser des enseignants, intervenant à l'école maternelle, élémentaire, secondaire. Parmi les artistes les plus connus dans le monde de l'EPS, Pinok et Matho (par ailleurs enseignantes d'EPS à l'ENSEP Filles), Claire Heggen et Yves Marc, mais aussi Isaac Alvarez (avec Gil Mons) organisent de nombreux stages d'Expression Corporelle où se retrouvent des enseignants d'EPS. Au sein du CPS FSGT, qui organise également des stages très fréquentés par les enseignants d'EPS et les étudiants préparant le CAPEPS (stages Maurice Baquet), le groupe Expression Corporelle se crée en 1971.

L'ouvrage « 150 ans d'EPS » (Zoro, 2002) rassemble p.202-2010 photographies, biographies, commentaires à propos de la place prise par les « Activités d'Expression » en EPS, depuis les précurseurs du début du siècle jusqu'aux années 2000 : les débuts de la « danse moderne », de l'expression corporelle et du mime y sont retracés, mais aussi ceux des « APEX », (Activités physiques d'Expression) et de la GR (gymnastique rythmique).



1) À l'exception des articles de A. Cotsafis-Maucouvert (Revue EPS, 1965, 77, 25-31 : *Le jazz. Origines, caractéristiques, techniques de travail*); P. Deshauteurs (Revue EPS, 1967, 86, 19-22 : *Le modern-jazz... à bâtons rompus*); J.-C. Serre (Revue EPS, 1977, 148, 36-39 : *Danse Jazz*. Matt Mattox); R. Meucci (Revue EPS, 1981, 170, 51-56 : *Jazz-Dance*).

Initialement l'appellation APEX fut choisie par le collectif d'animation des stages Maurice Baquet en avril 1976<sup>2</sup>, pour remplacer l'intitulé « *Expression Corporelle* », jugé trop vague, prêtant à confusion avec les dérives du mouvement « corporéiste » (Maisonneuve, 1976). Le souci était de mettre clairement l'accent sur la dimension physique, motrice, en identifiant les « progrès moteurs », pour se démarquer de ce qui progressivement avait été englobé par l'appellation Expression Corporelle (la dynamique de groupe par exemple). Il s'agissait aussi de s'appuyer sur des référents scientifiques relatifs au développement de l'enfant, psychologique et relationnel.

Le sigle APEX correspondait au souci de mettre en relation les pratiques des enfants avec des activités sociales artistiques, telles que le mime, la danse, l'expression corporelle, difficiles à distinguer pour certains néophytes, en formalisant des points communs. Baffalio-Delacroix et Orssaud-Flamand publient en 1984 leur mémoire INSEP soutenu en 1980 : « *Vers une pédagogie de l'expression* ». Les référents d'ordre pédagogique et didactique témoignent du souci de viser des « progrès » chez les pratiquants, enfants ou adolescents. Les analyses de chorégraphies dansées<sup>3</sup> montrent à l'évidence leur souci d'ancrer les APEX à des référents culturels (des chorégraphies), et non pas à l'expressivité du corps « *de la vie de tous les jours* » comme le faisait le mouvement corporéiste. Elles montrent par ailleurs qu'il ne s'agit en rien de « reproduire », « copier », une quelconque chorégraphie ou des séquences gestuelles.



Un exemple de formation volontaire des professeurs d'EPS en juillet 1968 : présentation d'expression corporelle au stage de République des Sports à Calais avec entre autres M. Avisse, C. Cailletaud, R. Labadie, J. Zoro...



Durant la décennie 70, les enseignants d'EPS sont très divers : leurs formations professionnelles sont courtes pour les maîtres et les professeurs-adjoints ; plus longues pour les professeurs ; inexistantes pour les maîtres auxiliaires. Elles sont par ailleurs différenciées pour les hommes (qui ne font ni Danse ni Expression Corporelle) et pour les femmes. Et enfin, coexistent des générations dont les formations n'ont pas mis nécessairement en avant les mêmes valeurs selon les époques. Pour terminer ce tableau irrévérencieux, rappelons que les Instructions Officielles de 1967 ne font pas toujours le poids aux yeux des enseignants, eu égard à l'hétérogénéité des installations sportives

les accueillant à cette époque. Si la danse y est bien mentionnée pour les jeunes filles, l'absence de local adapté permet de surseoir à son enseignement...

Face à ce contexte, comment les enseignants d'EPS enseignent-ils (s'ils l'enseignent), l'expression corporelle, le mime, la danse, ou les APEX, terme choisi pour « fédérer » une diversité de pratiques culturelles, perçues comme « artistiques ». S'ils le font, quelles priorités se donnent-ils ? Quels liens ou quelles coupures formalisent-ils par rapport aux autres activités physiques qu'ils enseignent en EPS ?

Ces questions seront traitées en deux temps. Dans la première partie (ce numéro de la revue), j'essayerai de montrer à quel point les représentations des APEX sont hétérogènes au sein de la corporation des enseignant-e-s d'EPS durant la décennie 70. Dans une seconde partie (numéro suivant de la revue), je présenterai l'hétérogénéité des pratiques d'enseignement en m'appuyant sur l'analyse d'une quarantaine de situations d'apprentissage que les enseignants ont proposé à leurs élèves ou ont décrites et commentées comme étant typiques des APEX ; ces situations sont le reflet de la diversité de leurs représentations (encadré n°1).

2) Michèle Baffalio-Delacroix, Geneviève Cogérino, Monique Delga, Andrée Guigni, Françoise Napias, Janine Orssaud-Flamand.

3) Chorégraphies de styles divers mais toujours de chorégraphes reconnus, et contemporains, en rupture avec la danse classique (A. Ailey, M. Béjart, C. Carlson, M. Cunningham, A. Nikolaïs, Pilobolus, etc.).

### Encadré N° 1 - Diversité des représentations

Les données sont issues des entretiens conduits en 1983-84 auprès de 47 enseignants d'EPS. Ils ont à l'époque de 23 à 53 ans, sont nés de 1932 à 1961 et ont de 1 à 29 ans d'expérience professionnelle.

L'objectif de ce travail était de mettre à jour les représentations sociales des APEX chez ces enseignants, en ayant une perspective psychosociale.

Tous les enseignants ont répondu aux questions suivantes :

- Q1 : « Quel type d'intérêt voyez-vous à la pratique des activités dansées ou d'expression dans le cadre des cours d'EPS ? »
- Q2 : « Quels sont ou seraient d'après vous **les risques** que peuvent susciter ces pratiques ? »
- Q3 : « **A partir de quoi ou de quand** avez-vous été amené à [ne pas] introduire les Activités dansées ou d'expression dans votre enseignement ? »
- Q4 : « Est-ce pour vous seulement une **activité supplémentaire** que vous proposez à vos élèves, ou bien cela vous engage-t-il dans un **autre type d'enseignement** ? »
- Q5 : « Quels **objectifs précis d'enseignement** souhaitez-vous atteindre par la pratique de ces activités ? Quels **types de situations** propo-

sez-vous ? **Comment évaluez-vous** ces activités et le travail de vos élèves ? » S'ils n'enseignent pas ces activités, la question devient : « D'après vous, comment imaginez-vous une situation typique, à quels objectifs cela pourrait-il renvoyer,... etc. »

La consigne était ouverte pour la référence aux pratiques sociales. Si la question était posée, la réponse invitait l'interviewé à utiliser le terme de son choix (Expression Corporelle, APEX, Danse...), et répondre aux différentes thématiques de l'entretien selon la manière dont lui-même le souhaitait.

Les interviewés ont permis de constituer un échantillon équilibré du point de vue du sexe, de la répartition entre ceux exerçant en établissement scolaire et ceux occupant un poste de formateur (professeur en École Normale (PEN) ou conseiller pédagogique départemental (CPD) pour le Premier Degré ; en UEREPS/UFRAPS pour le second degré) et de leur « quantité » d'enseignement des APEX : régulièrement (symbole « + »), épisodiquement – 3 ou 4 séances dans l'année – (symbole « = »), pas du tout (symbole « - »).

Plusieurs types de traitement des transcriptions ont été effectués mais seuls quelques résultats ponctuels sont rapportés dans cet article.

La présentation de quelques résultats majeurs de cette recherche abordera dans un premier temps la typologie des itinéraires des enseignants d'EPS depuis leur formation dans les années 70, plus ou moins satisfaisante selon eux, et leur enseignement ou non des APEX, à la période des entretiens. Une seconde partie détaillera les diverses

représentations qui gouvernent en sous-main, le plus souvent de façon inconsciente ou peu explicitée, les choix pédagogiques et didactiques (enseigner ou rejeter l'enseignement des APEX dans ses classes, les enseigner de telle manière plutôt que telle autre...). Au-delà du paysage de pratiques professionnelles assez diversifiées,

on pointera l'impact de quelques « bévues » de la formation initiale, la diversité des itinéraires personnels et professionnels : les APEX ont été enseignées de manières très différentes et ne constituent en aucune manière un territoire uniforme et clairement défini.

## Les APEX : « Est-ce bien obligatoire... si j'ai pas envie... si je ne suis pas "formé-e"... ? »

Il faut se garder de croire que, puisqu'on est fonctionnaire, puisqu'on a été « formé » (plus exactement que : « on a suivi des cours, théoriques et pratiques », « on applique et on enseigne » ce qui est au programme). Sachant par ailleurs, que La Programmation de 1967 se heurte également au problème des installations sportives disponibles. Les itinéraires des enseignants d'EPS à l'égard des APEX se formalisent sous quatre modalités :

- pas de formation initiale en APEX et pas d'enseignement de celles-ci (nF → nE : 7 cas) ;
- une formation initiale et l'enseignement des APEX (F → E : 16 cas) ;
- pas de formation initiale en APEX et l'enseignement de celles-ci (nF → E : 15 cas) ;
- une formation initiale et pas d'enseignement en APEX (F → nE : 8 cas) (*Tableau 1 page suivante*).

L'itinéraire nF → nE avance des arguments classiques : « pas de connaissance de l'activité », « non-rencontre avec un autre collègue qui aurait donné envie de les enseigner ». D'autres arguments se situent sur un registre bien différent : « la sensation de ridicule, de non-plaisir lors de la pratique physique personnelle » ou « la rupture que constitue l'image de ces activités ». Extraits d'entretiens (*Encadré n°2 « C'est quoi les APEX?... »*)

### Encadré N° 2 - « C'est quoi les APEX?... »

- 1.- « C'est vrai que... pour beaucoup, activités d'expression... signifie... rentrer dans un domaine psychologique beaucoup plus... beaucoup plus intime... Lancer des situations... où les élèves échappent... où on est sur des terrains... d'analyse, de dynamique de groupes, de choses qui font peur à certains... euh... » (h+)
- 2.- « Mais comme il y a le corps qui est en jeu et comme les activités d'expression dépassent largement... euh, l'apprentissage de techniques de danse et qu'elles peuvent entrer dans le champ... comment dire, de la dynamique de groupe, de la dynamique, oui... puisqu'elle est utilisée en thérapie, en Expression Corporelle, il y a maintenant des tas de trucs, qu'on voit partout dans les journaux, il y a des affaires qui, bon... » (F-)
- 3.- « Alors, je pense qu'il y a des risques dans des situations qu'on pourrait avoir envie de proposer, des situations qui touchent énormément, comment dire, ce qu'on a de caché, ou par exemple lié à des organes vitaux, à des problèmes que l'on a à un moment donné, et qui peuvent éventuellement décibouler, momentanément. Et là je pense qu'on peut toucher un domaine... on pourrait toucher un domaine de la psychanalyse, éventuellement de la thérapeutique, pour certaines situations... » (F+)

Tableau 1 - Itinéraires des enseignants en fonction de leur formation initiale

| Itinéraires des enseignants sans formation initiale liée aux APEx                                 | Total     | Pôle A<br>18 | Pôle B<br>9 | Pôle C<br>5 | Pôle D<br>8 | Non<br>classé |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------------|-------------|-------------|-------------|---------------|
| <b>Itinéraire « non-Formation → non-Enseignement » (nF → nE)</b>                                  | <b>7</b>  | <b>3/18</b>  | <b>0/9</b>  | <b>2/5</b>  | <b>1/8</b>  | <b>1/8</b>    |
| - « Pas de connaissance de l'activité » + « non rencontre »                                       | 4         | h-, H-       |             | h-          | H-          |               |
| - Sensation de ridicule, de non-plaisir + rupture avec l'image de ces activités                   | 3         | h-           |             | f-          |             | h-            |
| <b>Itinéraire « non-Formation → Enseignement » (nF → E)</b>                                       | <b>15</b> | <b>6/18</b>  | <b>4/9</b>  | <b>0/5</b>  | <b>3/8</b>  | <b>2/8</b>    |
| - Mode ; contexte favorable + rencontre avec collègue(s)                                          | 1         | h=           |             |             |             |               |
| - Demande des élèves ou de l'institution                                                          | 3         | h= ;<br>2H=  |             |             |             |               |
| - « Envie de connaître » ; analyse : « il faut le faire » (sans pratique physique personnelle)    | 4         |              | h=          |             | H=          | H=, H+        |
| - Pratique physique personnelle gratifiante hors-institution scolaire + analyse et goût personnel | 7         | h+, H+       | 3H=         |             | h=, h+      |               |
| <b>Itinéraires des enseignants avec formation initiale liée aux APEx</b>                          |           |              |             |             |             |               |
| <b>Itinéraire « Formation → non-Enseignement » (F → nE)</b>                                       | <b>8</b>  | <b>4/18</b>  | <b>0/9</b>  | <b>1/5</b>  | <b>1/8</b>  | <b>2/8</b>    |
| - Improvisation mal vécue, mal tolérée                                                            | 6         | 3f- ; F-     |             |             |             | h- ; f-       |
| - Formation peu évoquée, enseignement non gratifiant                                              | 1         |              |             | f=          |             |               |
| - Improvisation mal tolérée, plaisir dans d'autres activités                                      | 1         |              |             |             | H-          |               |
| <b>Itinéraire « Formation → Enseignement » (F → E)</b>                                            | <b>16</b> | <b>3/18</b>  | <b>5/9</b>  | <b>2/5</b>  | <b>3/8</b>  | <b>3/8</b>    |
| - Improvisation mal tolérée, mais mise sur le compte d'une formation mal conçue                   | 2         |              | F+          |             | F=          |               |
| - Formation ressentie insuffisante, mais demande des élèves, plus sentiment d'obligation morale   | 3         | f+           | f=          | f=          |             |               |
| - Formation ressentie insuffisante + goût personnel pour l'activité                               | 1         |              | f+          |             |             |               |
| - Formation ressentie insuffisante + analyse et réflexion                                         | 4         |              |             | F+          | f+          | f= ; F-       |
| - Formation non évoquée + pratique physique personnelle                                           | 2         | h+           | F=          |             |             |               |
| - Formation non évoquée + pratique physique personnelle + goût personnel                          | 1         | f+           |             |             |             |               |
| - Formation non évoquée + pratique physique personnelle + analyse/ réflexion                      | 3         |              | F+          |             | F+          | F+            |

**Légende : h = homme enseignant ; H = homme formateur ; f = femme enseignante ; F = femme formatrice**  
**Pour la signification des « pôles » : voir le tableau 4 ci-dessous**

L'itinéraire F → nE met fortement en cause une modalité de formation qui a été très fréquente, puisqu'imposée par la nature même de l'épreuve que devaient passer les élèves-professeurs à l'un des concours : l'improvisation. Celle-ci a été « *mal vécue, mal tolérée* » au point de « *dégoûter de la danse* » : les propos dans ce cas témoignent d'une grande angoisse créée par la préparation à cette épreuve d'improvisation (*extraits d'entretiens : Encadré n°3 : « L'impro qui tue ! »*).

L'itinéraire le plus « logique » F → E mentionne encore la formation à l'improvisation mais celle-ci est mise en crédit « *d'une formation mal conçue* ». Plusieurs cas invoquent une formation inadaptée pour permettre aux futurs enseignants de proposer les APEx à leurs élèves ; c'est « *la demande des élèves, plus le sentiment d'obligation morale* », ou « *le goût personnel pour l'activité* » qui permettent de dépasser cette étape mal négociée. Enfin, d'autres (six) n'évoquent même pas leur formation professionnelle comme facteur important : c'est leur pratique physique

personnelle dans ces activités qui les a conduits à les proposer aux élèves, associée à une réflexion personnelle.

Enfin, l'itinéraire nF → E, moins attendu, évoque une pratique physique personnelle gratifiante hors-institution scolaire, associée à l'analyse et au goût personnel (7 cas), « *l'envie de connaître* » associée au sentiment d'obligation : « *il faut le faire pour les élèves* » ; « *la demande des élèves ou de l'institution* », voire « *la mode* » ou le contexte favorable dans l'établissement.

### Encadré N° 3 - « L'impro qui tue ! »

1- « Par moments, il y avait, on nous imposait, mais rarement... la première année... je sais que c'était de l'improvisation... »

Question : « ... et... c'était facile... ? »

« Pour moi, non... parce que j'étais pas danse... (rire)... Et c'est pour ça que... j'ai jamais osé me lancer là-dessus ». (f-)

2- « Bon, il fallait se dépatouiller, fallait improviser, voilà ! »

Question : « ... et c'était cela... qui te heurtait ? »

« Eh bien, je ne savais pas... j'étais complètement affolée et je restais assise. Et quand il fallait faire quelque chose, je m'y mettais. Mais quand j'étais poussée, en dernier, quand il fallait que je fasse quelque chose... Je sentais que je reproduisais ce qui m'avait été enseigné et j'étais bloquée... » (F+)

3- « Il fallait bien que ce soit moi qui me sonde, donc c'était pas facile ; j'avais des sueurs froides, j'avais la trouille, j'avais une pétouche terrible... » (F+)

4- « D'abord, sur les soixante, il y a à peu près quarante qui l'ont fait, il y en a vingt qui ont refusé... et ça a été... aller puiser des

ressources au fond de soi-même, « au fond de soi-même » c'est pas le mot parce que la... la vie était pas en danger, mais... une angoisse, une angoisse importante, une angoisse importante... par rapport à ces problèmes. Quelque fois aussi importante que... au début d'un grand match, d'un match important... une angoisse aussi importante qu'au début d'un slalom d'une compétition. Bon, euh... disons que... surmonter cette angoisse... posait trop de problèmes... par rapport aux satisfactions qu'on pouvait en obtenir immédiatement... hein, voilà comment je poserais le problème. » (H-)

5- « De goût, j'aimais pas tellement... On faisait... de l'improvisation... alors, tu sais, on mettait une musique et puis... il fallait improviser sur cette musique. Alors, là, j'étais pas à l'aise du tout, je savais pas quoi faire de mes jambes et de mes bras. Autant j'étais... à l'aise à faire une roue, un saut de mains, des choses comme ça... ou alors de la danse folklorique, j'adore ça parce que c'est un pas très précis, tu fais ça, c'est... on sait ce qu'on fait, on sait où on va... Que dans l'improvisation... euh... » (f-)

Sans rentrer davantage dans le détail, on subodore que l'argument « j'ai pas été formé-e à ces activités » pour justifier la non-programmation des APEX dans les classes n'est pas si solide et que d'autres réticences sont vraisemblablement à l'œuvre. (extraits d'entretiens : Encadré n° 4 : « En faire ou pas en faire.. ? »)

Une question se pose : les enseignants d'EPS mettent-ils tous la même chose sous le terme APEX, ou ExCo ? (Tableau 2).

Le recueil des avis mentionnés dans les entretiens permet de constater qu'une grande confusion règne chez les enseignants d'EPS. Ces activités sont « non-définies » chez 18 interviewés ; « ordinaires » pour 24 autres et « spécifiques » chez 35. À ceci près que, dans un même entretien, 19 enseignants soutiennent deux positions et 24 soutiennent les trois possibilités. On peut conclure sans se tromper que l'unanimité ne règne pas...

### Encadré N° 4 - « En faire ou pas en faire.. ? »

- « L'expression corporelle... j'en ai pas fait... c'est pas un problème pour moi... Non, ça ne me tente pas et puis... c'est pas obligatoire : je peux vivre sans, et les élèves peuvent aussi vivre sans ça... C'est peut-être un manque, c'est dommage... euh... bon ! » (F=)

Tableau 2 - Les relations entre APEX et EPS

|                                                                                     | Effectif des mentions |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| - APEX = champ mal défini, vague...                                                 | 13                    |
| - APEX n'existe pas : l'expression existe partout, dans n'importe quel comportement | 29                    |
| - APEX = APS ordinaire, pas à part (sans argumentation)                             | 22                    |
| - APEX = APS ordinaire : amalgame (même démarche, même objectif, même attitude)     | 24                    |
| <b>APEX = APS différente, spécifique</b>                                            |                       |
| Différence totale, incompatibilité EPS-APEX ; alternative                           | 9                     |
| Différence ressentie ; impression « à part », sans argumentation                    | 24                    |
| Différence spécifique, intégrée                                                     | 38                    |
| Différence qui modifie l'EPS. APEX = activité qui plus..., qui est moins...         | 34                    |
| Activité seulement inhabituelle (présence de la musique)                            | 12                    |

#### En synthèse

|                                                            | Nombre d'interviewés |
|------------------------------------------------------------|----------------------|
| APEX = activités non définies                              | 18                   |
| APEX = APS ordinaires                                      | 24                   |
| APEX = APS spécifiques                                     | 35                   |
| Effectif d'interviewés s'appuyant sur une catégorie        | 21                   |
| Effectif d'interviewés s'appuyant sur deux catégories      | 19                   |
| Effectif d'interviewés s'appuyant sur les trois catégories | 6                    |

## Les APEX réinsérées dans le cadre des modalités d'enseignement de l'EPS

Pour dépasser ces premiers niveaux d'approche, il faut d'autres concepts, d'autres outils. Les données rassemblées par entretiens ont donc été passées au crible d'une typologie de modalités plus générales d'enseignement. Celles-ci croisent deux questionnements : le rapport au Savoir et le rapport au Pouvoir qu'a construit l'enseignant, le plus souvent de manière non-consciente

(Lesne, 1977). Le rapport au Savoir concerne les conceptions et opérations relatives aux contenus associés à une formation. Le rapport au Pouvoir concerne les conceptions et formes que prend la relation formateur-formé (formateur/étudiant ou enseignant/élève). L'hypothèse pose que les choix didactiques des enseignants sont tributaires de leur attitude à l'égard des pratiques artistiques,

attitude construite sur l'articulation du Savoir et du Pouvoir. Il est donc important de constituer des groupes de sujets à partir d'attitudes différentes à l'égard d'un même objet (ici l'enseignement des APEX). C'est ce qui a été fait en recrutant pour les entretiens des enseignants qui se déclaraient favorables ou opposés ou « sans avis particulier » à l'introduction des APEX en EPS.

Sur cette base théorique (qui ne sera pas développée ici), les entretiens ont été scrutés selon que l'interviewé formulait son approche de l'acte d'enseignement « en général » sur un mode plutôt « transmissif-dirigiste », plutôt « incitatif » ou plutôt « appropriatif » (Lesne, 1977). Il a été procédé à la même ventilation pour les propos qui évoquaient ou qui rendaient compte de l'enseignement des APEX, chez ce même enseignant. Le **Tableau 3** rend compte de la typologie qui a pu émerger de l'analyse des entretiens intégralement retranscrits. Il présente quatre colonnes

qui renvoient à chacune des trois modalités d'enseignement évoquées, plus le cas de ceux qui n'enseignent pas les APEX mais ont néanmoins construit de ces pratiques une représentation, même s'ils ne veulent pas les enseigner.

Ce **Tableau 3** comprend plusieurs parties, renvoyant à plusieurs strates de représentations, qui, au bout du compte, déterminent l'enseignement (dans ce cas, selon quelle modalité : dirigiste, incitative, appropriative ?) ou le non-enseignement des APEX. Ces strates concernent

l'enseignant lui-même (ses représentations de ses compétences, de son rôle...); l'acte d'enseignement en général en EPS; l'enseignement des APEX spécifiquement (la démonstration, le regard, le type de situations d'apprentissage); des représentations associées (les pratiques de référence, d'autres pratiques physiques), ainsi que des notions fréquemment évoquées (créer, exprimer) ou des instances (l'imaginaire). Les cases vides signalent que les interviewés n'ont pas abordé ce thème.

**Tableau 3 - Diversités des représentations en fonction des attitudes des enseignants**

NB : la ligne verticale plus épaisse signale une rupture importance entre membres des deux catégories voisines

|                                                                  | Non-enseignement des activités dansées                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                           | Modalité <i>Dirigiste</i>                                                                                                                                                                                                                                           | Modalité <i>Incitative</i> | Modalité <i>Appropriative</i>                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L'enseignant                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                     |                            |                                                                                                                          |
| Rôle assigné                                                     | Donne                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                           | Fait vivre                                                                                                                                                                                                                                                          |                            | Régule                                                                                                                   |
| Ses Compétences                                                  | Il possède des goûts (ses dégoûts masquent des phénomènes défensifs) ; les uns et les autres sont peu susceptibles d'évoluer                                                                                                                                                        | Il possède des <u>compétences</u> qui lui ont été données : pas de transformation possible (ou peu) de celles-ci                          | Compétences et incompétences sont assumées ; elles n'ont rien d'inéluctable et de définitif.<br>S'adapte en fonction des moyens dont il dispose momentanément                                                                                                       |                            |                                                                                                                          |
| Rapport Savoir-Pouvoir                                           | Initiative et contrôle dans les mains de l'enseignant.<br><br>Savoir = ce que l'enseignant sait faire                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                           | L'enseignant peut avoir le contrôle en laissant l'initiative aux élèves, ou garder toute initiative en délaissant son contrôle.<br>Savoir = l'analyse de la situation.                                                                                              |                            |                                                                                                                          |
| La personnalité de l'enseignant                                  | " JE " = centration principale.<br>La personne et les capacités professionnelles sont fusionnées : ni l'une ni les autres ne sont susceptibles d'évoluer                                                                                                                            |                                                                                                                                           | Dissociation entre le " JE-personne » et la fonction (« enseignant »).<br>L'enseignant peut se percevoir momentanément en difficulté mais situe le fait sur le terrain professionnel et non personnel                                                               |                            |                                                                                                                          |
| L'acte d'enseignement                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                     |                            |                                                                                                                          |
| Relations aux élèves                                             | Enseignant en position frontale.<br>Démarcation Enseignant / Enseignés                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                           | Enseignant souvent " au milieu ",<br>" parmi ".<br>" Nous-fusionnel "                                                                                                                                                                                               |                            | Enseignant souvent décentré,<br>parfois à l'extérieur du groupe.<br>" Nous de connivence "                               |
| Caractéris-tiques des élèves                                     | En terme de manques, déficiences.<br>Certaines caractéristiques sont implicitement perçues comme dangereuses (la mixité, la puberté...)                                                                                                                                             |                                                                                                                                           | En termes de connaissances, compétences, acquis antérieurs.<br>Demandes et attentes prises en compte                                                                                                                                                                |                            |                                                                                                                          |
| L'enseignement des activités artistiques dansées ou d'expression |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                     |                            |                                                                                                                          |
| Avoir à montrer                                                  | Superflu<br>Dans certains cas : déplacé,<br>" ostentatoire "                                                                                                                                                                                                                        | Accessoire                                                                                                                                | Constitutif de l'activité<br>Il faut donc organiser des moments spécifiques où l'on montrera aux autres ce à quoi on a abouti                                                                                                                                       |                            |                                                                                                                          |
| Actions motrices de l'enseignant                                 | Pas de démonstration possible (gêne, ridicule) : souligne l'incompétence de l'enseignant                                                                                                                                                                                            | Pour donner à voir, à imiter, à reproduire.<br>Rassure sur le pouvoir de l'enseignant                                                     | Accessoire. Sauf pour rassurer, dédramatiser une tâche, faire en même temps<br>(fusion temporaire pour établir la connivence entre l'enseignant et les élèves)                                                                                                      |                            |                                                                                                                          |
| Regard                                                           | Souvent ressenti négativement : inquisiteur, juge, épreuve à surmonter...                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                           | Se construit dans la position d'acteur comme dans celle de spectateur<br>N'est jamais systématiquement connoté négativement.                                                                                                                                        |                            |                                                                                                                          |
| Relation Danse-Musique                                           | « Bouger » = « s'exprimer » sur une musique                                                                                                                                                                                                                                         | Traduire une pulsation musicale, parfois la structure de la musique (couplets, refrain, etc)                                              | Monde sonore = une voie d'entrée parmi d'autres<br>Il n'est pas impératif de chercher une concordance absolue entre la prestation gestuelle et un univers sonore                                                                                                    |                            |                                                                                                                          |
| Types de situations                                              | Improvisations juxtaposées : quoi faire ? quoi dire ?<br>Il n'existe pas de points de repères                                                                                                                                                                                       | Tout le monde en même temps, derrière l'enseignant.<br>Reproduction d'enchaînements spécifiés dans leur forme motrice                     | Il existe des situations plus ou moins facilitantes, des points de repères.<br>Variété des types de situations : improvisation, élaboration, prestation...                                                                                                          |                            |                                                                                                                          |
| Représentations associées                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                     |                            |                                                                                                                          |
| Pratiques sociales de référence                                  | Mime = narratif, construit, quotidien, figuratif ;<br>Danse = enchaînement de mouvements codifiés (pas ou figures). Esthétique normative ;<br>Expression corporelle = pratiques relationnelles de groupe, sensuelles, toucher, contact ; perçues comme plus ou moins inconsistantes |                                                                                                                                           | Ces pratiques ne sont pas juxtaposées : il existe des ressemblances et des différences entre elles ;<br>Distinction entre ces pratiques de référence et leur enseignement : (notion de traitements didactiques différents)                                          |                            |                                                                                                                          |
| Pratiques psychosociologiques                                    | Psychodrame, psychanalyse, psychothérapie, etc. = amalgame, dangereux.<br>Les pratiques scolaires doivent s'en démarquer absolument                                                                                                                                                 |                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                     |                            |                                                                                                                          |
| Pratiques physiques                                              | Hiérarchie : il existe des pratiques sportives scolaires d'une part ; des pratiques non-scolaires d'autre part (yoga, plein-air, expression...)                                                                                                                                     |                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                     |                            |                                                                                                                          |
| EPS et relation à la diversité des APS                           | Activités interchangeables :<br>il faut puiser dans une " palette " pour que l'enfant soit à l'aise                                                                                                                                                                                 | Équilibre à trouver entre activités :<br>sportives/non-sportives ;<br>individuelles/collectives ;<br>énergétiques/calmes...               | Éduquer = augmenter tous les pouvoirs de l'individu<br>Proposer également les activités dansées qui présentent une spécificité : confrontation au regard d'autrui, communication émotionnelle                                                                       |                            |                                                                                                                          |
| Créer                                                            | Chacun, individuellement fait, invente, imagine ; sort ce qu'il a de meilleur en lui.<br><br>On ne doit pas juger (" <i>on ne peut pas évaluer</i> " ...) ce que chacun crée                                                                                                        | Juxtaposer des éléments d'un vocabulaire gestuel appris préalablement.<br>Interpréter = reproduire à sa façon ce qu'a montré l'enseignant | On ne crée pas à partir de rien. L'acte de création n'est pas strictement individuel : il existe des déterminants sociaux, culturels, d'autres liés à l'histoire personnelle ainsi que des moyens techniques.<br>On peut donc identifier stéréotypes et originalité |                            |                                                                                                                          |
| S'exprimer                                                       | Faire ce qu'on veut.                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                           | Ne pas faire n'importe quoi                                                                                                                                                                                                                                         |                            | En fonction et par rapport à autrui                                                                                      |
| Imaginaire                                                       | Alternative bénéfique : faire ce que chacun veut, souhaite, désire                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                           | Dangereux : risque de débordement car non-prévisible et personnel                                                                                                                                                                                                   |                            | Il existe des niveaux d'implication différents ; des situations plus ou moins impliquantes, plus ou moins facilitatrices |

Le **Tableau 4** approfondit l'étude des représentations et pratiques. Deux modalités ont été croisées : la manière dont l'interviewé évoque l'acte d'enseignement et, par ailleurs la manière dont il évoque ou analyse l'enseignement des APEX ; et ceci selon les modalités transmissive,

incitative ou appropriative. Quatre « pôles » de regroupement permettent de ventiler les 3/4 des interviewés. L'« interviewé-type » de chacun les itinéraires professionnels a pu être plus finement caractérisé. Par exemple : pour le pôle A, c'est majoritairement un formateur masculin

qui n'enseigne pas les APEX, dont les propos et déclarations sur l'acte d'enseignement relèvent du registre « transmissif », tandis que les propos caractérisant les APEX relèvent d'un « registre incitatif ».

**Tableau 4 - Les thématiques valorisées ou fuies dans l'entretien en fonction des objectifs assignés aux APEX**

| Intitulé du regroupement                                           | Pôle A                                                                                                                                                                                                                                | Pôle B                                                                                                                                                 | Pôle C                                                                                                                                                                                                                                    | Pôle D                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Propos sur l'Acte d'enseignement                                   | Transmissif                                                                                                                                                                                                                           | Incitatif                                                                                                                                              | Transmissif                                                                                                                                                                                                                               | Appropriatif                                                                  |
| Intérêts et objectifs des APEX                                     | Incitatif                                                                                                                                                                                                                             | Incitatif                                                                                                                                              | Transmissif                                                                                                                                                                                                                               | Incitatif                                                                     |
| Représentativité au sein de l'échantillon total                    | 38%                                                                                                                                                                                                                                   | 19%                                                                                                                                                    | 10%                                                                                                                                                                                                                                       | 8%                                                                            |
| Interviewé typique                                                 | Homme, non-formateur, groupe [-]                                                                                                                                                                                                      | Formateur, groupes [+] et [=]                                                                                                                          | Femme, non-formatrice                                                                                                                                                                                                                     | Homme, groupe [+]                                                             |
| <b>Structure de l'entretien</b>                                    |                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                               |
| Importance donnée à certaines thématiques                          | Très faible ouverture : groupe le plus « fermé »                                                                                                                                                                                      | Discours plus centré sur les objectifs. Centration sur l'activité                                                                                      | Place la plus grande donnée au Vécu. Centration sur le « Je » de l'enseignant                                                                                                                                                             | Ouverture la plus grande. Centration sur un système d'éléments en interaction |
| Liaison APEX-EPS                                                   | APEX = confusion, imprécision...                                                                                                                                                                                                      | APEX = Activité spécifique                                                                                                                             | APEX = APS ordinaire                                                                                                                                                                                                                      | APEX = Activité spécifique                                                    |
| Regard, danse et musique                                           | Le plus d'objectifs liés au regard ; regard connoté négativement. Association musique-mouvement exclusivement sur ce pôle                                                                                                             | Le moins de considérations négatives sur le regard : celui-ci n'est pas un problème                                                                    | Peu d'objectifs liés au regard. Regard jamais positif                                                                                                                                                                                     | Présence d'objectifs liés au regard. Regard connoté positivement              |
| <b>Les appuis notionnels</b>                                       |                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                               |
| Expression                                                         | Phénomène strictement individuel                                                                                                                                                                                                      | Groupe qui s'appuie le moins sur les notions                                                                                                           | Expression = surtout un problème                                                                                                                                                                                                          | Discute de la nature de l'expression                                          |
| Communications                                                     | Envisagées sous l'angle des problèmes posés                                                                                                                                                                                           | Groupe qui évoque le plus communications et relations non-verbales                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                           | Aborde les communications non-verbales                                        |
| Corps                                                              | Abordé par le biais des restrictions                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                        | Abordé sous l'angle des progrès moteurs                                                                                                                                                                                                   | Corps toujours situé dans un contexte (historique, social, culturel...)       |
| Technique et créativité                                            | Ambiguïté de leurs relations. APEX se différencient des autres pratiques physiques par leur relation à la Loi et à la technique                                                                                                       | Groupe qui évoque le plus le rejet de la norme et de la technique                                                                                      | La créativité n'est jamais abordée. La technique n'est que recherchée                                                                                                                                                                     |                                                                               |
| Références au vécu et à l'expérience de l'interviewé               | Degré élevé de centration sur soi                                                                                                                                                                                                     | Le vécu personnel n'est pas primordial                                                                                                                 | Degré élevé de centration sur soi. « Je » est l'étalon                                                                                                                                                                                    | Neutralité dans l'évocation du vécu. Dépassement des aspects affectifs        |
| Justifications explicites de l'introduction ou non des APEX en EPS | Justifie par<br>- le plaisir personnel<br>- l'influence des conditions matérielles<br>- la prise en compte de la demande/refus des élèves ;<br>Explicite le refus par le « manque de vécu » ;<br>Rationalise sur l'aspect idéologique | Justifie par<br>- l'analyse de l'activité APEX<br>- par son contexte professionnel<br>- par le changement de fonction et d'établissement (autre poste) | Justifie par<br>- des raisons d'ordre plus idéologique<br>- par le refus des élèves<br>- par l'absence de bonnes conditions matérielles d'enseignement<br>- par manque de connaissances.<br>Seule raison positive : la demande des élèves | Le goût personnel n'est jamais évoqué                                         |
|                                                                    | Autant de raisons positives que de raisons négatives                                                                                                                                                                                  | 100% des membres de ce groupe sur les raisons positives. Raisons négatives peu évoquées                                                                | Beaucoup de raisons négatives                                                                                                                                                                                                             | Le plus de raisons positives                                                  |
|                                                                    | Justifications par le goût personnel de l'enseignant                                                                                                                                                                                  | Analyse                                                                                                                                                | Jamais de justification par l'analyse ou la réflexion                                                                                                                                                                                     | Analyse                                                                       |
| Itinéraires professionnels                                         | Itinéraire « Obligation » sur-représenté                                                                                                                                                                                              | Itinéraire « Pratique physique personnelle » sur-représenté                                                                                            | Itinéraires « Non-pratique physique personnelle » et « Obligation » sur-représentés                                                                                                                                                       | Itinéraire « Pratique physique personnelle » sur-représenté                   |
|                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                       | Aucun non-Formation → non-Enseignement                                                                                                                 | Aucun non-Formation → Enseignement                                                                                                                                                                                                        | Aucun Formation → non-Enseignement                                            |

Ainsi, il s'avère que refuser ou accepter d'inclure les APEx dans son enseignement de l'EPS avec ses élèves est l'aboutissement d'une chaîne complexe : celle-ci articule les événements et ressentis à l'égard de son parcours antérieur (le vécu de son enfance, de sa formation professionnelle...) et les représentations construites autour de ce que doit être (ou non) l'EPS, des valeurs accordées à des pratiques sociales, spectaculaires, sportives, ou non-sportives, ses propres pratiques de loisir. Le tout étant métabolisé d'une manière propre à chacun. Les pratiques préconisées renvoient à un système de priorités, plus

ou moins en adéquation avec celles que s'est forgées chaque enseignant. On comprend donc qu'accepter d'enseigner une pratique nouvelle, pour laquelle on pense ne pas avoir été formé, ne peut être objet d'une intégration similaire chez des enseignants ayant un vécu, des options, des valeurs différentes. Ce qui amène à relativiser l'impact de « nouvelles prescriptions » mentionnées au travers de programmes. Il en est de même des valeurs propres au mouvement corporel, absentes des propos de la quasi-totalité des interviewés (voire franchement rejetées). Par ailleurs l'analyse des « connaissances » invo-

quées témoigne de lacunes profondes concernant la psychologie et la psychanalyse. Travailler sur l'inconscient corporel, les blocages et inhibitions n'est guère à l'ordre du jour. L'Expression corporelle : tigre de papier pour l'EPS?...

L'hétérogénéité, au niveau des conceptions de ce que sont les APEx, leur utilité, les registres de connaissances qui s'y rapportent, etc., est partiellement et rapidement présentée dans cette première partie. La diversité des mises en œuvre concrètes, des pratiques professionnelles, sera illustrée dans la seconde partie de cet article.

## BIBLIOGRAPHIE & RÉFÉRENCES

- Baffalio-Delacroix M., Orssaud-Flamand J., (1980). *Vers une pédagogie de l'expression : Une approche des contenus de formation en activités physiques d'expression*. Mémoire INSEP.
- Baffalio-Delacroix M., Orssaud-Flamand J., (1984). *De l'expression corporelle aux activités physiques d'expression*. Éditions Sport et Plein-Air.
- Lesne M., (1977). *Travail pédagogique et formations d'adultes*. PUF.
- Maisonneuve J., (1976). *Le corps et le corporéisme aujourd'hui*. Revue française de sociologie, 14-4, 551-571.
- Zoro J., (2002). *Images de 150 ans d'EPS*. Éditions AEEPS.

## ■ Parmi les personnalités marquantes de ces années-là...



### A propos des épreuves d'histoire des concours...

Il y a paradoxe apparent dans les références utiles aux candidats : elles sont tirées d'ouvrages variés riches en bas de pages, tous centrés sur des articles et/ou publications signées d'auteurs qui ne sont pas les acteurs principaux de cette histoire. Or ces acteurs sont toujours en vie et susceptibles de témoigner du réel de leur propre action.

Dans cette perspective pourquoi ne pas faire appel à la mémoire et recueillir les témoignages des acteurs autant qu'à l'histoire écrite par les historiens de l'EPS.

Les travaux de Geneviève Cogérino entrent dans cette catégorie qui nous invite à jeter un regard armé sur les modes d'intervention des professeurs d'EPS d'aujourd'hui pour les activités physiques artistiques. C'est la raison pour laquelle nous lui donnons l'occasion de présenter son approche de chercheur en appui sur les professeurs de l'époque que nous sommes.

Pour la rédaction, Mireille AVISSE

## Les évolutions variées des pratiques d'enseignement des activités d'expression



Toutes les photos illustrant cet article sont celles du livre d'histoire « Images de 150 ans d'EPS » édité en 2002 par l'AE EPS.<sup>3</sup>

- 4500 photos données pour la plupart par près de 300 personnes
- les textes et commentaires ont réuni une trentaine de personnes dont j'ai eu le plaisir de faire partie
- la diffusion et la vente des 6000 exemplaires édités s'est accomplie avec l'aide des amis adhérents à l'AEPS qu'il faut saluer et encore remercier
- Entre 2002 et 2012, il a été offert aux différents ministres de l'Éducation au cours de diverses entrevues avec la présidente.

Mireille Avisse-Desbordes

3) Rappel : les références aux acteurs, chercheurs et danseurs datent de ces années-là.  
Il reste quelques exemplaires de ce livre « rare » à commander sur le site ou à [chantalle.mathieu@aeeps.org](mailto:chantalle.mathieu@aeeps.org)

# Questions et propositions suscitées après l'entretien avec les membres de la commission de réforme du lycée et du baccalauréat

Les membres de la commission chargée de faire des propositions sur ce chantier fondamental ont souhaité échanger avec les représentants de l'association.

La démarche adoptée par le bureau national a été la suivante :

- Accord pour répondre à l'invitation.
- Sollicitation des acteurs de l'association sur le thème (régionales, groupes ressources).
- Réflexion commune dans le cadre du conseil national de novembre 2017.
- Vote lors de ce même conseil pour missionner B. Boda comme coordonnateur d'un groupe éphémère sur cette question.
- Finalisation d'un document visant à préparer l'audition.
- Finalisation d'un document envoyé à la commission à la fin du mois de décembre.

Vous trouverez sur le site l'ensemble des éléments d'information sur ce dossier (documents finalisés, compte-rendu de l'audition), nous présentons ici les questions centrales que nous avons souhaité soulever ainsi que les dix propositions que nous avons faites.

<http://www.aeeps.org/component/content/article/86-generales/3028-audition-de-lae-eps-par-la-mission-mathiot.html>

## QUESTION 1

Comment éduquer au choix dès la classe de seconde ?

## QUESTION 2

Quel devenir pour les options facultatives EPS et l'EPS de complément dans la logique d'un parcours d'orientation personnalisé ?

## Question 3

Le Lycée prépare-t-il suffisamment les élèves à une habitude de pratique autonome, régulière et durable de leur vie physique et citoyenne après le bac ?

## Question 4

Comment susciter et valoriser les différentes formes d'engagement des élèves ?

## Question 5

Quels programmes et modalités d'évaluation au regard des propositions effectuées ?

## Résumé des propositions

**P 1 •** Qu'en Seconde, les « enseignements d'exploration EPS » et « l'option facultative EPS » deviennent, dans les établissements qui en bénéficient ou en auraient la possibilité, des « enseignements de découverte disciplinaire » (EDD).

**P 2 •** Que l'EPS de complément devienne une spécialité (mineure) orientée vers une « une sensibilisation aux métiers du sport » permettant de poursuivre des études longues.

**P 3 •** Que l'option EPS facultative devienne une spécialité (mineure) centrée principalement sur « une méthodologie de l'animation et de l'entraînement » donnant accès plutôt à des formations courtes type BPJEPS en alternance, BTS Métiers du sport (à créer), DEUST,...

**P 4 •** Concevoir des BTS préparant aux diplômes de Jeunesse et sport et aux futurs diplômes fédéraux, notamment pour des élèves ayant suivi le parcours « sensibilisation aux métiers du sport » ou celui de « méthodologie de l'animation et de l'entraînement ».

**P 5 •** Que les groupes ne dépassent pas 24 élèves pour assurer la gestion pédagogique, la qualité des apprentissages, et la sécurité des élèves.

**P 6 •** Affecter 2 heures d'EPS obligatoires aux sections de techniciens supérieurs (STS préparant au BTS) intégrés dans des lycées, comme les classes de préparation aux grandes écoles (CPGE).

**P 7 •** Que les résultats sportifs remarquables, club et AS, ainsi que les engagements au sein de l'association sportive et de l'union nationale du sport scolaire (UNSS) soient reconnus et valorisés par des points supplémentaires ou un complément au diplôme.

**P 8 •** Reconsidérer les programmes de l'enseignement obligatoire et les modalités d'évaluation au CCF en tenant davantage compte des profils et mobiles des élèves.

**P 9 •** Concevoir des programmes pour les STS et pour la mineure « une méthodologie de l'animation et de l'entraînement » ainsi que pour les évaluations correspondantes au BTS et au BAC.

**P 10 •** L'AE-EPS souhaite être partie prenante dans l'élaboration des programmes et être représentée dans le groupe de rédaction des programmes.

# Appel aux auteurs

## Vous pouvez proposer des articles à paraître dans la revue « Enseigner l'EPS » de l'AEEPS, et/ou sur le site de l'association

Acteurs et observateurs de l'éducation physique et sportive, « de l'école à l'université », où que vous soyez dans le monde, qui envisagez de faire partager des observations, des expériences, des récits professionnels... Nous vous proposons de bénéficier de supports pour présenter et développer votre propos dans le respect de la ligne éditoriale et des valeurs de l'association que vous pouvez retrouver présentées par notre président lors de la journée Jean Zoro.

## Informations utiles

### Les possibilités

- Proposer toute réflexion et/ou expérience professionnelle que vous jugez intéressante.
- Prolonger, par un article et le cas échéant des supports vidéo, une présentation d'intervention effectuée lors d'un événement AE EPS national<sup>1</sup> ou régional.
- Proposer par écrit et le cas échéant avec des supports vidéo, des contributions qui n'ont pas pu être retenues pour un événement national ou régional.

Tous les articles proposés pour la revue papier peuvent faire l'objet de mise en ligne de compléments sur notre site (diaporama, annexes, vidéos). L'envoi peut se faire via l'adresse <http://envoi.aeeps.org> ou par tout autre moyen de partage de l'auteur.

Prendre connaissance des rubriques actuelles (Histoire - Enseignement scolaire - Notre métier - Formation) de la revue et du site peut vous permettre d'y inscrire votre propos, mais nous sommes ouverts à toutes les propositions; nous serons en mesure de positionner chaque article.

### Fichiers à fournir

- Maximum 9 pages -> fichier Word, texte en Times 12 ou Arial 10, marges de 2 cm, photos et schémas compris. Possibilité de mettre sur le site des documents complémentaires\* ATTENTION, il est impératif que nous disposions de l'ensemble des documents annexes que vous souhaitez voir placer sur le site dans les délais impartis.
- Les vidéos d'illustration de votre propos seront courtes et autorisées par les parents et les élèves pour une diffusion large (notre site et/ou pour l'instant Youtube).

- Les articles sont fournis en fichier Word ET PDF, dans leur version complète et définitive, corrigés.
- Les tableaux et schémas sont insérés tels que fournis.
- Les photos (2 à 3 originaux, format .JPG, .EPS ou .Tiff), en qualité suffisante (poids > 1 Mo, ne pas les compresser) doivent être également fournies à part, indispensable pour la parution de l'article. Vous pouvez si vous le souhaitez, les pré-positionner dans le texte ou mentionner leur emplacement par un numéro (dans ce cas les renommer). Si vous ne le faites pas, ce choix sera fait au moment de la mise en page.

### IMPÉRATIF

- Le titre sera centré, en Times ou Arial gras.
- En dessous, aligné à gauche: nom et prénom, statut et institution, email de(s) auteurs.
- Les mots clés: 4 ou 5.
- Les références bibliographiques éventuelles:
  1. Soit dans le texte: citez entre parenthèses le(s) nom(s) de(s) l'auteur(s), suivi de la date. Exemple: (J. Marsenach, 2002).
  2. Soit en note de bas de page ou en fin de texte:
    - Pour les ouvrages, exemple: J. Marsenach (1991), EPS. *Quel enseignement?* Paris, INRP.
    - Pour les articles, exemple dans une revue: F. Lavie, P. Gagnaire, « Education au plaisir de pratiquer: un enjeu pour l'EPS », Revue Enseigner l'EPS n° 262, janvier 2014, p. 5-9.

### Modalités d'échanges

1) Vous pouvez envoyer vos projets, vos propositions, vos idées, vos questions, à l'interlocuteur de l'association de votre choix, responsable régional ou national, et ce à tout moment. Cette personne vous mettra en contact avec nous si vous ne l'avez pas fait vous-même.

2) Vous adressez vos projets d'articles à l'équipe de coordination en passant par l'adresse commune mentionnée en bas de ce document. Nous en faisons une première lecture.

Deux cas se présentent:

- Texte déjà bien avancé, il est versé dans une banque de textes que nous transmettons à un duo de relecteurs.
- Texte ébauché, nous traitons directement avec vous avant de passer à la phase de relecture.

3) Phase de relecture - L'équipe de coordination ventile les textes à l'équipe de relecteurs, le plus souvent deux collègues. La plupart du temps, les échanges se font directement entre l'auteur et les relecteurs mais il arrive que certains préfèrent repasser par l'équipe de coordination.

4) Le texte final, dont l'aboutissement est partagé par l'auteur, les relecteurs et l'équipe de coordination, est relu une dernière fois par cette dernière pour la mise en forme avant d'être placé dans un dossier de l'ensemble des articles à faire paraître dans le numéro suivant. **Attention aux conditions impératives mentionnées précédemment.**

5) Les documents complémentaires à insérer sur le site (rappel, il n'y a pas obligation à en fournir mais nous vous invitons à le faire le plus souvent possible) sont impérativement fournis avant la parution de la revue papier afin que les lecteurs puissent les consulter dès leur première lecture.

Il est possible que, pour des raisons de répartition, de sommaire, l'équipe de coordination diffère d'un numéro l'édition d'un article. Dans ce cas, le(les) auteur(s) en est (sont) informé(s).

L'équipe de coordination de la revue:  
Mireille Avisse-Desbordes,  
Jean-Baptiste Chiama, David Estevez

**Pour tout contact et toute proposition:**  
[comite.redaction@aeeps.org](mailto:comite.redaction@aeeps.org)

1) Lorsque les productions font l'objet d'un dossier comme dans le cas des biennales bis annuelles par exemple, il s'agira plutôt d'user d'un droit de suite, de proposer un prolongement, un nouveau développement.

# L'adhésion à l'AE-EPS



- PERMET **la participation aux événements** organisés par les « Régionales » ou la « Nationale » (conférences, journées ou stages d'initiation ou perfectionnement technique et/ou pédagogique, manifestations culturelles, voyages...)
- COMPREND **l'abonnement à la revue de l'AE-EPS « Enseigner l'EPS »**  
3 numéros pour l'année scolaire (octobre, janvier, avril) en version papier ET électronique.  
(Attention : si l'adhésion est prise après le 31 décembre, seule la version électronique est transmise)
- DONNE ACCÈS à **25 téléchargements gratuits** (50 pour une adhésion par couple) parmi :
  - **Les numéros de la revue** parus dans l'année scolaire.
  - **Les articles du fonds documentaire\***. Ce dernier comprend :
    - Les articles des numéros de la revue de l'AE-EPS (*Hyper-EPS* et *Enseigner l'EPS*), parus depuis 1990 compris (à partir du n° 167).
    - Les chapitres d'ouvrages :
      - *Education Physique Scolaire, Personne et Société*
      - Cahiers de la collection CEDRE / CEDREPS, du n° 1, 2... au 15
      - Ouvrages de la collection *Journées « Debeyre »* n°s 1, 2 et 3
      - Dossier n° 1 Enseigner l'EPS : « *La leçon en question* »
      - Livre « *Plaisir et processus éducatif* »
- PERMET DE BÉNÉFICIER d'un **quota supplémentaire de 50 téléchargements pour 25 €**
- INCLUT (selon votre souhait) **le suivi des informations de la vie professionnelle et/ou de l'AE-EPS** sur votre messagerie @
- PERMET DE S'ABONNER à **la revue EPS au tarif étudiant** sous présentation de sa carte d'adhérent AE-EPS à jour.

— **POUR ADHÉRER: <http://adherer.aeeps.org>** —

\* L'accès au fonds documentaire est aussi possible grâce à un abonnement « web partagé ». Il donne droit à **100 téléchargements** et peut être souscrit par un établissement (collège, lycée, établissements universitaires...). Dans ce cas, la connexion au site se fait par un identifiant partagé par les bénéficiaires. Bon de commande administratif accepté. Ouverture des droits dès règlement de facture.

Contact : [chantalle.mathieu@aeeps.org](mailto:chantalle.mathieu@aeeps.org)

## L'AE-EPS est sur les réseaux sociaux !

En plus d'un fond documentaire fort de plus de 900 articles disponible sur son site, l'AE-EPS est heureuse de vous proposer une veille d'information. Depuis le mois de mai, nous y rassemblons à destination des enseignants, étudiants ou formateurs l'essentiel de l'actualité de l'EPS et de l'éducation ainsi que des regards décalés sur le monde des pratiques physiques et du sport. Si cette veille d'information vous plaît, n'hésitez pas à la faire connaître à vos collègues et amis !



[actu.aeeps.org](http://actu.aeeps.org)



[facebook.aeeps.org](https://facebook.aeeps.org)



[twitter.aeeps.org](https://twitter.aeeps.org)



[rss.aeeps.org](http://rss.aeeps.org)

## Le Dossier n°3 "Enseigner l'EPS"

### Pour que tous les élèves apprennent en EPS !

25 €

#### Quels repères et quels parcours de formation ?

« Pour que tous les élèves apprennent en EPS ! », cette formule, à laquelle chacun souscrit a priori demande pourtant à être questionnée et analysée.

Des axes de réponses ont été proposés lors de la 2<sup>ème</sup> Biennale de l'AE-EPS à travers des conférences plénières et de nombreuses communications pédagogiques assorties des vidéos d'élèves en situation d'éducation physique et sportive.

Cet ouvrage constitue les Actes de cette Biennale et recense la quasi-totalité des interventions. Douze communications proviennent de sources « extérieures » à notre association (groupes académiques, groupes de réflexion, recherche-actions, etc.) et seize émanent de nos quatre groupes ressource (CEDREPS, PLAISIR & EPS, EPIC, Analyse des Pratiques en EPS).

Ce recueil d'expériences professionnelles représente une ressource importante pour tous les étudiants et enseignants d'EPS mais aussi les professeurs des écoles qui œuvrent quotidiennement pour une EPS de qualité.

François Lavie

**A commander sur le site  
ou dans vos régionales**



# ÉQUIPEPS

L'innovation au service des apprentissages

Retrouvez toutes nos nouveautés EPS sur notre site :

**www.equip-eps.fr**



**Catalogue EPS 2017-2018**

**LIVRAISONS  
PARTOUT  
EN FRANCE !**

CONTACTS TERRAIN :

Marlène 07 68 96 58 90 Coordonatrice

Jérôme 07 82 74 73 33 170 avenue des 1200 m de France

Jérémy 06 49 61 82 22 Quartier 11 - 13000 St-Bas

Voir « les idées de prof » en vidéo :



**ASSURANCE  
SANTÉ ET  
PRÉVOYANCE**



## **AU CRÉDIT MUTUEL ENSEIGNANT, ON AVANCE VOS FRAIS DE SANTÉ.**

**UNE BANQUE QUI APPARTIENT  
À SES CLIENTS, ÇA CHANGE TOUT.**

**0€**  
À AVANCER  
SUR VOS FRAIS  
DE SANTÉ



**Crédit  Mutuel**  
**Enseignant**

**CRÉDIT MUTUEL ENSEIGNANT ÎLE-DE-FRANCE**

Antony • Bobigny • Cergy • Créteil • Evry-Courcouronnes • Melun  
Paris Quartier Latin • Paris Haussmann • Paris La Défense • Serris • Versailles

**0 820 099 989** Service 0,12 € / min + prix appel

Caisse Fédérale de Crédit Mutuel et Caisses affiliées: La Caisse Fédérale de Crédit Mutuel, société coopérative à forme de S.A., au capital de 5 458 531 008 euros (RCS B 568 505 354), 34 rue du Wacken 67913 Strasbourg Cedex 9, et les Caisses du Crédit Mutuel affiliées sont des Intermédiaires d'assurance inscrits au registre national, sous le numéro unique d'identification 07 003 758, consultable sous [www.orias.fr](http://www.orias.fr) proposant des contrats d'assurance de ACM IARD S.A., ACM VIE S.A., entreprises régies par le Code des Assurances.