

Expérience ou expertise, gagner en efficacité dans son enseignement c'est quoi ?

Avisse-Desbordes Mireille

Professeur Agrégé d'Education Physique et Sportive, Présidente de l'Association des Enseignants d'EPS (AEEPS) nationale.
mireille.avisse@wanadoo.fr

1. Un témoignage en images

Lors du Colloque j'ai souhaité témoigner en images pour m'appuyer sur des comportements d'élèves pendant mes cours parce que je pense que c'est à travers ce qu'ils font que « s'incarne » l'ensemble de mes savoirs et connaissances techniques, théoriques, professionnelles. En effet, ces savoirs ont évolué, ensemble et en même temps, à l'occasion de rencontres ; déclics avec des hommes et des idées mais d'abord et avant tout dans la relation avec les élèves. Je souhaite souligner avec force que j'ai vécu mon métier dans une dynamique permanente d'affrontement : entre théorie et réalité, entre formation et action, entre l'institutionnel et le réel, entre les projets des élèves et les miens entre autres. Affrontement générateur de réactions d'adaptation plus ou moins fines ou brutales de mes contenus d'enseignement, de ma manière d'animer mes cours, de leur évaluation, de leur préparation. Mes dernières années d'enseignement ont, de ce fait, été vécues avec le réel plaisir d'une certaine efficacité à faire apprendre, avec une joie quotidienne: la jubilation « du geste juste ». Merci donc aux occasions que la formation continue m'a données de réfléchir à mon métier : de l'Amicale de l'ENSEP en 1968 à l'AEEPS encore aujourd'hui, tous les échanges qui m'ont permis un peu de recul m'ont enrichie. Après en avoir cité les étapes clés je les illustrerai par deux moments d'intervention sur lesquels portera la réflexion.

Pendant deux ans, j'ai décidé d'enregistrer les premiers cycles des classes de 6^{ème} dans l'idée que ce que l'on dit de ce qu'on fait n'est pas suffisant pour faire comprendre ce qui se passe en cours. Voir, entendre tout ou le plus possible est nécessaire et ceci dans la situation habituelle de travail. La caméra a été associée aux cours en continu : posée en diagonale dans la salle elle était là « pour moi » ai-je dit aux élèves et utile pour voir à la fin du cycle leur prestation de gymnastique. Lors de l'évaluation j'ai la caméra en main et je ne suis plus que l'organisatrice des temps de passage. Les images me servant à noter en dehors du moment du cours et à associer chaque élève à sa notation personnelle dans un dernier temps.

Le choix des images est né de la prise de conscience des routines de l'équipe pédagogique. La réunion de coordination de fin d'année avec ses bilans : comment ces élèves de 6è sont-ils passés de ceci à cela au mini- trampoline ? De ceci à cela en gymnastique au sol ? En sports collectifs, en athlétisme, etc.

1.1. Le choix des APSA

Le mini-trampoline est une activité nouvelle pour les élèves de 6^{ème} de mon centre ville parce qu'il suscite joie, adhésion, motivation, parce que le matériel à manipuler installe d'emblée l'attention permanente de sécurité. Des passages nombreux permettent une variété des réponses et des niveaux, et génèrent un aspect spectaculaire des progrès. Enfin la simplicité de l'évaluation et le dispositif de contrôle par l'image accepté de tous me donnait dès les six premières semaines des outils fiables pour que chacun prenne conscience de ses apprentissages.

Le complément parallèle obligé : le sol c'est la même logique qui consiste à « quitter le sol pour faire une figure et le retrouver » ; là il s'agit d'enchaîner plusieurs actions différentes mais les exigences sont les mêmes tant du point de vue des connaissances sur son corps en action que de l'intention dans l'action. Pratique: une heure par semaine de chaque activité, soit deux fois par semaine.

La gymnastique, activité physique que je connais bien, pour l'avoir aussi un peu vécue, présente pour moi une facilité à prendre mes classes en mains, à réduire la durée des consignes, à cerner rapidement les situations délicates, à trouver les formules qui permettent les corrections individuelles par la manipulation de plus en plus fonctionnelle des groupes d'échauffement, d'exercice et de travail, l'utilisation de la vidéo à certains moments de l'apprentissage.

1.2. Les moments marquants

J'ai choisi ce moment d'intervention comme expérience marquante parce que dans le temps minimum du demi-trimestre d'accueil en 6^{ème} (qui correspond au rythme de changement d'installations du collège de centre ville où je travaillais) je fais passer ma classe de l'obéissance passive à un modèle ou à une contrainte, à une connaissance active de ce qu'ils peuvent faire, en choisissant eux-mêmes ce qu'ils pensent pouvoir réussir, en observant, en accompagnant, en évaluant, en notant son partenaire.

La première semaine est consacrée à des tests physiques, (voir le tableau du cycle)¹. L'espace de classe est frontal, les élèves alignés, le silence obligé, les consignes rythmées. L'objectif des premiers cours est de repérer les difficultés d'attention, de coordination, les dissymétries, les problèmes d'équilibre et les élèves les plus « dissipés ». Tout est organisé pour faciliter ma vision des comportements et réactions de ma classe, et le commandement rituel des exercices d'échauffement qui fait de la consigne un repère spatio-temporel.

A la fin du cycle, la séance de contrôle montre un espace de classe différencié avec le groupe qui passe son dernier saut au mini-trampoline pendant que d'autres préparent leur « libre au sol » puis le passage du sol par trois devant la caméra. Une élève « rate » une roue, j'ai choisi de montrer le dialogue qui s'installe pour vérifier la cause de l'échec et tenter de le corriger. Son exercice réussi avec le guidage- questionnement donne la possibilité d'analyser ce qui a été construit pour elle et par elle. Cela aurait dû être une deuxième étape du témoignage, impossible à tenir dans un temps réduit². Tout est organisé pour laisser chaque élève montrer ce qu'il a appris : l'espace, le temps (la durée et le moment de passer) aussi bien que ce qu'ils ont choisi de faire pour être notés.³

Dans un climat d'attention active, les critères de réussite concernent l'autonomie de chaque élève qui montre ce qu'il pense réussir, sans aide et sans parade, au premier essai, sur des contenus fondamentaux en gymnastique mais réinvestissables dans toutes les APS : a) Quitter le sol et se recevoir ; b) Savoir se réorienter après un déséquilibre : ici après un renversement ; c) Durcir, aligner, mobiliser les segments utiles (dissocier) de son corps.

La compétence professionnelle à « Faire la classe en EPS » peut sans doute s'illustrer ici. En effet, ces deux moments d'un cycle d'enseignement en 6e plongent leurs racines dans

1 Les tests de vitesse départ debout, de détente verticale et horizontale permettent de découvrir que les filles, les « petits » parfois les « lourds mais vifs » sont « performants. Double objectif : situer le niveau des possibles pour le professeur et « casser » les idées que se font les élèves sur leurs capacités. La classe fait connaissance...

² Dialogue avec Elodie.

³ Voir le tableau du cycle de mini-trampoline joint.

des connaissances et compétences acquises au long d'une histoire personnelle, tant physique qu'intellectuelle et affective. On ne garde pour agir que ce qui nous paraît utile et rassurant pour fonctionner devant une classe. La question centrale reste donc bien évidemment la visée, la finalité éducative qui, pour moi, s'ancre dans une véritable philosophie quotidienne, intégrée et intégratrice : si enseigner c'est « faire apprendre »⁴ il faut que chacun de mes élèves ait appris au moins « une chose » sur lui à chaque leçon. « Faire la classe en EPS » est donc resté armé pour moi par des outils conservés pour une seule raison : leur efficacité pour intervenir sur l'apprentissage de chacun de mes élèves dans leur diversité et leurs différences. Quelles en sont les racines ?

1.3. Les expériences marquantes lors de ma vie « d'élève de l'éclectisme »

CM1-CM2 : la maîtresse de gymnastique. Avec elle aucune compétition, juste de la comparaison : les jeux à...(courir, sauter, porter, lancer... l'ordre, les lignes, les « vagues » , le rythme, le démarrage, la droite et la gauche et la répétition symétrique la gymnastique corrective...);

Le lycée et le collège proposent 5h de cours de gymnastique par semaine : 2h de cours et 3h de « plein air » c'est là qu'on découvre et pratique d'abord le BB = OSSU et ASSU = polyvalence ;

A l'Ecole Normale s'ajoutent le hand-ball, le volley-ball et les leçons « modèles » : gymnastique construite, leçons Hébert, gymnastique, agrès avec dans les pratiques à l'IREP de Paris puis au club du CO Vincennes la marque de deux fractures successives de l'avant-bras. Il m'en restera une leçon personnelle: savoir assurer soi-même sa sécurité !

1.3.1. Ma période formation initiale en 1963-1968

ENSEP = expression corporelle et volley-ball : deux pratiques personnelles « modélisantes » : option physique « danse » mais option pédagogique volley-ball, ni l'une ni l'autre en compétition

1^{er}CAPEPS avec les IO de 67 : premier « nouveau CAPEPS » professeurs et élèves entament une formule nouvelle d'épreuve pédagogique sans élève.

1.3.2. L'exercice de mon métier

68 -71 : trois ans de République des Sports, j'anime, j'encadre des stages régionaux en « expression corporelle » ;

1971 : stage AEEPS de gymnastique avec Roland TARDIF, vers l'intention dans l'action comme facteur d'apprentissage personnel. C'est une pédagogie de la question, de l'écoute, de l'individualisation ;

1975 -1976 et 1977 jury CAPEPS : polyvalence danse ;

1981 : vidéo et EPS... formateur MAFPEN, réflexion sur le rôle de l'image dans l'autoscopie, la formalisation pour des documents vidéo (rugby, volley-ball)

4 « La fonction de l'enseignant n'est pas d'enseigner mais de veiller à ce que les élèves apprennent », M. Develay.

1990 : Préparation du concours de l'Agrégation Interne. Un sujet de devoir posé par Marc Durand fut un déclic fondamental: « Quelles connaissances le professeur utilise-t-il quand il conçoit et gère des situations d'apprentissage ? ». Avec l'appui des travaux du tome 1 du Guide de l'Enseignant, édité par l' AEEPS et coordonné par Mireille QUEVREUX, le tableau du guide d'observation des compétences pour enseigner l' EPS ⁽⁵⁾ c'est un moment clé de mon évolution. Ecrire puis exposer oralement comment on s'y prend pour faire apprendre a été d'abord un effort important de conscientisation mais cela a été l'occasion d'avoir un éclairage des chercheurs sur mes cours, ma prose orale et en mouvement de tous les jours, de tous mes cours. Enfin les travaux de François Tochon me laissent une idée phare : la rationalité limitée comme outil source d'une improvisation planifiée... ce qu'il me semblait vivre dans le quotidien de mes cours.

1.3.3. Qu'ai-je gardé de mon histoire ?

L'espace de classe

C'est celui vécu dans mes cours d' EPS. On parle, lors de ma vie « d'élève de l'éclectisme » et dans ma période formation initiale en 1963, d'évolutions, d'exercices préparatoires, de leçon proprement dite, de retour au calme, de rythme de leçon, de courbe de fatigue, d'observation des morphologies, des attitudes, des capacités rythmiques, des signes de fatigue ou d'intérêt des élèves. De démonstrations et d'interventions manuelles correctrices aussi : pour redresser un dos, tendre une pointe de pied, placer une tête dans le bon axe...

Le tempo de classe

On entendait aussi beaucoup de « commandements » hérités des méthodes militaires et associés aux repères rythmiques des méthodes de gymnastique. Ce que j'ai gardé toute ma carrière comme un tempo, une « bande son », le signal du départ de l'exercice, le guidage du « tous ensemble » ou « ligne par ligne » ou « deux par deux » qui furent des appuis pour donner à voir des manières différentes de « s'organiser pour se voir agir », de s'aligner ou se regrouper pour « se percevoir ensemble ou décalés ». Pour se repérer finalement soi avec et parmi les autres.

Ainsi l'ensemble des méthodes inscrites dans ces espaces imposés est marqué à la fois de l'héritage de l'ordre militaire et de l'exigence médicale de sortie de guerre. Surveillés et « punis » ou « récompensés » mais pas « notés » tels ont été les élèves en EPS jusqu'en 1958. En 1959 avec le baccalauréat en récompensant les bons élèves on reconnaît la discipline d'enseignement et l'on entre en guerre contre les dispenses abusives !

L'énergie de classe

Exprimée par le geste, la voix, le regard, celle du professeur comme celle des élèves passe par cette expérience difficile à décrire mais perçue et reçue dans l'action elle fait la différence dans nos souvenirs des « bons » et des « mauvais » cours. Quelque soit la matière enseignée c'est dans la relation vécue que s'opère l'écoute et la réaction réussie. En EPS plus particulièrement les indicateurs sont tous présents au même moment et les lire, les observer, les prendre en compte pour dire les mots et faire les propositions justes cela ne peut se construire qu'en inter-relation.

L'importance du son

5 Voir tableau « Guide d'observation des compétences pour enseigner l'EPS » de J.R. Courtois (publié dans la Revue HYPER en Mars 92).

La voix mais aussi les mots, l'exigence : on est en cours d'EPS et pas en colonie de vacances. « Je ne suis pas professeur de sport mais professeur d'EPS et voilà pourquoi ». C'est ainsi que je me présente à chaque premier cours de l'année pour toutes mes classes. « Je suis là pour vous apprendre des connaissances sur vous-même qui vous serviront toute votre vie ». Mon outil privilégié pour cela c'est d'amorcer les cours en classe de 6^{ème} par la gymnastique, sa nouveauté, sa précision et son exigence pour ne pas se blesser, le modèle rythmé des échauffements « types salles remise en forme », la possibilité d'intervenir sur chaque élève pour corriger même manuellement une attitude, une posture. C'est aussi pour moi une exigence plus grande de précision de mes consignes, des images et métaphores sur lesquelles je m'appuie pour illustrer au maximum les mots nouveaux techniques à faire acquérir.

La stratégie de mon intervention en cours peut donc se résumer à ceci : a) Ma position varie dans l'espace par rapport au groupe classe : frontale, lointaine de commandement ou centrale proche d'explication ; b) Ma voix se module : en voix lointaine type « théâtre », ou de proximité voire confidentielle dans un conseil ou un questionnement personnalisé ; c) Mon engagement physique : posture de commandement ou d'explication, déplacements et rapprochements, gestes de démonstration segmentaire et ralentie, accélérée, globale, en situation avec les élèves etc. Tout est intégré et devenu semi-conscient, automatique ou au moins « routinisé ».

Ce que je prends en compte

Tout ce qui se voit et s'entend est pris en compte mais si l'engagement perceptif est total il est filtré par le tamis des connaissances professionnelles acquises. Le seuil de tolérance est en effet différent selon notre expérience car si le mouvement et le bruit sont permanents en EPS (et animer une leçon, donner vie à des situations d'apprentissage suppose justement qu'ils existent) le système « equalizer » de chacun varie avec son degré de maîtrise et de la classe et de l'activité enseignée.

De fait dans ma carrière, avec les innovations didactiques, les modes pédagogiques, les nouvelles formes de travail en ateliers, en parcours, en groupes de besoins ou de création, en équipes de sports collectifs ou en binômes d'exercice ou d'entraînement, d'invention et de création, j'ai accepté voire même encouragé ou bien filtré ou refusé le « bruit » dans mes cours. De la même façon qu'on repère le type de pleurs de son bébé, on entend bien la différence entre la ruche et la horde !

Ma réflexion sur l'engagement professionnel

Mon expérience de guidage au service de l'apprentissage c'est utiliser en permanence l'ensemble de mes perceptions pour réagir et agir. Voir, entendre, sentir, puis parler, scander, « chanter » son cours. Etre « animateur » au sens profond du terme : donner une âme à ses cours. Etre acteur au sens théâtral aussi ! S'engager dans le jeu, dans le je, pour une véritable relation professeur-élève, l'image en cours devient alors un instrument au service de la classe. Aujourd'hui je témoigne aussi de cela. Je pense qu'un élève de collège doit pouvoir découvrir et mettre en lien ce qu'il ressent et ce qu'il vit à l'extérieur de l'école et pour nous en EPS le vecteur c'est l'école. Se découvrir bougeant, exécutant un exercice avec des critères pour se regarder, s'apprécier, se juger, se noter c'est doter le regard d'outils pour désacraliser la télévision et plus précisément l'image que donne la télévision du sport. Je m'inscris dans une finalité éducative socio-culturelle large où j'espère qu'ils amènent leurs parents. Voici donc pourquoi j'ai choisi des images pour essayer de témoigner qu'enseigner c'est faire apprendre plus vite et mieux que sans enseignement mais aussi autrement.

Mon questionnement de formateur sur le geste professionnel : m'a-t-on donné des clés pour enseigner ? Comment me les suis-je procurées ?

Les connaissances scientifiques

Ce sont celles où s'inscrivent les personnes. Nul doute que l'influence conjuguée sur la normalienne de la psychologie génétique de J. Piaget et H. Wallon ne m'ait amenée jusqu'à Bruner, Bandura, Vigotsky d'une part mais aussi à A. Berthoz et A.R. Damasio entre autres... Les connaissances sur l'apprentissage, la prise en compte de l'évolution des sciences sociales furent autant d'outils dont j'ai pu m'emparer pour lire autrement les comportements et les motivations de mes élèves comme de leurs parents et celles des institutions où je m'inscrivais au quotidien.

Les connaissances professionnelles, techniques et pédagogiques

Toutes ces connaissances procédurales nées des pratiques en présence d'élèves et rarement écrites, tout au plus décrites mériteraient qu'on s'attarde sur leurs racines... C'est ce que j'ai essayé de faire en annexe (voir www.aeeps.org). Les traces de mes « expériences marquantes » sont toujours vivantes : elles transparaissent au travers de postures philosophiques, didactiques et/ ou pédagogiques. Elles auraient alourdi le discours mais méritent peut-être le détour que chaque lecteur pourrait faire vis-à-vis de sa propre enfance, adolescence, formation, profession.

Reste que se pose encore et toujours un certain nombre de questions

- Peut-on envisager de donner aux futurs enseignants quelques clés pour acquérir rapidement ce qu'il y a savoir, connaître, faire, dans le métier pour parvenir à « guider » efficacement les élèves ?
- Le temps est-il un facteur incontournable d'installation des « gestes professionnels justes? »
- Y- a- t- il des « profils » de personnalité plus aptes à se situer en attitude d'écoute permanente des élèves, des situations, des événements (*capacité d'empathie obligatoire... ?*)
- Quelles conséquences du point de vue général du recrutement des enseignants ?
- Faut-il des pré-requis avant d'entrer à l'IUFM ? Avoir déjà été en présence d'enfants (CEMEA, Colonies, centres aérés, clubs sportifs ou de loisirs...) ?

2. Essai d'illustration de ma compétence à enseigner : le dialogue comme geste professionnel

2. 1. La compétence à enseigner c'est d'abord la compétence à faire apprendre 6.

Elle se décrit en trois moments : concevoir, animer et évaluer les acquisitions que l'on souhaite installer chez les élèves qui peuvent s'analyser, s'observer et s'évaluer. Le tableau 2⁷ en propose quelques critères. Les connaître, les utiliser m'a réellement aidée à formaliser mon intervention dans mes cours.

2. 2. Les gestes professionnels

6 M. Develay, « De l'apprentissage à l'enseignement ».

7 J.R. Courtois « Guide de l'Enseignant n°1 », AEEPS.

Les gestes professionnels utiles me sont apparus plus consciemment avec cet outil de formation initiale et continue : le choix des objets d'apprentissage en gymnastique pour un premier cycle de 6^e mais aussi l'ensemble des savoirs transversaux utiles pour travailler ensemble en classe, pour être en sécurité individuelle et collective, pour installer un climat d'attention et de respect des autres, des consignes, du matériel. Les catégories d'observables qui sont présentées par J.R. Courtois se déclinent en facteurs temps, espace, consignes etc...

Les images choisies peuvent peut-être s'actualiser dans la transcription de ce dialogue qui n'a comme utilité que d'essayer de traduire ce qui a été transmis à Elodie : l'habitude de se donner un projet d'action par le biais de repères visuels, auditifs, toniques, kinesthésiques.

2. 3. Les acquisitions attendues : savoirs transversaux et savoirs techniques

Au bout de 6 semaines avec 1h par semaine de mini-trampoline et 1h par semaine de gymnastique au sol, je dois vérifier s'ils savent : ECOUTER, REGARDER, COMPRENDRE, FAIRE DIRE :

- ECOUTER les explications, les consignes, les signaux ;
- REGARDER les démonstrations, les gestes du professeur et des autres ;
- COMPRENDRE les mots, les gestes et les mouvements, les déplacements ;
- FAIRE juste les gestes et mouvements autant que les gestes et mouvements justes ;
- DIRE ce qu'ils font, ce que l'autre fait et se le dire : pour corriger, pour expliquer...

2. 4. Les gestes professionnels

Chaque consigne, chaque mot, chaque geste doit donc être porteur, inducteur de chacun de ces verbes d'action. Si chacune est génératrice d'une ATTENTION ACTIVE et INTERESSEE elle a plus de chance de mettre en activité L'INTENTION MOTRICE que je souhaite solliciter. Si les rituels des consignes et des situations d'apprentissage ont fonctionné, il n'y a plus, lors de la dernière séance de contrôle, d'explications autres que celles organisant l'épreuve. Chacun sait ce qu'il va montrer à la caméra et l'ordre de passage (par ordre alphabétique et trois par trois, c'est un gain de temps et cela dédramatise le regard des autres).

2. 5. La séquence image choisie : le dialogue comme geste professionnel

Sur le praticable 3 élèves sont prêts à passer. Ils ont 5 éléments à enchaîner sans temps d'arrêt. La consigne : choisir ce que l'on sait faire dans les familles roulade avant, arrière (ou chandelle), ATR, roue ou rondade, un saut parmi ceux appris au mini- trampoline.

MA – Bien, allez-y...

Elodie présente : roulade avant arrivée saut extension (+), feinte d'ATR jambes tendues (presque vertical, le frapper des jambes est effectué), 3 pas chandelle (+), pont (souplesse départ allongée, correcte), roue départ un pas. Le dernier élément est une roue, arrivée sur les genoux qui n'est pas prise dans l'image car Elodie a fini après les deux garçons qui passaient en même temps qu'elle...

MA- Elodie tu peux me refaire, je n'ai pas vu la dernière chose... ?

E- Même erreur : la roue est faite départ en lançant la jambe puis fente avant gauche, les jambes sont bien dissociées, tendues mais l'arrivée en douceur se fait quand même à

nouveau sur les genoux...et me cherche rapidement du regard dans le mouvement même où elle se relève

MA- Tu la fais mieux !... refais là : tu l'as mieux fait tout à l'heure

E- *Même erreur à la même vitesse plutôt contrôlée*

MA- Tu le fais exprès d'arriver à genoux ?...

E- *C'est que j'arrive pas à me relever après !*

MA- Alors... il faudrait que tu regardes tes mains puis que tu regardes tes pieds se poser... simplement tu comptes « main-main-pied-pied ». Vas-y... essaye

E- *elle y va...*

MA- dans ta tête tu te le dis !

E- *Essai réussi, l'arrivée un peu hésitante mais debout un pied après l'autre, donc contrôlée.*

MA- Et bien !!!???

E- *Elodie s'en va vers les autres plutôt « légère »*

MA- Tu veux essayer une deuxième fois pour voir si c'était pas le hasard ?

E- *Elle y va*

MA- Qu'est-ce que tu as dit dans ta tête ?

E- *(très vite) « main-main-pied-pied »*

MA- Alors tranquillement... Allez...

E- *Deuxième essai réussi à la même allure*

MA- Et bien voilà !!! Tu sais la faire

E- *Elodie s'en va en sautillant de joie (?) de plaisir (?) de bonheur (?)*

Jusqu'où en effet un apprentissage réussi vous emmène-t-il ?!

2. 6. Qu'est ce qui est caché dans ce dialogue en forme de questions-réponses ?

Tous les rituels installés en mini- trampoline et sol ont mis l'attention sur ce qu'il faut regarder et voir pendant chaque exercice, et aussi sur ce qu'il faut « durcir » et « aligner » avec l'aide manuelle de son binôme ou du professeur.

L'organisation systématique du travail en binôme : l'un exécute l'autre observe et dit ce qui a été fait (les consignes pour une bonne exécution données dès la première séquence d'apprentissage pour chaque élément) Lors de la première séquence en binôme je leur dis « mettez-vous par 2 avec qui vous voulez, donnez-vous un numéro 1 et 2 ; les n°1 vous êtes les élèves, les n°2 venez avec moi et mettez-vous sur le côté avec moi : vous êtes mes professeurs associés » (but : voir les autres de loin, sous le bon angle pour percevoir ce qu'il y a à « corriger », de côté ou dans l'axe selon l'exercice). L'utilisation de l'image vidéo servira aussi à apprendre cela : l'image doit pouvoir montrer sous le « bon angle » ce qu'on a besoin de voir, de noter.

Pour la roue par exemple, la question rituelle a été : qu'est-ce que je regarde ?

Mes mains se poser l'une après l'autre, sur la même ligne que mon pied avant puis mes pieds arriver l'un après l'autre si possible sur la même ligne (c'est là que sont « les meilleurs ») et en avançant. La meilleure roue est celle qui parcourt le plus long chemin...

L'aide interne : le rythme que JE ME DONNE avec les mots que JE ME DIS. C'est la comptine intérieure que l'on utilise parfois en danse (et qui était systématique dans les apprentissages de mon enfance)⁸ MAIN...-MAIN...-PIED...-PIED... en modulant même la voix pour « calmer » l'énergie engagée et éviter les roues qui se « jettent » pour aller vers des roues qui « se posent ». De même que sur les prises d'élan pour les sauts gymniques on module les impulsions percutées différemment de celles qui sont poussées ou dépliées.⁹

Pas d'aide externe : elle fausse le contrôle nécessaire de son tonus et de la qualité et la quantité d'énergie que l'on doit justement donner seul à son mouvement.

Pas de parade car les exercices sans danger sont menés dans une progression « pas à pas » qui n'ouvre l'exercice suivant que quand le précédent est maîtrisé. C'est possible avec ces élèves là qui veulent bien « apprendre » Le mini- trampoline sert aussi à cela : donner le droit de tenter plus difficile, plus spectaculaire à ceux qui font la preuve qu'ils contrôlent leur réception et la figure choisie et annoncée!

Ce risque pédagogique n'est évidemment pas à imiter, il reste à construire par chacun d'entre nous pour chaque groupe- classe. Pour ma part je l'ai utilisé dans mon établissement de centre ville pendant la plus grande partie de ma carrière parce que les élèves étaient capables de l'accepter, à commencer par la mise en place et le rangement du matériel. (*J'en étais par ailleurs incapable dans d'autres APSA : les APS de combat ont été réparties avec la mise ne parallèle d'un professeur homme et d'une femme afin d'échanger les groupes classes le moment venu... Les hommes chez nous étaient un peu « légers » en APA !*)

L'animation d'une UNSS gymnastique dans un espace réduit avec de grands groupes (100 l'année de Nadia Comaneci à Mexico, à répartir en trois groupes dans ma salle de vingt mètres sur dix) et beaucoup de matériel lourd à mettre en place et à ranger à chaque entraînement m'a vite rendue exigeante sur tous les aspects de la sécurité collective. La manipulation guidée est devenue pour moi une compétence de « chef de chantier » qui à chaque cours mettait à l'épreuve l'attention, la solidarité, l'entraide obligée de mes petites filles de 6^{ème} confrontées à l'impossible mission de transporter trois paires de barres asymétriques trois poutres, deux moutons et tous les tapis... en cinq minutes chrono !

8 Merci l'Ecole de Joinville et Monsieur LAGISQUET... diront certains anciens de l' ENSEP garçons !

9 Les mêmes différences sont apprises et différenciées sur les impulsions manuelles.

CYCLE MINI- TRAMPOLINE Classe de 6^{ème} Mireille AVISSE

Formation continue - Le Havre - Avril 2005

Cycle permettant d'installer tous les rituels de fonctionnement du cours d'EPS : de la prise en mains à la mise en place du matériel, aux échauffements, à la connaissance des barèmes, à l'observation et au jugement.

Ce cycle est parallèle au cycle de sol avec les mêmes types de repères à installer en binôme « entraîneur- gymnaste ». L'objectif est de donner les clés pour observer les autres, ce sont celles du professeur qui « délègue » progressivement savoirs et pouvoirs.

	Pour moi	Pour les élèves	Pour le système scolaire
<p>LES TESTS DE VALEUR PHYSIQUE Longueur sans élan Détente verticale Vitesse (séances d'accueil)</p> <p style="text-align: center;"><u>Séance 1</u></p> <p>LES SAUTS SIMPLES De l'impulsion au sol, sur tremplin souple, au mini- trampoline</p> <p style="text-align: center;"><u>Séance 2</u></p> <p>DES SAUTS SIMPLES AUX SAUTS+ TOURS</p> <p style="text-align: center;"><u>Séance 3</u></p> <p>TRAVAIL DU PROGRAMME COMPLET DES SAUTS</p> <p style="text-align: center;"><u>Séance 4 et 5</u></p> <p>TRAVAIL ET CHOIX DE SON PROGRAMME PERSONNEL DE SAUTS</p> <p style="text-align: center;"><u>Séance 6</u></p> <p>CONTROLE</p>	<p>Situer la valeur de la classe Fiche de renseignements : santé, pratiques sportives... Mémoriser noms et prénoms</p> <p>Priorité : la réception « gym » doit être assurée - rôle fondamental des ancrages visuels - Pré- appel +Impulsion réglés - Rôle fondamental des bras : dissocier - Les réglages toniques</p> <p>- Différencier les rôles des jambes selon les sauts - Préciser celui des bras</p> <p>Vers le salto avant - Roulade avant : repères visuels et toniques - Progression basée sur la zone de contact du corps sur le tapis</p> <p>Vérifier la fixation des conditions - d'impulsion - de réception - des repères visuels (concentration)</p> <p>- Filmer les passages de tous pour pouvoir noter - Vérifier les consignes assimilées : <u>pas de parade, pas d'exercice imposé</u></p>	<p style="text-align: center;">Se découvrir Se comparer</p> <p>Ecouter les consignes Se concentrer Repérer ses possibilités longueur du pré- appel réception amortie+équilibrée position des segments libres</p> <p>Ritualiser les séquences d'échauffement général Repérer celles des préparations spécifiques</p> <p>Repérer sur soi les effets de la rotation avant - Choisir la forme de réception sur le tapis - Réceptions en contre-haut</p> <p>- choisir sa zone d'impulsion - vérifier la zone et la qualité de la réception - se concentrer avant d'agir</p> <p>- comme gymnaste: <u>choisir</u> 2 sauts simples et 2 sauts+tour - comme juge : noter chaque saut de chaque gymnaste</p>	<p style="text-align: center;">Créer un repère de <u>barème</u></p> <p>A partir de la liste des sauts possibles arriver progressivement à <u>choisir son programme</u> Assurer sa sécurité</p> <p>Présenter la valeur de la note en regard de la difficulté : <u>notion de barème de jugement</u></p> <p>Observer les résultats des actions des autres et annoncer une note comme le professeur : <u>vers le rôle de juge</u></p> <p>Connaître le tableau des difficultés Fixer les actions qui réussissent S'en souvenir : <u>vers la notion d'examen</u></p> <p>Apprécier à 1 demi- point près comme le professeur pour avoir un bonus de 4 points au maximum <u>(la vidéo fait preuve : rôle de l'image)</u></p>

Guide d'observation des compétences pour enseigner l'EPS- (Tableau 4 conçu par J.R. Courtois)

Guide de l'Enseignant- Tome 1- Editions AEEPS 1995

FONCTIONS	ÉLÉMENTS OBSERVABLES	CRITÈRES	INDICATEURS		
			passer de -----> à		
Conception	Planification	Degré d'élaboration du projet	Juxtaposition d'activités	Cycles conçus à partir de situations	Pronostic d'intervention réaliste
	Préparation de séance	Objectifs /activité /élèves	Non formulés	Objectifs généraux	Opérationnels et différenciés
		Choix des contenus	Pratique globale, exercices formels	Situations visant des réponses types	Situations problèmes
		Stratégie	Juxtaposition de tâches	Plan-type linéaire	Idee directrice, hypothèses
		Méthode, forme	Confuse	Chronologique	Concise, structurée
Réalisation	Organisation	Gestion de l'espace	Restreint	Limité	Large
		Gestion du temps	Transitions longues	Organisation prévue	Action prioritaire
		Gestion des groupes	Spontanés	Niveaux ou projets	Fonctionnels
		Gestion du matériel	Coup par coup	Collectivement	Méthodique
	Instruction	Présentation des informations	Confuses, longues, nombreuses, verbales	Démonstrations, aménagement du milieu	Concises, variées, sélectionnées
		Régulation	Exigences communes Le maître incite	Relances préconçues Exploitation formelle des réponses	Alternance, différenciation, réponses prises en compte
		Feedbacks	D'ordre affectif (bien, mal...)	Description d'un modèle idéal	Guidage, accompagnement...
		Comportement pédagogique	Anime, organise Transmissif	Facilite l'activité adaptative	Aide, fait trouver Appropriatif
	Relation	Attitudes (voix, langage, postures)	Forcée ou retenue Hypo ou hypertonie	Observe; modifie, s'adapte	Dynamisme, clarté, naturel, présence
		Exigence, maîtrise	Evite les réactions	Autoritaire	S'adapte, tolère
		Connaissance, disponibilité	Ne différencie pas les enfants	Peu d'échanges	Individualisation, attentif
		Régulation des échanges, climat	S'adresse au groupe Question-réponses Une seule solution	S'adresse aux individus Réponses comparées	Echanges multiples Tous s'investissent Expérimentations
	Evaluation	Méthode	Outils d'analyse	Jugement global, réactions affectives	Relevé de résultats
Comportement des enfants		Activité : - quantité	Evite de participer	Soumission	Agit, crée
		- résultats	Peu de progrès	Apprentissages fortuits	Progrès objectifs
		Motivations	Refus ; soumission	Acceptation passive	Participation, plaisir
		Relation aux autres - au maître	Isolement, égoïsme Indifférence	Indépendance Ecoute attentive	Collaboration Adhésion, confiance