

Enseigner l'EPS

N° 277 | Janvier 2019

Recherche Formation

Transformation de l'EPS
et introduction
de pratiques nouvelles
(partie 2)

Recherche

Usages du numérique
en EPS : quelles limites ?

Enseignement scolaire

Interdisciplinarité :
décloisonner sans s'égarer !

Vers un pratiquant conscient
de ses envies en CP5

Débat

Sommes-nous
des professeurs
de citoyenneté ?

La position de l'AE EPS
sur l'Olympisme

Notre métier

Retour sur les programmes
EPS du lycée



Les tribulations des programmes d'EPS de lycée



Jeudi 15 novembre 2018

Une délégation de l'AE-EPS se rend à une invitation de la DGESCO en présence de l'Inspection générale, au sujet des futurs programmes d'EPS pour les lycées d'enseignement général (LGT). Il s'agit d'exprimer notre point de vue sur les projets qui viennent d'être publiés par le Conseil supérieur des programmes (CSP). Nous faisons part des points d'accord et aussi de quelques réserves sur des passages du texte dont nous partageons en grande partie la philosophie qui va dans le sens de propositions que nous avons faites en juin. Pour nous, il s'agit d'une avancée pour l'EPS car les orientations retenues sont susceptibles de modifier en profondeur les pratiques des enseignants, notamment la liberté qui leur est accordée de concevoir les formes de pratique scolaires les plus adaptées aux profils de leurs élèves. Bien sûr, comme tout texte un peu novateur, il crée des inquiétudes et des interrogations. Les échanges sont cordiaux, constructifs et des pistes sont avancées pour lever certains points de difficulté et améliorer le texte.

Vendredi 14 décembre 2018

L'AE-EPS est reçue par le CSP. Le but est d'échanger et de faire valoir notre point de vue sur l'EPS en lycée professionnel (LP) en vue de l'écriture des futurs programmes d'EPS. Le groupe ad hoc constitué pour l'occasion lors du Conseil national du 1^{er} décembre avait établi un bilan à partir de lignes de forces et de lignes de failles issues du fonctionnement de l'EPS dans l'enseignement professionnel. De cet état de lieux, nous avons dégagé des grandes orientations tenant compte d'une part des propositions déjà faites en juin dernier au groupe d'experts chargé de la rédaction du projet de programme EPS pour le LGT et d'autre part de la réforme globale du LP. Mais nous comprenons vite, ce jour-là, que nous sommes en quelque sorte « hors sujet ». Nous apprenons en effet, que les programmes d'EPS du LGT, sur lesquels nous avons fondé nos propositions de LP, seraient modifiés sur la forme (texte plus court) mais aussi et surtout sur le fond. Tous les aspects innovants portant une nouvelle conception de l'EPS ont disparu : les expériences corporelles caractéristiques, l'expérience corporelle transversale, la manière d'envisager les PPSA, la possibilité de créer des formes de pratique adaptées aux ressources des élèves. Au motif de mieux articuler les programmes d'EPS avec ceux du collège qui pourtant ne font pas l'unanimité, 5 objectifs généraux en lien avec les 5 domaines du socle, 5 champs d'apprentissage regroupant les différentes APSA

font leur apparition. Tous les éléments qui, selon nous, permettaient d'appréhender autrement la manière dont un élève construit son expérience corporelle et développe un habitus santé, ne sont plus dans le texte !

Pourquoi un tel virage, au dernier moment, alors qu'un groupe d'experts avait travaillé en relation avec les organisations professionnelles et syndicales et que le projet avait été voté au CSP ? Si nous comprenons que des ajustements puissent être faits par la DGESCO, nous avons plus de mal à accepter que le texte soit vidé de sa substance ! On est loin de l'école de la confiance prônée par le Ministre de l'Éducation nationale. Au regard de l'énergie que notre association a dépensée pour répondre aux sollicitations de l'Institution¹ (GEPP, CSP, DGESCO, IG) afin de contribuer à une EPS de qualité et de l'esprit de consensus qui a semblé guider les échanges, nous sommes pour le moins très déçus de cette réorientation confirmée lors de la présentation des programmes au Conseil supérieur de l'éducation (CSE) les 18 et 19 décembre².

Heureusement d'autres projets à venir nous mettent du baume au cœur. C'est tout d'abord le **dynamisme des régionales**, si l'on en juge par l'augmentation des adhésions. Nul doute que les échanges sur et autour de la discipline qui s'y construisent continueront d'alimenter son évolution.

C'est également notre futur **site Internet** qui devrait voir le jour au cours du 1^{er} trimestre 2019. Des problèmes techniques qui nous ont fait prendre du retard. La parution d'un nouveau numéro des dossiers « Enseigner l'EPS » autour du numérique devrait suivre.

Puis ce sera la **3^{ème} Biennale les 19 et 20 octobre** qui mobilisera toutes nos forces. Le thème « *L'intervention de l'enseignant au cours de la leçon d'EPS* » suscite déjà des propositions de communication. Nous vous rappelons que vous pouvez soumettre un projet avant le 28 février 2019 et l'envoyer à l'adresse biennale@aeps.org Vous devez pour cela inscrire votre intervention dans l'un des 4 axes proposés (Cf. dans ce numéro) et l'illustrer d'une vidéo d'élèves en situation d'EPS. N'hésitez pas à nous faire partager votre expérience, nous rappelons à tous que c'est un colloque professionnel et non scientifique.

François LAVIE, président de l'AE-EPS

1) Voir page 30 de ce numéro.

2) Le CSE rejette majoritairement ces programmes d'EPS, 38 voix « contre » et 0 « pour » sur 50 votes. Malheureusement, il n'est qu'un organe consultatif et seuls certains amendements proposés seront retenus.

Enseigner l'EPS N°277 | Janvier 2019

Directeur de la publication : François LAVIE

409, rue Célestin Tourres - 63115 MEZEL - francois.lavie@aeps.org

Rédacteurs :

Coordination :

Mireille AVISSE : mireille.avisse@aeps.org - 23, rue Raspail - 76600 Le Havre - 06 23 05 61 80

Jean-Baptiste CHIAMA : jean-baptiste.chiama@aeps.org - 38, rue George V - 95600 Eaubonne - 06 72 89 29 37

Co-rédaction :

Jean-Baptiste CHIAMA - David ESTEVEZ

- Lionel AMATTE : lionel.amatte@aeps.org

- Magali BOIZUMAUULT : magali.boizumault@aeps.org

- Jean-Baptiste CHIAMA : jean-baptiste.chiama@aeps.org

- David ESTEVEZ : david.estevez@aeps.org

- Philippe GAGNAIRE : philippe.gagnaire@aeps.org

- Betty LEFEVRE : betty.lefevre@aeps.org

- Alain LEMOINE : alain.lemoine@aeps.org

- Bastien REDDING : bastien.redding@aeps.org

- Lucie Mougénot : lucie.mougenot@aeps.org

- François POTVIN : francois.potvin@aeps.org

- David ROSSI : david.rossi@aeps.org

- Serge TESTEVIDE : serge.testevide@aeps.org

- Thierry TRIBALAT : thierry.tribalat@aeps.org

ENSEIGNER L'EPS est une publication trimestrielle.

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

Dépôt légal : 3^{ème} trimestre 2018 - ISBN : 978-2-902568-42-0

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

Fabrice PAINDAVOINE - fabrice.paindavoine@aeps.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 : Ghislain HANULA

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

Sommaire

Recherche et Formation

Transformation de l'EPS et introduction de pratiques nouvelles (partie 2)	
Raymond DHELLEMMES	2

Recherche

Usages du numérique en EPS : quelles limites ?	
Lionel ROCHE	7

Enseignement scolaire

Interdisciplinarité : décroiser sans s'égarer !	
Martin MOTTET	12

Vers un pratiquant conscient de ses envies en CP5	
Amaury FAVIOT	19

Débat

Sommes-nous des professeurs de citoyenneté ?	
Ghislain HANULA et Éric LLOBET	25

La position de l'AEEPS sur l'Olympisme	
Bureau national AEEPS	29

Notre métier

Retour sur les programmes EPS du lycée	
François LAVIE	30

Vie associative

3^{ème} Biennale de l'AE-EPS, appel à communication	
	31

Former aujourd'hui les enseignants de demain¹

Le thème de notre prochaine Biennale « *L'intervention de l'enseignant au cours de la leçon d'EPS* »² renvoie à l'affirmation forte de Michel Develay : « *La fonction de l'enseignant n'est pas d'enseigner mais de veiller à ce que les élèves apprennent* ». A quelles conditions peut-on s'assurer qu'ils ont appris quelque chose à la fin de chaque leçon ? Et que cherche-t-on à « faire apprendre » en EPS ?

Le sommaire de ce numéro comprend un certain nombre de réponses. Toutes proposent de prendre en compte dans le même temps l'ensemble des apprentissages utiles au développement de chacun. L'élève reste, de fait, le centre des préoccupations de notre discipline dont la richesse siège justement là : dans l'épaisseur de l'intervention tout est à vivre au présent ... et, si possible, positivement pour que les traces inscrites permettent de continuer à les revivre et à pratiquer seul...³

Deux articles dans la rubrique Recherche-Formation

Raymond Dhellemmes apporte dans la deuxième partie de son article⁴ la preuve que « *l'EPS se construit au travers de l'activité adaptative des enseignants lorsqu'ils tentent de faire vivre aux élèves, l'expérience singulière proposée par telle ou telle pratique de spécialité* ». Si l'éventail des PPASD disponibles s'est ouvert, les enseignants « *renoncent à vouloir tout transmettre* » et font des choix d'objets et/ou de thèmes d'enseignement qui les amènent à cibler des apprentissages et à vérifier leur acquisition. Ceci suppose qu'ils connaissent et mettent en œuvre les outils d'observation cohérents et qu'ils soient formés pour cela.

Lionel Roche après avoir largement décrit les outils numériques existants sonne l'alerte : « *Il apparaît qu'une réflexion des enseignants sur les modalités de leurs usages (pré-requis en termes de compétences techniques, relationnelles, conditions temporelles, sociales de leur insertion dans le processus d'enseignement-apprentissage, etc.) est indispensable pour espérer tirer des bénéfices en termes de transformations des élèves* ». Il engage, à l'heure actuelle, à « *développer une attitude critique vis-à-vis des présupposés tacites, des allants-de-soi qu'ils adopteraient plus ou moins tacitement pour organiser les activités conjointes d'enseignement-apprentissage* » et à se positionner eux-mêmes comme des acteurs responsables et autonomes à l'ère du numérique.

Dans la rubrique Enseignement scolaire...

Martin Mottet se lance dans l'interdisciplinarité : « *Cartographie et Itinéraires* », un exemple d'enseignement interdisciplinaire pour mettre au centre la question du sens des savoirs sans perdre la spécificité de l'EPS. Il fallait la remarquable préparation d'un cycle de course d'orientation : définir les compétences contextualisées, finalisées et culturellement ancrées à acquérir, articuler enseignements interdisciplinaire et ordinaire : éclairages théoriques, pour donner du sens au travail interdisciplinaire à venir et illustrer tout cela par des « tranches de vie » de cartographe et d'orienteur. Une démarche « prometteuse » ?

Amaury Faviot nous invite à faire de l'élève un régulateur-concepteur de ses acquisitions. Son ambition éducative : donner à l'élève une véritable place dans la conception de son entraînement. Pour cela l'éducation aux sens et l'usage des sensations sont largement utilisés. Il s'agit, comme d'autres auteurs⁵ l'ont aussi souligné, d'envisager l'avènement d'un véritable « *Régulateur-Combineur* » de paramètres d'entraînement et ce, grâce à la liaison « *Sensations Voulues/Sensations Perçues* ».

Ghislain Hanula et Eric Llobet ont souhaité réagir à l'article du N° 276 « *Regards croisés sur les deux écrits du CAPEPS de B. Gandar et G. Loiodice « l'éducation à la citoyenneté en EPS et par l'EPS »* ». Ils posent clairement la question « *Sommes-nous des professeurs de citoyenneté ?* ». Un article pour réfléchir et débattre sur la place du corps et du développement de la motricité en EPS. Nous avons enfin décidé de publier dans notre revue un document élaboré, à la demande du Bureau National, par Thierry Tribalat⁶. Voté au conseil national de Juin 2018, il a pour fonction, de donner le point de vue de notre association sur le phénomène de l'Olympisme et surtout sur l'impact que l'attribution des Jeux Olympiques d'été de 2024 à la France a déjà commencé à entraîner et risque d'enclencher pour l'EPS.

Pour l'équipe de rédaction,
Mireille Avisse

Pour proposer des articles
dans la revue « Enseigner l'EPS » :
contact : comite.redaction@aeps.org



Numéro téléchargeable
gratuitement
pour les adhérents
sur revue.aeps.org

1) Article Hyper 216, Mars 2002, Patrick Fargier d'après M. Develay, « *De l'apprentissage à l'enseignement* », Journée d'Etude de Rouen.

2) Thème de la Biennale d'octobre 2019, voir notre site.

3) « *Le savoir n'est libérateur, que s'il peut être transféré, que s'il n'entretient pas le sujet dans une stricte relation de dépendance à la situation formative, que s'il permet d'apprendre autre chose et tout seul.* » Meirieu (P.), Develay (M.), *Emile reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris.ESF éditeurs, 1993, p.150.

4) Revue Enseigner l'EPS n° 276, oct 2018.

5) & 6) Voir le site.

Mots clés : EPS - APPN - innovation - principes d'intelligibilité

Raymond DHELLEMES, Inspecteur d'Académie, Inspecteur Pédagogique Régional Honoraire en Éducation
Physique et Sportive, Membre du CEDREPS¹

Transformation de l'EPS et introduction de pratiques nouvelles

Une étude de cas : les APPN

2^{ème} partie

APPN scolaires et transformation des conceptions de l'EPS

Cet article de Raymond Dhellemmes est publié en deux parties :

- 1- Renouvellement des Principes d'intelligibilité de l'EPS - n° 276
- 2- APPN scolaires et transformation des conceptions de l'EPS - n° 277

Les APPN en EPS contribuent-elles à une transformation de la matrice disciplinaire de l'EPS ?

Rappel du résumé

Cette publication approfondit une réflexion amorcée antérieurement (*L'EPS et ses innovations dans l'enseignement secondaire. Éléments d'une problématique* *). Il s'agit d'une hypothèse de travail appuyée sur quelques postulats initiaux. Parmi ces postulats, nous faisons nôtre cette affirmation de CHERVEL A. pour les autres disciplines, que l'EPS se construit au travers de l'activité adaptative des enseignants, lorsqu'ils tentent de faire vivre aux élèves, l'expérience singulière proposée par telle ou telle pratique de spécialité. Même si les enseignants intègrent les textes qui organisent la discipline, ces derniers constituent un support second au regard de cette exigence. Par ailleurs, comme l'indique AMADE ESCOT C., l'activité adaptative des enseignants contribue à alimenter leur « épistémologie pratique », c'est à dire leurs théories d'action, les conceptions qui fondent leurs décisions, leurs interventions. C'est par un dialogue avec leurs innovations que ces conceptions évoluent, voire se transforment.

L'hypothèse pourrait se formuler comme suit : la massification d'une pratique nouvelle (ici les APPN) transforme « à bas bruit », les théories d'action des enseignants, stimule leurs innovations et par là même, remet en cause certains principes qui organisent leur conception de la discipline. Ainsi introduire des activités physiques artistiques dans l'enseignement serait susceptible de changer le regard de l'intervenant sur l'ensemble des autres pratiques qu'il proposerait aux élèves. Notamment dans ce cas des

activités artistiques corporelles, par une préoccupation plus marquée sur ce que vit l'élève comme expérience sensible dans toutes les spécialités, au travers des formes de pratiques scolaires qui lui sont proposées.

La question des conditions qui favoriseraient ou qui feraient obstacle à cette évolution devient de ce fait centrale pour comprendre comment s'élaborent les innovations en EPS, conduisant ainsi à une transformation de ses « principes d'intelligibilité ». Le retour réflexif sur sa pratique est par exemple une des conditions favorables. Nous approfondissons dans cet article, cette hypothèse à propos du champ de ce qu'il est convenu de nommer l'« Activité Physique de Pleine Nature » qui s'exprime au travers de diverses PPSAD (escalade, course d'orientation, canoë-kayak, etc.).

Rappelons ici cette distinction que nous avons initiée et reprise par les projets de texte actuels. D'un côté, il y a des pratiques sociales sportives artistiques et de développement (PPSAD). De l'autre, ces pratiques sollicitent un type d'activité adaptative particulier qui conduit le pratiquant à mobiliser dans un sens singulier, diverses ressources psychologiques, motrices, sociologiques. L'important pour nous c'est de bien circonscrire le sens de cette mobilisation. Il ne s'agit donc pas ici d'une fantaisie linguistique, mais bien d'une précision fondamentale.

* CORNELOUP J. MAO P. (2010), *Créativité et innovation dans les loisirs sportifs de nature*, Édition du Fournel.

III. À quelles conditions les innovations en EPS et en « APPN scolaires » pourraient contribuer à un renouvellement de notre matrice disciplinaire ?

3.1. Les innovations en EPS : approche globale

Un ensemble de données issues de nos observations, de nos relevés académiques et d'enquêtes

menées par nos collègues nous conduit à identifier de grandes tendances qui ont annoncé ou qui peuvent annoncer des changements structurels, à moyen terme. Il s'agit des constats suivants :

- L'éventail des pratiques sociales proposées en milieu scolaire s'est élargi. L'introduction

récentes de certaines PPSAD, leur légitimation dans le cadre de listes officielles pour les programmes ou les référentiels d'évaluation, constituent une donnée de poids selon nous. Elle permet d'élargir et de concevoir une diversité d'offre de pratique dans les collèges

notamment. Cette tendance ne peut que s'amplifier au vu de la création sociale de PPSAD nouvelles, notamment par hybridation (escalade au temps par exemple). Comment alors, éviter le risque de « l'encyclopédisme » ? La question du choix de la pertinence de telle ou telle spécialité dans le trajet de formation physique des élèves se pose avec plus d'acuité encore. On relativisera ce constat pour ce qui relève du choix des spécialités en lycées, resserré progressivement sur quelques PPSAD du fait des règles organisant les « menus » pour les épreuves aux examens.

- En parallèle avec ce constat, on constate un **renoncement progressif** à vouloir transmettre aux élèves, l'ensemble des contenus que propose telle ou telle PPSAD. On est ainsi conduit à se poser la question des objets scolaires d'enseignement pertinents, parmi tout ce qui pourrait être abordé. Des choix doivent être réalisés, comme cela a été le cas par exemple, dans les textes officiels récents, en natation notamment. La question à venir ne semble plus être celle de « menus de PPSAD » élaborés sur des problématiques de complémentarité. Mais celle de caractérisation d'objets de savoir (objets d'enseignement de spécialités, thèmes communs à des types d'expérience). Ces objets de savoir institutionnalisés devraient permettre aux équipes d'enseignants de choisir les PPSAD les plus pertinentes dans le contexte où chacun se trouve, pour enseigner ces objets de savoir. Ainsi nul besoin de couvrir l'ensemble des spécialités athlétiques pour faire accéder les élèves à la connaissance en acte, de « l'activité athlétique », et des conditions pour en développer sa maîtrise.
- Les démarches d'enseignement qui engagent les élèves dans une **approche plus personnalisée** des apprentissages. Par exemple, l'évaluation par des critères de réussite et de réalisation partagés avec les élèves (évaluation formatrice). Cette tendance est substantielle des apprentissages par l'action, pour peu que le regard de l'intervenant se centre sur « la façon dont les élèves s'y prennent » pour aborder les situations proposées. Elle nous paraît progressivement de mieux en mieux maîtrisée. Mais un obstacle de poids demeure : celui des compétences d'observation et d'interprétation des réponses des élèves alors que leur ensemble est en activité. La question de la mise à la disposition de tels cadres interprétatifs pour chacune des PPSAD devient centrale.
- L'approfondissement des possibilités offertes par l'élaboration de formes de pratique scolaires singulières qui ouvre le champ des activités sportives, artistiques, et de développement, à des recompositions sous formes de pratiques thématiques pour valoriser certaines acquisitions. Elles donnent lieu à des organi-

sations originales de groupes classes valorisant l'entraide, et à des activités physiques à projet commun différé. Cette tendance se heurte à celle qui consiste à aménager des dispositifs pour favoriser uniquement la quantité d'activité à laquelle peuvent se livrer les élèves pratiquants, au détriment de la qualité de ce qui doit être appris.

- L'émergence de thèmes d'étude trans-spécialités (concernant la sécurité et la solidarité entre diverses APPN par exemple), ou de thèmes pluridisciplinaires entre l'EPS et d'autres matières scolaires entre la danse et les arts plastiques par exemple. Tout cela correspond à des demandes institutionnelles relatives aux missions de l'EPS, au regard de la santé, du développement durable, de la sécurité, de la solidarité, et plus récemment les demandes relatives aux E.P.I. (enseignement pratique interdisciplinaire).

Ces innovations nous paraissent ouvrir des voies vers un renouvellement de nos principes d'intelligibilité, vers l'EPS de demain. Mais il faut également évoquer des changements moins massifs : les ruptures avec le temps d'enseignement habituel (stages, 1/2 journées et autres regroupements) ; aménagements concertés d'activités entre le monde scolaire et le milieu associatif ou artistique ; le développement des TICE dans les activités d'enseignement, le suivi des élèves, le suivi des matériels, notamment pour des motifs de sécurité. Ces constats valent pour l'EPS en général et concernent donc également les APPN. Mais ce champ d'activité possède une dynamique propre de transformation en EPS, qu'il nous faut préciser.

3.2. Les innovations en APPN scolaire

Elles portent d'abord à notre sens dans la **conception d'un champ de pratiques** présentant une relative homogénéité malgré leur diversité². Un champ de pratique pas forcément organisé autour de motivations performative ou compétitive. On sait que l'EPS a besoin de disposer d'outils pertinents pour organiser les enseignements et les activités proposées aux élèves, pour s'assurer qu'ils bénéficieront d'une formation à la fois équilibrée et la plus complète possible dans leur parcours scolaire. Et à ce titre, l'EPS peut emprunter à des champs divers pour proposer aux enseignants des outils d'organisation et de planification de leur enseignement, sans prétendre à cohérence théorique comme cela lui est reproché parfois. Mais il faut que les

missions de l'EPS soient suffisamment précises pour que les contours de cette formation soient définissables. Pour organiser et planifier l'enseignement, les outils à mobiliser n'ont nul besoin de critères de validité scientifique. S'il s'agit de répondre à une norme éducative et sociale comme nous l'avons évoqué plus haut, il devient nécessaire d'identifier, de caractériser des types d'expérience, des champs de connaissance que doivent impérativement côtoyer les élèves au cours de leur scolarité. Et ceci lors d'un trajet de formation tenant compte de périodes pertinentes au regard du développement psychophysique des élèves.

C'est dans ce sens, que les propositions de S. Testevuide³, ouvrent les possibilités d'une autre intelligibilité de l'EPS. Cet auteur met en avant, ce qui fonde les APPN : « *c'est d'abord l'activité que l'homme compte y déployer, la motricité qu'il réalise au travers d'un déplacement, l'invention de soi qu'il projette* ». Il précise : « *l'activité du pratiquant fonde cette unité et s'organise autour de trois pôles : un premier consiste à créer un appui pour conduire, adapter son déplacement en négociant avec une force naturelle. Le second vise à lire le milieu,*



ses effets sur le déplacement, ses changements, et décider d'un déplacement à réaliser. Le troisième est lié à l'émotion et s'organise autour de la dialectique - oser s'engager en prenant délibérément un risque (réel ou symbolique), et être autonome durant tout le déplacement de façon à sortir indemne ». Caractériser ce qui est commun à une « expérience vécue » dans un champ aussi complexe et diversifié que les APPN donne certes une légitimité plus pragmatique que théorique à cette tentative. Mais elle montre le chemin que pourraient emprunter les autres champs de pratique sociale pour faire de même, autour du concept d'expérience. En arrière-plan, ce type de proposition peut contribuer à renouveler la conception d'une organisation de l'EPS fondée sur la pertinence des expériences à faire vivre aux élèves, aux divers âges de la scolarité pour que leur impact éducatif soit effectif. Voilà qui va dans le sens des changements de matrice évoqués dans notre première partie.

Des novations significatives sont perceptibles au travers de constats empiriques réalisés ici et là et confirmés par des analyses de compte-rendu de pratiques⁴. Ils concernent les points suivants :

- Des progressivités d'acquisition, très élaborées, relatives notamment aux indispensables contenus liés à la sécurité, aux transformations motrices essentielles.
- Des tentatives de plus en plus approfondies pour faire émerger des contenus « trans-spécialités » dans les APPN (notions d'alternative entre équilibre et propulsion dans les activités de glisse auto-propulsées par exemple). Nous ne pouvons affirmer cependant que ces « contenus trans-spécialités » soient communiqués comme tels aux élèves. Les conditions de cette re-contextualisation quand elles existent, font l'objet d'une approche particulière de l'enseignant.
- En collège, des approches pluridisciplinaires conduisent les enseignants à articuler, à coordonner des éléments de programmes d'autres disciplines. En course d'orientation par exemple, l'articulation EPS – géographie – géométrie permettra la construction d'un espace topologique, l'étude d'un déplacement référé à une carte, ou de vivre concrètement la notion d'échelle. Ces approches constituent des réponses à certaines demandes actuelles de la réforme des collèges.
- La fonction de l'analyse de l'erreur par les élèves eux-mêmes, et de l'attribution de rôles et de responsabilités, points fondamentaux dans le processus d'apprentissage dans l'Activité Physique de Pleine Nature. Ainsi la dimension de la sécurité dans le déplacement impose de mettre en jeu, cette dialectique de l'engagement, de la prise de risque vécue

subjectivement (oser), de la prise en charge de soi et d'autrui.

- Une spécification des contenus EPS en APPN conçus en rapport avec des formes de pratique intégrant toutes les dimensions de la pratique : sécurité, règlement, technologie, et articulant pratique et théorie (en initiation à la voile par exemple).

Au final, et comme c'est le cas pour nombre de PPSAD nouvellement introduites en EPS, l'Activité Physique de Pleine Nature peut, à certaines conditions conduire à renouveler le regard des enseignants d'EPS sur l'ensemble des pratiques proposées aux élèves, de ces différents points de vue. Elle peut également conduire les enseignants à être plus attentifs à « ce que vivent les élèves-pratiquants » lorsqu'ils se trouvent en situation « d'épreuve ». La résonance émotionnelle profonde voire primitive de l'APPN (peur du vide, de l'engloutissement) suscite l'imaginaire dans un sens très particulier qui n'appartient qu'à ce champ d'expérience. L'activité adaptative singulière qui en résulte, ni obligatoirement compétitive, ou de performance, permet l'expression d'un pan singulier de la personnalité des élèves au travers de « l'expérience vécue ». On peut imaginer que cette singularité prise en compte par l'enseignant sur ce champ particulier, puisse retentir sur son approche globale de l'ensemble des activités proposées aux élèves. Le débutant en sport de combat de préhension, est visiblement le plus souvent, plutôt en activité d'épreuve qu'en situation d'affrontement réel. Le non nageur débutant également. Un constat dont toutes les conséquences n'ont pour l'instant, pas été tirées.

Comme c'est le cas pour les pratiques nouvellement introduites en EPS, et particulièrement

dans le champ de l'activité physique artistique, l'APPN peut interroger, à certaines conditions, l'ensemble de l'enseignement d'EPS proposé aux élèves, de ces différents points de vue. Mais l'APPN peut conduire également à des transformations plus profondes à la condition (et le champ d'expérience « APPN » peut favoriser cette sensibilité) que les enseignants soient plus attentifs à « ce que vivent les élèves » lorsqu'ils se trouvent en situation « d'épreuve ». Le fond culturel de l'APPN a ceci de remarquable que les pratiques sociales appartenant à ce champ d'expérience supposent de façon vitale, de la coopération lors d'un affrontement à un milieu qui perd de son hostilité, du fait même de cette coopération. Dans ce monde singulier, les valeurs, les rapports à soi et à autrui, au milieu naturel sont à ce point particuliers que leur scolarisation prend souvent le risque de les faire dériver vers un mode compétitif.

Or, l'activité adaptative spécifique que propose l'APPN, conceptualisée dans le sens de cette expérience symboliquement à la fois vitale et sociale, ni compétitive, ni de performance, devrait permettre l'expression d'un pan singulier de la personnalité des élèves. On peut donc imaginer que cette singularité, prise en compte par l'enseignant qui crée les conditions de cette expérience, puisse avoir un retentissement sur son approche globale des PPSAD. Il peut alors être conduit à se poser la question centrale suivante : « *suis-je bien en train de faire vivre à mes élèves, une tranche de vie authentiquement APPN, athlétique, de danse, de combat, etc. ?* » Bien entendu, cette question ne peut pas se poser si les structures mentales, les conceptions de l'enseignant se sont rigidifiées dans une stricte démarche analytique et descendante empêchant toute ouverture. Cela existe aussi.

Pour conclure

Il paraît souhaitable ici d'aborder une question moins directement perceptible que celles évoquées précédemment. Cette question est celle des valeurs qui nous organisent, lorsqu'est menée une réflexion sur les rapports entre innovation et progrès. Effectivement, une pensée naïve pourrait associer de façon évidente, l'innovation et le progrès, via la « modernisation », la première conduisant spontanément au second. Pour résister à cette approche en quelque sorte « orthogénétique⁵ », il est nécessaire d'introduire la question des références relatives aux valeurs humaines et aux conceptions qui les accompagnent.

Cette notion de valeur étant à l'évidence équivoque voire galvaudée, nous nous référerons au travail de Nathalie Heinich⁶ qui propose une analyse sociologique des valeurs. Elle définit une

valeur comme le résultat de « *l'ensemble des opérations par lesquelles une qualité est affectée à un objet* ». Ce résultat peut être quantitatif et servir d'étalon de mesure, de référentiel. Il peut qualifier également, des principes éthiques telle que la solidarité, la fraternité. La valeur n'est pas dans l'objet, elle est la conséquence d'un acte (apprécier, être attaché à quelque chose ou non, exprimer un jugement) produit par un sujet (ici les enseignants EPS) sur un objet : les innovations dans les pratiques proposées aux élèves, dans le contexte de l'enseignement effectif. La compétence axiologique des acteurs, qui relève également de l'engagement personnel, s'exprime ainsi dans le contexte de l'enseignement effectif.

Cet acte d'attribution de valeur s'appuie sur des principes au nom desquels on va attribuer une

valeur à des objets sur lesquels porte le jugement. Sur quoi s'appuie l'attribution de la valeur « progrès » à une innovation, pour les acteurs de l'éducation ? Elle peut s'appuyer sur des principes tels que la démocratisation de l'accès des élèves à des expériences corporelles inédites pour lui ; sur l'ouverture des possibilités d'affranchissement (une valeur) au regard des inévitables déterminismes qui ont accompagnés son développement corporel au sein du groupe familial ; sur les conquêtes que réalisent les élèves concernant le respect de leur intégrité, et de celle de leur camarades. Il y a progrès dans les pratiques d'intervention, quand ce qui est obtenu par la mise en œuvre des principes, s'approche de ce qui est attendu, en référence aux valeurs qui organisent les engagements de l'enseignant.

Qu'entend par progrès ?

Toute innovation scolaire constitue-t-elle un progrès ? Par exemple, en apportant une solution à une difficulté d'enseignement, une proposition novatrice peut-elle porter en elle des effets opposés à un véritable progrès ? Appuyons notre propos sur un exemple connu. Il s'agit du procédé appelé chez les enseignants d'EPS en sports de raquette « montante-descendante » qui amène progressivement les élèves d'une classe à se répartir par niveau de jeu sur des terrains où ils ne rencontreront plus que des joueurs du même niveau. Innovation devenue d'ailleurs tradition du fait de sa facilité de mise en œuvre ! On a certes fait un pas en avant dans la gestion de l'hétérogénéité d'un groupe classe. Mais en même temps, on s'interdit de faire jouer les interactions sociales dans le sens de l'efficacité des apprentissages, les plus habiles ne pouvant plus mettre leur habileté au service de ceux qui le sont moins. Régression possible également dans la construction des valeurs liées à l'entraide.

Systématisée comme nous avons pu le constater, cette innovation se retourne contre elle-même, desservant une dynamique de classe tournée vers les apprentissages moteurs appuyés sur les interactions sociales. Le même phénomène se retrouve d'ailleurs en leçon d'escalade qui finit par présenter une classe rangée devant des ateliers inamovibles « de niveau » symbolisés par des « couleurs » telles que les ceintures en judo... Le côté « solution pratique » est satisfaisant mais ne constitue pas une réponse à une échelle de valeur située du côté d'un progrès véritable. Nous avons choisi cet exemple à dessein, procédé que certains superposent à « la pédagogie différenciée » : des groupes stables de niveau d'expertise équivalente sont organisés sur des « ateliers » inamovibles conçus par niveau de difficultés. Cette innovation s'est largement répandue dans notre milieu professionnel. Comme telle, ce n'est cependant pas un progrès si le procédé devient systématique. Le progrès serait d'éviter les formes de discrimination ressenties par les élèves, de favoriser l'entraide et la réciprocité, de faire que l'expertise de l'un, soit un moment, au service de l'autre sans pour autant desservir le plus habile qui peut voir là, l'occasion de moduler, d'affiner la qualité de ses réponses.

Au progrès, correspondent donc des valeurs appuyées sur des principes. Ici, la facilitation de l'accès pour tous au meilleur de la culture proposée par les PPSAD sous leur forme scolaire. Au-delà, c'est pour chacun la possibilité de s'affranchir de ses réponses spontanées en incorporant par l'exercice consenti les techniques construites au fil des temps par les pratiquants et formalisées par divers experts. C'est également permettre aux élèves d'éprouver une forme de joie à apprendre ces techniques et ces

stratégies mobilisées en situation de dépassement. C'est permettre à chacun d'exprimer ces nouvelles acquisitions de diverses façons par une maîtrise plus affinée, par une performance plus convaincante... On voit par-là que sur un plan éducatif, les références permettant d'attribuer à une innovation un label de « progrès » portent autant sur la question des valeurs qu'elle véhicule, que sur les questions pratiques qu'elle semble résoudre, souvent en apparence.

La modernisation, c'est-à-dire ?

La modernité est un terme qui peut être compris diversement, et de façon paradoxale. Ici le sens que nous adopterons, correspond à l'ensemble des « conditions historiques matérielles qui permettent de penser l'émancipation vis-à-vis des traditions, des doctrines ou des idéologies données, et non problématisées par une culture traditionnelle⁷ ». On peut alors admettre qu'une partie des innovations conduit à la modernité. Ce terme est au centre de nombreux projets visant la transformation du service public. Le nombre de dossiers engagés sur la thématique de la « modernisation du service public » est, depuis deux ou trois décennies, considérable comme en témoigne régulièrement, la multitude des rapports publiés par divers services ministériels ou interministériels. A une échelle beaucoup plus pragmatique, la question de la modernisation de l'enseignement de l'EPS peut quand même être posée. S'agit-il d'une diversification des pratiques prises comme référence ? Ou encore l'incorporation de technologies diverses dans les pratiques des élèves, des équipes, des intervenants (équipement, Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) ? De la conception d'équipements et matériels de plus en plus adaptés ? D'un renouvellement de la conception et des contenus de programme, plus adaptés à l'évolution de l'école, aux besoins sociaux, aux demandes des utilisateurs ? On le perçoit, il n'est pas simple de répondre à ces questions, alors que pour certains décideurs, cette modernisation porte sur la recherche de plus d'efficacité au moindre coût, comme c'est le cas pour de nombreux services publics tels que les services postaux par exemple.

Ces propositions constituent autant de pistes d'étude de la question. Mais pour ce qui nous concerne, c'est autant dans la « ré-interrogation » de l'ensemble de l'enseignement de l'EPS notamment par l'importation récente d'activités nouvelles ou non, que par leur nouveauté dans le champ scolaire qu'il nous paraîtrait y avoir modernisation dans le sens d'un réel progrès. Par exemple, l'introduction de la danse en EPS a pu conduire certains enseignants à porter un regard différent sur le « corps sensible », regard qui a produit des effets sur l'ensemble

de leur enseignement, quel que soit le champ de pratiques. L'introduction de la préoccupation du « vécu des élèves » comme moyen éducatif d'atteindre la finalité : « durabilité de l'engagement physique », et notamment autour de la problématique du désir, de l'engagement ludique, de la joie de se dépasser au sens de l'épreuve⁸, relève également d'un processus de progrès. Mais il ne s'agit pas pour les enseignants d'EPS de céder, comme l'exprime remarquablement VIGARELLO, « aux vertiges de l'intime » voire de l'individualisme. Là encore, et concernant la « modernité », ce sont bien des références relatives aux valeurs attribuées de façon idéologique, au corps, à la culture, aux visées éducatives, qui organisent l'attribution d'une « plus-value éducative » à telle ou telle pratique innovante se prévalant de la modernité. Par exemple, une réelle prise en compte de « ce que vivent les élèves en EPS » quelle que soit l'expérience corporelle de PPSAD proposée nous paraît constituer un réel progrès. Pourquoi ? Parce que cette prise en compte peut éviter une sorte de formalisme dans les réalisations des élèves, qui supprimerait toute signification authentique de l'investissement. Ce progrès porte donc sur une possibilité de démocratisation de l'accès des élèves à une diversité d'expériences culturelles « authentiques », issues des pratiques sociales. Une telle position conduit à envisager un renouvellement de nos principes d'intelligibilité qui devrait nous conduire à envisager autrement, les objets de savoir que les enseignants d'EPS doivent transmettre aux élèves, au-delà des contenus réglementaires-technico-tactiques. Des objets de savoir portant par exemple sur les relations entre le ressenti subjectif d'effort et la charge objective que suppose toute pratique.

D'un côté la modernité peut caractériser ce qui permet d'avancer masqué vers une société cherchant à « optimiser » ses services publics, par la réduction des moyens nécessaires pour assumer ses missions. De l'autre elle peut comme nous l'avons vu, « permettre de penser l'émancipation vis-à-vis des traditions, des doctrines ou des idéologies données et non problématisées par une culture traditionnelle ». Dans ce second cas, l'innovation pourrait nous conduire à un progrès référé à des valeurs. Dans le premier, on peut en douter. De ce point de vue, la réflexion sur les présupposés qui nous conduisent à proposer un renouvellement de nos principes d'intelligibilité face à la question de l'introduction novatrice dans l'école, de pratiques transposées des pratiques sociales issues par exemple des « loisirs sportifs de nature », ne peut échapper, pas plus que toute pratique scolaire dite « nouvelle », à une approche morale, philosophique et pour tout dire politique, de la question du progrès.

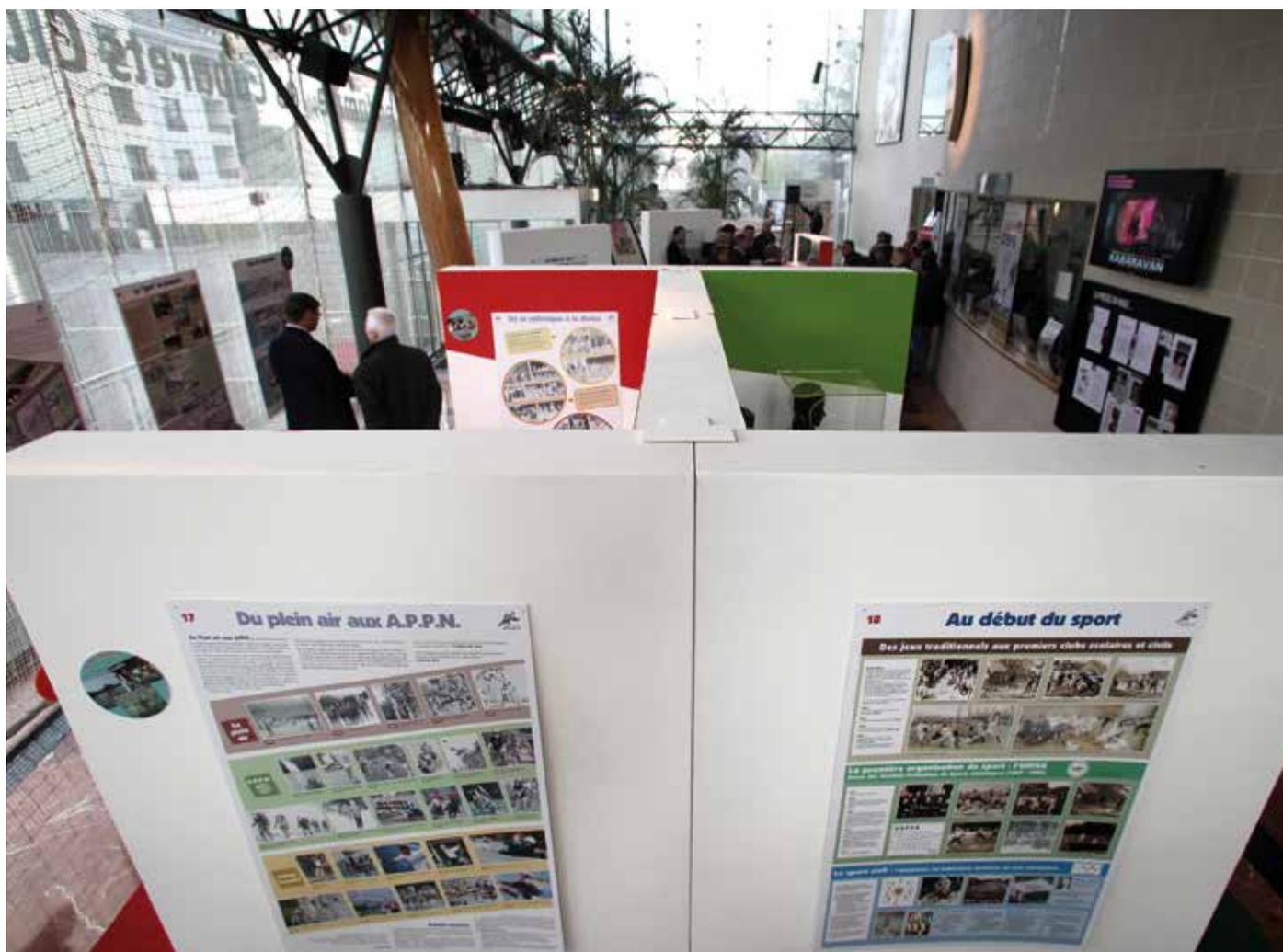
Nos remerciements à **Serge Testevuide** et à **Thierry Tribalat** pour leur relecture amicale.

BIBLIOGRAPHIE & RÉFÉRENCES

- 1 Collectif d'Études Disciplinaires pour le Renouveau de l'enseignement de l'EPS; Groupe ressource de l'Association des Enseignants d'EPS, <http://www.aeeps.org>
- 2 Ce processus d'homogénéisation s'est appuyé notamment sur un travail réalisé au cours des années 90 dans les universités d'été consacrées à cette question, sous la responsabilité entre autres, de Serge TESTEVIDE. Des groupes d'experts sont parvenus progressivement à un accord pour élaborer une modélisation de « l'activité adaptative du pratiquant APPN ». La référence historique au milieu naturel a longtemps été pour tous un facteur d'homogénéisation et avec elle une relative tolérance à des formes de pratiques différentes normalisées et réglementées de manière souple. Mais des PPSAD comme le golf ou l'aviron se sont retrouvées mises à l'écart. Remarquons d'ailleurs que l'aviron sollicite plutôt une activité adaptative de type « athlétique », lorsque la locomotion et l'équilibration que suppose cette pratique, sont partiellement maîtrisées.
- 3 TESTEVIDE S. (2008). *Ibid.*
- 4 MARSENACH, J., (2008). *Les APPN à l'école, retour sur des comptes-rendus de pratiques*, revue Contrepied N° 22, pp 43-44.
- 5 L'orthogénèse caractérise une conception de l'évolution des espèces qui conduirait nécessairement vers un mieux, un « plus adapté ». ... Alors que chacun sait les voies erratiques parfois suivies par les espèces.
- 6 Heineich N. (2017), « Des valeurs », Gallimard, <https://www.franceculture.fr/emissions/la-grande-table-2eme-partie/nathalie-heineich-une-valeur-sure>
- 7 Définition qui paraît faire consensus sur le site internet Wikipédia.
- 8 Epreuve au sens maintenant bien connu, précisé par Bernard JEU. L'entrée en EPS des APPN se réalise du moins en collège sur ce registre.



Complément du panneau des APPN de notre exposition (voir revue n° 257 de juin 2012)



Mots clés : numérique - apprentissage - vidéo - motivation - technologie

Lionel ROCHE, Professeur d'EPS, Docteur en STAPS, UFR STAPS de Clermont-Ferrand, laboratoire ACTé, Université Clermont-Auvergne - lionel.roche@uca.fr

Les usages du numérique en EPS : quelles limites ?

La révolution numérique en marche dans notre société génère des mutations profondes au sein de nos institutions scolaires. Enseigner avec le numérique est conjointement devenu une injonction institutionnelle et une pratique culturellement encouragée. L'enseignant doit « intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier » (Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation¹), et ainsi participer à une « école [qui] change avec le numérique² ».

Ce « raz-de-marée numérique » (Mevel, 2017) touche également l'Éducation Physique et Sportive (EPS), comme en témoigne la prolifération des publications concernant cette thématique, à la fois dans les revues professionnelles qui lui sont consacrées (Revue *Contrepied*, *EPS & Numérique*, 2017 ; Revue *EPS* n° 360, 2014, *Le numérique*, Coll. Pour l'Action, revue *EPS*), et les écrits scientifiques (*Sport, éducation physique et société numérique*, AFRAPS, 2017). Généralement, le numérique y est présenté comme un puissant levier d'apprentissage.

Cependant, certaines voix commencent à s'élever, diffusant un point de vue plus critique à l'égard du numérique et de ses usages. Bihoux et Mauvilly (2016) n'hésitent pas à parler de désastre de l'école numérique, alors qu'Amadiou et Tricot (2014) évoquent un certain nombre de mythes liés au numérique. Dans le champ de l'EPS, l'étude de Robinson et Randall (2017), réalisée à partir d'un échantillon de plus de 200 enseignants canadiens, montre que seulement 50 % des enseignants utilisent quotidiennement des lecteurs audio et seulement 9 % déclarent utiliser une tablette dans leurs cours. Ces résultats peuvent conduire à nuancer l'usage des technologies au sein même de la leçon d'EPS, et à connaître les outils technologiques privilégiés par les enseignants. Par ailleurs, des études récentes soulignent la pauvreté des savoirs issus de travaux de recherche empiriques relatifs aux effets du numérique en EPS (Casey, Goodyear, & Armour, 2017 ; Craig, 2018).

A l'instar des candidats au concours du CAPEPS invités depuis la session 2016 à réfléchir aux usages du numérique dans l'exercice des fonc-

tions de l'enseignant d'EPS, il nous apparaît indispensable d'adopter une posture vigilante et critique. Il s'agit notamment de s'émanciper d'une perspective consumériste faisant de l'usage du numérique une fin en soi, ainsi que d'un allant de soi assignant *a priori* aux objets technologiques des fonctions d'apprentissage. Les récits professionnels (relatifs à des mises en œuvre pratique d'usage du numérique), parfois confondus avec des résultats issus de la recherche scientifique, peuvent conduire à l'établissement de mythes (Amadiou & Tricot, 2014) tel que « le numérique accroît la motivation des élèves ».

Après avoir dressé un panorama des objets technologiques offerts aux enseignants d'EPS, l'article questionnera des idées parfois adoptées un peu hâtivement, conduisant au partage de fausses évidences, fondements fragiles à des pratiques d'intervention dont il est souvent attendu des bénéfices accrus en termes de transformations des élèves.

■ Le numérique : de quoi parle-t-on ?

Littéralement, le numérique signifie ce qui est relatif au nombre, ce qui est évalué en nombre. En informatique, il renvoie à la représentation d'informations ou de grandeurs physiques par des nombres (digital) mais il désigne aussi le dispositif qui utilise ce mode de représentation. Diversement employé et parfois de manière triviale, son acception perd en précision.

« Le mot « numérique » est de plus en plus présent dans notre vocabulaire. Il est en train de devenir un mot passe-partout qui sert à définir un ensemble de pratiques qui caractérisent notre quotidien et dont nous avons peut-être encore du mal à saisir la spécificité. Mais qu'est-ce que le numérique précisément ? Que dit ce mot à propos de nos usages ? De nos vies ? Au fil des années, plusieurs expressions différentes ont été utilisées pour parler de l'ensemble des pratiques

et des possibilités qui ont émergé grâce au développement des technologies. On a souvent parlé de « nouvelles technologies » – parfois en précisant : « nouvelles technologies de l'information et de la communication » – ou de « nouveaux médias », ou encore d'« environnements virtuels » ou plus simplement d'informatique ou d'électronique » (Vitali-Rosati, 2014).

En EPS, on peut noter une superposition d'usage du terme « numérique », sans que ce à quoi il renvoie soit toujours précisément explicité, c'est-à-dire soit aux outils technologiques mobilisés (tablettes, GPS, bracelets connectés, voire même chronomètres si on considère l'acception initiale du terme, etc.), soit aux informations ou données que ces outils permettent d'élaborer (vidéos, tableaux, mesures, etc.).

Pour certains, le numérique n'est ni un outil, ni une nouvelle technologie ; il renvoie plus à « un écosystème dynamique ancré dans l'apprentissage » (Doueïhi, 2016). Cet écosystème génère chez les acteurs de nouvelles adaptations et nécessite, pour les enseignants qui souhaitent l'exploiter dans le cadre d'une éducation formelle, de réfléchir aux ressources que les élèves doivent posséder pour qu'ils puissent y déployer des interactions bénéfiques à leurs apprentissages. En EPS, par exemple, les élèves ont parfois directement accès à certaines informations dont ils ne disposaient pas avant ; cela conduit donc à s'interroger sur le rôle de l'enseignant, sur son activité de médiation auprès d'eux afin qu'ils accèdent à l'information et en fassent des usages profitables. Les enseignants, désireux de mobiliser ces nouveaux outils au cours de leur

1) http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

2) <http://ecolenumerique.education.gouv.fr>

activité d'enseignement, doivent donc considérer et agir sur les interactions des élèves aux outils et/ou données qu'ils leur proposent de manipuler. Avec le développement notamment de contenus de formation accessibles en ligne, l'enseignement de l'EPS devient de plus en plus connecté,

des interfaces originales simplifiant les échanges entre élèves, parents et formateurs. L'évolution des techniques, des fonctionnalités et des usages des TICE en EPS, vers plus de simplicité et d'interactivité, font entrer l'EPS dans une nouvelle ère, celle d'une « EPS 2.0 » (Andrieu, 2015).

Engagée dans une transition numérique inéluctable, l'école et ses acteurs doivent dépasser l'intégration des nouvelles technologies, l'insertion de dispositifs numériques au sein des interactions d'enseignement-apprentissage pour désormais interroger la véritable plus-value éducative de leurs usages.

Les outils numériques utilisés en EPS

Des objets connectés apparaissent régulièrement et alimentent un marché de 340 millions€ en France en 2015 (Source : usine digitale.fr³). Parmi eux, ceux susceptibles d'être utilisés en cours d'EPS semblent croître considérablement ces dernières années.



Les drones

Nous recensons deux manières originales d'exploitation des drones.

Dans le cadre de l'activité demi-fond, le drone a été assimilé à un « lièvre », objet technologique comme cible à suivre ou poursuivre. Programmé pour qu'il roule à une vitesse de travail correspondant au pourcentage de VMA que l'on souhaite solliciter, il constitue pour les élèves un artefact susceptible de les aider à gérer, contrôler leur vitesse de course. Il contribue, par les informations visuelles qu'il fournit, à l'intériorisation d'une allure de course. Pour un exemple de ce type d'usage : site web Tablettes & Survêtement (Dejean & Tixier, 2016⁴).

Récemment, les travaux de Sheehy et al. (2018) se sont intéressés à l'usage de drones en sports collectifs afin de faciliter le développement des capacités stratégiques des élèves. Ils révèlent que l'usage du drone permet de construire un point de vue différent sur l'action des joueurs et leur organisation collective. Toutefois, les auteurs restent prudents quant aux bénéfices inhérents à leurs usages, en soulignant également la rareté des résultats scientifiques relatifs aux usages des drones.

Les tablettes et applications

Les tablettes ont un usage essentiel : filmer pour produire des ressources audiovisuelles permettant a posteriori d'observer l'action réalisée, l'interpréter et organiser ses actions futures.

Cependant, une certaine vigilance est nécessaire en raison du poids de l'image avec les élèves qui sont parfois en pleine construction identitaire (notamment à l'adolescence). Certains auteurs ont notamment souligné le « choc » que peut susciter l'image de soi (Trout, 2013).

Un nombre conséquent d'applications existe. Il est donc difficile d'évoquer de façon uniforme

des applications permettant de consigner des scores, d'annoter des vidéos, de créer un différé ou encore de produire une chronophotographie. Chacune de ces applications peut avoir un intérêt et faciliter les apprentissages mais cela de façon contextualisée.

L'usage du smartphone par les élèves

Le développement du BOYD (« *Bring your own device* ») a pu conduire à l'usage des smartphones des élèves durant les cours. Les élèves peuvent utiliser leur smartphone en cours afin de consigner des informations, remplir des feuilles de calcul en ligne et les consigner sur le cartable en ligne. Ainsi, à la fin du cours l'enseignant peut avoir une vue précise de la quantité de travail réalisée par les élèves. Cependant, cette pratique pédagogique est menacée avec le projet d'interdiction des portables dans les collèges.

Les bracelets connectés

En EPS, les bracelets connectés peuvent permettre de recueillir des données sur les élèves afin de les sensibiliser sur le fait d'avoir un style

de vie « actif » afin de lutter contre la sédentarité. Le bracelet peut permettre de collecter des informations sur la distance quotidienne parcourue, l'intensité de l'activité, etc.

Les fichiers numériques

Des fichiers de type Excel peuvent être utilisés pour cumuler, capitaliser les résultats des élèves lors de la pratique dans différentes APSA. Ici, l'idée est un peu celle du Big Data, c'est-à-dire de cumuler une quantité importante de données afin de pouvoir prévoir les performances des élèves au regard de leurs performances antérieures. Un nombre conséquent de données devient donc accessibles aux élèves, elles sont encore plus accessibles qu'avant (par exemple grâce aux tablettes). Un des challenges qui apparaît est d'éduquer aux data et par les data (Morozov, 2014⁵).

En EPS, par exemple la Fiche Excel ATP tournoi⁶, peut constituer un bon moyen de consigner tous les résultats des élèves sur un cycle (ou plusieurs grâce aux ENT et au cartable en ligne).

Longlune, Perrot et Roman (2016) proposent par exemple l'usage d'un fichier numérique avec un code couleur afin de visualiser facilement les acquisitions des élèves, et d'assurer le suivi des acquisitions des élèves sur l'année.

Les ENT et la classe inversée

Les ENT peuvent constituer une aide à la mise en œuvre de l'enseignement en EPS, notamment dans une logique de classe inversée. Certains contenus peuvent être proposés en amont, en ligne et les questions, précisions relatives aux contenus présentés en ligne sont abordées en cours. Dans le cadre de l'EPS, il peut être possible de présenter en ligne des figures en acrosport, en gym ou des blocs en STEP afin que les élèves prennent connaissance de ces contenus avant de les réaliser en cours, de les travailler avec l'enseignant en classe.

3) <http://www.usine-digitale.fr/article/produits-connectes-un-marche-de-340-millions-d-euros-en-france-en-2015.N378989>

4) <https://spark.adobe.com/page/WJ3Kpuj2BpHhp/>

5) Entretien accordé au Réseau Canopé, <https://www.reseau-canope.fr/actualites/actualite/big-data-les-donnees-un-enjeu-pour-leducation.html>

6) <http://eps.ac-creteil.fr/spip.php?article219>

Quoiqu'il en soit, les outils numériques sont à envisager comme pouvant jouer le rôle d'artefacts, c'est-à-dire des moyens de faciliter des opérations, des actions (même cognitives) mais ils ne sont pas pour autant systématiquement et

automatiquement synonymes d'apprentissage. A l'heure actuelle, nombres de publications dans le champ de l'EPS rendent compte « d'expérimentations pédagogiques » (par exemple le site Tablettes et survêtements⁷ ou encore les travaux

du GREID EPS de l'académie de Créteil) mais peu d'études basées sur des démarches scientifiques existent et rendent compte d'une réelle plus value de l'usage du numérique en EPS. Ce constat nous conduit donc à proposer 5 points de vigilances.

Les 5 points de vigilance

Point de vigilance n° 1 : Les élèves sont tous des « digital native »

Dès 2012, Serres parle du numérique comme d'une invention aussi importante que l'imprimerie et note le développement de nouvelles formes d'intelligence : un « nouvel humain » est né avec *Petite Poucette*. *Petite Poucette* se caractérise par sa capacité à envoyer des SMS avec son pouce. L'écolier, l'étudiante d'aujourd'hui, vivent un tsunami tant le monde change autour d'eux. Pour Serres, nos sociétés occidentales ont déjà vécu deux grandes révolutions : le passage de l'oral à l'écrit, puis de l'écrit à l'imprimé. La troisième révolution, toute aussi majeure, est le passage de l'imprimé aux nouvelles technologies. Chacune de ces révolutions s'est accompagnée de mutations politiques et sociales ; lors du passage de l'oral à l'écrit s'est inventée la pédagogie, par exemple. *Petite Poucette*, quant à elle, doit s'adapter à toute allure, beaucoup plus vite que ses parents et ses grands-parents. C'est une métamorphose, une transformation des façons de réfléchir à travers les usages du numérique.

Dans la littérature anglo-saxonne, le terme de « digital native » désigne les enfants du numérique ou natif numérique. Les « digital native » correspondent à des personnes ayant grandi dans un environnement numérique, nées entre la fin des années 1980 et le début des années 1990. Ils seraient coutumiers de l'utilisation du numérique : internet, web, ordinateurs, réseaux sociaux, jeux vidéo, nouvelles technologies.

Mais si *petite Poucette* ou les digital native constituent la nouvelle population scolaire, leurs usages du numérique apparaissent inégaux et ne vont pas de soi. Collin (2017) parle notamment de *pratiques numériques hétérogènes*, confirmant le constat que fait Cottier (2017) de « lycéens [qui] n'ont pas un sens inné du numérique ». Selwyn (2009), quant à lui, évoque le mythe des digital native. Tous les élèves ne sont pas nécessairement coutumiers des usages du numérique ou du moins des usages scolaires du numérique ; c'est ce que nous confirme Collin (2013) lorsqu'il écrit que « la relation entre la performance scolaire et les usages technologiques est davantage détériorée par le contexte socioculturel que par le contexte scolaire ».

Ainsi, si le numérique peut présenter des atouts, un intérêt éducatif, son usage doit être pensé et accompagné afin de ne pas renforcer certaines inégalités et afin de n'exclure aucun élève. Il s'agit de former les élèves aux dimensions techniques, méthodologiques et éthiques du numérique (Collin, 2017).

Point de vigilance n° 2 : L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TICE) favorise le développement des apprentissages

L'intégration des TICE en situation d'enseignement/apprentissage a fait l'objet de réflexions et de processus de modélisation. Dans le champ de l'EPS, deux modèles se sont imposés notamment à travers les écrits de Tomaszower et Lacroix (2015⁸) : le modèle SAMR de Puentedura (2010) et le modèle ASPID de Karsenti (2014).

Le modèle SAMR

Elaboré par Ruben Puentedura (2010), ce modèle représente l'intégration des TICE en contexte éducatif. Il repose sur quatre étapes croissantes : la substitution, l'augmentation, la modification et la redéfinition. La finalité de ce modèle est de rendre compte des niveaux d'interaction entre la technologie et l'activité de l'enseignant afin de faire apprendre les élèves. Le niveau de transformation de l'activité n'est atteint que lorsque sont atteintes les étapes de modification et de redéfinition de la tâche. Ce modèle explique comment

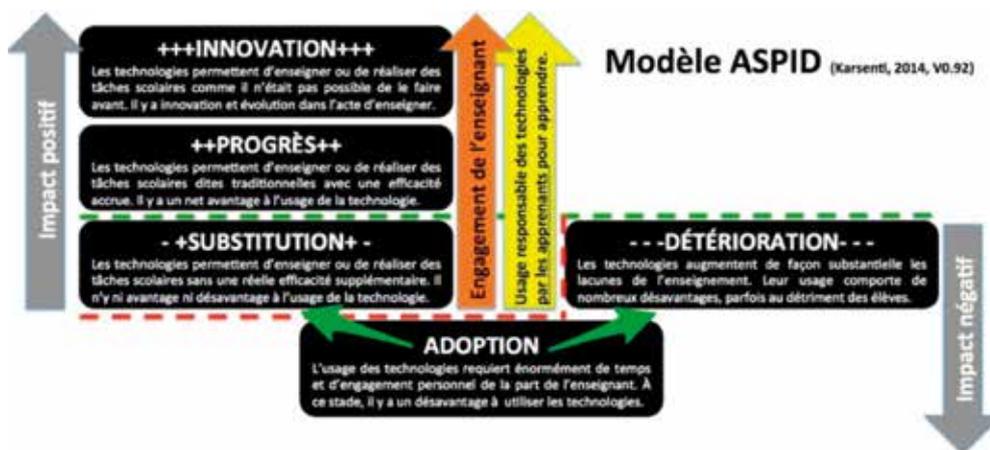
la technologie peut avoir un réel impact sur l'enseignement et l'apprentissage.

Bien que séduisant, « ce modèle ne dispose pas des assises théoriques suffisantes ni des études empiriques permettant une évaluation par les pairs » (Fiévez, 2017, p. 95). Cette critique rejoint celles déjà adressées à l'égard de ce modèle, notamment par Linderoth (2013).

Le modèle ASPID

Le modèle **A**doption, **S**ubstitution, **P**rogrès, **I**nnovation, **D**étérioration (Karsenti, 2014), est basé sur le modèle SAMR de Puentedura (2010).

Le modèle ASPID a pour objectif de modéliser le processus d'adoption et d'intégration pédagogique des technologies en contexte éducatif. La première phase de ce modèle représente la phase d'adoption, où il est normal, au début du moins, que la familiarisation à l'intégration des technologies à son enseignement prenne plus de temps. Puis, il y a deux voies très différentes qu'un enseignant peut emprunter : la première entraînera une détérioration de son enseignement, puisque les principales lacunes pédagogiques auront été accentuées par un mauvais usage des technologies en contexte scolaire. L'autre voie, c'est celle qui permet d'atteindre une phase de substitution. Il est alors possible de reproduire ce que l'on faisait avant en salle de classe, avec la même efficacité relative, mais cette fois-ci avec les technologies. Ce faisant, une phase de progrès pourrait être atteinte, au cours de laquelle l'usage des technologies permet un gain d'efficacité dans l'enseignement, favorable conjointement aux apprentissages. Pourrait apparaître une phase d'innovation, voire même



7) <https://www.tablettesetsurvetements.fr>

8) <http://eps.ac-creteil.fr/spip.php?article899>

d'évolution dans l'acte d'enseigner, les technologies offrant des ressources novatrices pour l'activité d'enseignement et la réalisation des tâches scolaires.

Ce modèle tout comme celui de Puentedura (2010), ne repose pas sur des assises théoriques et « *n'est pas issu d'une recherche de terrain* » (Fiévez, 2017, p.104). Relativement récent, peu d'études ont pu le mettre à l'épreuve, il convient donc de le mobiliser pour ce qu'il est : une proposition rationalisée des processus d'intégration des technologies dans les situations d'enseignement-apprentissage.

Ces deux modèles semblent faire référence dans le champ de l'EPS où ils s'y trouvent placés en position hégémonique. Or Fiévez (2017) recense pas moins d'une vingtaine de modèles d'intégration des TICE en contextes éducatifs, et cela sans prendre en compte certains modèles issus de propositions institutionnelles (par exemple dans le rapport Fourgous, 2012). On peut donc se questionner sur les raisons de la diffusion abondante de ces deux modèles.

Point de vigilance n° 3 : Se voir en train d'agir permet d'apprendre

Il suffirait de se voir pour apprendre ! Si le visionnement de soi peut avoir une influence sur l'apprentissage, il demeure nécessaire d'être prudent et de ne pas considérer qu'il permet systématiquement d'apprendre. En effet, certains candidats aux concours d'enseignant d'EPS découvrent



l'autoscopie et considèrent cette dernière comme étant une *nouvelle* forme de pratique pédagogique qui semble avoir été développée récemment sous l'impulsion des travaux de Bruchon (2015) et Bruchon & Tomaszower (2014⁹). À nouveau placée sous le feu des projecteurs du fait de l'usage facilitée des techniques d'enregistrements audiovisuels et de visionnage, l'autoscopie s'est en fait surtout développée à partir des années 70 (Allen & Eve, 1968) dans le cadre de la formation des enseignants. Ces premières expériences autoscopiques ont permis de rendre

compte du fait que l'image de soi peut perturber les individus qui se visionnent ou se donnent au visionnement. Si Linard et Prax (1980) ont pu souligner que l'image de soi peut perturber l'individu dans le cadre de la formation des enseignants, plus récemment Trout (2013) a révélé que le visionnement de sa propre activité physique peut susciter un « choc » (Trout, 2013). D'autre part, dans le champ des apprentissages moteurs, l'usage de la vidéo mais aussi de l'image fixe a de longue date suscité des recherches. On peut par exemple citer le congrès mondial de l'AIESEP (Association Internationale des Ecoles Supérieures d'Education Physique) qui dès 1978 organise un événement de grande ampleur autour de la thématique des moyens audiovisuels dans le sport et en EP (Congrès mondial de l'AIESEP, Macolin, 1978).

Il est donc réducteur de faire référence aux *neurones miroirs* (Rizzolatti & Sinigaglia, 2008) ou encore à la *vicariance* (Bandura, 1976) afin d'expliquer que le visionnement de soi ou d'autrui peut permettre d'apprendre. Par exemple, dans le cadre de l'acquisition d'habiletés motrices, Potdevin et al. (2018) ont pu montrer qu'un feedback vidéo pouvait constituer un moyen de favoriser l'apprentissage d'une habileté motrice (dans cette étude l'ATR). Pour ces auteurs, certaines conditions seraient toutefois à réunir, à savoir : 1) fournir un feedback interrogatif peu de temps après l'action (20 secondes) ; 2) fournir le feedback vidéo ; 3) fournir un feedback prescriptif avant que l'élève ne puisse repasser. Ici, ce n'est donc pas l'outil (tablette ou caméscope) qui favorise les apprentissages moteurs mais bien

les modalités d'usage qui en sont faites par l'enseignant. Le feedback vidéo nécessite des conditions particulières de mise en œuvre pour provoquer des apprentissages. Toutefois, comme tous résultats scientifiques, ils doivent être envisagés relativement aux conditions d'expérimentation (une seule habileté gymnique par exemple).

Point de vigilance n° 4 : Le numérique est un moyen de motiver les élèves

Un des allants de soi répandu dans le champ de l'EPS est que le numérique constitue un bon levier pour motiver les élèves à réaliser les tâches proposées. Pour Amadiou et Tricot (2014), il est difficile de dire aujourd'hui si l'attractivité des tablettes se traduit par un engagement plus important des apprenants. Quant à l'efficacité

pédagogique des TICE, des expériences menées sur les ordinateurs portables ont révélé qu'ils pouvaient n'apporter aucun bénéfice pour l'apprentissage, contrairement à ce que pensaient les enseignants. En revanche, il semble que l'outil participe à l'accroissement de la confiance en soi. Le caractère nouveau de l'utilisation peut jouer positivement sur la motivation, mais pas forcément à terme. Les auteurs parlent du paradoxe performance/préférence : on peut préférer le numérique, sans que cela se traduise par un accroissement de la performance d'apprentissage. Motivation, préférence, performance peuvent n'avoir aucun lien ! C'est le type de tâche qui fait la différence. Un outil peut être attractif par son caractère innovant, son design, les interactions qu'il offre, mais il ne motive pas forcément à passer du temps à réaliser les exercices ou à lire des textes. Le risque est que l'apprenant joue plus avec l'outil qu'il ne s'engage dans les tâches d'apprentissage (Amadiou et Tricot, 2014).

Point de vigilance n° 5 : L'usage du numérique en EPS vu à l'aune des neurosciences

Récemment, les travaux de Dehaene semblent proposer de nouvelles perspectives afin d'expliquer les mécanismes des apprentissages. Ce dernier à partir d'une approche basée sur les neurosciences, évoque même quatre piliers des apprentissages (2013) : l'attention, l'engagement actif, le retour d'information et la consolidation des acquis (se remémorer ce qui a été acquis). Ces travaux se basent sur une étude de l'activité du cerveau à partir d'IRM lors de la réalisation de diverses tâches comme la lecture. Dehaene propose un rapprochement entre les sciences de l'éducation et les neurosciences afin d'expliquer les apprentissages. Ces travaux commencent à pénétrer le champ de l'EPS et si ces théories peuvent être potentiellement fécondes pour expliquer les apprentissages (au même titre que les approches dites situées ou encore cognitivistes), il nous semble important de souligner deux limites à ces approches. Tout d'abord, si les quatre piliers de l'apprentissage semblent souligner l'intérêt de l'usage du numérique en EPS (Dumont, Dauphas, Lacroix, & Tomaszower, 2017), il n'existe à l'heure actuelle aucune empirie relative à l'étude de l'activité du cerveau dans le cadre de l'usage du numérique lors de la réalisation de tâche en EPS. Ensuite, les travaux de Dehaene rendent compte de la réalisation de tâches mais non motrices, aussi peut-on étendre ses résultats à la pratique des tâches motrices ? Il conviendrait donc de valider les travaux de Dehaene dans le cadre de la réalisation de tâches motrices.

9) <http://eps.ac-creteil.fr/spip.php?article890>

Conclusion

Si le numérique peut constituer un outil séduisant pour les élèves, et répondre à certaines de leurs appétences, il apparaît qu'une réflexion des enseignants sur les modalités de leurs usages (pré-requis en termes de compétences techniques, relationnelles, conditions temporelles, sociales de leur insertion dans le processus d'enseignement-apprentissage, etc.) est indispensable pour espérer tirer des bénéfices en

termes de transformations des élèves. À l'heure actuelle, les enseignants, ne pouvant pas fonder cette réflexion sur une profusion de travaux de recherche dans le champ, doivent développer une attitude critique vis-à-vis des présupposés tacites, des allants-de-soi qu'ils adopteraient plus ou moins tacitement pour organiser les activités conjointes d'enseignement-apprentissage. Ils doivent donc se positionner eux-mêmes

comme des acteurs responsables et autonomes à l'ère du numérique, profiter de toutes les opportunités offertes par les innovations technologiques (Plan numérique pour l'éducation, 2015), « *participer à des démarches d'innovation pédagogique* », tout en « *se tenant informés des acquis de la recherche* » (Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation).

BIBLIOGRAPHIE & RÉFÉRENCES



- 1/ Amadiou, F. & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique*. Paris : Retz.
- 2/ Andrieu, B. (2015). *Les usages du numérique « ressource ou gadget »*, Conférence, Rouen. Repéré à <http://eps.spip.ac-rouen.fr/spip.php?article1650>
- 3/ Bihouix, P., & Mauvilly, K. (2016). *Le désastre de l'école numérique : plaidoyer pour une école sans écrans*. Paris : Éditions du Seuil.
- 4/ Bruchon, B. (2015). *Technologies : autoscopie, autonomie, autorégulation... avec les TICE*. Revue EPS, 367.
- 5/ Casey, A., Goodyear, V. A., & Armour, K. M. (2017). *Digital technologies and learning in physical education: pedagogical cases*. London : Routledge.
- 6/ Collin, S. (2013). *Les inégalités numériques en éducation*. Repéré à <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article254>
- 7/ Collin, S (2017). *Les élèves sont-ils prêts à apprendre avec le numérique ?* (p.149-158) dans Thierry Karsenti & Julien Bugmann, (Eds). *Enseigner et apprendre avec le numérique*. Montréal : Presses universitaires du Québec.
- 8/ Cottier, P. (2017). *Les lycéens n'ont pas un sens inné du numérique*. Entretien avec Philippe Cottier. Revue sciences humaines mars 2017.
- 9/ Craig, M. (2018). *Understanding the 'messy realities' of teaching with technology in physical education*. Communication orale présentée au congrès de l'AIIESEP, 25 au 27 juillet 2018, Edimbourg, Ecosse.
- Dauphas, E., Lacroix, S. & Tomaszower, Y. (2018). *Le numérique*, Collection Pour l'Action. Paris : revue EPS
- 10/ Dehaene, S. (2013). *Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences*, disponible à l'adresse : <http://parisinnovationreview.com/article/les-quatre-piliers-de-lapprentissage-stanislas-dehaene>
- 11/ Dumont, P., Dauphas, E., Lacroix, S. & Tomaszower, Y. (2017). *Les quatre piliers de l'apprentissage au filtre du numérique éducatif*. Revue EPS, 376.
- 12/ Fiévez, A. (2016). *L'intégration des TIC en contexte éducatif : Modèles, réalités et enjeux*. Montréal : Presses universitaires du Québec.
- 13/ Karsenti, T., & Bugmann, J. (2017). *Enseigner et apprendre avec le numérique*. Montréal : Presses universitaires du Québec.
- 14/ Robinson, D., & Randall, L. (2017). *Gadgets in the Gymnasium : Physical Educators' Use of Digital Technologies | Les gadgets au gymnase : l'utilisation des technologies numériques par les enseignants en éducation physique*. Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de l'apprentissage et de La Technologie, 43(1).
- 15/ Potdevin, F., Vors, O., Huchez, A., Lamour M., Davids, K., Schintzler, C. (2018). *How can video feedback be used in physical education to support novice learning in gymnastics? Effects on motor learning, self-assessment and motivation*. Physical Education and sport pedagogy, DOI: 10.1080/17408989.2018.1485138

LES CAHIERS DU CEDREPS

Cahier n°16

20 €

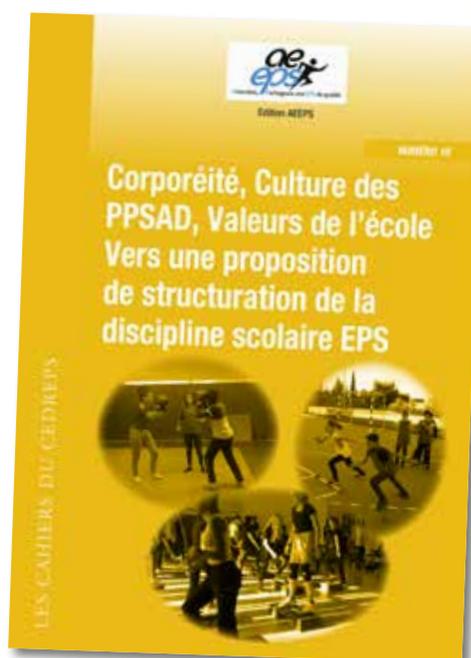
Corporéité, Culture des PPSAD, Valeurs de l'école Vers une proposition de structuration de la discipline scolaire EPS

Le nouveau cahier 16 de notre collectif CEDREPS paraît à un moment délicat pour l'avenir de l'EPS ; fin de la réforme du collège, nouveaux programmes pour le lycée. Il est donc aujourd'hui urgent d'ouvrir un débat pour un renouvellement de l'EPS. Celle-ci est depuis trop longtemps coincée entre une visée étroite de la culture et une autre approche trop formelle où le corps semble être le grand absent.

Pour cela, il nous faut donc articuler deux plans de réflexions ; le premier, celui du ciblage de ce qui doit être étudié en EPS. C'est l'objet de la première partie, cibler des OE (Objet d'Enseignement) dans des PPSAD, les mettre en scène sous la forme de FPS (Forme de Pratique Scolaire) et les articuler dans le temps (Parcours de formation) ; c'est la poursuite du travail réalisé depuis plusieurs années. Le second, plus récent, a pour objet de tenter de poser quelques principes d'intelligibilité pour fonder la discipline EPS en tentant une articulation entre trois notions : la question des usages du corps dans toutes ses dimensions, la corporéité (élément du titre du cahier 15), la culture et les valeurs de l'école de la république. Ces deux plans constituent l'architecture du cahier que nous vous proposons.

Serge TESTEVIDE, *coordonnateur du Cedreps*

Retrouvez le sommaire détaillé sur le site de l'association.



Martin MOTTET - Professeur agrégé au Collège J. Du Bellay (Cholet) - Docteur en Staps, qualifié aux fonctions de MCF - martin.mottet@ac-nantes.fr

Interdisciplinarité : décroisonner sans s'égarer !

« *Cartographie et Itinéraires* », un exemple d'enseignement interdisciplinaire pour mettre au centre la question du sens des savoirs sans perdre la spécificité de l'EPS

Introduction

Loin d'être la solution miracle pour lutter contre les maux de l'école, l'interdisciplinarité constitue l'un des moyens possibles pour encourager l'élève à tisser des liens entre les différents domaines de savoirs enseignés et à croiser les regards pour appréhender la complexité de la réalité naturelle, humaine et sociale dans laquelle nous vivons (Morin, 1990¹). Les professeurs d'EPS constituent souvent des personnes ressources autour desquelles gravitent des projets interdisciplinaires dans les établissements. Mais ceux-ci

se trouvent parfois face à différents problèmes pointés notamment par Pontais (2015)² : comment ne pas perdre le fond de notre discipline et l'intérêt indéniable qu'elle représente dans l'éducation de la personne ? Comment dépasser la simple juxtaposition des disciplines autour d'un thème commun sans rendre formels leurs apports spécifiques et nier leurs enjeux épistémologiques et identitaires ? Comment créer les conditions pour que l'élève crée du lien entre les différentes activités qu'il déploie dans

des contextes disciplinaires, lui donnant ainsi l'occasion d'une appropriation plus structurée du rapport au savoir (ce que nous nommerons donner du sens) et démocratiser dès lors cette façon de percevoir le monde ? Nous décrivons ici de façon volontairement détaillée la démarche qui nous a guidés depuis deux ans dans la mise en œuvre d'un enseignement pratique interdisciplinaire (EPI) avec des classes de 5^{ème} d'un collège REP, pendant deux mois, mêlant l'EPS, le français, les mathématiques et les SVT.

Relier les savoirs enseignés à un problème à résoudre en actes

Nous sommes partis de l'hypothèse selon laquelle l'élève peut donner du sens au travail interdisciplinaire à partir du moment où les savoirs enseignés sont reliés à un problème à résoudre (Fabre, 1999³). Nous nous sommes donc atta-

chés à définir les contours d'une famille de situations complexes mais fortement ancrées dans le réel, c'est à dire dans lesquelles la réussite n'est possible que si l'élève est parvenu non seulement à tisser des liens entre les différents savoirs

disciplinaires, mais surtout à les combiner pour les mettre en acte corporellement pour résoudre un problème inédit mais peu surprenant (Figure 1).

Figure 1 : Descriptif de la situation de fin de séquence. La situation de fin de séquence est un dispositif compétitif dont le départ et l'arrivée sont théâtralisés de manière à provoquer des émotions proches de celles que peuvent vivre les orienteurs lors de grands événements. Plusieurs vidéos ont été visionnées et commentées en amont afin de susciter ce sentiment d'empathie de la part des élèves. La course débute avec un départ en masse où les élèves découvrent au même moment le parcours qu'ils doivent réaliser. Le parcours est constitué d'une suite d'itinéraires à construire à partir de la carte pour relier des balises consécutives (parcours partiels) et d'itinéraires imposés sous la forme d'une instruction écrite appelée *dictée O'*. Différentes variations de parcours permettent d'obtenir autant de cartes différentes qu'il y a d'élèves (pour annuler ainsi le risque de suivi entre élèves), tout en préservant l'équité (tous les élèves doivent parcourir dans le même sens la même distance, réaliser le même nombre d'itinéraires dont la difficulté est identique). L'élève n'a pas les codes d'identification des balises, mais possède la légende ainsi que des définitions de postes détaillées (l'espèce de l'arbre est par exemple précisée le cas échéant) qui lui permettent de poinçonner LA bonne balise parmi celles présentes sur des postes très proches aux alentours.

Voici un extrait d'itinéraires à réaliser pendant la course à partir de la carte et d'une *dictée O'*.

Arrivé au poste 3 dont la définition est « *robinier le plus au Nord, côté Sud* » et pour aller ensuite à la balise 4 le plus rapidement possible, l'élève s'appuie sur la *dictée O'* suivante : « *de la balise 3, je me dirige à l'azimut 60° pour rejoindre l'angle du bâtiment. Je longe ce bâtiment sur quelques mètres en le laissant sur ma gauche. Je rejoins une clôture infranchissable que je traverse en empruntant le passage qui me permet de me diriger à l'Est. Je continue tout droit jusqu'à rejoindre un passage couvert. Je tourne à gauche pour courir sous le passage couvert qui me guide en direction du Nord. Je sors du passage couvert pour tomber sur un chêne pédonculé qui se situe à 5 m au Nord depuis le passage couvert. De là, je me dirige à l'azimut 85° pour trouver ma balise 4 sur le bouleau le plus au Nord-Est* ». Ensuite l'élève s'appuie uniquement de sa carte pour construire l'itinéraire qui le mènera au poste 5 dont la définition est « *érable rouge le plus au Nord, côté Ouest* ».



Définir les compétences contextualisées, finalisées et culturellement ancrées à acquérir

Deux compétences à atteindre prioritairement ont été déterminées pour contribuer plus particulièrement aux domaines 1 « *Les langages pour penser et communiquer* » et 2 « *Les méthodes et outils pour apprendre* » du socle commun de connaissances de compétences et de culture de 2015.

1. Etre capable de donner un sens concret aux notions de légende, distance, azimut, proportionnalité, clé de détermination, pour réaliser une succession de tâches collectives permet-

tant de construire un « document cartographique » associé à un espace concrètement défini : autour de l'établissement, milieu type « square ».

2. Etre capable d'utiliser un « langage cartographique » pour communiquer un itinéraire à autrui ou réaliser un itinéraire dicté sous la forme d'un texte, d'une instruction orale ou d'une carte pour naviguer le plus rapidement

possible dans un espace défini : autour de l'établissement, milieu type « square ».

L'hypothèse est que l'acquisition de ces deux compétences dans le temps scolaire permet aux élèves, outre de réaliser une performance dans la situation finale, de traverser respectivement une « tranche de vie⁴ » de deux pratiquants socialement reconnus que sont le cartographe et l'orienteur.

Articuler enseignements interdisciplinaire et ordinaire : éclairages théoriques⁵

Chaque professeur des quatre disciplines a enseigné sur la période des tâches de différents types que nous présentons en nous appuyant sur la recherche de Lebeaume & Magneron (2004)⁶ : (a) des tâches entretenant des *relations internes* avec imbrication plus ou moins forte permettant de faire émerger un *processus* d'enseignement/apprentissage contribuant directement à résoudre une partie du problème posé par la situation finale (ou *produit*) au service d'intentions éducatives ; (b) des tâches entretenant des *relations externes* dont l'objectif premier n'était pas le réinvestissement immédiat dans la situation finale mais de cultiver l'élève à propos d'une même *thématique* (i.e., la cartographie et

les itinéraires) en l'appréhendant selon un filtre disciplinaire particulier et en cohérence avec les programmes respectifs (articulation avec *l'enseignement ordinaire*). Nous rendons compte dans cet article uniquement de la démarche d'enseignement des tâches et contenus qui résultent d'une *coordination interne* avec une forte imbrication des différentes disciplines au service de la réalisation concrète de la situation finale compte tenu de nos *intentions* éducatives. Cette forte imbrication s'exprime par l'utilisation de certains *principes coordinateurs* comme la reprise (« les tâches sont programmées afin d'assurer l'extension et la reprise d'une façon permanente ») ou *l'alternance* (« la succession

des tâches est programmée par les interventions d'un des enseignants, puis de l'autre avec une *périodicité régulière ou non* »). La succession des tâches que nous décrivons dans l'article sont représentées en couleur et liées entre elles par un simple trait noir dans la Figure 2 dont la conception fait directement référence à la représentation idéale-typique des enseignements interdisciplinaires proposée par Lebeaume & Magneron (2004). La Figure 3 présente un zoom chronologique permettant au lecteur de se situer dans la description des différentes tâches liées entre elles par des relations à forte imbrication.

Figure 2 :
Matrice des curriculums de l'EPI
« Cartographie & Itinéraires »
d'après Lebeaume & Magneron 2004.

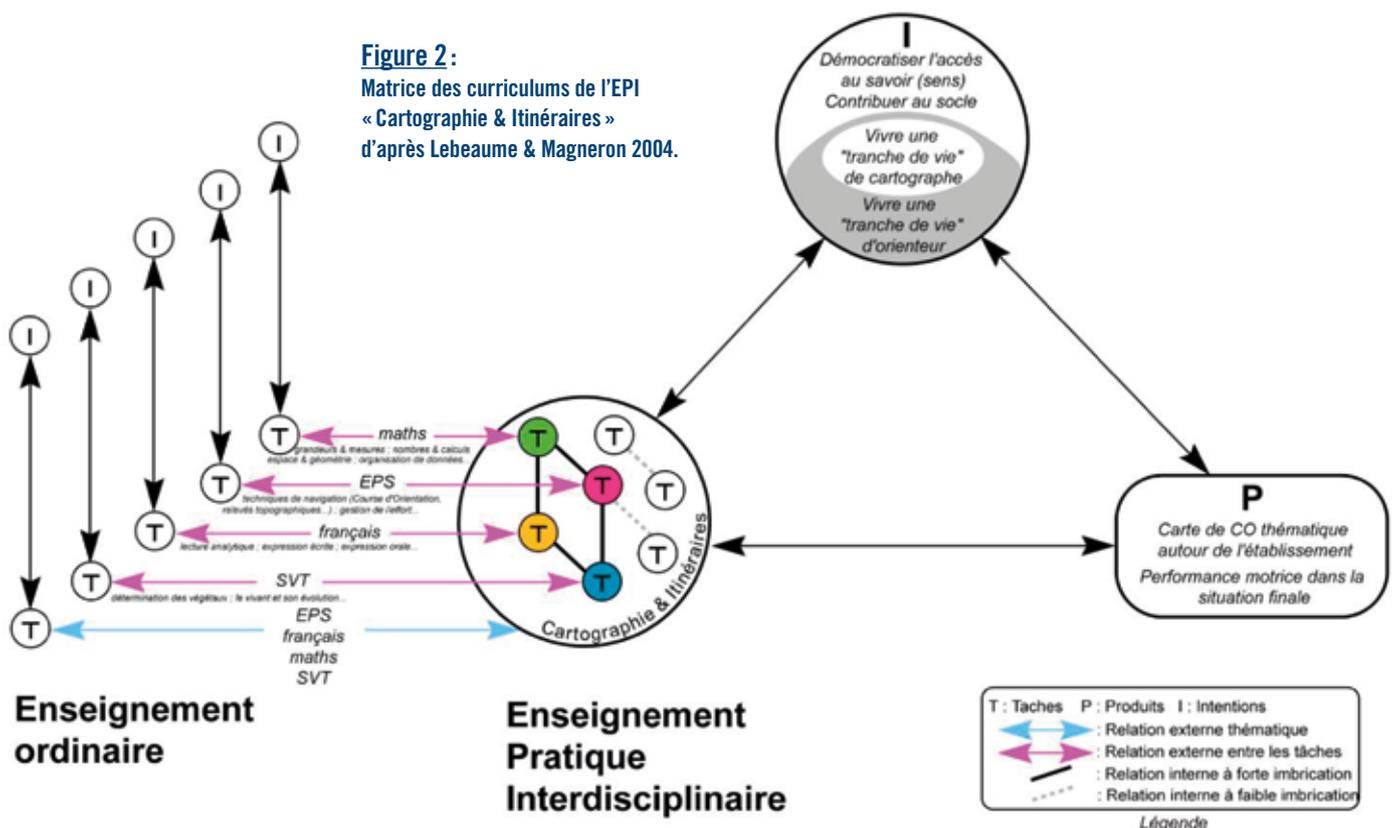
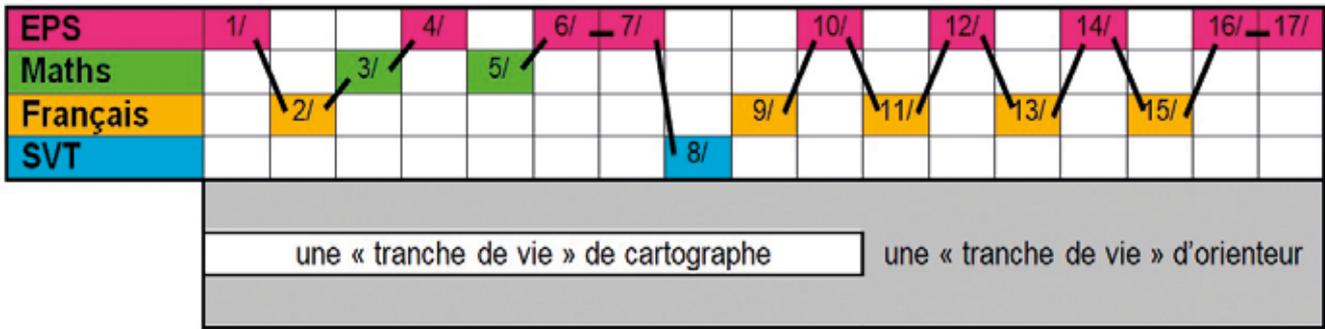


Figure 3 :

Répartition chronologique des différentes leçons liées entre elles par des relations internes à forte imbrication.

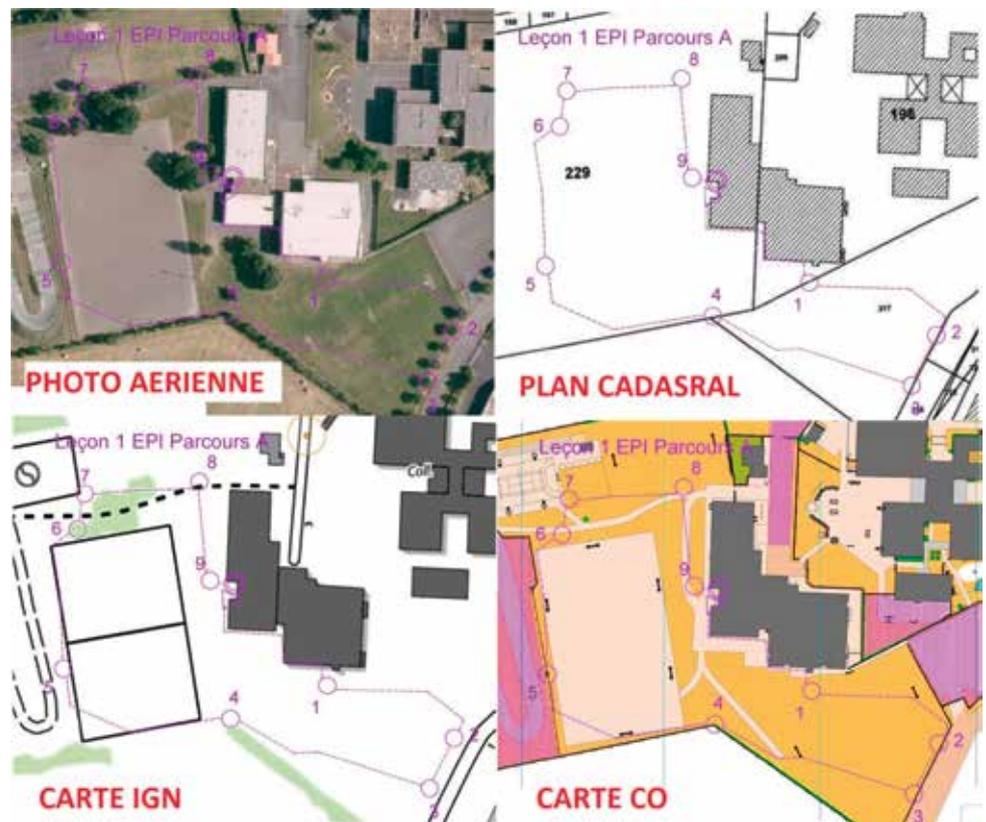


Donner du sens au travail interdisciplinaire à venir

1 Leçon préliminaire

L'objectif de cette première leçon d'EPS est d'immerger l'élève dans une situation où toutes les tâches disciplinaires sont potentiellement mobilisables pour réussir afin de créer les conditions permettant à l'élève de donner du sens au travail interdisciplinaire et de concrétiser son engagement dans les tâches de cartographie à venir. Plusieurs parcours de CO sont proposés sur des fonds de cartes différents : photographie aérienne ; plan cadastral ; carte IGN ; carte de CO imprécise, c'est-à-dire dont les éléments isolés (arbres remarquables, lampadaires...) ont été volontairement retirés (Figure 4).

Figure 4 :
Parcours de CO sur différents
fonds de carte.



Le but pour l'élève est de réaliser le plus rapidement possible un parcours en poinçonnant dans l'ordre les balises dont la position est précisément définie (définitions de postes) et répertoriée sur la carte au centre des cercles. Sur le terrain, un grand nombre de balises sont posées sur des éléments spécifiques (postes) très rapprochés les uns des autres mais pas toujours identifiables sur la carte, si bien que l'élève est face à la difficulté permanente de choisir la bonne balise à poinçonner, dans la mesure où il ne possède pas leurs codes d'identification.

A l'issue de cette leçon, comme on pouvait s'y attendre les élèves ont réalisé des erreurs de poinçonnage sur les parcours. Beaucoup d'entre eux ont mis en accusation les insuffisances des

différentes cartes ou l'incompréhension des termes utilisés dans les légendes et dans les définitions de postes comme étant les principales causes de leurs erreurs. Le retour collectif a permis de faire émerger qu'il existe autant de cartes/plans d'un même terrain en fonction de la finesse de ce qu'on cherche à représenter. En effet, c'est l'usage de la carte qui prédétermine la sélection des éléments répertoriés par le cartographe et donc le niveau de sa précision. Face à l'exigence de la situation demandée, les cartes utilisées par les élèves étaient insuffisamment détaillées, les définitions de postes comportaient des termes inconnus pour eux, ce qui ne leur permettait pas d'identifier exactement quelles étaient les bonnes balises à poinçonner.

Nous avons cherché à définir avec les élèves ce qu'il faudrait apprendre pour réussir dans cette situation (par exemple, savoir distinguer précisément des positions dans l'espace et sur un plan, s'approprier et savoir utiliser un langage commun à base de symboles et termes spécifiques...). Nous avons expliqué aux élèves que la perspective lors des prochaines leçons serait en premier lieu de jouer le rôle d'un cartographe pour augmenter la qualité de la carte afin de ne plus accuser l'imprécision de celle-ci lors de la réalisation de futurs parcours de CO. Au final, cette leçon préliminaire permet aux élèves de vivre une expérience fondatrice de la « tranche de vie » du cartographe et de l'orienteur.

1^{ère} partie de l'EPI : une « tranche de vie » de cartographe

2 En français

Les élèves visionnent certains passages de l'émission « C'est pas sorcier ! » consacrée à la cartographie. Ces extraits sont commentés, et servent de support à une réflexion collective dont l'objectif est de montrer en quoi le travail qu'ils vont mener s'inscrit dans une histoire culturelle de la cartographie et de ses usages poursuivant des enjeux multiples.

3 En mathématiques

D'autres extraits de l'émission sont visionnés pour faire découvrir aux élèves le métier de cartographe et l'une des procédures mathématiques qu'il utilise pour réaliser des relevés topographiques. C'est la technique de l'azimut/distance qui est pointée ici. Elle permet de trouver la localisation d'un point en mesurant un angle et une distance depuis un point connu (origine du repère). Cette capacité à voir les distances relatives et l'alignement entre les objets les uns par

rapport aux autres permet d'apprécier s'il y a une correspondance entre ce qui est vu (le réel) et de ce qui est représenté (la carte). C'est en ce sens que les élèves vivent une tranche de vie de cartographe. Du côté de l'orienteur, cette capacité est mobilisée lorsqu'il réalise la relation carte/terrain en s'appuyant sur la cohérence géométrique, bien que relative sur une carte de CO. La technique de l'azimut/distance constitue également une technique de navigation qui permet à tout orienteur de simplifier son déplacement (en réduisant la carte à son aspect géométrique) selon une prise de risque assumée.

Quel est l'intérêt de demander aux élèves de construire une partie de la carte de CO pour pratiquer et progresser en CO ?

Selon Haberkorn (2002, p. 89)⁷ « la compréhension d'une carte est beaucoup plus rapide si on se place dans la position d'un cartographe ». Testevuide (2002)⁸ parle d'une « triade fondamentale entre la carte, l'orienteur et le cartographe dans l'activité de lecture de carte ». C'est pour cela que l'on demande parfois aux élèves de « bien rentrer dans la carte » dès le début du parcours afin de saisir la cohérence et parfois les espaces de non-dits qui ont guidé le cartographe dans son travail de sélection des éléments à reporter pour que la carte obtenue soit à la fois précise mais suffisamment lisible en courant (Mottet, 2015)⁹. Le travail de relevés cartographiques réalisés par les élèves constitue par ailleurs

une occasion particulièrement intéressante pour travailler sans contrainte temporelle la capacité à changer de référentiel mobilisée continuellement par l'orienteur en course. Lorsqu'il exerce la régulation circulaire entre le paysage imaginé à partir de la carte et le terrain rencontré, l'orienteur passe d'une représentation graphique selon un référentiel *allocentré* dont les éléments sont répertoriés indépendamment de la position du sujet (« vue de dessus ») à un référentiel *égocentré* dont les éléments perçus sont encodées par rapport à la position et l'orientation du sujet dans l'espace (e.g. devant soi, derrière soi ou à gauche de soi)¹⁰.

4 En EPS

L'objectif est d'apprendre aux élèves à mettre en œuvre cette technique de relevé d'éléments du terrain, en utilisant comme seul outil une boussole. Après avoir mis en évidence que l'on peut utiliser son propre corps pour mesurer facilement de grandes distances, les élèves effectuent un travail d'étalonnage de leurs pieds et pas. Pour cette leçon d'étalonnage uniquement, les élèves ont à disposition des décimètres et effectuent des mesures de distances correspondant à des nombres de pieds et de pas définis, ou à l'inverse comptent un nombre de pieds et de pas correspondants à différentes distances (Figure 5).

5 En mathématiques

les élèves reprennent ce tableau (Figure 5) pour reporter graphiquement sur du papier millimétré les deux fonctions linéaires qui font correspondre proportionnellement le nombre de pieds à une distance, et la même chose en ce qui concerne les pas. Ils calculent ensuite le coefficient permettant de passer d'une valeur à une autre.

(bon travail)

EPI "Cartographie & Itinéraires"

Autres membres du groupe: Louison, Bakuhan, Bakuan, Lais

Nom: [] Prénom: Raphael

A l'aide d'un décimètre, mesurer les distances qui correspondent aux différents nombres de pieds (1 pied mesure ...), puis compter le nombre de pieds correspondant aux distances données (pour faire 1m, il faut faire ... pieds). Faire le même travail avec les pas.

Consigne:

	8								3				Coefficients
Nombre de pieds	1	8	10	17	4	20	36	56					
Distance en mètres	0,25 m	2,00 m	2,50 m	4,25 m	1	5	9	14					
Nombre de pas	10	25	35	60	16	25	56	76					
Distance en mètres	5,30 m	15,80 m	24,50 m	37,10 m	10	15	35	50					

Figure 5 : Tableau d'étalonnage d'un élève.

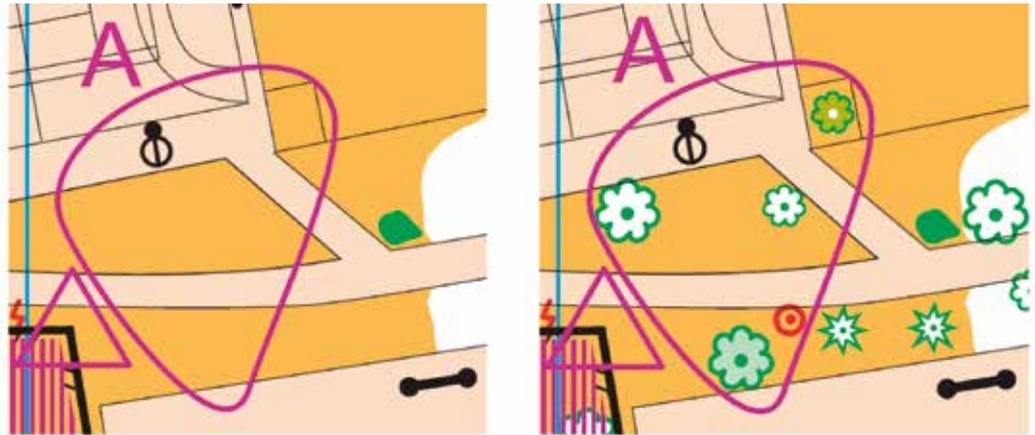
6 En EPS

En EPS, l'objectif est ensuite d'apprendre à utiliser une boussole pour mesurer l'angle formé entre le Nord magnétique et la direction de l'élément visé depuis l'origine du repère, autrement dit pour prendre un azimut. Après avoir appris cette technique, les élèves s'exercent sur un exercice pratique dans lequel ils doivent réaliser différents relevés d'azimut et de distance dans un dispositif où sont posés un grand nombre de plots sur un stade.

7 La leçon suivante d'EPS

Elle est consacrée à la réalisation des relevés topographiques sur le terrain. Par petit groupe, les élèves réalisent les relevés des 5 ou 6 éléments isolés d'une zone réduite à partir d'une carte vierge (Figure 6) où était symbolisé l'origine du repère (centre du triangle rose). Ils reportent les données sur une feuille de relevés (Figure 7) puis prennent en photo chaque élément relevé dans son ensemble ainsi qu'une de ses feuilles si l'élément est un arbre.

Figure 6 :
Carte vierge en possession des élèves du groupe A (à gauche).
Carte du professeur correspondant aux éléments à relever dans la zone.



ZONE DE RELEVÉS : B						
Prénom du cartographe :						
De gauche à droite	exemple	B1	B2	B3	B4	B5
Nature de l'élément	Arbre					
Azîmut (degré)	184°					
Distance (pas ; pieds)	37 pas et 2 pieds					
Distance (mètre) (à remplir en maths)	17,85 m					

Figure 7 :
Feuille de relevés en possession de chaque élève

8 En SVT

À l'aide de l'enseignant et d'un logiciel de clé de détermination, les élèves déterminent les différentes espèces d'arbres relevés à partir des photographies de leurs feuilles prises sur le terrain. Chaque groupe met en commun ses résultats afin d'obtenir une cartographie complète des différentes espèces d'arbres présentes sur le terrain (Figure 8).

Figure 8 :
Extrait de la légende de la carte construite concernant les éléments arbres.

RESINEUX / FEUILLUS	
	Robinier
	Marronnier
	Erable Négundo
	Erable rouge
	Tilleul
Epicéa Commun	Frêne
Thuya	Bouleau verruqueux
Cèdre du Liban	Peuplier tremble
Pin maritime	Chêne pédonculé

Quel est l'intérêt de savoir reconnaître différentes espèces d'arbres pour pratiquer et progresser en CO ?

Les études menées chez les orienteurs experts (Seiler, 1990)¹¹ mais aussi chez les orienteurs débutants (Mottet, 2015) ont montré en quoi la lecture de carte est un processus interprétatif qui s'appuie notamment sur un panel de connaissances liées à l'analyse des variations de l'environnement. Ces connaissances permettent aux orienteurs de réduire l'incertitude provenant du décalage entre la carte réalisée à un instant T, et le terrain évoluant par exemple en fonction des saisons ou des conditions climatiques. La connaissance de l'environnement permet en outre à l'orienteur de repérer plus facilement des éléments cartographiés, par exemple les limites de végétation nettes entre deux zones de même pénétrabilité.

Enfin, l'orienteur s'appuie sur ce type de connaissances lorsqu'il lit ses définitions de postes, qui constituent un élément fondamental impactant les choix d'itinéraires et l'attaque de poste dans la mesure où la balise est rarement visible avant le poste. La définition de poste donne des informations précises sur la nature et les caractéristiques de l'élément recherché, ainsi que la position de la balise par rapport à cet élément. Une définition de poste peut indiquer par exemple que la balise se situe côté Nord-Est d'un arbre remarquable de type résineux, ce qui permet d'avoir une idée précise du poste visé lorsqu'on est capable de reconnaître de loin un résineux dans une forêt de feuillus.

9 En français

La notion de légende (de la carte) est abordée au travers les notions de catégorie, de procédure de tri et d'étiquetage au moyen d'un terme générique et d'un symbole. Une mise en parallèle avec le langage est réalisée au travers d'exercices de classification, de repérage d'intrus, de champs lexicaux.

10 En EPS

La première séquence de l'EPI s'achève avec une leçon en salle informatique. Les élèves sont initiés à un logiciel de cartographie. Ils ont à disposition une palette de différents symboles qui correspondent à la variété des éléments prélevés sur le terrain et analysés en SVT en ce qui concerne les différentes espèces d'arbres.

Les élèves placent le symbole approprié au niveau des points qu'ils ont déterminés précisément à partir des azimuts et des distances mesurés sur le terrain, en s'appuyant sur leurs graphiques pieds/distance et pas/distance pour convertir.

2^{ème} partie de l'EPI : une « tranche de vie » d'orienteur

11 En français

Lors d'une séquence de co-enseignement avec le professeur d'EPS, les élèves découvrent le principe de la *Dictée 'O* (ou *Dictée 'Orientation*). Chaque élève a une carte vierge de CO (avec légende) et un crayon. La *Dictée 'O* est un texte projeté au tableau et lu à voix haute par un enseignant, qui décrit l'itinéraire à effectuer pour

trouver l'emplacement des balises d'un parcours sur une carte de CO. L'élève doit traduire la signification de l'itinéraire dicté en deux actions fondamentales à réaliser en CO :

1. Identifier les points permettant de se situer en repérant les symboles correspondant sur la carte,
2. Identifier les lignes (concrètes ou fictives) à suivre pour projeter son déplacement sur

la carte. La maîtrise du vocabulaire lié à la légende est indispensable, mais aussi celui lié à la signification des verbes de déplacement utilisés (par exemple que signifie « longer » ?). Il doit également être capable de se mettre dans la peau de l'orienteur (et donc changer de référentiel) qui se déplace dans un terrain en vérifiant constamment l'orientation de sa carte (cf. Figure 1).

Quel est l'intérêt de communiquer à l'oral ou à l'écrit un itinéraire pour pratiquer et progresser en CO ?

Avoir recours à la verbalisation est un des moyens parmi d'autres pour amener les élèves à construire leur itinéraire et éviter les déplacements peu rationnels, synonymes de perte de temps. Ce mode d'entrée par la « rigueur » de l'itinéraire à décrire précisément vise à exclure l'opportunité de se construire des comportements approximatifs qui valorisent d'autant les croyances en des dispositions innées et figées en matière de sens de l'orientation. La maîtrise d'un vocabulaire commun constitue la base pour s'approprier la légende de la carte, considérée ici n'ont pas comme un code qu'il faudrait apprendre comme une définition du dictionnaire mais

plus comme un accord entre pairs sur une correspondance entre des types d'images et un nom, un symbole. Cette culture commune est fondamentale pour partager des expériences individuelles lors des rétroactions avec le professeur ou lors des phases d'analyses et d'échanges entre élèves. Faire de la CO, c'est en effet vivre une alternance entre une expérience où l'on est seul et où l'on perçoit son environnement d'une manière singulière, et des moments où l'on vit un rapport structurant à l'autre, par exemple au sein d'espaces de débriefing où les élèves partagent leurs vécus, comparent leurs choix et leurs performances.

12 En EPS

afin de concrétiser le principe de la dictée O', les élèves réalisent sur le terrain des parcours de dictée O' flottante : l'élève, muni d'une carte vierge et d'un crayon, surligne sur sa carte l'extrait de dictée 'O présent au départ, et lui permettant de se rendre à la balise 1. Arrivé à cette balise, il découvre la suite du texte lui permettant de réaliser l'itinéraire allant à la balise 2. Ainsi de suite, il poinçonne les balises du parcours. Cette modalité de *dictée O' flottante* (accrochées aux arbres, les feuilles des dictées flottent au vent) est utilisée pour inciter l'élève à retranscrire l'itinéraire sur sa carte et éviter qu'il ne suive les instructions écrites au fur et à mesure du texte sans se soucier de la carte.

13 En français

Les élèves réalisent des *dictées O'* à trous afin de mobiliser le principe de traduction texte-carte dans un sens inverse. A partir de l'itinéraire

dessiné sur la carte, l'élève remplit les trous de la *dictée O'*, en veillant à utiliser les termes spécifiques afin qu'un autre élève puisse réaliser la *dictée O'*. A cette étape, ce n'est plus l'enseignant qui est le seul responsable du bon usage des mots pour trouver les balises, mais aussi l'élève.

14 En EPS

l'élève devient un peu plus acteur en s'investissant dans une tâche de *jeu du fax à réaliser en binôme*. L'élève « dicteur », muni de la carte du parcours, décrit à l'oral à son partenaire « auditeur » (chacun étant placé de part et d'autre d'un grillage) les instructions pour réaliser les itinéraires permettant de trouver les 3 balises du parcours. L'auditeur possède uniquement une carte vierge : il écoute et retranscrit les instructions de son binôme ; il peut lui demander des précisions si nécessaire, mais n'a pas le droit de regarder sa carte. Quand l'auditeur décide que la communication est suffisante, les deux élèves partent réaliser le même parcours en défi,



c'est-à-dire l'un dans un sens normal (l'auditeur) et l'autre en sens inverse (le dicteur). Un certain nombre de points est attribué à chacun, en fonction de la place et du temps réalisé, mais aucun orienteur ne marque de point si l'auditeur n'a pas trouvé une balise afin d'inciter le dicteur à être rigoureux dans la transmission de l'itinéraire à effectuer. Les élèves réalisent ensuite la revanche en échangeant les rôles sur un deuxième parcours. Ainsi les élèves s'engagent successivement dans des activités coopérative et compétitive.

15 En français

les élèves rédigent par petits groupes différentes *dictées O'* à partir de l'itinéraire dessiné sur les cartes de différents parcours. Le professeur incite les élèves à croiser les différents registres d'informations (topographiques, géométriques, etc.) et à être parfois redondant pour lever les éventuelles ambiguïtés que pourraient rencontrer leurs camarades effectuant leurs dictées.

Croiser les différentes informations de la carte, une compétence fondamentale de l'orienteur

En CO, une des compétences de l'orienteur est d'ajuster la précision de sa navigation, tantôt en sélectionnant les informations à retenir pour gagner du temps, tantôt en croisant les différentes informations disponibles sur la carte pour gagner en précision lorsque cela s'avère nécessaire, en fonction de la difficulté rencontrée et des sensations de confiance/doute éprouvées (Mottet & Saury, 2014¹²).

Dans cette logique, pour toute la deuxième partie de l'EPI, l'ensemble des *dictées O'* utilisées font appel à une mobilisation de savoirs de différents registres : des savoirs linguistiques (vocabulaire lié à la légende, aux verbes

de déplacement, aux prépositions de localisation...), des savoirs géométriques (distances, azimut, formes...) et des savoirs sur l'environnement (espèces d'arbres). Les *dictées O'* des situations de fin de séquence sont élaborées de manière à ce que l'élève puisse la plupart du temps réaliser les itinéraires à partir d'informations d'au moins deux registres différents. Pour aller vite, l'élève peut s'appuyer sur un seul registre d'information qui lui est plus familier. Pour gagner en précision et réduire le doute, il peut croiser les informations de différents registres pour lever l'ambiguïté.

16 En EPS

Les élèves testent sur le terrain les *dictées O'* rédigées par les camarades d'un autre groupe. S'il y a des manques ou des approximations, les élèves les notent sur le verso de la feuille pour les communiquer lors d'un temps de débriefing aux membres à l'origine de la *dictée O'* en question.

Conclusion

Quelques semaines après la fin de l'EPI, nous avons recueilli le point de vue des élèves concernant la manière dont ils ont vécu cet enseignement interdisciplinaire. La quasi-totalité des élèves ont apprécié le caractère non conventionnel de cet enseignement, malgré leur appétence plus ou moins grande pour la CO. En comparaison avec des séquences d'enseignement traditionnelles de cette APSA, nous pensons que ce projet interdisciplinaire ne constitue pas un « détour » nous éloignant de la transmission de savoirs propres à la discipline EPS, mais bien une voie prometteuse favorisant des « pas en avant » réels dans l'activité de navigation mise en œuvre par les élèves en CO compte tenu des contraintes scolaires. Nous constatons par exemple une généralisation des conduites de navigation plus rigoureuses et tournées vers la réalisation rapide d'itinéraires, au détriment de conduites approximatives tournées vers une recherche intuitive des balises. Plus largement, cet EPI constitue

sans doute une voie prometteuse à l'école pour penser les relations entre les tâches et les leçons en termes de « connexions » et de « déconnexions » d'expériences¹³. Certaines limites peuvent toutefois être énoncées. Premièrement, si la démarche semble cohérente du point de vue des enseignants qui ont planifié l'EPI, les élèves ne tissent pas des liens automatiquement entre les différents cours. Un guidage permanent et l'explicitation des attendus, qui nécessite d'avoir construit un langage commun entre les différents professeurs, est donc indispensable pour accompagner les élèves qui ne maîtrisent pas les codes de l'école. L'élaboration progressive d'une trace collective pourrait également pallier ce manque comme par exemple la création d'un blog numérique avec plusieurs articles rédigés par les élèves décrivant la succession des tâches vécues. Deuxièmement, la conception de cet EPI mêlant quatre disciplines sur des horaires non spécifiques laisse peu de place à la flexibilité,

pourtant importante pour s'adapter aux rythmes des élèves. En effet, nous regrettons ici de ne pas avoir eu la lucidité de « couper » certains passages de l'EPI (tout en veillant à conserver la cohérence d'ensemble) pour prendre davantage le temps de stabiliser les apprentissages des élèves les plus en difficulté. Ici réside peut-être l'un des paradoxes de l'interdisciplinarité : si une planification très détaillée semble incontournable pour que les enseignants se coordonnent entre eux, elle peut induire chez eux une « illusion de maîtrise » et ainsi les rendre « aveugles face à certains imprévus¹⁴ ». Une des voies de progrès serait à notre sens de mettre en œuvre un enseignement interdisciplinaire qui soit fondé sur l'analyse des significations construites par les élèves dans le cours de leur activité. En ce sens, les récits d'expériences menés par N. Terré¹⁵ avec ses élèves en EPS nous paraissent une démarche prometteuse pour concrétiser ce que pourrait être « L'école du dedans »¹⁶.

Le regard du professeur de français

« L'aspect ludique original et interactif de cet EPI ouvre la possibilité d'aborder de nombreuses notions de français. Premièrement, il constitue un soutien pour l'écrit et la langue. Cet EPI a été mené en parallèle à l'étude du roman **Vendredi ou la vie sauvage**. Il a permis aux élèves d'enrichir leur vocabulaire notamment autour du verbe « aller » (se diriger, longer, contourner, rejoindre, sortir...). Il a facilité un travail d'écriture : « Mettez-vous dans la peau de Robinson. Il présente l'île à un nouveau naufragé et le guide vers le lieu où il s'est installé ». Les élèves apportent un soin particulier à l'écriture dans le but de s'assurer de produire un discours clair et précis. Ce travail les invite à adopter à la fois une posture d'auteur et une posture de lecteur. Ils font le lien entre production et réception.

L'EPI en début d'année permet de réinvestir un point de langue étudié en 6^{ème} : le complément de phrase, particulièrement les circonstances de lieu (« sur ma gauche », « en direction du Nord », « sur quelques mètres ») et de temps (« ensuite »). Il ouvre également des perspectives dans l'apprentissage de la phrase complexe : notamment la proposition subordonnée relative (« Je rejoins une clôture infranchissable que je contourne... »). Les productions des élèves assurent la constitution d'un corpus riche, ce corpus permet de définir le degré d'acceptabilité d'un énoncé.

Deuxièmement, cet EPI constitue un soutien pour faire la distinction entre l'oral et l'écrit : les élèves sont amenés à réfléchir sur la ponctuation utilisée pour ne pas entraîner de contresens : « Je longe le bâtiment que je contourne. Après la clôture, je me dirige vers le bac à sable » / « Je longe le bâtiment que je contourne après la clôture. Je me dirige vers le bac à sable. »

17 Les dernières séances d'EPS

Jusqu'à l'évaluation, elles sont consacrées à la réalisation de situations dont la complexité est progressive pour préparer l'élève à la situation finale.

BIBLIOGRAPHIE & RÉFÉRENCES

- 1) Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Points.
- 2) Pontais, C. (2015), *EPS et Interdisciplinarité* vus par Claire Pontais, Le Café Pédagogique.
- 3) Fabre, M. (1999), *Situations problème et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- 4) Pour une illustration de cette notion dans un enseignement ordinaire de CO en EPS, voir Mottet, M., Salliot, S., & Testevidue, S. (2007). *Quelles démarches d'enseignement de la CO ?* Revue contrepied HS n°17.
- 5) Cette formalisation théorique n'est venue qu'*a posteriori* et n'a servi en aucun cas de guide pour la conception de l'EPI.
- 6) Lebeaume J. & Magonner N. (2004). *Itinéraires de découverte au collège : à la recherche de principes coordonnateurs*. Revue française de pédagogie, volume 148.
- 7) Haberkorn, M. (2002). *Manuel pratique des sports d'orientation*. Paris : Amphora.
- 8) Testevidue, S. (2002). *Semiotics and consciousness applied to the study of motor behaviour: a case of a competitor's activity in an orienteering race*. International Journal of Applied Semiotics, 3, 79-104.
- 9) Mottet, M. (2015). *Apprendre à Naviguer à l'aide d'une carte en course d'orientation*. Thèse Université de Nantes.
- 10) Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- 11) Seiler, R. (1990). *Decisionmaking processes in orienteering: an action theoretical investigation*. International Journal of Sport Psychology, 21, 36-45.
- 12) Mottet, M. & Saury, J. (2014). *Analyse compréhensive de l'activité de navigation d'orienteurs débutants en fonction des caractéristiques de deux tâches de course d'orientation*. Revue STAPS, 104, 39-55.
- 13) Saury J. et al. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS*. Paris, Editions EP&S.
- 14) Perrin, N & Ria, L. (2008). *Qu'est-ce qu'une bonne planification pour un enseignant (... en formation) ?* L'Éducateur, p. 38-40.
- 15) Sève, C. & Terré, N. (2016), Dossier EPS n° 84, *L'EPS « du dedans »*, Paris : EP&S.
- 16) Lerbet, G. (1992). *L'école du dedans*. Paris : Hachette.

Amaury FAVIOT, Professeur EPS - Lycée Authie à Doullens (80) - amaury-joachim.faviot@ac-amiens.fr

Vers un pratiquant conscient de ses envies en CP5

Les flèches de Sensations au service d'un Régulateur-Combineur

L'auteur qui nous présente cet article appelle de ses vœux des échanges sur son contenu avec les collègues qui souhaiteront évoquer ses propositions, notamment autour de la CP5.

L'équipe de rédaction de la revue se réjouit, par cette publication, de pouvoir susciter et permettre de nouveaux échanges professionnels entre collègues.

Bonne lecture.

Mireille Avisse-Desbordes, Jean-Baptiste Chياما

Enseigner la compétence propre n° 5 en EPS reste une difficulté pour une majorité des enseignants EPS. Ne serait-ce que par le nombre d'interventions écrites et orales au sein de formations continues, il semble évident que cette CP demeure un enjeu scolaire difficilement maîtrisé par la profession.

Comment permettre aux élèves de réellement concevoir et planifier leurs « entraînements » ? Comment concilier et transposer les Savoirs d'Entraînement, plutôt génériques et théoriques, en Savoirs Scolaires, davantage adaptés à chacun des élèves ?

Comme le souligne justement B. Fagnoni¹, « *l'entraînement physique en EPS et l'acquisition du Savoir S'entraîner Scolaire constitueraient même un « parcours semé d'embûches » : des difficultés de mises en œuvre, des*

freins relatifs à des détournements de sens, un déficit de formation initiale assorti d'un ancrage récurrent à des connaissances et à des pratiques empiriques ».

Par conséquent, nous estimons nécessaire de mobiliser des connaissances pédagogiques et scolaires afin de proposer à tous les élèves une véritable démarche d'enseignement de la CP5. Démarche tournée vers l'autoréférencement, l'autodétermination et l'autorégulation.

Ce triptyque, à l'instar de B. Fagnoni (2017) constitue « *le véritable ADN de l'activité d'entraînement de l'élève en CP5* ».

C'est ainsi que constitue notre ambition éducative : **Redonner à l'élève une véritable place dans la conception de son entraînement.**

1. L'éducation aux ressentis par l'intermédiaire de flèches de sensations

Au cours des modules d'enseignement de la CP5, nous avons pu constater que nos élèves « récitaient » et reproduisaient les pratiques apprises en amont. Ce constat, récurrent d'années en années, était le signe, selon nous, d'un manque de maîtrise cognitive et méthodologique de leur part quant à l'utilisation des savoirs d'entraînement.

Par ailleurs, cela questionne également les procédés pédagogiques et didactiques mis en place par l'enseignant pour favoriser la construction d'un véritable élève acteur et auteur de ses apprentissages. En effet, « *les continuités didactiques, évidentes du point de vue de l'enseignant, peuvent correspondre à des discontinuités d'expériences chez les élèves* » (N. Terré, 2017).

C'est la raison pour laquelle nous avons décidé d'inverser la logique ! Il faut partir des sensations souhaitées par les élèves, des écarts entre sensations voulues et ressentis exprimés pour faire évoluer son entraînement de manière réfléchie.

P. Kogut² regrette que « *l'élève exprime ses ressentis le plus souvent en fin de cycle d'enseignement sans qu'une interprétation-exploitation de ceux-ci ne soit prévue pour la séquence elle-même ou la leçon suivante* ». Il s'agit donc de placer l'éducation aux ressentis comme la pierre angulaire de notre démarche en CP 5.

Ainsi, pour espérer atteindre un « *Pratiquant S'entraînant* »³, nous estimons impératif le fait de prévoir notre action selon une logique diachronique et par conséquent, une continuité des apprentissages en CP5.

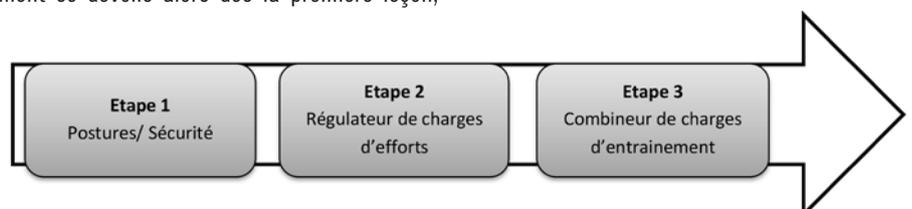
Cette trame didactique (du Niveau 3 au Niveau 4) s'avère être en complément de l'éducation aux sensations et ressentis envisagée.

Cette logique d'apprentissages et d'enseignement se dévoile alors dès la première leçon,

d'un premier module CP5, pour une « *démarche active de l'élève par le biais "d'une recherche sur soi"* ». (Kogut, 2017). Il s'agit alors pour ce dernier de se « construire une mémoire de sensations » variées et diversifiées afin de lui permettre de mieux discriminer ses ressentis, de mieux les analyser pour mieux faire évoluer son entraînement.

Toute notre démarche CP5 se situe sur cette liaison : **sensations voulues / sensations perçues.**

Afin d'explicitier plus facilement la démarche, nous proposons sa mise en œuvre au sein de l'activité musculation. Toutefois, il est aisé de la réutiliser au travers les autres activités support de la CP5.

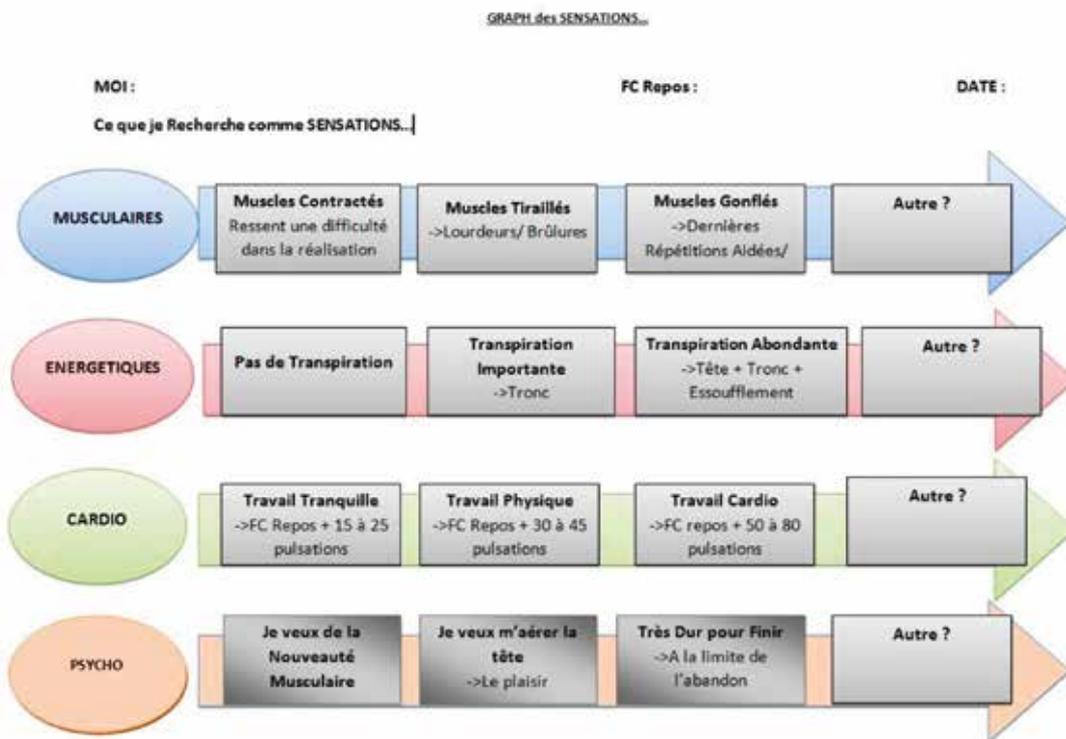


1.1 La relation sensations voulues/sensations perçues pour amener le « planificateur-régulateur » (N3)

Nous décidons de proposer des flèches de sensations assez rapidement afin que nos élèves se confrontent à eux-mêmes. Que souhaitent-ils réellement à l'issue de la leçon ? Quelles envies ? Comment les atteindre ?

La démarche se voudra progressive et principalement orientée vers l'activité support du savoir s'entraîner.

Par exemple, en musculation, les premières sensations amenées concernent les domaines musculaire et cardiaque. Elles constituent des incontournables de cette APSA et seront alors notre angle d'attaque pour solliciter puis développer les ressources cognitives et méthodologiques de chacun de nos élèves.



Les flèches de sensations en musculation

1.2 L'activité réflexive comme choix de départ

L'enjeu demeure en la capacité pour l'élève à choisir, planifier puis réguler sa charge d'effort afin d'atteindre la case souhaitée en amont.

Ce travail initial est un premier moment où l'élève se confronte à lui-même. Par ailleurs, c'est aussi un premier moment où il perçoit des adjectifs qualifiants de possibles sensations (cf. fig. 1).

Par conséquent, au fil des leçons, ces choix doivent devenir de plus en plus conscientisés... puis diversifiés et ciblés pour correspondre au mieux aux envies de chacun.

Toutefois, nous devons déterminer des contraintes de départ pour accentuer le travail réflexif de l'élève.

• CHOIX 1 : Le TEMPS et le NOMBRE comme charge d'effort

Nous estimons qu'une charge d'effort se détermine selon 3 logiques.

Cela représente des « charges simples » facilement manipulables dès les premiers apprentissages de la CP5.

Seulement, nous privilégions la durée ainsi que le nombre afin de solliciter la dimension cognitive et affective de l'élève.

En effet, la représentation première de nos élèves pour rendre un atelier plus en phase avec leurs

envies en musculation réside en l'ajout ou la suppression de poids. Seulement, cette logique est selon nous assez réductrice quant à l'acquisition du « savoir s'entraîner scolaire » et, par conséquent, ne participe que très peu dans l'avènement d'un véritable concepteur (d'autant que nous envisageons d'exploiter cette logique quelle que soit l'activité support !).

Par conséquent, poser dès le départ une contrainte de temps en intermittent court (15"/15") et ce, répétée sur 3 séries permet à l'élève ainsi qu'à l'enseignant de faire évoluer la démarche d'entraînement.

3 raisons à cet intermittent court :

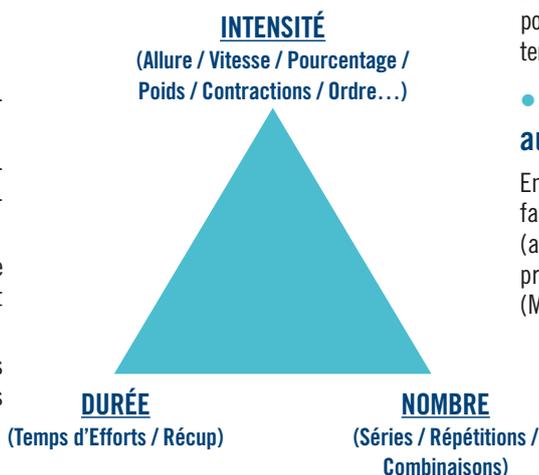
➤ **Raison sécuritaire :** Nous pouvons mieux contrôler le temps passé sur certains ateliers où le régime est isométrique. Ce régime est à privilégier sur des temps réduits (G. Lavasseur et F. Pozzo, 2014).

➤ **Raison physiologique :** Il est indiqué qu'il vaut mieux envisager de l'intermittence (en durée notamment) pour améliorer les ressources aérobies (Millet, 2006) ou encore pour mieux cibler les substrats énergétiques sollicités (en référence à la courbe d'Howald).

➤ **Raison cognitive :** L'intermittent court/court est aussi un moyen de provoquer chez l'élève un premier questionnement quant à l'atteinte de ses objectifs de départ. Par conséquent, il s'agira pour ce dernier de réguler pour mieux planifier le temps d'effort ainsi que le nombre de répétitions.

• CHOIX 2 : Des ateliers musculaires au poids limité

En complément de ce qui est dit plus haut, nous faisons le choix de limiter les ateliers à barre (avec poids) pour envisager une musculation principalement tournée vers le poids du corps. (Méthode De Gasquet / Christophe Geoffroy).





Ce choix porte un triple intérêt :

- Enrichir la motricité des élèves au travers des postures sécuritaires (B. Fagnoni, 2017), les coordinations, dissociations et proprioceptions.
- Faciliter la réflexion des élèves et notamment leur créativité.
- Permettre un transfert éventuel de « ce qu'il se fait en EPS » vers un « ce qu'il se fera ailleurs ».

• CHOIX 3 : Le parcours de préparation aux efforts

L'entrée dans la leçon constitue une véritable mise en activité mais également une entrée dans l'activité⁴.

Outre les apprentissages moteurs (coordinations/proprioception avec les cerceaux, les disques, les lattes, les plateaux d'équilibres et les fit ball), ce parcours a le mérite de solliciter le système cardiaque. Système vite repérable par nos élèves et facilitant l'autorégulation. Par ailleurs, nous utilisons cet indicateur puisqu'il est facilement réexploitable au sein des autres APSA supports de la CP5 (STEP/ Durée). (D'autant qu'il est largement intégré au niveau des montres connectées).

1.3 Le 90" par série : la contrainte annonciatrice de moments

Pour solliciter la réflexivité et la créativité de nos élèves, il s'agit de dépasser les bases imposées et de s'en créer de nouvelles.

Par conséquent, une première contrainte va amener l'élève à se questionner sur le « *Quoi faire pour remplir le temps demandé ?* »

La Démarche

Une fois les postures assurées, les ateliers maîtrisés, nous demandons aux élèves de réaliser 4 ateliers de secteurs différents (Membres Supérieurs/Tronc Haut/Lombo Abdominal/Membre Inférieur). Chaque atelier devra être réalisé en 3 séries de 90" chacune.

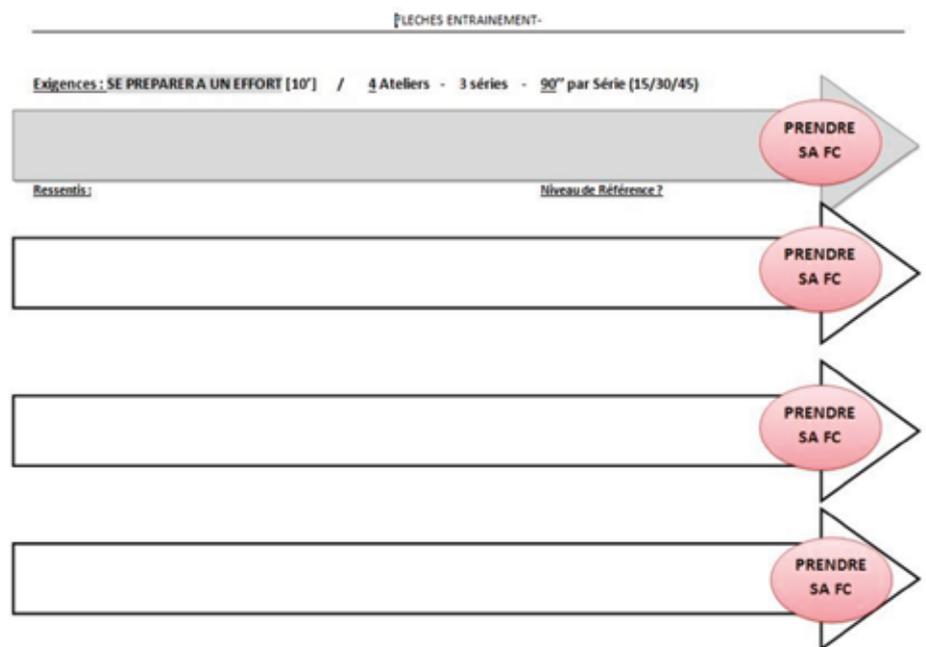
• Le « 4/3/90 »

Pour renforcer l'apparition de moments (et pour préserver une sécurité physique des élèves), nous demandons à ce que le temps musculaire soit équivalent à 15" ou 30" ou 45".

Cette situation est véritablement source d'apprentissages chez les élèves puisqu'elle :

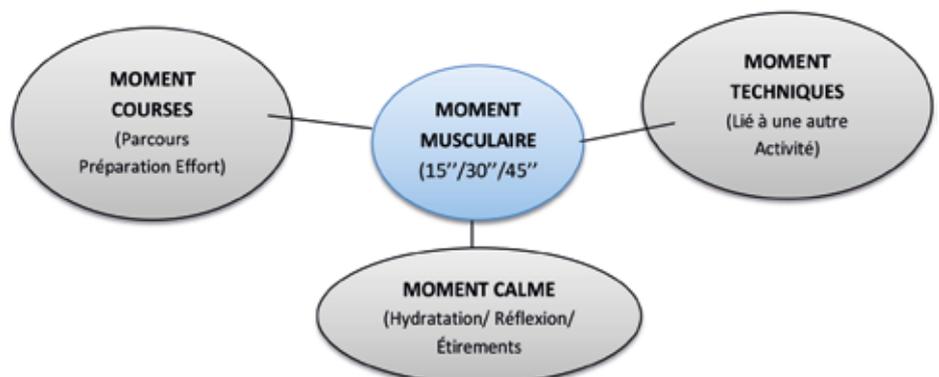
- va supposer d'écouter ses sensations et de les exprimer en ressentis pour atteindre ses envies.
- va engendrer une véritable réflexion pour remplir l'objectif des 90" par série mais aussi, pour atteindre les sensations souhaitées de départ.
- va supposer la prise en compte de l'**indicateur Fréquence Cardiaque (FC)** facilitant la mise en oeuvre et/ou l'ajustement de **différents moments au sein de son entraînement**.

* *La sensation psychologique est importante à prendre en compte au sein de nos cycles puisqu'elle permet à l'enseignant de connaître la pertinence de la planification- régulation des élèves. En effet, questionner les élèves sur leurs*



sensations psychologiques à l'issue de leur effort physique (« j'ai aimé », « je n'ai pas aimé », « je me suis ennuyé »...), ainsi qu'au POURQUOI ces sensations, nous donne une indication pour orienter l'élève vers la manipulation de différents moments cités ci-dessous.

Selon nous, quelles que soient les activités supports de la CP5, l'élève doit être en mesure de manipuler à bon escient différents moments. Ces moments (Musculaire, Courses, Techniques, Calme) deviennent alors des solutions possibles et conscientes pour atteindre ses envies.



Exemple de Lise. Ses choix de départ sont encadrés en rouge.

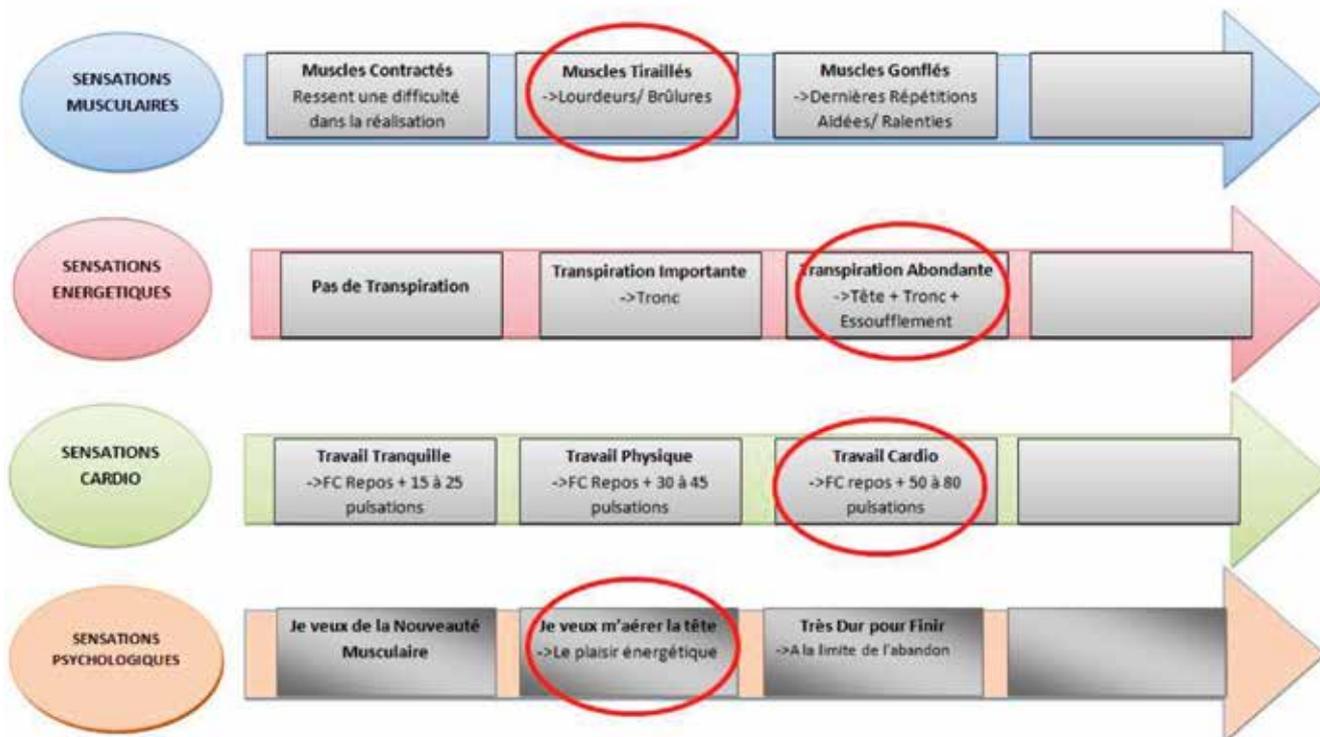
GRAPH des SENSATIONS...

MOI : Lise

FC Repos : 70 => Fourchette entre 120/150

DATE : 02/12/2018

Ce que je Recherche comme SENSATIONS...



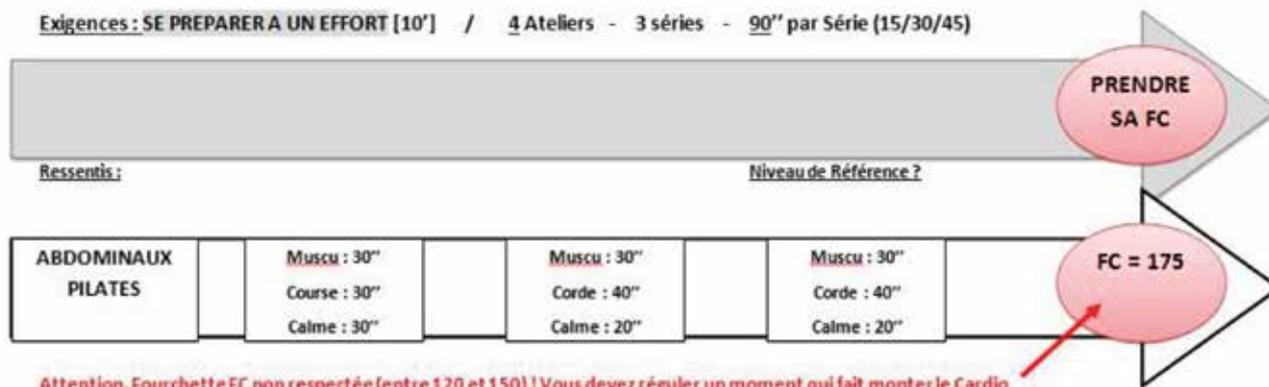
Pour atteindre ses envies, elle a décidé d'articuler des moments musculaires (Abdominaux Pilates), courses et calme. (Cf. Tableau suivant)

Les résultats constatés pendant (ressentis immédiats) et à la fin de l'atelier (FC notamment) l'invitent à réguler sa planification afin de respecter l'ensemble des sensations souhaitées :

- La course simple devient un moment Corde + Course
- Le temps d'effort cardio devient supérieur au temps calme.

FLECHES ENTRAINEMENT-

Exigences : SE PREPARER A UN EFFORT [10'] / 4 Ateliers - 3 séries - 90'' par Série (15/30/45)



Toutefois, à la fin de l'atelier, nous constatons que sa FC s'avère au dessus de la fourchette décidée en amont. Par conséquent, faut-il réguler le choix de départ (les flèches de sensations souhaitées)? Faut-il encore modifier des charges simples au risque de ne plus atteindre d'autres

sensations souhaitées?

Nous pensons qu'à ce stade, Lise se trouve dans un niveau de compétence qui suppose l'utilisation, la manipulation et la régulation de charges plus complexes.

En effet, lorsque l'articulation de charges simples s'avère insuffisante (les élèves ont bien saisi et exprimé les raisons des régulations mais, se trouvent confrontés au problème de ressentis non atteints), l'accès à différentes formes de Combis semblent intéressante.

2. La liaison Niveau 3 / Niveau 4 et l'instauration des méthodes d'entraînement

A l'issue du niveau 3, nous estimons que nos élèves soient en mesure de décider, discriminer et exprimer au moins 3 sortes de sensations (Musculaire/Energétique et Cardiaque/Psychologique).

Ils sont également en capacité, en plus des postures assurées, de manipuler des paramètres simples liés à la charge d'effort. Cette charge d'effort, ponctuée de moments, devient alors une charge d'entraînement personnalisée, singularisée et liée aux envies de départ.

Les « COMBI » : une manière scolarisée d'amener les méthodes d'entraînement

Les méthodes d'entraînement demeurent un « casse tête » pour les enseignants et les élèves qui utilisent des « fiches tableaux » multi informationnelles, tirées des livres d'entraînement et souvent porteuses de confusions.

Nous estimons au contraire qu'il s'agit de didactiser ces « tableaux » et ces connaissances afin de les rendre scolarisables c'est-à-dire accessibles à tous. Il s'agit alors de « charges complexes » qui doivent être manipulées en niveau 4.

Ainsi, nos élèves, manipulent des moments divers pour atteindre leurs envies.

Nous appelons cela les « **COMBI TEMPS** » (ou le 1+1), c'est-à-dire la succession d'exercices supplémentaires au moment musculaire.

Par exemple, un élève peut très bien proposer une combinaison de TEMPS MUSCULAIRE + TEMPS TECHNIQUE FOOTBALL (où nous pouvons également préparer le futur module Football de l'année scolaire).

Cette logique étant acquise, nous ouvrons davantage de possibles pour les élèves. Ils vont donc pouvoir manipuler d'autres COMBIs :

- **Les COMBI ATELIERS (1 et 1) :**
Où il s'agit d'enchaîner 2 exercices musculaires à la suite, sans repos et sollicitant le même muscle.
- **Les COMBI RYTHMES (1"/1" ou 2"/2") :**
Il s'agit ici de réaliser le trajet moteur selon un temps en secondes. Par exemple, pour l'exercice « pompe 2/2 », l'élève devra descendre en 2" puis remonter en 2". Ceci nous paraît intéressant puisqu'il permet d'attirer l'attention de l'élève sur un rythme d'exécution conforme aux attentes des mobiles. Par ailleurs, il demande une implication plus importante du partenaire

qui devra fournir des indications sonores du temps écoulé.

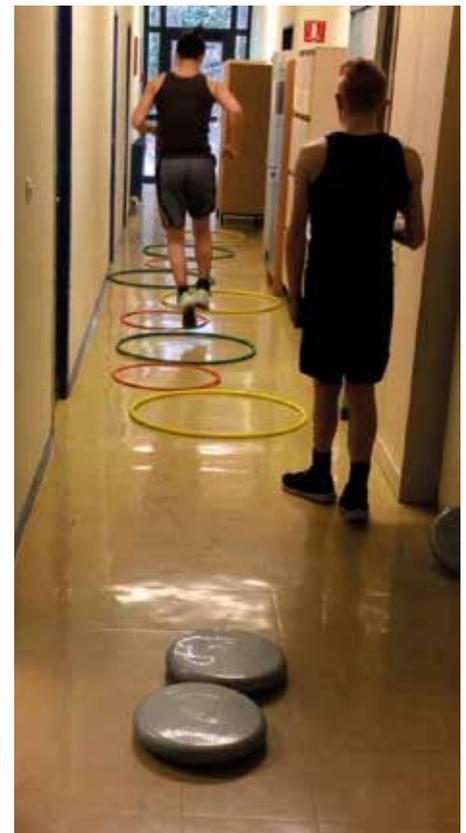
- **Les COMBI CONTRACTIONS (1-1) :**

Il s'agit ici de mêler une contraction isométrique avec une contraction isotonique.

Notons que le « COMBI-TEMPS » est selon nous, une méthode transversale aux activités de la CP5 (voire des autres CP). En effet, nous pouvons mêler des moments STEP ou COURSE avec des moments musculaires ou encore avec des moments techniques (tir en double appuis au basket...).

Cette combinaison de moments choisis par l'élève lui-même est une étape nécessaire à la construction du « savoir s'entraîner scolaire ».

Combi Temps: Squat Proprioception + Coordinations cerceaux



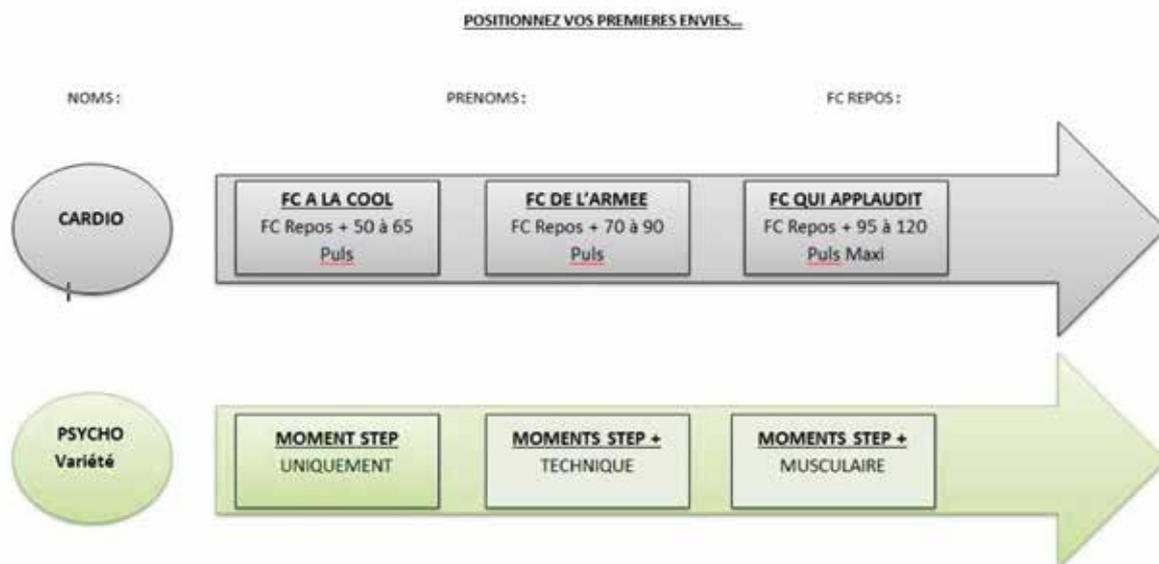
3. La Transversalité CP5

Comme évoqué plus haut, nous avons décidé de fonctionner en TEMPS selon une FC pour faciliter les transferts entre activités de la CP5.

En effet, ces mêmes flèches de sensations peuvent se retrouver au sein d'un module STEP ou encore d'un module COURSE(s) en DURÉE(s).

Seulement ces flèches devront être adaptées à l'activité. Mais l'articulation et la régulation de moments selon ses envies demeurent.

Figure 1 :
Les premières
flèches en STEP



Cette logique du savoir s'entraîner permet alors la continuité des apprentissages et envisager l'atteinte de véritables RÉGULATEURS-COMBINEURS. C'est-à-dire, des pratiquants capables de concevoir véritablement un entraînement sécurisé et conforme à leurs envies.



Course en Durée: Combi Contractions
Proprioception + Explosivité course



Course en Durée: Combi Temps Course
+ Renforcement Musculaire

En définitive, nous pensons qu'il ne faut pas sous-estimer l'importance de la conception en CP5. Elle est à la fois source de réflexions multiples, annonciatrice de plaisir lié à l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985).

Elle doit également dépasser la mise en relation de charges simples pour envisager l'avènement d'un véritable « Régulateur-Combineur » de paramètres d'entraînement et ce, grâce à la liaison « sensations voulues/sensations perçues ».

C'est à ce titre que nous pourrions réellement construire et transmettre un « savoir s'entraîner scolaire » (B. Fagnoni, 2017) source de transversalités et de créativité chez l'élève mais également chez l'enseignant.

BIBLIOGRAPHIE & RÉFÉRENCES

- 1) B. Fagnoni, « Enseigner le Savoir S'entraîner Scolaire en EPS: pas si simple ! », Les Dossiers « Enseigner L'EPS » n°3, Octobre 2017, p. 73-76.
- 2- P. Kogut, « Education pour la santé: des repères pour la vie », revue Enseigner l'EPS n°271 Février 2017, p. 2-7.
- 3- R. Dhellemmes, « L'activité du « pratiquant S'entraînant » : c'est-à-dire ? », les cahiers du CEDREPS vol. n° 10, 2011.
- 4- B. Fagnoni, « Dépasser l'intention d'échauffement pour faire entrer nos élèves dans la leçon d'EPS », Revue Enseigner l'EPS n° 265, 2015, p. 13-17.



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

• Par mail : abonnement@aeeps.org

• Par voie postale : **Fabrice Paindavoine, 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 : domaines - compétences générales - motricité - culture - champ d'apprentissage N°1 - citoyenneté

Ghislain HANULA, Collège Commandant Cousteau, Rognac (13) - ghislain.hanula@ac-aix-marseille.fr

Éric LLOBET, Collège Alain Savary, Istres (13) - eric.llobet@ac-aix-marseille.fr

Membres du Cedreps Aix-Marseille

Sommes-nous des professeurs de citoyenneté ?

L'article « *Regards croisés sur les épreuves d'admissibilité au CAPEPS : l'éducation à la citoyenneté en et par l'EPS* », paru dans la revue précédente, invitait nos lecteurs à réfléchir pour écrire. Un document complémentaire déposé sur le site présente une forme d'articulation des projets successifs dans les parcours de formation d'un élève et avec un exemple de mise en œuvre en athlétisme. L'ensemble pose un certain nombre de questions précises.

Le texte à suivre nous a été proposé par deux collègues* qui souhaitent réagir et présenter d'autres éclairages sur le sujet.

L'objectif de la rédaction, par cette publication, est de contribuer à l'enrichissement de la réflexion sur la part professionnelle qui s'incarne dans la relation à des élèves réels, à leurs apprentissages en situation en EPS. Un article pour réfléchir, débattre et mettre le corps et l'engagement dans une motricité culturellement authentique au centre de notre métier, réfléchir pour agir...

Merci aux quatre auteurs pour leurs contributions.

Bonne lecture

Mireille Avisse-Desbordes, Jean-Baptiste Chiamia

* En appui sur leur cadre de travail du Cédreps.

Cet article fait suite à une publication du dernier numéro de la revue sur le thème de l'éducation à la citoyenneté¹ à laquelle nous avons souhaité réagir. Nous remercions le comité de lecture de la revue d'avoir accepté que notre réaction soit publiée. Notre idée est simplement de relancer un débat sur la tension qui a toujours existé entre intentions éducatives et apprentissages culturels pouvant conduire parfois à une dérive

formaliste de notre discipline. A force de vouloir privilégier les intentions éducatives, nous en venons à oublier parfois la dimension culturelle des PPSA. Cette controverse autour de la place de la citoyenneté dans le parcours des élèves est un élément pouvant notamment **alimenter la réflexion des candidats au CAPEPS**. Prendre comme fil rouge l'éducation à la citoyenneté justifie-t-il de faire passer au second plan

le sens culturel des dispositifs proposés aux élèves ? Cet article est une invitation à maintenir une vigilance culturelle sur les formes de pratiques proposées aux élèves. Nous pensons que l'engagement des élèves dans une motricité authentique est incontournable pour faire vivre des expériences éducatives porteuses de valeurs. A quelle condition une éducation à la citoyenneté en EPS est-elle possible ?

La place de la motricité ou des conduites motrices dans les finalités ?

Les derniers programmes collège de 2015 laissent une grande liberté aux équipes pédagogiques pour définir le parcours des élèves de la 6^e à la 3^e en composant avec les 5 compétences générales relatives aux domaines du socle commun (S4C). Parmi ces 5 compétences, une seule fait référence explicitement au développement de la motricité, en l'occurrence la première « *Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps* ». Cependant, être la première signifie-t-il que c'est la plus importante ? Si on lit de plus près la nouvelle finalité remaniée de l'EPS qui est de « *former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre-ensemble* », nous constatons que la place de la motricité y est réduite à un cinquième de l'ensemble (« *physiquement* »).

Tout le reste relevant du non moteur comme l'interaction avec les dispositifs (« *lucide* », « *autonome* ») et le rapport à l'autre (« *socialement* » et « *vivre ensemble* »).

Cet assemblage entre les 5 compétences générales est laissé à l'appréciation de chaque équipe d'EPS qui doit planifier le parcours des élèves en faisant des choix dans la programmation de PPSA, les formes de pratiques, l'évaluation... Il n'est pas écrit que tel domaine doit être plus important que tel autre. Chaque équipe est donc libre de placer le curseur entre les domaines là où elle le souhaite en fonction de son contexte.

Dans ce bricolage, notre position est simple : **le fil rouge de la mission du professeur d'EPS se situe dans la première compétence générale**

« *développer sa motricité* ». Sans pour autant négliger les autres domaines, il nous semble que ce qui organise prioritairement la mission du professeur d'EPS c'est d'abord le développement de la motricité des élèves. **Les autres domaines (« *méthode* », « *citoyen* », « *santé* », « *culture* ») prennent sens et se vivent dans des apprentissages moteurs**. Et ceux-ci doivent refléter un engagement de la part de l'élève qui soit authentique dans des dispositifs allant dans le sens de la logique de la pratique enseignée (aller vite, gagner l'assaut...). Prendre comme fil rouge un autre domaine, c'est prendre le risque de négliger à la fois le sens de l'engagement des élèves et diluer l'identité de notre discipline.

1) *Regards croisés sur les épreuves d'admissibilité au CAPEPS : l'éducation à la citoyenneté en et par l'EPS*. B. Gandar & G. Loidice. Revue Enseigner l'EPS n° 276, octobre 2018.

■ Des valeurs au cœur de notre action

Nous adhérons sans réserve au fait de placer les valeurs du bien vivre ensemble au centre de nos dispositifs. En attestent notamment les deux dernières parutions des cahiers du Cedreps auxquelles nous avons participé, dont l'objet porte sur l'articulation entre des propositions de terrain, des objets d'enseignement et des valeurs. Cette articulation est actuellement un défi actuel non seulement parce qu'il s'agit d'une attente explicite des programmes mais aussi parce que c'est une nécessité quand on est face à des classes où les filles et les garçons se séparent naturellement, où les sportifs restent entre eux, où les bons élèves ne se mélangent pas, etc. Si les élèves réussissent la tâche en restant à l'écart sans relation positive, d'entraide, de partage ou d'encouragements, alors nous passons à côté de quelque chose dans notre enseignement. Qui n'a pas été confronté à une situation où un élève refuse de travailler avec un autre au prétexte que ce n'est pas son ami ?

Ou un élève qui se montre intolérant à l'égard des erreurs d'un de ses coéquipiers ? Il va de soi que ces situations nécessitent des réactions éducatives pour faire évoluer les comportements de certains vers plus d'empathie et de bienveillance pour apprendre à mieux vivre ensemble. Pour autant cette éducation qui va au-delà du disciplinaire pur, doit-elle conduire à une forme de sacrifice sur ce qui fait la spécificité des professeurs d'EPS à savoir la création de dispositifs à visée culturelle pour permettre aux élèves d'apprendre par l'action ? Bien entendu ils font appel à des rôles sociaux non moteurs de juges, arbitres, chronométreurs et autres en interaction avec les pratiquants à travers des outils et des méthodes. Toutefois cet habillage de la

forme de pratique ne constitue pas selon nous un but en soi, mais reste au service des attendus moteurs de fin de cycle en phase avec la signification de la PPSA : performer, sortir une voie, émuouvoir, gagner un duel...



■ Une proposition du champ d'apprentissage n° 1 ?

L'illustration de terrain proposée par les collègues pour justifier leur démarche d'éducation à la citoyenneté s'appuie sur un arbitrage entre la place du moteur et la place du non moteur que nous ne partageons pas. Dans le combiné athlétique présenté, les élèves regroupés par équipes effectuent chacun une course de haies, un pentabond et un lancer de vortex. Lors de la course de haies, « les élèves doivent choisir le parcours adapté à leur foulée ». Trois parcours sont proposés. Pour réussir cette épreuve, l'élève doit franchir les intervalles avec un nombre annoncé d'appuis. En vortex, il réussit s'il atteint « en 3 essais la zone choisie ». En pentabond, s'il prévoit la bonne « zone d'arrivée ». Ce système de zones à viser permet un accès facilité à la réussite : « l'enseignant transforme l'APSA pour mettre l'élève en réussite individuelle et collective ».

Tout un système de rôles sociaux habille le dispositif pour permettre « à l'élève de développer dans des situations concrètes de la vie scolaire sa compréhension du sens du droit collectif et des règles ». Cette proposition louable sur le plan des intentions d'éducation citoyenne et de mise en réussite de tous crée-t-elle **les conditions d'un engagement authentique** de la part de tous les élèves dans le champ d'apprentissage n° 1 ? Est-ce de l'athlétisme lorsqu'un élève réussit à atteindre une zone librement choisie en lancer ? Est-ce qu'un élève qui choisit d'arriver à 10 m en pentabond et qui y parvient réalise une performance ? A-t-on la garantie qu'un élève qui passe en 4 appuis entre les haies est dans le citius ?

Nos élèves, vont-ils tous s'engager dans la réalisation d'un projet de performance optimale dès l'instant qu'ils ont le choix de la zone à atteindre ? Les conditions sont-elles créées pour les amener à quitter leur zone de confort ? **Dans cette proposition, le sens accordé à la pratique proposée ne s'inscrit pas en phase avec la logique culturelle de l'athlétisme qui est de se dépasser soi-même ou de dépasser les autres.** Au motif d'apprentissage coopératif ou d'interdépendance positive entre élèves (de la réussite des uns dépend la réussite du groupe avec un score collectif), **les conditions d'accès à la réussite sont détournées du sens anthropologique de l'athlétisme.**

Inutile de revisiter ici les œuvres de nos illustres anciens qui ont marqué notre histoire collective comme Roger Caillois, Jacques Ulmann, Michel Bouet ou Bernard Jeu, pour démontrer que le sens culturel en course de haies n'est pas de franchir les intervalles avec un nombre prévu d'appuis mais d'aller le plus vite possible sur une distance fixe (ou un temps) en franchissant de manière efficace les haies c'est-à-dire sans oscillation exagérée du centre de gravité pour limiter la perte de vitesse. Si stabiliser le nombre d'appuis entre les haies peut aider les élèves à améliorer leur performance, alors faisons-en un objet d'enseignement, mais à aucun moment ce moyen ne pourra constituer un but en soi. Il doit rester au service de la performance (se dépasser) ou de la compétition (dépasser les autres).

Par ailleurs, la forme de pratique proposée « à la manière du biathlon » nous interroge sur le prin-

cipe des « tours de pénalités » pour les élèves qui ratent leur projet. Cette révérence réalisée à une pratique sociale agit comme un principe de « double peine » pour un élève déjà en échec. C'est l'une des raisons qui a amené le Cedreps à proposer de parler de « forme de pratique scolaire » avec des objets d'enseignement prédéfinis et un système d'interactions et d'outils pensés autour des valeurs de l'école (effort, bienveillance...) pouvant conduire à une mise en distance avec le modèle fédéral dominant de la pratique concernée.

Si nous partageons certains des dispositifs proposés par les auteurs (interdépendance des résultats, manipulation des critères de réussite, constructions pas à pas de l'apprentissage coopératif), nous nous plaçons en décalage quant aux modalités de mise en place de l'illustration proposée.

Forts de cette analyse, nous faisons ici une contre-proposition

Dans un premier temps, nous chercherions à **estimer le potentiel** de chaque élève dans les 3 activités par la détermination de **distances cibles**. Les élèves seraient par équipe et les scores obtenus par chacun seraient cumulés pour un score collectif afin de motiver les élèves à s'investir. 2 équipes par atelier, 1 qui pratique, 1 aux rôles sociaux.

- **Concernant la course de haies**, les élèves sont invités à se confronter à un temps fixe (par exemple 7'') sans les haies et essayer d'aller le plus loin possible, des plots sur le côté renseignant la distance atteinte. Le record en distance de chaque élève serait retenu après plusieurs passages par 2. Nous ajoutons ensuite 3 parcours avec 3 haies (intervalles différents) où les élèves doivent à nouveau aller le plus loin possible en 7'' (même dispositif que sur plat : plots sur le côté). Ils testent ces parcours en confrontation avec les autres. Chacun d'entre eux identifierait le parcours lui permettant de réaliser sa meilleure performance sur 7''. Les débutants dans l'activité, auront des trajectoires déformées à chaque franchissement avec des élévations exagérées du centre de gravité. La meilleure distance réalisée sur le plat et la meilleure distance sur les haies seraient retenues pour chaque élève. Ces 2 records serviraient deux fois. D'une part, ils alimentent le score collectif de l'équipe. D'autre part, pour le prof et uniquement pour lui, la moyenne de ces 2 records donnerait la **distance cible à atteindre par chaque élève pour les autres séances, une stratégie d'intervention pour modifier l'activité du sujet**. Cette distance cible représente la trajectoire idéale du centre de gravité que l'on cherche à obtenir en fin de cycle c'est-à-dire une trajectoire moins déformée que celle de la 1^{ère} séance.

chacun alimente le score de son équipe, tandis que l'enseignant retient ce record pour le « bricoler ». Ainsi, une zone sera ajoutée (par exemple 1,50 m) à ce record. Ainsi, là encore, une cible à atteindre sera établie pour chaque élève qui constituera son challenge à atteindre pour la fin du cycle.

Si pour ces deux derniers ateliers, nous procédons de cette façon pour déterminer la cible (record sans élan + 1 zone), c'est parce que statistiquement, il est rare pour un débutant d'obtenir une plus-value à sa performance en y ajoutant de l'élan. Généralement, la distance obtenue avec élan est identique à celle réalisée sans élan car il ne sait pas encore **transformer sa vitesse par des postures et des alignements permettant une transmission efficace des forces**.

Pour éviter qu'un élève soit montré du doigt parce qu'il a réalisé un moins bon score que les autres à un atelier, il est préférable d'opter pour le cumul **des 3 meilleurs records de l'équipe** par atelier (dans le cas d'une équipe de 4 ou de 5). Chaque élève ayant ainsi la possibilité que son score soit retenu dans 1 des 3 ateliers.

Durant cette première séance, les élèves ont été habitués à un dispositif avec des rôles sociaux. Des cibles individuelles pour chaque atelier sont établies, objectivées par un nombre de plots à atteindre. Chaque élève quel que soit son niveau de ressources disponibles sera en capacité d'atteindre ses cibles en cherchant à se « dépasser » après un cycle d'apprentissages. L'atteinte de sa cible traduirait ainsi le pas en avant en moteur visé dans chaque atelier.

Dans un deuxième temps, les élèves toujours regroupés en équipes, vont vivre le triathlon athlétique non pas avec des zones à choisir mais **avec des cibles à atteindre ou dépasser**. A chaque atelier, le but est d'aller **le plus loin possible**. Par exemple, Cassandre de l'équipe des rouges devra atteindre le plot 5 en haies, le plot 6 en vortex et

le plot 3 en pentabond. Comme pour la première séance, nous disposons à chaque atelier 2 équipes, 1 aux rôles sociaux, 1 qui pratique. Les écarts aux cibles sont retenus pour chaque élève. Le cumul des écarts donne un score collectif. Si ce score est faible (par exemple entre 0 et -5), **l'équipe obtient un bonus collectif**. Cet artefact peut contribuer à améliorer l'évaluation. Il conduit à créer du liant, des encouragements et de l'entraide. Chaque élève s'intéresse aux réalisations des autres. Est-il loin de sa cible ou pas ? S'il est près de sa cible, ça contribue à scorer pour le bonus collectif. Là encore, les 3 plus petits écarts sont retenus par atelier pour éviter qu'une équipe



ne jette l'opprobre sur un des siens loin de sa cible.

Bien entendu, si un élève dépasse sa cible dès le début du cycle, sans avoir vécu de situations d'apprentissages, **alors sa cible doit être réajustée** (+1 ou +2) afin de conserver l'idée de performance optimale. Ordinairement, nous nous donnons jusqu'au milieu du cycle pour modifier ces cibles.

Ainsi, l'interdépendance des résultats, autour d'une cible collective, constitue un premier pas vers un progrès des compétences citoyennes « dans l'acte moteur » : *je vais apprendre grâce aux autres et je vais pouvoir contribuer aux progrès des autres*. Nous visons ainsi un engagement citoyen, au travers des dispositifs présentés, en tenant et le fonds culturel de l'activité (performer par rapport à soi et indirectement par rapport aux autres : qui de nous deux est le plus près de sa cible ?) et la nécessité de la tenue de rôles.

Dans un troisième temps, il faudra lier une activité de performance à une activité technique : le citoyen au service des apprentissages moteurs. Il s'agira ici de penser **les objets de travail** concernant la motricité à travers des interactions conseiller/observateur.

Si nous voulons dépasser le « faire pratiquer » pour aller vers le « faire apprendre » et viser des compétences motrices et citoyennes, il nous semble indispensable de choisir des objets d'enseignement et des indicateurs simples révélateurs de ces objets. Les observateurs/conseillers pourront ainsi renvoyer aux pratiquants des informations sur leurs prestations. Il s'agit là d'établir une connaissance des résultats qualitative (comment s'y prendre au niveau technique, un pas en avant moteur), au profit d'un progrès quantitatif (améliorer SA performance pour se rapprocher de SA cible afin de contribuer au **bonus collectif**). Ainsi, dans chaque équipe les élèves sont disposés par deux et sont à tour de rôle athlète et conseiller. Ce dernier observe



- **Concernant le lancer de vortex** : Un lancer de face est proposé avec des zones de performance tous les 4 m. En lançant plusieurs fois de profil, le record de chacun sera retenu. Pour les élèves ce record servira à alimenter le score collectif de l'équipe. Alors que pour le prof, le « stratagème » consiste à prendre ce record, **y ajouter + 1 zone afin de déterminer la cible de chaque élève à réaliser avec élan pour le reste du cycle**.
- **Concernant le pentabond**, chaque élève réalise plusieurs pentabonds sans élan sur une piste avec des plots posés régulièrement. Comme pour les autres ateliers, le record de

la prestation de son camarade en utilisant un indicateur prioritaire dans chaque atelier. Réussir en situation d'apprentissage, ce sera à la fois « faire bien » par rapport à un critère simple et « aller loin » sans être trop éloigné de sa cible (par exemple cible -1). Car, ne faire que « bien » sans faire le mieux possible au niveau de sa performance, ce n'est pas être dans le champ d'apprentissage N°1. Le but n'est pas de faire le « bon geste ». Ce dernier est **au service de la performance**.

Un exemple en Vortex : L'objet d'enseignement serait d'agrandir l'espace parcouru par l'engin grâce à une projection rapide en augmentant le chemin de lancement et l'angle d'envol. L'élève doit atteindre une zone de performance matérialisée par un plot (minimum cible -1) tout en respectant un critère de réalisation.

Un apprentissage visé : pousser sur la jambe arrière, accélérer le bras en alignant trajet et trajectoire et lancer vite et haut, terminer grand en final, bloquer la jambe avant tendue (la « cale »).

Observations possibles du conseiller : mon camarade termine-t-il grand et solide quand il lance ? Y a-t-il alignement entre chemin du vortex dans la main et la trajectoire du vortex ?

Dans cette étape ce qui lie les élèves ce sont les manières de procéder pour améliorer les performances, c'est le projet technique qui va permettre à chaque élève de se rapprocher ou d'atteindre sa cible, c'est ce rôle de conseiller qui renforce l'entraide, la coopération et développe ainsi, conjointement, l'aspect moteur et l'aspect citoyen, dans le cadre d'un double apprentissage.

Conclusion

Nous remercions les auteurs pour avoir pointé du doigt une tension qui traverse la profession, c'est en débattant que les stratégies d'enseignement s'amélioreront. Concilier éducation à la citoyenneté et accès à des objets culturels porteurs de pas en avant du point de vue de la motricité est notre option. Nous pensons que l'aspect culturel, anthropologique ne doit pas être épargné au profit de la citoyenneté.

Ils peuvent être développés ensemble dans une logique de réciprocité. Il nous semble également important de dépasser le « faire pratiquer » pour aller vers le « faire apprendre » ou faire « pratiquer » pour apprendre. Les dispositifs que nous proposons vont dans ce sens. L'auto-référencement individuel et collectif, les cibles permettent à chacun.e de s'engager pleinement dans les rôles d'observateur/conseiller à partir d'un objet

identifié et explicite qui permet un développement et amène une connaissance du résultat qualitative auprès du partenaire. Le collectif et l'interdépendance des résultats, la vie des indicateurs, autant de dispositifs qui permettent de lier compétences citoyennes et compétences motrices dans un environnement signifiant, au profit de l'apprentissage et la réussite de tou.te.s.



Abonnement web partagé

Abonnement Lecteur-Web 100 €

Cette offre est particulièrement adaptée pour répondre aux besoins d'un groupe d'utilisateurs d'un même établissement (étudiants et/ou professeurs) pour télécharger des articles du fonds documentaire. Toutefois, ce type d'abonnement web partagé peut être aussi choisi par tout internaute.

L'abonnement web partagé permet pour 100€ le téléchargement de 100 articles choisis parmi les centaines d'articles du fonds documentaire mis à disposition sur le site à ce jour :

- Les numéros de la revue de l'AE-EPS (Hyper-EPS et Enseigner l'EPS), parus depuis 1990 compris (à partir du numéro 167). Sont exclus ceux de l'année scolaire en cours.
- Les chapitres d'ouvrages :
 - Education Physique Scolaire, Personne et Société
 - Collection des Cahiers du CEDRE/CEDREPS n° 1 à 15
 - Collection des Journées Debeyre n° 1, 2 et 3
 - Dossier « Enseigner l'EPS » n° 1 « La leçon en questions »
 - Plaisir et processus éducatif

Modalités d'abonnement web partagé

Soit - **Par bon de commande de votre établissement.**

L'envoyer à AE-EPS 4 avenue de la pelouse, 94160 - Saint-Mandé (chantalle.mathieu@aeeps.org).

Préciser l'adresse électronique où seront téléchargés les articles.

Soit - **Par paiement en ligne.**

Les téléchargements seront possibles via l'adresse mail associée au paiement en ligne.

Jeux Olympiques 2024 en France

Communiqué

Suite à l'obtention des Jeux Olympiques 2024 en France, de nombreux projets émergent et les sollicitations commencent à être nombreuses.

Naturellement favorable à cet événement, mais vigilante quant à ses dérives potentielles, l'AE-EPS vous présente quelques éléments de réflexion concernant l'influence de ces jeux sur l'évolution de l'EPS.

Ce texte élaboré à la demande du Bureau National par Thierry Tribalat a été voté à l'unanimité lors de l'AG de l'AE-EPS du 2 juin 2018.



COMMUNIQUÉ DE L'AE-EPS

Les Jeux olympiques se dérouleront, comme chacun sait, à Paris en 2024. Cet événement planétaire bousculera le fonctionnement de notre pays, notamment celui de l'éducation nationale, car il est d'ores et déjà demandé aux enseignants et aux élèves de vivre à l'heure de l'olympisme et des valeurs qu'il véhicule. Si l'olympisme est, selon le Baron Pierre de Coubertin et les articles 1 et 2 de la charte, une philosophie, un style de vie pouvant intéresser l'objet de l'Éducation physique, celle-ci n'a pas pour autant vocation à s'y soumettre.

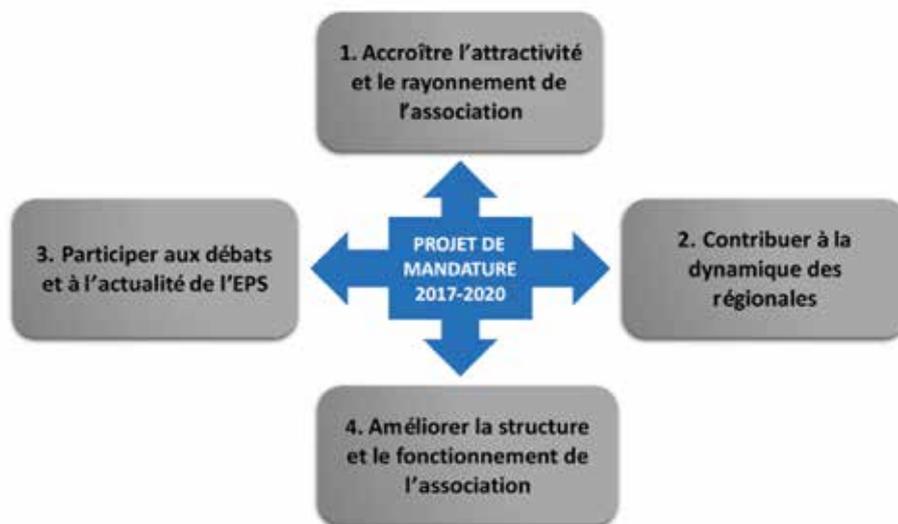
L'éthique de l'EPS, discipline d'enseignement scolaire, se fonde avant tout sur une liberté de l'être et obéit dans ses fondements à une conception républicaine et démocratique de la culture, de l'éducation et du corps. Le sport est donc un élément de la culture physique parmi d'autres mais ne constitue pas l'objet premier de son enseignement. L'EPS, dont l'histoire montre ses interrogations sur le lien avec les pratiques sportives, a pour mission avant tout d'instruire pour libérer, d'éduquer pour insérer. Elle se doit d'élever en priorité aux valeurs de la République au travers des savoirs du corps qu'elle transmet. Elle favorise l'accès à leur diversité, permet une approche critique de la corporéité d'aujourd'hui, invite à questionner en acte les usages du corps dans les pratiques, qu'elles soient sportives, artistiques ou de développement et *a fortiori* de porter un regard lucide et distancié sur l'olympisme. Il s'agit de permettre à chaque élève, au terme de sa scolarité, de se doter d'un style de vie actif qu'il soit sportif ou non et d'en avoir la maîtrise et le libre choix tout au long de l'existence. Faire un bon usage « physique » de soi en toute connaissance de cause est donc sa mission première.

Si l'EPS doit s'emparer de cet événement et étudier l'olympisme dans le cadre de ses enseignements, l'AE-EPS pense qu'elle devrait le faire selon une perspective républicaine obéissant aux principes de la laïcité. Il est par ailleurs essentiel que l'école se protège de toutes sortes de déviances ou de pressions, et notamment celles qui traversent l'olympisme et le sport de compétition en général (dopage, tricheries, prosélytisme de toute nature, pression politique...).

L'approche de l'olympisme, mais aussi de la manière dont ses valeurs seront incarnées par les athlètes lors des compétitions et les acteurs du mouvement, s'effectuera de manière critique et objective pour permettre à chacun d'en mesurer à la fois la grandeur et les limites. Cette approche se doit de mettre simultanément l'accent sur les valeurs partagées mais aussi les divergences entre l'olympisme et l'enseignement de l'EPS.

Retour sur les programmes EPS du lycée

Lors de l'Assemblée générale de notre association en juin 2017, nous avons voté le projet de mandature suivant organisé autour de 4 axes :



Il est utile de temps en temps de rendre compte de l'action du Bureau et du Conseil national sur chacun de ces axes. L'un d'eux renvoie à la participation aux débats et à l'actualité de l'EPS. Depuis novembre 2017, notre association a été très présente sur ce point. Voici pour mémoire le rappel des événements :

Novembre 2017

- Conseil national des 17 et 18 novembre 2017 :
 - Constitution d'un groupe ad hoc sur la réforme du lycée piloté par B. Boda
 - Elaboration d'une position de l'AE-EPS sur le lycée

Décembre 2017

- Audition de l'AE-EPS à la mission Mathiot (le 5/12/2017)
- Envoi d'un document de 10 propositions de l'AE-EPS à la mission Mathiot (le 28/12/2017)

Février 2018

- Publication de la réforme du lycée (le 14/02/2018)
- Demande d'informations à la DGESCO concernant les options EPS dans la réforme du lycée

Mars 2018

- Lettre à J-M. Blanquer au sujet du traitement des options EPS dans la réforme du lycée

Mai 2018

- Lettre à la DGESCO au sujet du traitement des options EPS dans la réforme du lycée
- Consultation des groupes ressources sur des propositions pour l'EPS en lycée
 - Recueil des propositions (bilan et propositions)
 - Rédaction (BN) d'un projet de synthèse regroupant les différents points de vue des groupes ressource

Juin 2018

- Assemblée générale les 1^{er} - 2 juin :
 - Présentation du projet de synthèse
 - Constitution d'un groupe de rédaction
 - Rédaction de la synthèse définitive et vote
- Audition devant le GEPP EPS le 11 juin à Vichy

Octobre 2018

- Convocation du Conseil supérieur des programmes (CSP) le 1^{er} octobre à Paris pour assister à la présentation du projet de programme EPS (présentation orale)
- Constitution et travail du groupe ad hoc pour élaborer une critique de ce projet
- Envoi de cette note critique au CSP et au GEPP EPS le 18 octobre
- Publication du projet de programme d'EPS le 25 octobre

Novembre 2018

- Audition devant la DGESCO le 15 novembre en présence de l'IGEN EPS pour faire part de nos amendements sur le projet de programme.

Le 14 décembre 2018, lors d'une audience de l'AE-EPS au CSP à propos des projets de programmes d'EPS de la voie professionnelle, nous apprenons que le projet de programme d'EPS du lycée d'enseignement général sur lequel nous avons travaillé a été presque entièrement réécrit et totalement vidé de l'esprit qui avait conduit à son élaboration. Il se fondait sur « *une progression non pas linéaire et cumulative, mais spiralaire: les acquisitions de l'élève s'enrichissent, s'affinent et s'intègrent de plus en plus les unes aux autres tout au long de la formation, de la seconde à la terminale.* » Dans cette conception, le concept « *d'expérience corporelle* » dans sa dimension personnelle (celle vécue par l'élève) et collective (celle que partagent les pratiquant d'une même APSA par exemple) prenait tout son sens. Malheureusement cette notion a été rayée de la carte.

Notre association partageait l'esprit du projet initial qui plaçait l'activité adaptative de l'élève au cœur du processus enseignement/apprentissage. Nous dénonçons cette démarche finale qui ne respecte pas les procédures fixées par le ministère de l'Éducation nationale et nous nous interrogeons sur les raisons de ce revirement.

On comprendra aisément pourquoi notre déception est proportionnelle à l'énergie que nous y avons consacrée.

Pour le Bureau national,
François Lavie,
Président de l'AE-EPS

3^{ème} Biennale de l'AE-EPS

19 & 20 octobre 2019 - Région Parisienne



L'intervention de l'enseignant au cours de la leçon d'EPS

- Appel à communication -

Pour que la leçon d'EPS remplisse son office, à savoir que tous les élèves apprennent et s'épanouissent, elle s'accompagne d'un certain nombre de conditions.

La mise en activité indispensable doit être rapide et continue et peut être diversifiée. Ancrée principalement sur le travail moteur, elle n'exclut pas pour autant d'autres formes de mise en activité (d'observation, d'arbitrage, d'organisation, de prise d'informations...). Cependant, la leçon d'EPS n'a de réel impact que si chaque élève, quel que soit son profil, ses caractéristiques, en bénéficie en termes d'apprentissages.

Pour cela il est clairement admis que le rôle de l'enseignant est central et que son engagement doit être conséquent durant l'intégralité du temps d'activité des élèves.

La leçon d'EPS ne se résume pas systématiquement au déroulement d'un plan pré établi par l'enseignant(e). Au-delà du travail de conception toujours important, les éléments du contexte, les dispositions et les réactions des élèves, leur aptitude à réussir rapidement ou, au contraire, leurs difficultés, sont autant d'éléments que l'enseignant(e) doit pouvoir analyser afin d'apporter des éléments de réponses efficaces le plus rapidement possible.

La prise en compte de ces paramètres lui incombe. Il se doit de fait, en cours d'action, d'exercer une réelle, constante et complète vigilance sur l'ensemble de ces points tout en gérant d'éventuels impondérables afin de maintenir son niveau d'exigence en termes d'apprentissage de tous.

Bien que le travail de conception de la leçon ou celui du bilan soient essentiels, le thème choisi pour cette Biennale porte sur des situations puisées et vécues en classe pendant la leçon. Nous avons en effet considéré que ce

champ est suffisamment vaste et complexe pour s'y intéresser totalement. Il n'exclue pas toutefois les interventions prévues dans la préparation de la leçon.

Nous souhaitons que les communications présentant des réflexions, des expériences, des propositions mettant en avant l'activité de l'enseignant(e) dans le cadre du cours d'EPS soient organisées selon un des quatre axes¹ développés ci-dessous :

1) La Mise en œuvre et l'adaptation des contenus par l'enseignant(e)

Comment, en cours de leçon, se construit, se manifeste, s'explique, une mise en œuvre adaptative des contenus par l'enseignant(e) ?

2) Climat de classe et implication de l'élève

Pourquoi est-il important que l'enseignant(e) prenne en compte ce paramètre et comment, en cours de leçon, favorise-t-il par son action un climat de classe permettant une réelle implication de l'élève en faveur de ses apprentissages ?

3) Prises en compte et suivi des réalisations de l'élève

Quels sont les leviers sur lesquels l'enseignant(e) peut s'appuyer pour que, tout en régulant le déroulement de la leçon, il puisse analyser les réalisations des élèves dans la perspective d'un ajustement le plus immédiat et le plus cohérent possible par rapport au contexte et aux objectifs poursuivis ?

4) Guidage par l'enseignant et autonomie de l'élève

Quelle inscription de ce rapport entre guidage et autonomie dans la réflexion en cours d'action de la part de l'enseignant(e), quels indicateurs prélevés pour quelle(s) décision(s) ?

1) Dont nous pensons qu'ils peuvent être traités à tous les échelons de la scolarité des élèves, de la maternelle à la terminale, et en s'appuyant sur tous les types d'élèves, qu'ils soient « classiques » ou « à profil particulier ».

Format des propositions

Instructions pour les résumés courts

Les résumés courts (3000 caractères maximum, espaces compris) doivent être envoyés jusqu'au 15 février 2019 par courrier électronique en fichier attaché à l'adresse suivante : biennale@aeps.org

Ces résumés formeront le livret de présentation du programme de la biennale. L'acceptation de votre communication vous sera notifiée après lecture et avis du Comité d'expertise (au plus tard le 28 février 2019).

Instructions pour les textes longs

Les textes longs (25 000 caractères maximum, espaces compris) devront parvenir au Comité d'expertise avant le 15 mai 2019 à la même adresse.

Les schémas, dessins ou illustrations devront être présentés exclusivement en noir et blanc et être joints, en plus du texte, dans un fichier à part au format PDF. Dans tous les cas, ce fichier ne peut excéder 2 pages A4.

Les échanges entre le Comité d'expertise et les auteurs auront lieu jusqu'au 30 juin 2017.

Instructions communes pour les documents écrits

Les marges seront de 2,5 cm ;

Tous les textes devront être écrits en Time New Roman 12, interligne simple.

Texte justifié à gauche ;

Une ligne pour chaque co-auteur en italique : NOM (majuscule), prénom, statut et institution (les 3 derniers en minuscule)

Interligne, puis Mots clés : 5 maximum ;

Interligne, puis Le titre de la communication et en Time New Roman gras, italique ;

Le texte proprement dit

Des références bibliographiques limitées à 5 pour les résumés courts et à 15 pour les textes longs en respectant les normes suivantes :

1. **Dans le texte** : citez entre parenthèses le(s) nom(s) de(s) l'auteur(s), suivi de la date. *Exemple* : (Damasio, 2010).

2. **En fin de texte** et non en bas de page, reporter le(s) nom(s) de(s) l'auteur(s) selon les modèles qui suivent :

- Pour les ouvrages : Damasio A. (2010). *L'autre moi-même*. Paris, Odile Jacob.

- Pour les articles : Rossi D. (2010). Apprendre à s'entraîner en milieu scolaire. Vers quelles compétences en activité de course ? *Revue Enseigner l'EPS*, n° 250, p. 8-13.

- Pour un chapitre d'un ouvrage : Testevuide S., Coston A., Ubaldi J.L. (2010). Forme de pratique scolaire : proposition d'une démarche de caractérisation et d'illustration. In *Les cahiers du CEDREPS* n° 9, Éditions AE-EPS, p. 6-14.

Un support vidéo est exigé pour illustrer le propos. Il devra présenter une ou des situations de classe. Un scénario avec des plans séquence pourra être fourni. Nous invitons d'ores et déjà les collègues intéressés à envisager des plans larges et l'utilisation de micros cravate. Les vidéos ainsi que les diaporamas présentés devront pouvoir être lus par un logiciel VLC. Elles seront mises à disposition de l'organisation pour une mise en ligne sur le site de l'association.

Chaque proposition reçue fera l'objet d'un accusé de réception.



Fiche d'adhésion AE-EPS 2018-2019

ADHÉRENT

CONJOINT

Civilité M. Mme Melle

M. Mme Melle

NOM

PRÉNOM

N°, Rue

CP, Ville

Téléphone

E-mail

Activité

- Etudiant
 En activité
 Retraité

- Etudiant
 En activité
 Retraité

Enseignant EPS

- OUI NON

- OUI NON

Si oui, poste en :

- Primaire
 Collège
 Lycée
 Université

- Primaire
 Collège
 Lycée
 Université

Autre profession :

Ancienneté dans
la profession

- de 5 ans
 De 5 à 25 ans
 + de 25 ans
 Retraité

- de 5 ans
 De 5 à 25 ans
 + de 25 ans
 Retraité

Adhérent l'an passé

- OUI NON

- OUI NON

Signature :

Le : ___ / ___ / 20__

Choix de la revue (cocher) : Papier* ou Téléchargeable

* choix possible seulement si l'adhésion est prise avant le 1^{er} janvier (avec la version PDF également disponible). A partir du 1^{er} janvier, seule la version PDF sera proposée.

TOUT SAVOIR SUR L'ADHÉSION

ADHÉRER À L'AE-EPS

- permet de participer aux activités proposées aux niveaux régional et national.
- comprend l'abonnement de la revue « Enseigner l'EPS » (3 numéros : octobre, janvier et avril). Note : les adhérents à jour de leur cotisation le 31 décembre 2018 recevront les 3 numéros en versions « papier » et « électronique ». Les adhérents tardifs (à partir du 1^{er} janvier 2019) auront accès uniquement à la version électronique de ces 3 numéros.
- donne le droit au téléchargement de 25 articles du fonds documentaire issus des ouvrages et de la revue.
- permet de recevoir via le « fil d'actualité » les informations de la vie associative et professionnelle dans votre boîte mail.
- permet de bénéficier d'un quota supplémentaire de 50 téléchargements pour 25€.
- Permet de s'abonner à la revue EPS au tarif « étudiant » (sous présentation de sa carte d'adhérent AEEPS à jour).

ADHÉSION EN LIGNE

sur notre site : www.aeeps.org/aeeps/adhesion

ADHÉSION VOIE POSTALE

1. Remplir la fiche ci-jointe
2. Rédiger le chèque à l'ordre de la section régionale
3. Envoyer le tout au trésorier régional (cf : www.aeeps.org/regionales).

TARIFS

- Membres actifs ou associés (en activité ou retraité) : 40 €
- Couple : 60 € Etudiant : 20 €

CARTE D'ADHÉRENT

Elle est téléchargeable notre site :

http://www.aeeps.org/menu_adhérent

AE-EPS Siège social et administratif : 4, avenue de la Pelouse - 94160 SAINT-MANDÉ

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



facebook.aeeps.org



twitter.aeeps.org



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.

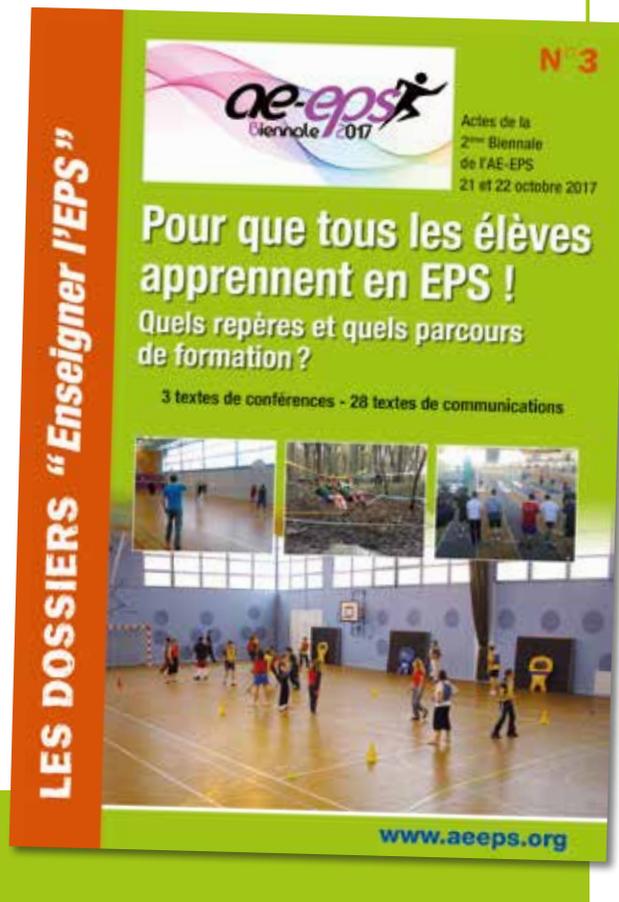
Des axes de réponses ont été proposés lors de la 2^{ème} Biennale de l'AE-EPS à travers des conférences plénières et de nombreuses communications pédagogiques assorties des vidéos d'élèves en situation d'éducation physique et sportive.

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**

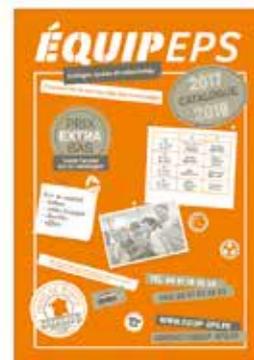


ÉQUIPEPS

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 Coordo. France

Jérôme 07 82 74 73 33 Coordo. Als. C.13 et France

Jérémy 06 49 61 82 22 Coordo. C.13, C.14 et C.15

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