

1^{ERE} BIENNALE DE L'AE-EPS BRETAGNE



Formes scolaires de pratique et formation des élèves

14 mai 2022
UFRSTAPS de Saint-Brieuc

Coordination de l'ouvrage
Dimitri Le Roy

Organisation de la biennale
Jérôme Guinot, Jean-Yves Carn, Benjamin Stephan,
Jean-François Marec, Dimitri Le Roy

INTRODUCTION : le mot du président de l'AE-EPS Bretagne (**Jean-Yves Carn**)

COMMUNICATION 1 : Les matchs race : Des choix forts et déterminants pour des performances dans une épreuve combinée équitable incertaine et engageante (**Florent Desplanques**)

COMMUNICATION 2 : Articuler jugement et évaluation au service du développement d'une motricité acrobatique de tous nos élèves lors d'une première séquence d'Acrosport en Cycle 4 (**Benjamin Stephan**)

COMMUNICATION 3 : La Multiboxe en boxe française : du plaisir immédiat à un engagement durable des élèves (**Hélène Le Verger**)

COMMUNICATION 4 : « Tous ensemble en basket-ball » : Des modes de pratique pour une réussite commune en EPS (**Jérôme Guinot et Dimitri Le Roy**)

CONCLUSION : le mot du grand témoin de la 1^{ère} biennale de l'AE-EPS Bretagne (**Julien Gagnebien**)

JEAN-YVES CARN

Président de l'AE-EPS Bretagne

INTRODUCTION

LE MOT DU PRESIDENT DE L'AE-EPS BRETAGNE

En 2021, à l'instar de la biennale nationale, le thème de la biennale Bretagne de l'AE-EPS s'appuyait sur la notion de « formes scolaires de pratique ». Il nous a semblé qu'elle permettrait à tous les enseignants de s'approprier des pratiques originales, novatrices, favorisant simultanément l'engagement et les apprentissages des élèves.

Les travaux de plusieurs groupes ressources de l'AE-EPS se centrent sur ce qu'il faut apprendre en EPS. Il ne s'agit pas seulement de confronter les élèves aux différentes APSA et de se contenter d'une adaptation plus ou moins spontanée de leur motricité, mais d'identifier des contenus leur permettant de sortir de leurs comportements initiaux pour aller vers des réponses de plus en plus pertinentes et reconnues sur le plan scolaire, social et culturel.

Formes de pratiques, formes scolaires, formes scolaires de pratique ? Dans une première approche, évoquer ces différentes expressions semble simplement relever de la nuance sémantique plus ou moins appréhendable. Pour autant, l'institution, par l'introduction de l'expression « formes scolaires de pratique » dans les programmes d'EPS de 2019, semble accepter une prise de distance des propositions didactiques par rapport aux références culturelles que constituent les APSA :

« Les activités physiques sportives et artistiques (APSA) font l'objet d'un traitement didactique et pédagogique afin de permettre de réels apprentissages pour chacun des élèves et s'adapter aux caractéristiques des contextes d'enseignement. Ces formes scolaires de pratique restent porteuses du fond culturel des activités physiques sportives et artistiques contemporaines. » ? (BO 2019).

Mettre le qualificatif de « scolaires » avant le substantif « pratiques » invite donc les enseignants à réfléchir à la création d'une culture scolaire des APSA

possiblement distante de la culture sportive et notamment des pratiques fédérales. Une des premières formes spécifiquement scolaire de pratique a été le 3x500m (épreuve d'athlétisme du baccalauréat) qui ne correspondait à aucune pratique sociale. Actuellement les « Parkour » (Hubert, 2022), les combinés athlétiques (Desplanques, 2022), ou l'émergence de FSP telles que le handball à 4 (Jeannin & Tomaszower, 2021) semblent suffisamment novatrices et pertinentes, pour être reprises, ensuite, par les dispositifs de formation fédéraux

Si les objets d'enseignement peuvent être spécifiquement scolaires, la prise en compte des finalités éducatives et des compétences du socle commun favorisent l'émergence de formes scolaires de pratique nouvelles. On pense en particulier aux propositions de plusieurs groupes ressources de l'AE-EPS qui permettent d'envisager des pratiques par équipes pour des APSA généralement pratiquées seul ; des formes scolaires de pratique prioritairement orientées vers la mobilisation des élèves ; des formes scolaires de pratique ciblant un objet d'enseignement culturellement fort. Dans ce cadre, les formes scolaires de pratique se doivent de proposer des conditions permettant aux élèves de s'engager, mais surtout d'apprendre en EPS.

En guise de conclusion, au sein de l'AE-EPS, plusieurs conceptions de la structure et des fonctions des formes scolaires de pratique peuvent cohabiter : primat à la culture, à l'activité de l'élève, à l'évaluation et au suivi de l'élève, aux enjeux éducatifs émanant de la pratique des APSA. Vous reconnaîtrez certainement plusieurs groupes ressources de l'association. Ces orientations doivent permettre à chacun de concevoir et de mettre en œuvre les formes scolaires de pratique les plus adaptées aux caractéristiques et aux besoins de leurs élèves, afin de favoriser leurs progrès ciblés tout en conservant une partie plus ou moins importante du fond culturel de l'activité.

Dans le cadre de cet ouvrage, seules quelques communications de la biennale de Saint-Brieuc font l'objet d'un chapitre. Nous remercions leurs auteurs pour le travail effectué.

Bonne lecture à toutes et à tous.

FLORENT DESPLANQUES

Enseignant agrégé d'EPS (cité scolaire de Brocéliane – Guer) – Formateur en STAPS

LES MATCHS RACE : DES CHOIX FORTS ET DETERMINANTS POUR DES PERFORMANCES DANS UNE EPREUVE COMBINEE EQUITABLE INCERTAINE ET ENGAGEANTE

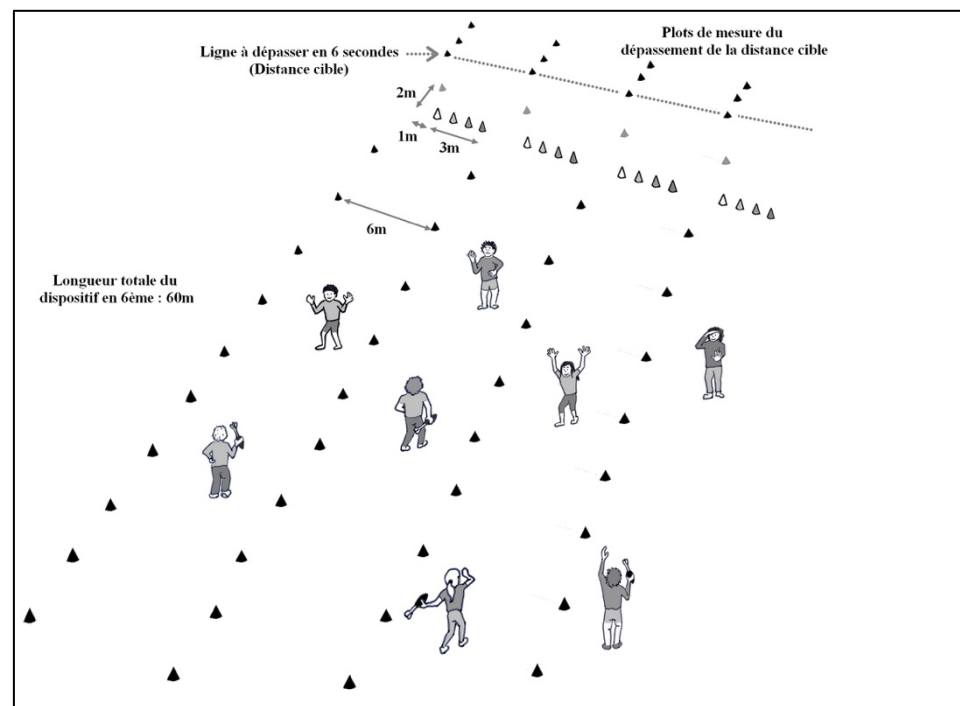
En 2015, la réforme des programmes du collège a permis, notamment à travers la mise en place des attendus de fin de cycle 3 et de cycle 4 du champ d'apprentissage 1, l'introduction dans les programmations d'EPS d'une nouvelle activité : le combiné athlétique. Les équipes pédagogiques, jugeant cette APSA (activité physique sportive et artistique) intrinsèquement plus attractive que de nombreuses autres activités athlétiques, l'ont massivement intégrée dans leurs programmations. Selon certains enseignants, elle permettrait, dans un groupement d'activité parfois peu apprécié par les collégiens, d'entrer dans l'athlétisme par les appétences de l'élève : se défouler, se dépasser ou encore travailler en coopération (SNEP, 2022). Néanmoins, l'introduction de cette APSA dans les leçons a occasionné des pratiques diverses. Certaines réflexions pédagogiques — souvent menées collectivement — ont conduit à des formes scolaires de pratique originales, innovantes et adaptées aux progrès des élèves. D'autres, se cantonnant au dépassement d'une perception « ennuyeuse » de l'athlétisme par les élèves (site académique de l'académie de Poitiers), sont restées focalisées sur des aspects sécuritaires, organisationnels et ludiques, ne permettant pas réellement des progrès moteurs significatifs. Elles se réduisaient fréquemment à la pratique de « jeux collectifs » à la croisée du demi-fond et de lancers de précision, types de lancers allant à l'encontre de l'essence du champ d'apprentissage 1.

Les matchs-race : chronologie d'une forme scolaire de pratique

Ce combiné athlétique se compose d'un lancer long d'un élève suivi, pour un second élève, d'un sprint avec un changement de direction. L'objectif est, pour chaque binôme, de réaliser la meilleure performance cible possible en franchissant une ligne d'arrivée, et, pour les plus performants, de la dépasser

le plus possible. La distance à parcourir correspond au record de lancer additionné à la distance sur un sprint de 6 secondes en ligne droite. Les élèves vont alterner les rôles dans une série de quatre courses dans laquelle ils affrontent trois autres équipes.

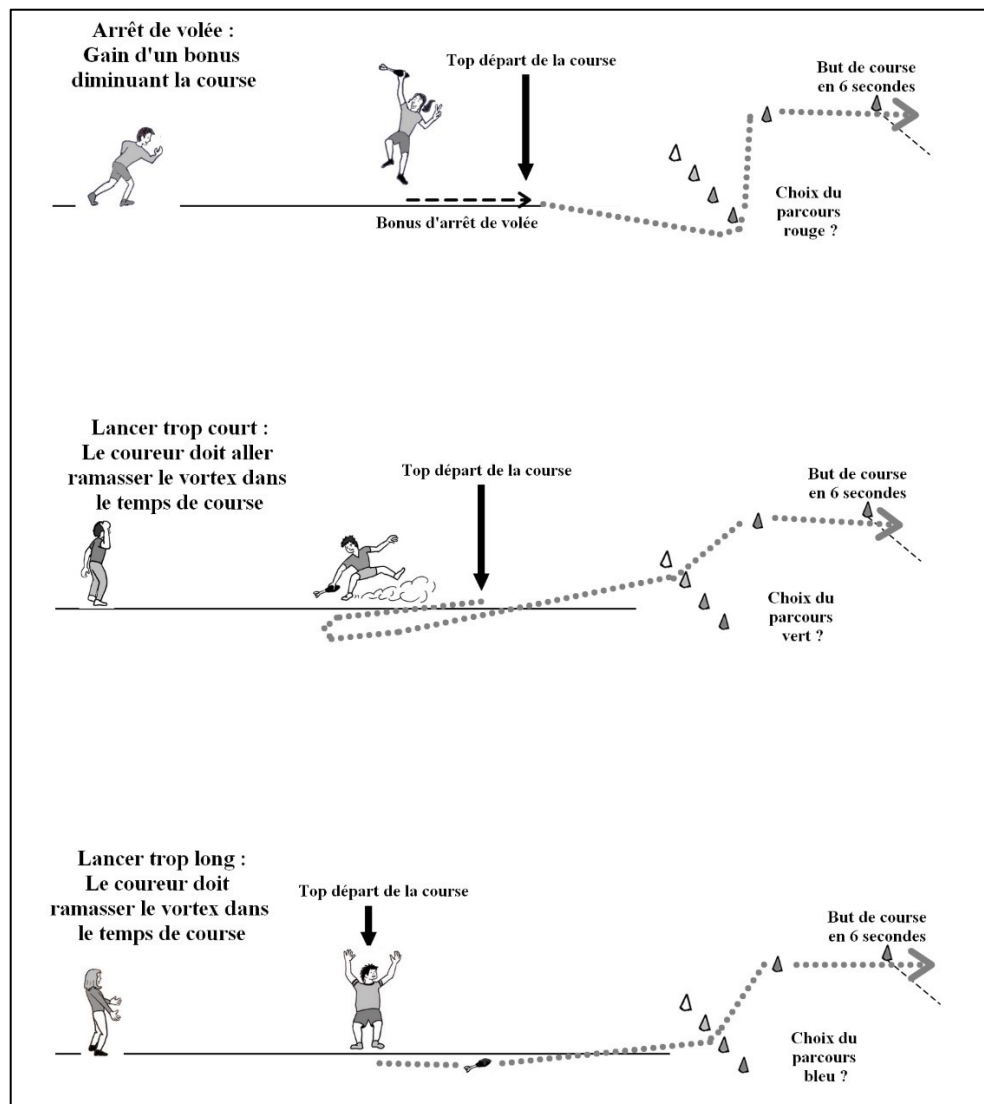
(1) Avant le lancer, les lanceurs se placent à la distance cible de la ligne d'arrivée en utilisant les rubans de mesure qui balisent les couloirs et servent de repères aux élèves pour se placer. Les coureurs choisissent leur position dans le couloir, entre la ligne d'arrivée et leur partenaire. (Encadré 1).



Encadré 1 : organisation de l'espace avant le signal de lancer.

(2) Au signal, les élèves lancent en direction de leurs partenaires qui doivent attraper le vortex tout en laissant un pied au sol obligatoirement (pas de pivot toléré). Si les élèves se saisissent du vortex, ils bénéficient d'un bonus et se rapprochent d'une distance déterminée par la longueur du lancer (Encadré 2).

S'ils ne l'attrapent pas, ils doivent le récupérer durant leur course. Si le lancer est trop court, le coureur, qui doit aller chercher le vortex, augmente sa distance de course et doit effectuer un changement de direction supplémentaire. (Encadré 2)



Encadré 2 : Lorsque le sprinteur attrape le vortex, il avance d'une distance bonus avant le départ de la course.

Les élèves disposent, entre le lancer et la course, de 10 secondes pour choisir l'un des quatre parcours possibles, matérialisés par un plot au choix et un plot commun. Plus le changement de direction est contraignant plus le bonus de course est important, à condition que la ligne d'arrivée soit franchie avant la fin des 6 secondes. L'enjeu moteur de cette contrainte est de développer l'agilité des élèves, c'est à dire la capacité à changer de direction en maintenant une vitesse élevée.

(3) Au signal de course, les sprinteurs s'élancent tous en même temps. Ceux qui ont capté le vortex partent directement vers le slalom et la ligne d'arrivée. Ceux qui ne l'ont pas saisi doivent d'abord le récupérer avant de revenir vers le changement de direction et la ligne d'arrivée.

(4) Au signal des 8 secondes, les juges mesurent la distance entre le coureur et la ligne d'arrivée. Si le coureur n'a pas franchi la ligne d'arrivée, il perd son bonus de changement de direction. Sa performance mesurée est alors négative (-4 mètres s'il est à 4 mètres de l'arrivée). Si le coureur franchit la ligne d'arrivée, il gagne le bonus de slalom. Sa performance est alors la distance qui le sépare de la ligne plus la distance gagnée par le bonus de changement de direction. Par exemple, s'il arrive 4 mètres après l'arrivée et qu'il a fait le slalom le plus simple, bonus de 2 mètres, alors sa performance est de + 6 mètres

Les matchs-race : entre dilemmes à résoudre par l'élève et progrès tactiques.

Traditionnellement, dans les activités du champ d'apprentissage 1, pour mettre en projet les élèves, les enseignants proposent de faire un choix de stratégie : une distance à atteindre, une zone de transmission ou une allure à tenir sur une distance ou un temps. Dans cette forme scolaire de pratique, nous cherchons à intégrer une dimension tactique supplémentaire permettant aux élèves d'effectuer un choix en amont et pendant l'épreuve (Gagnebien & Volant, 2021). Ce dilemme permettra, entre autres et à certaines conditions (Van de Kerckhove & Perez-Cano, 2021), d'engager les élèves dans le dispositif, d'optimiser leur quantité de pratique et de provoquer — par moments — des temps de réflexion collectifs ; éléments bénéfiques aux acquisitions des élèves en EPS. Concrètement, dans les matchs-race, pour

parcourir la plus grande distance possible, les élèves doivent chercher à éloigner le coureur du lanceur. Cette stratégie peut néanmoins être risquée. Si le vortex tombe avant le coureur, cela augmente la distance à parcourir et ajoute un changement de direction. À l'inverse un choix trop facile permettra de gagner le bonus de lancer mais éloignera le sprinteur de la ligne d'arrivée. De la même manière, lors du changement de direction, pour gagner un bonus de distance supplémentaire important, les élèves sont amenés à choisir le parcours le plus contraignant. Toutefois, si la ligne d'arrivée n'est pas franchie avant la fin des 6 secondes, le bonus est perdu et la performance sera négative. Les élèves sont donc invités à ajuster leurs stratégies et tactiques de course au fil de leurs progrès moteurs (lancer loin et droit / sprint avec changement de direction). Au fur et à mesure des leçons, il s'agit pour les élèves de dépasser leurs records personnels dans les deux épreuves tout en stabilisant des stratégies en épreuves combinées qui leur permettent d'être performants ensemble.

L'interdépendance entre deux épreuves athlétiques occasionne également multiples stratégies et ajustements tactiques. Le résultat du lancer et les ambitions de record amènent les élèves à ajuster ou à transformer leur projet initial. Lorsqu'ils captent le vortex, certains élèves tentent d'en profiter avec un parcours difficile. Ils cherchent alors à créer l'exploit et battre leur record. D'autres élèves assurent avec un parcours moyen pour atteindre une performance satisfaisante déjà réalisées. À l'inverse lorsque le vortex n'est pas saisi, certains élèves cherchent — souvent en vain — à compenser avec un parcours difficile pour atteindre une performance régulièrement atteinte. D'autres vont renoncer et assurer une performance minimale avec un parcours simple.

Ainsi, bien que l'épreuve soit standardisée, des changements tactiques amènent les élèves à vivre des manches très différentes sur le plan des expériences aussi bien collectives, culturelles que corporelles.

Conclusion

À l'aune des témoignages des élèves, les matchs-race suscitent l'engagement de tous mais surtout offrent la possibilité aux élèves — les plus sportifs comme les moins cultivés et physiquement éduqués — de s'engouffrer dans une dynamique d'entraînement et d'apprentissage. En ciblant les acquisitions visées et les contraintes de la situation, nous cherchons à faire progresser

collectivement et significativement les élèves dans ces matchs-race. Nous avons pu ainsi identifier des récits d'expériences très contrastés entre les premières et les dernières leçons. Certains élèves parmi les moins engagés en EPS se sont surpris à progresser et à prendre du plaisir. Si cette forme scolaire de pratique est née dans un contexte spécifique, elle semble adaptable aux contraintes et besoins de chacun dans d'autres contextes et d'autres APSA. Pour cela, chaque enseignant cherchera à conserver, personnaliser et designer (Adé, 2021) les marqueurs forts qui ont dirigé la construction de ce dispositif : un ciblage des acquisitions visées, des performances cibles, une démarche d'apprentissage et des critères de réussite communs à toutes les situations, une interdépendance entre les différentes situations de la séquence d'enseignement.

BENJAMIN STEPHAN

Enseignant d'EPS (collège Louis Guilloux – Monfort-sur-Meu) – Formateur CAPEPS

JUGEMENT ET EVALUATION AU SERVICE DU DEVELOPPEMENT D'UNE MOTRICITE ACROBATIQUE EN ACROSPORT

Notre expérience professionnelle nous a amené à être confronté à différents problèmes professionnels lors de l'enseignement de l'activité acrosport. Ces mêmes constats nous ont conduit à proposer des aménagements pour permettre à nos élèves de progresser en termes de motricité acrobatique, tout en respectant les différents aspects programmatiques (les 5 compétences générales et les AFC). Nous touchons ici les différents aspects d'une forme scolaire de pratique « permettre à chaque élève d'apprendre, de construire les compétences et les attendus des programmes tout en gardant le fond culturel des APSA choisie. » (Eloi-Roux, 2021). C'est à l'interface de ces trois mondes (la culture, l'école et les élèves) que nous situerons nos propositions.

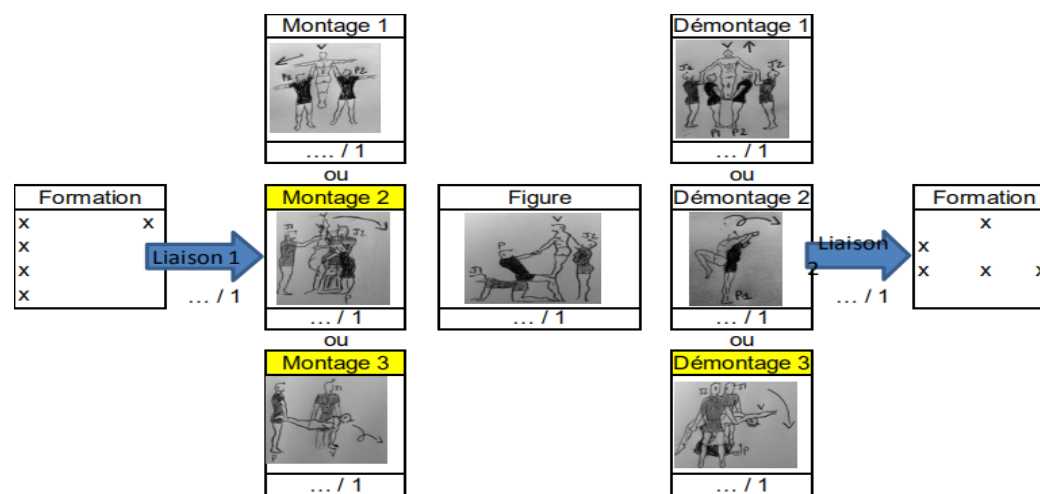
D'une représentation statique à une activité dynamique

Nos élèves ont très souvent une représentation liée à la réalisation de « pyramides ». Il n'est pas rare de les entendre crier « Monsieur, Monsieur ! Regardez ! Vite », lorsqu'ils réalisent une figure pour la première fois, alors qu'ils ne se sont pas souciés de la manière dont ils vont pouvoir redescendre en sécurité. Cette représentation « photographique » de l'activité nous amène à proposer une forme de pratique vers une logique d'enchaînement, une logique « filmographique ». La notion de « module » (Belhouchat et Doeuff, 2015) associant le type de montage, la figure, et le démontage apparaît comme une piste à exploiter pour viser un enchaînement d'actions plus acrobatique.

Le schéma ci-dessous illustre des pistes de montages/démontages acrobatiques possibles autour d'une figure. Ces trois aspects constituent un module acrobatique.

Nous utiliserons également deux notions développées par M. Belhouchat (2015), celle de formation (schéma ci-dessous) pour structurer l'espace, et celle de touche pour orienter l'activité des élèves lors des liaisons. Cinq

touches de pied au sol sont autorisées lors d'une liaison afin d'orienter les élèves vers des éléments acrobatiques.



Encadré 1 : Illustration de la FPS proposée par M. Belhouchat

D'une acrobatie limitée et dangereuse à une sécurité acrobatique

Cette logique de « pyramide » prive l'élève de l'essentiel de l'expérience corporelle à vivre en Acrosport, à savoir « construire une motricité de plus en plus acrobatique par, avec et pour autrui ». En effet, en se contentant de grimper sur leurs camarades, puis de redescendre comme ils peuvent, nos élèves sont loin d'assimiler les principes sécuritaires de base avant de s'engager dans une figure. Mais ils sont aussi dans une logique de figures isolées, qui ne permet pas de construire un enchaînement d'éléments acrobatiques. Ainsi, la notion de module, avec une cotation liée au niveau acrobatique de ce module, nous paraît comme une ressource pour induire le comportement des élèves vers une centration sur le montage et le démontage sécurisés et acrobatiques des figures.

Nous proposerons donc un score parlant (Bellard, 2005) organisé de la manière suivante :

- Si le montage et le démontage de la figure sont sécurisés alors le module vaut 1 point
- Si le montage ou le démontage de la figure est acrobatique alors le module vaut 10 points

- Si le montage et démontage de la figure sont acrobatiques alors le module vaut 100 pts.

D'un enseignant sur-sollicité à un élève-juge au service de l'identification des progrès moteurs

Enfin, nous l'avons évoqué précédemment, les sollicitations sont nombreuses lorsque les élèves veulent nous montrer leurs prouesses. Cette évaluation en continue risque donc de rajouter des sollicitations liées à la validation des modules, plutôt que de nous laisser le temps de réguler l'activité de nos élèves. Nous proposons donc à nos élèves un parcours de juge de complexité croissante, les amenant à juger la difficulté des éléments présentés par un groupe d'acrobates et constituant une première étape de validation, avant de pouvoir être validé par l'enseignant.

Dire cela, c'est penser l'acte de juger comme indissociable de l'activité motrice de nos élèves, en donnant aux acrobates des repères pour se situer et en permettant aux juges de construire un regard éduqué sur leur propre pratique à partir de l'activité motrice d'autrui.

Dès lors, notre organisation s'appuiera sur une zone de capitalisation et l'association de deux groupes ensemble.

Ainsi un groupe sera toujours jugé par le même groupe, afin d'avancer progressivement vers le fait d'accepter de se produire devant un plus grand nombre d'élèves. Cela permet également au groupe d'acrobates de ne pas montrer son enchaînement à différents groupes d'élèves, afin de conserver l'essence d'une prestation finale dans le champ d'apprentissage 3, à savoir « se produire devant des spectateurs non avertis du processus de création » (Capel et Mayeko, 2017).

Lorsqu'un groupe voudra valider un module, il devra donc passer devant son groupe de jugement attiré au sein de la zone de capitalisation. Une tablette filmiera cette prestation et les juges pourront revoir la prestation en différé jusqu'à quatre fois sans faire d'arrêt sur image avec l'application « BAM Vidéo Delay ».

Si le module n'est pas validé par les juges pour des critères de sécurité et de stabilité non respectés, alors le groupe d'acrobates pourra revenir une seconde fois durant la séance pour valider son ou ses modules. Si nous contraignons le nombre de passage possible, c'est pour s'assurer qu'un

groupe d'acrobates ne sollicite pas son groupe de juges trop souvent et sans avoir retravaillé avec précision les éléments du module.

Si le module est validé, alors le groupe de juges lui associe une valeur en référence au score parlant, et dépose la carte de score sur la table de juge posée au pied de la zone de capitalisation. Ils viennent ensuite demander à l'enseignant d'évaluer le groupe d'acrobates pour capitalisation de son score. Le groupe d'acrobates dispose alors de deux passages pour valider le module présenté.

Si l'enseignant valide le module, sa valeur est capitalisée pour le groupe d'acrobates, mais aussi pour les juges (Encadré 2). En effet, notre postulat est le suivant : si les juges prennent le risque d'envoyer le groupe d'acrobates face à l'enseignant, c'est qu'ils ont validé les critères de sécurité, stabilité et difficultés avec certitude. La réussite du groupe d'acrobates devant l'enseignant est donc la garante du bon jugement du groupe de juges. Ils ont donc construit un jugement éduqué, au regard des critères visés et valident l'étape de jugement associée.

Si nous n'offrons que deux passages au groupe d'acrobates c'est pour s'assurer la bonne maîtrise des éléments lorsque les juges décident de valider le groupe d'acrobates. Ceci leur impose d'être sûr d'eux avant d'envoyer un groupe d'acrobates devant l'enseignant.

Le juge (AFC3 - Apprécier des prestations en utilisant différents supports d'observation et d'analyse - CG3- S'approprier les codes esthétiques des productions gyminiques et artistiques)									
Maitrise Insuffisante		Maitrise Fragile			Maitrise Satisfaisante			Très Bonne Maitrise	
Niveau 1 validé		Niveau 2 validé			Niveau 3 validé			Niveau 4 validé	
Etape 1		Etape 2			Etape 3			Etape 4	Etape 5
0,5 pts	1 pt	1,5 pts	1,75 pts	2 pts	2,5 pts	2,75pts	3 pts	3,5 pts	4pts

Encadré 2 : Capitalisation des étapes de jugement

Les étapes de jugement par capitalisation sont les suivantes :

- Étape 1 : Juger individuellement la sécurité du montage ou du démontage, et la stabilité de la figure (avec les pouces).

- Étape 2 : Juger individuellement la sécurité du montage ou du démontage, ET la valeur du montage ou démontage, avec retour vidéo.
- Étape 3 : Juger individuellement une partie du module en direct
- Étape 4 : Juger le module entier avec un retour vidéo
- Étape 5 : Juger le module entier en direct
- Étape 6 : Juger le module entier en direct et la variété des actions avec retour vidéo

De liaisons formelles et non acrobatiques à des liaisons acrobatiques et fonctionnelles

Afin d'orienter le comportement de nos élèves, et de limiter les poses de pieds inutiles (type marche pour se replacer) nous avons fait le choix de fonctionner avec le système de touche (Belhouchat, op.cit.). Limiter à 5 le nombre de touches de pied au sol lors des liaisons, contraint les élèves et les oriente à choisir des déplacements amples et précis.

Une seconde incitation à l'acrobatie sera amenée en leur précisant que, les touches réalisées lors d'un déplacement acrobatique par porté/renversement/rotation ne comptent pas. Ils pourront ainsi démonter une figure par un porté simple (e.g « la croix ») et déplacer le voltigeur sans que cela ne soit décompté dans leurs touches au sol.

Une troisième et dernière incitation viendra du système de score attribué aux différents éléments de liaison. Si la liaison est un : déplacement dansé (1 pt), déplacement gymnique (2 pts), déplacement porté (3 pts), déplacement par rotation ou renversement (4 pts).

Composition (AFC1 - Mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer, composer et interpréter une séquence acrobatique - CG2 -> Choisir, parmi des formes corporelles stabilisées, les plus pertinentes pour servir un projet.)																				
Variété des liaisons																				
Liaison 1 (entrée?)				Liaison 2				Liaison 3				Liaison 4				Liaison 5 (sortie?)				Total
gym	porté	renv.	rot°	gym	porté	renv.	rot°	gym	porté	renv.	rot°	gym	porté	renv.	rot°	gym	porté	renv.	rot°	
1pt	2pts	3 pts	4 pts	1pt	2pts	3 pts	4 pts	1pt	2pts	3 pts	4 pts	1pt	2pts	3 pts	4 pts	1pt	2pts	3 pts	4 pts	0 < 1,25 < 1,5 1,5 2,75 3 < 4 4,25 < 5

Encadré 3 : Capitalisation des liaisons

Organisation de la leçon

Chaque leçon sera organisée de la manière suivante :

- (1) Un temps d'apprentissage de divers éléments acrobatiques pouvant servir lors des montages, démontages et liaisons.
- (2) Un temps de réalisation de la figure centrale du module avec 4 niveaux de difficulté possibles. Nous proposons généralement le niveau 2 ou 3 et adaptons ensuite en fonction des réalisations des élèves. Durant ce temps, les élèves doivent réaliser la figure avec 2 combinaisons différentes de partenaires au sein du groupe de travail. Les partenaires doivent juger la réussite ou non de la figure avec leurs pouces sur un des critères suivants : sécurité du montage, sécurité du démontage, tenue 3 secondes de la figure.
- (3) Un temps de construction de son module mettant en lien la figure du jour et les éléments acrobatiques de montage et démontage travaillés lors des différentes leçons.
- (4) Un temps de présentation de son module avec capitalisation, puis retour vidéo pour faire évoluer son enchaînement.

Pour conclure : FSP ou Situation Scolaire de Pratique (SSP)

Partant des observations des comportements de nos élèves, et de ce qui fait le cœur de l'activité acrobatique en Acroport, puis en nous appuyant sur les propositions de M. Belhouchat, nous avons voulu montrer comment nous pouvons répondre à ces éléments en proposant une FSP en Acroport lors d'une première séquence en cycle 4. Cette FSP, non dogmatique et en constante évolution, se veut comme une des réponses possibles face aux ressources de nos élèves, en les sécurisant, et en orientant leurs recherches vers des éléments plus acrobatiques, tout en articulant ces transformations avec le rôle de juge. Nous pensons que c'est en posant un problème adaptatif imbriquant les pôles moteurs, méthodologiques et sociaux, et ce de manière filée tout au long de la séquence, tout en répondant aux cinq déterminants présentés plus haut, que nous pouvons prétendre à présenter une FSP et non une situation scolaire de pratique. Situation dont l'objectif resterait de faire progresser les élèves sur le plan moteur dans un contexte scolaire, mais dont l'articulation avec les autres composantes scolaires (e.g apprentissages méthodologiques et sociaux) seraient juxtaposée plus qu'imbriquée.

HELENE LE VERGER

Enseignante agrégée d'EPS (lycée professionnel Jean Jaurès – Rennes)

LA MULTIBOXE EN BOXE FRANÇAISE : DU PLAISIR IMMEDIAT A UN ENGAGEMENT DURABLE DES ELEVES

À l'origine de cette forme scolaire de pratique, une centration sur l'engagement des élèves. Comment les mobiliser, les engager dans une activité pleine de représentations ?

Un engagement avant tout émotionnel, tant le support d'enseignement qu'est la boxe française peut « faire peur » (à l'élève comme à l'enseignant). La prise en compte de cette dimension affective, premier obstacle rencontré par tous-tes, est au cœur des astuces proposées dans cette démarche, où chacun a un rôle et des contenus ciblés et priorisés.

Parce que les premières leçons sont déterminantes dans l'engagement des élèves, le plaisir immédiat est ici visé et assumé, au travers de dispositifs d'échauffement et d'apprentissage menant à un engagement durable... favorisant les apprentissages des élèves.

Zoom sur un format pédagogique pratique, et particulièrement adapté aux cours d'EPS et à ses contraintes: « La Multiboxe » où le plaisir d'enchaîner devient addictif pour les élèves...et les enseignants !

La Multiboxe c'est quoi ?

C'est une forme scolaire de pratique en boxe française, avec tout ce qui va avec (objectif, but et consignes, critères, variables...). On la place après l'échauffement, en cœur de leçon, et elle est déclinable à l'infini. On peut donc la réutiliser plusieurs fois dans la séquence, émotions garanties !

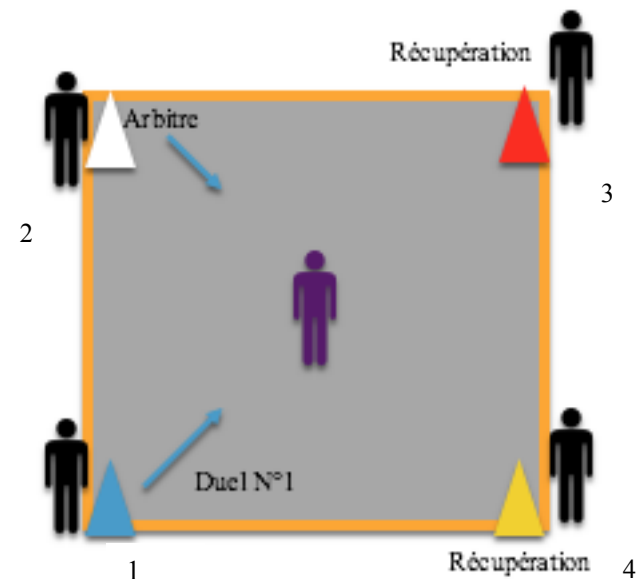
Comment ça se présente ?

Les élèves sont par 4 ou 5. Le ring (ou l'enceinte) a 4 coins avec couleurs (facile: c'est bleu- blanc-rouge-jaune) (1/2/3/4 en cas de schéma en N&B) Un(e) élève est au CENTRE du ring, les 4 autres dans chaque coin. Il va enchaîner les duels !

La cloche sonne, l'élève au coin ROUGE s'avance, c'est le premier duel.

L'arbitre, c'est celui d'après (coin BLANC), qui s'avance aussi et se place au centre.

La cloche sonne (30s par exemple), l'arbitre devient boxeur avec l'élève au centre, c'est donc le rouge qui va arbitrer le 2ème duel... et ça tournera dans le sens des aiguilles.



L'importance des cônes de couleurs

Véritables repères, pour l'enseignant ET pour les élèves. Elles facilitent la mise en place (qui va où, qui fait quoi) et fluidifient l'ordre des rotations (bleu-blanc-rouge) / sens de l'horloge. Elles aèrent l'espace, apaisent la tension émotionnelle liée au « JE(U) »

La nécessité de l'ARBITRE

L'élève qui arbitre est celle qui boxera juste après. Elle est directement concernée. La rotation est fluide et la perte de temps minimale. L'engagement et les apprentissages sont à la fois cognitifs et émotionnels (« Madame, je ne sais pas quoi dire ! »).

Dans la démarche générale, l'arbitrage est un mode d'entrée. Le premier cours est centré sur ce rôle (avec le code mémo « P.A.D ») et les élèves en perçoivent rapidement la nécessité : P comme Puissance; A comme Armer et D comme Distance.

L'Alternance des rôles

Je suis arbitre, je boxe, je suis en repos

OU

Je boxe en continu, plusieurs fois d'affilée (« si si tu peux le faire »!), et je dois m'adapter à chaque fois (puisque chacun a une consigne différente). L'apprentissage est ici en 3D : moteur, méthodologique et social.

Le temps de pratique

Pour l'élève au centre, boxer en continu est un véritable défi énergétique. Tenir un effort intense sur une durée d'1'30 jusqu'à 3' (c'est une variable à manipuler).

Pour les élèves dans les coins, l'attente est minime, l'attention est maintenue, cela évite les dispersions. L'engagement physique et l'impact énergétique sont importants chez tous les élèves.

La possibilité de différencier...vraiment !

Dans cette forme scolaire de pratique, la consigne est différente pour chaque coin. L'enseignant peut prendre en compte des profils, des besoins, des inaptitudes si besoin. Cela permet également d'encourager la mixité. chacun(e) s'y retrouve, puisqu'on touche (on ne frappe pas) et on peut boxer contre n'importe qui : une grande, un petit, une rapide, un lent... Ça favorise l'engagement de tous les élèves.

Des variables...à l'infini !

Le temps, les armes, les cibles, les lignes autorisées, les statuts... De nombreuses variables sont à portée de main de l'enseignant en fonction de ce qu'il veut voir émerger pour qui et pourquoi. Toutefois, au début, il est nécessaire de limiter l'incertitude pour l'élève. L'enseignant peut :

- Choisir un thème pour l'élève qui est au centre : « j'élimine mon adversaire si... ». Par exemple si je le touche en Coup de pied (fouetté, chassé, les 2, ligne basse ou ligne médiane...), ou si je double une touche, ou si je touche avec une liaison.

- Différencier les thèmes de chaque coin. Certains élèves ne touchent qu'en poings, d'autres ne touchent qu'en pied, certains ont des thèmes secrets (ex: deviner une feinte), d'autres ont des thèmes au choix parmi une liste... Tout est possible.

- Individualiser des thèmes selon les rings. Proposer des groupes de besoins ou de profils. Dans cette forme scolaire de pratique c'est très facile à mettre en œuvre puisque les espaces sont distincts.

Grâce à la manipulation de ces variables, les élèves s'engagent dans l'activité et des transformations de ressources sont visibles : des ressources biomécaniques (équilibre) mais aussi énergétiques (sensations d'efforts)

EN DEFINITIVE...

La pratique de la boxe française à travers cette forme scolaire de pratique c'est... DU PLAISIR !! Sourires, rires, émotions, épuisement... Les élèves adhèrent et en redemandent ! Seule limite, les pré-requis en arbitrage. D'où l'importance du P.A.D en « mode d'entrée », afin que l'arbitre ne fasse pas figuration toute la séquence. Et même s'il ne dit rien au début, ce n'est pas grave!

Et pour la suite ? La Multiboxe peut être une bonne introduction au rôle de juge. Un juge sans feuille (on sollicite l'avis des coins suivants pour se départager, mais seulement si besoin). On remarque qu'avec cette forme scolaire de pratique, on décentre les élèves de « j'ai gagné » / « j'ai perdu » pour arriver à « j'ai tenu bon, j'ai boxé avec tout le monde ! »

JEROME GUINOT

PRCE EPS (UFR STAPS – Rennes 2) – Groupe plaisir & EPS

DIMITRI LE ROY

Enseignant agrégé d'EPS (lycée Gustave Monod – Le Rheu) – Formateur INSPE (Site de Rennes)

« TOUS ENSEMBLE EN BASKET-BALL » : DES MODES DE PRATIQUE POUR UNE REUSSITE COMMUNE EN EPS

Plusieurs études montrent que les activités du champ d'apprentissage 4 — notamment les activités de coopération et d'opposition collectives — font partie des APSA les plus enseignées en EPS. Or, plusieurs propos d'élèves traduisent des leçons de basket parfois douloureuses : « *c'était nul, on n'a pas assez joué* », « *on s'est encore fait battre à plate couture* », « *on ne me passe jamais la balle, dès que je la perds, on me le reproche* ». L'activité collective semble ainsi bien souvent négligée. Certains élèves se focalisent sur l'exploit individuel — « l'effet NBA » — quand d'autres sont en difficulté pour réaliser une simple action utile à l'équipe. Si la programmation de cette activité semble séduisante, ses apports pour l'éducation nécessitent une réflexion approfondie.

Notre démarche, centrée sur la mobilisation des élèves (Lavie & Gagnaire, 2014), cherche à faire ressentir à tous la joie de marquer et de faire marquer. Elle tente de dépasser les dilemmes et les tensions professionnels qui se posent à chaque enseignant s'aventurant dans l'enseignement du basket : (1) faire pratiquer et progresser tous les élèves malgré les fortes hétérogénéités, (2) permettre aux élèves de prendre du plaisir dans une activité d'opposition qui engendre parfois des formes de déplaisir, (3) prendre en compte l'élève, son expérience, dans une activité collective, (4) tendre vers des valeurs de partage dans une activité où la domination, matérialisée par la victoire sur l'autre, est la principale finalité. Pour leur permettre de vivre une réelle expérience collective marquante et gratifiante, nous nous appuyons sur des modes de pratique favorisant des plaisirs de pratiquer et de progresser individuellement et « tous ensemble ». Ils reposent sur les possibilités et les préoccupations des élèves (Groupe Plaisir & EPS, 2023) et s'appuient sur des

« artefacts majorants », désirables, libérateurs, et significatifs pour eux. Nous souhaitons ainsi favoriser un « basket plaisir » qui permet à chaque élève de vibrer, de réussir, et de se sentir reconnu et utile au groupe.

Des leviers pour favoriser la mobilisation des élèves

Inspirés de certaines pistes de la pédagogie de la mobilisation, nos modes de pratique s'appuient sur quatre fondements pour favoriser le plaisir de jouer et de gagner « tous ensemble ». Mise en œuvre de manière habile et progressive par l'enseignant, ils font vivre à tous les élèves : la réussite (le « top panier ») et la jubilation collective (victoire à l'arrachée) ; la fierté de marquer (le panier pour tous) et de faire marquer (la « passe clé » et la « passe-dé »).



Encadré 1 : les fondements de la forme de pratique

Pratiqués en 3 contre 3, nos modes de pratiques sont organisés autour de cinq piliers, que chaque enseignant peut adapter en fonction de ses conceptions et de ses lieux d'intervention :

(1) Le jeu est organisé par les cinq règles fondamentales proposées initialement par James Naismith : non contact ; cible haute, petite et horizontale à adapter ; espace interpénétré ; manipulation avec les mains ; nécessité de dribbler pour avancer.

(2) Les oppositions se déroulent en deux mi-temps. Cette règle offre la possibilité aux élèves de rééquilibrer le rapport de force pendant le temps de

pause. Nous observons davantage de victoires « à l'arrachée », ce qui génère des émotions et des moments jubilatoires collectifs.

(3) Le nombre de tirs par possession est limité à « deux cartouches ». Cette règle favorise une meilleure sélection des tirs : ils deviennent une ressource précieuse pour l'équipe. Le panier marqué prend de la valeur.

(4) Le match se conclut sur un double score ; un score parlant et un nombre de « top paniers ». En cas d'égalité sur le score parlant, le nombre de « top paniers » départage les équipes. Le « top panier » est ici le marqueur d'une réussite collective qui a de la valeur pour les élèves et génère un plaisir partagé : les trois joueurs doivent contribuer à la progression vers l'avant avant de marquer. Si le tir est manqué, l'action devient une « top attaque » et reste un indicateur utile pour mesurer la cohésion collective et les progrès du groupe classe tout au long de la séquence.

(5) Les élèves jouent en auto-arbitrage et sont garants du bon déroulement du jeu. Ce choix permet le passage du rôle individuel de l'arbitre à un rôle plus collectif. En cas de litiges, les capitaines se mettent d'accord. L'action est rejouée si aucune décision ne fait l'unanimité.

Modes de pratique et artefacts pédagogiques

En observant les préoccupations et les habiletés motrices de chacun, l'enseignant peut offrir, proposer et suggérer des artefacts pédagogiques pertinents et signifiants permettant aux élèves de pratiquer et de progresser « tous ensemble ». Chaque artefact proposé vise à « épouser » et « épuiser » la préoccupation dominante de l'élève tout en l'autorisant à s'en « libérer », à travers l'apparition d'une préoccupation naissante. Il représente une aide à la pratique et au progrès pour l'élève dans la mesure où il guide la perception de l'acteur, l'aide à interpréter l'environnement et par conséquent fait évoluer son expérience (Gal-Petitfaux, 2000). En déclenchant une transformation motrice, cognitive ou émotionnelle chez l'élève, il joue le rôle d'amplificateur d'expériences (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève & Trohel, 2013). Trois types d'artefacts pédagogiques sont proposés pour engager les élèves dans des modes de pratiques en phase avec leurs préoccupations et leurs possibilités :

- des « pouvoirs d'agir facilitants » offrent la possibilité aux élèves situés en début d'étape d'apprentissage d'accéder à un premier niveau de réussite crédible et accessible d'emblée ;

- des « pouvoirs d'agir majorants » permettent à chaque élève, à une étape plus évoluée, de s'engager, de pratiquer ensemble et de progresser ;

- des « contraintes majorantes » encouragent les élèves en réussite à poursuivre leur évolution seul et avec les autres.

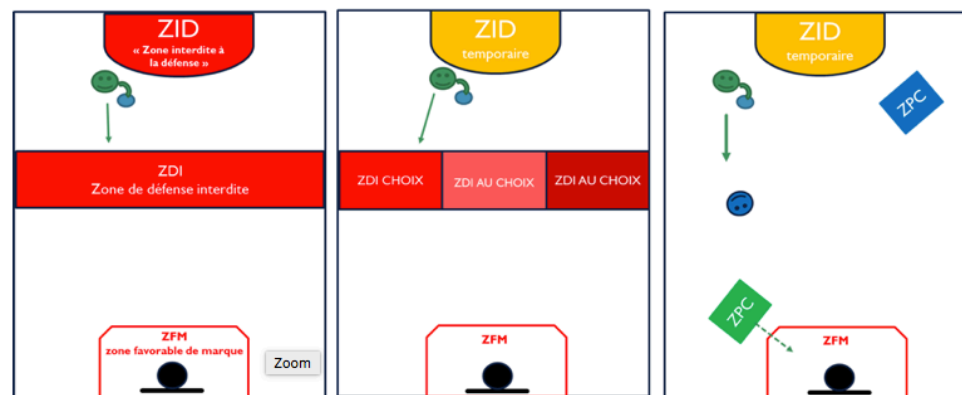
Par la découverte de nouveaux aspects du jeu, ils permettent à l'élève de vivre différents plaisirs, significatifs pour lui, en utilisant ses armes du moment. Ces artefacts peuvent être liés au règlement de l'activité (e.g. nombre de points par panier), au temps (e.g. durée d'indéfendabilité), à l'espace (e.g. zones indéfendables), au corps (e.g. contraintes sur le PB) ou encore au matériel (e.g. taille des ballons). Dans un mode de pratique, c'est le choix et la combinaison d'artefacts judicieusement sélectionnés qui permet d'épuiser et de favoriser l'émergence d'une nouvelle préoccup'action.

La tour de contrôle : À la première étape de l'apprentissage, les préoccupations de l'élève montrent qu'il éprouve des difficultés pour échanger avec son partenaire en raison de contraintes fortes sur le porteur de balle (e.g. forte densité défensive, manipulation de la balle difficile). L'enseignant peut alors offrir un pouvoir d'agir facilitant : « la tour de contrôle invulnérable ». Cet artefact donne davantage de pouvoir au joueur en interdisant au défenseur de lui prendre le ballon des mains. Il dispose de temps, sans pression défensive, pour trouver un partenaire démarqué, ce qui limite les pertes de balle et permet aux élèves plus timorés, moins habiles, de jouer avec les autres. Ils observent également davantage le jeu ce qui facilite l'émergence de la seconde préoccup'action. Progressivement, l'enseignant peut proposer un pouvoir d'agir majorant : « la tour de contrôle ». Il est interdit pour le défenseur de prendre le ballon des mains du porteur lorsqu'il place sa balle contre sa poitrine ou au-dessus de sa tête (évolution possible). Cela permet à l'élève de construire des postures efficaces pour passer la balle à ses partenaires. La balle à la poitrine, particulièrement utile en début d'étape, permet ainsi aux élèves de construire la passe à deux mains. Les trajectoires deviennent plus précises et plus tendues. La balle au-dessus de la tête permet à l'élève de surpasser le défenseur pour jouer vite vers l'avant sans se faire intercepter, ce qui est une préoccup'action majeure des élèves par la suite. Pour les élèves dont les préoccupations sont de jouer plus vite, l'enseignant peut instaurer une contrainte majorante qui les incite à se

dépasser pour progresser : la « tour de contrôle limitée ». Ici, la durée d'invulnérabilité est passagère (3 à 5 secondes selon les niveaux) ce qui les encourage à libérer plus rapidement la balle. À l'image du fonctionnement en Ultimate, le défenseur sur le porteur est chargé de compter à haute voix et doit rester vigilant sur le respect du non-contact.

Les zones indéfendables : À la première étape de l'apprentissage, les élèves éprouvent des difficultés pour faire progresser collectivement le ballon vers la cible. L'enseignant peut offrir un pouvoir d'agir facilitant : les « zones indéfendables » (Encadré 1). Cet artefact contraint l'activité défensive sur le terrain et offre des « sas de décompression » pour l'équipe qui attaque, lui permettant de mieux agir collectivement. Une « Zone de remise en jeu » est interdite à la Défense (ZID), et des « Zones de Défense Interdite » (ZDI) sont placées au centre du terrain. La taille et le nombre de ces zones dépendent ici du niveau des élèves et peuvent évoluer au cours de la séquence. Sur remise en jeu, l'élève dispose maintenant de temps, sans pression défensive, pour trouver un partenaire démarqué. La « Zone de Défense Interdite », quant à elle, favorise la mise en œuvre d'un dribble de progression. Ils peuvent ainsi accéder à un plaisir quasi immédiat, celui d'échanger et d'avancer sans perdre la balle. Progressivement, l'enseignant peut proposer un pouvoir d'agir majorant : les « zones indéfendables temporaires ». Elles sont désormais indéfendables jusqu'à réception de la balle. Ensuite, le défenseur peut intervenir sur le porteur. Cet artefact permet d'amorcer le jeu plus rapidement après un panier encaissé, d'inciter à jouer davantage vers l'avant et de limiter les pertes de balles qui freinent l'engagement de certains ou provoquent des tensions au sein des équipes.

Par la suite, si le plaisir du jeu s'estompe, une contrainte majorante les incite à se dépasser pour faire progresser collectivement le ballon. Dorénavant, les zones centrales indéfendables sont remplacées par une « Zone Passe Clé » (ZPC), que les élèves choisissent de placer où ils le souhaitent dans le terrain adverse. Le joueur est invulnérable dans cette zone sur réception d'une passe. Les joueurs doivent ici se concerter pour trouver le bon emplacement au regard des caractéristiques de l'équipe. Cet artefact oriente le porteur de balle situé dans cette zone vers la recherche de solutions pertinentes près de la cible. Le nombre de « passes clés » peut ici être un indicateur qui souligne un changement d'étape.



Encadré 2 : les zones indéfendables

Le double score : entre score parlant et top panier : Pour permettre à tous les élèves de repérer et de capitaliser leurs progrès, en participant à la progression du ballon et à l'action de marque, l'enseignant peut proposer l'artefact pédagogique « double score ». Il se compose d'un « score parlant » et d'un « top panier » (pilier 5). Le score parlant est constitué de trois catégories de points : 1 point pour un panier marqué sur un exploit individuel, 10 points pour un panier marqué dans la zone favorable de marque (ZFM) et 100 points pour un panier marqué dans la ZFM après une passe décisive (un dribble de progression est autorisé avant le tir). Ici, la valorisation dans le score de la passe décisive (« passe dé ») au détriment de l'exploit individuel s'inscrit dans notre volonté de favoriser un basket collectif dans lequel l'élève prend plaisir à marquer et à faire marquer. Toutefois, les difficultés pour marquer peuvent subsister chez certains élèves, notamment à la première étape de l'apprentissage. L'enseignant leur propose alors un pouvoir d'agir facilitant : « 1er tir gratuit » dans la zone de marque favorable (il s'effectue sans présence de la défense). Cette règle permet à l'élève — qui dans une forme de jeu traditionnel tire et marque peu — de pouvoir accéder au plaisir lié à la marque. Il dispose de plus de temps et n'est pas gêné dans son tir (Ruiz et Lavie, 2015). Dans le score parlant, l'enseignant peut, au regard des difficultés des élèves, faire le choix de valoriser les tirs manqués pris à bon escient (1 point).

Pour des élèves en réussite permanente, l'enseignant peut leur proposer une contrainte majorante qui va accompagner une préoccup'action orientée vers un jeu accéléré vers l'avant : pour marquer 100 points, l'élève doit recevoir la balle en mouvement dans la zone favorable de marque et enchaîner avec un tir en course. Cet artefact permet à l'élève d'accéder à un plaisir lié à une réussite plus élaborée. Cela nécessite de construire de nouveaux pouvoirs moteurs pour le passeur (mettre le camarade dans les meilleures dispositions en ajustant sa passe à son déplacement et à ses possibilités) et pour le futur tireur (adopter un démarquage efficace et pertinent en ajustant l'orientation et la vitesse de sa course). Par ce travail de « jeu à 2 », une relation collective plus élaborée s'instaure.

Eu égard aux hétérogénéités substantielles à une leçon d'EPS et à l'objectif du « tous ensemble » en basket, les trois artefacts pédagogiques développés ici représentent un moyen, parmi d'autres, pour permettre une pratique de tous, une optimisation des progrès et un ressenti de plaisirs signifiants en basket. Cependant, en fonction de son contexte d'intervention et des objectifs visés, chaque enseignant d'EPS peut s'appuyer sur d'autres artefacts pédagogiques. Par exemple, épisodiquement, l'instauration d'une règle du hors-jeu est envisageable pour inciter les élèves à se positionner vers l'avant et à distance de passe. La réception d'une première passe ne peut se faire que dans son propre demi-terrain, ce qui amène les élèves à ne plus stagner en zone offensive et les empêche de lancer le ballon loin devant systématiquement. Ils doivent trouver d'autres solutions pour progresser rapidement.

Choix des artefacts pédagogiques et moments d'optimisation

En début de séquence, l'enseignant se révèle être un « metteur en scène » d'artefacts pédagogiques. Il choisit et propose les artefacts pédagogiques mis en œuvre pendant la leçon. Il va ensuite progressivement dévoluer cette opportunité à l'élève qui devient « acteur en scène » de ses propres artefacts et progrès. Pour cela, en plus de ses propres ressentis, il dispose de trois soutiens périphériques : l'enseignant, ses camarades et le score. Au sein de la leçon, l'élève peut ainsi jouer avec les pouvoirs d'agir et les contraintes¹. Sur le long terme, il est progressivement amené à pratiquer avec une majorité de contraintes majorantes.

L'enseignant associe aux modes de pratique des « moments d'optimisation » qui peuvent prendre la forme d'ateliers ou de situations ciblées. Ils créent un effet loupe sur un aspect particulier reconnu comme signifiant par l'élève. Ils vont lui permettre de répéter, d'accumuler de l'expérience et d'acquérir de nouvelles habiletés motrices. Nos observations révèlent que les enseignants se concentrent fréquemment sur le développement de deux habiletés : le tir et le dribble. La mise en évidence des étapes de préoccup'actions, nous amène à envisager un travail beaucoup plus conséquent sur d'autres aspects : la maîtrise des appuis, la protection du ballon et le travail de démarquage. À la dernière étape, il semble pertinent d'aller vers la construction de situations ciblées sur l'enchaînement des actions (courses, dribbles, arrêts, passes, tirs) ou sur la lecture du jeu et la prise de décisions (jouer seul ou avec les autres ; accélérer ou ralentir).

Conclusion

À travers cette démarche, nous souhaitons célébrer un « basket plaisir », jubilatoire, collectif et mémorable au sein duquel les hétérogénéités deviennent une ressource pour pratiquer « tous ensemble ». Si notre proposition permet d'envisager des pistes pour favoriser le plaisir des élèves, elle ne doit pas se cantonner à une vision étriquée de l'acte d'enseigner. S'appuyer sur les préoccup'actions des élèves, sur ce qu'ils font et cherchent à faire, nécessite d'innover et d'expérimenter en permanence, pour adapter, leçons après leçons, les modes de pratique aux singularités de chaque classe et de chaque élève. C'est dans ce savant dosage que se construit, pour l'enseignant et pour les élèves, le plaisir de pratiquer et de progresser « tous ensemble »

JULIEN GAGNEBIEN

IA-IPR EPS de l'académie de Rennes au moment de la biennale.
(devenu Inspecteur Général de l'Éducation, du Sport et de la Recherche au 1^{er} janvier 2024)

CONCLUSION

Le mot du grand témoin

Je suis très honoré d'avoir été choisi par les membres de l'AE-EPS Bretagne pour être le grand témoin de cette première biennale. La présence d'un « grand témoin » est devenue un incontournable dans l'organisation de ces grands événements académiques et/ou nationaux. La plupart du temps, ce grand témoin conclut, plus ou moins habilement, la journée en cherchant à synthétiser ce qu'il a entendu, en exprimant son point de vue pour ouvrir la réflexion ou en faisant valoir de nouveaux éléments saillants qu'il faudra un jour aborder dans le cadre d'une autre réflexion, d'un autre séminaire.

Ce statut, honorifique en soi, n'est pas si simple à appréhender. Il vous oblige à répondre avec efficacité à la définition première de ce qu'est ou doit être un témoin, si grand soit-il. Il est une personne qui a vu ou entendu quelque chose, et qui peut éventuellement le certifier, le rapporter. Alors dans le cadre de l'exercice écrit qui m'est demandé, je ne vais pas reprendre les propos que j'ai pu tenir lors de mon exposé en clôture de cette belle journée de partage, je vais simplement tenter de répondre avec justesse à la définition du « être témoin ».

J'ai vu et entendu, lors de cette journée, des enseignants porteurs de convictions qui ont osé montrer et exposer leurs expériences professionnelles. Ce qui peut paraître finalement assez ordinaire recouvre d'autres dimensions lorsqu'on fait face à un public averti, concerné et possiblement critique. Montrer ses pratiques professionnelles, c'est dévoiler ses idées, ses valeurs, ses connaissances, ses compétences et ses limites. C'est exposer son « intimité » professionnelle, c'est être amené à se justifier, à justifier ses choix et à entrer dans le débat et la controverse. Ces véritables engagements personnels et professionnels témoignent d'une vitalité impressionnante de la discipline pour faire vivre à nos élèves des expériences significatives, enrichissantes et porteuses de transformations. Merci à vous mesdames et messieurs les contributeurs d'avoir osé présenter vos travaux, vos

expériences ou tout simplement d'avoir montré ce qui se fait dans l'ordinaire de votre « classe ».

J'ai vu et entendu, lors de cette journée, des enseignants innovants qui expérimentent, cherchent, osent, font part de leurs échecs, recommencent et se réinventent sans cesse. Ils sont, pour moi, de véritables « chercheurs de solutions » qui essaient d'engager les plus éloignés de la pratique physique tout en répondant aux besoins des plus volontaires. Ils ont, tous en commun, l'objectif de permettre à chacun d'acquérir de solides compétences pour agir dans un monde toujours plus complexe et plus incertain. Cette posture d'« enseignants chercheurs de solutions » est probablement l'une des plus respectables dans notre système éducatif. Au-delà de l'épanouissement professionnel qu'elle peut procurer, elle justifie à elle-seule la nécessité de proposer à nos enseignants et à nos étudiants des formations de très haut-niveau. Ne devient pas « enseignant chercheur de solutions » qui veut, c'est un métier qui s'apprend.

J'ai vu et entendu, lors de cette journée, des échanges professionnels inédits et intéressants entre des enseignants expérimentés et des étudiants novices. Il ressort de ces discussions des moments de compagnonnage privilégiés qui donnent du sens aux mots empathie, curiosité, bienveillance et qui font, au bout du compte, évoluer les uns et les autres. Il y a certainement peu de disciplines d'enseignement qui offrent à ses enseignants ces espaces de rencontre intergénérationnelle. Il y a probablement une spécificité EPS en la matière. Les biennales de l'AE-EPS, il faut bien le reconnaître, permettent plus et mieux qu'ailleurs la tenue de réflexions de grande qualité dans un cadre particulièrement respectueux et conviviale. Merci à vous mesdames, messieurs les organisateurs pour votre engagement et pour votre militantisme.

L'ambiance ressentie, le plaisir partagé, la qualité des intervenants, la pertinence des propositions ne doivent pas cacher une autre réalité. Lors de cette journée, **j'ai aussi vu et entendu** la difficulté à définir avec précision ce nouveau concept de forme scolaire de pratique. Si pour certains professionnels, les formes de pratique scolaire, les formes scolaires de pratique, les situations complexes recouvrent une même réalité, pour

d'autres, l'ordre des mots a un sens et des précisions sont attendues. Je vous renvoie donc, chers lecteurs, à l'article que nous avons co-écrit avec Nathalie Volant et présenté à la 4^{ème} biennale de l'AE-EPS (2021). Vous le retrouverez dans le dossier Enseigner l'EPS n°5. En plaçant au centre de la réflexion l'activité de l'élève qui apprend en EPS, cet article cherche à définir et à déterminer les éléments constitutifs d'une forme scolaire de pratique. Elle est, pour nous, une situation qui (1) présente un problème réel à résoudre, (2) offre des choix, (3) aide à la mise en relation entre activité et réussite et (4) encourage la coopération et l'effort solidaire dans l'optique de former un élève acteur de son apprentissage, qui comprend pourquoi il agit et réussit. Organisés sous la forme d'un outil d'aide à la conception, ces éléments constitutifs permettent aux enseignants de situer leurs propositions, de les réguler, de les actualiser.

La communication de cette démarche réflexive n'a bien évidemment pas vocation à être modélisante. Elle doit être surtout considérée comme une invitation à poursuivre les échanges afin de permettre à notre discipline de préciser son rôle et ses apports spécifiques dans ce contexte si particulier pour le sport et l'activité physique que représente l'année 2024.

Très longue vie à l'AE-EPS Bretagne et merci pour votre engagement qui contribue très largement à dynamiser l'enseignement de l'EPS sur le territoire Breton.