

Enseigner l'EPS

N°261 / Octobre 2013



Notre profession

- Et si on apprenait à enseigner l'EPS autrement
- Formation des professeurs stagiaires du second degré en EPS

Enseignement scolaire

- Intégration des TICE dans une séquence d'enseignement

Formation, recherche

- Situations complexes en EPS

Dans l'école...

- La place de l'EPS dans le projet d'école

Vie associative

- CR du Conseil National de Lille

Rentrée et présence continue de l'AE-EPS dans la « formation continue »

La période de rentrée est un moment déterminant qui permet à une association comme la nôtre de mesurer les objectifs fixés par ses membres aux divers changements affichés par l'environnement éducatif et scolaire.

Parmi les nouveautés de la « *rentrée de la refondation de l'École* » nous avons retenu la mise en œuvre partielle des nouveaux rythmes scolaires à l'École primaire.

Une meilleure articulation entre les temps scolaires et périscolaires semble possible grâce à ce dispositif. Cependant, soucieux de la place de l'Éducation physique à l'École comme discipline d'enseignement, nous nous interrogeons sur la réalité de son devenir dans ce nouveau contexte. Espérons que la pratique des activités sportives en « accueil de loisir », envisagée dans le cadre d'un projet éducatif territorial (PEDT de la loi du 8 juillet 2013) et articulée avec le projet d'école, « n'encombrera » pas l'espace réservé à l'Éducation physique prévu dans les projets pédagogiques des classes.

La création des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) suscite également espoirs et réflexion. Le métier d'enseignant est remis au cœur de la formation professionnelle. L'expérience montre que celle-ci n'est surtout pas définitive et nécessite une démarche continue d'acquisitions. Cette idée que le métier s'apprend sans cesse fait partie des principes fondateurs de notre association, et cela bien avant la mise en place officielle de la formation continue.

Les actions que nos régionales mettront en œuvre iront dans le sens d'une mutualisation des compétences et l'échange des expériences professionnelles afin d'alimenter chez les collègues l'envie d'enseigner l'EPS.

C'est la raison pour laquelle nous souhaitons que dans le dispositif de FPC rénové des académies, notre association apparaisse, lorsqu'elle en fera la demande, comme un opérateur reconnu et indispensable.

Des décisions importantes ont été prises lors de notre assemblée générale de juin 2013. Elles concernent votre revue et le prix de l'adhésion. Nous poursuivons également notre politique de publication du travail de nos groupes ressource (Cahier n° 13 du CEDREPS de l'AE-EPS, ouvrage du groupe Plaisir en EPS de l'AE-EPS et Le Dossier « Enseigner l'EPS »).

Par le partage et la divulgation des connaissances, notre association affirme sa présence continue et régulière auprès des collègues et des étudiants. Nous formulons le souhait que les bénéficiaires d'aujourd'hui soient les dispensateurs de demain afin que notre association poursuive sa mission et que soit ainsi perpétué son indispensable rôle.

Denis ABONNEN,
président de l'AE-EPS

ENSEIGNER L'EPS N° 261 - OCTOBRE 2013

ENSEIGNER L'EPS est une publication trimestrielle.

Editeur :
AE EPS - 4, avenue de la Pelouse - 94160 Saint-Mandé
Dépôt légal : 4^{ème} trimestre 2013

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

Jean-Pierre BONIN
98, rue Paul Curien - 78130 LES MUREAUX
mail : jean-pierre.bonin@aeps.org

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

Directeur de la publication : Denis ABONNEN - 04 42 32 20 23
196, avenue de la Marjolaine - 13420 GÉMÉNOS
denis.abonnen@aeps.org

Rédacteurs :

Coordination : Mireille AVISSE mireille.avisse@aeps.org

23, rue Raspail - 76600 Le Havre - 06 23 05 61 80

- Lionel AMATTE amatte.lionel2@aeps.org

- Jean-Pierre BONNET jpb21@laposte.net

- Jean-Paul LIEVRE jean-paul.lievre@wanadoo.fr

- Serge TESTEVIDE serge.testevide@sfr.fr

Hyper infos : Roger MADELAINE roger.madelaine@yahoo.fr

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 Élèves de l'École Normale Supérieure d'Éducation Physique. Elle est ouverte à tous les enseignants d'EPS, étudiants et responsables. De par ses actions dans le cadre de Formation Professionnelle, l'AEEPS a été agréée par le Premier Ministre le 9 août 1976 au titre de l'article L.950-2 du Code du Travail. La revue de l'association, fondée également en 1936, assure la diffusion d'articles et d'informations intéressants tous les enseignants d'EPS, ainsi que les comptes-rendus d'activités et de voyages d'études.

Photo couverture : J.-J. Sarthou

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

Le mot de la rédaction 1

Notre profession

Et si on apprenait à enseigner l'EPS autrement

RECOULES Nicolas, ESCALIÉ Guillaume et CHALIÈS Sébastien 2

Formation des professeurs stagiaires du second degré en EPS

Présentation comparative entre le modèle PLC2 et le modèle PEES : l'exemple de l'académie de Versailles
Jean-Baptiste Chiama 8

Enseignement scolaire

Intégration des TICE dans une séquence d'enseignement

Lionel AMATTE 14

Formation - Recherche

Situations complexes en EPS :

La nécessité d'accompagner la conception et les mises en œuvre d'un enseignement par compétences
Alexandre FALCO 20

Dans l'école...

La place de l'EPS dans le projet d'école

Gwenn et Christophe CHARPIOT 29

Hyper info

■ Vie nationale - Vie associative

Lille 1^{er} et 2 Juin

- CR du Conseil National de Lille
- Relevé de décisions de l'AG

Le mot de la rédaction

Objectif formation...

Il ne suffit pas d'affirmer haut et fort qu'il faut une formation pour les enseignants professeurs d'école, de collège ou de lycée... voire d'université, il faut sans doute aussi s'interroger en profondeur sur ce qu'il est incontournable de leur fournir pour leur « trousse à outils » !

Ne pas omettre non plus de s'interroger sur la manière de les « mettre en action » avec ces outils. On a depuis longtemps des certitudes tant sur l'inefficacité des cours ex-cathédra que sur les bienfaits des méthodes actives, et sur la nécessité de recruter des hommes et des femmes capables de donner une âme, (« animer » c'est bien cela ?), à leurs leçons, à leurs cours... Un certificat d'aptitude à enseigner qu'est-ce que cela doit finalement « comprendre » (c'est-à-dire « prendre ensemble » et « prendre avec » ?)

Pour ce numéro de rentrée, nous avons fait appel aux collègues qui sont, d'une manière ou d'une autre, partie prenante de la réflexion et de l'action sur ces apports nécessaires à la formation, initiale ou continue. Nous les remercions pour leur collaboration profonde et originale.

Sébastien Chaliès, Guillaume Escalié, Nicolas Recoules

Nous décrivent un véritable changement de stratégies longtemps prescrites aux élèves. Il s'agit d'enseigner autrement avec des propositions qui «... devraient en effet leur permettre de s'engager immédiatement dans des usages des expériences enseignées et de rapidement constater leur utilité...», entre autres...

Jean-Baptiste Chiama

Expose une analyse comparative entre le modèle PLC2 et le modèle PEES pour la formation des professeurs stagiaires du second degré en EPS et propose de prolonger la réflexion pour que cette rentrée soit la plus constructive possible.

Lionel Amatte

Propose un article aussi indispensable que remarquable. Il revisite en profondeur l'apprentissage à la lumière des nouvelles technologies et donne des armes pour agir comme pour réfléchir et... réussir un concours !

Alexandre Falco

Nous offre l'excellent travail du groupe de production de ressources de l'académie de Bordeaux constitué d'un collectif d'enseignants du second degré, du premier degré, de formateurs des STAPS, d'un professeur des Universités, référent scientifique, et coordonné par l'Inspection pédagogique régionale EPS a produit des outils pour concevoir les pratiques d'enseignement par situations complexes.

Gwen et Christophe Charpiot

Joignent leur expérience pour donner l'exemple d'un projet d'école qui tient ensemble parents, élèves, professeurs et municipalité, club... un tissu serré qui pourrait être l'exemple pur d'une EPS à sa place et qui réussit.

Pour l'équipe de rédaction,
Mireille Avisse-Desbordes

RECOULES Nicolas - Professeur agrégé d'EPS au lycée Henri Wallon à Aubervilliers (93)
nicolas.recoules@gmail.com

ESCALIÉ Guillaume - Professeur agrégé d'EPS. Guillaume Escalié vient d'être recruté comme Maître de Conférences à l'UFR STAPS de Bordeaux.
escalieguillaume@yahoo.fr

CHALIES Sébastien - Maître de Conférences HDR à l'IUFM de Midi-Pyrénées.
sebastien.chalies@univ-tlse2.fr

Mots clés : Formation professionnelle - enseignant débutant - théorie/pratique

Et si on apprenait à enseigner l'EPS autrement...

Cet article a pour ambition de circonscrire les grandes lignes d'une formation professionnelle à l'enseignement de l'EPS innovante. Pour ce faire, il présente puis illustre une conceptualisation originale de l'enseignement ancrée sur des postulats issus d'une lecture « collectiviste » de l'action (pour plus de détails se référer à : Bertone & Chaliès, 2008). Trois de ces postulats sont détaillés et illustrés en suivant.

Tout d'abord, toute réalisation d'actions nouvelles par les élèves est considérée comme nécessitant un apprentissage préalable d'expériences holistiques rendu possible par un enseignement ostensif et non réflexif de l'enseignant. Ensuite, les premières situations proposées aux élèves devraient être « facilitantes ». Elles devraient en effet leur permettre de s'engager immédiatement dans des usages des expériences enseignées et de rapidement constater leur utilité. Enfin, les situations faisant suite à l'apprentissage des élèves devraient leur autoriser un « usage extensif » de ce qu'ils ont préalablement appris.

D'un point de vue structurel, l'article est organisé selon les trois principales activités constitutives de cette conception de l'enseignement de l'EPS. Pour chacune d'entre elle, la structuration du propos est identique. Dans un premier temps, l'activité d'enseignement considérée est explicitée sur le plan théorique. Un exemple de cette activité dans le cadre de l'enseignement de l'EPS est ensuite proposé. Enfin, les implications en matière de formation professionnelle d'une telle conception de l'enseignement sont présentées et discutées.

Tout au long de l'article, les situations proposées s'adressent à des élèves de lycée dans l'APSA football. La capacité visée est celle de « Mettre en place une défense en zone organisée sur deux lignes », capacité visée dans la perspective de l'atteinte du niveau 5 de compétences des programmes d'EPS (Association Sportive ou Section Sportive).

Une première activité dite d'enseignement ostensif de règles

Explicitation théorique

La première activité constitutive de l'enseignement découle du postulat théorique selon lequel toute réalisation d'actions nouvelles par les élèves suppose un apprentissage préalable. Dans la conception adoptée, il s'agit d'un apprentissage d'expériences holistiques, tout à la fois motrices, perceptives, émotives et cognitives, qui, en tant qu'« expériences étalons » (Williams, 2002) permettent ensuite aux élèves dans de nouvelles situations de déployer de nouvelles capacités à signifier autrement ce qu'ils vivent, à agir autrement, voire à réfléchir après coup différemment à ce qu'ils ont pu réaliser.

Pour engager l'apprentissage de ces expériences par les élèves, l'enseignant réalise un « enseignement ostensif » (Wittgenstein,

2004) de règles¹. Pour ce faire, il dresse pour chacune d'elle un « *lien de signification* » entre différentes expériences plus ou moins enchevêtrées : (1) une première expérience langagière visant à la nommer, appelée « *étiquette* » de la règle, (2) une deuxième expérience visant à l'exemplariser, appelée « *éléments d'étayage* » de la règle. Ce peut être là une expérience langagière mais aussi visuelle (par exemple lors d'une démonstration) ou perceptive (par exemple lors d'une réalisation avec parade) et (3) une troisième expérience, usuellement langagière, visant à situer les résultats attendus suite à l'exploitation de l'expérience considérée. Enseignée, cette règle peut alors théoriquement être suivie par les élèves pour s'essayer à réaliser ce qui est attendu d'eux ou juger, en tant qu'observateur par exemple, de la conformité de la réalisation d'un autre élève.

Un exemple d'enseignement ostensif d'une règle en football

Dans le cadre de l'apprentissage de la capacité à « Mettre en place une défense organisée sur deux lignes pour récupérer la balle et protéger sa cible » en football, l'enseignant cherche à enseigner aux élèves la règle suivante :

Étiquette : [« Défendre en zone »].

Éléments d'étayage : (1) [« *Coullisser* »], c'est-à-dire se déplacer « en bloc » les uns par rapport aux autres en fonction du positionnement du ballon et non de son adversaire direct (dimension latérale des déplacements) ; (2) [« *Sortir sur son adversaire direct porteur de balle sans « se jeter » dans sa zone* »] (dimension profonde des déplacements : cadrage), et (3) [« *Réintégrer la ligne défensive lorsque le ballon quitte sa zone* »].

1) C'est ici un postulat important dans cette conception de l'enseignement. Il est en effet de la responsabilité de l'enseignant, non pas de chercher à faire construire par les élèves de nouveaux savoirs tel que c'est le cas par exemple dans une conception cognitiviste, mais plutôt de les aider à partir d'expériences enseignées d'étalonner de nouvelles expériences vécues dans de nouvelles situations. Toute la difficulté professionnelle réside alors dans le partage d'expériences holistiques entre enseignant et élève(s).

Résultats attendus du suivi de cette règle : [« Gêner la progression adverse du ballon »].

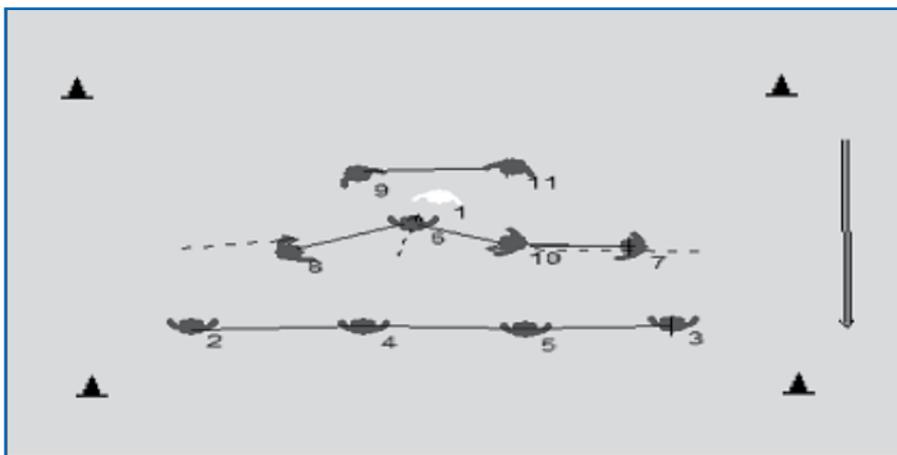
La règle enseignée peut donc au final être formalisée ainsi : [« Défendre en zone » vaut pour « coulisser », « sortir sur son adversaire direct porteur de balle » et « réintégrer la ligne défensive lorsque le ballon quitte sa zone » ce qui obtient comme résultat de « gêner la progression adverse du ballon »].

Pour assurer le caractère ostensif de son enseignement, l'enseignant peut ici faire le choix d'une démonstration lors de laquelle il

implique ses élèves. Pour cela, il met en place un dispositif impliquant dix joueurs de champ étagés en trois lignes sur un demi-terrain (voir Schéma 1). Il est à noter que plusieurs aménagements sont proposés par l'enseignant dans ce dispositif afin que les élèves puissent bien visualiser les éléments d'étayage de la règle mais aussi l'obtention des résultats attendus suite à son suivi. Ainsi, les joueurs de chacune des lignes sont positionnés les uns par rapport aux autres grâce à des cordes qu'ils doivent maintenir tendues (longueur 5 à 7 mètres). La recherche d'une tension continue de la

corde est en effet un indicateur permettant aux élèves d'apprécier s'ils « coulisent » collectivement de façon adéquate. Pour induire un déplacement simultané de chaque ligne (« en bloc »), l'enseignant propose d'autre part à un élève extérieur à l'équipe de représenter le ballon et de se déplacer en marchant entre les trois lignes de joueurs. Enfin, l'enseignant invite verbalement en temps voulu l'élève situé en face du porteur de balle à « sortir » sur ce dernier.

Schéma 1 : Situation de démonstration permettant l'enseignement ostensif de la règle



Légende :

- En noir, les défenseurs
- En blanc, le porteur de balle enseignant ou élève servant d'exemple)
- Les traits illustrent les cordes.
- L'espace de jeu est délimité par les 4 plots.
- Rectangle de 40m de largeur sur 30m de profondeur.
- La double flèche sur le côté indique le sens de l'attaque.

Se former pour savoir mener un enseignement ostensif de règles auprès d'élèves

Considérer comme nous venons de le faire qu'une partie de l'activité de l'enseignant d'EPS relève d'enseignements ostensifs de règles a nécessairement des conséquences en matière de formation professionnelle.

La première de ces conséquences se situe sans doute dans les modifications que cela engendre au niveau des activités de planification et de mise en œuvre de la leçon. La formation se voit en effet non plus principalement centrée sur le couple [« objectif – tâche »] mais davantage sur celui [« étiquette – étayage »] de la règle]. Aider les enseignants novices à s'engager dans une telle démarche nécessite en effet de les aider à identifier les règles à enseigner, c'est-à-dire à plus particulièrement sélectionner les éléments d'étayage permettant ensuite aux élèves, en tant que critères d'une expérience étalon, de développer de nouvelles capacités à signi-

fier et agir plus efficacement. Certains diront que c'est là un retour à une vision techniciste de l'EPS. En réalité, il n'en est rien. La problématique est bien celle de fonder des expériences exemplaires qui étalonneront ensuite de nouvelles expériences notamment motrices. Toute la difficulté réside dans le fait que ces expériences exemplaires varient en fonction des besoins des élèves. Par exemple, les éléments d'étayage de la règle intitulée « Dégagement de fond de court en badminton » ne sont pas les mêmes selon qu'il s'agisse d'élèves de Niveau 1 ou de Niveau 4. Autrement dit, et contrairement à ce que ça pourrait laisser penser en première lecture, la conception théorique déployée dans cet article invite à repenser la formation des enseignants d'EPS en replaçant au cœur des apports les élèves et leurs besoins.

Au-delà des conséquences sur la nature des contenus délivrés en cours de leçon, considérer comme nous venons de le faire qu'il est nécessaire pour un enseignant de s'engager dans un enseignement ostensif de

règle invite à repenser la formation en termes d'activités professionnelles à proprement parler. Il semble, en effet, important que les enseignants en formation apprennent à mener un enseignement ostensif efficace. A ce niveau, plusieurs problématiques se posent. Tout d'abord, ils ont à apprendre comment enseigner les éléments d'étayage de la règle considérée. Devront-ils les verbaliser lors d'une présentation orale, les faire visualiser par la mise en place d'une démonstration ou encore les faire vivre en accompagnant la réalisation de certains élèves ? Ils ont par ailleurs à apprendre à partager avec les élèves les résultats attendus de la règle. Se pose alors la question de comment faire en sorte que les élèves constatent au mieux et par eux-mêmes ces résultats lors de leurs premiers suivis de la règle préalablement enseignée ? Enfin, ils ont à apprendre à intégrer leur enseignement ostensif de la règle au cœur de la présentation de la situation d'apprentissage au sein de laquelle il devra jouer.

Une deuxième activité dite d'accompagnement des premiers suivis par les élèves de la règle préalablement enseignée

Explicitation théorique

La deuxième activité constitutive de l'enseignement découle du postulat théorique selon lequel l'apprentissage par les élèves de la règle préalablement enseignée s'effectue au cours de leurs premiers suivis en situation. L'apprentissage peut être en effet théoriquement considéré comme finalisé lorsque, suivant la règle qui leur a été préalablement enseignée, les élèves parviennent finalement à constater le caractère effectif des résultats attendus. Les élèves associent alors consubstantiellement une intention aux actions réalisées (Ogien, 2007). Théoriquement, ils sont alors en capacité de réaliser les actions consi-

dérées s'ils en avaient l'intention ou justifier après coup leurs actions par cette intention.

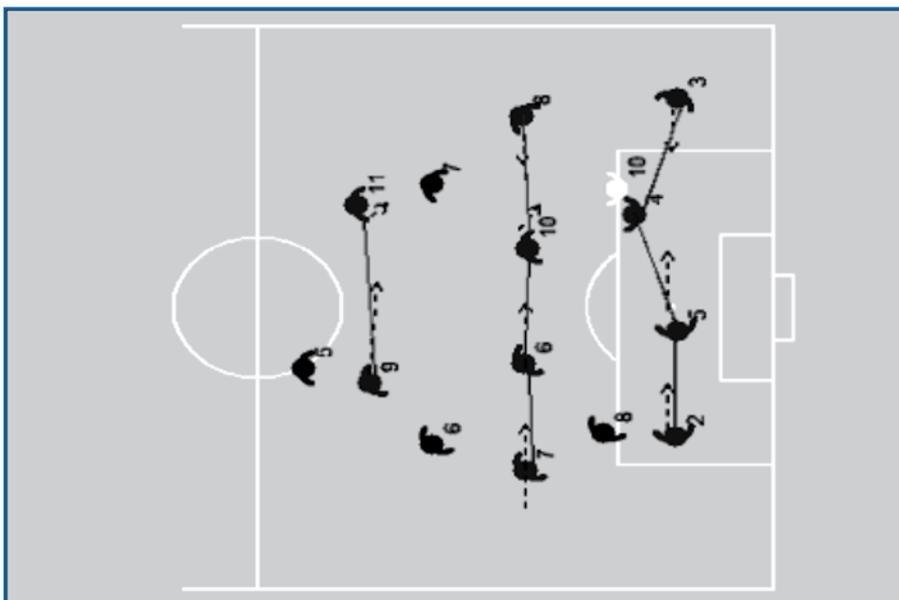
Il est ici important de souligner que les premiers suivis par les élèves de la règle préalablement enseignée n'aboutissent pas toujours nécessairement à la réussite et donc à la finalisation de l'apprentissage en cours. L'enseignant doit alors mener une activité « d'explication ostensive » (Wittgenstein, 2004) afin d'aider les élèves à s'engager dans des premiers suivis de la règle adéquats. Il cherche alors à lever les incompréhensions ou les malentendus qui auraient pu se produire lors de l'enseignement de la règle. Pour ce faire, il stoppe le plus souvent leur activité et s'engage

dans une activité de mise en conformité de leurs suivis en renouvelant les liens de signification initialement dressés. Il réitère l'enseignement des éléments d'étayage constitutifs de la règle considérée en jouant sur leur nature. Ainsi, alors qu'il les avait seulement verbalisés, il les démontre, voire les fait vivre aux élèves les plus en difficulté.

Un exemple d'accompagnement des premiers suivis d'une règle préalablement enseignée en football

Pour rester au plus près des circonstances d'enseignement de la règle, l'organisation situationnelle proposée en amont est dans ses grandes lignes maintenue. Les aménagements y étant apportés sont les suivants. Des joueurs sont placés entre les différentes lignes tout en veillant à conserver une supériorité numérique pour l'équipe placée en défense : un joueur est placé devant les attaquants, deux entre les attaquants et la ligne du milieu et enfin, deux entre les lignes de milieu et de défenseurs (voir Schéma 2).

Schéma 2 : Situation d'apprentissage permettant l'accompagnement des premiers suivis



Légende :

Les défenseurs sont en noir reliés entre eux

Les attaquants sont isolés

En blanc, le joueur qui est porteur de balle « virtuel » : situation de premier suivi

Les traits rouges illustrent les cordes.

Les flèches en pointillés illustrent, elles, les déplacements de chacun des joueurs

Nous jouons ici sur une moitié de terrain sans toutefois utiliser le but.

Dans cette situation d'apprentissage les joueurs en attaque jouent en marchant sans ballon. Ils font circuler un ballon virtuel symbolisé par le bras levé du porteur de balle, la transmission du ballon s'effectue alors par l'appel d'un joueur par son prénom. Les défenseurs, qui peuvent eux trotter, récupèrent la balle lorsqu'ils parviennent à toucher le porteur de balle. Lors de cette situation, l'enseignant contrôle le jeu. Il l'arrête à chaque suivi non conforme de la règle.

Lors des premières tentatives, il peut ainsi repérer que les joueurs situés à l'opposé du ballon ont tendance à lâcher la corde exc-

sivement tendue. Ceci est généralement dû à un retard dans le coulisement collectif ou une absence de remplacement dans la ligne défensive. Après une phase d'observation des élèves dans la situation, l'enseignant peut user « d'arrêts flashs »² pour faire constater aux élèves certaines mésinterprétations de la règle. Suite à cela, il multiplie les exemples visant à lever les malentendus. Par exemple, en ce qui concerne l'élément d'étayage [« Coulisser »], il peut par exemple user de la verbalisation pour expliciter le fait qu'un joueur éloigné du porteur de balle doit se déplacer latéralement en direction du ballon (virtuel ici) et ce, assez rapidement de manière à ce que

l'intervalle entre les deux joueurs (représenté ici par la corde tendue) ne s'agrandisse pas (corde qui tombe). A cela peut s'ajouter une action de guidage en accompagnant au plus près le joueur en lui donnant par exemple un signal tactile déclencheur du déplacement. Ce type d'exemples peut être utilisé de la même manière pour l'élément d'étayage [« Réintégrer sa ligne défensive lorsque le ballon quitte sa zone »]. Enfin, il est à noter que l'enseignant peut aussi démontrer lui-même le suivi de la règle tout en verbalisant les éléments d'étayage. Il intègre dans ce cas là une des lignes défensives.

2) Nous entendons par « arrêt flash » un arrêt du jeu provoqué par l'enseignant visant à figer les positions des élèves.

Suite à cette activité d'explication, l'enseignant replace ses élèves en activité et accompagne à nouveau leurs suivis de la règle préalablement enseignée et expliquée. Il considère alors que les suivis de la règle par les élèves peuvent être considérés comme conformes lorsque (1) les élèves coulissent ensemble vers le porteur de balle, (2) le défenseur sort sur le porteur de balle sans se jeter, c'est-

Se former pour savoir mener un enseignement ostensif de règles auprès d'élèves

Considérer comme nous venons de le faire que l'enseignant doit engager une activité singulière d'accompagnement des premiers suivis par les élèves de la règle qui leur a préalablement enseignée n'est pas sans conséquence en termes de formation professionnelle.

Tout d'abord, il apparaît nécessaire d'aider les enseignants novices à envisager la construction de leur situation d'apprentissage non pas seulement pour que les élèves puissent utiliser ce qui vient de leur être enseigné mais aussi pour que, par cet usage, ils puissent parvenir à constater par eux-mêmes les résultats attendus. Autrement dit, il apparaît important de former les enseignants à questionner davantage la nature des situations qu'ils proposent à leurs élèves. Dans la conception ici proposée, les situations sont pensées et mises en œuvre compte tenu d'objectifs d'enseignement. Ainsi, les situations de premiers suivis de la règle sont des situations « facilitantes » permettant aux élèves de s'engager immédiatement dans des usages de la règle et de rapidement constater les résultats qui lui avaient été associés lors de l'enseignement. C'est ici un renversement de perspective très important puisque l'idée n'est donc pas de laisser chercher les élèves mais plutôt de les accompagner par des aménagements spécifiques vers la réussite.

Outre la nécessité de former les enseignants pour qu'ils puissent construire et mettre en œuvre autrement leurs situations, il apparaît aussi nécessaire de les aider à mener leur propre activité d'accompagnement durant ces situations. C'est en effet une activité complexe nécessitant d'être abordée en formation. Alors même que lorsque l'enseignement de la règle est effectué le plus dur semble réalisé, l'ensei-

gnant doit alors en réalité mener une multiplicité d'activités qui, articulées, constituent l'accompagnement de l'apprentissage. Il doit ainsi successivement parvenir à **(a)** mettre en activité les élèves suite à son enseignement, **(b)** prendre du recul et observer les premiers suivis, **(c)** stopper les réalisations des élèves en difficulté, **(d)** engager une activité d'explication ostensive pour ces élèves et **(e)** les relancer en activité.

Parmi ces activités, deux nécessitent d'être réellement abordées avec les enseignants novices. L'activité d'observation et d'interprétation de ce que réalisent les élèves lors de la situation de premiers suivis est en effet à travailler en formation. L'enseignant doit être en mesure de tout à la fois laisser les élèves s'essayer aux premiers suivis de la règle tout en repérant rapidement les mésinterprétations ou malentendus qui auraient pu se produire lors de son enseignement. Autrement dit, il doit savoir laisser les élèves s'exercer et répéter pour surmonter leurs difficultés tout en identifiant les origines de ces dernières afin de pouvoir ensuite rapidement aider à les surmonter. C'est donc ici l'apprentissage d'une posture particulière que la formation devrait accompagner.

L'enseignant doit aussi, si nécessaire, être en mesure d'engager une activité d'explication ostensive lors des situations de premiers suivis de la règle. Ce n'est pas là une activité aisée à mener en contexte effectif d'enseignement, notamment lorsque la classe comprend un grand nombre d'élèves. Plusieurs difficultés se posent. Tout d'abord, l'enseignant doit être en capacité de signifier les besoins des élèves et, après avoir identifié s'ils sont partagés ou au contraire différenciés, d'engager une à plusieurs explications. Complémentairement, il doit d'autre part être en capacité de mener son activité d'explication ostensive auprès de certains élèves tout en permettant à d'autres de poursuivre leurs premiers suivis. Se pose

indicateurs doit alors être conjointe au constat par les élèves que la progression adverse est stoppée voire retardée par une passe (virtuelle) vers un partenaire reculé. Là encore, l'enseignant peut aider les élèves à constater le résultat attendu ([« *Gêner la progression adverse du ballon* »]) en ayant recours à un « arrêt flash ».

alors la difficulté de la différenciation pédagogique non pas en termes de contenus abordés avec les élèves mais plutôt en termes d'activités d'enseignement proposées pour les accompagner dans leur apprentissage. Au-delà du fait d'identifier la diversité des besoins de ses élèves et sur cette base d'engager de façon plus ou moins différenciée son activité d'explication, se pose aussi la difficulté relative à l'activité même d'explication ostensive. L'enseignant doit effectivement être en capacité de diversifier la nature de l'enseignement des éléments d'étayage constitutifs de la règle considérée. Il doit donc savoir verbaliser ces éléments (par exemple en répétant peut être en d'autres mots ce qu'il avait pu enseigner initialement) mais aussi être en capacité de les faire visualiser (par exemple en proposant sa propre démonstration de ces éléments), voire peut être pour certains élèves de les faire corporellement ressentir (par exemple en procédant lui-même à une aide à la réalisation motrice des élèves). L'enseignant doit aussi être en capacité de mener à bien son explication. Rappelons que cette dernière a pour objectif d'aboutir à un accord avec l'élève quant à l'adéquation de ce qu'il réalise compte tenu de ce qui lui a été enseigné. L'enseignant doit donc généralement insister pour progressivement accompagner l'élève vers la réussite. Assez paradoxalement, alors qu'il fait ainsi preuve de responsabilité l'enseignant peut pourtant dans certaines circonstances se voir confronté à un problème d'éthique³. Animé par la responsabilité de faire apprendre, l'enseignant peut-être effectivement amené à s'engager auprès des élèves en difficulté dans une longue activité d'explication emprunte de « jusqu'aboutisme ». Paradoxalement, cet « acharnement » éducatif peut aboutir pour certains élèves non pas à une plus grande réussite mais au contraire à des réalisations de plus en plus éloignées des attentes initialement fixées et *in fine* à des abandons.

3) Il est d'ailleurs à noter que cette dialectique renvoie à la première des compétences de leur référentiel de formation intitulée « *Agir en fonctionnaire de l'état de façon éthique et responsable* ».

Une troisième activité dite d'aide à l'interprétation par les élèves des règles apprises

Explicitation théorique

La troisième activité constitutive de l'enseignement découle du postulat théorique selon lequel le suivi par les élèves des règles préalablement apprises dans de nouvelles situations renvoie à leur « usage extensif » (Bertone & Chaliès, 2008) et engage leur activité d'« interprétation » (Laugier, 2010). Autrement dit, une fois que les règles ont été apprises par les élèves, les enseignants s'engagent dans une activité visant à les aider à « substituer une expression de la règle à une autre » (Wittgenstein, 2004). Concrètement, cette substitution d'un suivi appris de la règle par un autre suivi quelque peu différent compte tenu des circonstances situationnelles est rendue possible par une extension du lien de signification appris, c'est-à-dire par un développement des éléments d'étayage de la règle.

Pour parvenir à cet enrichissement des suivis possibles des règles apprises par les élèves, l'enseignant mène une activité singulière d'aide à leur interprétation. Cette activité consiste essentiellement à aménager des situations singulières, non plus d'apprentissage mais de développement, afin que les élèves puissent « voir comme », « sentir comme » et/ou « agir comme » (Pastorini, 2010) ils ont pu le faire lors des situations support à leur apprentissage des règles considérées. Les liens de signification préalablement appris jouent alors tels des « mètres étalons » à partir desquels les élèves ordonnent un réseau de ressemblances pour interpréter la nouvelle situation et *in fine* s'y adapter progressivement.

Un exemple d'aide à l'interprétation d'une règle préalablement enseignée en football

L'objectif des situations dites de développement est d'inviter les élèves à interpréter la règle initialement apprise afin de la suivre avec efficacité dans de nouvelles circonstances situationnelles. En suivant, nous proposons une succession de situations de développement pouvant être proposées suite à l'apprentissage de la règle décrite en amont. Pour chaque situation nous décrivons les aménagements portés à la situation et les incidences de ces aménagements sur l'interprétation de la règle apprise.

(a) 1^{ère} situation de développement

Un ballon est introduit afin que la contrainte « technique » influe sur le comportement des élèves. Par l'utilisation de feintes et par la multiplication ou la réduction du nombre de touches de balle, les attaquants augmentent en effet l'incertitude des défenseurs. Cela permet toutefois de mettre l'élève en présence d'une situation présentant un « air de famille » avec la précédente, notamment en termes d'usage de l'élément d'étayage [« *Sortir sans se jeter* »].

Par cet aménagement l'enseignant permet aux défenseurs de progressivement singulariser leur usage de l'élément d'étayage [« *Sortir* »]. En fonction du rapport de force, l'élève qui « sort » sur le porteur de balle doit en effet adapter sa conduite et choisir entre intervenir sur le ballon pour le récupérer ou adapter un positionnement orientant le porteur de balle et l'obligeant à jouer en retrait. Cet aménagement permet donc de progressivement associer de nouveaux comportements défensifs individuels à la règle apprise [« *Défendre en zone* »].

(b) 2^{ème} situation de développement

La défense de zone peut être orientée par rapport à la cible en demandant aux attaquants de marquer. Un gardien est alors placé dans les buts. Comme pour l'aménagement précédent, cette évolution modifie le suivi de la règle [« *Défendre en zone* »] en ajoutant une dimension supplémentaire à l'étayage de cette dernière.

Plus précisément l'élément d'étayage [« *Sortir sur son adversaire direct porteur de balle sans se jeter* »] est enrichi de la manière suivante : [« *Sortir sur son adversaire direct porteur de balle en l'orientant par rapport au but* »]. En effet, cet aménagement offre une solution offensive supplémentaire à l'équipe en possession de la balle en finalisant sa progression par le but : la frappe de loin. De ce fait, le cadrage du porteur de balle par son adversaire direct qui sort de la ligne défensive doit prendre en compte le but pour orienter le porteur de balle. En fonction des choix effectués par l'enseignant et de la ligne de force défensive considérée (défenseurs, milieux, attaquants), l'orientation du porteur de balle s'effectue vers l'extérieur du terrain ou vers la densité dans l'axe du terrain. Dans tous les cas, les comportements des joueurs dans cette situation sont amenés à évoluer

puisque suite à la « sortie » sur le porteur de balle, le cadrage de ce dernier doit intégrer un positionnement du corps « de $\frac{3}{4}$ », les épaules orientées dans la direction dans laquelle le défenseur veut l'amener.

(c) 3^{ème} situation de développement

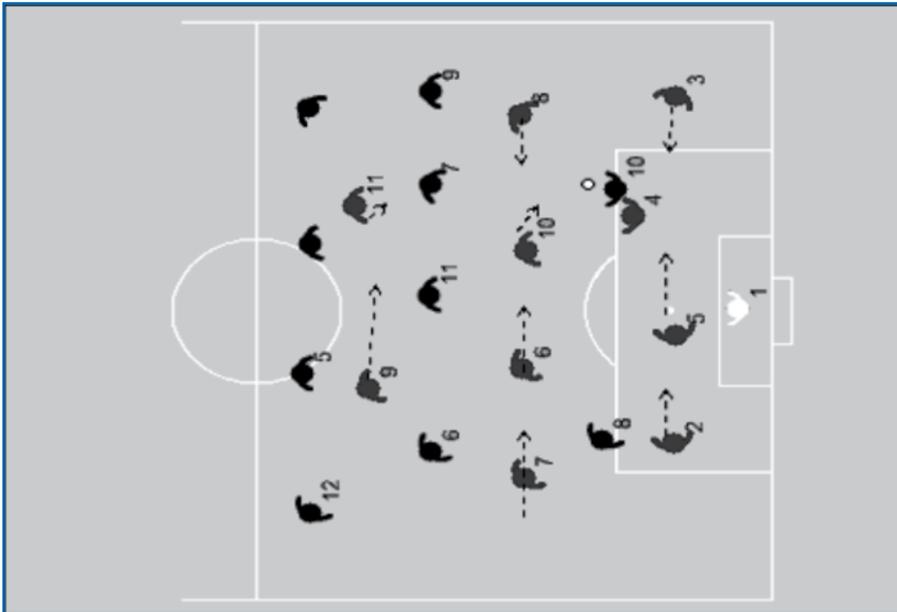
Un rétablissement progressif de l'équilibre numérique entre attaque et défense est effectué. Cette étape tend à complexifier la situation par l'augmentation de la densité et donc de l'incertitude. Cette augmentation oblige les lignes défensives à coulisser rapidement pour densifier la zone du porteur de balle et permettre une récupération immédiate ou différée du ballon au détriment des joueurs offensifs non porteurs de balle éloignés du ballon.

Cet aménagement épaissit le lien de signification initial à plusieurs niveaux. Tout d'abord il enrichit l'élément d'étayage [« *Coulisser* »]. Les solutions de passe pour le porteur de balle étant plus nombreuses, il invite les défenseurs à proximité du joueur qui sort sur celui-ci à coulisser plus rapidement vers la zone du ballon et à fermer les angles de passe potentiels. De ce fait, le coulisser des joueurs ne s'effectue plus uniquement sur un axe latéral mais prend en compte la profondeur du terrain. Par ailleurs l'augmentation de la densité tend à complexifier la lecture du rapport de force, ce qui demande aux défenseurs de ne plus suivre stricto sensu les éléments d'étayage [« *Coulisser* »] et [« *Sortir sur son adversaire direct porteur de balle sans se jeter* »] tels qu'ils ont été initialement appris. En effet, dans certaines situations, plusieurs joueurs de la ligne défensive peuvent sortir sur le porteur de balle (prise à deux) pour engager une récupération plus rapide du ballon. On envisage là les situations lors desquelles le coulisser préalable a été assez efficace pour que plusieurs joueurs de la ligne défensive considérée se trouvent à proximité directe du porteur de balle lui-même relativement isolé. Enfin et de façon plus générale, cet aménagement épaissit la règle étiquetée [« *Défendre en zone* »] en demandant aux élèves de défendre prioritairement par rapport au ballon et non plus par rapport à leur adversaire direct. Dans certains cas, les défenseurs (notamment excentrés) devront accepter de laisser un joueur adverse seul dans une zone du terrain (opposée au ballon) tout en gardant sur lui un contrôle visuel.

En dernier lieu, la succession de situations de développement doit pouvoir amener les élèves à user singulièrement de la règle

[« Défendre en zone »] dans une situation encore plus proche du jeu réel. Pour cela, les cordes peuvent être finalement retirées.

Schéma 3 : Situation de développement : « attaque-défense de zone »



Les élèves sont alors invités à jouer une « attaque-défense de zone » (voir Schéma 3). Les défenseurs ont à récupérer la balle et à relancer vers la ligne médiane. Lors de cette situation, il est possible de voir apparaître des positionnements originaux mais efficaces. Des joueurs peuvent, par exemple, rester plus ou moins éloignés sur la même ligne compte tenu de leurs qualités de vitesse ou encore peuvent ponctuellement sortir de cette organisation collective pour passer à un marquage individuel sur un joueur « dangereux » dans une situation de jeu particulière.

Légende :

Les défenseurs se distinguent par les pointillés de leurs déplacements
 En noir les attaquants (le gardien de but est en blanc)
 Les flèches en pointillés illustrent, elles, les déplacements de chacun des joueurs

Se former savoir aider les élèves à interpréter les règles apprises

Une telle lecture théorique invite notamment à repenser l'activité de conception des enseignants, que cette activité soit envisagée à l'échelle de la construction d'un cycle d'apprentissage ou de l'articulation des situations au sein d'une même leçon. Par exemple, cette conceptualisation tend à repositionner les situations globales dites « de référence » dans les APSA comme des situations de développement ultime, autrement dit de dernier niveau. Dans une lecture cognitiviste, la situation de référence est le plus souvent adoptée comme situation de développement. A la situation décontextualisée ayant par exemple pour objet l'apprentissage du smash succède généralement très vite une situation de jeu source de recontextualisation.

Il est important de souligner à ce niveau que, dans le cadre théorique proposé ici, il semble

que ce choix soit discutable. La question n'est pas en effet ici de savoir comment revenir au plus vite à la situation faisant référence dans l'APSA mais plutôt de savoir comment faire se succéder les situations permettant *in fine* un usage de plus en plus extensif (au sens de circonscrit dans des circonstances de réalisation de plus en plus différentes) de l'apprentissage antérieur. C'est en ce sens qu'a été pensée l'illustration précédente dans l'activité football pour laquelle plusieurs aménagements successifs ont été proposés. Chacun de ces aménagements a pour vocation d'élargir le champ des possibles tout en conservant un « air de famille » avec le précédent.

Ce postulat amène également à s'interroger sur la façon d'évaluer les élèves. Selon cette entrée théorique, être performant dans une situation de développement ne consisterait pas à suivre *stricto sensu* une règle apprise en amont mais plutôt à en faire usage de façon efficace et individuelle dans une situation singulière. Cette façon de concevoir l'éva-

luation semble pleinement s'inscrire dans la perspective d'une évaluation par compétences consistant à placer les élèves dans des situations complexes autorisant l'expression de la compétence dans sa globalité.

En étant prochainement intégrée dans les masters « Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation », la part professionnelle de la formation enseignants d'EPS novices risque assez paradoxalement de perdre en lisibilité et cohérence. Les quelques idées dressées en amont ont pour ambition d'aider à surmonter cette difficulté. Elles permettent en effet, d'une part, d'asseoir théoriquement les contenus dits professionnels de la formation et, à ce titre, de les envisager au même titre que les autres contenus. Elles permettent, d'autre part, de repositionner au centre des préoccupations la construction d'une pratique professionnelle enseignante, en dehors de laquelle les autres apports (didactiques, scientifiques ou institutionnels) n'ont finalement pas véritablement de raison d'être.

Bibliographie

Bertone, S., & Chaliès, S. (2008). *Enseigner l'usage des règles aux élèves*. In S. Chaliès, & S. Bertone (Eds.), *L'enseignement* (pp.29-44). Paris : Editions Revue EP.S.
 Laugier, S. (2010). Wittgenstein. *Le mythe de l'inexpressivité*. Paris: Vrin.

Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée*. Paris: Armand Colin.
 Pastorini, C. (2010). *Le sens de la perception chez Wittgenstein*. Dogma, 2010 (En ligne – <http://www.dogma.lu/pdf/CPWittgensteinPerception.pdf>).
 Williams, M. (2002). *Tout est-il interprétation ?* In C. Chauviré & R. Ogien (Ed.), *La régularité* (pp. 207-233). Paris : EHESS.
 Wittgenstein, L. (2004). *Recherches Philosophiques*. Paris: Gallimard.

Formation des professeurs stagiaires du second degré en EPS

Présentation comparative entre le modèle PLC2 et le modèle PEES: l'exemple de l'académie de Versailles

Ce texte a pour ambition d'exemplifier les modèles de formation des professeurs stagiaires PLC2 (1990/2010) et PEES (2010...) au travers de l'exemple de l'académie de Versailles.

Ce projet est né de deux réflexions :

- Au gré de mes rencontres, il m'est apparu que le modèle de formation des PLC2 en IUFM restait très présent dans les esprits et que le modèle en cours des PEES, mis en place pour la 4^{ème} année à la rentrée 2013, restait peu connu. De nombreux collègues, actuellement tuteurs (comme conseillers pédagogiques, comme professeurs stagiaires), semblent avoir en tête ce modèle, notamment lorsqu'ils évoquent les journées de formation des stagiaires actuels.

- Dans la perspective de l'élaboration d'un nouveau modèle de formation avec les ESPE, il peut être intéressant d'interroger ceux qui se sont succédé depuis le début des années 1990, afin, le cas échéant, d'envisager d'éventuelles pistes pertinentes pour une nouvelle évolution de la formation des professeurs stagiaires de notre discipline.

Le but principal n'est pas de faire part d'un point de vue exhaustif sur les deux types de parcours ni de présenter les contenus de formation et les modalités de mise en œuvre sur chacune des journées. Il s'agit plutôt, au travers de la présentation d'un exemple d'organisation de dispositif, d'envisager le lancement d'un débat sur les prochaines échéances en termes de formation à l'entrée dans le métier, s'inscrivant ainsi dans la démarche de notre association.

J.-B. Chiama



1) Jean-baptiste.chiama@u-cergy.fr

2) Remerciements à l'ensemble des collègues investis dans la formation des PLC2 et des PEES dans notre académie ainsi qu'aux personnes qui ont relu ce travail.

3) Il s'agit bien d'une illustration dans la mesure où, pour chacun des modèles, le cadrage national peut faire l'objet d'un traitement particulier dans chaque académie.

4) Professeurs des lycées et collèges 2^{ème} année (post concours).

5) Personnels d'éducation et d'enseignement stagiaires.

6) Ecoles supérieures de professorat et de l'éducation.

Formation PLC2 dans l'académie de Versailles⁷ Rentrée 1991 <i>3 académies avaient été le théâtre d'une expérimentation en 1990.</i>	Formation PEES dans l'académie de Versailles Rentrée 2010
Les professeurs stagiaires ont réussi le CAPEPS à l'issue de 3 années de licence et d'une année de préparation au concours.	Les professeurs stagiaires ont réussi le CAPEPS à l'issue de 3 années de licence et de deux années de master.
Formation des PLC2 uniquement, les PLC1 sont totalement pris en charge par les équipes de formation au sein des UFRSTAPS même si ils doivent être inscrits à l'IUFM de l'académie de Versailles.	Un collègue, formateur IUFM, intervient sur le plan de la préprofessionnalisation au sein d'un UFR STAPS, en Master 2.
90 professeurs stagiaires les années les plus denses, provenant de toute la France.	Entre quarante et soixante depuis 3 ans provenant de toute la France.
7h d'enseignement + 3 h d'AS.	18h en 2010 (dont l'AS) 20h en 2011 (dont l'AS) 17h en 2012 (dont l'AS)
La formation est totalement prise en charge par les équipes IUFM. Un plan de formation de l'IUFM est élaboré, qui définit les axes de formation pour l'ensemble des professeurs stagiaires du premier et du second degré, toutes disciplines confondues. Il sert de point d'appui à l'élaboration par chaque équipe du plan de formation disciplinaire. Concertation avec l'inspection pédagogique régionale.	Pilotage rectoral de la formation, coordonnée par un IA IPR référent de la discipline. Un Plan de formation élaboré par un groupe de travail composé de l'ensemble des inspecteurs référents des disciplines du second degré, sous la conduite d'un représentant de M. Le Recteur. il définit les axes de formation pour l'ensemble des professeurs stagiaires du second degré. Ce plan sert de point d'appui à l'élaboration par chaque équipe d'inspecteurs du plan de formation disciplinaire ⁸ . Des actions préparées et menées en partenariat avec les formateurs IUFM et, selon les besoins, des personnes ressources du rectorat.
<p align="center">194 heures de formation sur site IUFM</p> <i>(ne comprenant pas l'accompagnement du conseiller pédagogique).</i> <ul style="list-style-type: none"> - Module d'accompagnement à la prise de fonction. - Analyse de situations professionnelles et suivi de stages. - L'enseignant dans son environnement professionnel. - Compléments professionnels (pour notre discipline, travail autour de la sécurité, de la responsabilité et du sport scolaire). <p>A cela s'ajoute l'accompagnement dans l'établissement par le conseiller pédagogique. Cet accompagnement n'est pas en tant que tel quantifié, même si un volume minimum de visites d'observations de séances est requis (12 minimum).</p>	<p align="center">216 heures de formation⁹</p> <i>(comprenant l'accompagnement par le conseiller pédagogique tuteur).</i> <ul style="list-style-type: none"> - La phase d'accueil, en amont de la rentrée scolaire. - L'accompagnement par le conseiller pédagogique, tuteur (avec un volume horaire hebdomadaire suggéré évolutif selon les périodes de l'année). - Une formation « filée », sur l'année¹⁰. - Une « e-formation » (temps d'utilisation de la plate-forme académique mise à disposition). - Eventuellement, un parcours de formation supplémentaire, collectif ou individuel par : <ul style="list-style-type: none"> • Des modules complémentaires de formation pilotés par les inspecteurs référents de formation. • Une formation choisie par le stagiaire parmi une série d'offres ciblées figurant dans le programme académique de formation 2012/2013 (PAF).
<p align="center">2 jours de formation par semaine (hors périodes de stages)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 journée centrée sur les problématiques transversales, avec les stagiaires des autres disciplines et/ou du premier degré. - 1 journée disciplinaire. <p align="center">Environ 25 journées de formation disciplinaire sur site IUFM dans l'année</p> <p>Possibilité pour les formateurs disciplinaires d'investir la formation transversale. Quelques possibilités d'actions de formation conjointes entre plusieurs disciplines.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 4 journées de formation transversale avec des stagiaires d'autres disciplines dans l'année. - 6 journées de formation disciplinaire dans l'année¹¹. - Invitation à des temps d'informations (parcours professionnel, mutations) organisés par les services rectoraux.

7) Les éléments présentés ici sont ceux qui étaient en vigueur lorsque ce modèle a été remplacé. Certains aspects étaient présents dès l'origine de l'IUFM, d'autres sont apparus ou ont été modifiés au cours de l'évolution de la formation la plupart du temps grâce à la réflexion des équipes de formation.

8) Pour l'EPS, les formateurs IUFM sont invités à collaborer à l'élaboration du projet.

9) Correspondant à un tiers du temps global d'activité professionnelle de l'enseignant sur une année.

10) Cf. détail ci-dessous.

11) 9 sont prévues en EPS pour l'année 2013/2014.

Formation PLC2 dans l'académie de Versailles Rentrée 1991	Formation PEES dans l'académie de Versailles Rentrée 2010
- 1 stage en immersion d'une semaine complète au 1 ^{er} trimestre, au sein d'une équipe pluridisciplinaire. Découvrir un autre type d'établissement que le sien. Centré sur le fonctionnement global de l'établissement. -1 stage de pratique accompagnée de 4 semaines, en binôme, à raison de 4h par semaine durant lequel le professeur stagiaire observe l'enseignant dans ses classes, prend une classe en charge et observe son binôme qui prend une autre classe en charge.	Pas de stages complémentaires proposés institutionnellement, des initiatives possibles dans le volume global déterminé plus haut, notamment pour la découverte de contextes accueillant des élèves à profils particuliers.
2 rencontres annuelles avec les conseillers pédagogiques animées par l'équipe IUFM en présence d'un ou plusieurs inspecteurs.	3 rencontres annuelles organisées et animées par l'équipe des IA IPR, en présence d'un ou plusieurs formateurs IUFM.
2 visites du formateur IUFM dans l'établissement ¹² .	Pas de visite de formateur. Possibilité d'une visite conseil d'un IA IPR ¹³ , voire plus en cas de difficultés importantes repérées.
- 1 mémoire professionnel à produire durant l'année de PLC2. - 1 journée de fin d'année de valorisation des mémoires professionnels.	Production dans le cadre du M2, avant le concours.
Rentrée 2006 : Evaluation par l'ensemble des acteurs sur la base des 10 compétences.	Le rapport conclusif est rédigé par le conseiller pédagogique tuteur sur la base des 10 compétences.
Des avis sont émis par chaque évaluateur en termes de « très insuffisant », « insuffisant », « satisfaisant » ou « très satisfaisant ».	Le conseiller pédagogique tuteur et le chef d'établissement rédigent un rapport conclusif sans avis.
La formation PLC2 est validée par l'IUFM sur la base d'un certain nombre de pièces: le rapport de visite du formateur, le rapport du conseiller pédagogique du stage en responsabilité, le rapport de visite du conseiller pédagogique du stage de pratique accompagnée, l'avis de l'IUFM sur le suivi des formations sur site, la certification informatique.	La formation universitaire est close avec l'obtention du M2, en amont du concours.
L'employeur statue sur la titularisation en s'appuyant sur le dossier des compétences fournis par l'IUFM et sur le rapport du chef d'établissement du stage en responsabilité du professeur stagiaire. Il peut éventuellement souhaiter entendre le professeur stagiaire dans le cadre de l'entretien de qualification professionnelle (EQP). La visite d'un inspecteur peut être envisagée.	L'employeur statue sur la titularisation sur la base d'un avis émis par l'inspecteur référent de la discipline qui s'appuie lui-même sur le rapport du conseiller pédagogique tuteur. La commission académique dispose également du rapport du chef d'établissement et, éventuellement, d'un rapport de visite d'un inspecteur qui peut avoir effectué une visite conseil durant l'année. Elle peut demander à entendre le professeur stagiaire.
La possibilité d'un renouvellement de l'année de stage.	La possibilité d'un renouvellement de l'année de stage.
1 certification en informatique avec le C2i2e évalué durant l'année de stage par l'IUFM.	2 certifications complémentaires pour être recruté en tant que professeur titulaire (CLES 2 pour les langues et C2i2e pour l'informatique) ¹⁴ .

Éléments d'analyse

Ces deux modèles de formation ne renvoient pas « simplement » à des organisations différentes. Derrière un certain nombre de similitudes, ils sont sans doute révélateurs de deux conceptions de la formation des enseignants. Quatre grands principes permettent d'illustrer des différences de fond.

De la formation initiale à la formation continue

Le modèle PEES présente l'année de stage post concours comme étant la première étape de la formation continue de l'enseignant. Dans le modèle PLC2, elle représentait la dernière année de formation initiale. Nous sommes dans les deux cas sur un principe de conti-

nuum mais la répartition, et par la même les enjeux de cette année post concours, divergent.

Dans un cas, la dimension universitaire de la formation (acquisition de savoirs, réflexion scientifique, préprofessionnalisation) est totalement traitée en amont du concours, dévolue aux UFR en formation initiale, alors que, dans

12) Une visite de la part d'un IA IPR peut être envisagée à la demande du conseiller pédagogique, du chef d'établissement, du formateur ou encore suite à l'étude des dossiers par le jury académique.

13) La visite conseil d'un IA IPR intervient au cas où le professeur stagiaire ait fait l'objet d'un signalement de la part du conseiller pédagogique tuteur ou du chef d'établissement ou à l'occasion de la venue de l'IA IPR dans l'établissement pour une visite d'inspection.

14) Disposition en cours de révision.

le modèle précédent, la formation sur site, le travail autour du mémoire professionnel, maintenaient durant l'année de stage une certaine dimension universitaire.

D'une formation où le retour sur la pratique est le levier privilégié de la formation à une formation où l'immersion dans la pratique est le levier privilégié de la formation

L'alternance entre la présence devant élèves et la formation hors contexte d'établissement s'applique dans les deux modèles de formation mais selon des principes très différents. Dans le modèle PEES, le contexte professionnel local devient lieu privilégié de formation sur 3 plans :

- Assurer un nombre d'heures de cours proche ou égal de celui du service complet d'un enseignant titulaire.
- Le conseiller pédagogique tuteur comme rouage fondamental, quasi exclusif de la formation.
- L'établissement d'accueil comme lieu d'immersion formateur en tant que tel.

Dans le modèle PLC2, le temps passé dans l'établissement, notamment en responsabilité devant les élèves, devait être réduit afin de permettre le développement d'une analyse avec le conseiller pédagogique et dans le cadre des journées de formation sur site IUFM.

Cette différence fondamentale à mes yeux renvoie au débat entre un modèle centré sur la notion de compagnonnage et un autre centré sur l'analyse réflexive.

D'un modèle piloté par l'organisme de formation à un modèle piloté par l'employeur

Dans le modèle PEES, ce sont les services rectoraux en général et l'équipe d'inspection de la discipline en particulier qui pilotent la formation alors que dans le modèle PLC2, le plan de formation était élaboré par l'IUFM et mis en œuvre par ses équipes.

Dans les deux cas, la collaboration entre les formateurs et l'équipe de l'inspection pédagogique régionale existe. Son opérationnalisation est très différente.

D'une titularisation par l'employeur s'appuyant sur un nombre conséquent d'avis avec prise de position de chacun des acteurs à une titularisation par l'employeur s'appuyant sur un nombre restreint d'avis sans prise de position des acteurs

Dans le modèle PEES, la commission académique statue à partir d'un nombre d'avis restreints (inspecteur référent et chef d'établissement). Le rapport conclusif sans prise de position du conseiller pédagogique tuteur sert de support unique à l'avis de l'inspecteur (sauf dans le cas où ce dernier effectue une ou plusieurs visites).

Dans le modèle PLC2, la commission académique statuait à partir d'un nombre d'avis important¹⁵, regroupés dans le dossier de validation de l'année de formation IUFM (chacun avec une prise de position entre « très insuffisant » et « très satisfaisant ») avec, en plus, le rapport du chef d'établissement et, éventuellement, celui d'un inspecteur ayant effectué une visite conseil.

La différence fondamentale repose ici sur le poids du rapport du conseiller pédagogique. Dans le modèle PEES, même s'il n'émet pas d'avis, il est seul pour présenter et analyser par écrit l'année de stage là où le dossier IUFM comportait 4 éléments de validation. Ce point, souvent souligné par les conseillers pédagogiques tuteurs actuels comme ayant une influence déterminante dans leur mission, renforce à mon sens l'idée selon laquelle c'est bien le modèle du compagnonnage qui est à l'œuvre actuellement.

Cette présentation n'a pas pour fonction de hiérarchiser les modèles entre eux même si, comme l'ensemble des formateurs ayant œuvré au sein des IUFM sans doute, je ne peux m'empêcher de penser que le modèle PLC2, malgré ses défauts, permettait d'aborder la formation à l'entrée dans le métier de façon approfondie.

Ceci posé, il est sans doute tout aussi important de considérer que le modèle en vigueur depuis trois ans propose **des pistes de travail** dont l'analyse et l'approfondissement pourront s'avérer féconds pour l'avenir.

A ce jour, j'en perçois au moins quatre :

- La construction d'équipes de formateurs pluri catégorielle et le développement des co animations lors de journées de formation, regroupant des enseignants d'UFR, des formateurs en service partagé, des enseignants en poste à plein temps en établissement me paraît être de nature à proposer une formation plus complète, par le croisement des regards. Il s'agit là d'ailleurs, semble-t-il, d'une volonté du législateur dans le cadre de la mise en place des ESPE.

- L'évolution de la réflexion sur la formation et l'accompagnement des conseillers pédagogiques tuteurs me paraît être un axe de travail particulièrement fécond, qui peut maintenant s'appuyer sur des expériences diverses du fait de l'évolution même des modèles de formation. A ce titre, les projets autour de masters de formation de formateurs semblent être une piste particulièrement riche.

- La recherche d'autres formes d'entrées dans les journées de formation, avec notamment plus de temps d'observations de terrain, à la condition qu'ils soient préparés, accompagnés et analysés, comme ossature du plan de formation disciplinaire me semble être de nature à permettre d'aller plus loin dans l'analyse.

- Un accompagnement à la formation se prolongeant grâce à un véritable programme de formation à distance serait enfin de nature à développer le lien entre les acteurs d'une même promotion.

Parallèlement à cela, nous devons me semble t'il appeler de nos vœux une formation à l'entrée dans le métier sur la base d'un principe d'alternance plus proche de celui de la formation des PLC2. Le conseiller pédagogique ne serait plus seul ou presque à supporter le poids de l'analyse de l'année de stage et la « confiance » accordée à l'immersion dans un contexte comme levier principal d'une formation à l'entrée dans le métier serait réinterrogée.

Si nous parvenions à conjuguer ces évolutions¹⁶ issues en partie, pour notre académie, du modèle actuel de la formation des PEES, avec des principes issus de la formation en IUFM pour les PLC2, nous aboutirions finalement à un enrichissement de cette année fondamentale pour le développement des compétences professionnelles des jeunes collègues.

15) Cf. tableau.

16) Je n'évoque pas ici la formation transversale qui, quels que soient les modèles, à toujours fait l'objet d'un certain scepticisme de la part des professeurs stagiaires et qui mériterait aussi d'être interrogée pour trouver toute sa place.

Quelques repères chronologiques à partir d'extraits de textes de référence dans la formation des enseignants depuis 1989

A noter que les phrases en caractères gras tirées de textes officiels, ne sont pas surlignées par nos soins mais sont présentées telles quelles dans les textes officiels.

1989 - Loi d'orientation sur l'éducation

loi n°89-486 du 10 juillet 1989

Elle annonce notamment la création des IUFM à compter de la rentrée de septembre 1990.

Rattachement à une ou plusieurs universités.

« Ces instituts conduisent les actions de formation professionnelle initiale des personnels enseignants. Celles-ci comprennent des parties communes à l'ensemble des corps et des parties spécifiques en fonction des disciplines et des niveaux d'enseignement ».

Les instituts universitaires de formation des maîtres participent à la formation continue des personnels enseignants et à la recherche en éducation.

Ils organisent des formations de préparation professionnelle en faveur des étudiants.

1997 - Texte sur les missions du professeur

Circulaire n°97-123 du 23/05/1997

Exercer sa responsabilité au sein du système éducatif

Exercer sa responsabilité dans la classe

Exercer sa responsabilité dans l'établissement

2005 - Loi sur l'avenir de l'école

Annnonce l'universitarisation des IUFM dans les 3 ans.

2006 - Arrêté du 19/12/2006

Présentant notamment la liste des 10 compétences professionnelles encore en vigueur à ce jour.

Les instituts universitaires de formation des maîtres accueillent des étudiants préparant les concours de recrutement des personnels enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation ainsi que les étudiants et les élèves professeurs des cycles préparatoires à ces concours. Les instituts universitaires de formation des maîtres interviennent également dans la formation de ces personnels au cours des deux années scolaires qui suivent leur titularisation.

La formation professionnelle initiale, dispensée en institut universitaire de formation des maîtres, doit permettre d'assurer une maîtrise suffisante de chacune des dix compétences suivantes, dont le contenu est précisé dans l'annexe du présent arrêté :

- agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable.
- maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer.
- maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale.
- concevoir et mettre en œuvre son enseignement.
- organiser le travail de la classe.
- prendre en compte la diversité des élèves.
- évaluer les élèves.
- maîtriser les technologies de l'information et de la communication.
- travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école.
- se former et innover.

Des actions spécifiques de formation continue en direction des publics T1 et T2 (titulaires première et deuxième année) à compter de 4 semaines au total en T1 et de 2 semaines en T2 sont prévues « dans le plan académique de formation et comprennent des temps de formation en institut universitaire de formation des maîtres organisés par convention entre le recteur d'académie et l'université ».

2010 - Circulaire du 25/02/2010

« Présentation de la réforme du recrutement des enseignants des premiers et second degrés et des personnels d'éducation ».

Inscription dans le dispositif de formation continué.

L'alternance de temps de formation organisée par les services rectoraux, et de temps de formation avec le conseiller pédagogique tuteur.

« Répondre aux objectifs principaux suivants :

- améliorer la pratique d'enseignement à partir d'une analyse des situations vécues en classe,
- acquérir des connaissances et des compétences dans des domaines non maîtrisés : apprentissage de la lecture et du calcul (premier degré), usage pédagogique des technologies de l'information et de la communication, prise en charge des élèves en situation de handicap, lutte contre les discriminations, pratique de l'aide personnalisée (premier degré) ou de l'accompagnement personnalisé (second degré), gestion des conflits, etc.
- répondre aux besoins spécifiques exprimés par le professeur stagiaire ».

L'accompagnement conçu comme un temps de compagnonnage et de formation assuré par des personnels d'enseignement et d'éducation expérimentés. **Il fait partie intégrante de la formation et se décompte ainsi dans le tiers temps.**

Arrêté du 12/05/2010

La liste des dix compétences du texte de 2006 est globalement reprise. La maîtrise de ces compétences est évaluée au plus tard au moment de la titularisation.

Ce texte présente également la constitution des jurys académiques ainsi que la liste des éléments sur lesquels le jury fondera son avis dans la perspective de la titularisation.

2011 - Circulaire du 31/03/2011

« Consolidation du dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires. Les orientations qui suivent tiennent compte des bonnes pratiques observées ».

Cette année de prise de fonction, qui représente un enjeu important pour la formation professionnelle de ces personnels, doit favoriser l'entrée dans le métier et s'inscrire dans un continuum de formation. Elle enrichit et complète la formation qui a été dispensée aux futurs enseignants et CPE stagiaires jusqu'à la réussite du concours. Une très grande partie d'entre eux a ainsi bénéficié, dans le cadre de leur préparation au concours, de stages en situation de pratique accompagnée et/ou en responsabilité dans une école, un collège ou un lycée.

La formation continuée qui sera offerte aux enseignants et CPE stagiaires prendra la forme d'un accompagnement et d'actions de formation dispensées à l'université et dans ses composantes

[Elle] répondra aux objectifs principaux suivants :

- Améliorer la pratique d'enseignement à partir d'une analyse des situations pouvant être vécues en classe.
- Acquérir des connaissances dans des domaines non maîtrisés.
- Répondre aux besoins spécifiques exprimés par le stagiaire.
- Favoriser l'échange de pratiques professionnelles et le travail collectif des équipes.

2012 - Circulaire du 03/07/2012

Dispositions transitoires avec conservation du modèle en vigueur (PEES) aménagé.

« La formation répondra aux objectifs du référentiel définissant les dix compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier. Cette formation, qui prendra appui sur l'analyse des besoins des stagiaires, mettra en particulier l'accent sur la didactique des disciplines, la connaissance des mécanismes d'apprentissage, la conduite de classe, les méthodes de différenciation pédagogique et d'accompagnement des élèves en difficulté et les pratiques d'évaluation dans la classe.

Les actions de formation seront dispensées par les corps d'inspection, des formateurs académiques et des universitaires »

Ce qui se profile

Pour l'année 2012/2013, 2 concours ont été mis en place.

Le premier, « traditionnel » avec des écrits en novembre, les oraux en juin et une année de stage du type PEES telle que nous la connaissons depuis 3 ans. La titularisation interviendra à la rentrée de septembre 2014. Comme leurs prédécesseurs, ces étudiants sont pour la plupart en master deux.

Le second, « exceptionnel » pour des étudiants de M1, avec les écrits en juin 2013

et les oraux en juin 2014. Durant l'année 2013/2014, les candidats admissibles à ce second concours font leur M2, peuvent devenir s'ils le souhaitent « professeurs stagiaires contractuels » avec un emploi du temps de 7h en établissement, en responsabilité. L'alternance s'exerce ici entre l'établissement d'accueil et l'UFR de rattachement pour le M2. Il est prévu que le plan de formation, sur la base des nouvelles maquettes de formation des M2, soit travaillé en relation avec les inspecteurs de la discipline.

L'une des caractéristiques de cette année transitoire est la présence très importante

de cas particuliers (candidats déjà titulaires d'un M2, candidats admissibles au concours mais n'ayant pas terminé le M1, candidats ne souhaitant pas le contrat proposé en établissement scolaire, candidats admissibles ou non au concours « traditionnel » ayant repassé les écrits du concours « exceptionnel »).

A partir de juin 2014, les concours se déroulent à la fin de l'année de M1 (écrit et oraux), les admis sont en stage l'année suivante et doivent passer un M2 la même année, le tout dans le cadre des ESPE.

Former les futurs enseignants : la création des ESPE¹⁷

Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation organisent... la formation initiale des futurs enseignants et des personnels d'éducation et participent à leur formation continue. Elles accueillent aussi les personnels exerçant une activité au sein des écoles et des établissements scolaires dans le cadre des formations professionnelles organisées par les autorités académiques.

La formation organisée par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation inclut des enseignements théoriques, des enseignements liés à la pratique de ces métiers et un ou plusieurs stages.

Elles organisent et, avec les composantes, établissements et autres partenaires mentionnés à la première phrase du dernier alinéa du présent article, assurent les actions de formation initiale des étudiants se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation et des personnels enseignants et d'éducation stagiaires, dans le cadre des orientations définies par l'Etat. Ces actions comportent des enseignements communs permettant l'acquisition d'une culture professionnelle partagée et des enseignements spécifiques en fonction

des métiers, des disciplines et des niveaux d'enseignement. Elles fournissent des enseignements disciplinaires et didactiques mais aussi en pédagogie et en sciences de l'éducation. Les écoles organisent des formations de préparation aux concours de recrutement dans les métiers du professorat et de l'éducation ;

Elles organisent des actions de formation continue des personnels enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation.

Elles participent à la formation initiale et continue des personnels enseignants-chercheurs et enseignants de l'enseignement supérieur.

Elles peuvent conduire des actions de formation aux autres métiers de la formation et de l'éducation.

Elles participent à la recherche disciplinaire et pédagogique.

Elles participent à des actions de coopération internationale.

Leurs équipes pédagogiques intègrent des professionnels intervenant dans le milieu scolaire, comprenant notamment des personnels enseignants, d'inspection et de direction en exercice dans les premier et second degrés ainsi que des acteurs de l'éducation populaire, de l'éducation culturelle et artistique et de l'éducation à la citoyenneté.

Il est sans doute pertinent de penser que l'année 2013/2014 sera, sur de nombreux aspects de la mise en place des ESPE, transitoire. Elle devra être l'année d'une réflexion commune entre les acteurs de la formation pour une mise en œuvre riche et complète à la rentrée 2104.

Bibliographie

Condette, J.-F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants* (19^{ème} et 20^{ème} siècles). Paris : L'Harmattan.

Tout comprendre des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (E.S.P.E.) : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid67079/tout-comprendre-des-e.s.p.e.-la-f.a.q.html> la F.A.Q. consultée le 24/03/2013.

¹⁷ Les 3 citations présentées ici sont tirées du texte de loi d'orientation et de programmation de l'école paru au journal officiel du 9 juillet 2013.

Lionel AMATTE - Professeur agrégé d'EPS, chargé de mission d'inspection pour la Nouvelle-Calédonie.
lionel.amatte@ac-noumea.nc

Mots clés : Intégration des TICE - apprentissage coopératif - acrosport

Intégration des TICE dans une séquence d'enseignement

Le propos fait état d'une étude menée dans le cadre de l'intégration des TICE dans les séquences d'enseignement. Son objet était de contribuer à l'identification de nouvelles conditions d'efficacité des stratégies d'apprentissage coopératif par l'intégration des TICE. Pour ce faire, elle se proposait de modéliser et d'examiner les effets d'un outil TICE accompagnée des interactions sur l'acquisition de compétences motrices en acrosport. Les participants, 30 élèves de 14-16 ans, ont été répartis, sous forme de groupes en fonction de la condition d'utilisation ou non d'une borne numérique vectrice d'images de la compétence et d'un logiciel d'analyse vidéo de leur activité : Interactions Médiées par l'outil (IM) vs Interactions Spontanées sans l'outil (IS).

Les résultats étaient en partie conformes aux attentes : on observe que l'outil, bien que réduisant le nombre de répétitions motrices, augmente le nombre d'interactions entre pairs au service d'acquisitions élaborées dans les rotations avant corps tendu sur un porteur, uniquement chez les participants ayant bénéficié de l'aide extérieure de l'outil (IM), et favorise le transfert des acquisitions en rotation arrière.



Énoncé de la problématique de l'étude et des questions professionnelles sous-jacentes

Les innovations pédagogiques et didactiques ont pour but de concevoir et mettre en œuvre une mise en adéquation la plus proche possible, entre l'appropriation des compétences disciplinaires ou des apprentissages éducatifs, et les nouveaux systèmes de valeurs ou d'éducation des jeunes élèves.

Cet objectif conduit alors certains enseignants à expérimenter des pratiques nouvelles, en opposition à ceux qui refusent le changement et se cloisonnent dans les routines, pensant que l'innovation en soi n'a jamais constitué une garantie d'efficacité professionnelle et conduit les élèves vers plus de progrès.

Entrer dans le monde de l'innovation est une logique personnelle de l'enseignant face à son implication professionnelle. Selon Marsollier (2003), quatre logiques traduisent cette hypothèse et commandent l'action d'innovation de l'enseignant. C'est la logique d'efficacité didactique qui consiste à rechercher l'acquisition des compétences attendues par la mise en œuvre de démarches pédagogiques

les mieux adaptées au franchissement des obstacles rencontrés dans l'apprentissage.

Pour cela, comme nouveau moyen de procéder, l'école s'est emparée des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education (TICE). Son intégration lente mais diffuse (ce n'est qu'en 1997 qu'est lancé le plan d'accès à l'Internet dans tous les établissements scolaires) a maintenant traversé toutes les couches du système éducatif.

L'Education Physique et Sportive (EPS) s'est aussi montré innovante dans ce domaine de recherche.

Mais, si l'usage des nouvelles technologies est en forte progression dans le milieu professionnel de l'ingénierie de la formation et de l'enseignement de l'EPS, son intégration au service des apprentissages des élèves reste encore peu élargie. Son usage se caractérise le plus souvent par une simple utilisation bureautique à des fins de stockage de données. Son intégration au sein de la leçon demande une réflexion plus construite sur

l'ingénierie d'organisation et d'utilisation pour un temps consacré porteur d'apprentissages.

La mission première de l'ingénierie de la formation en milieu scolaire est l'élaboration de contenus d'enseignement au service des apprentissages et des progrès des élèves. Cela se traduit actuellement dans le cadre des programmes institutionnels par l'objectif de les rendre plus compétents en articulant les apprentissages moteurs avec l'acquisition d'attitudes propices à l'intégration des valeurs citoyennes.

Mais que faisons-nous de ceux qui ne progressent pas ? Ou bien que nous ne voyons pas progresser ? Comment emmener tous les élèves vers le chemin du savoir ? Dure réalité que celle de l'enseignant qui doit sans cesse reconsidérer ses propositions pour satisfaire à la formation du plus grand nombre. Sans cesse les re-formaliser face à l'hétérogénéité de plus en plus importante des élèves et aux attentes de plus en plus grandes que la société fait peser sur le corps enseignant. La recherche incessante de solutions et

l'adaptation continue aux besoins des élèves mobilisent constamment les capacités d'innovation des enseignants. Chacun se trouve par conséquent régulièrement confronté à la nécessaire introduction de nouveauté dans ses conceptions, son action pédagogique (Marsollier, 2003).

Dans le domaine de l'enseignement de l'EPS, lorsque l'activité cognitive est associée à l'activité motrice, cette problématique est alors double. Que ce soit dans la planification, l'interaction ou l'évaluation de ses élèves, l'enseignant doit trouver les moyens de répondre aux objectifs d'apprentissages. Il est alors possible d'envisager une intégration des TICE aux interventions pédagogiques, comme nouveau support de procédures d'enseignement.

Mais comment intégrer ces outils dans les séquences d'enseignement? Dans quels buts? Quel environnement didactique et pédagogique organiser pour que ceux-ci deviennent un déclencheur de réels apprentissages moteurs et concourir à l'acquisition durable de contenus disciplinaires? Quelles procédures d'enseignement mettre en œuvre? Quelle est la plus value d'un tel dispositif pour l'élève mais aussi pour l'enseignant? Quel problème professionnel est sous-tendu? Ou d'une manière générale: en quoi et comment l'intégration des TICE, comme vecteur d'analyse et d'interactions didactiques, peut favoriser des apprentissages durables en EPS?

Au cours d'un cycle d'enseignement de l'acroport, activité physique support d'acquisitions de capacités et d'attitudes adaptatives à travers une motricité collective inhabituelle et chargée en affects, les élèves progressent plus ou moins vite dans les différents niveaux de la réalisation d'une tâche acrobatique. Quelles solutions didactiques et pédagogiques apporter à ces élèves pour qu'ils puissent accéder à un degré d'acquisition supérieur, durable et transférable? Dans l'activité escalade, nous avons proposé d'intégrer un outil particulier, «le topo vidéo», afin de conduire à la réussite de nos élèves. Le postulat de départ était de considérer que le modèle pouvait aider les élèves à progresser dans la conduite d'une voie en observant et discutant autour de la motricité d'un expert sur cette même voie. L'utilisation de l'image avait le dessein de mener les élèves vers des transformations motrices et des acquisitions durables (Amatte, 2009).

Mais en quoi et comment l'intégration de l'image en acrosport, comme support d'informations et outil d'analyse, peut permettre les apprentissages? Cette organisation pédago-

gique permettrait à l'enseignant d'augmenter ses champs de transmission en donnant à l'image une fonction didactique, et en faisant de l'outil, une nouvelle source d'interactions.

D'un point de vue théorique, plusieurs notions clefs de l'apprentissage sont attachées à cette innovation justifiant sa présence dans la leçon: apprentissage vicariant (voir pour apprendre), évaluation formative (ajuster, adapter sa motricité) à travers la connaissance du résultat, interactions (débat argumenté) au cœur d'un apprentissage coopératif.

Si ces innovations sont empiriques et satisfont pleinement aux objectifs qui lui sont fixés, à savoir la mise en progrès des élèves, il s'agit maintenant de l'accompagner d'une investigation scientifique lui permettant de conclure à son efficacité professionnelle au service de l'ingénierie de la formation.

Ancrage scientifique et revue de littérature

Les recherches en psychologie sur l'apprentissage moteur s'intéressent fondamentalement aux processus d'acquisition d'un individu en situation et en interaction avec son environnement.

Cette notion d'environnement prend de plus en plus une acceptation très large. Toutes les interactions peuvent influencer sur les apprentissages. De ce fait, si l'environnement social est un premier facteur, l'environnement didactique, dans lequel s'insère l'utilisation des TICE, peut aussi être considéré comme possible vecteur d'apprentissage.

Il faut considérer, comme un postulat, que l'intégration des TICE dans une séquence d'enseignement telle que proposée avec l'utilisation de la vidéo est une forme de travail qui prend appui sur trois modèles théoriques particuliers:

- Celui des théories relationnelles, et plus particulièrement sur l'apprentissage par observation développé par Bandura (1986) lorsque les élèves visionnent les images. Dans ce cadre, le modèle, par ses démonstrations, influencerait l'observateur.
- Celui des théories interactives, avec le concept d'apprentissage coopératif, où au cours de discussions entre élèves à partir de l'image et de la manipulation des critères ou indicateurs de réussite, les influences sont réciproques entre les apprenants. L'outil vidéo, en favorisant le débat et la mise en relation de ces critères, comme la co-construction des règles d'efficacité

de l'organisation posturale à la verticale manuelle renversée par exemple, propose d'organiser la rencontre entre les élèves et des situations didactiques dans lesquelles les interactions sociales sont intégrées et provoquées par l'outil.

- Enfin, celui des théories de l'apprentissage moteur, qui mettent en évidence l'intérêt de la connaissance du résultat, avec l'utilisation de l'image de sa production comme moyen de mettre en relation ses actions avec le but à atteindre.



L'apprentissage par observation

Ainsi, si l'observation du modèle est une première source d'apprentissage, qui peut même pour un certain profil pédagogique être suffisant pour développer les premières acquisitions, le conflit d'idées qui l'accompagne permet la confrontation de deux ou plusieurs concentrations qui favorisent les progrès au moins cognitifs. Cette procédure de guidage, accompagnée par des informations verbales qui formalisent les conduites, est nommée démonstration explicitée (Wynnykamen, 1990). La démonstration explicitée et la notion de modèle font référence au concept d'apprentissage sociocognitif par observation (ASCO) (Bandura, 1986).

Bandura définit l'expérience vicariante comme une observation d'autrui qui permettrait d'acquérir des règles pour générer puis réguler des conduites. «L'observation d'un modèle externe sert à la construction d'un modèle interne qui fait fonction de guide pour l'observateur lors de ses tentatives ultérieures de résolution de problème» (Lafont, 2002).

Son intérêt serait dans l'économie du processus car évitant les erreurs. Le terme de modélisation est préféré alors à celui d'imitation pour aller plus loin que le simple mimétisme et marquer le comportement identitaire de l'apprenant. Les processus gouvernant la modélisation sont alors de quatre ordres (Lafont, ibid.):

L'apprentissage coopératif

Pour les théories interactives, les travaux sur l'apprentissage coopératif ont porté sur les interactions entre pairs, l'objet étant de savoir dans quelles mesures ces interactions pouvaient avoir une influence sur le développement et les acquisitions (Perret-Clermont, 1979). Les interactions permettraient d'accéder à un niveau de développement supérieur, dépassant le processus du modèle, et résultant à la fois de la confrontation entre le point de vue personnel et le point de vue d'autrui et du déséquilibre cognitif que cela peut conduire chez l'apprenant. Dans le cas de l'étude proposée, nous nous appuyerons sur le modèle du Reciprocal Peer Tutoring (RPT). Ce dernier s'organise autour d'un tutorat réciproque entre les acteurs du groupe et présente une forte symétrie dans les échanges. Nous considérons que ce modèle est particulièrement adapté à l'enseignement de l'EPS au regard de la volonté de développement des savoirs méthodologiques et autres attitudes relatives aux acquisitions attendues des programmes de la discipline. Nous nous appuyerons donc sur ce modèle dans la mesure où l'étude porte sur une classe où nous ne connaissons pas les niveaux d'acquisitions initiaux, et que nous souhaitons nous appuyer sur les travaux de D'Arripe-longueville (1998) qui ont montré l'intérêt des dyades dans l'acquisition d'une habileté gymnique (habileté morphocinétique) chez les adolescents de 14 à 16 ans.

D'autres recherches ont montré l'intérêt de l'apprentissage coopératif en sport et/ou en EPS.

Le travail sous forme de combattant-conseiller en sport de combat de préhension (Barbot, 2006), le « débat d'idées » en sports collectifs (Gréhaigne & Godbout, 1998), l'impact des interactions verbales sur les apprentissages en handball (Darnis-Paraboschi, Lafont, & Menaut, 2006), la formation au managéral réciproque entre pairs en tennis de table (Ensergueix & Lafont, 2007), ou bien encore l'impact des interactions sur les apprentissages moteurs et méthodologiques des élèves difficiles (Mascret, 2008). Autant de travaux qui ont démontré avec pertinence et conclusions positives, la plus value de l'organisation d'un apprentissage coopératif dans l'enseignement de l'EPS.

- les processus attentionnels : la capacité attentionnelle de l'observateur est un facteur clé, particulièrement dans sa dimension sélective.
- les processus mnésiques : pour qu'il y ait persistance du modèle, les stimuli observés doivent être transformés et restructurés en représentations symboliques.
- les processus de reproduction : c'est la traduction en action des représentations symboliques. La correction de celle-ci reposant sur les différentes formes de feed-back utilisées.
- les processus de motivation : l'apprenant sélectionne en fonction de son sentiment d'efficacité personnelle, les comportements susceptibles de lui servir dans la réussite de la tâche.

Le modèle de Bandura a été validé dans le cas d'habiletés motrices complexes de types morphocinétique (reproduction d'une forme gestuelle particulière mettant en jeu des coordinations). Ainsi, Ashford, Bennett et Davids (2007) montrent, dans le cadre de mouvements dynamiques, que l'observation permet au sujet de se faire une idée de la forme du mouvement. Ces caractéristiques morphocinétiques et dynamiques sont très présentes dans une activité physique comme l'acrosport.

L'apprentissage par observation consiste en préalable à la réalisation d'une tâche, à faire observer un modèle. La démonstration simplifie une verbalisation lourde du geste ou de la forme. Elle transmet le matériel perceptif et symbolique pour une performance immédiatement correcte. Selon Caroll et Bandura (1990) pour que cette procédure apporte le maximum d'efficacité, il s'agit d'orienter le regard du sujet sur les déterminants prioritaires de l'action et son intention caractérisée dans l'atteinte du but. Au moment de la production du sujet, la réussite dépendra de la possibilité du sujet à reproduire le comportement observé mais aussi du niveau motivationnel qu'il engage. Pour exemple, les travaux de Magill et Schoenfelder-Zohdi (1995) mettent en évidence l'articulation entre démonstration et connaissance de la performance dans la pratique de la Gymnastique Rythmique. D'Arripe (1993) utilise également ce modèle théorique lorsqu'elle propose de vérifier que la confrontation à un modèle informatif figuratif est plus efficace que la confrontation à un matériel informatif simple.

Des études plus poussées avec des techniques modernes d'imagerie cérébrale ont révélé l'activation de zones corticales

communes lors du processus d'observation et de la pratique physique. Selon Fadiga et al. (2000), ces aires corticales constituent le support neural à la représentation d'une action devant être soit exécutée, soit imaginée, soit observée. La simulation mentale d'une action, ou son observation, activerait des structures cérébrales impliquées dans son exécution motrice.

S'ajoute à ce processus d'apprentissage la notion de « type de modèle ». Il est effectivement souhaitable d'adapter les informations issues du modèle à la zone proximale de développement de l'apprenant. Un modèle ajusté au niveau momentané de l'apprenant est plus efficace qu'un modèle expert en trop grand décalage avec les possibilités motrices du sujet (Vygotsky, 1985). L'expérience vicariante, c'est à dire l'opportunité de pouvoir observer un individu similaire à soi-même exécuter une activité donnée, constitue une source d'informations importante influençant la perception d'auto-efficacité. C'est pour cela que nous avons souhaité construire une banque de données d'images à partir des réalisations motrices de nos élèves au fil du temps en sélectionnant les conduites qui satisfaisaient au plus près des acquisitions attendues et des modèles que nous souhaitons donner à observer.

Les outils TICE permettent très facilement de mettre en œuvre cet apprentissage par observation. Cette forme de démonstration à l'élève n'est pas la plus fréquemment utilisée dans l'enseignement de l'EPS. Le plus souvent, des élèves « experts » issus de la classe, quelquefois l'enseignant lui-même, démontrent la conduite motrice. La spécificité des propositions de l'étude menée est donc d'utiliser un outil différent pour faire accéder aux représentations de l'action attendue. Il est évident que l'avantage prioritaire sera la possibilité, compte tenu de l'utilisation de la banque de données, et des outils de lecture, de pouvoir visionner le modèle plusieurs fois, de faire des arrêts sur images, des ralentis. Rappelons ici qu'en tant qu'activité morphocinétique, l'acrosport propose des actions segmentaires instantanées relativement complexes, et difficiles à observer pour un œil non averti (Cizeron et Gal-Petifaux, 2005).

Il n'y a pas de réel consensus dans la littérature scientifique pour conclure à l'efficacité de ce modèle, ou procédure de guidage, dans les apprentissages. Dans tous les cas il s'agira bien évidemment d'associer l'observation à la pratique physique et peut être d'organiser des apprentissages coopératifs.

L'objet de notre étude veut montrer ainsi que nous souhaitons accompagner ces dernières d'un regard nouveau et que nous souhaitons poursuivre ces investigations de façon originale avec l'intégration des TICE comme outil du processus.

Les recherches actuelles sur la prise en compte des dimensions sociales et culturelles dans l'apprentissage sont donc en forte progression. Selon Huet et Saury (2011) : « Cette orientation n'a cessé de se renforcer dans la dernière décennie, donnant lieu à de multiples contributions nouvelles à ce débat, provenant de psychologues, anthropologues et éducateurs. Ainsi les études qui se sont intéressées au contexte social et culturel de l'apprentissage dans diverses perspectives ont mis en évidence que : (a) les apprentissages réalisés par les individus étaient souvent facilités par leurs interactions avec autrui, (b) les significations construites au cours de ces apprentissages étaient le résultat de processus collectifs, (c) des outils intervenaient comme médiateurs de l'apprentissage, et (d) les systèmes sociaux en tant qu'entités organiques pouvaient faciliter l'engagement des individus dans l'apprentissage. »

Le contexte social, le cadre des interactions, l'utilisation d'outils, jouent alors un rôle dans l'émergence des nouvelles acquisitions. L'intégration des TICE, telle que la vidéo, est à ce titre un cadre différent d'interactions, car porteur des modalités de résolution de la tâche.

Nous souhaitons ainsi créer des interactions entre élèves à partir des images vidéo comme supports et déclencheuses de ces interactions. En effet, de la simple visualisation de l'image vont naître des premières interactions entre élèves.

A ce titre, l'image peut jouer le rôle de référence aux interactions entre élèves qui échappent au contrôle de l'enseignant. Elle pourrait être un outil visant à exploiter les interactions spontanées comme ressources aux acquisitions. Elle est aussi un référent aux interactions décalées dans l'espace par rapport à l'environnement TICE. Les élèves retrouvent dans la mémoire collective de la banque de données, les ressources ou apports de réponses aux contradictions d'idées issues des interactions.

La connaissance du résultat

Dans les théories dynamiques de l'apprentissage, la connaissance du résultat est un moyen qui permet de fournir une « informa-

tion ajoutée » à l'élève qui agit. Elle peut être donnée pendant l'action, après l'action ou retardée lorsqu'une autre intervention verbale interagit avec ce feedback. Dans l'étude que nous menons, il relèvera de ces deux derniers types. La variété des feedback se décrit également de par l'objectif qu'ils visent (évaluer sa prestation, décrire la performance, prescrire un changement, interroger sur la prestation ou réagir de manière affective), ou bien selon la direction qu'ils prennent (vers un élève particulier ou un groupe d'élèves). Leur efficacité réside dans l'identification des divergences entre l'action réalisée et celle souhaitée, mais aussi dans leur possibilité d'analyser les causes de ces divergences pour apporter des informations correctes et des remédiations adéquates.

George (1983) se positionnait de manière prioritaire sur ces informations rétroactives en précisant qu'elles constituaient une variable essentielle de la performance et de l'apprentissage. Il précisait que la performance dégageait des informations qui permettaient de s'évaluer. L'une des caractéristiques de l'outil vidéo permet alors de mettre en mémoire ces informations pour multiplier leur traitement.

La connaissance du résultat associe donc les apprenants à l'évaluation de leur apprentissage. Ils manipulent les contenus et les critères de réalisation. Couplée à la « co-évaluation » (au sens de comparaison au modèle) de ce résultat, se forme alors un partage des informations, une discussion engagée et argumentée sur les moyens de réussir. C'est dans cet esprit que Meirieu (1990) écrivait : « Pour apprendre, l'élève doit connaître les mécanismes qui l'ont conduit à la réussite », et que Temprado (1997) prenait position sur la fonction principale des informations ajoutées : « celle de renseigner les sujets sur la nature et sur l'efficacité de leurs actions », afin de « générer des stratégies de recherche de la coordination ou des corrections de la paramétrisation de la coordination d'un essai à l'autre ».

L'utilisation d'un artefact « outil TICE »

Pour se comparer au modèle et renseigner le sujet, nous allons utiliser un artefact TICE. C'est-à-dire proposer un phénomène numérique dans l'activité de l'élève pour le faire évoluer. Ce dernier va lui fournir des informations sur son action. En référence à Rabardel (1993), il peut être défini comme « artefact matériel et cognitif », puisque considéré comme instrument pour le sujet et pouvant

orienter son activité dans l'évolution de ses représentations. En s'appuyant sur Norman (1993), Uhrich (2005) affirme que « quand la structure informationnelle et opératoire de l'artefact est couplée à la fois avec la tâche et avec le dispositif informationnel et opératoire de la personne, les capacités cognitives du système global humain-tâche-artefact se trouvent augmentées et améliorées ».

Au regard de cette dernière affirmation et au carrefour des théories précédentes apparaît une approche systémique des processus d'apprentissage où les outils numériques ont leur place. Les travaux de Verba et Wynnykamen (1992) montrent ainsi qu'aucun des modèles théoriques précités ne permet à lui seul de rendre compte de l'ensemble des mécanismes favorables aux acquisitions. Ceci impliquerait, concernant les mises en œuvre pédagogiques de l'enseignant, la possibilité de disposer de différents modes de guidage ou d'interaction au service des apprentissages des élèves.

Nous souhaitons prendre position sur cette systémique des modalités d'apprentissage. L'intégration de l'outil TICE doit s'accompagner d'une modalité d'organisation et d'utilisation sous la forme d'Apprentissage Coopératif. Ce mode d'organisation répond à la difficulté persistante dans l'enseignement de la gestion de l'hétérogénéité des élèves, mais favorise aussi la disponibilité de l'enseignant pour conduire sa leçon. Les bénéfices sur des acquisitions multiples (motrices, cognitives, sociales) sont alors mentionnés dans de nombreuses études relatives à l'apprentissage coopératif (Ward et Lee, 2005). Mais cela nécessite l'organisation de cet apprentissage au risque de conduire à l'inverse des attentes. Il s'agit de construire un aménagement dans lequel les élèves participent ensemble à la construction du contenu. (Johnson et Johnson, 1989 ; Kagan, 1990 ; Slavin, 1995). Nous souhaitons montrer ici que l'intégration d'un artefact TICE dans la leçon d'EPS doit nécessairement s'accompagner d'une modalité coopérative d'apprentissage. Si le contenu à acquérir est porté par l'outil, sa manipulation et son appropriation doivent quant à elles se dérouler dans des conditions d'interactions et de débats d'idées.

D'autre part, si l'ingénierie de la formation suppose un ancrage sur les conceptions théoriques précitées, elle s'accompagne aussi d'une organisation pédagogique et technique particulière propice à sa réalisation. Les travaux de Barthes (2006) ont ainsi démontré que les rapports entre démarche de formalisation didactique et mise en œuvre pédagogique,

au travers du recours à l'artefact TICE en EPS, avaient une incidence sur l'acte d'enseigner et sur l'apprentissage des élèves. Les pistes de recherche de son approche sont doubles :

- Une investigation des procédures et formes d'utilisation par l'enseignant dans la situation même d'exploitation de l'artefact devenu instrument cognitif (Rabardel, 1995).
- Une investigation de l'effet des supports sur les procédures de guidage et d'apprentissage chez les élèves, mais aussi sur l'ergonomie de transmission des savoirs pour une efficacité professionnelle.

Nous définissons ce cadre organisationnel de fonctionnement autour de l'outil comme une cognition maîtrisée socialement provoquée et distribuée. Cette organisation donne la primauté au fonctionnement social des enseignements où les savoirs émergent des débats d'idées. Or si dans un débat d'idées, la prise de conscience d'une situation en groupe permet de donner à l'observation une interprétation cohérente, la présence de l'outil TICE permet quant à lui de par sa fonction de dépasser l'image mentale, la représentation de l'action construite de ces débats, en fournissant la possibilité de retour sur l'image archivée. C'est ici que réside l'apport indéniable des TICE. N'oublions pas d'autre part que la qualité première de l'utilisation de la vidéo dans les activités physiques permet à l'acteur d'avoir une représentation visuelle de son action après l'action. La résonance de son image corporelle n'est pas seulement sensorielle mais aussi physique. Les informations verbales et visuelles sont traitées par deux « canaux » différents dans notre mémoire. Le fait d'utiliser un contenu associé à des images « réparti » le traitement de l'information entre les canaux, allège la tâche de traitement et diminue la charge cognitive. Il est en effet moins coûteux de traiter un document dans lequel texte et image se complètent, que de traiter un texte seul contenant la totalité des informations.

Il semble alors envisageable que cette organisation pédagogique permette à l'enseignant d'augmenter ses champs de transmission en donnant à l'outil TICE une fonction didactique, celle de l'expression des contenus à acquérir, leur lecture, leur mise en débat, leur valida-

tion, au sein d'un environnement didactique facilitateur (Giordan et De Vecchi, 1987). Telle une situation qui interpelle l'élève, parce qu'elle est nouvelle, et lui donne des informations qui l'aide à penser et à agir, la borne est une « interface » multimédia entre l'apprenant et le savoir qui va favoriser les activités d'investigation, de dialogues, de formalisation du savoir dans le groupe. Cette interface propose un autre « support de l'apprendre » (Giordan et Platteaux, 1996). Elle active le désir d'apprendre (nouvel outil), elle met à disposition de l'élève des connaissances nécessaires aux apprentissages, elle provoque des situations sociocognitives d'échanges significatives où les élèves manipulent ces connaissances, elle permet aux élèves d'élaborer et de construire de nouveaux pouvoirs moteurs par comparaison. Autant de facteurs déterminants pour un environnement favorable aux apprentissages qui s'ajouteront à ceux déjà mis en place par l'enseignant.

L'outil TICE est un outil universel dans sa fonction. Il peut exprimer et mettre en image le comportement, les conduites, les profils. Il ne change pas le contenu à transmettre mais notre manière de le connaître. En cela, il externalise la fonction de mémoire, libérant l'apprenant de l'obligation de se souvenir. Il restera à l'élève la possibilité d'utiliser son intelligence face aux savoirs qui seront contenus dans l'outil (Serres, 2005). Il permettra alors de raisonner, d'imaginer et de débattre sur les contenus prioritaires à acquérir. Les élèves seront confrontés au travail intellectuel, au travail d'analyse pour agir.

Nous définissons par là les interactions didactiques. Elles concernent les discussions qui portent sur les critères de réalisation de la tâche et qui articulent les contenus prioritaires à intégrer. Dans notre étude, ces critères sont définis par les actions et postures efficaces du porteur et voltigeur pour créer et entretenir une rotation.

Enfin, et c'est peut-être ici que réside l'intérêt dans une activité chargée de rééquilibrations motrices telle que l'acroport, il s'agit ici de proposer aux élèves des outils « modernes » de gestion de leurs apprentissages leur permettant de planifier des projets d'action et de se situer dans leurs apprentissages (Rhéty, 1987).

Objectifs et hypothèses de l'étude menée

L'objectif de l'étude était de montrer que les TICE, et particulièrement l'utilisation de l'image numérique en EPS, favorisaient dans un premier temps les interactions didactiques pour développer ensuite des acquisitions « élaborées » (stabilisation et transfert) chez nos élèves. L'hypothèse initiale étant que les activités de type morfo-cinétique, telle que l'acroport, sont particulièrement favorables à l'utilisation de l'image comme vecteur de contenus. Si l'on considère d'autre part, dans ce type d'activité acrobatique, que la construction d'un nouveau système de repères est nécessaire, nous faisons l'hypothèse que l'artefact « outil TICE » favorise les acquisitions durables, car il permet une prise de distance avec l'immédiateté de la pratique en articulant activité cognitive coopérative et retour informationnel sur son activité motrice.

Si les travaux actuels sur les « débats d'idées » (Grehaigne et Godbout, 1998) en didactique des sports collectifs tentent d'élucider les relations entre verbalisation et acquisitions motrices, qu'en est-il des activités gymniques ?

Nous faisons ainsi l'hypothèse que l'utilisation des TICE augmente le nombre d'interactions didactiques entre pairs au service d'acquisitions élaborées dans les rotations avants corps tendu sur un porteur, uniquement chez les participants ayant bénéficié de l'aide extérieure de l'outil TICE, conduites élaborées qui se traduiront dans un transfert des acquisitions en rotation arrière.

Cette hypothèse participe à la création d'un environnement didactique plus favorable aux apprentissages, et cela pour une efficacité professionnelle accrue. A ce titre, nous voyons la nécessité de repenser nos formes de pratiques scolaires, et de reconstruire de nouveaux moyens d'apprendre pour rendre nos élèves compétents.

Fin de la 1^{ère} partie.

Bibliographie

- Amatte, L. (2009). *TICE et EPS, la borne numérique en escalade*. Revue EPS, 338, 30-32.
- Ashford, D., Benett, S. J., et Davids K. (2007). *Developmental effects influencing observational modeling: a meta-analysis*. Journal of Sports Sciences, 25(5), 547-558.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barbot, A. (1996). *Approche technologique des phénomènes d'enseignement du Judo en EPS. Dévolution du problème à des élèves de seconde, lors d'un premier cycle de Sports de Combat de Préhension*. Nouvelle thèse. Université Paris XI, Orsay.
- Barthes, D. (2006). *Approche technologique des productions motrices en EPS et formation des enseignants: l'utilisation d'un artefact vidéo-logiciel comme instrument cognitif*. In Robene, L. et Leziart, Y. L'homme en mouvement. Tome 2, Paris: Chiron.
- Caroll, W. R., et Bandura, A. (1990). *Representational guidance of action production in observational learning: a causal analysis*. Journal of Motor Behavior, 22, 85-97.
- Cizeron, M. et Gal-Petifaux, N. (2005). *Connaissance située de la matière: études de cas en enseignement scolaire de la gymnastique*. Actes du 5^{ème} Colloque International Recherche(s) et Formation, « Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences », IUFM, Nantes, Cédérom.
- Damis-Paraboschi, F., Lafont, L., & Menaut, A. (2006). *Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage en handball*. STAPS, 73, 25-38.
- D'arripe-Longueville, F. (1998). *Contribution à l'identification de processus cognitifs et de mécanismes interactifs impliqués lors de l'acquisition d'une habileté motrice complexe*. Thèse de doctorat STAPS, Université Paris 10.
- D'arripe-Longueville, F. (1996). *Apprentissage du salto avant en milieu scolaire: rôles des matériels informatiques et du travail en dyades*. In Dossier EPS n°25 Activités gymniques et acrobatiques, 21-32.
- D'arripe, F. (1993). *Autrui, image langage dans le cours d'éducation physique et sportive*. Actes du premier congrès d'Actualité de la Recherche en Education et Formation. Paris. Édition AFRAPS.
- Ensergueix, P., & Lafont, L. (2007). *Formation au Managérat Réciproque en tennis de table chez des élèves de 14-15 ans: tentative de modélisation et mesure des effets*. eJRIEPS, 12, 51-67.
- Fadiga, L., Craighero, L., Fogassi, L., et Gallese, V. (2000). *Représentation interne de l'action: nouvelles perspectives*. Psychologie française n°45-4, 307-317.
- George, C. (1983). *Apprendre par l'action*. Paris: PUF.
- Giordan, A., et De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir*. Paris. Édition Delachaux et Niestlé.
- Giordan, A., et Platteaux, H. (1996). Acte du colloque National: *Le multimédia dans l'éducation, les enjeux d'une mutation culturelle*. Grenoble: édition CRDP.
- Grehaigne, J.F., et Godbout, P. (1998). *Observation, critical thinking and transformation: Three key elements for a constructivist perspective of the learning process in team sports*. In R. Feingold, R. Rees, G. Barrette, L. Fiorentino, S. Virgilio, & E. Kowalski (Eds.), *Education for life* (pp. 109-118). New York: Adelphi University.
- Huet, B., et Saury, J. (2011). *Ressources distribuées et interactions entre élèves au sein d'un groupe d'apprentissage: une étude de cas en éducation physique et sportive*. eJRIEPS, 24, 4-30.
- Lafont, L. (2002). *Efficacité comparée de la démonstration explicitée et de l'imitation-modélisation interactive pour l'acquisition d'une séquence dansée chez des adolescentes de 12 à 15 ans*. In Staps 2/2002 no 58, 69-79.
- Magill, R.A., et Schoenfelder-Zohdi, B. (1995). *Interaction entre les informations en provenance d'un modèle et la connaissance de la performance lors d'un apprentissage moteur*. In J.Bertsch et C. Le Scanff (Coord.). *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissage*. Paris: PUF. 15-26.
- Marsollier, C. (2003). *L'Innovation pédagogique: ses figures, son sens et ses enjeux*. In Innovations didactiques et pédagogiques. Revue Expressions N°22, 9-32.
- Mascret, N. (2008). *Créer les conditions de l'interaction entre élèves difficiles en Education Physique et Sportive. Un exemple de forme de pratique scolaire du badminton*. Thèse, Université de Provence, Aix en Provence.
- Meirieu, Ph. (1990). *Apprendre... Oui, mais comment?* Paris: ESF.
- Norman, D.A. (1993). *Les artefacts cognitifs. Les objets dans l'action, de la maison au laboratoire*. Raisons pratiques, 4, 15-34.
- Perret-Clermont, A. N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Peter Lang.
- Rabardel, P. (1993). *Représentations dans des situations instrumentées*. In C. Weill-Fassina, *Représentations pour l'action*, Toulouse: Ed. Octares, 97-111.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments*. Paris: A. Colin.
- Serres, M. (2005). *Conférence sur les nouvelles technologies*. Culture Web: INRA.
- Temprado, J.-J. (1997). *Apprentissage moteur: quelques données actuelles*. Revue EPS 267, 20-23.
- Uhlrich, G. (2005). *Rôle des artefacts matériels et cognitifs dans le développement des compétences de l'intervenant éducatif en rugby*. Thèse de doctorat, non publiée, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Verba, M., et Winnykamen, F. (1992). *Expert-novice interactions: influence of partner statut*. European Journal of Psychology of Education, n°7, 61-71.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et Langage*. Terrains: Editions Sociales.
- Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant?* Paris: PUF.

– Dans les régionales –

Exceptionnellement, le Conseil National et l'Assemblée Générale occupent entièrement Hyper Infos, mais les programmes régionaux sont déjà bouclés.



Certains nous avaient communiqué leur projet pour l'année, merci à **Bordeaux - Caen - Clermont - Dijon - Grenoble - Lille - Lyon - Nantes - Nice Côte d'Azur - Paris - Rouen - Toulouse**.

Consultez le site

Pour les contacts régionaux... Mireille et Roger

Situations complexes en EPS :

La nécessité d'accompagner la conception et les mises en œuvre d'un enseignement par compétences

Résumé

Les orientations institutionnelles induisent une évolution des pratiques professionnelles en invitant les enseignants à concevoir des situations d'apprentissage saisissant simultanément les programmes et les compétences transversales. Les situations complexes portent cette double ambition.

Toutefois, à l'observation, si des évolutions sensibles sont apparues dans les pratiques enseignantes, elles marquent aujourd'hui le pas.

Certes, les collectifs d'enseignants planifient leurs séances dans le respect de l'esprit des programmes. Mais nous repérons des résistances compréhensibles de trois ordres :

Les réformes des dix dernières années devraient permettre progressivement un professionnalisme collectif qui, s'il existe dans les souhaits des enseignants, n'est pas encore traduit dans les classes qui restent soustraites à l'emprise du travail collectif. Aujourd'hui, la production d'une analyse partagée des programmes reste encore soumise aux fluctuations des conceptions personnelles des APSA de chaque enseignant.

L'effort légitime pour rendre visible une discipline est circonscrit prioritairement à la définition de ses contenus d'enseignement et à celle de l'activité physique enseignée. La visibilité d'une discipline interroge également les relations qu'elle entretient avec les autres disciplines quant au projet de formation des élèves.

Si les programmes évoluent au plan des acquisitions qu'ils souhaitent mettre à l'étude pour les élèves, la pensée collective des enseignants, notamment dans la fabrication d'outils de terrain doit également se mettre en mouvement.

Le groupe de production de ressources de l'académie de Bordeaux constitué d'un collectif d'enseignants du second degré, du premier degré, de formateurs des STAPS, d'un professeur des Universités, référent scientifique, et coordonné par l'Inspection pédagogique régionale EPS, a produit des outils pour concevoir les pratiques d'enseignement par situations complexes.

Ces outils permettent d'identifier collectivement les exigences de formation, de concevoir une situation complexe par niveau de compétence, de la paramétrer afin de convoquer précisément les compétences relatives au plan moteur, social, méthodologique et langagier du niveau de formation.

Un exemple en demi-fond pour un niveau un de compétence est présenté dans cet article qui s'inscrit dans la problématique de l'accompagnement du changement des pratiques professionnelles des enseignants.

L'enseignement par compétence inaugure un nouveau rapport aux apprentissages, pour les élèves comme pour les enseignants. Il s'agit d'une démarche dans laquelle sont engagés tous les systèmes éducatifs européens. Le cursus scolaire est perçu sous une forme curriculaire. Il définit les compétences dont chaque élève a besoin pour passer à l'étape suivante de son parcours scolaire, pour accéder à une qualification et pour être préparé à l'apprentissage tout au long de la vie. Cette approche que l'on peut situer au début des années 2000 avait pour but d'une part de réinjecter du sens à l'école, et d'autre part de favoriser une meilleure prise en charge de la difficulté scolaire. A cet égard PERRENOUD, (2000) mentionnait à propos des programmes scolaires : « l'approche par compétences leur donne une force nouvelle, en les liant à des pratiques sociales, à des situations complexes, à des problèmes, à des projets. Ce faisant, elle peut, sans s'attaquer à toutes les causes de l'échec scolaire, prétendre au moins traiter de façon décidée de la question du rapport au savoir et du sens du travail scolaire. Mais cela ne va pas sans interroger le rapport au savoir des enseignants et le sens de leur propre travail... » L'approche par compétence est venue s'imbriquer dans les perspectives éducatives précédentes, le sens et le rapport au savoir, tracées par des auteurs tels que BAUTIER, CHARLOT, ROCHEIX, (1992).

A l'observation, les mises en œuvre les plus prometteuses de ce type d'enseignement reposent sur les principes de la pédagogie de l'intégration (DE KETELE, 1996 ; ROEGIERS, 2000, 2010 ; MILED, 2002).

Les auteurs travaillant ce sujet s'accordent sur l'intérêt pour les élèves de puiser dans leurs ressources, afin de les combiner, de prendre en charge leur mise en synergie, d'interagir dans une situation d'enseignement complexe permettant la prise d'initiative. Ainsi, une situation complexe, exige de l'élève de l'intégration et non plus uniquement de l'application ou de la restitution de ressources.

L'enseignement par situations complexes, lieu d'acquisition ou de validation des compétences, est venu apporter des réponses au phénomène scolaire de « l'analphabétisme fonctionnel » (ROGIERS, 2010). Par cette expression, l'auteur met en avant la difficulté des élèves à pouvoir mobiliser leur acquisition en dehors du contexte d'apprentissage.

L'enseignement par compétence modifie également le rapport aux autres disciplines et de ce fait à sa propre discipline. En effet, les perspectives annoncées de refonder les programmes en cohérence avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture induisent nécessairement le développement d'une professionnalité collective plus aboutie. Enseigner l'EPS pour les enseignants, viendra à engager du dialogue afin de clarifier collectivement les exigences de formation disciplinaires et transversales. Les programmes stabilisent les seuils de compétences, en traçant quelques perspectives transversales, notamment pour le collège. Ce cap donné, il revient aux équipes d'enseignants de penser aux articulations disciplinaires (les compétences méthodologiques et sociales identifiées par niveau de formation), et interdisciplinaires (le socle commun, les relations entre disciplines), pour assurer une formation partagée des élèves. Cette réflexion collective à double enjeu ne se décrète pas.

L'objet de cet article consistera à présenter les bases d'un accompagnement du changement au plan de la conception comme des mises en œuvre d'un enseignement par compétences en EPS en posant à nouveau la question de la légitimité sociale d'une discipline.

Des mises en œuvre sur le modèle cumulatif

Dans un article récent nous avons présenté un constat des pratiques en EPS, sur la base d'inspections dans l'académie de Bordeaux (Falco et Lafont, 2012). Notre témoignage voulait apporter un éclairage situé et conscient de la portée de l'échantillon observé.

Nous relevons que le déclaratif des séances d'EPS était bien référencé au programme de la discipline. La compétence attendue, les compétences méthodologiques et sociales ainsi que les compétences du socle étaient convoquées en vue d'être mises à l'étude.

Nous constatons une réelle volonté chez les enseignants de concevoir la séance au carrefour d'un ensemble de compétences plurielles. Toutefois, la mise en œuvre de ce type de projet est encore à consolider. En effet, les enseignants reconnaissent bien volontiers que les situations d'enseignement qui permettraient de solliciter des ressources de différentes natures et d'en induire la mobilisation

par les élèves ne sont pas, pour le moment stabilisées. Ce constat traverse également d'autres disciplines.

Nous avons également évoqué la difficulté d'un grand nombre d'enseignants à se déprendre de leur propre conception des APSA au moment d'envisager collectivement les attendus des compétences.

Ainsi, l'identification collective des exigences de formation portées par les programmes se fait beaucoup plus difficilement. Derrière cette difficulté se cache aussi des perceptions de la légitimité sociale de la discipline.

Les dernières orientations institutionnelles renforcent la réflexion collective quant à la question de la légitimité sociale de chaque discipline. Le socle commun de compétences de connaissances et de culture à vocation transversale, en est une illustration.

Il est néanmoins nécessaire de rappeler que cette orientation institutionnelle est récente. Bien que la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (loi FILLON 2005), ait désigné un nouvel horizon pédagogique nécessitant des profondes modifications de la pensée individuelle et collective, du temps est encore nécessaire pour déceler des évolutions professionnelles décisives. A cet égard un extrait du rapport « *refondons l'école de la république* » réaffirme la nécessité d'un programme obligatoire de culture et de compétences communes. Le socle commun, qui devient « *socle commun de connaissances, de compétences et de culture* », verra sa conception et ses composantes repensées et de nouveaux programmes scolaires seront élaborés en cohérence avec ce socle et avec les cycles. Il y a continuité quant à la dimension collective interpellant une fois encore les acquisitions pour les élèves.

Les orientations institutionnelles devraient conduire à un repositionnement social de la discipline

Lorsque la loi énonce que « *La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société* », socle commun de compétences et de connaissances, Décret du 11/07/2006, l'ensemble

des disciplines est mobilisé et la légitimité sociale de chacune interrogée.

Les programmes de 2008 en EPS pour le collège confirment cette orientation. « *L'EPS participe à l'acquisition de la plupart des compétences du socle commun, en offrant aux élèves un lieu d'expériences concrètes* ». Les compétences du socle commun des connaissances et des compétences deviennent l'affaire de tous les enseignants.

Les situations d'enseignement saisissant simultanément les compétences disciplinaires et les compétences transversales sont dès lors convoquées. Les enseignants, plutôt mobilisés jusqu'alors par la logique disciplinaire, revisitent leurs pratiques professionnelles à des fins d'acquisitions plus élargies.

Enfin, la note de service relative aux modalités d'évaluation en éducation physique et sportive au titre du diplôme national du brevet (2012)

apporte un cadre évaluatif confortant ainsi cette orientation. « *L'évaluation mise en place durant l'année scolaire de troisième préparant au DNB doit s'opérer conformément au socle commun de connaissances et de compétences ainsi qu'aux programmes de la discipline* ».

Pour un enseignant d'EPS se pose alors la question de concevoir son enseignement en conciliant deux dimensions. Une dimension disciplinaire située plutôt du côté du patrimoine professionnel en usage. Une deuxième dimen-

sion, transversale, s'inscrivant davantage du côté de la prospective professionnelle, car encore en phase de tâtonnement, recherchant des articulations fines aux autres disciplines. Finalement, l'enseignant est invité à concevoir au quotidien, des pratiques à l'interface du développement de la discipline porté par les programmes (mais aussi la recherche et la formation), et de la légitimité de cette discipline dans un ensemble plus vaste (les disciplines, le projet du citoyen). L'acte d'enseignement

est à la croisée de ces deux dimensions. En l'absence d'une de ces deux dimensions, une discipline perd en visibilité. La visibilité d'une discipline ne tient pas uniquement à la clarté de ses contenus d'enseignement, à la définition de l'activité support d'enseignement. Cela est nécessaire, mais doit aussi s'accompagner d'un effort pour s'inscrire dans une réflexion collective ou toutes les disciplines scolaires vont assumer la responsabilité partagée du parcours scolaire des élèves.

Les orientations institutionnelles devraient conduire à concevoir des situations d'enseignement sollicitant les élèves à combiner leurs ressources

« *Maîtriser le socle c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans la vie.* » « *Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie.* » Nous ne reviendrons pas sur l'engagement des nations au plan des acquisitions jugées essentielles pour aujourd'hui et demain. Nous dresserons un rapide tableau des enjeux scientifiques sous-tendus par un enseignement par compétences mettant l'élève au contact de situations complexes.

Selon ROGIERS (2011), deux grands courants de la pédagogie de l'apprentissage se sont côtoyés. D'un côté, l'on considère qu'apprendre consiste à décomposer les difficultés aux yeux de l'apprenant, pour l'amener

à une maîtrise progressive. En EPS, toutes les pratiques relevant du modèle cumulatif par emboîtement ou empilement de situations relèvent de cette orientation. Nous relevons par exemple, un grand nombre de cycles conçus avec minutie par les enseignants, présentant progressivement aux élèves des thèmes d'étude, les uns après les autres. Les situations d'apprentissage se succèdent et s'enchaînent, conduisant vers une situation plus globale en fin de séance. Cette routine professionnelle demeure aujourd'hui dominante. En fin de séance ou de cycle, l'élève devra réaliser la synthèse de ces thèmes, en rassemblant l'ensemble des connaissances et en mobilisant ses compétences au sein d'une situation d'évaluation. D'un autre côté, on considère qu'apprendre consiste à placer l'apprenant en situations complexes d'enseignement, confronter à l'exigence de l'intégration de ressources internes et externes en vue d'apporter une réponse

cohérente et transitoire. Les élèves sont mis en situation de combiner durant les séances, et ne découvrent pas cette exigence au moment du contrôle de fin de cycle.

Solliciter la combinaison de ressources par l'élève à l'école permet de l'entraîner à développer une attitude singulière vis-à-vis du monde qui l'entoure. Mais, il y aurait-il incompatibilité à l'école à assurer un rôle de passeur culturel tout en plaçant les élèves en situation d'exercer leur capacité à gérer la complexité ?

MORIN (1990) caractérise la complexité par sa multiplicité. « *En effet, plusieurs interactions s'enchevêtrent en augmentant la quantité d'informations à traiter et donc la difficulté de la prise de décision. La complexité appellerait dès lors l'adaptabilité, car on ne sait jamais à quoi on s'attend exactement face à une situation complexe. La question n'est pas tant celle de l'inédit de la situation que de son incertitude ou de son imprévisibilité* ».

Pratiques en EPS et légitimité sociale

Les enseignants d'EPS nous interpellent régulièrement quant à la conception de situations d'enseignement à l'interface des compétences. Ils comprennent le bien fondé de penser à la portée, ou à la contribution d'une discipline.

Comment saisir simultanément au sein d'une situation d'apprentissage les compétences des programmes (la compétence attendue), les compétences méthodologiques et sociales, et celles du socle commun des connaissances, compétences et de culture ? Cette question de la légitimité sociale a depuis longtemps taraudé

ceux qui ont produit en EPS. Et au-delà de la légitimité sociale, c'est aussi de la légitimité scolaire et du positionnement d'une discipline scolaire dont la trajectoire et les contenus sont spécifiques au sein de l'éducation nationale dont il est question.

Au sein de la profession, cette interrogation reste d'actualité, car encore peu abordée en formation initiale ou continue. Ainsi, les enseignants d'EPS, plus encore ceux des territoires isolés sont en droit de demander à prendre connaissance de pratiques concrètes, permettant d'illustrer l'enseignement par

compétences.

Nous défendons l'idée selon laquelle le changement s'opère si et seulement si des conditions permettant l'engagement des équipes sont créées. Nous référons notre propos au modèle du collectif d'enseignants (MARCEL, 2006), caractérisé par un groupe d'enseignants engagés collectivement par la réalisation d'un projet dans le champ professionnel. Le travail de ce collectif est choisi, revendiqué et perçu comme très utile. Il s'engage à partir d'un cadre de travail offrant des marges de manœuvre.

Une expérience collective : le groupe de production de ressources en EPS de l'académie de Bordeaux

Un groupe d'enseignants d'EPS de l'académie de BORDEAUX produit depuis octobre 2011, des exemples de situations complexes

révélatrices d'un enseignement par compétences. Leurs productions sont mises en ligne et proposées à la profession sans injonction

institutionnelle. Le travail partagé est conçu afin de favoriser des activités professionnelles mettant en scène plusieurs acteurs (ensei-

gnants du 1^{er} degré et du 2nd degré, formateurs des STAPS, un professeur des universités, référent scientifique de ce groupe, les IA-IPR), selon des modalités interindividuelles ou collectives.

Ces enseignants sont accompagnés afin de produire des pratiques s'inscrivant ainsi dans ce que SIX (1999) nomme la prescription remontante. Ils fabriquent, mettent à l'épreuve du terrain, valident selon leurs indicateurs propres, quantité de pratique des élèves, sentiment d'efficacité perçue par les enseignants, adhésion des élèves aux situations proposées, caractère de faisabilité du travail prescrit. Les enseignants s'en remettent à leur propre expertise dans un cadre ouvert conçu par l'inspection pédagogique régionale.

Un cadre de conception de pratiques soucieux des exigences sociales de la discipline

Les enseignants du groupe de production de ressources de l'académie de BORDEAUX ont produit des pratiques respectueuses des exigences de formation énoncées par les programmes. Ces pratiques s'inspirent d'un cadre apportant des repères communs sans déposséder les enseignants de leur capacité de conception. Il s'adresse à l'équipe et vise à favoriser le travail partagé afin de déterminer

d'une part ce qui sera mis à l'étude durant les cycles, et d'autre part, de quelle façon la rencontre entre les élèves et les compétences sera organisée. La demande des enseignants aujourd'hui est essentiellement centrée sur les conditions de mises en œuvre des programmes plutôt que sur l'explicitation des programmes. Le groupe de production de ressources de l'académie de Bordeaux

travaille dans cet esprit. Plutôt que de parler des pratiques, ils préfèrent faire parler leurs pratiques dans le respect de la diversité de conception.

Afin d'apporter quelques éclairages concrets des productions académiques en matière d'enseignement par compétences, nous puiserons notre exemple avec l'accord de son concepteur.

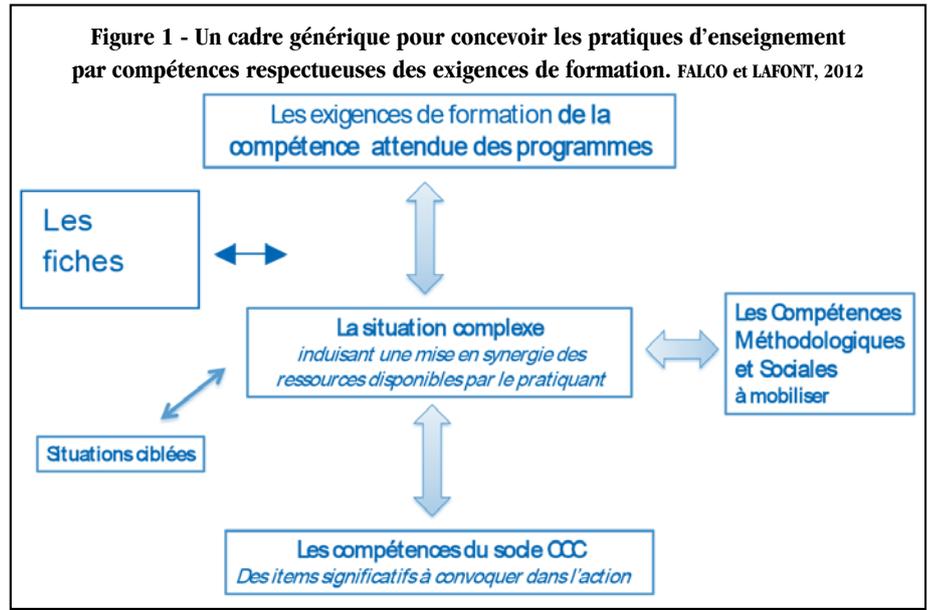
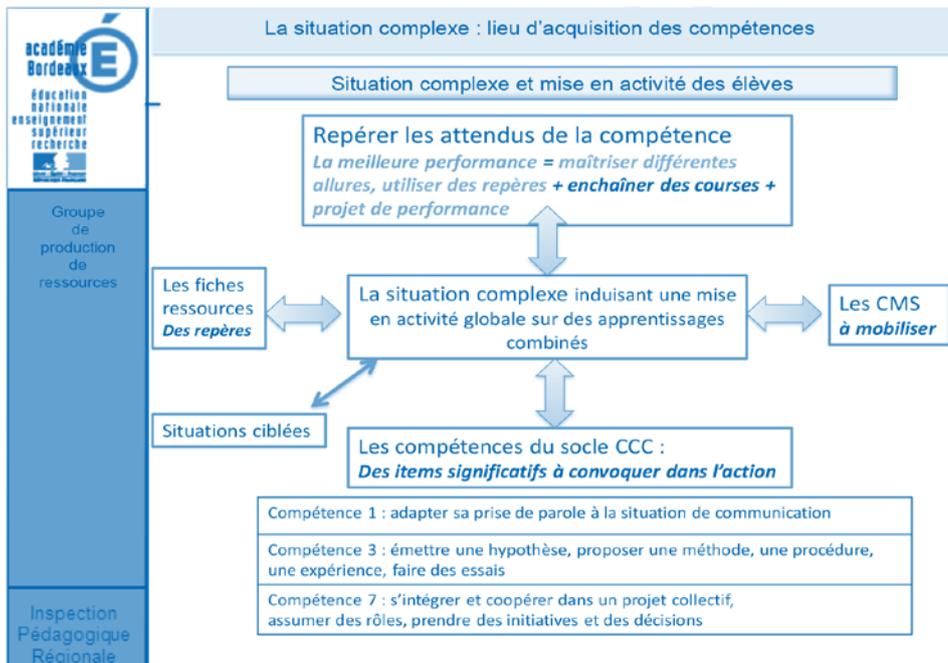


Figure 2 - Cadre de conception de la situation complexe en demi-fond de niveau 1 selon MARRIER (2013)



du socle commun est à réaliser par l'équipe EPS au regard des attendus de la compétence. Ici, l'enseignant propose de concevoir une situation complexe induisant chez les élèves une activité expérimentale, et langagière afin de favoriser le projet de maîtrise des différentes allures en demi-fond. Ceci en référence à l'énoncé explicite de la compétence attendue pour ce niveau de formation. Cette situation est conçue pour un niveau de formation identifié par ces exigences.

Dans la situation proposée ci-dessous, deux équipes constituées de deux élèves s'affrontent sur une course de 21 minutes découpée en 7 séquences de 3 minutes. Les élèves devront s'organiser pour réaliser la meilleure performance possible en respectant un plan de course conçu au fil des séances, comprenant deux consignes. Trois séquences de trois minutes au moins sont courues ensemble et un élève ne peut pas courir plus de trois séquences de suite seul.

L'autre équipe observe au moyen d'une fiche prévue à cet effet.

La situation complexe est au carrefour de trois types de compétences. Les compétences disciplinaires portées par la compétence attendue des programmes, les compétences méthodologiques et sociales et les compétences nationales du socle commun.

La situation est en lien avec les informations et repères des fiches ressources et peut selon les décisions de l'enseignant donner lieu à des allers et retours avec des situations ciblées isolant un problème singulier à résoudre. Enfin, le choix des items les plus significatifs

Figure n°3 - Consignes de la situation complexe selon MARRIER (2013)

académie Bordeaux

Éducation nationale
enseignement supérieur
recherche

Groupe de production de ressources

Inspection Pédagogique Régionale

La situation complexe : lieu d'acquisition des compétences

Déroulement et consignes pour une mise en place progressive de la situation

Déroulement : par groupe de quatre élèves, chaque binôme réalise 1 course de 21 minutes en alternant les rôles (coureur, juge chronométrateur) . Des points sont attribués après la course. Une analyse de la performance peut-être engagée à l'issue de chaque course.

Consignes pour les coureurs : Courir 21 minutes en alternant course seule ou à deux (alternance possible à chaque début de séquence de 3').
Au moins 3 séquences parmi les 7 sont courues à 2.
Un coureur ne peut pas courir plus de 3 séquences à la suite.

Consignes pour les observateurs : Mesurer la distance parcourue par le ou les coureurs durant chaque séquence de 3' et s'assurer du respect de la stratégie élaborée en début de course.
Inscrire les distances et les vitesses sur la fiche technique, puis communiquer aux coureurs leurs performances.

Figure 4 - La situation complexe en demi-fond pour un niveau 1 selon MARRIER (2013)

Les élèves inscrits dans cette situation complexe ont à mobiliser leurs ressources au regard de l'ensemble des exigences de formation. L'acquisition de la compétence attendue se réalise au moyen d'une mise en activité motrice, sociale, méthodologique et langagière. Les items significatifs du socle sélectionnés par l'enseignant, lors de la conception sont issus de la compétence une, trois et sept.

académie Bordeaux

Éducation nationale
enseignement supérieur
recherche

Groupe de production de ressources

Inspection Pédagogique Régionale

La situation complexe : lieu d'acquisition des compétences

La situation complexe mobilisatrice des compétences

Réaliser la meilleure performance possible dans un enchaînement de 2 ou 3 courses d'une durée différente (de 3 à 9 minutes), en maîtrisant différentes allures adaptées à la durée et à sa VMA, en utilisant principalement des repères extérieurs et quelques repères sur soi. Etablir un projet de performance et le réussir à 1 km/h près.

Fiche de relevé d'informations du groupe

	3'	6'	9'	12'	15'	18'	21'	Total distance	Total Points
A (m)									
A' (m)									
Vitesse (km/h)									

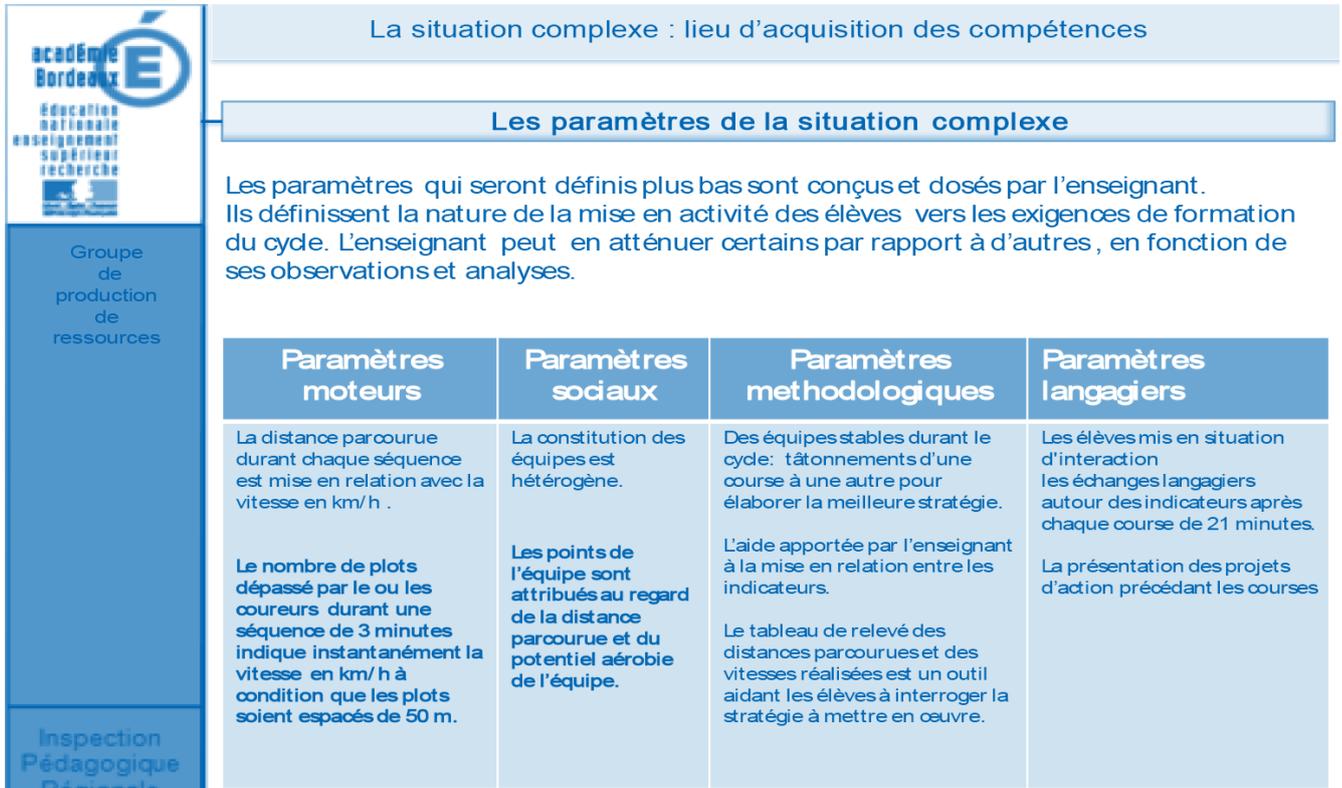
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	Total distance
Coureur A	600 m	Récupération	550 m	500 m	500 m	R	600 m	4200m
Coureur A'		700m	R	R		750 m		
Vitesse (km/h)	12	14	11	10	10	15	12	

Figure N°5 - La fiche d'observation de la performance du binôme selon MARRIER (2013)

Cette fiche permet de prélever le nombre de mètres courus par chaque élève et à deux. Elle fait apparaître les séquences courues seul, à deux ou récupérées (R). Ici, les élèves ont parcouru la distance de 4200 et disposent, à l'observation de cette fiche, d'éléments pour planifier un nouveau plan de course.

Les paramètres de la situation complexe

Figure N°6 - Les paramètres de la situation complexe selon FALCO (2012) déclinés en ½ fond par MARRIER (2013)



La situation complexe est présentée de façon périodique aux élèves durant le cycle. Chaque situation complexe est paramétrée de façon à induire chez les élèves des mises en synergie au plan moteur, social, méthodologique et langagier. **Ces quatre pans de la situation complexe, que nous qualifions de paramètres, fonctionnent ensemble pour favoriser l'accès aux exigences de formation présentées plus haut. La complexité pour l'élève réside dans l'enchevêtrement des informations à traiter, mais aussi dans l'incertitude issue de l'évolution des relations sociales instaurées par l'enseignant.**

La notion de paramètre permet selon nous

d'intégrer celle de variable didactique utilisée en France depuis les années 1990. Les variables didactiques lorsqu'on agit sur elles, permettent de simplifier ou de complexifier la tâche et ainsi de faire avancer la « *construction* » du savoir. (VERGNAUD, 1981)

Ces variables en EPS peuvent être de temps (Ex. : durée de jeu, de pause, de temps mort, d'échange), d'espace (Ex. : surface de jeu: dimension, forme), de règle et de fonctionnement (Ex: nombre de joueurs, nombre d'échanges, statut, rôles, thème) MARSE-NACH, (1994). La variable didactique présente cependant des limites par rapport à la notion de paramètre. Centrée sur les caractéris-

tiques de l'environnement ou du dispositif, sur lequel agit l'enseignant, elle n'apporte pas suffisamment et directement de précisions au regard de la nature des ressources sollicitées chez l'élève. Avec la notion de paramètre, le regard s'inverse, les décisions de l'enseignant sont en prise directe avec les différentes dimensions de l'activité de l'élève: motrices, sociales, méthodologiques et langagières. Nous nous situons là au plan des décisions de son dispositif d'enseignement. Les quatre paramètres sont en interrelations. L'élève est confronté à l'exigence de mobilisation de ressources pour construire son projet d'acquisition de compétences.

Paramètre moteur: toutes décisions de l'enseignant dans la conception de la situation d'apprentissage qui impactent directement la motricité des élèves.

Paramètre social: toutes décisions de l'enseignant dans la conception de la situation d'apprentissage qui impactent les relations interindividuelles, la cohésion du groupe et les rôles sociaux à assumer

Paramètre méthodologique: toutes décisions de l'enseignant dans la conception de la situation d'apprentissage qui influencent la démarche (expérimentale) de recherche de solutions par l'élève ou le groupe, la prise de conscience des moyens à utiliser pour atteindre le but et les sous buts

Paramètres « langagiers »: toutes décisions de l'enseignant dans la conception de la situation d'apprentissage qui impactent la mobilisation de la langue française, la compréhension des messages et conseils, la prise de parole en groupe, l'observation d'autrui, la formulation de conseils et feedback.

Des justifications scientifiques et des résultats de recherche pour favoriser la conception

Les travaux issus du champ théorique de la psychologie sociale du développement et de l'éducation, postulent que les processus interactifs participant à l'acquisition de connaissances sont pluriels concourants et non concurrents (WINNYKAMMEN, 1990). Différentes modalités de mise en relation des élèves sont à convoquer selon le contexte de la situation, de la classe, des habiletés à acquérir (BEAUDICHON, VERBA et WINNYKAMMEN, 88). Cette approche plurielle des interactions a été déclinée dans le cas des habiletés motrices par D'ARRIPE (1998) puis illustrée par plusieurs recherches pour l'EPS (LAFONT, 2010 ; LAFONT sous presse). Le groupe de l'académie de Bordeaux intègre ces données scientifiques et tente d'en assurer un traite-

ment professionnel afin de favoriser le rapprochement entre la recherche et le terrain.

De plus, la création de conditions de mobilisation de la maîtrise de la langue n'est pas conçue par allégeance au socle commun, mais pensée avant tout au regard des apports scientifiques. Il existe de nombreux travaux établissant le lien entre les pratiques langagières et acquisitions scolaires. Les travaux de JAUBERT (2005) précisent les effets du langage en lien avec le contexte de mobilisation. *« En effet, la mise en œuvre de la langue, le langage, est une activité. Parler, écrire, c'est agir. Au cours de l'activité langagière se construisent des mondes (juridique, médical, fantastique, merveilleux, scientifique...) et des objets dont l'énonciateur sélectionne*

certain éléments pour en parler, choisit de rendre certains aspects plus ou moins saillants à son destinataire ». . . Toujours selon l'auteur, l'oral peut permettre aux élèves de construire *« un point de vue nouveau, de nouveaux réseaux conceptuels et un nouveau contrôle de leur activité scolaire »*. Ces pratiques de sollicitation de l'oral et notamment de reformulation ont un rôle à jouer au plan des acquisitions. En EPS et dans le cas des habiletés stratégiques de type sports collectifs, les études de DARNIS, LAFONT & MENAUT (2005) ou encore de LAFONT, PROERES, VALLET (2007) ont mis en évidence le rôle de la verbalisation en dyade ou petits groupes coopératifs pour la construction d'un projet d'action.

Des principes pour en favoriser la mise en œuvre

La situation complexe du niveau de formation est présentée aux élèves de façon périodique et non exclusive en alternance avec des situations ciblées. Les principes énoncés sont issus à la fois de l'analyse des pratiques enseignantes et des échanges réalisés avec eux.

Premier principe : Un travail par phases

Ils distinguent trois phases de travail durant un cycle.

En premier lieu, une phase dite *« de la découverte à la complexité »* pouvant s'étirer sur deux à trois séances. Les enseignants mettent progressivement les élèves au contact de la situation complexe en favorisant le temps de pratique, les interactions et les informations clés pour en comprendre les enjeux. En effet, des choix seront à faire par les élèves, en assumant des rôles sociaux significatifs et en communiquant sur l'activité d'un pair au profit de la mise en place de compétences. Ces articulations dont nous ne pouvons pas encore connaître toute la richesse nécessitent du temps.

Puis, lorsque les élèves commencent à disposer d'une vision globale de la situation, quelques indicateurs professionnels renseignent les enseignants sur cet état, ils évoquent une phase de *« la complexité à l'entraînement »*. Pour s'entraîner, mettre en relation, répéter, il faut comprendre le périmètre du contexte pédagogique. Au-delà de la troisième séance, les élèves vont s'exercer en situation complexe avec un enseignant régulant les paramètres pour en permettre la dévolution aux élèves.

Enfin, parfois au détour d'aller et retours avec des situations ciblées, la personnalisation devient possible. L'intérêt de la personnalisation vient essentiellement du fait qu'elle s'ancre au plan du guidage vers les apprentissages dont les exigences et le contexte physique et humain sont compris des élèves.

Deuxième principe : La situation complexe peut être densifiée par l'enseignant au moyen des exigences de formation.

La situation complexe est au carrefour de trois types d'exigences. Les élèves sont confrontés à la nécessité de combiner, sélectionner des informations pertinentes pour produire les réponses souhaitées. Au regard des caractéristiques des élèves, du moment dans le cycle, il est possible pour l'enseignant de neutraliser une partie des exigences de formation afin de permettre un accès plus facilitant à la pratique. Cela constitue aussi une facette de la personnalisation.

Troisième principe : La situation complexe peut-être densifiée par les paramètres de la situation.

S'ils sont au nombre de quatre, ils n'ont pas vocation à être activés simultanément de façon systématique. L'enseignant peut moduler le niveau de sollicitation des ressources des élèves en faisant jouer plus ou moins fortement les paramètres de la situation. (Image du curseur). Les enseignants nous disent qu'ils neutralisent souvent en début de cycle le paramètre méthodologique. En cela, ils rejoignent les propositions de principes professionnels d'UBALDI (2006).

Quatrième principe : La situation complexe ne fonctionne pas sans l'activité de l'enseignant.

Toute l'expertise de l'enseignant consiste à accompagner l'activité des élèves aux différentes phases du cycle. Ni trop présent, ni absent, l'enseignant sait ne pas déposséder les élèves de leur activité de recherche de solutions au regard de leurs ressources du moment. Il est fortement question de posture, mais aussi de lecture de l'activité globale des élèves engagés soit dans l'action, soit dans l'interaction (guidage, étayage, tutelle, démonstration, reformulation, encouragements constitue des leviers importants de l'activité de l'enseignant...).

Cinquième principe : La situation complexe est présentée de façon périodique durant le cycle.

Afin de favoriser une activité de mise en synergie ou de combinaison de ressources par les élèves, il convient de multiplier les opportunités de combinaison. Ce n'est pas le contexte d'apprentissage qui doit changer, mais l'organisation motrice, sociale, méthodologique et langagière des élèves. Après, de multiples situations ciblées sont tout à fait opportunes pour isoler des problèmes de façon plus précise. L'enseignant doit simplement avoir conscience de la différence fondamentale entre une activité de combinaison de ressources et une activité de restitution ou d'application de ressources. L'alternance des deux semble être un bon compromis professionnel.

Conclusion

Finale­ment, les disciplines d'enseignement visent à permettre aux élèves un accès aux savoirs tout en favorisant la mobilisation et la combinaison de ressources révélatrices de compétences. En EPS, pour rendre les élèves plus compétents, les enseignants n'ont pas à les placer en permanence dans la gestion du complexe. CARHAY (2006) dénonçait une possible dérive à cet égard. De plus, ROGIERS (2011, op cit.) rappelle avec raison « *que toute approche curriculaire est destinée à être remplacée à terme par une autre, plus appropriée* ». Mais la pédagogie par intégration « *constitue sans doute une porte ouverte vers de nouvelles perspectives : celles de cette articulation, de manière contextualisée, entre le complexe et le concret, à l'échelle de tout un système éducatif, articulation rendue néces-*

saire, probablement de manière irréversible, par l'évolution de la société ». Aujourd'hui, la problématique de la portée sociale d'une discipline est connexe. Une discipline est amenée à poursuivre ses objectifs disciplinaires tout en concevant ses résonnances aux autres disciplines afin de construire les synergies les plus profitables pour les élèves. Ce chantier, en cours, devrait continuer à clarifier le curriculum disciplinaire dans la perspective de l'EPS du lycée notamment, et poursuivre la réflexion sur les ponts entre les disciplines. Mais, il est aussi très important d'envisager la conception de pratiques porteuses de cette double valence, tout comme les modalités d'accompagnement du changement professionnel qui s'y rapporte.

Selon nous, penser les interactions, transversalités entre disciplines n'est pas affaiblir chacune d'elles dont l'EPS.

L'article présenté ici, dresse des perspectives de travail pluri catégorielles associant l'institutionnel, le pédagogique et la recherche dans un projet avoué d'appui aux pratiques des enseignants. Des cadres de conception sont proposés, des pratiques conçues et mises en œuvre selon le principe de la « *prescription remontante* » SIX (1999, op cit). Ce travail va se poursuivre. Les paramètres sociaux, méthodologiques et langagiers vont être approfondis, les pratiques d'évaluation des acquis des élèves dans cette perspective devront également évoluer.

Bibliographie

D'ARRIPE, F, FLEURANCE, P, WINNYKAMMEN, F, (1995). *Effects of the degree of competence symmetry-asymmetry in the acquisition of a motor skill in a dyad*, Journal of Human movement Studies, 28.

BEAUDICHON, J, VERBA, M, WINNYKAMMEN, F (1988). *Interactions sociales et acquisitions de connaissances chez l'enfant : une approche pluridimensionnelle*. Revue Internationale de Psychologie Sociale, 1, 129-14.

CRAHAY, M. (2006). *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*. Revue Française de Pédagogie, n° 154, octobre 97-110.

DARNIS, F, LAFONT, L, MENAUT, A (2006). *Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball*. STAPS, 73.

De KETELE, J-M (1996). *L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ?*, Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation, 23, 17-36.

FALCO, A (2012). *Situation complexe en EPS*. Revue EPS n° 353.

GERARD, F-M. (2007). *La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain*. Actes du Colloque international « Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs », Montréal.

JAUBERT, M (2005). Journée d'étude « *interactions langagières et apprentissages* » Amiens. Communication orale : langage oral et construction de savoirs en classe de sciences.

LAFONT, L, PROERES, M, VALLET, C (2007). *Cooperative group learning in a team game: role of verbal exchanges between peers*. Social Psychology of Education, 10.

Marcel, J-F 2006. Le collectif d'enseignants. *Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs*. Formation et pratiques d'enseignement en questions, n°5, p. 85-99.

MARSENACH, J (1994). *Volley-ball et EPS au collège*. INRP, Paris.

MILED, M. (2002). *Élaborer ou réviser un curriculum. Le français dans le monde*. n°321, 35-38

MORIN, E, LE MOIGNE, J-L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris : L'Harmattan. 321, 35-38.

ROE­GIERS, X (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université.

ROE­GIERS, X (2011). *Combiner le complexe et le concret : le nouveau défi des curricula de l'enseignement*. Le français dans le monde, Recherches et applications, n°49, Janvier 2011, 36-48.

SIX, F (1999). *De la prescription à la préparation du travail. Apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du BTP. Habilitation à diriger des recherches*. Université Charles de Gaulle, Lille 3.

UBALDI, J-L (2006). *L'EPS dans les classes difficiles*. Dossier EPS N°64. Revue EPS, 22.

VERGNAUD, G (1981). *L'enfant, la mathématique et la réalité*. Peter Lang, Berne.

WINNYKAMMEN, F (1990). *Apprendre en imitant ?* Paris : PUF.

Témoignage professionnel

Les journées scientifiques de l'EPS tenues à Lyon les 21 et 22 mai ont montré la difficulté de définir la notion de compétence tant au point de vue scientifique, qu'au niveau des praticiens.

Le parti pris institutionnel des programmes fonde les démarches actuelles de notre discipline autour de la notion compétence, qui est une combinatoire de connaissances, capacités et attitudes. Même si d'un point de vue scientifique chacun s'accorde à dire qu'on ne sait pas comment s'opère cette combinatoire, la notion d'environnement et d'expérience motrice dans cet environnement en sont les fondements. D'où la nécessité de concevoir des environnements « *capacitants* » (FERNAGU-OUDET) dans lesquels l'élève s'engage et, par son activité, donne de la valeur à l'apprentissage.

Les expériences menées par des enseignants de notre académie sous l'impulsion de l'inspection pédagogique régionale vont dans le sens de cette réflexion et mettent au centre de leurs interventions la confrontation à des situations complexes représentatives des environnements culturels et des expériences motrices qui y sont associées. L'environnement ici ne se limite pas à l'APSA, mais inclut également les priorités du contexte scolaire (classe, EPLE, ...) dans lequel baigne l'élève qui agit.

La dynamique professionnelle engagée dans notre académie permet donc aux enseignants de dépasser la simple juxtaposition de situations souvent décontextualisées et centrées sur l'acquisition d'une capacité motrice. Depuis longtemps, nous savons qu'un ensemble ne se résume pas à la somme de ses parties. C'est donc bien dans des combinaisons multiples que s'engagent les élèves pour répondre à un problème nouveau et ce, à partir de leurs propres « *dispositions* » (Marc DURAND). Dès lors, les enseignants se penchent sur l'activité (motrice, sociale, méthodologique, langagière...) de l'apprenant dans l'interaction de ses ressources au sein de situations complexes conçues par l'équipe de l'établissement dans le contexte particulier de leur EPLE.

La situation complexe ne doit donc pas être considérée comme un « *objet* » supplémentaire dans la didactique de l'EPS, mais bien comme un lieu privilégié d'apprentissage de l'élève.

Catherine BEDECARRAX,
IA-IPR EPS Académie de Bordeaux

Les situations complexes en EPS, regards d'un personnel de direction

Recruté par l'éducation nationale en 1992 alors que paraissait un texte de cadrage plus que prometteur « la Charte des programmes », aujourd'hui personnel de direction, je constate que l'enseignement par compétence est intégré progressivement dans les pratiques professionnelles qui se préoccupent chaque jour davantage de l'articulation entre les dimensions méthodologiques, sociales et disciplinaires des connaissances transmises. Dans le contexte d'un lycée polyvalent scientifique et technologique quelques exemples éloquentes émergent :

Les projets technologiques liés aux réformes des séries Sciences de l'ingénieur, STI2D et STL,

« l'enseignement général lié à la spécialité » en sections professionnelles, les rallyes mathématiques.

les Travaux personnels encadrés, les situations proposées dans le cadre de l'accompagnement personnalisé.

La démarche de construction de situations complexes proposées ici en EPS participe à ces avancées pédagogiques et présentent quelques spécificités.

La demande institutionnelle est forte aujourd'hui pour que les établissements mettent en place des expérimentations. Il n'est pas rare d'ailleurs que celles-ci finissent par constituer l'essentiel du projet d'établissement. Pourtant le rôle du chef d'établissement n'est pas tant de proposer, promouvoir et organiser des expérimentations que d'instituer des pratiques pédagogiques efficaces et partagées, liées au public accueilli. La démarche d'élaboration des situations complexes en EPS dans l'Académie de Bordeaux propose une approche rénovée de la production de ressources pédagogiques. Les situations sont construites par des enseignants au sein d'un groupe institué hors de l'établissement mais situé sur la localité et dans lequel les chefs d'établissements sont associés. Celui-ci institue ainsi des postures de mises en réflexion d'équipes pédagogiques mais il n'institue pas le produit de leur réflexion. Inversement, les situations proposées ne sont pas proposées de façon descendante par des experts. On peut penser que dans un deuxième temps, le débat sur le choix de ces situations complexes, lorsqu'elles seront validées par les enseignants eux-mêmes, pourra constituer le socle du projet pédagogique de l'établissement. En validant ces choix, le chef d'établissement permet d'améliorer la continuité et la lisibilité de l'enseignement d'une discipline sur la scolarité. Les situations complexes en EPS, instituant clairement le rapport activités proposées aux élèves – compétences visées pour chaque cycle d'enseignement, rend intelligible les programmes de la discipline aux yeux de la communauté éducative et permet un débat de fond sur les choix de l'établissement.

En effet, c'est le dialogue interdisciplinaire qui est facilité par la démarche proposée. Pour une personne non spécialiste de l'EPS, les situations complexes permettent de comprendre concrètement certaines compétences en jeu : travail collaboratif, maîtrise de la langue, utilisation de TICE... Les items du socle commun de connaissances et

de compétences mobilisés sont explicites. La discipline EPS ne perd pas sa spécificité mais contribue au dialogue entre enseignants dans le cadre des évaluations du socle. On pourrait alors penser que certains paramètres de la situation peuvent être discutés en dehors du cercle des spécialistes de l'EPS et contribuer à des choix éducatifs en fonction du contexte : accentuer les restitutions écrites ou orales pour améliorer la maîtrise de la langue, produire des performances à plusieurs et développer la collaboration dans le cadre de groupes mixtes et hétérogènes, motiver les élèves en voie de décrochage en fixant des « contrats de confiance »... La validation des compétences du socle commun peut ainsi dépasser l'exercice formel de répartition de croix à cocher entre disciplines et s'appuyer sur l'analyse de productions d'élèves dans ce type de situations, à la condition bien sûr qu'elle soit proposée dans plusieurs disciplines.

La démarche par situation complexe est relativement stable sur le cycle d'enseignement d'une APS et permet de mieux communiquer sur les programmes avec la communauté éducative, elle permet également la continuité de l'enseignement et le dialogue interdisciplinaire. Pour toutes ces raisons, elle intéresse le chef d'établissement, mais à la condition où elle est partagée par toute l'équipe pédagogique et qu'elle n'est pas abandonnée à la liberté pédagogique de l'enseignant.

Des difficultés peuvent à ce moment là émerger. D'un point de vue didactique d'abord, ce type de situation sollicite fortement l'expertise de l'enseignant pour lire l'activité de l'élève, l'évaluer et intervenir. Le modèle cumulatif possédait l'avantage pour un enseignant peu à l'aise avec l'activité de rendre explicite les connaissances enseignées et plus faciles ses interventions auprès des élèves. Ici, si la situation est complexe, le dispositif d'évaluation formative l'est aussi. D'un point de vue pédagogique ensuite, la mise en activité d'un grand groupe nécessite de maîtriser les modes de transmission de consignes complexes à un nombre important d'élèves dont l'écoute peut être hétérogène. La phase de « découverte de la complexité », celle où on explique à toute une classe le système de règles de la situation, peut être vécue comme déstabilisante pour l'enseignant et difficile à instaurer. L'impasse serait que la situation complexe soit proposée en fin de cycle.

Nos préoccupations sur ces difficultés viennent de nos constats sur la réalité de la gestion des enseignants. La mobilité des enseignants et la diversité des parcours de formation professionnelle sont deux obstacles importants au fonctionnement homogène des équipes pédagogiques. La démarche par situations complexes induit des obstacles professionnels qui rendent presque nécessaire le tutorat entre enseignants et des temps formalisés de « co-formation ». Là, les personnels de direction ont un rôle clé dans la mise en place d'un enseignement par compétence en instituant dans l'organisation du travail des enseignants ces modes de fonctionnement.

Xavier Bunel Proviseur adjoint, Talence 30 Juin 2013

Téléchargement en ligne dans le « Fonds documentaire » du nouveau !

Chaque article des ouvrages ou revue est maintenant téléchargeable pour tout internaute après paiement Pay Pal* pour un coût de 1 € pour une unité de 1 à 3 pages, 2 € de 4 à 9 pages, 3 € pour 10 pages et plus.

Gratuit pour les adhérents ou lecteurs « web partagé » dans la limite des quotas respectifs.

Les moteurs de recherche vous aideront à trouver les articles correspondants à vos souhaits.

Deux démarches sont possibles :

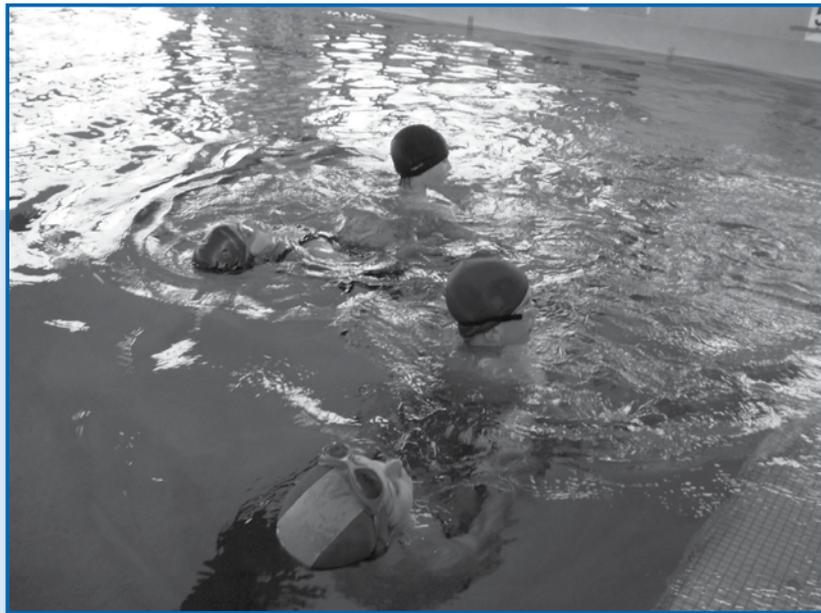
- La recherche libre, générale à tout le site, est proposée en haut à droite de la page, dans le cartouche « recherche ». Ce moteur cible notamment toute référence bibliographique : (auteur(s), année de parution, mots du titre et résumé, nom de l'ouvrage).
- La recherche documentaire dédiée au fonds documentaire, est disponible (Recherche doc. - colonne de gauche de la page « Fonds documentaire ». Elle permet de choisir des critères de recherche parmi les items proposés.

* Les articles de la documentation grise restent libres d'accès.

Sur notre site : www.aeeps.org

Bonne navigation !

La place de l'EPS dans le projet d'école



La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 a instauré le projet d'établissement qui, dans le premier degré, se traduit en projet d'école. Celui-ci, sous-tendant l'action éducative, se doit de jongler entre les objectifs généraux assignés par la nation, une dimension opérative forte en étant conçu dans l'intérêt des élèves eu égard à leur besoins prioritaires, et au tissu local. Or, à l'heure où, pour beaucoup d'entre nous, la rédaction d'un tel projet peut relever du chemin de croix pédagogique, en quoi l'EPS peut-elle incarner une planche de salut ?

La situation initiale de nos écoles

Le temps est venu pour nous, enseignants du 1^{er} degré, de concevoir un nouveau projet d'école à l'aune du bilan des années précédentes. Nos deux petites écoles, situées dans le département de l'Ain au pied du massif forestier du Grand Colombier, fonctionnent en RPI¹ : les élèves fréquentent d'abord l'école de Brénaz de la maternelle au CP puis continuent leur scolarité à l'école de Virieu-le-Petit jusqu'au CM2. Il s'agit de deux classes uniques rurales comptant un effectif total de 33 élèves. Il fait bon y travailler même si l'isolement pédagogique peut parfois être pesant. Les élèves y sont agréables, volontaires. Trois d'entre eux ont des besoins éducatifs particu-

liers dont deux nécessitent la mise en place d'un PPS². Quelques élèves doivent également faire attention à leur poids, selon l'infirmière scolaire. Les résultats aux évaluations (tant nationales que locales) font apparaître entre autres des difficultés relatives à la fluidité de lecture et plus généralement en maîtrise de la langue. Le contexte de la classe à plusieurs cours contraint nos élèves à devoir rapidement apprendre à travailler seul et à s'organiser dans leur travail de façon autonome.

Quant à l'EPS, les trois dernières années ont notamment été marquées par la création d'un secteur USEP³ et la programmation d'une séquence de natation.

C'est en prenant appui sur cette dernière APS qu'un certain nombre d'indicateurs s'est dégagé de nos évaluations diagnostiques. Il apparaît ainsi que :

- 50 % des élèves de cycle 1 ont besoin d'être tenus par la main pour oser s'aventurer dans le petit bassin.
- Aucun élève de cycle 2 n'ose entrer dans l'eau en sautant.
- 20 % des élèves de cycle 3 se déplacent encore avec des frites.

1) Regroupement Pédagogique Intercommunal.

2) Projet Particulier de Scolarisation (destiné aux élèves en situation de handicap).

3) USEP: Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré.

Notre orientation : une politique d'école résolument en faveur de l'EPS

Points à améliorer

- Les compétences relatives au savoir nager.
- Un absentéisme plus élevé lors des premières séances d'escalade et de natation.
- Faute d'infrastructures sportives à proximité, l'EPS est souvent pratiquée dans la cour de récréation voire en classe.

Points forts

- Disponibilité des parents accompagnateurs pour passer des agréments.

• Appui constant des municipalités qui tiennent à conserver leurs écoles, garante d'une « vie » dans le village. Ce soutien scolaire s'est manifesté récemment par l'obtention prochaine d'un créneau à la nouvelle salle omnisports du foyer ESAT⁴, cofinancée par les mairies. Cette décision est remarquable pour des communes de moins de 400 habitants : « ce sont ces caractères d'action volontaire proposés par les pouvoirs publics dans une perspective de planification spatiale et d'action globale qui doivent être soulignés⁵. »

- Dynamisme de notre secteur USEP qui est passé de 5 à 16 classes participantes.
- Lors du dernier conseil d'école, une représentante de parents d'élèves a souligné l'ouverture sur l'extérieur que les rencontres sportives USEP avaient favorisée.

A la lumière de ce constat, il nous a semblé pertinent de resserrer notre politique d'école autour de quatre objectifs prioritaires se déclinant en différentes actions à mettre en œuvre.

Objectifs	Actions et traduction de celles-ci au niveau du fonctionnement des cycles	Ressources locales sollicitées
1. Enrichir le répertoire moteur de base via la pratique de diverses APSA grâce à la fréquentation d'infrastructures sportives nouvelles.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Participation à une classe sportive natation d'une semaine, sous l'égide de l'USEP. ○ Programmation d'un cycle activités de roue (Cycle 1) et roller-skating (Cycles 2 et 3) 	<p>Piscine municipale d'Hauteville-Lompnes (01)</p> <p>Base de loisirs « Sports et nature du Fier » à Motz (73)</p>
2. Privilégier la maîtrise de la langue en utilisant, entre autres moyens, l'interdisciplinarité entre l'EPS et les autres disciplines.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mise en place d'un cahier d'EPS suivant l'élève au cours de toute sa scolarité primaire. ○ Etude de livres de littérature de jeunesse s'inspirant des grands récits (fables, mythes) promouvant l'activité physique. 	-
3. Viser l'émergence d'une attitude citoyenne propice au vivre ensemble et au respect de l'environnement.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Entreprendre un partenariat avec les résidents de l'ESAT (Animation d'un atelier « L'USEP bouge la rentrée », projet danse). ○ Participer à un cross du cœur USEP. ○ Réalisation d'un « chemin buissonnier ». entre nos deux écoles. 	<p>Salle omnisport du foyer ESAT</p> <p>Stade d'Artemare</p> <p>Sentiers de G.R.</p>
4. Promouvoir l'éducation à la santé par l'observation des règles minimales d'hygiène de vie.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vivre la semaine du goût. ○ Organiser un petit-déjeuner équilibré à l'école. ○ Opération « un fruit pour la récré » (projet s'insérant dans le Projet Educatif Local) 	<p>Musée départemental du Bugey-Valromey</p> <p>Communauté de communes du Valromey</p>

4) Ce foyer accueille 58 personnes reconnues comme travailleurs handicapés.

5) AUGUSTIN J.P. (1995). *Sport, géographie et aménagement*. Nathan.

Analyse du contenu du projet

En premier lieu, ce projet semble congruent avec le discours officiel selon lequel « *le sport scolaire [...] doit être valorisé et développé*⁶. » Les activités USEP, « *dont l'importance pour la pratique de l'éducation physique est décisive*⁷ », y occupent une place de choix car favorisant cette dialectique subtile entre principe de diversité (éventail des APSA) et principe de progressivité (certains apprentissages nécessitent du temps et doivent s'inscrire dans la durée ex. : reconduction de l'activité natation).

Ce projet tend également à montrer que la priorité accordée à la maîtrise de la langue ne

doit pas pour autant reléguer les autres disciplines, et notamment l'EPS, au rang de faire-valoir. Bien au contraire, l'EPS, en plus d'être sa propre fin, peut être un excellent moyen de renforcer des compétences littéraires via une trame interdisciplinaire permettant de donner davantage de sens aux apprentissages car « *dans la pratique, l'écrit dépend en partie de l'oral et du corporel [...] Dans les années 60, les enseignants découvraient avec stupeur que des enfants réalisaient d'étonnants progrès en orthographe... après la piscine*⁸ ! »

Ce projet a enfin pour intention de reposer sur une démarche intégrative des connais-

sances et compétences du socle commun plutôt que sur la juxtaposition d'actions isolées. L'EPS y apparaît comme une discipline idoine pour aborder des notions transversales telles que la santé, le handicap, l'EEDD⁹, la citoyenneté.

Parier sur l'EPS dans un projet d'école au point d'en former l'ossature, n'est-ce pas nourrir l'ambition, peut-être un brin phénoménologique, que les élèves puissent davantage intérioriser qu'ils n'ont pas un corps mais qu'ils en sont véritablement un ?

Rôle des indicateurs non chiffrables

Un temps fort du module sauvetage a été l'apprentissage du rétro-pédalage et de la sortie d'un éventuel noyé de l'eau. Quelques jours après cette séance, Laëtitia, élève de CE2, est toute fière de m'annoncer qu'elle s'est entraînée chez elle au sauvetage avec sa poupée ! Ne peut-on pas voir dans cet acte auto-prescrit autre chose que le signe d'un réinvestissement symbolique d'une situation d'apprentissage scolaire dans la sphère personnelle ? En marge des indicateurs rationnels, peut-être conviendrait-il donc aussi de prendre en considération des indicateurs plus subjectifs qui confèrent une dimension plus humaine, moins mécanique, à l'évaluation de nos projets. Alors le mannequin : objet transitionnel ?

- 6) PEILLON V. (B.O. du 26/06/2012). *Lettre à tous les enseignants de l'éducation nationale*.
- 7) CNDP (1992). *Le projet d'école*. Hachette Ecoles.
- 8) COLLOT B et al. (2004). *Du taylorisme scolaire à un système éducatif vivant*. Éditions Odilon.
- 9) Education à l'Environnement et au Développement Durable.

LES CAHIERS DU CEDREPS - N°13

Forme de pratique scolaire, objet d'enseignement et intervention

Le Cahier du CEDREPS n°13 revient, de façon concrète et réfléchie, sur deux notions qui interpellent notre collectif : la forme de pratique scolaire et l'objet d'enseignement. La notion de forme de pratique scolaire est fortement associée aux travaux du CEDREPS, il s'agit donc de poursuivre la réflexion dans ce Cahier n°13, en l'opérationnalisant d'une part dans des APSA non encore présentes dans les précédents Cahiers, et d'autre part dans des APSA qui avaient déjà été abordées par d'autres auteurs auparavant, et qui sont ici envisagées de façon différente afin d'engager le débat. Les travaux du CEDREPS s'intéressent également au fait qu'il n'est pas possible de tout étudier dans une APSA et qu'il convient de cibler un objet d'enseignement dans un cycle. Tous les choix professionnels proposés par les auteurs de ce numéro s'appuient sur un certain nombre de raisons qui les conduisent à faire leurs propositions, raisons qu'ils cherchent à expliciter dans leurs articles. Les justifications peuvent être multiples (professionnelles, organisationnelles, scientifiques, culturelles, institutionnelles, liées aux compétences des programmes, ...). L'objectif est bien de solliciter débats et discussions autour des choix qui sont ici proposés, afin de faire avancer collectivement la réflexion sur l'enseignement actuel de l'EPS.

Toutefois, afin de dépasser une critique (certainement justifiée) qui pourrait être faite à la notion de forme de pratique scolaire (la « magie de la tâche »), l'angle d'attaque original de ce cahier du CEDREPS n°13 est l'identification des interventions de l'enseignant d'EPS qui propose ces formes de pratique scolaires et ces objets d'enseignement aux élèves. Une forme de pratique

scolaire sans l'intervention de l'enseignant qui la fait vivre à ses élèves serait totalement inefficace. L'intervention est ici comprise au sens large, et peut recouvrir de multiples domaines : modalités de transmission des consignes, procédures de guidage, évolutions de la forme de pratique scolaire, analyse de sa propre pratique ou de celle de collègues, ... Par contre, c'est bien l'articulation entre forme de pratique scolaire, objet d'enseignement et intervention qui est centrale, pour éviter une seule réflexion sur l'intervention qui ne correspond pas aux thématiques de travail du CEDREPS, et qui mobilise par ailleurs des chercheurs spécialisés dans ce domaine.

Les auteurs : **Georges Bonnefoy et Raymond Dhellemmes, Annabelle Contin, Nicolas Mascret, Francis Bergé, Maryse Feron et Sarah Danthony, Francis Blanchard, Benoît Bachelart et Pascal Perrin, Thierry Colombet et Pierre Pezelier, Michelle Coltice, Sigolène Couchot-Schiex et Bruno Sallet, Bruno Fagnoni, David Junillon, Viviane Cirillo, Alain Coston, Serge Teste-voidé et Jean-Luc Ubaldi, Ghislain Hanula, Yannick Lémonie.**

NDLR Voir la présentation complète et le sommaire sur le site.

Toutes les propositions faites dans ce Cahier du CEDREPS n°13 sont là pour contribuer au débat disciplinaire, et donc à la réflexion collective en EPS. Sans oublier avec B. Werber que « *l'important n'est pas de convaincre, mais de donner à réfléchir* ».

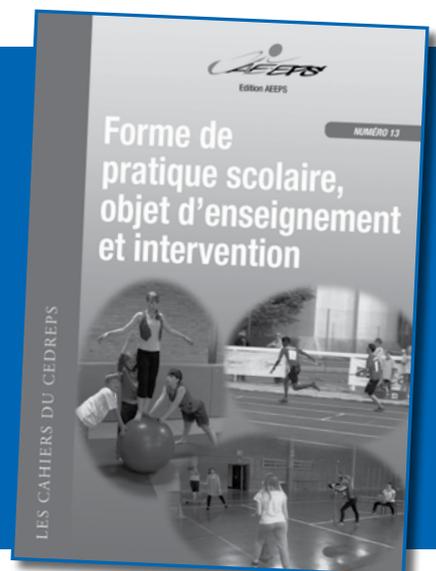
Nicolas Mascret,
Coordonnateur du Cahier du CEDREPS n°13

Le cahier n° 13

« Forme de pratique scolaire, objet d'enseignement et intervention »

est en vente dans votre régionale : 20 €.

Pour consulter le sommaire ou le commander en ligne :
www.aeeps.org



Attention, **TARIF des ADHÉSIONS en BAISSÉ...**



Site : www.aeeps.org

Fiche d'adhésion AE-EPS 2013-2014

	ADHÉRENT	CONJOINT
Civilité	<input type="checkbox"/> M. <input type="checkbox"/> Mme <input type="checkbox"/> Melle	<input type="checkbox"/> M. <input type="checkbox"/> Mme <input type="checkbox"/> Melle
NOM	
PRÉNOM	
N°, Rue	
CP, Ville	
Téléphone	
E-mail@.....@.....
Activité	<input type="checkbox"/> Etudiant <input type="checkbox"/> En activité <input type="checkbox"/> Retraité	<input type="checkbox"/> Etudiant <input type="checkbox"/> En activité <input type="checkbox"/> Retraité
Enseignant EPS	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
Si oui, poste en :	<input type="checkbox"/> Primaire <input type="checkbox"/> Collège <input type="checkbox"/> Lycée <input type="checkbox"/> Université	<input type="checkbox"/> Primaire <input type="checkbox"/> Collège <input type="checkbox"/> Lycée <input type="checkbox"/> Université
Autre profession :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ancienneté dans la profession	<input type="checkbox"/> - de 5 ans <input type="checkbox"/> De 5 à 25 ans <input type="checkbox"/> + de 25 ans <input type="checkbox"/> Retraité	<input type="checkbox"/> - de 5 ans <input type="checkbox"/> De 5 à 25 ans <input type="checkbox"/> + de 25 ans <input type="checkbox"/> Retraité
Adhérent en 2012-2013	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
Signature :	Le : __ / __ / 20__	

MODALITES D'ADHÉSION

en ligne, ou :

1. Remplir complètement la feuille ci-jointe
2. Rédiger le chèque à l'ordre de la section régionale
3. Joindre une enveloppe timbrée à votre adresse
4. Pour la province, envoyer le tout au trésorier régional. Pour Paris / Ile de France, envoyer le tout au secrétaire régional.

COTISATION

- 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 2013 recevront les 3 numéros en versions « papier » et « électronique ». Les adhérents tardifs (à partir du 1^{er} janvier 2014) 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.

TARIFS (en baisse)

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

ABONNEMENT AUX REVUES

- Ces abonnements à tarifs préférentiels sont consentis aux membres de l'AE-EPS
- Revue STAPS (4 numéros) : 50 €/ch
Envoyer à : G. Bui-Xuan
230, chemin des Térébinthes - 34830 CLAPIERS
 - NOUVEAU : la Revue EPS et toutes ses publications sont au tarif étudiant pour les adhérents.
Commande directe : voir site www.revue-eps.com

ENSEIGNER L'EPS

L'abonnement à la revue de l'AE-EPS hors adhésion est de 36 € pour 3 numéros.

* voir Hyper Infos et site

Votre vocation est d'enseigner, la nôtre est de vous assurer.

SPÉCIAL MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT

Rejoignez à votre tour nos 3 millions de sociétaires pour profiter des **offres privilégiées** que nous vous réservons.

► Renseignez-vous au **0 970 809 809** (numéro non surtaxé) OU SUR **www.gmf.fr**



10 %
DE RÉDUCTION*
sur votre assurance AUTO

+

Pour les moins de 30 ans
JUSQU'À 100 € OFFERTS**
50 € sur votre assurance AUTO
50 € sur votre assurance SANTÉ

* Offre réservée aux agents des services publics, personnels des métiers de l'enseignement, la 1^{re} année, à la souscription d'un contrat d'assurance auto, valable jusqu'au 31/12/2013.

** Offre réservée aux agents des services publics de moins de 30 ans, la 1^{re} année, à la souscription d'un contrat d'assurance auto et/ou d'un contrat de complémentaire santé. Offre non cumulable avec le tarif Avant-âge 30 et valable jusqu'au 31/12/2013.

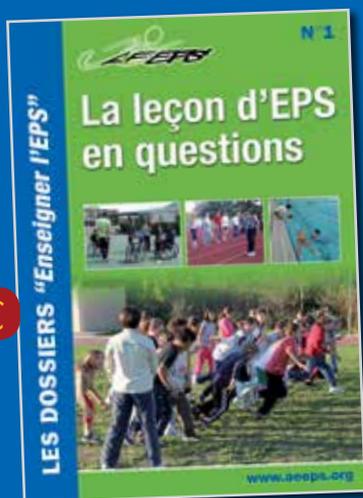
LA GARANTIE MUTUELLE DES FONCTIONNAIRES et employés de l'État et des services publics et assimilés - Société d'assurance mutuelle. Entreprise régie par le Code des assurances - R.C.S. Paris 775 691 140 - Siège social : 76, rue de Prony 75857 Paris Cedex 17 et sa filiale GMF Assurances. Les contrats complémentaires santé sont souscrits par l'A.D.A.C.C.S auprès de GMF Assurances et La Sauvegarde.



Assurément Humain

Premier numéro des Dossiers "Enseigner l'EPS"

15,00 €



Les cahiers du CEDRE/CEDREPS

N°1 : Etre formateur d'enseignants EPS

N°2 : Finalités, compétences, contenus : quelles articulations ?

N°5 : FAIRE PRATIQUER... pour faire apprendre

N°6 : Faire pratiquer... POUR FAIRE APPRENDRE

N°7 : Pour une culture scolaires des APSA en EPS

N°s 1 ou 2 **4,75 €** - **N°s 5 - 6 ou 7** **11,40 €**

NOUVEAU : Les articles des N°s 1 à 12 sont téléchargeables sur le site

NOUVEAU

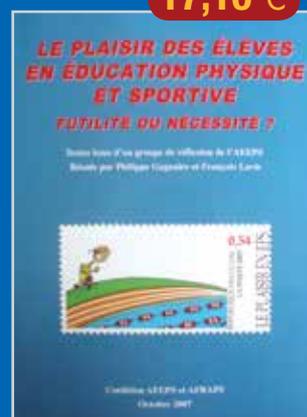
A DÉCOUVRIR :
le Cahier N°13

« *Forme de pratique scolaire, objet d'enseignement et intervention* »

20,00 €



17,10 €



Commandes auprès de Chantalle MATHIEU
chantalle.mathieu@aeeps.org

* Frais de port non compris.



UNE BANQUE À MON IMAGE, ÇA CHANGE MON IMAGE DES BANQUES.

Le Crédit Mutuel Enseignant est une banque authentiquement coopérative dédiée au monde de l'enseignement, de la culture, de la recherche et des sports. Elle propose un service de bancassurance sur mesure et place depuis toujours la qualité de son offre et la relation client au coeur de ses préoccupations.

**UNE BANQUE CRÉÉE PAR SES COLLÈGUES,
ÇA CHANGE TOUT.**

Crédit  Mutuel
Enseignant
www.cme.creditmutuel.fr

CFCM et Caisses affiliées, SA coopérative au capital de 2 084 960 080 euros, 34, rue du Wacken, 67913 Strasbourg Cedex 9, RCS B 588 505 354, contrôlée par l'Autorité de Contrôle Prudentiel, 61, rue Talbot, 75436 Paris Cedex 09, intermédiaire en opérations d'assurances sous le n°Orias 07 003 758 consultable sous www.orias.fr.

LES CAHIERS DU CEDREPS - Cahier numéro 13 « *Forme de pratique scolaire, objet d'enseignement et intervention* »

Construire une forme de pratique scolaire et cibler un objet d'enseignement sont deux thématiques qui organisent depuis longtemps la réflexion du CEDREPS. L'objectif de ce Cahier n°13 est de poursuivre ce travail tout en intégrant la notion d'intervention, afin de montrer qu'une forme de pratique scolaire qui oublierait les différentes modalités d'intervention de l'enseignant risquerait de se limiter à une simple « magie de la tâche ».

De nouvelles APSA sont abordées dans ce Cahier 13 et des APSA déjà exploitées dans des Cahiers précédents sont appréhendées sous un angle différent et original.

Nicolas MASCRET

Ont participé à cet ouvrage collectif :

*Georges BONNEFOY - Raymond DHELLEMMES - Annabelle CONTIN
Nicolas MASCRET - Francis BERGÉ - Maryse FERON - Sarah DANTHONY
Francis BLANCHARD - Benoît BACHELART - Pascal PERRIN - Thierry COLOMBET
Pierre PEZELIER - Michelle COLTICE - Sigolène COUCHOTSCHIEUX - Bruno SALLET
Bruno FAGNONI - David JUNILLON - Viviane CIRILLO - Alain COSTON
Serge TESTEVUIDE - Jean-Luc UBALDI - Gbislain HANULA - Yannick LÉMONIE*

En vente dans votre régionale : 20 €.

Pour consulter le sommaire ou le commander en ligne : www.aeeps.org

