

Enseigner l'EPS

N° 275 | Avril 2018

Notre métier

Les communications
non verbales des
enseignants d'EPS

Recherche Formation

L'imagerie mentale
en EPS

Apprentissage coopératif
et inclusion en EPS

Enseignement scolaire

Maintenir l'engagement
lors de cycles longs

Amener l'adolescent
à poursuivre ou reprendre
une activité physique

Histoire

Scolarisation des
pratiques artistiques
années 70 (2)



Retour sur la réforme du lycée et du baccalauréat : quels changements pour l'EPS ?



Le rapport Mathiot est publié fin janvier et notre association est sollicitée par M. Jean-Marc Huart, Directeur général de l'enseignement scolaire (DGESCO) pour un rendez-vous le 7 février afin d'échanger sur le lycée et le baccalauréat. Rappelons qu'à ce moment, seul le rapport Mathiot est connu et que la réforme n'a pas encore été annoncée officiellement par le Ministre de l'Éducation nationale. Cette rencontre a permis de faire part de nos questions et propositions¹ sur différents points : l'éducation au choix en seconde, les enjeux de l'EPS au lycée, le devenir des enseignements optionnels, le contrôle continu ainsi que l'évaluation au baccalauréat. Nous avons vite compris que cette rencontre était avant tout destinée à nous rassurer sur la rentrée prochaine car peu de choses allaient changer pour l'EPS obligatoire qui ferait partie du tronc commun de la seconde à la terminale avec la même quotité horaire et les mêmes modalités d'évaluation en CCF au baccalauréat auxquelles les enseignants sont attachés. Nous en avons profité pour faire valoir notre position sur les différentes formes d'enseignement optionnel de l'EPS à savoir l'option facultative et l'enseignement d'exploration et préciser la distinction que nous souhaiterions voir opérer entre les deux². Là encore, le sujet n'était pas d'actualité car il semble que la volonté politique soit d'une part de ne pas bouleverser la classe de seconde à la rentrée 2018 et d'autre part de ne pas modifier l'organisation de l'enseignement de l'EPS dans son ensemble.

Le 14 février, Jean-Michel Blanquer présente officiellement la réforme qu'il compte mettre en place à la rentrée. Le dossier de presse³ mis en ligne sur le site du ministère confirme que pour la classe de seconde, seuls « des ajustements indiquant l'esprit du nouveau baccalauréat » seront effectués, ce qui semble attester qu'elle ne verra pas

beaucoup de changement par rapport à ce qu'elle est actuellement. Toutefois, rien n'est dit quant au maintien des options EPS actuelles (exploration 5h et facultative 3h) qui doivent pourtant se préparer dès la seconde. Ce vide est d'autant plus inquiétant que la lecture attentive de la suite de ce dossier laisse présager que seule une option 3h serait maintenue dans le cycle terminal ! Si l'on comprend bien qu'une des deux options EPS disparaît on ne sait pas laquelle est maintenue ! De notre point de vue, il serait extrêmement dommageable que l'enseignement d'exploration et de complément EPS, disparaisse. Et si celui-ci est maintenu, alors la perte de 2h en seconde et de 1h en cycle terminal ne permettra pas de maintenir un enseignement d'excellence en termes de pratique et d'apports théoriques. Bref, il ne pourra pas contribuer à un parcours de formation personnalisé et orienté vers la poursuite d'études courtes ou longues, en lien avec la pratique des activités physiques, sportives et artistiques (APSA). Ceci nous semble en contradiction avec les objectifs d'un lycée rénové préparant mieux les lycéens à leur orientation notamment ceux ayant une forte attirance pour la pratique des APSA et désirant poursuivre leurs études en STAPS.

Nous avons écrit au Directeur de la DGESCO : pas de réponse à ce jour malgré une relance. Nous allons demander une audience très prochainement pour lui faire part de ces inquiétudes légitimes attachées à des enjeux d'orientation importants.

François LAVIE,
président de l'AE-EPS

1) Voir Voir Revue Enseigner l'EPS n° 274 p.30, ainsi que le compte rendu de l'audition à la DGESCO dans l'Hyper-infos de ce numéro.

2) Voir l'interview que l'AE-EPS a donnée au Café pédagogique : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/01/22012018Article636521975467829329.aspx>

3) http://cache.media.education.gouv.fr/file/BAC_2021/00/0/DP_BAC_BDEF_web_898000.pdf

Enseigner l'EPS N°275 | Avril 2018

Directeur de la publication : François LAVIE
409, rue Célestin Tourres - 63115 MEZEL - francois.lavie@aeps.org

Rédacteurs :

Coordination :

Mireille AVISSE : mireille.avisse@aeps.org - 23, rue Raspail - 76600 Le Havre - 06 23 05 61 80
Jean-Baptiste CHIAMA : jean-baptiste.chiama@aeps.org - 38, rue George V - 95600 Eaubonne - 06 72 89 29 37

Co-rédaction :

Jean-Baptiste Chiama - David Estevez
- Lionel AMATTE : lionel.amatte@aeps.org
- Magali BOIZUMAU : magali.boizumault@aeps.org
- Jean-Baptiste CHIAMA : jean-baptiste.chiama@aeps.org
- David ESTEVEZ : david.estevez@aeps.org
- Philippe GAGNAIRE : philippe.gagnaire@aeps.org
- Betty LEFEVRE : betty.lefevre@aeps.org
- Jean-Paul LIEVRE : jean-paul.lievre@aeps.org
- Lucie Mougenot : lucie.mougenot@aeps.org
- François POTVIN : francois.potvin@aeps.org
- David ROSSI : david.rossi@aeps.org
- Serge TESTEVIDE : serge.testevuide@aeps.org
- Thierry TRIBALAT : thierry.tribalat@aeps.org

ENSEIGNER L'EPS est une publication trimestrielle.

Editeur : AE-EPS - 4, avenue de la Pelouse - 94160 Saint-Mandé
Dépôt légal : 2^{ème} trimestre 2018 - ISBN : 978-2-902568-39-0

Pour toute demande d'abonnement ou d'expédition, s'adresser à :
Fabrice PAINDAVOINE - fabrice.paindavoine@aeps.org

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

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

Photo couverture : N. Chevailler

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

Sommaire

Notre métier

Les communications non verbales des enseignants d'EPS : des outils au service d'un climat favorable aux apprentissages

Magali BOIZUMAUTL 2

Recherche et Formation

L'imagerie mentale en EPS, et si on essayait ?

Nicolas ROBIN, Éric JOBLET 5

Apprentissage coopératif et inclusion en Éducation Physique et Sportive

Apolline BINET, Jonathan GABORIT 10

Enseignement scolaire

Maintenir l'engagement lors de séquences longues : l'exemple du dispositif « classe ta classe » en relais-vitesse

Olivier MADELAIN, Ambroise LE PANNÉRER 17

Amener l'adolescent à poursuivre ou reprendre une activité physique grâce à la course d'obstacles

Nicolas CHEVAILLER, Stéphane BERNIER 23

Histoire

APEX des années 70 : changement d'intitulé ou des pratiques d'enseignement ?

Geneviève COGÉRINO 27

Nos savoirs professionnels au cœur de l'école

De grands changements y sont annoncés... C'est le moment pour l'Éducation Physique d'afficher la richesse de l'expérience et de l'expertise de ses enseignants. Les articles qui suivent réunissent la réflexion professionnelle de plusieurs générations de professeurs, acteurs au quotidien. De la formation à la retraite leurs apports sont une invitation à toujours plus mutualiser savoirs et connaissances utiles, toutes disciplines confondues.

Dans la rubrique Notre métier

La pratique professionnelle analysée par **Magali Boizumault** prolonge l'article « *Corps et voix* » d'Isabelle Jourdan (n° 274) sur les facteurs fondamentaux de l'intervention en cours. Il s'agit de préciser plus spécifiquement les formes et fonctions des communications non verbales (CNV) qui apparaissent en EPS.

Dans la rubrique Recherche et formation

Les images des JO et leurs champions en action mettent en évidence chaque jour l'importance du mental. Ne pas négliger les riches apports des travaux scientifiques dans ce domaine de l'imagerie mentale était un devoir. Il nous est proposé par **Nicolas Robin** et **Eric Joblet*** : des applications en EPS ouvrent des stratégies d'enseignement mais aussi, pour les élèves, des contenus affinés d'apprentissage que devraient bien sûr connaître leurs professeurs !

La recherche au service des élèves est illustrée de mains de maître par deux jeunes collègues fraîchement nommés. Apprentissage coopératif et inclusion en Éducation Physique et Sportive **Jonathan Gaborit** et **Apolline Binet** portent un regard constructif sur l'avenir de notre métier.

Rubrique Enseignement scolaire

Elle est illustrée par deux articles dont le souci commun est d'encourager les élèves d'aujourd'hui à une pratique physique durable. Le plaisir y est recherché en même temps que l'apprentissage pour soi de ses capacités et de ses limites.

A découvrir : *Maintenir l'engagement lors de cycles longs* d'**Olivier Madelain** et **Ambroise Le Pannerer** - *Poursuivre ou reprendre une activité physique : la course d'obstacles* de **Nicolas Chevailler** et **Stéphane Bernier**.

Rubrique Histoire

Geneviève Cogérino nous permet de retrouver les racines de l'entrée dans l'EPS des pratiques artistiques des années 70. La manière dont les professeurs s'en sont emparés souligne à quel point la formation pour les enseigner fut une grande absente. Comment les décennies suivantes vont-elles cheminer jusqu'à présent où de forts enjeux disciplinaires et pluridisciplinaires s'annoncent ? Quarante ans plus tard apprendre du passé pourrait s'avérer bien utile.

*Pour l'équipe de rédaction,
Mireille Avisse-Desbordes*



**Numéro téléchargeable
gratuitement
pour les adhérents
sur revue.aeeps.org**

* Nicolas Robin a publié sur ce thème avec Carine Flochay « *Imagerie mentale en sport et applications en EPS* » dans la revue EPS N° 277 de Sept-Oct 2017.

Mots clés : interactions non verbales - EPS - climat de classe - gestes professionnels - apprentissages moteurs

Magali BOIZUMAUT, formatrice ESPE Bordeaux, Laboratoire LACES (EA 7437) - magali.boizumault@u-bordeaux.fr

Les communications non verbales des enseignants d'EPS : des outils relationnels et didactiques au service d'un climat de classe favorable aux apprentissages

Cet article a pour objectif de compléter celui d'Isabelle Jourdan (dans le n° 274), afin de préciser plus spécifiquement en EPS, les formes et fonctions des communications non verbales (CNV) qui apparaissent.

Introduction

Si nous acceptons le principe tel que l'école de Palo Alto et le courant de « la nouvelle communication » (Winkin, 1981) l'ont défini qu'« *On ne peut pas ne pas communiquer* » (Watzlawick et al., 1967), il devient nécessaire, en tant qu'enseignant, et plus spécifiquement professeur d'EPS de s'interroger sur la place de son corps comme média de transmission d'informations conscientes ou non. En effet, la communication correspond à « *l'échange d'informations et de significations créées et partagées entre deux personnes ou plus à travers les messages verbaux et non verbaux en fonction d'un contexte donné* » (Cormier, 2006, p. 30). La transmission s'effectue par des canaux de communication qui peuvent être multiples. Cosnier (1982) parle de la multicanalité de la communication humaine. Des canaux autres que verbaux sont fonctionnels, ce qui fait dire que cette communication est plurimodale. Langage parlé et communications non verbales fonctionnent en concomi-

tance, les CNV ne sont pas subordonnées au discours. « *Le langage naturel est composé de trois sous-systèmes majeurs : le verbal, le vocal, le gestuel* » (Cosnier, 1982, p. 281).

Nos propositions qui seront relatées ci-dessous s'inscrivent dans l'analyse des communications interpersonnelles, qui doivent être abordées sous l'angle relationnel et interactionnel. Nous entendons par dimension relationnelle l'aspect de la communication qui va au-delà du contenu pour étudier ce qui se joue entre les différents protagonistes de l'interaction. L'interaction désigne quant à elle l'influence réciproque et simultanée exercée par les interactants et les attentes qu'ils développent les uns en fonction des autres (Cormier, 2006).

Dès lors, il convient de se questionner en tant qu'enseignant, et plus spécifiquement dans la discipline EPS, sur les formes d'interactions possibles et surtout de leurs fonctions, car elles

ont une influence sur les élèves qui peuvent conditionner tout à la fois leur engagement et plus encore leurs apprentissages. En effet, dans le cadre théorique présenté ci-dessus, toute communication a des conséquences. Mais, les relations entre verbal et non verbal sont diverses. Parfois, il y a discordance entre les deux systèmes (Argentin & Ghiglione, 1986) ce qui entraîne une communication paradoxale. Dans ce cas-là, c'est prioritairement le message non verbal qui est interprété. Or, nous avons montré (Boizumault-Barrière, 2013) que l'attention portée par les enseignants sur leurs CNV était extrêmement faible voire inexistante. Ils ont peu conscience de ce que véhicule leur corps en classe. Leurs CNV peuvent alors engendrer des messages contradictoires avec les propos émis et donc des incohérences pour les élèves.

Mais, qu'incluent les CNV et quelles sont les raisons pour lesquelles il apparaît indispensable de s'y intéresser ?

Les CNV : de quoi s'agit-il ?

Les CNV désignent tout mode de communication n'ayant aucun recours au verbe, consciemment ou non. Il s'agit des silences, gestes, postures, tension du corps, mouvements, expressions faciales, regard, sourire, ton de la voix, rythme de l'élocution, vêtements, proxémie etc. qui complètent le message verbal (Genevois, 1992). Pour préciser plus en détail, nous utilisons la classification de Bonaiuto (2007) cité par Hennel-Brzozowska (2008) qui est très opérationnelle et englobe l'ensemble des CNV sans être spécifique à un type de communication :

• L'aspect extérieur morphologie, silhouette, vêtement

L'apparence d'une personne, sa tenue vestimentaire notamment, influence et induit souvent la croyance selon laquelle les personnes qui portent un soin particulier à leur tenue sont plus classes, élégantes, ouvertes, voire honnêtes que celles qui seraient moins bien habillées. Il s'agit de l'effet de halo pour lequel une qualité positive induit la croyance que la personne possède de nombreuses autres qualités (Andersen, 1999). Nous ne développerons pas ici cet aspect qui



a été abordé notamment par Pujade-Renaud (1983).

- **Le comportement spatial**
distance interpersonnelle, contact corporel, orientation dans l'espace

La proxémie (Hall, 1971) concerne les distances interpersonnelles (intime, personnelle, sociale, publique). Les distances impacteraient la mimogestualité. L'occupation de l'espace évolue avec l'expérience de l'enseignant. Forest (2006) met en évidence qu'un usage adapté des éléments proxémiques aurait pour effet d'augmenter le temps de l'exposition directe des élèves au contenu, et donc leur temps d'apprentissage effectif. Plus spécifiquement, nous avons mis en évidence l'importance du toucher en EPS, à différentes fins (Boizumault & Cogérino, 2010; 2016, a & b).

- **Le comportement cinétique**
mouvements du tronc et des jambes, gestes des mains, mouvements de la tête

Implique toutes les gestuelles, notamment les

co-verbaux (mimiques ou gestes associés au discours verbal) et les emblèmes (mimiques et gestes intelligibles en dehors du verbal).



- **Le visage - regard et contact visuel, expression du visage**

Les mimiques expressives (reconnaissance universelle des émotions de base sur le visage) deviennent conventionnelles (Cosnier, 1982, 2003) et se détachent de l'émotion réellement vécue. Cela permet une mise en scène des émotions (joie, colère...). De même, le regard est important car il indique le degré d'appréciation de la personne considérée et peut donc devenir

un outil pour l'enseignant. En effet, son efficacité, qu'il soit unilatéral, dominant ou réciproque, a été soulignée dans les processus de persuasion (Segrin, 1993). Enfin, Liss & al. (1993) ont étudié les effets des sourires sur le gain de respect (« *compliance gaining* ») et ont montré qu'être plus souriant induit plus de respect.

- **Les signes vocaux**

La vocalité concerne tout ce qui est relatif à la voix : ton, intonation, rythme d'un énoncé, pauses, hésitations. Pour Lebreton (1998), ce paraverbal est une composante essentielle dans l'expression des émotions. Les modalités d'utilisation de la voix varient en fonction de l'expertise de l'enseignant. Le débutant utilise une uniformité de l'intensité vocale parfois élevée lorsqu'il est dépassé par les événements d'une classe agitée, alors que le maître expérimenté module la puissance de ses émissions vocales (Moulin, 2004). Les effets contrastés réduisent le bruit ambiant.

Et en EPS ?

Nous avons mis en évidence (Boizumault-Barrière, 2013) que les CNV jouaient un rôle sur différents aspects de la relation enseignant-élève. Nous rejoignons ici Isabelle Jourdan autour de la mise en scène corporelle de l'enseignant qui nous semble essentielle (Boizumault & Cogérino, 2012) et implique une maîtrise des aspects non verbaux des communications pour accentuer les messages transmis aux élèves et l'efficacité des interactions qui apparaissent en classe.

- **Dans la gestion de la classe**

Comment optimiser ses placements, déplacements, postures, gestuelles, expressions faciales pour induire un climat de classe apaisé et bienveillant et faciliter les interactions avec le groupe classe et les élèves individuellement. L'objectif ici est de réguler prioritairement les phases de regroupement, de transition et les comportements déviants. La connaissance des CNV favorise une optimisation de leur intégration afin d'éviter les messages paradoxaux. Nous avons relevé que certains enseignants développaient des rituels très précis permettant de cadrer les élèves et leurs donner des repères. Par exemple, pour rassembler les élèves rapidement, certains enseignants sifflent, d'autres utilisent leur main en décomptant de 5 à 0. Des professeurs utilisent leur posture comme indicateur de leur état de tension et/ou de satisfaction : bras croisés, jambes serrées, regard fermé, silencieux, debout face aux élèves assis, très

proche d'eux pour « peser » sur eux comme pour indiquer aux élèves : « *je ne suis pas disponible et j'attends, je perds mon temps, je suis en colère...* ». A l'inverse, certains se mettent accroupis au milieu du groupe et par leur sourire, leur proxémie et leur posture indiquent : « *je suis disponible pour échanger mais je vous écoute avant tout. Nous sommes dans une relation où je ne dirige plus momentanément. Je veux que vous vous sentiez en confiance, libre de parler sans être jugé* ».

- **Sur les apprentissages**

Quelles CNV pour mieux aider les élèves à percevoir ce qu'il y a à apprendre ? Il s'agit ici d'exploiter de manière efficiente les gestuelles co-construites (Mahut et al., 2005). Ce chercheur met en avant l'idée que le développement d'un code commun entre un enseignant et sa classe est extrêmement important et une gestuelle adaptée peut minimiser le coût verbal et être de meilleure qualité explicative (Mahut & Grehaigne, 2000). L'expertise de l'enseignant et sa compétence sont requises pour la mise en place de ce code communicationnel. Nous incluons également ici tous les touchers qui favorisent une compréhension kinesthésique de la forme corporelle à s'approprier ainsi que les autres CNV valorisant et renforçant les apprentissages (Feedbacks positifs, techniques).

- **Au niveau ergonomique**

Comment me préserver, limiter les aphonies, la fatigue, mieux gérer mes émotions ?

Différentes fonctions des CNV ont été mises en évidence (Boizumault-Barrière, 2010, 2012, 2013) et renvoient aux objectifs précédemment énoncés :

Fonction technique

Elle renvoie aux gestes relatifs à la transmission de techniques sportives, aux principes d'efficacité. Elle est utilisée lorsque l'enseignant montre comment réaliser une chandelle avec sa main pour signifier la forme du mouvement attendu ainsi que l'attitude gagnée, quand il replace un élève dans la réalisation d'un service en volley-ball ou l'exécution d'un dégagé long de fond de cours en badminton. Ces interactions non verbales ont pour objectif d'aider les élèves à s'approprier le mouvement adéquat pour les mettre en situation de réussite tout en préservant leur intégrité physique. Les gestes ayant pour fonction d'assurer la sécurité des élèves appartiennent aussi à cette catégorie, par exemple la parade en gymnastique, l'assurage en escalade.

Fonction relationnelle

En plus de la technicité, l'enseignant est impliqué par son attitude dans une véritable relation avec l'élève. Ce sont des interactions faites pour apaiser et rassurer. L'élève est considéré en tant qu'individu et non comme un simple « réceptacle à former ». Les feedbacks positifs, à travers les emblèmes (un pouce vers le haut pour dire « super »), les sourires, les expressions faciales positives, certains touchers (main sur l'épaule, par exemple) renvoient à cette fonction.

Fonction communicationnelle

Elle est utilisée dans tous types de relation. C'est le fait d'entrer en interaction avec l'élève et lui signifier rapidement ce qui est attendu de lui à travers le NV. Elle a pour objectif l'organisation

de situations et les comportements adaptatifs de la part des élèves : par exemple, lorsque l'enseignant applaudit à la suite d'une présentation en acrosport afin que les élèves applaudissent à leur tour et comprennent le comportement que doit adopter le spectateur ou encore lorsque l'en-

seignant donne les équipes en sport collectif et pousse gentiment un élève dans le dos, il induit une accélération du placement de l'élève dans son équipe. De même, lorsqu'un enseignant met le doigt sur sa bouche pour dire « chut ».

Discussion-Conclusion

A travers ces quelques exemples et la présentation des fonctions et objectifs sous-entendus par les enseignants d'EPS dans leurs classes (recueillis lors de diverses études non présentées ici mais qui ont fait l'objet d'un travail doctoral : Boizumault- Barrière, 2013), nous appréhendons la complexité des interactions qui apparaissent dans le cadre de la classe en EPS.

En effet, les configurations spatiales des installations, la nature des APSA, le profil de la classe, ont des impacts forts sur les communications qui se développent en classe. A travers nos recherches, nous montrons que le corps de l'enseignant est bien médiateur de la relation pédagogique. L'exploitation des CNV en classe est variée. Qu'elles soient subies ou motivées, elles sont au service de la gestion de la classe, de la création d'un climat d'apprentissage (Boizumault & Cogérino, 2016) et de la transmission des contenus d'enseignement. Les

canaux non verbaux véhiculent ou renforcent, avec la CV, les aspects affectifs de la relation pédagogique. Toutefois, des informations objectives, nécessaires aux apprentissages moteurs, sont également transmises par ces canaux. Le corps de l'enseignant livre bien des indications nombreuses, qui peuvent l'aider ou le desservir, dans la relation qu'il crée en classe avec ses élèves. Mais, ces CNV constituent un domaine peu investi consciemment par les enseignants. Ces derniers ont rarement réfléchi à l'impact de leurs communications et au rôle positif qu'elles pouvaient jouer en classe. Or, elles pourraient constituer des gestes professionnels exploitables. Les enjeux de la mise en scène du corps de l'enseignant ont été soulevés.

La nécessité d'initier une réflexion autour des formes d'interactions possibles pour optimiser les communications en classe s'avère une piste nécessaire et fructueuse pour améliorer

ses pratiques professionnelles quotidiennes. Cette réflexivité engage également autour de la question de la préservation de soi (corps et voix), compte-tenu de l'évolution des conditions actuelles du métier. Nous pensons que ces communications non verbales constituent un véritable instrument de travail au sein de la classe. Le corps de l'enseignant peut être un outil très efficace pour aider les élèves à s'approprier une consigne ou un contenu d'enseignement. Mais plus encore, ces CNV sont de véritables outils relationnels et affectifs. Les enjeux sont très importants puisque l'utilisation de ces comportements favorise la perception d'une image positive, sympathique, amicale et attrayante de l'enseignant (Richmond & McCroskey, 2006) et leur exploitation volontaire favorise les motivations des élèves à venir en classe et à apprendre.

BIBLIOGRAPHIE & RÉFÉRENCES

- Argentin, G., & Ghiglione, R. (1986). *Le système de communication*. In R. Ghiglione (Ed.), *L'Homme communiquant* (pp. 171-195). Paris : Armand Colin.
- Andersen, P. A. (1999). *Nonverbal communication: Forms and Functions*. Mountain View, CA : Mayfield.
- Boizumault, M., Cogérino, G. (2016). *Les communications non verbales des enseignants d'EPS en faveur de l'engagement et de la réussite des élèves*. In Zanna, O., Veltcheff, C., Bureau, P.P. « Corps et climat scolaire », Dossier EP&S n° 83, Edition EPS.
- Boizumault, M., Cogérino, G. (2016a). *Les Touchers en EPS : entre usages et réticences ?* Revue Française de Pédagogie, 191.
- Boizumault, M., Cogérino, G. (2016b). *Le toucher en EPS*. Revue EP&S 371, 20-23.
- Boizumault-Barrière, M., (2013). *Les communications non verbales des enseignants d'Education Physique et Sportive : Formes et fonctions des CNV, croyances et réalisation effective des enseignants, ressenti des effets par les élèves*. Thèse de doctorat non publiée. Université Claude Bernard - Lyon 1.
- Boizumault-Barrière, M., Cogérino, G. (2012). *La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant*, STAPS n° 98.
- Cormier, S. (2006). *La communication et la gestion*, Ste-Foy : PUQ.
- Cosnier, J. (2003). *Les deux voies de communication de l'émotion*. In J.M. Colletta & A. Tcherkassoff (Eds.), *Les émotions* (pp. 59-67). Sprimont : Mardaga.
- Cosnier, J. (1982). *Communications et langages gestuels. Les voies du langage, communications verbales, gestuelles et animales*, Paris : Dunod, 255-304.
- Forest, D. (2006). *Analyse proxémique d'interactions didactiques. Carrefours de l'éducation*, n° 21, 73-94.
- Genevois, G. (1992). *Etho-psychologie des communications et pédagogie*, Note de synthèse. Revue Française de Pédagogie, 100, 81-103.
- Hall, E. (1966). *La dimension cachée*, Paris : Seuil, 1971.
- Hennel-Brzozowska, A. (2008). *La communication non-verbale et paraverbale -perspective d'un psychologue*. Synergies Pologne n° 5, 21-30.
- Le Breton, D. (1998). *Les passions ordinaires. Anthropologie des émotions*. Paris : Armand Colin.
- Liss, B., Walker, M., Hazelton, V., & Cupach, W.D. (1993, February). *Mutual gaze and smiling as correlates of compliance-gaining success*. Paper presented at the annual meeting of the Western States Communication Association, Albuquerque, NM.
- Mahut, B., Mahut, N., Gréhaigne, J-F., & Masselot, M. (2005). *Gestuelle de l'enseignant en natation et co-construction du sens*, Science & Motricité n° 56, 43-63.
- Mahut, B., & Gréhaigne, J.F. (2000). *Gestuelle communicative dans l'intervention en EPS*, colloque IUFM, Marseille.
- Moulin, J.F. (2004). *Le discours silencieux du corps enseignant : La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe*. Carrefours de l'éducation, 2004 / 1 n° 17, 142-159.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.
- Richmond, V.P., & McCroskey, J.C. (2000). *Nonverbal behavior in interpersonal relations*. Boston MA : Allyn Bacon (2006, 5^{ème} édition).
- Segrin, C. (1993). *The effects of nonverbal behavior on outcomes of compliance-gaining attempts*. Communication Studies, 44, 169-187.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D. (1967). *Une logique de la communication*. Norton, Paris, Seuil.
- Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris, Éditions du Seuil.

Mots clés : imagerie mentale - EPS - apprentissage - élèves - représentation mentale

Nicolas ROBIN, Professeur des Ecoles, Maître de Conférences contractuel à l'UFR STAPS de Pointe-à-Pitre, Laboratoire ACTES
robin.nicolas@hotmail.fr

Eric JOBLET, Professeur d'EPS agrégé, Responsable de la Licence 1 STAPS, UFR STAPS de Pointe-à-Pitre - ejstaps@gmail.com

L'imagerie mentale en EPS et si on essayait ?



Pour notre rédaction, cet article vise à relier des champs de connaissances et les sources d'information, les nôtres comme celles de nos élèves. Savoirs savants, connaissances scientifiques ou informations grand public tous azimuts : internet ouvre toutes sortes de fenêtres parmi lesquelles il faut trouver des pistes pour trier et chercher celles qui peuvent être utilisées. Autant de sources pour mieux réfléchir et passer à l'action.

Mais, pour apprendre en EPS, il faut un PLUS que seuls une pratique personnelle, un vécu sensoriel, sensitif, sensible, émotionnel, peuvent donner. S'exercer pour enseigner, pour mieux comprendre et ressentir, trouver les mots qui aideront, accompagneront les apprentissages les plus modestes mais essentiels : des repères sur soi en action... un corps quoi !

Cet article nous permet d'ouvrir un nouveau champ de réflexion en lien avec les apprentissages des élèves.

Pour la rédaction, Mireille Avisse

Introduction

L'imagerie mentale (IM) est un processus conscient, durant lequel les participants simulent intérieurement une action motrice sans la réaliser réellement¹. Cette technique, très populaire, est notamment utilisée en sport pour augmenter la motivation et l'auto-efficacité, améliorer l'apprentissage de mouvements, réguler l'éveil et l'anxiété ainsi que faciliter la rééducation².

L'IM est fonction de l'interaction entre l'expérience et les variables génétiques³ mais son efficacité dépend de nombreux facteurs⁴. Après avoir mentionné les différentes fonctions de l'imagerie, la performance sportive et le degré d'expertise en lien avec l'IM seront abordés puis nous évoquerons les raisons pour lesquelles l'IM est fonctionnellement similaire à la pratique physique avant de détailler et suggérer les conditions de réalisation d'une pratique en IM en EPS.

Les différentes fonctions de l'imagerie mentale

Il est possible de distinguer différentes fonctions de l'IM tout en gardant à l'esprit qu'une même pratique en IM pourra impliquer plusieurs des fonctions évoquées ci-dessous.

La première est que l'IM permet l'apprentissage de mouvements, techniques sportives et aide les élèves à corriger leurs erreurs. En effet, il a été montré aussi bien dans des tâches de laboratoire⁵ que dans des activités sportives comme le

volley-ball⁶, le football⁷, l'escalade et la gymnastique⁸ ou le golf⁹ que l'IM permettait d'acquérir et d'apprendre plus rapidement des mouvements ou enchaînements d'actions.

Une seconde fonction de l'IM concerne la motivation. En effet, un auteur a distingué la fonction cognitive, qui permet l'apprentissage, de la fonction motivationnelle de l'IM³. L'IM permet d'accomplir des tâches, aide à atteindre ses objectifs de pratique et favorise la victoire. Par exemple, il a été observé¹⁰ que les golfeurs qui utilisaient l'IM passaient plus de temps à s'entraîner, se donnaient des objectifs plus élevés et adhéraient mieux à leur programme d'entraînement que ceux qui ne pratiquaient pas l'IM. Il semble donc pertinent d'utiliser l'IM en EPS dont la pratique agira positivement sur la motivation et l'implication des élèves.

Une troisième fonction de l'IM, liée à l'émotion, consiste en une « gestion » de l'état mental, du stress et de l'anxiété⁴. En EPS, les élèves peuvent avoir des blocages émotionnels suite à un accident, une blessure ou à une mauvaise représentation de la tâche demandée. Il est primordial d'ôter la notion « d'accident » ou de douleur de leur esprit. Qu'ils soient conscients du risque est une chose mais il ne faut pas qu'ils deviennent persuadés qu'un incident va leur arriver. L'IM va permettre de visualiser la réussite dans la tâche que l'élève s'imaginera réaliser lui donnant une vision positive de celle-ci. Cela l'aidera ensuite à réaliser physiquement cette même

tâche. Enfin, tout en étant associée à la respiration, l'IM pourra faciliter la relaxation, le relâchement ainsi que la désactivation. Cette fonction de l'IM sera utilisée dans des activités telles que le yoga, stretching et pourra être bénéfique lors du retour au calme à la fin d'une séance d'Éducation Physique et Sportive (EPS).

Une quatrième fonction de l'IM porte sur la gestion de la confiance en soi. Cette fonction consistera à utiliser des images positives (se voir réussir une ou des actions, se voir sur le podium ou terminer en tête). L'idée étant d'utiliser l'IM afin d'améliorer la représentation que les élèves se font de leurs capacités et/ou de leur estime de soi. L'objectif sera de faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent réussir une tâche (exemple un plongeur en natation ou un flip en gymnastique) mais que cela passe par un engagement personnel plus ou moins fort selon le degré de difficulté de la tâche à réaliser.

Enfin, une autre fonction méconnue de l'IM mais tout aussi importante est celle de la réadaptation. Des études ont montré que l'IM était bénéfique aussi bien chez des patients que chez des sportifs dans le cadre de la rééducation². En effet, en agissant structurellement sur le tissu cérébral, l'IM permet une récupération ou une amélioration fonctionnelle de la motricité des segments corporels contrôlés. Par exemple, des auteurs¹¹ ont démontré l'efficacité de l'IM sur la limitation de la perte de la force musculaire lors d'une immobilisation après une rupture des ligaments croisés

du genou. Le professeur d'EPS pourra sensibiliser un élève, qui aura par exemple un plâtre, sur cette fonction peu connue de l'imagerie mentale qui peut favoriser son retour à la pratique d'activités physiques et donc au cours d'EPS.

Imagerie mentale et amélioration de la performance sportive

Bien que cet article soit orienté vers l'enseignement de l'EPS, il nous paraît utile d'évoquer brièvement le champ d'application principal de l'IM : le milieu sportif. De très nombreuses études ont montré que la pratique en IM s'accompagne d'une amélioration de la performance, bien que celle-ci soit moindre comparée à une pratique physique réelle¹². Cette amélioration de performance a été observée dans de nombreuses activités sportives comme le tennis, le basketball ou la gymnastique^{13,14,15}. De plus, il a été mis en évidence que réaliser une pratique en IM en complément d'une pratique physique permet une amélioration, encore plus importante, de la performance. Par exemple, des auteurs¹⁶ ont montré que le recours à une pratique en IM était un des plus forts indicateurs des résultats des athlètes américains aux jeux olympiques. Cependant, il est important de noter que l'IM n'est pas réservée qu'au milieu sportif professionnel.

Imagerie mentale et degré d'expertise des élèves

Les résultats obtenus dans la littérature montrent que les novices tout comme les experts bénéficient d'une pratique en imagerie^{4,12}. Les différences de performance entre eux, seraient plutôt liées aux modalités d'imagerie utilisées¹. Par exemple, l'imagerie proprioceptive serait plus facilement utilisée par les experts que par les novices¹⁷. Les différentes modalités d'imagerie seront plus longuement abordées dans la partie modalités d'imagerie. Ainsi, dans le cadre de l'EPS, l'IM pourra être utilisée par tous les élèves quel que soit leur niveau ou leur expérience dans l'activité physique et sportive.

Imagerie mentale et représentation mentale

L'imagerie mentale et la pratique physique partagent un système commun de représentation des actions¹⁸. Les représentations sont « des modèles intériorisés de l'environnement du sujet et de ses actions dans cet environnement ; ces modèles sont utilisables par l'individu comme source d'information sur le monde et comme instrument de régulation et de planification de ses conduites »¹⁹. L'IM est donc

réalisée sur la base d'une représentation que l'individu construit à partir de sa motricité, de ses expériences diverses et variées et qu'il pourra retrouver, utiliser, manipuler et modifier mentalement. La pratique en IM et la pratique physique partagent des processus communs et similaires que nous allons aborder dans la partie suivante.

Similarité fonctionnelle entre pratique réelle et pratique en imagerie

La pratique en IM et la pratique physique sont fonctionnellement similaires¹⁸. Cette similarité a été mise en évidence dans de nombreuses études utilisant des paradigmes expérimentaux variés comme la mesure d'indices physiologiques, l'activité électromyographique : c'est-à-dire l'enregistrement de l'activité musculaire ou la mesure de l'activité cérébrale¹². Par exemple, des chercheurs ont observé qu'exécuter réellement une action et s'imaginer mentalement réaliser cette même action, ou que voir un objet et l'évoquer mentalement, impliquent des structures cérébrales communes²⁰. De plus, afin de mieux comprendre le parallèle existant entre la pratique physique et la pratique en IM, plusieurs études ont utilisé un paradigme de chronométrie mentale afin de comparer la durée des actions réelles avec celle des actions imaginées²¹. Il a ainsi été mis en évidence une corrélation entre la durée de parcours mental et la distance effectuée¹⁹. Des auteurs se sont intéressés à des tâches comme la locomotion²². Il apparaît ainsi que les durées respectives d'un déplacement réel ou simulé sur des distances spécifiques sont très proches. Ils ont proposé que les durées des actions réelles et des simulations mentales sont basées sur des mécanismes communs comme les processus de planification et de contrôle. Ils ont de plus montré que les contraintes d'inertie et de gravité sont précisément incorporées dans la composante

temporelle de l'IM qui apparaît être très proche de celle des mouvements réels. Ainsi, le recours à une pratique d'IM en EPS, basée sur la technique de chronométrie mentale, pourra être particulièrement utile pour travailler la régularité (exemple en athlétisme et en natation). De plus, cette technique sera aussi bénéfique lorsqu'il s'agira de respecter la durée d'un enchaînement d'actions qui doit être réalisé dans un temps donné comme en danse ou en gymnastique. En effet, les contraintes temporelles sont intégrées dans la représentation des actions, rendant possible leur utilisation en IM. Ces représentations vont guider la réalisation des mouvements et vont tenir compte des informations sensorielles issues de l'environnement extérieur mais aussi issues de notre propre corps¹⁹. Nous allons donc dans la partie suivante nous intéresser aux différents types d'images que l'on peut utiliser en IM.

Les différents types d'images ou modalités d'imagerie

Les images mentales se construisent sur la base des modalités sensorielles disponibles dans notre environnement ou fournies par notre propre corps. Elles peuvent être répertoriées en différentes catégories : les images visuelles, proprioceptives, auditives, tactiles, gustatives, olfactives et plurimodales (combinaison de plusieurs images). Si nous nous plaçons dans le domaine des activités physiques et sportives, l'imagerie visuelle consiste à voir un objet, une action ou une scène. Bien que l'imagerie visuelle soit la plus couramment utilisée et la plus étudiée, il est possible de construire des images combinant plusieurs modalités sensorielles, chaque modalité pouvant avoir des effets différenciés sur la performance motrice.

L'imagerie visuelle peut être réalisée dans une perspective externe, c'est à dire que le sujet va s'imaginer se voir réaliser un mouvement ou une séquence de mouvements à la troisième personne. C'est un peu comme s'il était un observateur externe de sa propre action ou de celle d'une tierce personne. Elle peut aussi être réalisée dans une perspective interne dans laquelle le sujet va s'imaginer voir les changements découlant de la réalisation d'une action du point de vue de l'exécutant. De nombreuses études ont montré une amélioration de la performance suite à une pratique en imagerie visuelle (interne ou externe) dans des tâches variées comme le Karaté, la gymnastique ou l'escalade¹⁷. Cependant, après avoir brièvement défini l'imagerie proprioceptive, nous mettrons en évidence que la nature des tâches à réaliser semble influencer l'efficacité d'un apprentissage axé sur l'une ou l'autre de ces modalités d'imagerie.



L'imagerie proprioceptive est liée à la sensation d'un mouvement ou d'une action. Au cours de celle-ci, il est demandé au sujet d'évoquer mentalement les sensations de mouvement, de force et d'effort accompagnant la réalisation d'une action sans l'exécuter physiquement²³. Beaucoup d'études confirment l'intérêt de l'imagerie proprioceptive dans des activités sportives comme l'aviron, le karaté et la gymnastique¹⁷. Cependant, il a été constaté que l'imagerie proprioceptive ne permettait une amélioration des performances qu'une fois l'atteinte d'un certain degré d'expertise.

Plusieurs auteurs ont révélé que certaines modalités d'imagerie sont plus efficaces que d'autres en fonction de la nature de la tâche utilisée²⁴. C'est pourquoi lorsque l'on réalise une pratique en imagerie, les consignes précisant quelle(s) modalité(s) ou types d'imagerie utiliser sont extrêmement importantes. Bien que peu d'études aient contrasté ces différents types d'imagerie, des auteurs¹⁷ soulignent la nécessité de prendre en compte les contraintes de la tâche à réaliser quand on fait une pratique en IM. En effet, l'imagerie visuelle externe apparaît comme étant la modalité d'imagerie la plus bénéfique pour assurer la précision et la mémorisation d'actions motrices pour lesquelles le succès repose sur l'exactitude d'une forme à produire, comme c'est le cas par exemple lors de la réalisation d'un kata, d'une séquence de gymnastique ou d'une forme graphique^{13,17,25}. Ainsi, dans les tâches à dominante morphocinétique (gymnastique, danse ou natation synchronisée), l'imagerie visuelle externe permet au pratiquant de « voir » les positions précises et mouvements requis pour une performance de qualité, informations qui ne sont pas directement accessibles lors de l'exécution de ces actions (exemple de l'ATR en gymnastique).

Par contre, il sera plus approprié d'avoir recours à l'imagerie visuelle interne pour des tâches au cours desquelles les contraintes de planification d'une action en réponse aux changements intervenant dans l'environnement sont fortes (exemple du slalom en kayak^{17,25}). Ainsi, dans les habiletés ouvertes dont l'exécution correcte est sous la contrainte de facteurs perceptifs, l'imagerie visuelle interne permet au pratiquant de répéter mentalement la localisation spatiale, les conditions environnementales et le moment où les mouvements clés doivent être réalisés (exemple d'un tackle au football).

L'imagerie proprioceptive sera privilégiée dans le cadre de l'apprentissage des aspects temporels des mouvements ou de la coordination inter-segmentaire¹³, comme par exemple lors de l'apprentissage des trajets moteur des bras en natation. De plus, il a été constaté que l'imagerie proprioceptive conduit à une amélioration maximale de la précision des formes lorsqu'elle est utilisée conjointement à l'imagerie visuelle

externe en gymnastique ou en escalade¹⁷. Combiner les modalités d'imagerie entre elles peut donc être utile pour faire une pratique en IM mais il faudra que les élèves aient une certaine expérience dans la tâche.

Enfin, l'imagerie auditive consiste à se représenter mentalement les sons ou rythmes accompagnant la réalisation d'un mouvement comme la musique lors d'une chorégraphie en danse par exemple. A notre connaissance peu d'études ont porté sur l'utilisation de ce type d'imagerie en EPS. Cependant de façon empirique, nous pourrions suggérer d'avoir recours à l'imagerie auditive pas uniquement dans le domaine des activités artistiques pour faire correspondre des temps forts ou faibles de la musique avec des actions particulières (danse, gymnastique, acrosport) mais aussi dans d'autres disciplines comme en athlétisme. Par exemple, l'enseignant peut proposer aux élèves une mélodie ou un tempo (fait avec les mains) lors de situations d'apprentissage portant sur la fréquence en course en vitesse, saut d'obstacle (haie), saut en longueur ou saut en hauteur pour exemples.

Les capacités d'imagerie

Bien que virtuellement tout le monde semble avoir la capacité de générer et d'utiliser des images, il existe de fortes différences interindividuelles en IM^{3,4}. Afin d'évaluer les différences interindividuelles en imagerie, des questionnaires (papier-crayon) ont été mis au point. Ces derniers sont des tests subjectifs dans lesquels il est demandé d'estimer sa capacité à former des images mentales. Des auteurs²⁶ ont ainsi développé le Questionnaire en Imagerie du Mouvement (MIQ) afin d'évaluer les différences interindividuelles en capacité d'imagerie en relation avec le mouvement. Le MIQ évalue la facilité ou difficulté que l'on a à faire de l'imagerie visuelle et de l'imagerie proprioceptive. En s'appuyant sur le MIQ différentes études ont montré que les bons imageurs ont besoin de moins d'essais pour apprendre une tâche motrice et sont plus précis que les mauvais imageurs suite à une pratique en IM⁵. Ces résultats ont été confirmés dans une étude dans laquelle était utilisée une tâche de précision consistant à réaliser des retours de service en tennis en direction de



cibles¹⁵. Les auteurs ont mis en évidence d'une part que l'IM améliore la précision des joueurs de tennis et d'autre part que cette amélioration était supérieure chez les bons imageurs que chez les mauvais imageurs. Il semble donc pertinent d'évaluer la capacité d'imagerie des élèves au moyen de questionnaires. Une version française du MIQ-R est disponible. Elle est rapide à faire passer et facile à mettre en place avec les élèves. De plus, en utilisant une version créole du MIQ, il a été montré, chez des collégiens, une influence de la langue sur la capacité d'imagerie du mouvement ce qui rend possible et bénéfique l'utilisation des langues régionales dans les pratiques d'IM en EPS²⁷.

Où faire l'imagerie mentale ?

Très peu d'études ont évalué les effets de l'environnement dans lequel la pratique en imagerie est réalisée. Dans une expérience basée sur le tennis de table, des auteurs²⁸ ont suggéré que le contexte environnemental pouvait aider les sujets à construire une représentation mentale des séquences motrices. Les participants avaient pour consigne de s'imaginer réaliser des retours de service dans deux contextes spécifiques. Un groupe réalisait la pratique en imagerie dans un environnement neutre (vestiaire) ne contenant aucune information sur le tennis de table tandis qu'un second groupe avait pour consigne de s'imaginer réaliser la même séquence motrice dans une situation très proche de la situation réelle (sujets en tenue de sport, raquette à la main, placés devant la table). Les résultats montrent que les sessions d'imagerie réalisées dans un contexte le plus proche possible de la pratique réelle sont plus efficaces que les sessions d'imagerie réalisées dans un environnement neutre. Les paramètres environnementaux (« en contexte » versus « hors contexte ») semblent aider à la construction des représentations des actions. Ainsi, il est préconisé de faire l'imagerie mentale pendant les séances d'EPS, avec les élèves en tenue et avec ou à proximité du matériel utilisé.



L'élève peut réaliser l'imagerie mentale sur le terrain. L'enseignant pourra utiliser une tablette et un casque afin d'aider l'élève à se concentrer, tout en lui donnant des consignes d'imagerie personnalisées. L'imagerie mentale pourra aussi compléter l'observation d'une vidéo.

Quand faire de l'imagerie mentale ?

Bien que les bénéfices de l'imagerie mentale soient supérieurs « en contexte », comme évoqué dans le paragraphe précédent, il faut cependant noter qu'une amélioration de la performance est tout de même observée lorsque l'imagerie est réalisée en dehors des gymnases ou des terrains comme par exemple lors des trajets (car, train, avion) ou au domicile²⁸. Ainsi, une pratique en IM réalisée dans le bus qui emmène les élèves aux infrastructures sportives sera possible. Elle pourra calmer les élèves et augmenter leur motivation³. Pendant le cours d'EPS, on pourra utiliser l'imagerie comme exercice d'évocation pour revoir intérieurement ce qui a été fait lors de la séance précédente. En effet, se représenter un souvenir comme si nous le revivions réactive le circuit neuronal de la représentation de l'action et favorise l'apprentissage. L'imagerie mentale pourra ainsi être utilisée en complément du langage d'évocation fréquemment utilisé par les professeurs d'EPS. Pendant la séance, on pourra demander aux élèves de s'imaginer réaliser une action juste avant de la faire réellement. Par exemple s'imaginer marquer le but avant de tirer un pénalty au football augmente le pourcentage de réussite²⁹. De même, l'imagerie mentale peut compléter les répétitions réalisées en pratique physique en étant placées à la suite de celles-ci.



L'IM consistera, par exemple, à s'imaginer réaliser 3 essais supplémentaires, ce qui renforcera la représentation, facilitera l'accès en mémoire à long terme et donc l'apprentissage et enfin limitera les risques de blessures si l'élève est fatigué. Pour finir, à la fin d'une séance d'EPS, lors du retour au calme, l'IM peut permettre de focaliser l'attention des élèves sur les points essentiels abordés pendant la séance, les feedbacks donnés par l'enseignant ou les situations d'apprentissage réalisées afin de faciliter leur intégration dans les représentations. Cette pratique en IM sera bénéfique pour les prochaines séances et favorisera l'encodage en mémoire à long terme.

Imagerie mentale et observation deux pratiques complémentaires

Les professeurs d'EPS préfèrent souvent avoir recours à une démonstration plutôt qu'à de nombreuses explications. Il est important de noter que nous sommes dans le cadre d'une observation active et pas d'un simple mimétisme. On peut employer le terme d'apprentissage vicariant qui consiste, notamment pour les élèves, à observer et analyser les différentes étapes d'une action réalisée par quelqu'un de semblable avant de le copier, de faire soi-même la même chose³⁰. L'apprentissage vicariant, faisant intervenir les neurones miroirs qui s'activent aussi bien quand on effectue une action spécifique que lorsqu'on observe un individu en train d'exécuter la même action, peut et devrait être complété par une pratique en imagerie. Ainsi, dans les activités gymniques ou artistiques, lorsqu'un élève doit mémoriser une séquence gestuelle à partir de l'observation d'une démonstration réalisée par un modèle, il doit pouvoir construire une représen-

tation mentale, servant de guide pour une reconnaissance ou un rappel ultérieur³⁰. Par exemple, en danse et gymnastique, des auteurs³¹ ont mis en évidence que l'imagerie mentale constitue une modalité de codage essentielle, surtout lors de l'apprentissage par observation. Ainsi il semble important de compléter l'observation par l'IM, le sujet s'imaginant réaliser lui-même l'action ou le mouvement à produire qu'il vient d'observer³².

Recommandations

Pour que les bénéfices d'une pratique en imagerie soient optimaux, il sera nécessaire d'avoir au préalable instauré un bon climat de classe et géré les problèmes de discipline. Une entrée par des exemples d'utilisation de l'imagerie mentale par des sportifs célèbres (Teddy Riner, Roger Federer, comme exemples), ou par des documentaires vidéo peut être fédératrice et convaincante pour les élèves quand à l'utilité d'avoir recours à une telle pratique. En effet, l'implication et la concentration sont primordiales dans l'optique d'obtenir des résultats positifs avec une pratique en IM en EPS. Un exercice de respiration pourra être utilisé pour calmer l'agitation et favoriser la concentration des élèves. De plus, il sera recommandé de demander à ceux-ci de faire le vide avant de commencer l'IM. Cette dernière pourra et, à notre avis, devra être utilisée par tous les élèves même ceux indisposés ou dispensés. Ainsi un élève blessé avec un plâtre ou une atèle par exemple, dispensé de pratique mais pas de présence, pourra participer « activement » à la séance en bénéficiant à la fois des effets bénéfiques de l'apprentissage par observation³⁰ et de la pratique en imagerie. Enfin il sera particulièrement intéressant de poursuivre « l'initiation » à l'imagerie mentale dans les associations sportives des établissements (en UNSS). Ainsi, en plus d'accompagner l'apprentissage, l'IM pourra être utilisée afin de préparer des compétitions inter-établissements ou championnat, en apprenant aux élèves à gérer leur stress, anxiété et à se focaliser sur les éléments positifs pendant les matchs.

Synthèse et conclusion

La pratique en IM est un complément idéal de la pratique physique et trouve pleinement son utilité et sa place dans les séances d'EPS. En plus d'avoir une fonction motivationnelle, l'IM favorise l'apprentissage, améliore la précision des gestes et facilite la mémorisation. Il est recommandé de diversifier les moments où sont réalisées les pratiques en imagerie : en début (pour faire un rappel d'exercices réalisés au cours des séances

précédentes), pendant (pour favoriser la concentration et l'accès aux représentations mentales), en fin (pour faciliter l'accès en mémoire à long terme de ce qui a été réalisé et des feedbacks reçus au cours des situations d'apprentissage) voir en dehors des séances d'EPS (lorsque les élèves ne peuvent pas pratiquer physiquement par manque de place, matériel, mauvais temps, etc). De plus nous suggérons de varier

les modes d'entrées amenant les élèves à faire l'imagerie mentale en utilisant les langues régionales ou une langue vivante étrangère pour exemples. Par contre, après avoir convaincu les élèves d'avoir recours à l'IM, il sera important que des consignes précises leur soient données afin de les guider vers des modalités d'imageries adéquates : visuelle, proprioceptive, auditive ou une combinaison de celles-ci.



Documents
complémentaires
sur le site.

« Pour évaluer la facilité ou difficulté que les élèves ont à faire de l'imagerie mentale, il existe des questionnaires comme le questionnaire en imagerie du mouvement (MIQ). Ces questionnaires, en format « papier crayon » sont simples et rapides, ils peuvent être réalisés directement en cours d'EPS. Nous mettons à votre disposition une version adaptée aux élèves que vous pouvez télécharger gratuitement sur le site de l'AE-EPS. »

BIBLIOGRAPHIE & RÉFÉRENCES

1. Robin N., Toussaint L., Blandin, Y. (2006). *Importance des modalités d'imagerie dans la reproduction de configurations corporelles simples*. *Movement & Sport Sciences*, 57, 67-78.
2. Rulleau T., Toussaint L. (2014). *L'imagerie motrice en rééducation*. *Kinesitherapy Revue*, 14, 51-54.
3. Paivio A. (1985). *Cognitive and motivational functions of imagery in human performance*. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 10, 22-28.
4. Hall C.R. (2001). *Imagery in sport and exercise*. In R.N. Singer, H.A. Hausenblas, C.M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 529-549). New York: John Wiley & Sons.
5. Goss S., Hall C. R., Buckolz E., Fishburne G. J. (1986). *Imagery ability and the acquisition and retention of movements*. *Memory and Cognition*, 14, 469-477.
6. Roure R., Collet C., Deschaumes-Molinario C., Delhomme G., Dittmar A., Vernet-Maury, E. (1999). *Imagery quality estimated by autonomic response is correlated to sporting performance enhancement*. *Physiology and Behavior*, 66, 63-72.
7. Fenker R.M., Lambiotte J.G. (1987). *A performance enhancement program for a college football team: One incredible season*. *The Sport Psychologist*, 1, 224-236.
8. Hardy L., Callow N. (1999). *Efficacy of external and internal visual imagery perspectives for the enhancement of performance on tasks in which form is important*. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 21, 95-112.
9. Short S. E., Bruggeman J. M., Engel S. G., Marback T., Wang L., Willadsen A., M Short. (2002). *The effect of imagery function and imagery direction on self-efficacy and performance on a golf-putting task*. *The Sport Psychologist*, 16, 48-67.
10. Martin K. A., Hall C. R. (1995). *Using mental imagery to enhance intrinsic motivation*. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 54-69.
11. Lebon F., Guillot A., Collet C. (2011). *Increased muscle activation following motor imagery during the rehabilitation of the anterior cruciate ligament*. *Applied Psychophysiology Biofeedback*, 37, 45-51.
12. Guillot A., Collet C. (2008). *Construction of the motor imagery integrative model in sport: a review and theoretical investigation of imagery use*. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1, 31-44.
13. Féry Y. (2003). *Differentiating visual and kinesthetic imagery in mental practice*. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 57, 1-10.
14. Li-Wei Z., Qi-Wei M., Orlick T., Zitzelsberger L. (1992). *The effect of mental-imagery training on performance enhancement with 7-10 year-old children*. *The Sport Psychologist*, 6, 230-241.
15. Robin N., Dominique L., Toussaint L., Blandin Y., Guillot A., Le Her M. (2007). *Effects of motor imagery training on returning serve accuracy in tennis: The role of imagery ability*. *International Journal of Sport & Exercise Psychology*, 2, 177-188.
16. Taylor, M., Gould, D., Rolo, C. (2008). *Performance strategies of US Olympians in practice and competition*, *High Ability Studies*, 19, 19-36.
17. Hardy L., Callow N. (1999). *Efficacy of external and internal visual imagery perspectives for the enhancement of performance on tasks in which form is important*. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 21, 95-112.
18. Jeannerod M. (1999). *The 25th Bartlett Lecture. To act or not to act: perspectives on the representation of actions*. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 52, 1-29.
19. Denis M. (1989). *Image et cognition*. Paris: Presses Universitaires de France.
20. Tomasino B., Gremese M. (2016). *Effects of Stimulus Type and Strategy on Mental Rotation Network: An Activation Likelihood Estimation Meta-Analysis*. *Frontiers in Neuroscience*, 9, 1-26.
21. Guillot A., Collet C. (2005). *Duration of mentally simulated movement: A review*. *Journal of Motor Behavior*, 37, 76-84.
22. Papaxanthis C., Pozzo T., Skoura X., Schieppati M. (2002). *Does order and timing in performance of imagined and actual movements affect the motor imagery process? The duration of walking and writing task*. *Behavioural Brain Research*, 134, 209-215.
23. Mc Intyre T., Moran A. (1996). *Imagery use among canoeists: A worldwide survey of non-elite and elite slalomists*. 27th annual conference, Psychological Society of Ireland, Watford.
24. Munroe K., Hall C., Simms S., Weinberg, R. (1998). *The influence of type of sport and time of season on athletes' use of imagery*. *The Sport Psychologist*, 12, 440-449.
25. White A., Hardy, L. (1998). *An in-depth analysis of the uses of imagery by high-level slalom canoeists and artistic gymnasts*. *Sport Psychologist*, 12, 387-403.
26. Hall C. R., Pongrac J. (1983). *Movement Imagery Questionnaire*. London, Ontario: University of Western Ontario.
27. Anciaux F., Alin C., Le Her M., Mondor R. (2002). *L'influence de la langue sur la capacité d'imagerie du mouvement*. *STAPS, Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, 23, 81-94.
28. Guillot A., Collet C., Dittmar A. (2005). *Influence of environmental context on motor imagery quality*. *Biology of sport*, 22, 215-226.
29. Mc Lean N., Richardson A. (1994). *The role of imagery in perfecting already learned physical skills*. In A. Sheikh, & E. Korn (Eds.), *Imagery in Sports and Physical Performance* (pp. 58-85). Amityville: Baywood.
30. Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice-Hall.
31. Souriac-Poirier P., Thon B., Cadopi M. (2008). *Mémorisation d'une séquence gestuelle en fonction de l'expertise, des capacités d'imagerie et de rotation mentale*. *Revue STAPS*, 81, 23-34.
32. Wright D. J., McCormick S. A., Birks S., Loporto M., Holmes P. S. (2015). *Action observation and imagery training improve the ease with which athletes can generate imagery*. *Journal of Applied Sport Psychology*, 27, 156-170.

Apolline BINET, professeur d'EPS, collège Stalingrad, Saint-Pierre-des-Corps (37) - apolline.binet@laposte.net

Jonathan GABORIT, professeur d'EPS, TZR Collège Jean Zay, Verneuil-sur-Seine (78) - jonathangaborit85@gmail.com

Apprentissage coopératif et inclusion en Éducation Physique et Sportive

Analyse des effets d'un dispositif d'apprentissage



Cet article est le prolongement du travail réalisé l'an dernier par nos deux jeunes collègues lorsqu'ils étaient en M2 MEEF à l'ESPE de Nantes.

Comment articuler démarche de recherche et préoccupations éducatives au cœur même de l'activité professionnelle, ici dans le cas de notre mission de transmission de la valeur d'inclusion ? C'est l'objet de cet article que de rendre compte d'un mémoire qui a été salué par l'ensemble des jurys et des enseignants impliqués dans cette formation. Il démontre tout l'enjeu au cours de cette année de M2, de former nos jeunes collègues à cette dynamique recherche-action afin que notre discipline puisse répondre pleinement au défi de l'école de demain.

Qu'en pensez-vous ?

Serge Testevuide

Résumé

Cette recherche visait à analyser les effets d'un dispositif d'apprentissage coopératif nommé "monter à la corde", au cours d'une séquence de gymnastique avec une classe de 4^{ème} du collège Gaston Serpette, à Nantes (44). L'étude a été orientée par la problématique de l'inclusion des élèves isolés au sein des groupes de travail, et plus largement au sein du groupe classe. Cette recherche a été conduite en référence au programme du cours d'action, dans le but d'accéder au caractère singulier de l'expérience vécue d'élèves engagés dans un dispositif coopératif (en particulier d'un élève isolé, et d'une élève leader dans le groupe). Les résultats, à la fois quantitatifs et qualitatifs ont permis de montrer

qu'il s'est opéré, au sein du groupe de travail, une meilleure inclusion de l'élève exclu. Cette recherche ouvre des perspectives pour la réflexion des enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS) sur la conception de dispositifs d'apprentissage favorables à l'inclusion et à la réussite de tous les élèves en cours d'EPS.

Les documents annexes sont disponibles sur le site de l'AEPS.

Les astérisques " * " signifient que vous pouvez retrouver l'extrait du VERBATIM sur le document annexe nommé « compléments de l'article » sur le site également.

Introduction

Nombre d'élèves, de par leurs différences, vivent à l'école des situations délicates d'isolement et d'exclusion. Différents exemples issus d'expériences concrètes en cours d'EPS en témoignent :

- Tout d'abord, lorsque l'on propose aux élèves de constituer des groupes affinitaires (Hauw D., 2000), il y a souvent un élève qui se retrouve seul. Cet élève n'est pas choisi par les autres élèves de la classe, ou bien est choisi en dernier.
- Ensuite, lorsque l'enseignant constitue lui-même les groupes/binômes de travail, il se peut que des réactions de mécontentement surviennent de la part de certains élèves. Ces réactions peuvent prendre la forme de

remarques verbales : « Ah non, pas lui », « il peut pas aller dans un autre groupe ? », « je peux être avec un autre élève ? ». Ces réactions peuvent également prendre la forme de soupirs, de manifestations de découragement de la part des élèves.

- Enfin, lorsque le cours d'EPS nécessite un déplacement pour se rendre sur des installations, certains élèves sont toujours seuls, sans discuter avec aucun autre élève (cela peut également être le cas à la cantine ou lors des sorties scolaires).

Dans certains cas, lorsque l'on est exclu, cela ne veut pas dire qu'il y a des actions violentes intentionnelles de la part d'un groupe ou d'un tiers,

cependant l'élève en question se sent rejeté. M-C. Beliveau, une pédopsychiatre, affirme que dans le milieu scolaire, certains élèves se retrouvent dans la peau de l'élève "rejeté" ou tout simplement "ignoré". Parfois ils peuvent être "tolérés" dans le groupe, mais vivent quand même un sentiment de rejet. Dans d'autre cas, l'exclusion et l'isolement sont intentionnels de la part d'un groupe ou d'un tiers, il s'y ajoute souvent des phénomènes de violences (physiques parfois, mais surtout psychologiques). Dans ce cas, l'exclusion prend la forme d'un harcèlement. Ce dernier est défini par l'éducation nationale par trois grandes caractéristiques : **la violence, la répétition et l'isolement.**

Que cet isolement soit intentionnel ou non de la part des autres élèves, nous nous demandons s'il est possible d'agir à l'école pour lutter contre ce phénomène d'exclusion. L'objectif de notre étude était, en tant qu'enseignant d'EPS, de tenter de mettre en place un dispositif d'apprentissage, ici en gymnastique, facilitant l'inclusion d'un élève exclu et mis à l'écart par les autres élèves au sein

d'un groupe de travail et d'en apprécier les effets. Ces élèves victimes d'isolement vont vouloir s'intégrer dans un groupe, nous devons alors préciser certains termes pour différencier l'intégration de l'inclusion. L'intégration demande aux élèves « différents/exclus » de se former aux systèmes « normaux » du groupe (Beauregard et Trépanier, 2010). Alors que l'inclusion consiste à

prendre l'individu comme il est quand il intègre le groupe. « *L'inclusion ouvre le droit à la singularité, à la différence, ne tolérant pas d'exclusion à la participation sociale sur le prétexte de cette différence. Là où l'intégration n'interrogeait pas la norme établie, l'inclusion fait varier la norme pour y inclure toutes les singularités* » (J-Y. Le Capitaine, 2013).

L'apprentissage coopératif : un moyen pour lutter contre l'isolement et la mise à l'écart des élèves

L'apprentissage coopératif (l'AC) a été défini par Johnson et Johnson, (1994) comme un « *enseignement en petits groupes avec des pratiques qui utilisent les interactions entre les élèves comme moyen d'atteindre des objectifs pédagogiques* ». Cependant, « *ce n'est pas en plaçant simplement les élèves en groupe et en leur demandant de coopérer que cela assurera des résultats positifs* » (J.W. Putman, 1998, p. 18). Tout apprentissage en groupe n'est pas de fait coopératif. Si nombre d'auteurs encouragent la coopération entre les élèves à travers des dispositifs privilégiant les apprentissages coopératifs, la conception et la mise en place de tels dispositifs doit répondre à différentes conditions pour réellement susciter des interactions coopératives entre les élèves.

Les 5 conditions nécessaires pour structurer tout dispositif d'apprentissage coopératif (Johnson & Johnson, 1994)

- **l'interdépendance positive** : chaque élève est dépendant des autres partenaires de son groupe, et contribue à la réalisation d'une tâche commune et à la réussite collective.
- **la responsabilisation individuelle et collective** : chaque membre du groupe se voit attribuer par l'enseignant une responsabilité particulière dans la réalisation de la tâche collective.
- **la promotion des interactions de soutien et d'entraide entre les élèves** : les élèves sont incités à encourager, conseiller et aider leur(s) partenaire(s) afin de soutenir et favoriser leurs apprentissages.
- **la sollicitation et le développement d'habiletés coopératives** : les élèves se voient enseigner divers savoir-faire relatifs à l'écoute mutuelle, au partage de responsabilités, ou visant à développer des compétences pro-sociales.
- **la discussion et l'évaluation collective du fonctionnement du groupe** : les élèves bénéficient de temps pour discuter et évaluer dans quelle mesure les membres du groupe ont atteint (ou non) avec succès leurs objectifs

et entretenu de bonnes relations de travail, et comment le fonctionnement du groupe (partage de responsabilités, relations d'aide mutuelle, etc.) pourrait être amélioré.

Certains travaux affirment que lorsque les conditions d'un apprentissage coopératif sont présentes, cela peut entraîner des effets positifs (Johnson et Johnson, 1981 ; Slavin, 1983) sur le plan **scolaire** (développement de compétences communicationnelles et verbales, responsabilisation des élèves dans leurs apprentissages), **social** (développement de compétences pro-sociales et de gestion de conflits, de l'empathie et de la compréhension d'autrui, développement des règles de vie sociale et de la responsabilité collective) et **psychologique** (acceptation de l'aide de pairs, réduction du stress scolaire, amélioration de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle).

A ce stade de notre travail, notre but est double, d'une part voir dans quelle mesure nous pouvons opérationnaliser ces conditions en EPS et d'autre part, vérifier si tout ou partie des effets attendus se manifestent.

Situations support de l'étude

Les élèves de 4^{ème} de cette classe étaient engagés dans une séquence de gymnastique qui comprenait 10 leçons. Nous nous sommes intéressés plus particulièrement à un groupe de quatre au sein duquel était présent l'élève isolé et exclu (Louis) et une élève au caractère leader dans la classe (Sacha) ainsi que deux élèves neutres ayant de bonnes relations avec la majorité de la classe. Si l'on devait décrire le style de leader de Sacha, nous la catégoriserions comme une leader directive et autocratique. C'est une personne influente dans un groupe de travail, notamment dans les décisions qui peuvent être prises. Et si l'on devait décrire le style de Louis, nous le catégoriserions comme très scolaire, introverti et timide. Concernant la classe plus généralement, il y a une bonne entente entre la majorité des élèves. Nous avons pu identifier plusieurs groupes de copains-copines. D'un point de vue

social, la classe est représentative du collège avec environ 65 % d'élèves d'origines sociales favorisées. L'un des principaux critères qui nous a permis de constituer ce groupe a été celui de l'hétérogénéité inter-groupale afin de créer différentes formes de dissymétries. Ce choix est soutenu par des études menées en natation (d'Arripe-Longueville, Gernigon, Huet, Winnykamen, & Cadopi, 2002) qui ont montré que la dissymétrie de compétences générerait davantage de conduites de tutorat. D'autres études menées en handball (Darnis-Paraboschi, Lafont & Menaut, 2006) ont, quant à elles, montré des bénéfices moteurs plus importants pour les élèves mis en situation d'interactions verbales en dyades légèrement dissymétriques (élèves avec des niveaux de compétences différents) par rapport aux dyades symétriques (élèves avec des niveaux de compétences semblables). En consé-

quence, favoriser l'hétérogénéité d'un point de vue des compétences au sein du groupe de 4, c'est créer les conditions pour que des interactions coopératives soient bénéfiques pour l'apprentissage des élèves.

1) Situation de travail collectif en gymnastique au sol

La situation était subdivisée en trois grands temps (chaque groupe disposait d'une fiche consigne avec les différentes étapes et temps à respecter) et durait environ 25 minutes :

- Le premier temps, atteindre le **plus haut niveau de difficulté personnel** dans deux éléments gymniques (rotation arrière et tour)

puis les mettre bout à bout pour créer un mini enchaînement individuel.

- Le deuxième temps, se concerter pour **mettre bout à bout leur quatre mini enchaînements**.
- Le troisième temps, **présenter son enchaînement géant** devant deux autres groupes d'élèves.

Lors de la leçon 4, et lors des leçons précédentes, la classe était organisée en six groupes de quatre élèves stables.

2) Situation d'apprentissage coopératif

Nous avons mis en place pendant trois leçons consécutives (5, 6 et 7) en complément de la situation précédente, un dispositif d'apprentissage coopératif que l'on a nommé le **"monter à la corde"*** (*annexe n°1*). Cette métaphore ayant pour but de symboliser le cumul au fil des leçons, des points obtenus par l'équipe, avec pour objectif de monter le plus haut possible. La construction de ce dispositif a été guidée par les cinq conditions de Johnson & Johnson (1994) permettant de structurer un dispositif d'apprentissage coopératif. La corde est étagée en plusieurs paliers. L'atteinte de chacun d'eux détermine le gain d'un certains nombres de

points bonus sur la note finale de chaque élève du groupe (**interdépendance positive, condition 1** – la réussite collective a une incidence en retour sur la réussite individuelle de chacun). En effet, chaque membre du groupe pouvait rapporter des points de deux manières possibles :

Individuellement

- Chaque élève au début de la leçon 5 devait choisir un contrat (condition 2, pour les trois leçons) de maîtrise (*annexe n°2*) ou de difficulté (*annexe n°3*). Le contrat de maîtrise consistait à effectuer le plus parfaitement possible les éléments gymniques demandés (*annexe n°4*), indépendamment du niveau de difficulté. Le contrat difficulté quant à lui consistait à réaliser les éléments gymniques les plus difficiles possibles. Nous avons cherché une équité dans le gain des points pour chaque contrat (même nombre de points au total).
- L'élève devait également en début de leçon 5, choisir une **mission individuelle** (conditions 3 et 4) (*annexe n°5*) la même pour les trois leçons, dans une liste de six missions : maître du temps, responsable du dossier, conseiller, vitamine, curieux, démonstrateur. Au sein de chaque groupe, les élèves devaient se concerter et se mettre d'accord pour se posi-

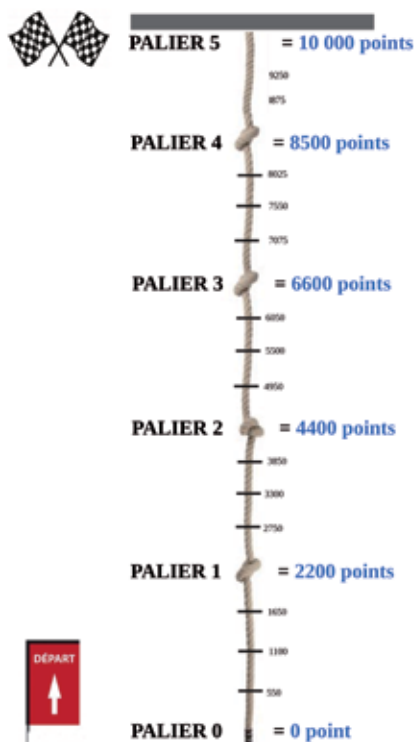
tionner sur une des missions (*annexe n°6*) proposées sachant que la même mission ne pouvait être choisie par deux élèves (**responsabilisation individuelle** – chaque élève est responsable d'une mission particulière au sein du groupe). Nous avons volontairement proposé six missions aux élèves, sachant qu'ils n'étaient que quatre dans le groupe, afin qu'ils aient la possibilité de choisir selon leurs envies sans être dans une situation de choix par défaut.

Collectivement

- Chaque groupe disposait d'une **mission collective** qui pouvait rapporter à chaque leçon 800 points (condition 1). Cette mission était directement en lien avec l'agencement spatial du "praticable" qui était délimité par deux espaces (avec des plots, 6 m sur 8 m). L'intitulé de la mission était que *« tous les membres du groupe doivent rester dans l'espace de travail défini au sol (si un seul membre du groupe quitte l'espace pendant le temps donné, la mission est invalidée) »*. Nous avons fait en sorte que l'addition des points des missions individuelles soit égale aux points de la mission collective. Ainsi, il y avait un réel équilibre entre dimension individuelle et collective dans le gain potentiel des points.

Annexe n°1 / Projet collectif

MONTRE A LA CORDE



PALIER ATTEINT A LA FIN DES 3 LEÇONS	BONUS NOTE INDIVIDUELLE DES MEMBRES DU GROUPE
5	2
4	1,5
3	1
2	0,5
1	0



Les autres annexes de cet article sont en documents complémentaires sur le site.

Annexe n°4 / Eléments gymniques (sol)

	A = 0.40	B = 0.60	C = 0.80	D = 1.00
ROTATION AV.	Roul. Avt, se relever sans les mains.	Roul. Avt, jbes tendues ds rotation	Roul. Avt plombée	Roul. avant écart
ROTATION ARR.	Roulade arr. C jbe écart	A Roul. arr jbes serrées	Roul. arr B jbes tendues	Roul. Arr. ATR
ROTATION LONGIT.	Roue	Roue pied-pied, saut extension	Rondade.	Rondade percute 1/2 tour et roue
ATR	ATR, 1 jbe vertic	ATR	ATR, roulade avt	ATR, 1/2 valse
ATTITUDE	Elémnt sur une jbe	chandelle	Planche	Trépiéd
SOUPLESSE	Grand battement	Extension dorsale	Le Y	pont Grand écart
TOUR	Tour naturel	1/2 tour sur 1 pied	Tour sur 1 pied	tour 1 pied jbe tendue, arriv 1 pd
SAUTS	Saut vertical, serré ou écart	Saut 1/2 tour	Saut de chat	Saut tour complet

Système de validation

- En ce qui concerne les missions, la validation se faisait pour chaque groupe, à la fin du temps de travail au sol par l'enseignant en concertation avec les élèves du groupe. L'enseignant pouvait soit invalider (0 point), valider partiellement (100 points / mission individuelle ou 400 points / mission collective)

ou valider totalement les missions (200 points / mission individuelle ou 800 points / mission collective) (*annexe n°6*).

- En ce qui concerne les contrats, la validation pouvait se faire par les élèves eux-mêmes sur les niveaux A et B en lien avec la fiche "critères de réalisation". Les niveaux C et D quant à eux pouvaient uniquement être validés par l'enseignant.

A la toute fin du temps de travail au sol, le groupe se retrouvait sur un caisson en bois, en dehors de l'espace de travail au sol, pour calculer les points de chacun puis les additionner pour mettre un repère sur le "corde à monter" (Condition 5 – **discussion et évaluation collective du fonctionnement du groupe** – ce temps permet aux élèves de faire ensemble, et sans le professeur, un bilan du temps de travail au sol) (*annexe n°7*).

Méthode

Notre étude s'est plus particulièrement intéressée à l'analyse, d'une part, des relations interpersonnelles entre les élèves au sein du groupe d'apprentissage coopératif et, d'autre part, à la façon dont deux élèves de ce groupe, l'élève isolé et l'élève leader, ont vécu l'expérience du dispositif d'apprentissage coopératif. Nous intégrerons les éléments liés à l'expérience vécue de l'élève leader pour deux raisons : la première est que chez cette élève, on repère une accentuation de la mise à l'écart de l'élève isolé (attitude d'ignorance, remarques négatives) ; la deuxième est que l'élève leader, de par son "statut", possède une influence sur d'autres élèves de la classe. Finalement, s'intéresser à cette élève c'est se questionner sur l'évolution possible de son style de leadership et d'une certaine manière des possibles évolutions du positionnement de l'élève exclu.

Deux types de données ont été recueillies : des enregistrements audiovisuels des actions et communications des élèves et de leur enseignant,

ainsi que des enregistrements de verbalisations rétrospectives des élèves recueillies lors d'entretiens d'auto confrontation. En marge de la leçon et dans un délai de 24h, chacun des deux élèves était invité à se remettre dans la situation et à décrire précisément ses actions (« *qu'est-ce que tu fais là ?* »), communications (« *qu'est-ce que tu dis là ?* »), focalisations (« *qu'est-ce qui te préoccupe à ce moment-là ?* ») et sentiments (« *qu'est-ce que tu ressens à ce moment-là ?* »). Au total, 6 entretiens d'auto confrontation d'une durée moyenne de 50 minutes ont été réalisés (3 pour chaque élève).

Afin de réaliser une analyse comparative entre les deux situations d'apprentissage précédemment expliquées, nous avons opéré deux types d'analyse.

Une première quantitative

- En identifiant les types de relations interpersonnelles à partir des travaux de Beaudichon

(1988). Elles sont au nombre de 3 : l'interaction (actions réciproques des enfants l'un sur l'autre), la relation ou l'échange (action d'un enfant sans réciprocité), la conduite parallèle (les enfants agissent sans tenir compte de l'activité des autres). Une fois le nombre de chacune des relations comptabilisé il est alors possible de construire les réseaux d'interactions des deux élèves.

Une deuxième qualitative en trois étapes

- caractérisation des types de séquences d'interaction ;
- évolution de l'expérience vécue des deux élèves dans leurs relations avec les autres membres du groupe ;
- analyse synchronique des engagements des élèves sur les différentes séquences d'interactions identifiées.

Résultats

Nous développons ci-après les principaux points de résultats obtenus suite à l'analyse des données recueillies.

1) Une augmentation du nombre de séquences d'interactions

Suite à analyse descriptive de ces résultats, nous constatons une nette augmentation du nombre de séquences d'interactions pour chacun des élèves entre les deux leçons. Au sein du dispositif d'apprentissage coopératif, Louis a presque

triplé son nombre d'interactions avec ses pairs (passant de 9 à 24 séquences, et de moins de 6 % à 62 % de son temps consacré à des interactions avec les membres de son groupe). Sacha, quant à elle, n'est pas loin d'avoir doublé le nombre d'interactions entretenues avec ses pairs (passant de 26 à 41 séquences, soit de 71 % à 83 % de son temps consacré à des interactions avec les membres de son groupe). Ces résultats montrent que les différentes conditions mises en place dans ce dispositif ont amené les élèves à interagir davantage.

2) Une modification des réseaux d'interactions des deux élèves

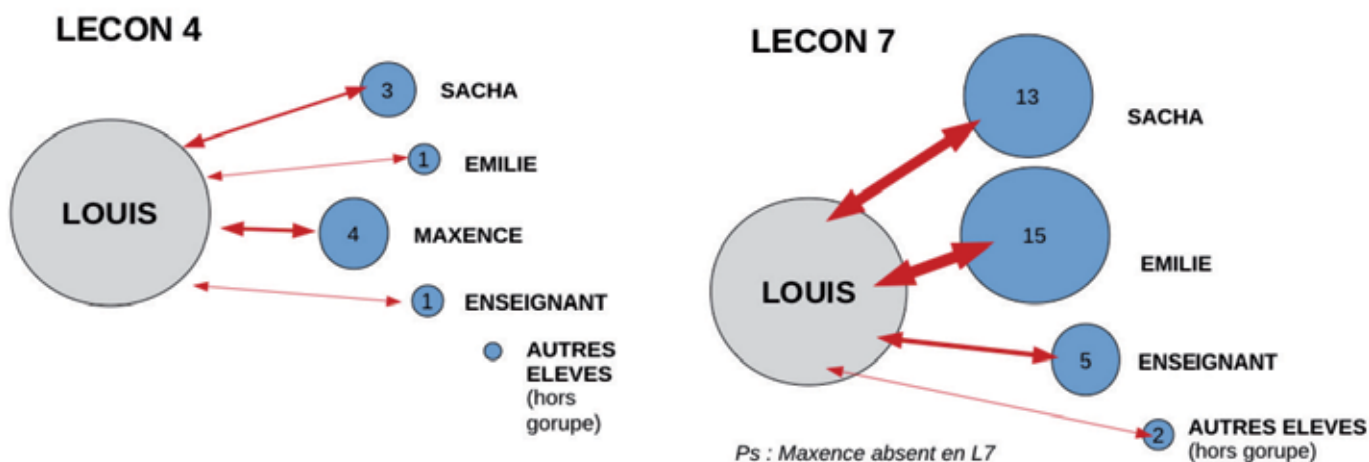
Schéma n° 1 (page suivante) : Réseaux d'interactions de Louis en leçon 4 puis en leçon 7.

Pour Louis, entre la leçon 4 et la leçon 7, on note une intensification de son réseau d'interactions notamment avec ses deux partenaires de groupe : Emilie et Sacha.

Le même travail a été réalisé pour le réseau d'interactions de Sacha* et on constate que la modification de son réseau entre la leçon 4 et 7 traduit une équilibration du nombre d'interactions avec les différents acteurs identifiés. Il est important de relever l'augmentation du nombre de séquences d'interactions avec Louis (de 3 à 13) et Emilie (de 7 à 17), mais également une stabilité du nombre de séquences d'interactions avec les autres élèves (de 13 à 12). Cela témoigne d'une véritable prise en compte par Sacha de ses partenaires de groupe dans son environnement de travail. Au sein du dispositif

SEQUENCES D'INTERACTIONS		
	Leçon 4 (partie filmée = 26 minutes)	Leçon 7 (partie filmée = 34 minutes)
LOUIS	9 séquences d'interactions <u>Durée totale de ces séquences :</u> 1 minute 30	24 séquences d'interactions <u>durée totale de ces séquences :</u> 21 minutes 21
SACHA	26 séquences d'interactions <u>durée totale de ces séquences :</u> 18 minutes 32	41 séquences d'interactions <u>Durée totale de ces séquences :</u> 28 minutes 17

Schéma n° 1 : Réseaux d'interactions de Louis en leçon 4 puis en leçon 7



d'apprentissage coopératif, Louis, tout comme Emilie, devient une véritable ressource pour Sacha. Cela traduit la diminution de la mise à l'écart de Louis au sein du groupe. Cette prise en considération des autres par Sacha a également été perçue par elle-même, comme en témoigne des extraits d'entretien d'autoconfrontation* (ici, à propos de la leçon 7) :

Sacha : [...] quand on a choisi il y avait des missions qui me correspondait pas donc je voulais pas prendre mais je sais que moi ma mission ça m'a aidé à m'ouvrir un peu plus à... à... aux autres que je peux le faire habituellement.

3) Une augmentation des interactions entre Sacha et Louis marquée par l'apparition de types d'interactions communes chez les deux élèves

Pour chacun des deux élèves, on constate en leçon 7, une augmentation du nombre de catégories visant à caractériser les séquences d'interactions : cinq nouvelles pour Louis et trois nouvelles pour Sacha. Cela témoigne d'une augmentation de la diversité des interactions entre les élèves du groupe au sein du dispositif d'apprentissage coopératif. De plus, il est important de relever l'apparition de trois nouvelles catégories communes chez les deux élèves : **encouragements, rassure un partenaire, prise d'information sur le travail des autres**. Chacune de ces catégories va dans le sens d'une augmentation de la dimension collective d'apprentissage au sein du groupe de travail.

L'apparition de ces catégories est due aux conditions dans lesquelles nous avons placé les élèves. Tout d'abord, l'apparition de séquences "d'encouragements" est notamment liée à la mission "vitamine du groupe" qui consistait à : « motiver les camarades du groupe pour travailler, répéter pour progresser, et rapporter le plus de points possible afin de "monter à la corde" ; encourager mes camarades quand ils travaillent ». Ensuite, l'apparition de séquences "prise d'information sur le travail des autres" est fortement liée à la mission "conseiller du groupe" qui consistait à « donner un conseil à chaque camarade de mon groupe pour leur permettre de mieux réussir un ou des élément(s) gymnique(s) travaillé(s) ». Cela incite l'élève à regarder l'activité de ses camarades. Enfin, l'apparition de séquences "rassure un partenaire" est liée au principe même du projet collectif qui consiste à monter le plus haut possible sur la corde. Les élèves, pour inciter leurs partenaires à rapporter le plus de points possible au groupe, tentent de les rassurer lorsqu'un d'entre eux éprouve des difficultés. Plusieurs extraits d'interactions dyadiques illustrent l'interaction du type « rassure un partenaire ».*

On remarque donc que le cadrage imposé par les missions a permis aux différents élèves d'orienter leur activité et de s'inscrire dans une véritable coopération, ce qui conforte l'idée que la coopération n'est pas qu'une affaire de bonne volonté.

4) Le développement d'interactions portées par des préoccupations d'apprentissage

Du point de vue de la nature des interactions entre les élèves entre la leçon 4 et la leçon 7, nous avons constaté, tout comme Huet et Saury (2011), le passage d'interactions entre élèves fondées sur des engagements non réciproques et non complémentaires à des interactions fondées sur des engagements réciproques et/ou complémentaires. Cela a été permis par la mise en relation pour chaque séquence d'interactions, des engagements des deux élèves.

Les extraits de l'entretien d'auto confrontation de Louis relatifs à la leçon 4 nous ont permis de caractériser son engagement, qui était à la fois de « respecter le cahier des charges fixé par l'enseignant » et de « rechercher une création originale et une maîtrise d'exécution ». Quant à elle, Sacha était engagée dans le fait de « passer le plus vite possible aux agrès ». Sachant que Louis était le seul préoccupé par des questions d'apprentissages, il n'était pas possible que se mette en place au sein du groupe de formes d'interactions basées sur l'aide, l'entraide et l'échange constructif. Finalement, au cours de cette première leçon, la situation de travail collectif n'a pas été propice au développement de formes typiques d'interactions orientées par des préoccupations d'apprentissage.

Lors de la leçon 7 (troisième leçon de suite où les élèves sont engagés dans le dispositif d'AC), des interactions orientées par des préoccupations d'apprentissage ont été identifiées. Ces interactions ont été fondées sur la base de la réalisation d'une activité commune entre deux (ou plus) membres du groupe. Trois formes typiques d'interactions ont été identifiées :

• Des interactions basées sur des échanges relatifs aux prestations et performances des différents élèves

En regardant de plus près une séquence d'interactions témoignant l'appréciation de la réalisation gymnique d'un membre du groupe*, on a constaté, à partir de leurs préoccupations, que leurs engagements étaient complémentaires. En témoigne le tableau suivant :

Louis	Sacha
Se faire valider sa roulade arrière par son groupe.	Valider la figure gymnique de ses partenaires.
Progresser dans la réalisation de sa roulade.	Corriger les erreurs qu'elle perçoit pour leur permettre d'améliorer leur réalisation en roulade arrière.

• Des interactions basées sur la co-construction d'une solution à un problème d'apprentissage donné

Louis, Sacha et Emilie se sont regroupés un long moment pour travailler collectivement le "saut de chat" (niveau de difficulté n° 3 de l'élément gymnique "saut"). De nombreux échanges ont été consacrés au problème rencontré par les élèves sur l'action de « monter ses genoux »*. Une nouvelle fois, en regardant de plus près les préoccupations de Louis et de Sacha dans cette séquence d'interactions, on a constaté que leurs engagements étaient réciproques et complémentaires. En témoigne le tableau suivant :

Louis	Sacha
Respecter le critère fixé par l'enseignant : genoux à hauteur du bassin.	Donner des conseils à ses partenaires.
Donner des conseils à ses partenaires.	<i>Et</i> Respecter le critère fixé par l'enseignant : genoux à hauteur du bassin.
Prendre en compte un/des conseils de réalisation des partenaires du groupe pour mieux maîtriser le saut.	

• Des interactions basées sur de la tutelle spontanée

L'interaction de tutelle signifie qu'un élève va guider et étayer l'apprentissage d'un autre élève. Cette interaction de tutelle peut être totalement spontanée, sans que ça leur ait été demandé explicitement. Dans ces situations, un élève prend le rôle de tuteur (apporte l'aide, ici Sacha) et l'autre élève le rôle de tutoré (reçoit l'aide, ici Louis). On peut remarquer dans les verbatims des éléments relatifs aux critères de réalisation en plus des encouragements toujours très présents. Dans les extraits de l'autoconfrontation*, on remarque chez le tuteur une vraie intention de comprendre ce qui se passe

chez l'autre pour l'aider en s'appuyant sur sa propre expertise ; on a là les caractéristiques majeures d'une posture de tutorat. En regardant de plus près les préoccupations de Louis et de Sacha dans cette séquence d'interactions, on a constaté que leurs engagements étaient complémentaires :

Louis	Sacha
Corriger sa posture lors de la réalisation de la roulade arrière.	Comprendre l'action que réalise Louis pour pouvoir la corriger.

Si ici la tutelle est spontanée, dans d'autres situations, l'enseignant peut mettre en place des procédures de tutorat. Dans ce cas, il est question d'organiser une interaction entre un élève qu'on va désigner explicitement comme tuteur et l'autre qui va être l'apprenant. Il y a une définition préalable des rôles. Pour aller plus loin sur ces procédures du tutorat, Ensergueix (2010)

a montré que les procédures de tutorat formé permettaient de recueillir des bénéfices moteurs, (méta)cognitifs et socio-émotionnels supérieurs que dans des conditions de tutorat spontané. Si dans notre dispositif coopératif, ce sont des procédures de tutelle spontanée qui se mettent en place entre les membres du groupe, il serait intéressant de questionner notre dispositif pour

aller vers des procédures de tutorat formé et même réciproque (Ensergueix 2010), c'est à dire quand les deux élèves de la dyade vont chacun prendre le rôle de tuteur et tutoré. L'enjeu nous le rappelons étant double : favoriser l'intégration d'un élève exclu au sein d'un groupe de travail et permettre des bénéfices moteurs chez les élèves.

Perspectives professionnelles et futures discussions

L'ensemble des résultats avancés précédemment sont observables sur une temporalité très courte, à savoir 3 leçons. Cette rapidité des effets nous a amené à réfléchir sur une synthèse de conditions qui permettraient dans toute APSA, à priori individuelle, d'instaurer une dimension collective coopérative ayant pour but l'inclusion.

- Créer des **groupes de travail de 3 ou 4 élèves** maximum (l'élève isolé doit avoir dans son groupe un élève « leader ») - **contrainte groupale**.
- Instaurer un **projet commun** où chacun des membres doit collaborer au sein du groupe et peut en tirer des bénéfices de valeurs équivalentes - **contrainte collective**.
- Etablir une **mission collective** qui contraint le groupe dans l'espace de travail, mais qui peut également prendre d'autre forme (gérer collec-

tivement un pool matériel...) - **contrainte spatiale** (zone de travail délimitée).

- Faire entrer les élèves dans un **jeu de rôles via des missions individuelles** qui incitent les interactions entre élèves.
- Offrir aux élèves le **choix du contrat d'apprentissage** dans lequel ils souhaitent s'engager (exemple : contrat maîtrise vs contrat difficulté).
- Permettre une **reconnaissance équitable** de chacun des membres du groupe dans le gain de points potentiels, quel que soit le contrat d'apprentissage.
- Mettre en place des **fiches de travail communes** au groupe qui obligent des temps de rassemblement autour de celles-ci.

Ces contraintes que l'on peut nommer comme étant "emblématiques" (Coston, Pezelier, Testevuide Ubaldi, 2015 ; p. 16) ont pour but d'orienter et de délimiter l'activité des élèves afin qu'ils déploient librement leur capacité d'apprendre. La liberté n'est pas liée au faible nombre de contraintes délimitant l'activité possible de l'élève mais bien davantage dans la marge d'initiative et le contrôle qu'il a sur son activité. L'instauration par l'enseignant d'un cadre structurant est primordiale afin que les élèves puissent agir et jouer librement avec celui-ci.

La mise en place des conditions structurantes, évoquées ci-dessus, intégrées à des dispositifs pédagogiques d'apprentissage serait susceptible d'offrir des perspectives intéressantes où il serait possible, pour les élèves, d'exercer leur liberté et par conséquent favoriser à la fois les apprentissages et en même temps diminuer les effets de l'exclusion.

BIBLIOGRAPHIE & RÉFÉRENCES

- Arripe-Longueville, F. (d'), Gernigon, C., Huet, M. L., Winnykamen, F., & Cadopi, M. (2002). *Peer assisted learning in the physical activity domain: Dyad type and gender differences*. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 219-238.
- Beaudichon, J., Verba, M., & Winnykamen, F. (1988). *Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant: une approche pluridimensionnelle*. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1, 129-141.
- Beauregard, F. & Trépanier, N. (2010). *Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion?* Dans N. Trépanier & M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Beliveau, M.-C. (2002). *J'ai mal à l'école. Troubles affectifs et difficultés scolaires*. Editions de l'hôpital Sainte-Justine. 2002.
- Coston, A., Pezelier, P., Testevuide, S., Ubaldi, J.L. (2015). FPS, Objet d'enseignement, Interventions. Ce que montrent les présentations réalisées lors des ateliers des Journées d'étude de février 2014 in Cahier 14 du CEDREPS: *Forme de pratique scolaire, objet d'enseignement et discipline EPS*.
- Darnis-Paraboschi, F., Lafont, L., & Menaut, A. (2006). *Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball*. *Revue STAPS*, 73, 25-38.
- Ensergueix, P. (2010). *La formation au tutorat réciproque entre pairs pour l'acquisition d'habiletés motrices complexes. L'exemple du tennis de table au collège*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Bordeaux II.
- Hauw, D., (2000) *Le groupe*. Editions Revue EP&S.
- Huet, B., & 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.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). *Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 9, 47-62.
- Le Capitaine, J-Y (2013). *Ultimes contraintes pour un monde sans social? L'inclusion n'est pas un plus d'intégration: l'exemple des jeunes sourds*. *EMPA*, n° 89, p. 160.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). Site internet "Non au harcèlement". Consulté en février 2017 à l'adresse URL <http://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/>
- Putnam, J. W. (1998). *Cooperative learning and strategies for inclusion: Celebrating diversity in the classroom*. (2nd ed.). Baltimore, MD: Brookes.
- Slavin, R. E. (1983). *When does cooperative learning increase student achievement?* *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.

Le Dossier n°2 "Enseigner l'EPS" est encore disponible !

25 €

L'observation et l'évaluation pour enseigner et pour faire apprendre

Des réponses à ce projet ambitieux et plus que jamais d'actualité vous sont proposées dans ces Actes de la 1^{ère} Biennale de l'AE-EPS.

Universitaires spécialistes de l'enseignement et enseignants confrontés quotidiennement à l'observation et à l'évaluation nous livrent leurs réflexions et mises en œuvre. Dans une dernière partie de l'ouvrage, les responsables des groupes de travail de l'AE-EPS présentent leurs options sur ce thème mobilisateur essentiel.

Véritable recueil pédagogique et didactique, cet ouvrage, par la richesse de son contenu, marquera durablement les esprits des enseignants et des étudiants.

Denis Abonnen et Bernard Boda

A commander sur le site ou dans vos régionales



ABONNEMENT À LA REVUE « Enseigner l'EPS »

1 an / 3 numéros : 36,00 €

Pour souscrire, au choix :

- Directement sur le site : www.abonnement-revue.aeeps.org
- Par mail : abonnement@aeeps.org
- Par voie postale : **Fabrice Paindavoine, 7 rue du 14 juillet - 59112 Carnin**

Les commandes par bon administratif sont acceptées.

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

Mots clés : Séquence longue - Lassitude - Engagement - Relais vitesse - Défis collectifs

Olivier MADELAIN, Enseignant EPS, Collège Liberté Drancy (93) - olivier-madelain@orange.fr

Ambroise LE PANNÉRER, Enseignant EPS, Collège Liberté Drancy (93) - ambroise.lepannerer@gmail.com

Maintenir l'engagement lors de séquences longues : l'exemple du dispositif « classe ta classe » en relais-vitesse

Cet article pose la question des conditions préalables à remplir pour accroître l'efficacité des apprentissages lors des séquences longues. Sans remettre en cause leur légitimité et leur valeur en termes d'apprentissages, il interroge les difficultés à tirer concrètement profit de cet allongement de la séquence. Ce constat porte plus particulièrement en milieu difficile sur certains élèves, sans cesse en quête de nouvelles expériences, susceptibles de refuser avec vigueur toute répétition et installation du travail dans la durée. Dès lors, si ces séquences longues se présentent comme une solution permettant de laisser à ces élèves le temps d'apprendre, comment résoudre ce phénomène de lassitude accru dans des APSA où la redondance des situations et des formes de pratique est à la fois un passage obligé et une conséquence de la logique de l'activité ?

Aussi, en s'appuyant sur les travaux du CRIEPS relatifs à la performance par capitalisation en ½ fond, nous proposons le dispositif « Classe ta classe » en vitesse relais. L'enjeu étant de permettre aux élèves de maintenir un engagement important, vecteur de répétitions et en définitive, d'une quantité de pratique suffisante à l'atteinte des objectifs établis.

■ Introduction - Une séquence longue : Oui mais...

Combien, parmi nos élèves, réalisent d'eux même les 20 répétitions demandées ? Quand bien même dix minutes sur un même atelier leur paraissent interminables, comment ressentent-ils deux séquences de 24h ? Et d'autant plus quand ces 48 heures se déroulent sur cette même piste de 100 mètres ? Aussi, lorsqu'arrive la dixième leçon d'une seconde séquence de douze séances en relais-vitesse, il va sans dire que même l'élève le plus motivé, l'enseignant le plus engagé ou encore le dispensé le plus aguerri sont susceptibles de ressentir une certaine lassitude. Celle-ci est à l'image de la difficulté à motiver durablement dans une activité culturellement et fondamentalement répétitive souvent considérée comme rébarbative quand le sens émotionnel et symbolique de l'activité n'a pas été abordé. Et si cette lassitude s'observe quelle que soit la durée de la séquence, elle semble s'accroître progressivement de façon inversement proportionnelle à l'engagement des élèves qui, de facto, s'étiolent davantage lors d'une séquence longue. Dès lors, ce sentiment est susceptible d'entraver directement certaines acquisitions, à l'image de la co-construction d'un timing optimal de trans-

mission, condition de la performance. En effet, celui-ci étant fonction de la vitesse maximale des deux coureurs, il n'émerge qu'à la condition d'un haut niveau d'engagement et d'une forte implication dans la tâche.

Indirectement, ce sentiment de lassitude peut également être à l'origine d'une rupture dans le processus d'apprentissage. Rappelons que la confrontation répétée à une tâche motrice est la condition première de la réussite dans l'acquisition d'habiletés motrices nouvelles¹. Et si cette condition propre à l'apprentissage n'est aujourd'hui plus à démontrer et légitime le choix de séquences longues, il n'en demeure pas moins que physiologiquement, « la répétition crée l'habitude et l'habitude tarit la libération de dopamine », révélateur chimique du plaisir². Aussi, alors que celle-ci s'associe dans bien des cas au deuil du plaisir et à l'ennui, son opérationnalisation peut se voir d'autant plus contrariée quand bien même les élèves n'éprouvent plus la volonté de s'engager. Enfin, humainement, ce constat est d'autant plus prégnant chez certains élèves « non-scolaires » qui refusent les situations d'apprentissages et se détournent des consignes

proposées. Ces mêmes élèves, parfois caractérisés par un changement continu et brutal de préoccupations toutes les 30 secondes, pour lesquels se cacher, se faire oublier est préférable à être contraints de pratiquer. Ces comportements entrent en tension avec la patience et la persévérance qu'implique une séquence longue et qui témoignent d'une nécessité pour l'enseignant de s'adapter.

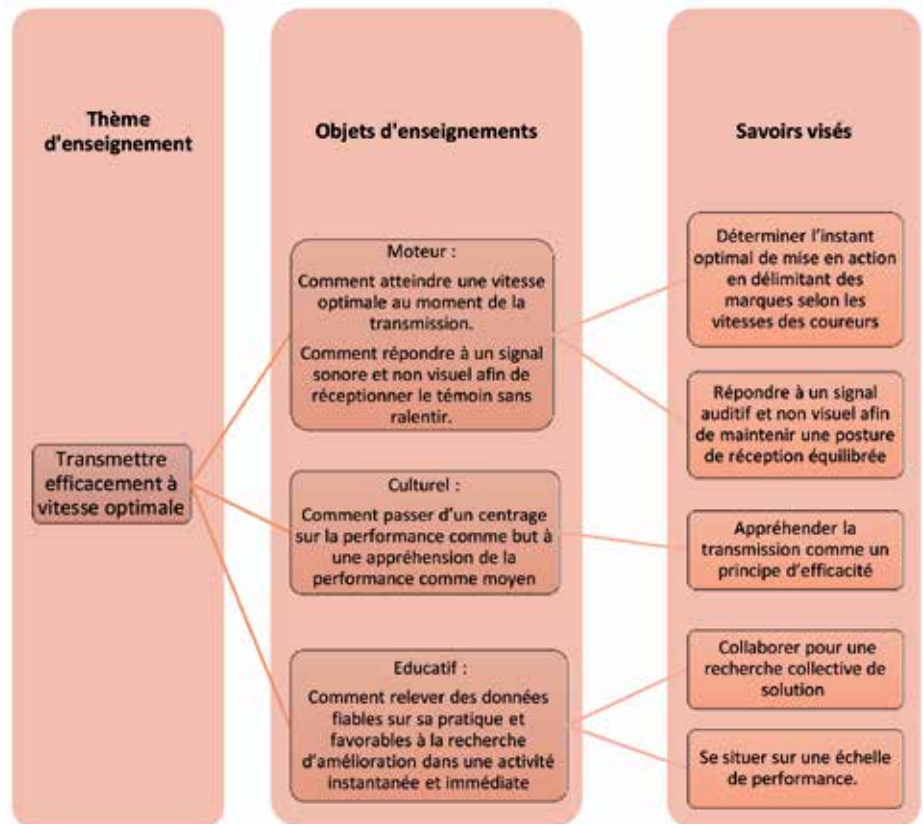
Au sein du collège Liberté, à Drancy (93700), un an après avoir prolongé nos séquences, nous avons identifié ces obstacles. Nous nous sommes alors interrogés sur les solutions dont nous disposions pour maintenir l'engagement et la motivation des élèves. Après un diagnostic de leurs attentes, de nos ressources et des objectifs locaux, nous avons fait émerger le dispositif « Classe ta classe ». Cette action s'inscrit dans la continuité des propositions du CRIEPS³ sur la capitalisation en ½ fond permettant de faire vivre aux élèves, par le biais de la performance, une émulation interclasse, intraclasse et individuelle.

Le défi « Classe ta classe » : l'enjeu

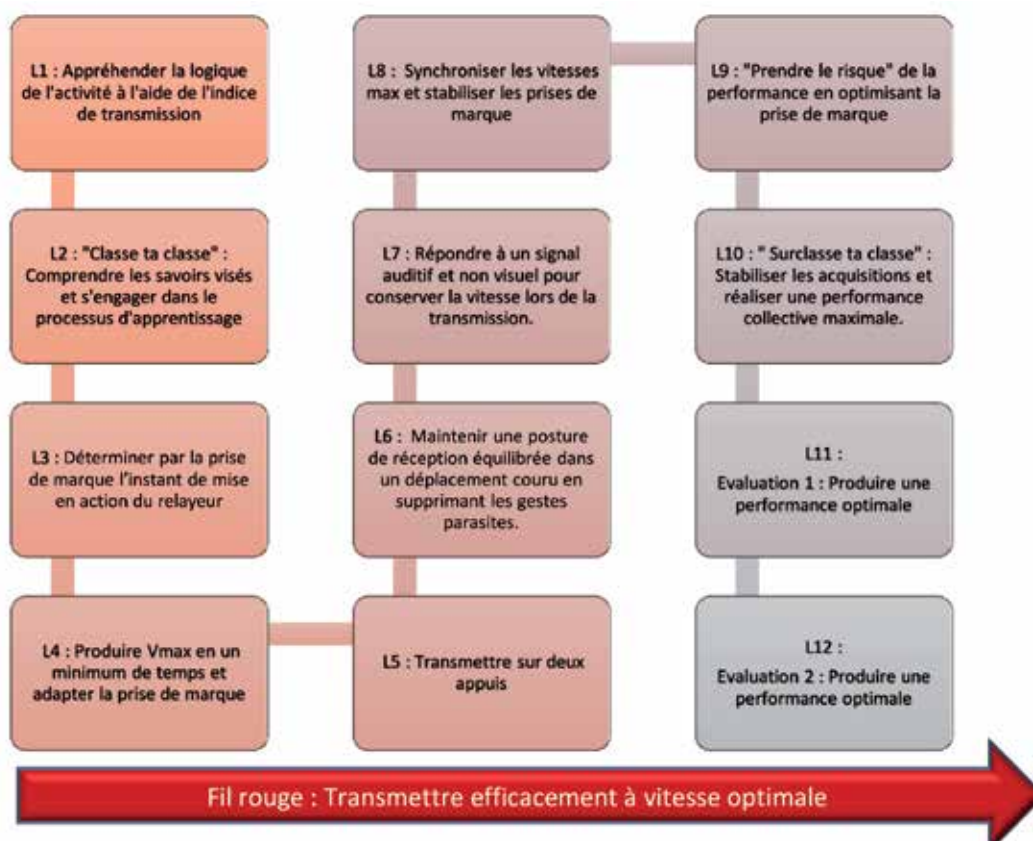
L'enjeu prépondérant du dispositif « classe ta classe » est de faciliter l'appréhension par les élèves des savoirs visés lors de la séquence, en leur conférant du sens, puis de catalyser de façon prolongée l'engagement nécessaire à leur acquisition en vue de la réalisation d'une performance optimale en relais-vitesse. Autrement dit, nous cherchons à faire de l'engagement que permet ce format motivationnel un inducteur d'apprentissage notamment au regard du thème d'enseignement retenu : transmettre efficacement à vitesse optimale.

Celui-ci s'organise ici, sur le plan moteur, autour de deux objets d'enseignements : comment atteindre une vitesse optimale au moment de la transmission, comment répondre à un signal sonore et non visuel afin de réceptionner le témoin sans ralentir. Dès lors, nous chercherons à ce que les élèves puissent déterminer l'instant optimal de mise en action en délimitant des marques selon leur vitesse mais également à ce qu'ils sachent répondre à un signal auditif et non visuel afin de maintenir une posture de réception équilibrée. Le but est ici de piloter visuellement sa course dans le couloir et ainsi de maintenir une vitesse optimale lors de la transmission. Complémentairement, nous retenons un objet d'enseignement sur le plan culturel notamment au regard du sens symbolique de l'activité :

Savoirs visés pour la classe de 4^{ème} C au collège Liberté



Acquisitions visées lors de la séquence pour la classe de 4^{ème} C au collège Liberté



comment passer d'un centrage sur la performance comme but à une appréhension de la performance comme moyen. Dès lors, il appartient à l'élève d'appréhender la transmission comme un principe d'efficacité afin de donner du sens à cette nouvelle adaptation motrice.

D'autres acquisitions sur le plan éducatif sont également recherchées autour de l'objet d'enseignement suivant : comment relever des données fiables sur sa pratique et favorables à la recherche d'amélioration dans une activité instantanée et immédiate. Pour cela, nous chercherons à ce que les élèves parviennent à collaborer pour une recherche collective de solutions mais également à se situer sur une échelle de performance.

Le défi « Classe ta classe » : l'habillage



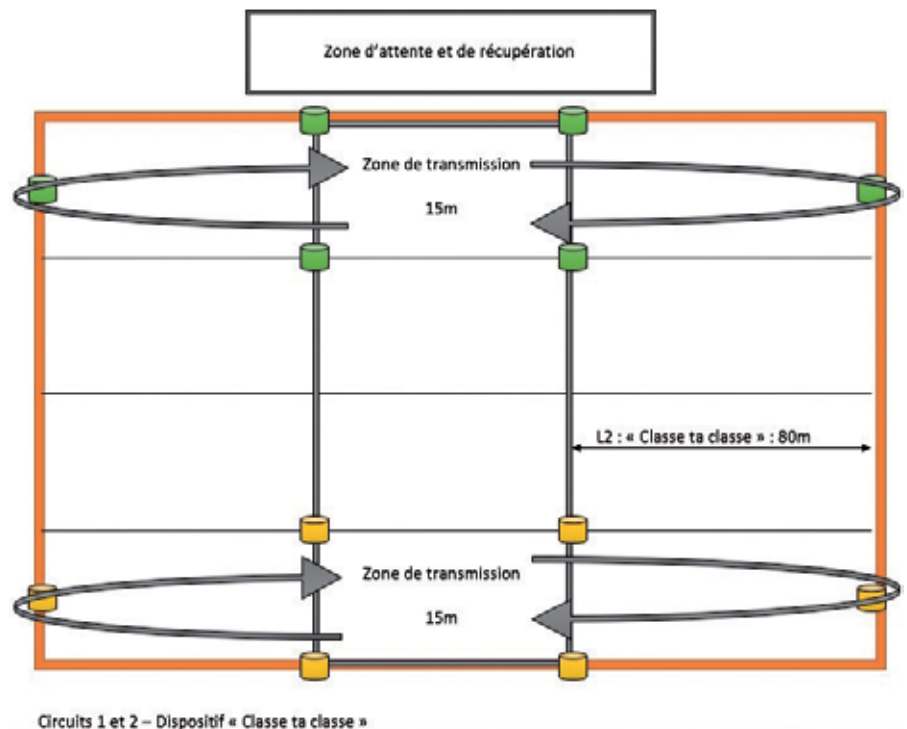
« Classe ta classe » consiste à réaliser la meilleure performance possible lors d'un relais collectif de 30'. L'élément de comparaison que nous utiliserons est la distance parcourue. L'équipe n'est autre que la classe entière.

En termes de composante spatiale, ce dispositif peut être mis en place aussi bien sur une piste de 80 m que de 100 m. Nos infrastructures nous mèneront à développer la première possibilité. Nous choisissons de placer l'ensemble de la classe sur 2 circuits identiques côte à côte de 80 mètres de longueur. La zone de transmission se situe au milieu, entre les 30 mètres et les 45 mètres. Les élèves doivent ainsi se relayer, dans un ordre choisi en temps réel, en autonomie et de façon évolutive. Après s'être placés à tour de rôle à l'entrée de la zone de transmission comme stipulé dans le règlement fédéral, ils réalisent un aller-retour derrière le plot situé à l'une des extrémités de la piste (figure 1) puis transmettent le témoin. À ce propos, le lien avec l'activité culturelle que nous mettons en place par l'intermédiaire du règlement répond aux attentes de références de notre public.

La distance moyenne parcourue par course est ainsi de 80 m. L'unique contrainte imposée dans l'ordre de passage de la classe est que les camarades d'un même binôme doivent se succéder. Ce point de vigilance est la condition d'une co-construction d'une transmission optimale.

La performance collective comptabilisée en fin de course est celle parcourue par les deux témoins, représentative de celle de la classe. Nous prélevons également celle de chaque binôme (en nombre de répétitions sur une distance moyenne de 2x80 m). Ce format de course au score peut également s'envisager comme une course contre la montre : réaliser le meilleur temps possible pour une distance de X km.

Nous résumons ces composantes dans le tableau ci-joint.



Composantes de l'activité Relais-vitesse au collège Liberté

Spatiale : 2 circuits de 2x40m	Temporelle : 30'	Sociale : Classe entière avec 2 élèves liés selon leur vitesse (40m)
Motrice : La transmission s'opère dans la ZA par le passage de témoin.	Educative : Le collectif prime pour la performance : induction de rôles / recherche de principes d'efficacités.	Initiative : Choix dans le degré de prise de risque : départ à son initiative et adaptable d'un essai à l'autre
Réussite : Réaliser collectivement les meilleures performances possibles (binôme / classe)		

Le défi se réalise en 4 étapes :

- Dans un premier temps les binômes sont en défi contre eux-mêmes avec une performance individualisée. Pour cela, nous relevons la distance totale que chaque binôme a effectuée lors des 30'. Nous nommerons cette étape : « *Défiez-vous avec classe* ».
- Mais ce premier défi s'inscrit dans un second qui rassemble l'ensemble du groupe-classe. Au début du dispositif, les élèves choisissent d'affronter en différé une autre classe de leur choix. Pour cela, ils utilisent une application que nous avons créée à cet effet : « *Classe ta classe* ». La classe défiée doit avoir préalablement

réalisé le défi pour que ses performances soient enregistrées dans la base de données de l'application. Cela nous sert ensuite de support pour apprendre aux élèves à se situer sur une échelle de performance.



Nous relevons donc dans un même temps la performance des binômes et celle du groupe-classe. La distance totale parcourue par les coureurs est utilisée comme élément de comparaison « interclasse ». Nous nommons cette seconde étape : « **Défie-les avec ta classe** ».

- Dans un troisième temps, toujours à l'aide de l'application, la performance réalisée nous permet de les situer au sein de l'établissement dans un classement regroupant l'ensemble des classes ayant réalisé le défi (à l'image des « défis courses » du CRIEPS). Un second classement inter-génération est également réalisé. Pour ce dernier, nous réalisons la somme des résultats obtenus par tout un niveau de classe et le comparons aux perfor-

mances des générations antérieures. En effet, nous conservons dans la base de données de l'application ces records afin de susciter une émulation encore plus importante chez des élèves bien décidés à battre leurs aînés.

Ainsi, les élèves, qu'ils remportent ou perdent le défi de classe, sont tout de même engagés à réaliser collectivement la meilleure perfor-

mance possible pour se positionner au mieux dans ce 3^{ème} défi. Nous appellerons cette étape : « **Classe ta classe** ».

- Enfin dans un dernier temps, les performances sont classées entre les établissements volontaires du district toujours via l'application et actualisées en temps réel. Cette dernière étape sera nommée « **Classe ton collège** ».

Records classes	
Année 2016 - 2017	
Classe ta classe	13.52Km → 30 nov., 2017(40)
Classe ton collège	14.56Km → 7 déc., 2017(60)

Le défi « Classe ta classe » : l'articulation aux apprentissages

Lors de la leçon 2, si la motivation suscitée grâce à ce format amène une plus-value en termes d'implication chez la plupart de nos élèves, l'enjeu prépondérant que nous avons évoqué est bien d'articuler cette situation aux apprentissages. Autrement dit, il s'agit de partir de réflexions sur le « comment » et sur le sens symbolique de la performance, pour créer un point d'appui favorable à l'engagement des élèves dans le processus d'apprentissage des savoirs visés.

Pour cela, nous faisons vivre en acte une situation durant laquelle le collectif apporte deux plus-values. La première est relative à l'émulation collective dont l'intensité génère un impact sur le dépassement de soi et donc sur la performance collective. La seconde vise à faciliter la construction de stratégies susceptibles d'optimiser le rendement global : par exemple des stratégies sur l'ordre de passage des coureurs, éventuellement sur la position au départ et plus sûrement sur les façons d'optimiser la transmission. C'est cette dernière stratégie qui constituera notre « porte d'entrée » dans les apprentissages. Afin de la faire émerger, nous demandons aux élèves, lors du dispositif, de découper la course en différentes phases (start, course, transmission, arrivée) et pour chacune, de faire des propositions sur les façons de gagner du temps. Ce travail nous permet d'orienter leur attention sur la seule phase réellement perfectible dans l'immédiateté du dispositif : la transmission. Les élèves sont ensuite interrogés plus précisément sur les façons d'optimiser l'acte de transmettre. Le dispositif leur permet alors d'expérimenter en temps réel leurs hypothèses et, avec l'aide de l'enseignant, de juger de leur viabilité. Puis, en s'appuyant sur l'exemple concret de certains élèves en cours d'action, l'enseignant institutionnalise les solutions trouvées

en proposant des contenus simples, accessibles rapidement et adaptés. Par exemple, si certains relayeurs conservent un contrôle visuel sur la transmission au détriment de leur vitesse, nous pouvons leur demander de fixer l'arrivée et, au signal sonore de leur binôme, de placer leur main réceptrice en forme de pont, avec le pouce au niveau de la hanche comme repère proprioceptif et kinesthésique. Ces contenus, sans pour autant être immédiatement acquis, nous semblent plus à même d'être acceptés et compris grâce au sens qui leur est conféré par la démonstration et la réflexion. Au cours des leçons suivantes, nous tirerons bénéfice de cette plus-value lors de leur réintroduction dans des situations davantage décontextualisées.

Par ailleurs, de façon complémentaire, ce dispositif offre l'occasion d'améliorer l'efficacité de la préparation physique de début de séquence et ainsi de contribuer au développement des qualités physiques de nos élèves. Autrement dit, par ce travail en endurance de vitesse, nous œuvrons pour un gain de force comme préconisé par M. Pradet⁴. Aussi, en bonifiant le niveau de ressources des élèves, ce format fractionné d'efforts intenses s'inscrit « au service des autres compétences ».

Lors de la leçon 10, nous renouvelons les 4 niveaux de défis afin de donner aux élèves l'occasion de constater collectivement (Classe ta classe) et individuellement (Défiez-vous avec classe) leurs progrès. La performance collective sert d'indicateur du niveau global de maîtrise de la transmission. Le progrès sur la performance individuelle est quant à lui un indicateur du développement des ressources énergétiques et de l'acquisition des savoirs visés relatifs à la prise de marques et au maintien d'une posture de réception équilibrée dans un déplacement. Au-delà de ces indicateurs, réitérer ce dispositif

en leçon 10 permet d'offrir aux élèves l'occasion de surpasser l'apparition de la fatigue et de la lassitude évoquées précédemment et ainsi de préparer au mieux l'évaluation.

Sur le plan éducatif, à l'image des propositions du CRIEPS en demi-fond, nous faisons l'hypothèse que ce défi, réalisé tous ensemble, permet une augmentation des encouragements susceptibles de souder les élèves entre eux et peut-être de contribuer à créer une cohésion sociale du groupe-classe. L'enjeu est alors de tirer bénéfice de ce phénomène dès la leçon 2 afin d'œuvrer pour une cohésion opératoire lors de la séquence.

En définitive, si l'aspect motivationnel du dispositif et la perspective de le réitérer en leçon 10 œuvrent en faveur d'un engagement durable dans séquence longue, « Classe ta classe » a surtout une fonction didactique de « porte d'entrée » aux apprentissages puis de stabilisation de ceux-ci. Il convient cependant de préciser que d'autres formats, davantage axés sur la motivation d'accomplissement, sont planifiés tout au long de la séquence et corrélés à « Classe ta classe » afin de répondre aux attentes motivationnelles de l'ensemble des élèves de la classe. Par ailleurs, si la possibilité de « valider » le record de la classe s'effectue uniquement en leçon 2 et 10, le dispositif de course en navette n'est pas strictement réservé à ces épreuves. En effet, nous le réintroduisons lors de la séquence en faisant varier les contraintes en fonction des objectifs d'apprentissages visés. Par exemple, pour travailler sur la création d'une vitesse maximale dès le départ, en leçon 4, nous réduisons les zones avant et après la transmission pour permettre un plus grand nombre de répétitions sur les départs du relayeur et amoindrir l'accumulation de fatigue.

L'application « Classe ta classe » : le défi en différé



Après avoir expérimenté ce protocole, nous avons identifié le besoin de créer un outil d'accompagnement dont le but serait de faire vivre en direct les 4 niveaux de défis. Nous avons ainsi construit l'application « Classe ta classe » comportant plusieurs fonctionnalités dont l'enjeu est d'apporter une plus-value organisationnelle et motivationnelle. Celle-ci fonctionne en 3 étapes : Lors de la première, les élèves doivent défier une classe de leur choix ayant déjà réalisée le protocole. C'est le niveau : « **Défie-les avec ta classe** ». Cela peut aussi bien être une classe de leur promotion, des générations antérieures ou encore celle détenant la meilleure performance collective.

La seconde étape consiste en la réalisation du défi. Lorsque le choix est réalisé sur l'application, les élèves se positionnent sur les circuits puis déclenchent le défi. Ils doivent alors, sur 30', battre la performance, en termes de distance, de

la classe défiée. Afin de situer les élèves dans ce challenge, l'évolution de la performance de la classe défiée, préalablement enregistrée sur l'application, est visible en temps réel. Autrement dit, les élèves peuvent continuellement constater l'évolution de la distance parcourue par l'autre classe en fonction de l'avancée du temps. Leur propre distance est quant à elle renseignée progressivement par l'enseignant et apparaît à côté. Elle leur permet ainsi de se situer par rapport à l'autre classe. Par ailleurs, si les élèves sont en retard, leur performance apparaît en rouge, si en avance, en vert et à égalité en blanc. Afin de renseigner la performance collective, l'enseignant va dans un premier temps entrer dans l'application les noms des binômes. Rappelons que ceux-ci doivent impérativement se succéder lors du relais collectif. Une fois renseignés, ils apparaissent sur l'écran sous la forme de bouton. Puis, lors de chaque passage d'un binôme, un élève à qui la fonction est déléguée,

clique sur le bouton associé engendrant alors deux effets : d'une part, celui de renseigner la performance collective de classe en ajoutant 2x80 mètres et d'autre part celui de faire vivre le niveau : « **Défiez-vous avec classe** ». Autrement dit, il s'agit de collecter les données de chaque binôme en termes de distance.

Dans une troisième étape, après avoir réalisé le défi, l'application permet de renseigner les niveaux « Classe ta classe » et « Classe ton collège » au regard de l'ensemble des autres performances conservées dans la base de données. Les élèves viennent ainsi directement constater leur classement dès la fin du protocole.

Par ailleurs, la simplicité de manipulation de l'application permet facilement de déléguer son usage à des élèves de confiance. Cela permet ainsi à l'enseignant de se laisser du temps afin d'alimenter les réflexions stratégiques des élèves en leçon 2 ou encore d'apporter davantage de contenus lors de la leçon 10.



QR Code - Classe ta classe



Les résultats de « Classe ta classe »

Ce dispositif a été expérimenté sur plusieurs générations d'élèves. Le premier constat, le plus flagrant, est le fort impact motivationnel. Si les discussions entre les élèves dans la cour de récréation, les questions posées aux enseignants d'EPS quant aux performances des autres classes ou encore les demandes de réitérer ces défis aux leçons suivantes n'ont pas été retenues comme indicateurs du fait de leur subjectivité, il n'en demeure pas moins qu'elles témoignent de l'émulation qui émerge de ce dispositif dans notre établissement. Ce constat valide ainsi l'hypothèse initiale sur la plus-value en termes d'engagement. Aussi, la perspective de réitérer ces défis en leçon 10 et ainsi celle d'améliorer le classement du groupe ou encore de battre ses aînés dans le défi inter-générations, œuvre en faveur d'une motivation prolongée lors de la séquence.

Le second constat, plus implicite, est la répercussion positive de cette motivation quant à l'engagement des élèves et l'acquisition des savoirs visés tout au long de la séquence. Cet enjeu est, nous le rappelons, prépondérant dans cette expérimentation. Ici, nous distinguons la plus-value

en termes de sens que confère ce dispositif dès la leçon 2. En effet, des changements sur le regard que portent les élèves vis à vis des contenus proposés sont progressivement palpables. Ces apports semblent désormais vécus non plus comme des contraintes mais davantage comme des conseils. Aussi, ce dispositif constitue un point d'appui utile à l'enseignant pour engager le travail sur la posture, la qualité des appuis et la coordination motrice. Par ailleurs, lors du dispositif, une plus-value qualitative est observée. En effet, la volonté de réaliser une transmission optimale, de facto à vitesse maximale, émerge progressivement en leçon 2. Elle est ensuite stabilisée en leçon 10. Nous observons ainsi des élèves qui persévèrent, malgré la douleur, la fatigue et la lassitude à maintenir une allure importante tout au long de la course y compris au moment de la transmission. Aussi, ceux-ci réalisent la leçon à des allures proches de l'intensité attendue le jour de l'évaluation au profit d'une meilleure synchronisation des vitesses maximales et ainsi des performances.



Conclusion et perspectives

Nous avons proposé le dispositif « **Classe ta classe** » comme inducteur motivationnel au service des apprentissages. Pour de nombreux élèves dans le contexte dans lequel nous intervenons, il a permis de donner du sens aux savoirs visés désormais perçus comme des supports à la réalisation du projet dans lequel ils s'inscrivent.

L'enjeu est ainsi de mieux garantir la plus-value envisagée en termes d'apprentissage lors de séquences longues en vitesse relais. En effet, malgré l'indéniable confort temporel qu'ils apportent aux enseignements, ceux-ci mettent bien souvent l'engagement des élèves à rude épreuve. L'expérience que nous en faisons montre la diminution, au cours d'une leçon, de cette lassitude dévastatrice pour les apprentissages qui touche certains élèves. Et si l'émulation collective émerge de façon éphémère, il n'en demeure pas moins que la perspective de réitérer le dispositif agit au profit d'une motivation prolongée. Au-delà du plan affectif, « Classe ta classe » induit un engagement à haute intensité au service des apprentissages moteurs et éner-

gétiques. Il fournit un point d'appui préparatoire aux apprentissages mécaniques et structurants pour les élèves, en donnant l'occasion d'une application en acte de leurs acquis et ainsi en conférant du sens.

Enfin, ce défi collectif contribue à créer, le temps d'une séquence, une cohésion opératoire au sein du groupe classe. En effet, le partage de cette expérience éminemment collective, dont la réussite ne peut se construire qu'à la condition d'une implication de tous, fait émerger de nombreuses occasions d'entraide et de soutien. À ce propos, nous sommes intimement persuadés que ce type de dispositif, renouvelé régulièrement, permet de fédérer le groupe classe autour de la poursuite d'un but commun.

Sur la base du niveau « Classe ton collège », durant lequel nous créons des liaisons entre différents établissements, nous ambitionnons désormais de rassembler ces élèves autour de nouvelles expériences communes faisant appel à diverses formes de motivation. Autrement dit,

il s'agirait d'engager ce collectif qui dépasse les frontières de l'établissement, non plus dans une compétition entre groupes mais dans l'accomplissement de performances partagées. Ainsi, des élèves qui peuvent être à l'origine éloignés de bien des manières pourront être amenés à collaborer de façon différée pour l'atteinte d'un but commun, d'une réussite pour tous. Ces défis pourront par exemple reprendre une forme inter-générationnelle.

En définitive, si notre objectif a toujours été de maintenir l'engagement de nos élèves au profit de leurs apprentissages, plusieurs interrogations en découlent aujourd'hui : Renouer avec la répétition par le sens conféré lors des apprentissages n'est-il pas, aujourd'hui encore, un enjeu prioritaire en EPS ? Pourquoi répéter pour dépasser un obstacle est-il problématique chez certains élèves ? Les pratiques enseignantes peuvent-elles être concrètement viables sans cette prise en compte des préoccupations des élèves et des liens culturels ?

BIBLIOGRAPHIE & RÉFÉRENCES

1. Bertsch, *Les vertus de la répétition*, 1995.
2. Vincent, *Une biologie de la compassion*, 2003.
3. CRIEPS, *Capitaliser ses performances en demi-fond : une expérience individuelle et collective à faire vivre aux élèves*, 2016.
4. Pradet, *Développement et évaluation des ressources motrices de l'élève à l'école*, AEEPS, 2015.

L'AE-EPS est sur les réseaux sociaux !

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



Des nouvelles du nouveau site internet

Si la mise en ligne du nouveau site internet de l'AE-EPS a dû être quelque peu repoussée, le jeu en vaut la chandelle ! En effet, de très nombreuses nouveautés et améliorations sont au programme, que ce soit pour les visiteurs ou pour les responsables de l'association.

L'interface graphique est maintenant définie, le travail porte actuellement sur la partie administrative du site, qui sera utilisée par les responsables des régionales, des groupes ressources ainsi que par le bureau national.

Il s'agit notamment de repenser la gestion des adhérents, l'organisation

des événements et des actualités, ainsi que le fonds documentaire.

Sur ce dernier point, le bureau national ainsi que des responsables régionaux travaillent actuellement à une réorganisation des 2300 publications du site actuel, avant que cette base de données modifiée ne soit importée sur le nouveau site.

L'ensemble de ce travail est mené avec l'entreprise FB Digital et devrait aboutir dans les mois à venir.

Stéphane Roubieu

Mots clés : course d'obstacles - expérience marquante - plaisir en EPS - pédagogie de la mobilisation

Nicolas CHEVAILLER, Professeur EPS, lycée des métiers Jacques Prévert, Combs-La-Ville - nicolas.chevailer77@gmail.com

Stéphane BERNIER, Professeur agrégé EPS, lycée Saint Aspais, Melun - steph.raid@yahoo.fr

Amener l'adolescent à poursuivre ou reprendre une activité physique grâce à la course d'obstacles

1. Introduction

L'adolescence est une période de transition critique. Les nombreuses transformations physiques et psychologiques modifient durablement sa relation à soi et sa relation aux autres. La liaison collège-lycée se caractérise par l'arrêt d'une pratique physique régulière, plus particulièrement chez les filles.

Une baisse importante de la motivation, en cours d'EPS, est constatée ainsi

qu'un délaissement massif des associations sportives scolaires. Dans une première partie, nous allons nous intéresser aux différents freins associés à cette problématique pour ensuite proposer une forme de pratique « la course d'obstacles » et enfin proposer des choix didactiques qui favorisent un plaisir d'agir, condition essentielle pour redonner l'envie de pratiquer une activité physique régulièrement.

2. Les différents freins associés à cette problématique

Un des premiers freins nous semble être la notion de compétition. A un âge où l'image de soi est mise à mal et le regard de l'autre redouté, le classement favorise l'apparition d'angoisse et peut faire naître des stratégies d'évitement. La méritocratie qu'il produit induit inéluctablement un seul gagnant grâce aux nombreux perdants. Pour autant, peut-on, et doit-on, évincer candidement la compétition ou l'affrontement en négligeant les fondements de certaines activités et donc en occultant certains de ses aspects positifs et formateurs. En effet, la compétition n'est-elle pas également porteuse de valeurs positives telles que le dépassement de soi, le respect de la règle, des adversaires et des partenaires, le partage d'une rencontre et d'un moment de vie, la consécration de certains acquis ?

Un deuxième frein, prégnant à cette période, est la phase d'affirmation de soi qui peut engendrer un refus de l'autorité et un besoin de liberté. La rigidité du cadre fédéral ne leur correspond plus. Les jeunes veulent se soustraire à un encadrement collectif qui présente des limites à leur souhait d'indépendance et de reconnaissance individuelle. Ils rejettent une « *culture sportive digitale* » pour se tourner vers une « *culture sportive analogique* » centrée sur la participation conviviale et le plaisir ludique (Loret, A.1995). La façon de pratiquer un sport ou une activité physique subit une forte mutation et devient ni continue ni linéaire. Les jeunes, qui vont devenir des adultes, s'organisent alors hors cadre souhaitant s'émanciper de toute volonté désirant codifier leurs pratiques. Malheureusement l'école et le sport scolaire ont tendance à reproduire « cette culture sportive digitale » et ses écueils.

3. Une forme de pratique : la course d'obstacles

Ce diagnostic préalable nous oriente vers la course d'obstacles qui connaît un essor impressionnant en France (*Spartan race*, *Boot Camp*, *Mud day*, *So Mad...*). Ces événements attirent des milliers de participants ou de spectateurs à la recherche de nouveautés et de challenges loin des institutions et de leurs structures affiliées. Nos lycéens n'échappent pas à cet engouement. La singularité de chaque épreuve laisse libre court à l'imagination et surprend, sans cesse, les pratiquants. Chacune d'elles se différencie par la nature des difficultés proposées, le type de terrain et la durée

de l'effort. Ces ateliers non-normés renvoient au concept de « ludisation » et favorise « *l'apparition des caractères de plaisir spontané et de motivation joyeuse dépourvus de finalité utilitaire, habituellement associés au jeu* ». (Parlebas P., 1981). La compétition devient secondaire et laisse le premier rôle au plaisir. Nous pensons, qu'à travers la notion de plaisir, l'activité peut réconcilier la jeunesse avec l'effort physique et notamment avec l'association sportive.

4. Nos choix didactiques pour favoriser un plaisir d'agir

Nos choix didactiques vont aller dans ce sens. Nous nous servons de cette forme de jeu (la course d'obstacles) pour donner à chacun la possibilité de s'éprouver, de ressentir du plaisir à agir et se prouver compétent (Chevailer N., 2017). Notre réflexion va s'appuyer sur la pédagogie de la mobilisation développée par le groupe « plaisir en EPS » de l'AEPS pour

favoriser le plaisir d'agir (Lavie F et Gagnaire P., 2014). Deux pistes pédagogiques seront privilégiées : aborder l'activité en prenant en compte les préoccupations des élèves et leur faire vivre des expériences marquantes.

Les distances courtes sont utilisées pour limiter la lassitude, associées à de nombreux ateliers pour valoriser les côtés techniques, ludiques et d'enga-

gement mental. 100 équipes de 2 élèves vont réaliser un parcours de 2 kilomètres avec 12 obstacles. Pour garder une cohérence malgré des lieux d'évolutions différents, on définit des actions motrices particulières à retrouver sur chaque parcours. Les lycéens doivent pouvoir ramper, glisser, sauter et éprouver leur équilibre et leur coordination à deux. Les départs s'effectuent par vague de 10 équipes pour échelonner les pratiquants.

Le défi, ingrédient essentiel à la motivation, est présent sous sa forme individuelle ou collective. Selon les élèves, le franchissement des obstacles est un défi en soi et pour d'autres, la confrontation directe avec les autres équipes est recherchée. Dans les deux cas, l'engagement affectif de l'élève est important et nécessaire pour le mobiliser. Les ressources d'ordre psychologique (capacités liées au soi et aux émotions) sont sollicitées. Cette impression de mise en danger subjective, génératrice d'émotions fortes, contribue à la construction d'un sentiment de fierté. La difficulté du parcours doit donc « *favoriser une réussite de chacun quasi immédiate pour entretenir en permanence un espoir de réussite* » (piste 2 de la pédagogie de la mobilisation) et ne pas les décourager. La multitude d'obstacles saturés techniquement permet d'associer l'aspect ludique et l'apparition de progrès régulier.



Figure 1 : Atelier 7



Figure 2 : Atelier 1



Figure 3 : Atelier 6

Chaque atelier a deux niveaux de difficulté : A = 100 points et B = 80 points. Un temps de référence est établi par un binôme d'expert.

	Points	Temps
Obstacle d'or	1000	0 à 15 % en plus du temps de référence
Obstacle d'argent	800	15 à 40 % en plus du temps de référence
Obstacle de bronze	500	indéterminé
Obstacle en chocolat	250	indéterminé

La validation d'un niveau (remise d'un diplôme) relaye, petit à petit, le classement au second plan et les oriente vers des buts d'accomplissement plus propices à la persévérance car autoréférencés. Les difficultés, variées et nombreuses, interrogent sur la stratégie de franchissement à utiliser. Delignières et Perez précisent en 1998 que l'orientation motivationnelle de maîtrise permet à l'élève de ressentir un plus grand plaisir qu'une centration sur l'ego, même en cas d'échec relatif.

Cette fierté est d'autant plus profonde et forte lorsqu'elle est partagée. Il s'agit d'être partenaire au sein d'une équipe et simultanément de défendre sa propre valeur en recherchant le dépassement de soi. Cela renvoie à la piste 5 de la pédagogie de la mobilisation : valoriser aussi bien l'autodétermination que l'interdépendance positive. Être à plusieurs permet de diminuer la charge affective liée à l'engagement et renforce l'appartenance à un groupe de pairs. A quoi sert-il de vivre une aventure extraordinaire si l'on ne peut pas en parler et en faire référence avec des personnes qui auraient vécu des épreuves analogues. Pour développer les ressources psychosociologiques (capacité à entrer en relation avec les autres), on introduit la « cordée courte ». Les deux élèves compétiteurs ainsi reliés évoluent ensemble.



Figure 5: Atelier 11

Ce n'est pas une performance cumulée qui est recherchée mais bien une performance collective. Le soutien est absolu. La coopération et la gestion de l'épreuve à deux s'imposent si l'on veut venir à bout des difficultés. La communication au sein du binôme devient essentielle pour réfléchir aux différentes stratégies de franchissement et adopter une allure qui ne mettra pas en difficulté l'équipier. Le duo se fait par affinité pour préserver la dimension festive. Certains font le choix d'aider un ami et d'autres choisissent un partenaire de même niveau pour performer. A la fin du premier



Figure 4: Atelier 5

passage, de nombreux concurrents se réassocient spontanément avec d'autres personnes pour constituer de nouveaux groupes. Le classement laisse la place au plaisir de faire. Le nombre de passages n'est pas imposé et chacun, en fonction de ses envies et de sa fatigue, gère son engagement.

Cette cordée courte contraint le déplacement et révèle des principes d'efficacité propres à acquérir pour être efficace collectivement. Chacun d'eux va chercher à progresser individuellement en travaillant sur la coordination et la dissociation motrice et collectivement en construisant des équilibres, des postures et des déplacements particuliers à deux.

En annexe, vous trouverez, sous forme de tableau, des repères d'évaluation qui opérationnalisent une démarche d'évaluation par compétences, en lien avec les domaines du socle, permettant de guider les enseignants pour situer le niveau d'apprentissage atteint par les élèves.

5. En conclusion

La course d'obstacle, événement ludique et festif, trouve sa place à l'association sportive, à l'intérieur d'un parcours santé ou d'un EPI pour réconcilier les adolescents avec une pratique physique régulière, sous certaines conditions. L'élève doit être confronté, sur une distance courte, à une multitude d'obstacles nécessitant l'acquisition d'une motricité particulière en induisant une notion de risque subjectif mesuré. Il doit avoir l'impression de vivre une aventure extraordinaire, en équipe. Pour ce faire, la difficulté des parcours doit permettre à tous de réussir et notamment en s'entre-aidant.

En nous inspirant des travaux du groupe plaisir de l'AEPS et en réalisant cette expérimentation, nous pensons que le plaisir issu de cette pratique est la condition nécessaire, sur le moment, pour réconcilier l'élève avec l'effort physique. Pour autant, un engagement ponctuel sur ces épreuves favorise la mobilisation des élèves à court terme mais n'est pas suffisante pour rentrer dans un processus d'éducation à la santé.

En EPS ou à l'AS, seule l'idée de construire derrière ces événements des « habits » de pratique physique régulière pour vivre ces moments de plaisir dans de bonnes conditions peut constituer un enjeu pour nous vis-à-vis des élèves. Être en bonne condition physique et démontrer et/ou éprouver ses capacités physiques dans des obstacles divers demande pour cela d'accompagner les élèves au mieux vers ces pratiques.

C'est pourquoi, il faut faire évoluer cette forme de jeu embryonnaire vers une forme de jeu finale codifiée pour rentrer dans une logique d'apprentissage. L'association sportive peut, par exemple, permettre de proposer des épreuves enchaînées et/ou diverses pour former des élèves capables de s'adapter physiquement et techniquement à tous types d'obstacles possibles et à pouvoir courir en duo.

En annexe page suivante:

Travail plus spécifique des domaines 1 et 3 du socle.

BIBLIOGRAPHIE & RÉFÉRENCES

1. Loret, A. (1995), *Génération glisse*. Ed. Autrement.
2. Parlebas, P. (1981), *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP.
3. Chevailler N. (2017), *Franchir des obstacles pour gravir des sommets, du trail d'obstacles à la marche*, Les dossiers « Enseigner l'EPS » N°3, 2017, p. 154-158.
4. Lavie F. et Gagnaire P. (2014), *Plaisir et processus éducatif en EPS - Une pédagogie de la mobilisation*. Paris, Editions AE-EPS.
5. Delignières, D. et Perez, S., *Le plaisir perçu dans les APS : élaboration d'un outil d'évaluation*, revue STAPS, n° 45, 1998, p. 7-18.

Annexe: Travail plus spécifique des domaines 1 et 3 du socle

	Étape 4 : objectifs d'apprentissage dépassés : - L'engagement des équipiers est réfléchi, anticipé et témoigne de la définition d'une stratégie collective. Les partenaires font preuve d'écoute les uns vis-à-vis des autres. Au-delà de l'attribution des rôles, chacun est en capacité de prendre des initiatives pour faire face à des imprévus et garantir l'efficacité du groupe. - Le duo bonifie les individualités lors des déplacements et des postures à réaliser - La prise de risque est calculée pour garder une efficacité motrice au moment de franchir l'obstacle										
Situation d'évaluation possible	Réaliser un parcours de 2 kilomètres composés d'une dizaine d'obstacles. Proposer pour chaque atelier, deux niveaux de difficultés. La situation s'effectue à deux personnes, reliées entre eux par une corde. 1 Juge par obstacle										
Objectif de la tâche pour le professeur	- Dissocier et coordonner les actions du train supérieur, inférieur et accepter les nouveaux équilibres induits par ces nouvelles postures et nouveaux mouvements. - Instaurer une communication et une entraide efficace entre les équipiers - S'engager sur un parcours adapté à ses capacités. - Contraindre l'activité adaptative de l'élève en limitant certaines possibilités afin que ce dernier explore des positions, attitudes nouvelles permettant de franchir les obstacles - Faire travailler les élèves sur des distances courtes avec beaucoup d'obstacles pour limiter la fatigue et renforcer le côté ludique de cette épreuve. - Relier le binôme pour les contraindre à une motricité spécifique sur certains obstacles										
Démarche d'enseignement	Réussir à franchir tous les obstacles, adaptés au niveau du binôme, présents sur le parcours. Marquer le maximum de points pour valider un niveau										
Objectif de la situation pour l'élève	Les élèves partent en plusieurs vagues. 5 minutes entre chaque vague. Une vague est composée de 6 binômes. Le premier atelier (course en sac) permet de creuser les écarts pour éviter des bouchons sur les difficultés. Un dossard par équipe pour favoriser la prise de résultats. Refuser de passer dans un atelier correspond à 10 minutes de pénalité.										
Consignes	Réaliser le plus rapidement possible le parcours en marquant le plus de points possible										
	Chaque atelier a deux niveaux de difficulté : A = 100 points et B = 80 points quand ils sont franchis. Un temps de référence est établi par un binôme expert										
<table><thead><tr><th>Points</th><th>Temps</th></tr></thead><tbody><tr><td>Obstacle d'or</td><td>1000</td></tr><tr><td>Obstacle d'argent</td><td>800</td></tr><tr><td>Obstacle de bronze</td><td>500</td></tr><tr><td>Obstacle en chocolat</td><td>250</td></tr></tbody></table>		Points	Temps	Obstacle d'or	1000	Obstacle d'argent	800	Obstacle de bronze	500	Obstacle en chocolat	250
Points	Temps										
Obstacle d'or	1000										
Obstacle d'argent	800										
Obstacle de bronze	500										
Obstacle en chocolat	250										
Critères de réussite											

	D1.4 CG4 : « Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps » D3, CG3 : « La formation de la personne et du citoyen » Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités : assurer la sécurité de son partenaire
Ce qu'il y a à apprendre	Apprendre à objectiver les sources de dangers et optimiser la gestion du couple risque/sécurité. Ceci implique de : - En communiquant avec son camarade pour s'adapter aux capacités du moins fort, maintenir un engagement physique tout en restant lucide sur ses choix. - Alterner stratégiquement différentes allures de déplacement durant le parcours. Ralentir ou accélérer sur les obstacles selon leurs natures et configurations et en gérant les déplacements inter obstacles par rapport aux possibilités du duo et de sa fraîcheur physique - Choisir, à deux, un niveau d'engagement permettant d'être efficient et de pratiquer en sécurité. - Anticipation des actions à venir pour les proposer au camarade et les réaliser selon un plan prévu rapidement. Des principes d'efficacité des appuis : - Savoir se coordonner dans des actions sur les obstacles et les déplacements lors des courses de saut de franchissement, d'équilibre bi podale ou bi manuel, voir en quadrupédie, de portage, pour conserver l'équilibre du couple et agir vite. - Buste droit et tête relevée - Amplitude de la foulée s'adapte au terrain - Souplesse des appuis : pas de crispation synonyme de chute. Dissociation segmentaire des membres supérieurs et inférieurs. Être efficace collectivement par le développement d'une relation de confiance, de complémentarité, d'écoute et d'entraide entre les équipiers
Étapes et repères de progression	Les étapes s'appuient sur deux repères : - la coordination et la dissociation des actions motrices pour franchir les obstacles. - Relation au sein du binôme pour optimiser le déplacement. - Construire des équilibres, des postures et des déplacements particuliers à 2 et communication au sein du duo. Étape 1 : objectifs d'apprentissage non atteints : - Communication entre les partenaires est inexistante. Aucune n'entraide. Chacun est centré sur son engagement et ses déplacements. - Crainte de la chute, crispation importante Étape 2 : objectifs d'apprentissage partiellement atteints : - Le binôme montre sa volonté de bien faire. Une perte d'efficacité collective est observable par un manque de coordination et de communication entre les équipiers. - Plus à l'aise mais il craint les positions limites ou les vitesses élevées. Ils n'anticipent pas les actions à venir. Étape 3 : objectifs d'apprentissage atteints : - Un code de communication établi permet la pertinence des choix du groupe. Chacun à son rôle, le tient avec efficacité et se sent investi d'une responsabilité individuelle au sein du collectif. - S'adapte au terrain et utilise son poids du corps pour s'équilibrer. Tête est redressée et prend des informations dans un espace proche et lointain - Le duo coordonne ses actions pour franchir avec succès les difficultés

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

Documents complémentaires sur le site.

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

APEX des années 70 : changement d'intitulé ou des pratiques d'enseignement ?



Exploitant les données issues d'entretiens semi-directifs, la première partie de cet article* pointait la diversité des modes d'approche des APEX selon les enseignants d'EPS : les inquiétudes de certains face à une activité à la définition floue, leurs angoisses associées aux souvenirs de l'épreuve d'improvisation vécue durant leur formation, les contours très hétérogènes de plusieurs modalités d'enseignement de ces activités (dirigiste, incitatif, appropriatif, etc.). G.C.

* Voir la revue précédente n° 274 de janvier 2018.

Cette seconde partie exploite la description des situations pédagogiques mises en place et relatées par les interviewés eux-mêmes. Il s'agit ici de rendre vivant pour le lecteur ce qui s'enseignait, et de quelle manière, en APEX durant les années 70. Pour ce faire, les situations recueillies et associées aux commentaires des interviewés (plus de 135 exemples) ont été scrutées en fonction de leur but pour l'élève, de l'objectif énoncé par l'enseignant, et de la nature de l'activité d'expression support.

Préalablement, rappelons le contexte d'enseignement de l'EPS durant les années 70. Marse-nach¹ (1982) a comparé les séances d'EPS de 1956, 69 et 79, telles que décrites dans les préparations des enseignants : objectifs généraux et spécifiques, contenus d'enseignement, évaluation. Comparativement aux deux périodes précédentes, le changement le plus important en 1979 porte sur les contenus (abandon des mouvements abstraits, analytiques et utilisation d'une gamme plus vaste d'activités sportives). On propose aux élèves davantage des mises en situation que des apprentissages au sens strict, avec un souci de personnalisation et de libre expression. Au niveau de la relation avec les élèves, l'enseignant envisage de partager le pouvoir mais oscille fréquemment entre dirigisme et laisser les élèves prendre les rênes : les situations balancent entre laisser-faire et situations contraignantes. Une prise en compte de l'affec-

tivité se traduit par la proposition de l'Expression Corporelle [ExCo] (qui reste exceptionnelle car les enseignants s'estiment mal informés) ou la recherche d'une activité ludique. Cependant l'exploitation des vidéos de séances réelles, de cette même période, aboutit à un constat plus nuancé : l'enseignement traditionnel² est toujours dominant en EPS, bien que variant selon les APS.

Rappelons également la diversité des modes d'approche de l'ExCo. Blouin-Le Baron (1982) formalise quatre « grands courants », dont trois en dehors du contexte de l'EPS (courant scénique, psychanalytique et métaphysique). Le courant pédagogique « vise une mise en disponibilité corporelle chez l'enfant pour faciliter les apprentissages ultérieurs, cette tendance met toujours en avant l'idée d'une progression dans les exercices et d'un niveau à atteindre ou dépasser ». Cependant les critères qui sont détaillés incitent au doute quant à sa présence réelle en EPS³ dans le second degré.

Les points de vue sur la légitimité de la présence des APEX en EPS sont aussi très divergents durant la décennie 70. Le mode d'approche de Pujade-Renaud⁴ (1974) a largement diffusé dans les discours, les médias et le microcosme des « danseuses » en EPS : pour cette raison il ne sera pas développé ici. Mais d'autres points de vue s'affrontent. La revue *Quel corps ?*⁵ critique fermement l'aveuglement du discours précédent, en démontant la croyance en un corps naturel et

spontané, en soulignant l'intériorisation souterraine des pressions sociales, en pointant la mystification des enseignants qui mettent en place « une déviance tolérée » par le système et se donnent ainsi bonne conscience à moindres frais. Un autre point de vue est aussi à rappeler : l'approche « rigoriste » d'Y. Surrel⁶. Ses remarques concernant l'enseignement de l'ExCo en EPS invitent les enseignants d'EPS à « ne pas laisser faire n'importe quoi, n'importe comment sous prétexte d'« expression corporelle » », dans cette « activité qui prend allure de discipline à part entière, on ne sait pourquoi réservée aux filles et mêlée peu ou prou à la rythmique ». Dans le second degré, l'expressivité du corps n'est pas une technique mais la résultante de l'éducation, notamment physique, qui permet d'accéder à une disponibilité corporelle. Ce n'est que dans un second temps qu'on abordera un travail systématique de technique, mais cela ne relève pas de l'école. L'expression n'est atteinte que par la maîtrise du langage et une gymnastique qui vise l'aisance physique générale. Les enseignants doivent donc s'en tenir à « libérer des entraves, des tensions, des raideurs » : « les aptitudes développées par l'entraînement physique : souplesse, coordination, équilibre, énergie », associées aux habiletés et l'aisance générale permettront aux élèves d'accéder « sans gêne » à l'expression, à la spontanéité.

1) Marse-nach, J. (1982). *Les pratiques d'éducation physique dans les établissements scolaires ont-elles changé ? Tradition et innovation en EP (1956-1980)*. Revue EPS, 175 : 28-34 ; 176 : 32-38 ; 177 : 50-55.

2) Cf Tableau 3 (Modalité dirigiste) et tableau 4 (pôles A et C) de la 1^{re} partie publiée dans le n° 274 de « Enseigner l'EPS ».

3) Par exemple : la technique y est décrite « comme fin », avec des mouvements segmentaires ; la « spectacularisation » y est « toujours visée » ; l'animateur y est un juge et un critique ; la finalité de l'ExCo est un spectacle. En outre les données portent sur les cours

suivis par les enseignants d'EPS (durant leurs loisirs) et non sur ceux qu'ils font. Blouin-Le Baron J. (2002). *L'expression corporelle : de l'espace scénique à la méditation transcendante*, Les Amis de Sèvres, 105, 82-91 ; ou Revue EPS N° 178, 58-62.

4) *Expression Corporelle, langage du silence*, ESF.

5) Revue *Quel corps ?* (1977). Expression corporelle, n°7.

6) Surrel, Y. (1977). *Réflexions sur l'expression corporelle*, Éducation, n° 333. Y. Surrel fut directrice de l'ENSEP filles, puis Inspectrice générale.

En synthèse, les années 70 sont le théâtre de virulents conflits de points de vue concernant la nature des APEX et la justification de leur présence en EPS. Étonnamment, la référence aux pratiques réelles est de l'ordre de l'homéopathie dans la presse pédagogique⁷ : qu'est-ce qui s'enseigne vraiment dans la classe « ordinaire »⁸ ? Les élèves échappent-ils à un enseignement traditionnel, transmissif ou répétition et technique sont valorisées ? Peut-on repérer un mode d'enseignement « libérant » des entraves éducatives et sociales dénoncées par *Quel Corps ?*, ou une approche quasi-psychana-

lytique ? En d'autres termes les APEX sont-elles un vrai renouveau pour l'EPS, une coquille vide ou un réhabillage des démarches habituelles... ? Que peut-on retenir de l'analyse des situations que proposaient les enseignants d'EPS ? Les propos qui suivent exploitent la question 5 des entretiens : présenter une situation « typique » des APEX selon l'interviewé, expliciter ses objectifs⁹.

Le mode de regroupement des situations est un choix qui renvoie aux questions que se pose le chercheur, souvent différentes de celles que

vivent les enseignants. C'est donc un arbitraire. On peut classer en fonction des pratiques de référence (le mime, l'expression dramatique, la danse folklorique, la danse contemporaine...), des buts donnés à la tâche (improvisation, exploration gestuelle, composition, reproduction, collage sans transformation gestuelle ; modification gestuelle ou posturale...), des intentions de l'enseignant (dédramatiser, dynamiser, transformer, faire construire, évaluer...). Faute de place, la présentation ci-dessous ne peut développer l'ensemble de ces entrées dans l'analyse.

1. Référence marquée aux danses et à un support musical

Les enseignants des trois groupes¹⁰ mentionnent explicitement la référence à la danse, mais décrivent des familles de situations très diverses. Seuls des membres du groupe [-] proposent de « danser comme on veut sur la musique » ou « exprimer quelque chose sur la musique ». Les autres groupes mentionnent un plus large éventail de situations : « traduire corporellement un paramètre musical » : la pulsation, la dynamo-vitesse, un crescendo, « explorer toutes les traductions corporelles différentes d'une structure rythmique ».

La construction, ou l'apprentissage et reproduction d'un enchaînement dansé sont évoqués par les trois groupes. Pour les [-], il faut construire un « enchaînement non imposé », ou « avec le plus de déplacements possibles », ou « qui traduit corporellement une musique particulière ». Cette dernière formulation évoque un des objectifs assignés à la « Rythmique », qui constitue la formation qu'avait suivie cette enseignante.

Les groupes [=] et [+] mentionnent des contraintes davantage en relation avec l'analyse « technique » du style de danse : l'apprentissage d'un enchaînement « de jazz, avec travail au sol, déplacements, des rotations et des sauts », ou d'« un enchaînement d'abord orienté vers le rythme et l'espace ». On perçoit, dans les formulations de ces deux groupes, une identification des apprentissages visés en fonction d'une analyse technologique de la pratique culturelle (ici le style Jazz) ; les objectifs relèvent de l'exécution des familles de « pas » et « figures », l'évaluation se fait en fonction de la précision de cette exécution et la démarche d'apprentissage est orientée en fonction du respect des critères d'exécution, ce qui est loin de bouleverser l'enseignement « technique » de l'EPS.

Mais dans le groupe [+], d'autres façons de faire sont encore décrites, assez éloignées de

l'apprentissage par répétition ou « techniciste » : Ann [voir encadré] décrit très longuement et avec soin un cheminement varié, complexe, avec ses classes pour les amener à construire une prestation collective sur une musique. Il n'y a pas *a priori* un type de support sonore privilégié ou habituel, ni un type précis et impératif de composition en ligne de mire, ni un style de danse. La conduite des séances, très souple par rapport à un fil directeur, vise à moyen terme la réalisation d'une production collective gestuelle sur une musique. Mais, sur le fond, il s'agit bien plus de donner confiance aux élèves en leur capacité à inventer elles-mêmes. En ce sens dénommer « danse » cette conduite de classe seulement parce qu'il y a un fond sonore musical serait trop restrictif :

Alan [Extrait sur le site de l'AE-EPS] dessine les contours d'une approche très voisine de celle de Ann : développant dans son propos quelque chose de similaire, il conclut en soulignant à quel point la priorité est de s'adapter aux élèves, bien plus que de leur faire exécuter un enchaînement dansé : « Voilà, en gros, c'est pas très

précis, c'est pas une ligne droite ! ». Dave clôt son commentaire dans le même esprit : « Je ne peux pas t'en dire plus ; on est loin de la PPO [pédagogie par objectifs] ! »

Sur un autre registre Doris aère l'apprentissage du folklore en sollicitant la construction par les élèves d'une danse collective. L'apprentissage des danses « folkloriques » n'est pas une nouveauté en EPS : ce qui en est une c'est le fait de demander aux élèves d'en construire une et la manière d'organiser la classe. L'extrait de son entretien [sur le site de l'AE-EPS] resitue le projet global de l'équipe pédagogique (classer les APS en activités de type épreuve, performance, compétition, les APEX étant de type « épreuve », renvoyant à l'expérience du « vu et jugé » ; utiliser une démarche active). L'illustration rapide mais très concrète de son application pour les danses collectives permet de pointer combien l'équipe pédagogique est très éloignée d'une démarche d'apprentissage de type « reproduction d'une danse » et apprentissage par imitation de l'enseignant.

Ann

« Un exemple, c'est difficile, parce que j'emploie jamais la même méthode : ça dépend de mes humeurs, de mon moral, des élèves que j'ai. J'essaie de les amener sans qu'elles s'en rendent compte vraiment. Si tu veux, je les prends un peu en traître au début. Un exemple, tout d'abord on se réchauffe, on s'amuse, on se fait plaisir en dansant. On fait un peu n'importe quoi. Je prends une musique assez dynamique, j'adore par exemple la Bamba. Donc, on danse là-dessus, on fait des farandoles, des choses comme ça, on se réchauffe, on se donne le moral. Et une fois qu'on est parti là-dessus, on part vers d'autres musiques, d'autres manières

de s'exprimer, un peu moins collectives. Je suis assez directive à ce moment-là : c'est moi qui impose certains mouvements, certains gestes. Puis petit à petit, quand j'ai imposé, je leur dis : « Faites à deux, à trois... vous n'êtes pas obligées de reproduire exactement l'exercice n°1, le n°2, le n°3 ; vous pouvez les mettre dans le désordre, en oublier... ». Donc, je les amène à composer petit à petit, avec des éléments de base à moi, ce que j'appelle mon vocabulaire. Il y a la base dont je parlais tout à l'heure et il y a la composition. Donc elles ont l'impression de créer elles-mêmes quelque chose, parce que c'est elles qui le mettent en forme, à deux ou toute seule... »

7) Durant la décennie, la revue EPS publie 16 articles consacrés à la Danse ou l'ExCo : 12 sont uniquement techniques.

8) C'est-à-dire avec tous les élèves d'une même classe, son enseignant habituel et sans intervenant extérieur.

9) Cf Encadré n°1 de la 1^{ère} partie de cet article (n° 274).

10) Le groupe [+] enseigne régulièrement, le groupe [=] de temps en temps, le groupe [-] pas du tout les APEX en EPS. Ces trois couleurs seront utilisées pour repérer plus facilement à quel groupe appartient la citation reportée.

2. Référence marquée au mime, construire une histoire

La moitié du groupe mentionnant le mime (7 sur 14), autant d'hommes que de femmes, n'enseigne pas les APEx à leurs élèves. Il s'agit de mimer un animal, un métier, un personnage, un verbe d'action, une émotion (rarement), transcrire corporellement un conte, une scène, « une histoire », « illustrer corporellement des verbes d'action, des émotions » ; ou bien même « tout ce que vous voulez : mimez la lutte contre le vent, poussez un wagonnet, débrouillez-vous ». Le point commun est de montrer, réaliser, relater « par le corps, sans parler ». Les descriptions ne vont pas au-delà de l'énoncé de la consigne pour ceux du groupe [-], ce qui conduit à supposer que peu d'apprentissages pourront en résulter. Le mime selon ce groupe, se dissocie de la danse et de l'ExCo. [Extrait Eve sur le site](#)

Pour ceux qui se lancent de temps en temps, le récit plus circonstancié de Dirk témoigne d'une difficulté à insérer ces situations dans une suite cohérente pilotée par des objectifs explicites. Le mime semble donc constituer une possibilité d'entrée dans une activité d'expression pour les enseignants qui se perçoivent incompetents dans ce domaine : la mise en activité des élèves bute sur l'au-delà de la mise en situation pour « les laisser d'exprimer ». [voir encadré Dirk](#)

Dans d'autres cas, la construction de l'histoire

Dirk

« Tu exprimes ce que tu as envie, et ce que tu préfères, à ta façon. Pour moi, c'est un truc vachement flou. Ce que j'ai fait pendant les séances de mime : se mettre par groupes de 2, 3, 4, 5, pas plus, raconter une histoire qui n'exécède pas 30 secondes, sans parler. J'essayais de donner un thème (un métier, des choses très concrètes ; ou raconter un voyage, un cours de maths, de français, de gym, exprimer quelque chose de plus abstrait comme un sentiment, la peur, la crainte, la colère, quelque chose d'inattendu, d'extraordinaire...) c'est tout. La 1^{ère} séance, ça a été qu'ils racontent ce qu'ils veulent. Ils ont eu une phase de préparation (¼ d'heure, 20 mn...). Et là, je passe

dans les groupes, je les aide un tout petit peu s'il y a des problèmes. J'essaye de les inciter à élaguer vachement, à ce que ce soit plus clair, plus compréhensible.

Si ça leur plaît et ça les intéresse, la séance d'après, au lieu de proposer : « Vous allez faire trente secondes, me raconter ce que vous voulez... », je donne un thème à toute la classe, et chacun repart dans son coin en utilisant le matériel qu'il veut, et en formant l'équipe qu'ils veulent. C'est illustrer ce thème à sa manière mais tout le monde a le même thème. L'objectif que je poursuis : les laisser s'exprimer, arriver à communiquer ; mais j'ai pas un objectif très précis que je m'oblige à respecter au départ : c'est plutôt des objectifs que tu plaques après coup. »

peut s'accompagner d'un fond sonore, sans pour autant que l'activité dansée soit réelle. La présence de la musique semble décentrer l'enseignante de son intention initiale

[Extrait Danny sur le site](#)

Pour Aude, une enseignante plus expérimentée, le mime prend ses distances avec la narration d'événements ou l'imitation de personnages typiques : elle propose à sa classe d'« essayer

en groupe de créer quelque chose qui ressemble à cet animal » sur la musique du *Carnaval des truands*. Le thème « animal », la construction collective d'un scénario, le support sonore inductif sont des paramètres permettant de soutenir dans le temps et diversifier la recherche collective et de dépasser la seule imitation gestuelle d'un animal réel : le travail collectif permet d'aboutir à un animal chimérique, composite ou mythique...

3. Explorer des gestuelles, découvrir des sensations corporelles, se libérer des interdits sociaux

Cette exploration fonctionnelle et sensorielle est assez peu présente dans les propos tenus pour le second degré. Elle est surtout mentionnée par les professeurs d'EPS formateurs, en École Normale et en UEREPS¹¹. Le premier extrait décrit une manipulation relativement classique visant à prendre conscience de sa respiration mais aussi de ses éventuelles tensions. Il n'y a pas à montrer, se mettre en scène, faire ou exécuter ; juste : être calme, disponible, tenter de repérer les nouvelles sensations qu'induit la manipulation. Le partenaire joue un rôle essentiel pour permettre à la personne d'identifier ces sensations inédites : ne pas être lui-même tendu, inquiet, mesurer et limiter la force de ses appuis pour ne pas provoquer de douleurs ou de sursauts réflexes. Ainsi manipulateur et manipulé construisent de nouvelles sensations corporelles, chacun dans leur rôle, avant d'intervertir ceux-ci puis de comparer ce que chacun a ressenti. [voir encadré Cédric](#)

Ce type de situation est un des archétypes qui fait fuir ou hurler les opposants aux APEx : ceux qui jugent tout contact malsain, qui ne voient pas apparaître d'apprentissages visibles, qui valorisent la vitesse et la force plus que ralenti et la conscience. En d'autres termes, c'est une guerre entre les « sportifs » (Brohm mettrait en cause

leur « armure musculaire »...) et les « ramollos » (en vrac : les théâtraux, les danseurs, les « gonzzesses »... la liste n'est pas close). Mais dans le premier degré, les instituteurs proposant cette même situation font état de transformations spectaculaires des enfants qui apprécient beaucoup ces nouvelles sensations, la décou-

Cédric

« Pour la respiration, je pars d'une manipulation. On fait déjà un travail de sensations au niveau du jeu des côtes, du jeu de l'abdomen, au niveau relâchement, un peu tout sur la voix, relâchement de tout ce qui est buccal : pharynx, sentir la colonne d'air. Une fois qu'on a cela, je fais faire à partir d'un travail de manipulation. C'est un travail à deux en général. J'essaye de faire beaucoup de travail à deux pour les problèmes de contact corporel, pour éviter qu'il y ait des espaces entre les gens. Donc, il y avait pas mal de travail de manipulation, de relaxation sur la respiration, j'utilise ces moments-là pour faire ce travail : relâché au sol, l'autre

qui agit au niveau de l'abdomen, qui prend la respiration de son partenaire au niveau de l'abdomen par le poids de la main ; et une fois qu'il a pris le rythme de son partenaire, il fait pression sur l'expiration, ce qui provoque une expiration plus prolongée, plus forte, et ce qui provoque aussi un retour en inspiration plus forte. C'est assez spectaculaire à voir : on a une chute de la fréquence, bien sûr, et une ouverture de l'amplitude au niveau abdominal. Ensuite, ils réalisent ça au niveau costal. Puis on essaye de faire cela dans la position où on est le mieux, ou qui est la plus rationnelle, et on essaye de sentir deux respirations qui se superposent. »

11) Par convention, le sigle UEREPS englobera les diverses appellations des structures de formation : IREPS, UFRAPS.

verte de leur corps, l'impression de calme qui se propage dans tout le corps.

En UEREPS, ce sont durant les cours de danse que ces situations sont proposées aux étudiants : jouer pour le plaisir avec la pesanteur des segments pour amorcer un mouvement, une rotation, découvrir incidemment d'autres gestuelles

[Extrait Célia sur le site](#). En Collège, Dave décrit une exploration plus gestuelle que sensorielle : « On part par exemple sur un rythme binaire, puis on explore tous les moyens qu'il y a de se déplacer sur le rythme binaire : quadrupédie, debout, assis, couché... ». Dora poursuit dans la même veine : « Dans le cadre d'une expression corporelle, leur faire sentir, leur faire découvrir toutes leurs articulations qu'ils peuvent, qui

puissent exister dans leur corps. Je fais faire des exercices de robot, avec des mouvements saccadés, des choses comme cela, et puis au niveau de tout leur corps. Commencer même au niveau des yeux, faire des mouvements des yeux, des mouvements de la tête, au niveau des bras. Il y a beaucoup de choses : les mouvements de poignet, des choses comme cela. »

Les APEX apparaissent ainsi un lieu et un moment où la codification gestuelle ressentie dans les pratiques sportives peut être évacuée, remplacée par des explorations, des découvertes de mobilisations, gestuelles, sensations prenant leur distance avec la recherche de la seule efficacité motrice. Ce que les opposants à cette perspective considèrent comme du temps perdu, si ce

n'est exacerber un certain nombrilisme chez les élèves. Aucun de ceux qui n'enseignent pas les APEX n'aborde ce thème.

La réhabilitation du contact corporel et du toucher est un point d'ancrage fort pour ceux qui enseignent les APEX avec leurs classes. Elle se met en œuvre par des situations ludiques (cf le sculpteur et l'argile dans le 4). Néanmoins la thématique d'une « libération » à l'égard des interdits sociaux est âprement défendue par ces enseignants, sans que des conséquences révolutionnaires et néfastes pour la société dans son ensemble ne soient à craindre. Des formes très ludiques sont proposées pour associer, par exemple, contact corporel, dynamique de groupe, connaissance mutuelle [Extrait Guy sur le site](#).

4. Favoriser la communication, l'interdisciplinarité

Favoriser la communication est une des grandes revendications des promoteurs de stages sur le marché de l'expression corporelle s'adressant aux adultes en dehors de l'école. Cela leur vaut de nombreuses critiques : utopie indéfendable, lutte perdue d'avance, cécité face aux processus d'exploitation des citoyens, etc. Cette thématique est peu repérable en tant que telle chez les enseignants d'EPS exerçant en établissement scolaire.

En revanche, les professeurs d'École Normale sont très nombreux à le faire et associent fréquemment ce thème à la recherche d'interdisciplinarité. Lors des stages s'adressant aux instituteurs, il s'agit par exemple de construire la cohésion du groupe de stagiaires, les amener à se regarder vraiment pour construire la confiance en l'autre qui limitera les tensions entre individus durant la durée du stage¹². Cette cohésion est sollicitée en commençant de manière très

ludique, au travers de situations où on est amené à se toucher, entrer en contact (« jeu de chat » par exemple), puis en introduisant des situations où le contact est moins fugitif (le sculpteur et l'argile, par exemple, où le sculpteur doit donner la forme d'une statue à un partenaire ou un petit groupe). La communication est vécue en action lorsqu'il s'agit, pour un duo, de maintenir entre la main de chacun des partenaires un bâtonnet de bambou, en maintenant constante la pression de la paume (ouverte) sur l'extrémité de bambou, pendant que les partenaires improvisent un déplacement ou une gestuelle quelconque. La communication est envisagée sous un autre angle quand il s'agit pour des spectateurs de verbaliser ce qu'ils ont saisi de telle prestation d'un groupe (en comparant ensuite avec le projet thématique du groupe des acteurs). En UEREPS, Célia, spécialiste de danse, propose d'improviser en duo, tout en ayant une conscience précise des

mouvements du partenaire : « Face à face, on se voit, en se regardant dans les yeux, je vois ta main bouger. Je suis capable de prendre ton énergie, de la relancer. C'est très particulier, c'est l'objectif que j'avais donné : communication ». Pour conclure l'objectif lié à la communication est mis en œuvre lors de séances d'APEX par les formateurs, de manière très intégrée aux apprentissages spécifiques des situations. Il est moins fréquemment évoqué en milieu scolaire, ce qui ne veut pas dire qu'il n'est pas une préoccupation des enseignants : sans doute que dans la hiérarchie des priorités d'autres thématiques prennent le pas et masquent sans l'effacer le souci de communication. Par exemple, les enseignants EPS considèrent que lorsqu'un groupe montre au reste de la classe sa prestation élaborée collectivement, il a de fait une situation de communication tellement « évidente » qu'il est inutile de l'énoncer.

5. Se familiariser avec l'improvisation

Cet objectif est exclusivement mentionné par des hommes, expérimentés dans le domaine de la formation. Le terme semble lui par la majorité des enseignants en établissement scolaire. Dans sa forme « bénigne », il s'agit d'interagir sans *a priori* sur le canevas d'une situation très banale. Sous cette forme, elle n'est pas associée systématiquement à l'étiquette « improvisation » en EPS. Car quand on regarde de plus près les exemples de mise en situation, on constate que les mêmes thèmes sont présentés aux élèves en EPS (exemple de diverses réactions dans une file d'attente [Extrait Cédric sur le site](#)). Dans sa forme plus « marquée », elle constitue une manière de différencier les situations qui relèvent des APEX : celles où il y en a vs celles où il n'y en a pas. Par exemple Côme livre sa classification

des improvisations selon la présence ou non du regard d'autrui [Extrait Côme sur le site](#). Claus, enseignant en EN comme Côme, explicite avec précision divers types de mise en improvisation mais surtout les repères, les transformations possibles, l'évolution de la mise en situation

[Extrait Claus sur le site](#).

La description des improvisations telles qu'elles se déroulent suggère que les refus de « l'impro » seraient davantage un conflit lexical : un refus de ce que suggère le terme (laisser-faire qui questionne le rôle de l'enseignant, surtout pour les [-] et [=]), davantage qu'une mise à l'écart (ces situations existant sous le nom « exploration » chez les [=]). Ce qui fait peur aux enseignants non aguerris

c'est la durée, ressentie interminable, pendant laquelle l'enseignant semble n'avoir rien à faire ni à dire : c'est davantage la remise en question du rôle et des tâches de l'enseignant pendant l'improvisation des élèves qui suscite -inconsciemment- le rejet explicite des APEX.



12) À l'époque des entretiens, les PEN animent des stages de FPC d'une durée de trois semaines avec les instituteurs pendant que les élèves-instituteurs effectuent leur stage en responsabilité dans les classes.

6. Donner envie de faire, s'amuser, diminuer freins et réticences des élèves

Quelques interviewés, peu nombreux, mentionnent viser une approche très spécifique : donner envie de s'amuser, s'éclater, rigoler, « délirer ». Ils souhaitent explicitement diminuer, voire supprimer, les réticences *a priori* de leurs élèves face à une activité peu habituelle. Il s'agit d'une préparation à rencontrer l'inhabituel (« l'échauffement

psychique »... !) des toutes premières séances, et qui se substitue au rituel échauffement physique. Ils optent donc pour des attitudes, des gestuelles, des commentaires, des plaisanteries, des mises en situation où « on fait les fous ». Les enseignants s'engagent, payent de leur personne en participant eux-mêmes physiquement : ils entraînent la farandole,

font les clowns, participent comme les élèves aux situations. Voir [début encadré Ann du point 1.](#) et [Extrait Arno sur le site.](#) Ceci paraît bien spécifique à l'enseignement des APEX car aucun enseignant n'a fait d'analogie avec son comportement lors des premières séances liées aux activités sportives.

7. En synthèse

Le format de l'article ne permet pas de rendre compte davantage de la richesse du corpus, ni de discuter ce qui apparaîtra ou disparaîtra durant la décennie suivante. L'analyse des situations décrites permet d'identifier quelques rémanences de la décennie précédente : par exemple la mention de la Rythmique ou du folklore. Mais des changements sont mentionnés et s'affirment dès le milieu des années 70 : objectifs portant sur autre chose que la stricte motricité (la mention d'objectifs généraux, d'attitude, de méthode), la danse resituée par rapport à d'autres classifications de pratiques (épreuve, performance, compétition selon B. Jeu), sollicitation des propositions des élèves (explorer, construire, choisir, agencer un vocabulaire gestuel). Les APEX sont aussi attachées à d'autres intentions de l'enseignant à l'égard de sa classe : ne pas brusquer celle-ci ou ses attentes, permettre un « vrai » travail collectif où chacun à une place – pas seulement les « bons », s'éloigner d'une démarche transmissive.

Le groupe [-] reste sur des positions plus proches de la décennie 60, surtout chez les femmes, revendiquant davantage d'apprentissages sur les « bases » du travail corporel (comme en « Gym Moderne » et en Rythmique) et déplorant le manque de contenu de l'« ExCo » (le terme APEX n'étant jamais employé). Les réticences de ce groupe sont habilement justifiées par le fait qu'« on s'exprime partout ! », pas juste en ExCo

[Extrait Éléa sur le site.](#)

Le mime est un repère rassurant pour les enseignants néophytes, insécurisés par leur « manque de formation » en APEX ; mais les objectifs sont flous, les critères de réussite inappropriés, les enseignants débutants découragés, conscients que leurs élèves « tournent en rond », sans manifester de progrès. La danse recouvre un éventail de mises en œuvre variées : depuis l'apprentis-

sage par morceaux successifs d'un « enchaînement » conçu par l'enseignant et devant coller à une musique (ce qui n'est pas un renouveau par rapport à la décennie précédente), jusqu'à la « choré » créée par les élèves en juxtaposant les trouvailles successives lors de diverses mises en situation préalables. Pourtant, y compris dans le groupe [+], le vocabulaire rénové masque difficilement les anciens repères. Par exemple, [Alex](#) [Extrait sur le site](#) recense les variables usitées selon le type d'activité (« espace, temps, rythme, énergie », pour la danse et présence de « travail au sol, des déplacements, des rotations, et du travail de sauts » ; « fusion et éclatement » pour « l'expression », les saynètes relevant de l'ExCo ; l'enchaînement, « c'est plus du Jazz »...).

Les situations d'expression pilotées par un « faites ce que voulez » sont peu présentes ; sauf insérées dans une suite temporelle où l'enseignant mise sur l'ambiance à créer et pilote en instaurant des contextes sonores, des consignes multiples et brèves, pour dynamiser un début de cours par exemple, ou fêter une fin de trimestre. En revanche, ce « faites ce que voulez » constitue la ligne rouge pour le groupe [-] qui refuse ce déni du rôle de l'enseignant.

L'exploration des mobilisations et sensations corporelles dans des mouvements non-codifiés, est une thématique neuve qui émerge de cette décennie. Elle est mise en place de manière très mesurée dans le groupe [+]. Aucune des 13 situations de Pujade-Renaud (1974) en tête d'ouvrage n'est mentionnée dans le corpus. Et aucun membre du groupe [-] n'évoque cette entrée, sans doute trop en rupture avec leur démarche d'apprentissage souvent impositive dans les autres APS. La diversification des tâches (improvisation-exploration, composition, reproduction...) est plus grande que lors de la décennie précédente. Le panorama des

situations est plus vaste que celui constaté par Mons¹³ (1992), soit 10 ans plus tard ; cela peut être dû au fait qu'il filme un échantillon réduit de trois enseignants. Il note leur attachement à la forme du geste et leur répugnance à intervenir sur le plan thématique, la spontanéité y est souhaitée comme ressource et comme indice, pas comme finalité, ce qui est déjà constatable dans notre corpus.

Que nous apprend cette histoire à partir de témoignages d'enseignants de l'époque ? Les APEX introduisent-elles un renouveau en EPS ? Celui-ci semble effectif seulement chez ceux qui les enseignent régulièrement et ont suivi une formation complémentaire (stages volontaires en FPC ou avec des organismes divers, études de psychologie, pratique personnelle intense dans ce domaine...). Quelques enseignants amorcent la distinction entre l'expressivité du corps, l'acte d'expression et une famille de situations exploratoires. Les APEX sont-elles aussi subversives que les critiques de l'ExCo le prétendaient ? A voir la liste des situations décrites par les interviewés, certainement pas. Les approches psychanalytique et strictement technique et fonctionnelle (que préconisait Y. Surrel) sont absentes. On constate que les APEX sont bigarrées tant dans leurs pratiques de référence variant en fonction des enseignants, que des démarches (enchaînement des types de mises en situation associées au rôle de l'enseignant), des objectifs qui leur sont assignés et des mises en situation des élèves. Or cette diversité notoire n'est peut-être pas mise en valeur dans les publications professionnelles de l'époque, qui parfois donnent l'illusion d'un lissage de ces pratiques professionnelles, ce qui dresse un portrait biaisé des pratiques réelles durant les années 70.

(13) Mons, G. (1992). *L'expression corporelle, discipline scolaire paradoxale*, STAPS, 29, 67-73 ; (1992). *Les représentations du corps expressif en éducation physique et sportive*, Revue française de pédagogie, 98, 21-27.

L'adhésion à l'AE-EPS



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

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

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

Contact : chantalle.mathieu@aeeps.org

L'AE-EPS est sur les réseaux sociaux !

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



actu.aeeps.org



facebook.aeeps.org



twitter.aeeps.org



rss.aeeps.org

Le Dossier n°3 "Enseigner l'EPS"

Pour que tous les élèves apprennent en EPS !

25 €

Quels repères et quels parcours de formation ?

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

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

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

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

François Lavie

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



ÉQUIPEPS

L'innovation au service des apprentissages

Retrouvez toutes nos nouveautés EPS sur notre site :

www.equip-eps.fr



Catalogue EPS 2017-2018

**LIVRAISONS
PARTOUT
EN FRANCE !**

CONTACTS TERRAIN :

Marlène 07 68 96 58 90 Coordonatrice

Jérôme 07 82 74 73 33 170 avenue des Écoles de France

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

Voir «les idées de prof» en vidéo :



**ASSURANCE
SANTÉ ET
PRÉVOYANCE**



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

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

0€
À AVANCER
SUR VOS FRAIS
DE SANTÉ



Crédit  Mutuel
Enseignant

CRÉDIT MUTUEL ENSEIGNANT ÎLE-DE-FRANCE

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

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

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