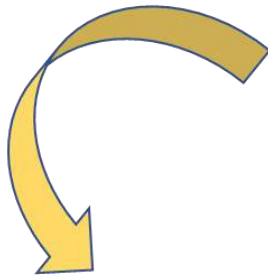


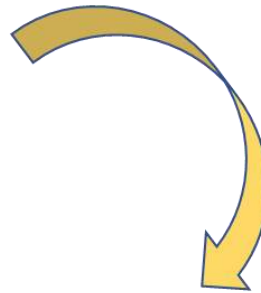
Juillet 2022

Articuler les temps moteurs et non moteurs

La dimension conceptuelle



Des stratégies d'exploitation



Des idées pour aller plus loin



Juillet 2022

Articuler les temps moteurs et non moteurs

Francis Huot aborde le sujet des apprentissages moteur et non-moteur en distinguant le temps moteur effectif comme le mouvement en cours ou réalisé, et le temps non-moteur comme tout autre temps où le corps ne bouge pas. **Il semble que les élèves vivent une Éducation Physique et Sportive (EPS) dans laquelle le temps moteur se réduit au profit du temps non-moteur.** Crève-cœur pour certains enseignants, constat d'une condition physique qui se dégrade pour d'autres, chacun y perçoit potentiellement une EPS dénaturée ou une identité bafouée. Les auteurs du présent numéro de la revue se sont intéressés à cette problématique. Ils avancent quelques idées, suggestions et autres points de vue sur le sujet.

La *première partie* de la revue traite **la dimension conceptuelle**. [Delphine EVAIN](#) introduit par un point de vue sur l'identité de l'EPS, [Fabien VAUTOUR](#) revient sur les choix réalisés par l'équipe d'EPS conditionnés par les besoins des élèves, et leur impact direct sur les priorités motrices et non-motrices. [Soizic Guilon](#) poursuit la réflexion au niveau de la mise en oeuvre à l'échelle du projet de classe.

La *deuxième partie* met en lumière **des stratégies d'exploitation** pour faire des temps non-moteurs imposés, que chacun pourrait requalifier de perte de temps, des temps bénéfiques à l'apprentissage. [Nicolas CHEVAILLER](#) se concentre sur le temps de déplacement aux installations sportives, [Morgane KERJEAN](#) le rythme de la leçon et [Mathieu ROLAN](#) le temps de bilan.

La *troisième partie* est source **d'idées pour aller plus loin** jusqu'à montrer explicitement l'efficience des apprentissages moteurs grâce aux temps non-moteurs. [Pascal CHAUVIGNE](#) approfondit l'inter-relation réalisation-observation. [Damien BENETEAU](#) invite ses élèves à scénariser leur apprentissage. [Francis HUOT](#) remet finalement en question la dualité des temps moteur et non-moteur, attachés à une activité corporelle. En effet, un temps pendant lequel le corps ne bouge pas sert également à la construction des apprentissages moteurs, dans le contexte d'un travail sur les ressentis.

En résumé, obligatoire ou non, **le temps non-moteur représente un intérêt particulier pour renforcer les apprentissages moteurs, dès lors qu'il est étroitement articulé au temps moteur.** Imbriquer ces deux axes de travail, jusqu'à les fondre pour être omniprésents dans toute action ou réalisation, est sans nul doute l'une des plus grandes complexités de l'enseignement.

Delphine EVAIN

Juillet 2022

Articuler les temps moteurs et non moteurs

Sommaire

Partie 1 : la dimension conceptuelle

Quelle identité pour l'EPS ?	Delphine EVAÏN	page 4
Pour un accompagnement collectif raisonné	Fabien VAUTOUR	page 10
Projet de classe et apprentissages moteur - non moteur	Soizic GUILON	page 17

Partie 2 : des stratégies d'exploitation

Faire du temps contraint un temps choisi	Nicolas CHEVAILLER	page 23
Des textes à la mise en contexte	Morgane KERJEAN	page 30
Un autre bilan de séance	Mathieu ROLAN	page 39

Partie 3 : des idées pour aller plus loin

L'observation : un temps pour progresser	Pascal CHAUVIGNE	page 49
Moteur ! ça tourne ! action !	Damien BENETEAU	page 59
Apprendre à ressentir en EPS	Francis HUOT	page 71



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Articuler les temps moteurs et non moteurs

Quelle identité pour l'EPS ?

Delphine EVAÏN, IA-IPR, Nantes (44)

Progressivement, les élèves semblent vivre une Éducation Physique et Sportive (EPS) de moins en moins sportive et de plus en plus physiquement éducative. Dans ce sillage, les temps moteurs se réduisent au profit des temps non moteurs.

Crève-cœur pour certains enseignants, constat d'une condition physique qui se dégrade pour d'autres, chacun y perçoit une EPS dénaturée et une identité bafouée. Qu'en est-il exactement ? Cet article tente d'avancer quelques idées en la matière.



Une perte de temps ?

Des apprentissages sportifs aux apprentissages physiques éducatifs

Traditionnellement, les élèves apprennent un sport en EPS : règlement, situation d'apprentissage de la technique, stratégie, la diadactique des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) répond à ce besoin de faire progresser dans ladite activité et à différencier en fonction du niveau de pratique. Apprentissages par imitation (reproduire, mimer), par association (répondre aux stimuli, ajuster par essai-erreur), ou encore par immersion (vivre la diversité et la variabilité des situations) sont alors largement répandus. Dans ce cadre, le temps moteur constitue l'assurance de l'apprentissage effectif attendu.

Toutefois, si la réussite d'une formation en EPS s'apprécie au volume de jeunes adultes poursuivant une pratique physique une fois l'enseignement terminé, alors la nature de l'apprentissage sportif antérieur peut s'avérer insuffisant. En effet, le seul bain sportif en un temps « T » ne garantit pas la pratique ultérieure, le « demain et ailleurs ». D'autres ingrédients sont nécessaires : avoir confiance en ses qualités physiques par-delà la seule pratique sportive, comprendre comment ces qualités peuvent être exploitées au regard des conditions de leur exercice, savoir comment les mobiliser, adapter, entretenir ou encore développer par exemple. Le temps non moteur devient alors incontournable afin d'éclairer les savoirs mis en jeu.

Selon cette finalité renouvelée et/ou réaffirmée, il s'agit de permettre la maîtrise de l'usage de son corps. Pour ce faire, il est nécessaire de sortir du contexte de la pratique d'origine pour se centrer sur soi-même, par des allers-retours théorie-pratique, une conscientisation, voire une métacognition qui, parce qu'elle donne l'entendement, produit l'autonomie. L'EPS, parce que sa finalité va au-delà du temps présent, ne peut se soustraire à l'articulation des temps moteurs et non moteurs incontournables au raisonnement et à la compréhension des phénomènes en jeu qui s'appliquent au corps.

D'une EPS tournée vers les APSA, à une EPS tournée vers les participants

Une EPS tournée vers le développement de savoir-faire sportifs, c'est alors envisager un enseignement sans prendre en considération la diversité des publics. Le sportif finit par s'ennuyer en EPS, car il trouve mieux dans son club. Il détourne la tâche ou la redéfinit. Le non-sportif est en dette de sens. Le sport, culturellement codifié, distant de l'activité physique proprement dit, ne constitue pas une motivation en soi. L'entre deux se montre discipliné pour appliquer, ou vient se défouler sans s'appliquer. L'accueil d'un public mixte (filles -garçons, diversité sociale et culturelle, patrimoine physique, univers cognitif) rend l'enseignement compliqué. Les souvenirs de l'EPS négatifs sont plus fréquents que ce qui se dit. Ce temps moteur, et seulement moteur perd de son impact, d'une part parce qu'il ne témoigne pas d'une efficacité à toute épreuve, d'autre part parce qu'il ne s'adresse pas à tout le monde.

Si la singularité de chacun n'est pas à remettre en question, sa prise en compte effective reste un mirage pour l'enseignant, seul, s'il veut y œuvrer. Il existe alors un passage obligé consistant à doter l'élève des moyens de pouvoir faire des choix, de prendre des décisions pour construire son propre chemin d'apprentissage et suivre ses progrès. Les étapes diagnostic – orientations de travail – suivi, entre autres, glissent alors de la seule propriété de l'enseignant, vers celle partagée avec l'élève. Le temps non moteur dédié aux différentes activités évaluatives, leur initiation progressive (état des lieux, régulation, acquisition...), de sorte que, à l'élaboration d'un projet d'apprentissage personnel, à l'exercice de sa conception (orientations de travail, choix ou conception d'exercice, de situation, stratégie de son élaboration, ordonnancement et temps dédié), vient s'ajouter et/ou densifier le temps non moteur dédié à la compréhension des phénomènes en jeu, précédemment éclairés, qui s'appliquent au corps. Cette activité ne peut pas vivre « hors sol ». Elle est nécessairement adossée à une expérience, une réalisation, une répétition motrice. Cette dernière est à la fois sujet et moyen. L'articulation moteur/non moteur se caractérise alors par un aller-retour action/réflexion régulier, ou le premier sert le second, et inversement.

En se tournant résolument vers une prise en compte de toutes et tous quel qu'ils ou elles soient, telle une discipline inclusive, l'enseignant de l'EPS renforce son efficacité grâce à l'exploitation d'une articulation des temps moteur et non moteur au service du développement de la capacité de tout un chacun à prendre la main sur son parcours d'apprentissage.



Un gain de temps ?

Une EPS problématisée¹ et coopérative

Depuis la réforme du collège de 2015² est actée l'idée de confronter l'élève à des problèmes variés, des tâches complexes et de l'engager à les formuler, les expliciter, adopter des procédures adaptées pour proposer des solutions pour les résoudre, à traiter et organiser des données :

- mener des expériences, tâtonner, faire des choix, prendre des initiatives, se tromper et recommencer, se questionner dans des situations nouvelles et parfois inattendues ;
- utiliser des stratégies pour comprendre, choisir des méthodes, développer la métacognition ;
- développer l'esprit de responsabilité et d'engagement de chacun et celui d'entreprendre et de coopérer avec les autres.

Cette logique vient conforter le rôle de l'EPS, auprès des autres disciplines, dans la maturation des apprentissages fondamentaux, la construction d'une pensée personnelle, dans l'exercice d'un esprit critique au sein d'une société, voire de la mondialisation.

Cette période marque une évolution sensible des attentes en matière de préparation des jeunes à leur avenir, en particulier citoyen, qui vise à les inscrire dans une société, un monde complexe, où les seules connaissances ne suffisent pas à les équiper pour y œuvrer et contribuer efficacement. L'exercice de ses connaissances dans des situations multiples et diversifiées, selon un format qui nécessite l'exploitation de compétences tout autant variées et une démarche pour apprendre qui mobilise plusieurs étapes :

- reconnaissance du problème et ses différentes facettes, obstacle à dépasser ou objectif à atteindre, à partir d'une expérience vécue ou de premières expériences à vivre ;
- hypothèses de résolution, orientation de l'action possible, à partir d'une répétition des réalisations qui permettent, pas à pas, de mieux circonscrire les possibilités offertes ;
- méthode et stratégie pour faire, choix et prise de décision, à partir de connaissances et expériences acquises mais aussi de tâtonnements, d'essais-erreurs ;
- questionner et re-questionner ses réalisations pour comprendre ses échecs comme ses réussites ;
- réguler, ajuster, valider ou invalider réguler ses expériences, sa pratique à l'aide de répétitions.

¹ MOREAU (S.), LÉBOUVIER (B.), SAURY (J.), LE BRIQUER (Y.) « Obstacle à dépasser et réussite scolaire » Journée académique EPS, académie de Nantes, 2017.

² Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4), Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Ainsi à chacune des étapes, les temps moteurs et non-moteurs se côtoient. Plus qu'articulés, ils sont imbriqués. La dimension coopérative renforce la démarche par l'ouverture au débat³, à la concertation, l'entraide, le soutien ou encore l'encouragement. La coopération trouve également son intérêt dans l'élargissement des réalisations possibles, démultipliant alors les actions de chacun grâce aux interactions où l'autre, le partenaire, interagit avec soi. En conséquence, l'absence du temps non-moteur au côté du temps moteur anéantirait tout élan formatif auquel l'EPS est attendue, et qui correspond aujourd'hui à son identité propre. Ce temps non-moteur représente alors un gage d'efficacité de l'action globale qui, en son absence, serait une perte de temps.

Une EPS contextualisée

En répondant à cette conception nouvelle d'un projet global de formation plus attentif à la diversité des rythmes d'acquisition⁴, l'EPS fait de l'élève sa référence, son point de départ, par devant l'activité sportive proprement dite. La discipline sort de l'usage de la seule logique interne de l'activité au profit de la définition d'un enjeu de formation⁵. Ce dernier précise l'axe de développement moteur et non moteur qui répond précisément aux besoins de l'élève compte tenu de ses particularités. Il s'agit ici d'une réaffirmation de l'intérêt porté au processus mis en jeu pour faire. Ce processus est l'objet même de l'apprentissage, du traitement pédagogique et didactique ; objectifs, contenus, différenciation, étapes de progrès, moteur et non moteur. La forme de pratique physique ainsi conçue constitue un artéfact, une mise en scène motrice jalonnée de non-moteur, destinée à provoquer une mobilisation de ressources utiles pour développer autant les compétences motrices issues des champs d'apprentissage, que non motrices issues des domaines du socle commun ou des objectifs généraux nécessaires à la résolution du problème posé.

En réalisant des choix d'axes de développement conférés aux besoins identifiés des élèves, c'est :

- centrer l'effort et accorder du temps aux apprentissages nécessaires, en récupérant le temps non utile sur ce qui est déjà su ;
- lever les freins, qu'ils soient soit moteurs, non moteurs, selon le profil de l'élève, au profit de la réalisation globale réussie ;
- personnaliser en donnant plus de contenus moteur aux uns ou plus de contenus non-moteur aux autres, selon leur chemin d'apprentissage.

L'imbrication des différents temps demeure puisqu'il est question d'une résolution de problème. Toutefois, leur contextualisation et personnalisation constituent un gain de temps pour l'apprentissage.

³ CARPENTIER (C.) « Le débat démocratique », *e-novEPS* n° 20, janvier 2021

⁴ Op. Cit. programme 2015

⁵ EVAÏN (D.) « Logique interne et formes de pratiques physique », *e-novEPS* n°19, juin 2020



Conclusion

L'EPS seulement motrice n'est plus car son identité, renouvelée dans le contexte de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République⁶ et les différentes réformes qui suivent, participe au même titre que les autres disciplines à l'effort pour amener progressivement l'élève à l'entendement, nécessaire à l'autonomie. C'est donc dans l'étroite articulation des temps moteur et non-moteur qu'elle peut y parvenir.

Fort d'une reconnaissance de la singularité de chacun et de l'aveu de faiblesse de ne pas pouvoir tout gérer seul, l'enseignant doit doter l'élève d'un pouvoir de gestion de son propre projet d'apprentissage, de la définition des objectifs au suivi des progrès, en passant par les contenus et les régulations nécessaires. Ce chantier colossal nécessite l'appui de connaissances et d'expériences qui scellent les temps moteur et non-moteur.

Enfin, dans cet élan, problématisation, coopération et contextualisation démontrent que cette imbrication est propice à un gain de temps pour l'apprentissage. Cela passe nécessairement par le jeu d'un équilibre et d'une interrelation pensée et réfléchie qui font de l'enseignement toute sa complexité, pour ne pas dire sa beauté, et également sa qualité.

⁶ Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, n°2013-595 du 8 juillet 2013



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Articuler les temps moteurs et non moteurs

Pour un accompagnement collectif raisonné

Fabien VAUTOUR
IA-IPR EPS, Nantes, (44),

Aujourd'hui, l'articulation des compétences motrices et non motrices constitue un des principes fondateurs de la définition de l'éducation physique et sportive (EPS) au sein de chacun des établissements scolaires. Les enseignants s'attachent à concevoir un projet disciplinaire à partir des enjeux éducatifs programmatiques et de la prise en compte des caractéristiques des élèves, en lien avec leur contexte d'exercice spécifique.

Dans cette approche collective de construction d'un parcours disciplinaire, l'idée est alors d'élaborer un plan de formation, entendue ici comme une démarche de planification stratégique qui place les principaux axes de travail du projet disciplinaire selon une chronologie, le tout pouvant être facilement visualisé.

Cette démarche de conception s'inscrit dans la quête d'un équilibre à trouver entre une perspective d'harmonisation des pratiques et de liberté pédagogique, tout en ciblant certaines priorités motrices et non motrices.

Fabien VAUTOUR, Pour un accompagnement collectif raisonné

Juin 2022 - Partie 1 - Article 2 - page 1





Un cadre didactique à réajuster

Il semble important d'expliquer le cadre dans lequel s'inscrit cette articulation des apprentissages moteurs et non moteurs, où l'approche didactique s'envisage selon des modalités précises en lien avec les exigences des programmes et les besoins des élèves, propre à un contexte particulier.

La compétence attendue n'est plus

D'un point de vue didactique

Avant tout chose, la notion de compétence attendue qui appartenait aux anciens programmes reste encore visible dans de nombreuses réflexions professionnelles. Or, celle-ci renvoie à une volonté de prendre en compte, en permanence, des focales motrices, méthodologiques et sociales à l'échelle de toutes les séquences. Plusieurs difficultés apparaissent :

- La notion de compétence attendue renvoie davantage à des approches liées à l'Activité Physique Sportive et Artistique (APSA) et réduit le prisme de lecture des besoins des élèves. Ainsi, il semble pertinent de construire un projet de classe qui répond non plus à une logique de programmation mais à celle d'une progression des contenus à développer à l'échelle d'une année¹.
- Lorsque cette "macro-compétence" (ex-compétence attendue) est développée dans une séquence, une "macro-situation" (ex-situation de référence) est alors proposée : la construction d'une tâche complexe, entendue avec les cadres d'analyse des années 2000, est alors observée. Malgré un regard le plus souvent assez fin sur les acquisitions, les nombreux objectifs formalisés se centrent davantage sur une logique commune à tous et moins sur des activités problématisées spécifiques à un public cible.
- Cette approche ne favorise pas un choix d'axes de développement pluriels, domaine 4 et 5 du Socle commun² notamment, demandés par l'Institution. En effet, les apprentissages à construire au sein des cycles 3 et 4 avec la mise en œuvre de contenus relatifs aux cinq domaines, tendent à s'estomper au profit d'un ancien cadre d'analyse basé exclusivement sur des perspectives méthodologiques et sociales.

¹ ROLAN (M.), « Le projet de classe, outil de suivi », e-novEPS n°22, janvier 2022.

² Le Socle Commun de Connaissance, de Compétences et de Culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 - décret n°2015-372 du 31-3-2015

D'un point de vue collectif

Une approche didactique motrice et non motrice qui se veut être la plus adaptée au profil des élèves peut difficilement répondre par le filtre de "l'ex-compétence attendue". Celle-ci s'inscrit davantage dans une volonté de construire à partir d'une formalisation identique des niveaux d'acquisitions (niveau 1, niveau 2, etc.) dans lesquels une homogénéité des approches motrices et non motrices est recherchée. Dès lors, les équipes s'attachent, in fine, à construire, le plus souvent, les mêmes contenus et les mêmes évaluations basées sur des situations identiques sans pouvoir prendre en compte la diversité du public rencontré. Il semble important de passer, ici, de principes égalitaires à une logique d'équité en lien avec les nouveaux programmes³.

La formalisation d'enjeux contextualisés et de formes de pratiques

Ainsi, dans le contexte institutionnel et disciplinaire actuel, aborder l'articulation des apprentissages moteurs et non moteurs s'envisage dans des conceptions plurielles adaptées en fonction du contexte de pratiques.

Pour une focale unique sur les enjeux de formation contextualisés

Au regard des textes officiels en collège et au lycée, le projet d'EPS est construit à partir d'enjeux de formation et d'un contexte spécifique. Cette logique présente plusieurs avantages qui renvoient à la volonté de construire un parcours de formation :

- En permettant de combiner les apprentissages selon une approche spiralaire à différentes échelles : de cycle, d'année, de séquence et de leçon ;
- En définissant un positionnement sur la base de curseurs homogènes : chacun des membres d'une équipe peut envisager des perspectives de travail diversifiées dans le respect de modalités communes, en fonction des orientations et des priorités qu'ils se donnent.

Pour un lien cohérent avec des formes de pratiques adaptées et ciblées

Avec la notion de compétence attendue et la tentative de construire des formes de pratiques spécifiques à la classe, l'observation d'un décalage réel entre ce qui est appris et ce qui est évalué est important. Ainsi, la mise en valeur singulière des apprentissages développés tout au long de la séquence reste parfois assez éloignée des logiques évaluatives, ici davantage sommatives ou certificatives, de l'ensemble du travail commun de l'équipe. L'idée d'une évaluation "au fil de l'eau" qui met en valeur les acquisitions progressives, s'inscrit dans une logique continue qui valorise un cheminement moteur et non moteur, plutôt qu'un résultat sans lien avec le parcours de progrès des élèves.⁴

³ Ibid.

⁴ EVAÏN (D.), « Le projet d'EPS au service du suivi des acquis », *e-novEPS* n°22, janvier 2022.



Des priorités pédagogiques et collectives ciblées

La question principale peut se résumer ainsi : quel profil d'élève souhaite développer chaque équipe après les trois ou quatre années de scolarité dans leur établissement ? L'articulation des apprentissages moteurs - non moteurs s'envisage au travers de la mise en œuvre collective du ciblage d'enjeux de formation et de leur progression, réfléchies ensemble.

Un équilibre à trouver

Pour des thématiques ciblées

Au-delà des exigences des programmes et du Socle Commun⁵ pour les Cycle 3 et 4, l'une des réflexions collectives à mener, réside dans les thématiques prioritaires à développer en fonction des besoins des élèves et du contexte de l'établissement. Ainsi, une logique commune est identifiée et constitue l'ossature d'un projet collectif sur lequel une cohérence pédagogique peut être organisée à l'appui de thématiques privilégiées (ex, la santé, la coopération ou encore l'engagement, etc.). Tant que cette réflexion n'est pas menée, le projet possède peu de pertinence même si le respect des exigences des programmes peut être observé.

Pour des choix précis par cycles

Dans le même esprit, une déclinaison de ces réflexions peut être abordée à l'échelle des cycles au collège et d'une logique bac +3/-3 au lycée. De nouveau, une sélection de priorités est à organiser : la déclinaison d'enjeux de formation non moteurs tels que l'approche coopérative entre pairs, par exemple, peut constituer une focale prioritaire pédagogique.

Pour une sélection de contenus, d'activités et champs d'apprentissage

Il peut être décidé, dans une cohérence collective, que l'équipe d'enseignants s'engage dans des contenus identiques pour affirmer l'identité d'une EPS contextualisée. Ainsi, le choix d'une même approche pour tous est possible et constitue une symbolique forte, à partir du moment où celle-ci tient compte des expériences motrices - non motrices et de l'activité réelle des élèves, pour développer une dynamique et un projet porteur de sens pour tous, élèves comme enseignants.

⁵ Op.cit.

Toutefois, en fonction des priorités données, il est tout autant possible de proposer des activités différentes d'un enseignant à l'autre, grâce aux curseurs communs élaborés en fonction de l'ADN du champ d'apprentissage spécifique auxquelles les activités-supports sont rattachées. En conséquence, certaines classes d'un même niveau peuvent pratiquer des activités différentes dans un même champ d'apprentissage et posséder des attendus communs. Par exemple, il peut être envisagé d'organiser un travail sur le démarquage, à partir d'activités différentes, tout en conservant l'acquisition identique de leurs principes d'efficacité.

Une feuille de route à construire collectivement :

Pour une identification des priorités motrices et non motrices

La construction d'une feuille de route collective sur une période relative à l'échelle de l'établissement peut s'avérer être une solution pertinente à cette réflexion. Tous les acteurs de l'EPS savent bien qu'une feuille de route n'est jamais figée et se nourrit d'idées et d'évolutions pédagogiques et institutionnelles régulières. Ainsi, l'idée proposée est de dissocier puis de combiner ce qui relève de priorités "urgentes" et "importantes".

- Pour des priorités urgentes : celles-ci constituent une nécessité à mettre en œuvre à court terme afin de répondre à un besoin urgent. La logique temporelle est à mesurer en fonction de repères contextualisés en lien avec des priorités fixées par l'équipe faisant consensus.
- Pour des priorités importantes : la construction d'une feuille de route pédagogique synthétique ne peut être déterminée qu'à partir des objectifs formalisés par l'équipe, repères organisant une dynamique pédagogique. Néanmoins, ce travail riche et parfois même très ambitieux, reste difficile à mettre en œuvre au vu de la complexité de la tâche. L'idée est donc de poursuivre les thématiques abordées en les hiérarchisant en se donnant quelques échéances.
- Une méthode à expérimenter : passer d'un cadre d'analyse classique, sur les thématiques à organiser, à une logique relative basée sur les priorités données par les acteurs eux-mêmes, constitue une possibilité de lier une perspective temporelle avec une contextualisation ciblée des réflexions sur les enseignements. (sch. 1). Les thématiques peuvent ainsi être identifiées comme des perspectives fortes sur laquelle l'équipe se focalise où les focales situées dans la zone 1 est à aborder à très court terme. Les autres suivent la hiérarchisation des priorités à aborder.

Schéma 1 : Illustration sur l'articulation des priorités urgentes, importantes, et de leur prise en compte hiérarchisée

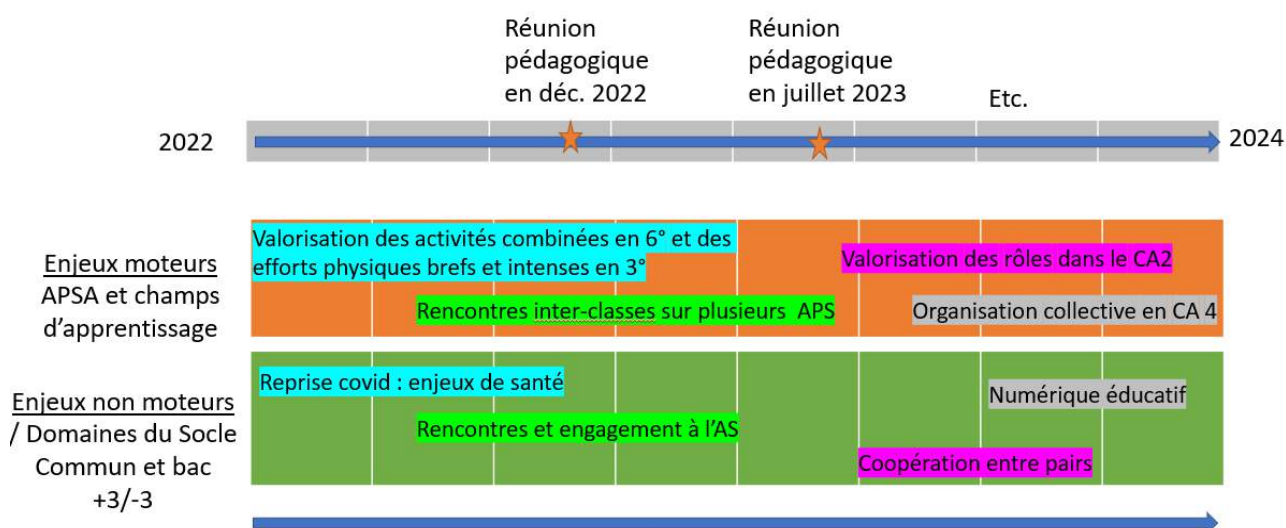


Le point de vigilance reste la réalisation par l'équipe de bilans d'étape et de réguler au besoin la feuille de route mise en place, dans une échelle temporelle définie et spécifique.

Pour une combinaison des priorités motrices et non motrices

En effet, après avoir déterminé des priorités urgentes et importantes pour chacun des paramètres moteurs et non moteurs, il s'agit ensuite de les associer afin de les combiner et de les agencer dans une échelle temporelle et spécifique à l'établissement ou la classe. L'approche motrice et non motrice s'inscrit alors dans une réflexion valorisant à la fois un cadre didactique commun et une liberté d'action pour chacun des enseignants, équilibre complexe mais facilitant la mise en œuvre d'une EPS contextualisée (sch.2). De façon plus fine, à l'échelle de la classe, le point de vigilance est de ne se centrer que sur une ou deux focales afin de favoriser la personnalisation. En effet, la capacité à prendre en compte les potentiels de chacun devient ainsi plus abordable qu'une prise en compte motrice, méthodologique et sociale prônant l'égalité des apprentissages pour tous (cf. rère partie).

Schéma 2 : Illustration d'une feuille de route à enrichir dans l'articulation moteur et non moteur





Conclusion

La construction et le dynamisme d'un projet d'EPS et son articulation des apprentissages moteurs et non moteurs est complexe car, au-delà de la mise en place progressive des éléments institutionnels, il semble important d'intégrer l'idée de sa mise en œuvre et son suivi, telle une feuille de route pédagogique. Celle-ci se construit à partir d'une approche collective sur des thématiques ciblées tout en insistant sur un calendrier organisé du travail des enseignants.

Ainsi, en se mettant à distance de la notion de compétence attendue, il peut être envisagé une continuité progressive entre les différents temps d'apprentissages nécessaires aux élèves pour se construire. Du cycle à la leçon, l'articulation des apprentissages moteurs et non moteurs fait l'écho à la mise en œuvre explicite des priorités urgentes et importantes dans un établissement.

La communication aux autres acteurs est également facilitée par une présentation des intentions de formation de l'équipe d'EPS selon leur temporalité. Tout cela est à formaliser afin de garantir un engagement de tous sur des temps à court moyen ou long terme, en relation avec le pilotage des établissements.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Articuler les temps moteurs et non moteurs

Projet de classe et apprentissages moteur - non moteur

Soizic GUILON,
IA-IPR EPS, Nantes (44)

Si les dimensions motrice et non motrice de la discipline ne sont plus à justifier. L'articulation des apprentissages reste un véritable enjeu professionnel afin de proposer un enseignement efficace, cohérent au sein duquel l'élève se transforme et trouve du sens. Articuler les temps moteur et non moteur invite à questionner les liens qui existent entre les différents objectifs ciblés par l'enseignant.

Comment passer d'une leçon d'Éducation Physique et Sportive juxtaposant les objectifs moteur et non moteur à une leçon d'EPS articulant ce qu'il y a à apprendre?

Afin de répondre à cette question, cet article met en évidence le rôle du projet de classe et l'identification d'enjeux de formation dans l'articulation des objectifs moteur et non moteur de la leçon. Il s'agit de partir du postulat que les temps moteur et non moteur sont articulés si et seulement si les objectifs de l'enseignant sont intimement liés entre eux.



Caractériser pour lier moteur et non moteur

Temps moteur et apprentissage moteur sont deux notions bien distinctes. Si le premier représente un espace temporel, le second met en évidence des transformations chez les élèves. Mettre en relation les temps moteur et non moteur est un challenge, mais c'est surtout celui de l'articulation de leurs apprentissages associés qui est en au cœur. Pour cela, l'identification des enjeux de formation spécifiques¹ à la classe et aux différents profils d'élèves est essentielle.

Identifier des points d'appui et des besoins

Dans la continuité du projet d'EPS, à l'échelle de la classe, la prise en compte de la spécificité des élèves est le point de départ de la déclinaison des enjeux de formation posés collectivement². A partir des domaines du socle commun en collège³ et des objectifs généraux (OG) en lycée⁴, l'identification d'enjeux de formation favorise un enseignement contextualisé, accessible et signifiant. Ces enjeux de formation découlent des profils des élèves, à partir de ce qui constitue pour eux des difficultés ou des points d'appui. Ainsi, mieux les connaître, identifier leurs besoins, leurs difficultés mais aussi leurs ressources, permet d'appréhender ensuite le lien entre les objectifs moteur et non moteur de la leçon d'EPS.

Une relation entre moteur et non moteur différente selon les profils des élèves

La formulation des enjeux de formation et surtout leur sens peut différer selon les profils des élèves au sein d'une même classe. Pour un niveau de classe de seconde (tableau 1) dont les enjeux de formation ciblés relèvent de l'engagement (OG1), de la connaissance de soi (OG2) et de la coopération (OG3 3), la précision des caractéristiques permet de pouvoir articuler les dimensions motrice et non motrice.

Dans un cas (élèves de profil 1) l'engagement peut être un levier à la construction d'une meilleure connaissance de soi ou à la tenue de certains rôles sociaux. Dans l'autre cas (élèves de profil 2) la connaissance de soi est une ressource en vue de favoriser l'engagement des élèves et la coopération. Cette relation est donc plurielle, différente et à double sens, au sens strict du terme.

¹ ROLAN (M.), « Le projet de classe, outil de suivi », *e-novEPS* n°22, janvier 2022.

² EVAÏN (D.), « Le projet d'EPS au service du suivi des acquis », *e-novEPS* n°22, janvier 2022.

³ Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture décret du 31 mars 2015.

⁴ Programme de l'enseignement du Lycée Général et Technologique, Bulletin officiel spécial du 22 janvier 2019.

Une personnalisation de ce qu'il y a à apprendre

En tant que véritables fils rouges de la leçon d'EPS, les enjeux de formations définissent les objectifs de leçon. Ce qu'il y a à apprendre par les élèves est différent selon leur profil, par exemple « s'engager au service d'une meilleure connaissance de soi » ou « s'appuyer sur ses ressentis pour s'engager » (tab. 1).

Envisager l'articulation c'est à dire la dimension motrice ou la dimension non motrice comme levier ou comme objectif, besoin permet de répondre à la personnalisation du projet d'apprentissage des élèves et au sens qui lui est donné. Chaque élève a l'occasion de se réaliser à travers un parcours, des objectifs qui lui correspondent, car ils partent de ce qu'il est et de ses besoins.

Tableau 1 : identification d'enjeux de formation

Enjeux de formation pour le niveau seconde ciblés par l'équipe EPS : « se connaître » « s'engager dans les APSA », « coopérer »			
Caractérisation des élèves de 2 nd e A	Difficultés	Enjeux de formation identifiés	Points d'appui
OG 1 « développer sa motricité » OG2 « savoir se préparer et s'entraîner » OG 3 « exercer sa responsabilité individuelle et au sein d'un collectif »	Profil 1	Des difficultés à se connaître et à identifier des ressentis. L'engagement dans les rôles sociaux se fait sans en comprendre le sens.	Les élèves s'engagent facilement à travers l'activité motrice. Ils apprécient les exercices de hautes intensités. Les élèves sont volontaires pour assurer différents rôles.
	Profil 2	Ils favorisent les exercices leur permettant de rester dans une certaine zone de confort. La mise en place de stratégies collectives est parfois difficile.	Les élèves réussissent à identifier des ressentis respiratoires, musculaires. La connaissance de soi ne pose pas de difficultés.



Faire vivre l'articulation

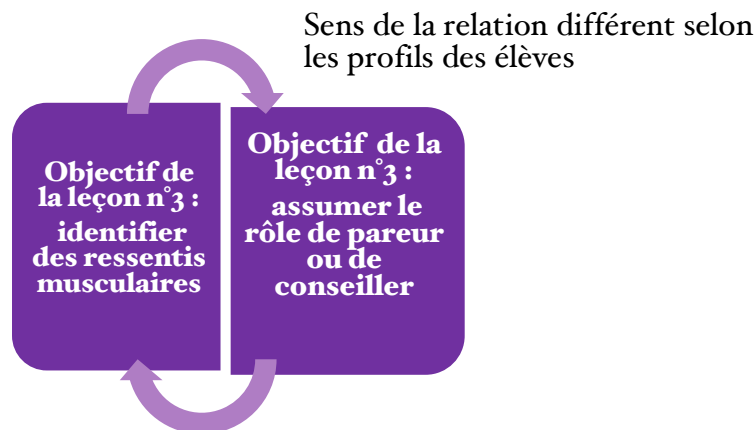
Les objectifs de la leçon et ce qu'il y a à apprendre

Les objectifs moteur et non moteur de la leçon d'EPS, souvent juxtaposés ou séparés par un point, nécessitent d'être articulés en questionnant leur relation. Mettre en lumière cette relation auprès des élèves favorise leur construction du sens des apprentissages.

L'articulation des objectifs de la leçon d'EPS en partant d'un levier ; la dimension motrice ou non motrice, identifiée par l'enseignant ou les élèves eux-mêmes, engendre des contenus différents à construire par les élèves dans un même temps, celui du contexte d'apprentissage spécifique, contextualisé et cohérent. Les enjeux de formation ainsi déclinés à travers les séquences d'enseignement au sein des champs d'apprentissages et en lien avec les attendus de fin de collège⁵ ou de lycée⁶ permettent de faire émerger ce qu'il y a à apprendre (sch.1 et 2).

Schéma 1 : exemple en classe de 2^{nde} en musculation leçon n°3, identification des objectifs de leçon selon les profils des élèves

- Enjeu de formation profil 2 : « S'appuyer sur ses ressentis pour coopérer avec les autres »
⇒ Objectif de leçon profil 2 : Identifier des ressentis musculaires afin de pouvoir conseiller un camarade.



- Enjeu de formation profil 1 : « S'engager à travers des rôles pour mieux se connaître »
⇒ Objectif de leçon profil 1 : Assumer le rôle de pareur afin de permettre à mon camarade de pouvoir s'engager en vue d'identifier des ressentis musculaires.

⁵ Programme de l'enseignement de l'EPS au collège, Bulletin officiel spécial du 26 juillet 2015.

⁶ Programme de l'enseignement du Lycée Général et Technologique, Bulletin officiel spécial du 22 janvier 2019.

Schéma 2 : exemple en classe de 2^{nde} en acrosport leçon n°4, identification des objectifs de leçon selon les profils des élèves

Enjeu de formation profil 2 : « S'appuyer sur ses ressentis pour coopérer avec les autres »

- ⇒ Objectif de leçon profil 2 : Complexifier une pyramide en y intégrant à partir de ses ressentis un degré de renversement afin de développer des codes de communication au sein du groupe (liés au montage, démontage et maintien).



Sens de la relation différent selon les profils des élèves

Enjeu de formation profil 1 : « S'engager à travers des rôles pour mieux se connaître »

- ⇒ Objectif de leçon profil 1 : Assumer les différents rôles (porteur, voltigeur ou pareur) sur une même figure afin de trouver la combinaison au sein du groupe permettant d'identifier et valider le plus haut degré de complexification de la pyramide par renversement.



Conclusion

Si l'identification d'enjeux de formation moteur et non moteur permet de cibler ce qu'il y a à apprendre, c'est par leur lien à double sens que les apprentissages sont contextualisés au profil des élèves et de la classe. La question du sens de la relation entre moteur et non moteur est une véritable équation à résoudre pour l'enseignant afin de prendre en compte les caractéristiques de ses élèves et surtout de donner du sens à leurs apprentissages. Articuler est une compétence professionnelle de l'enseignant. Dans un contexte où les enjeux de santé sont au premier plan, il s'agit en EPS de mener à bien ces deux chemins entrecroisés et mêlés.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Articuler les temps moteurs et non moteurs

Faire du temps contraint un temps choisi

Nicolas CHEVAILLER

Professeur d'EPS, Nantes, (44)

Il arrive que la leçon d'EPS, faute d'installation sportive à proximité, nécessite un temps de trajet long qui ampute fortement la durée de celle-ci. Ce temps conséquent de prise en charge est vécu, par les élèves et l'enseignant, comme un frein à la pratique motrice de ceux-ci.

Comment réussir à exploiter ces temps pour les optimiser, au service des apprentissages de chacun? La difficulté est d'arriver à proposer des activités aux élèves, porteuses de sens pour eux, afin qu'ils s'engagent dans la pratique et les apprentissages.

Cet article pose le postulat qu'en centrant le regard sur des enjeux de formation, contextualisés à l'échelle du parcours de formation, ces contraintes deviennent des leviers pour les élèves faisant de ce temps non moteur une plus-value aux temps moteurs, au profit de l'engagement car porteur de sens et perçu comme accessible par chacun d'eux.

Nicolas CHEVAILLER, Faire du temps contraint un temps choisi

Juin 2022 - Partie 2 - Article 1 - page 1





Un temps choisi, porteur de sens

Les élèves et l'enseignant sont parfois confrontés à des temps de trajet long, en bus ou à pied, pour se rendre à l'installation sportive. Bien qu'ils soient le moment d'échanges informels constructifs entre l'enseignant et l'élève, ils induisent très souvent de la lassitude et amputent la leçon d'EPS. Comment faire de ces temps contraints de véritables temps moteurs et non moteurs au service des apprentissages pour chacun d'eux ? La classe de première année du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) constructeur d'ouvrages en béton armé (COBA), regroupant quinze garçons, sert de support pour illustrer la démarche envisagée.

A l'échelle du parcours de formation de l'élève

Les temps contraints se transforment en temps choisis lorsqu'ils deviennent, pour l'enseignant, des contextes de travail favorisant l'acquisition, la consolidation des enjeux de formation ciblés, à l'échelle du parcours de formation.

La priorisation d'enjeux de formation contextualisés pose les fondations de cette démarche. Pour la classe étudiée, malgré peu d'élèves en surpoids, l'enseignant constate une faible condition physique liée à un arrêt de l'activité physique et à une surexposition aux jeux vidéo. Ce diagnostic s'avère inquiétant au regard d'une formation professionnelle exigeante physiquement et d'un bien-être personnel. Il semble pertinent de les outiller pour permettre à chacun d'eux de pouvoir agir en conscience sur leur corps et d'améliorer leur condition physique, en relation avec un objectif personnel.

Cependant l'acquisition et la consolidation de l'enjeu de formation visé est possible que grâce à la récurrence de contextes d'expression variés qui se réfléchit à l'échelle du parcours de formation. La singularité de l'établissement et les champs d'apprentissage (CA) programmés sont questionnés, par le filtre de l'objectif ciblé afin de proposer des expériences corporelles diversifiées, vectrices de transformation. Pour les première CAP COBA, trois CA sont programmés au fil de l'année.

- Le CA 5 et plus particulièrement le cross training les engage dans une réflexion en acte sur l'association exercices - muscles sollicités - postures sécuritaires - effets visés à court et à long terme.
- Le CA 2 et plus spécifiquement l'escalade les sensibilise aux vertus de la souplesse et du renforcement musculaire du haut du corps dans une logique d'amélioration de sa condition physique.
- Enfin le CA4 et plus particulièrement l'ultimate et son temps de trajet long offrent des contextes d'exercices propice à une prise de conscience des bienfaits sur l'organisme d'un travail cardio respiratoire et d'un effort à haute intensité qui se retrouve dans le jeu à effectif réduit.

Un temps choisi porteur de sens pour l'élève

Il peut exister un décalage entre l'objectif recherché par l'enseignant et le sens que l'élève donne aux situations. Cet écart de perception est une source de désengagement pour certains. Cette quête de sens découle d'un processus long qui vise à rendre progressivement l'élève acteur de ses apprentissages.

Une première piste de travail s'attarde sur l'enjeu de formation ciblé. Il découle d'une réflexion d'équipe où l'élève n'est questionné sur la nature de ses besoins que de manière indirecte. Il semble important de prendre du temps pour que le constat soit partagé, discuté, débattu avec eux. Les deux premières leçons de circuit training permettent d'éprouver en acte ce diagnostic afin qu'il soit partagé. L'enseignant utilise les comportements observés comme support de son questionnement afin qu'ils s'interrogent sur leur santé physique. Les pistes de réponses évoquées sont gardées sous forme de trace écrite et deviennent des motifs d'agir personnalisés, support de cette séquence.

D'autre part, dans cette recherche de sens pour l'élève, l'ordre de programmation des CA est interrogé. Pour la première CAP COBA, l'enseignant fait le choix de commencer par le CA5, plus particulièrement le cross training afin de définir précisément les effets à courts termes observés sur le corps au regard des effets à longs termes recherchés, d'enrichir le répertoire des exercices musculaires et de sensibiliser aux postures sécuritaires. Les autres séquences s'appuient sur le travail réalisé pour éprouver, consolider, stabiliser les compétences acquises, dans un autre contexte. C'est pourquoi l'enseignant choisit de faire du trajet long pour se rendre à l'installation sportive un temps choisi au service de l'amélioration de sa condition physique au regard de l'effet à long terme visé. Chacun d'eux réfléchit à l'utilisation de ce temps au regard de l'effet à court terme attendu.

Enfin le traitement des différents CA, en lien avec l'objectif visé, doit être explicite pour l'élève. Cette explicitation passe par des va et vient constants entre les différentes séquences. Ces allers-retours sont provoqués par les questionnements qui leur sont posés. Leurs résolutions les obligent à prendre appui sur les pistes de réponses précédentes.

Synthèse

Le tableau ci-après synthétise la démarche pour qu'un temps contraint devienne un temps choisi porteur de sens pour l'élève (tab.1).

Tab 1 : Passer d'un temps contraint à un temps choisi porteur de sens

	Démarche	Exemple
Étape 1	Diagnostic partagé, discuté, débattu avec les élèves	Première CAP COBA Arrêt de l'activité physique, Addiction aux jeux, Métier exigeant physiquement.
Étape 2	Enjeu de formation du projet de classe ¹	Permettre à chacun d'agir en conscience sur son corps pour améliorer sa condition physique en lien avec un objectif personnel.
Étape 3	Comment peut-on utiliser, chaque CA, pour consolider, renforcer l'enjeu de formation ciblé en prenant appui sur des expériences motrices différentes ? Lien explicite entre les différentes séquences et l'enjeu de formation	CA5 (cross training) Réflexion en acte sur l'association exercices - muscles sollicités - postures sécuritaires - les effets visés à court et à long terme.
		CA4 (ultimate + trajet long) Prise de conscience des bienfaits sur l'organisme d'un travail cardio respiratoire et d'un effort à haute intensité que l'on retrouve dans le jeu à effectif réduit.
		CA2 (escalade) Sensibilisation aux vertus de la souplesse et du renforcement musculaire du haut du corps dans une logique d'amélioration de sa condition physique.



Un temps choisi accessible

Un temps choisi porteur de sens pour l'élève n'est pas garant d'un engagement à la fois moteur et non moteur de celui-ci. Bien qu'ils soient persuadés du bienfait de la situation proposée, certains, au regard des difficultés perceptibles, pensent ne pas être capable de la réaliser. Ils préfèrent ne pas s'engager pour ne pas être confrontés à un échec. L'enjeu est d'arriver à engager chaque élève en rendant la tâche accessible sans galvauder la réussite de chacun.

¹ ROLAN (M.), « Le projet de classe, outil de suivi », e-novEPS n°22, janvier 2022.

Un but commun porteur d'un problème complexe à résoudre

Proposer des buts différents peut donner le sentiment d'une réussite au rabot pour certains élèves et contribuer à les stigmatiser. De plus, cette organisation pédagogique devient très vite difficile à gérer pour l'enseignant. C'est pourquoi la construction de la situation s'appuie sur un but commun au groupe classe. Il favorise l'apparition d'un sentiment de compétence car chacun d'eux a 'impression de faire comme les autres. Aussi, il permet à la fois l'acquisition, la consolidation de l'enjeu de formation prioritaire ciblé. Ce but commun est porteur d'un problème complexe à résoudre, identique pour tous. Celui-ci rend la mobilisation de ressources différentes obligatoire. Un temps non moteur est institutionnalisé, en début de leçon, pour que les élèves puissent trouver collectivement une piste de réponse au problème posé.

Pour la classe de première CAP COBA, lors de la séquence d'ultimate, le but commun est de concevoir un entraînement, à deux, d'une durée de vingt minutes, qui commence au lycée et qui se termine au gymnase, avec un effet à court terme identique pour tous : être échauffé. La complexité du problème posé repose, à la fois sur l'obligation de se mettre d'accord car les exercices sont identiques à l'intérieur d'un même binôme et sur l'adaptation de la difficulté pour que chacun atteigne l'effet recherché malgré des ressources différentes. L'obligation de réaliser les mêmes exercices rend la concertation obligatoire entre les élèves. De plus, il convient d'utiliser le répertoire de situations construites précédemment dans un autre contexte d'expression.

Des itinéraires différents

La complexité du problème à résoudre offre plusieurs pistes de réponses. Des solutions non envisagées par l'enseignant peuvent émerger. Chaque groupe, au regard de ses ressources et de ses envies, peut emprunter une voie qui lui est propre pour atteindre ce but commun. Des temps non moteurs sont institutionnalisés pour leur permettre, au regard des indicateurs quantitatifs et qualitatifs choisis, de faire émerger des choix d'itinéraires possibles et de les expérimenter pendant le temps moteur afin de les valider, les préciser ou les invalider.

Ils prennent la forme, pour l'exemple choisi, d'une fréquence cardiaque de réserve entre 50 et 60 % associée à une sensation de chaleur, à un essoufflement léger et par l'apparition de rougeurs éventuelles sur le visage et/ou le corps. Ils sont validés, par les élèves, lors de la séquence de circuit training, suite à un travail progressif de mise en mots des ressentis. Amener l'élève à choisir n'est pas simple et se construit peu à peu, dès la première séquence. L'enseignant utilise des outils identiques qu'il fait évoluer, selon les compétences acquises de chacun d'eux. L'enjeu est de construire les connaissances nécessaires progressivement pour qu'ils soient capables de réaliser leurs propres choix en conscience. Pour arriver à ce résultat, l'enseignant passe d'un "guidage à un accompagnement"² des élèves afin qu'ils puissent en extraire des principes généraux utilisables dans des contextes différents.

² SEVE (C.) « Entre guidage, accompagnement et enquête », *e-novEPS* n° 6, janvier 2014

Dans l'exemple proposé, une fiche permet de garder une trace écrite de l'entraînement prévu, de l'entraînement réalisé et des remédiations éventuelles proposées au regard de l'effet court terme et à long terme visés. Cette trace permet l'analyse de son contenu au regard des indicateurs ciblés. Elle est construite, lors de la séquence précédente, en circuit training et s'enrichit au fil des leçons. Au regard de la pluralité des profils de la classe, la partie analyse de cet outil peut prendre la forme d'émoticônes, de pistes de réponses à entourer ou d'une case vide à remplir.

Synthèse

Le tableau ci-après synthétise la démarche pour qu'un temps contraint devienne un temps choisi perçu comme accessible pour chacun des élèves afin qu'il s'engage dans la pratique et les apprentissages à long terme (tab.2)

Tab 2 : Passer d'un temps contraint à un temps choisi perçu comme accessible par chacun des élèves

Démarche	Première CAP COBA
But commun. Problème complexe à résoudre.	Échauffement de 20 minutes. Exercices communs pour le binôme Une difficulté à adapter, pour que chacun atteigne les effets à court terme visés
Pluralité des pistes de réponses au regard ressources et envies des élèves.	Marche rapide, Alterner course/marche, -alterner course (3 minutes) et ateliers (corde à sauter, dips sur un banc, jumping jack).
Accompagner les élèves pour suivre le chemin de progrès de chacun Outiller les élèves pour qu'ils puissent réaliser des choix en conscience. Création, par les élèves ; d'un outil évolutif commun au fil du parcours de formation.	Fiche d'observation 5 colonnes : - exercices prévus, - exercices réalisés, - effets attendus (indicateurs), - effets obtenus - analyse (émoticônes, pistes de réponses à entourer, case vide à remplir)



Conclusion

Le trajet pour se rendre à l'installation sportive est souvent vécu, par les élèves et l'enseignant, comme un temps contraignant qui ampute fortement la leçon d'EPS. Cet article réfléchit à l'exploitation de ce temps afin qu'il devienne un temps choisi au service des apprentissages.

Plusieurs conditions semblent nécessaires pour arriver à ce résultat :

- La première est de réussir à faire de ce temps choisi un temps porteur de sens pour chacun des élèves en les rendant acteurs d'une démarche explicite qui se construit à l'échelle du parcours de formation. Pour autant, cette quête de sens n'est pas suffisante pour engager les élèves à court et à long terme.
- La deuxième condition renvoie à un temps choisi perçu comme accessible pour chacun des élèves sans galvauder leur réussite. L'enseignant propose un problème complexe à résoudre, identique pour tous, mais qui offre une diversité de pistes de réponses. Il les accompagne pour que chacun puisse emprunter son propre chemin au regard de ses ressources et de ses besoins.

À ces conditions, le trajet pour se rendre à l'installation sportive devient un temps choisi par l'élève ou il s'engage en conscience.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Articuler les temps moteurs et non moteurs

Des textes à la mise en contexte

Morgane KERJEAN

Professeure agrégée d'EPS, INSPE, Nantes, 44

Articuler temps moteur et non moteur dans la leçon d'EPS constitue un réel défi pour l'enseignant d'EPS. Cette ambition trouve parfois pour seules réponses didactiques et pédagogiques les rôles sociaux mis en place ou encore les tâches complexes, qui tentent d'articuler compétences méthodologiques, sociales, motrices et langagières.

Cet article vise à réinterroger ces deux axes de réponse afin d'articuler et d'optimiser les temps moteur et non moteur : d'une leçon planifiée et rythmée par l'enseignant à une leçon guidée par les réponses des élèves, lucides et engagés dans un contexte.



Des rôles sociaux, oui mais comment ?

Pourtant présents dans la plupart des séances d'Education Physique et Sportive au second degré, les rôles sociaux sont parfois oubliés dans les préparations de leçon, comme s'ils allaient de soi ; comme s'ils existaient pour eux-mêmes et non plus au service des apprentissages moteurs ou comme enjeux de formation ou d'apprentissage. Pourtant les programmes Lycée¹ nous le rappellent : "L'enseignement proposé aux élèves leur permet de développer et mobiliser des ressources nécessaires à la construction de compétences. Ces ressources sont des capacités, connaissances et des attitudes. Elles entretiennent entre elles des relations d'interdépendance et sont indissociables les unes des autres."¹

Des rôles sociaux au service du projet d'apprentissage de l'élève

Comment faire pour que les rôles sociaux puissent avoir une inférence directe sur la pratique des élèves ? Si, pour certains rôles tels que le paeur, l'arbitre, le chorégraphe, le lien avec la pratique semble explicite, il est aussi parfois à construire, notamment pour l'observateur. Un premier axe de réponse : au même titre que les apprentissages moteurs, et pour mieux les servir, les accompagner, les rôles sociaux font l'objet d'une "didactisation" et deviennent porteurs de sens pour les élèves.

Pour l'enseignant, questionner les rôles sociaux, c'est anticiper, durant ce temps de pré-action qu'est la préparation de leçon, les choix suivants :

- Quels rôles prioriser avec ma classe ? Pourquoi ?
- Quels besoins pour ma classe dans ces rôles ?
- Quels contenus d'enseignement envisager ?
- Quelles différenciations opérer ?
- Quelle évaluation éventuelle ?

C'est aussi passer de l'intention à l'action, ou dépasser la déclaration d'intentions.

¹ Programmes de l'enseignement de l'EPS au Lycée, Bulletin Officiel Spécial n°1 du 22/01/2019

L'entrée dans la séance

L'entrée dans la séance constitue un moment opportun et un levier pour donner du sens à l'engagement des élèves. Une séance peut être traditionnellement découpée selon les 4 phases suivantes : éveiller, informer et impliquer (temps 1), s'échauffer (temps 2), enseigner-apprendre (temps 3) et, pour terminer, récupérer, faire le bilan et se projeter (temps 4).

De l'échauffement à la compétence "savoir s'échauffer et s'engager"

Toutefois l'échauffement peut être interrogé au regard du profil et du climat de classe à l'entrée en cours. Selon l'état d'esprit de la classe, il peut être pertinent d'entrer par une présentation de la leçon et de ses objectifs ou de privilégier une mise en action rapide, une dépense énergétique qui permettent d'obtenir, ensuite, une attention plus complète des élèves. Dans ce cas, le temps moteur précède celui non moteur pour optimiser celui-ci. L'enseignant peut faire des choix didactiques et pédagogiques : préférer instaurer un rituel d'échauffement, avec des élèves qui ont besoin de repères, à l'inverse, surprendre les élèves en introduisant de la nouveauté, ou encore, privilégier un échauffement-diagnostic qui donne du sens à ce qui est proposé ensuite.

Faire de l'échauffement un moment privilégié au service des apprentissages moteurs, comme non moteurs, avec pour intention de former un élève responsable, qui s'engage pleinement, en sécurité et qui effectue des choix pour se transformer au niveau de ses ressources par l'analyse de sa pratique, dans une dynamique collective, suppose :

- pour l'enseignant ; des régulations collectives, comme individuelles, articulant des connaissances, capacités et attitudes. A une structure commune, s'ajoutent des temps d'individualisation.
- pour les élèves ; l'appropriation de principes d'efficacité, afin de progresser seul ou en groupe vers un savoir s'échauffer autonome, d'enrichir leur pouvoir d'autorégulation.

Selon le degré d'autonomie laissé aux élèves, ce temps devient actif, d'un point de vue moteur, mais aussi non moteur :

- des compétences méthodologiques et des connaissances liées à l'activité physique ; se questionner sur le rôle, la forme, la place que doit prendre un échauffement selon l'activité physique pratiquée.
- compétences psycho-sociales et langagières ; les consignes sont déléguées à l'élève ou au groupe d'élèves. Ce travail d'appropriation des consignes sert l'oral, mais aussi le langage du corps ; une consigne bien formulée est aussi le gage de principes d'efficacité compris et clairement identifiés.

En résumé, l'échauffement va au-delà de l'intention d'échauffement pour servir le projet d'apprentissage de la séance et de la séquence ; d'une structure classique « mise en route-mobilisation articulaire-étirements-renforcements musculaire-échauffement spécifique » à une structure qui fournit un temps propice à une meilleure appropriation des principes d'efficacité moteur et/ou non moteur.

De l'entrée dans la leçon à l'entrée dans les apprentissages :

De la même façon, le schéma suivant : échauffement-situations d'apprentissage-situation plus globale, même s'il peut être cohérent et fondé, présente un réel paradoxe : demander aux élèves de résoudre des problèmes qu'ils n'ont pas identifiés, dont ils ne perçoivent pas le sens. L'idée développée ci-dessous consiste à exploiter une démarche plus systémique, passant d'un scénario pédagogique préétabli à une prise en compte de l'activité réelle d'apprentissage, par une observation propice à des régulations personnalisées.

L'observation en contexte comme point de départ de l'action motrice

L'entrée dans la séance, constitutive de l'échauffement ou lui faisant suite, devient une expérience vécue, articulant moteur et non moteur, durant lequel l'objectif de l'enseignant est d'aider les élèves à relier à l'objet d'apprentissage, thèmes de travail et principes d'efficacité. L'observation, associée à l'action, se révèle alors essentielle et pertinente. Essentielle car l'élève comprend que celle-ci a un intérêt particulier et y trouve du sens. Pertinente parce que les régulations qui en découlent ont une incidence directe sur le développement de ses acquisitions et de celles des autres.

Les compétences à développer sont les suivantes :

- s'approprier les principes d'efficacité et les critères de réalisation d'évaluation au fil de l'eau ;
- développer un œil critique sur soi et/ou sur les camarades ;
- se situer et se connaître ;
- prendre des décisions pertinentes et efficaces.

Dans l'illustration proposée (tab. 1), l'objectif méthodologique est de passer d'un élève scolaire qui remplit assidûment et mécaniquement son carnet d'entraînement en fin de séance, à un élève qui met du lien entre son thème d'entraînement, son activité, les sensations éprouvées et les paramètres d'entraînement, pour concevoir de façon concomitante sa pratique et le carnet qui l'accompagne, outil d'analyse et de régulation.

Tableau 1 : une illustration dans l'activité musculation

Enjeu de formation	Concevoir son circuit training en liant thèmes de travail, sensations éprouvées et paramètres de l'entraînement
Ce qu'il y a à prévoir (Enseignant)	Un carnet d'entraînement par élève qui donne la possibilité de choisir son thème d'entraînement, les paramètres de l'effort, une échelle de ressentis et une partie analyse de sa pratique Des supports numériques (tablettes de préférence) intégrant l'outil (diaporama interactif, QR code, etc.)
Ce qu'il y a à faire (Élève)	Choisir un thème d'entraînement <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner les paramètres de l'effort (modulables selon les leçons) - Naviguer sur le diaporama pour trouver des exercices qui ciblent les muscles que je souhaite travailler. - Etablir un circuit training avec les paramètres d'effort sélectionnés. - Tester mon circuit training en intégralité (Veiller à faire attention à la sécurité et à l'exécution des mouvements). - Noter les ressentis éprouvés (échelle de ressentis), les analyser (par rapport aux ressentis attendus) et réguler mon circuit training pour tenter de m'approcher le plus possible des ressentis attendus.
Ce qu'il y a à apprendre (moteur et non moteur)	Identifier les paramètres d'effort qui me permettent d'appliquer mon thème d'entraînement Construire un enchaînement d'exercice de renforcement musculaire en adéquation avec mon thème d'entraînement S'engager dans les exercices en sécurité (posture) et de maintenir son niveau d'engagement du début jusqu' à la fin du circuit Analyser et réguler sa pratique Communiquer et coacher un camarade pour le conseiller



L'émergence d'une démarche d'enseignement

Un enseignement moins transmissif, un élève plus impliqué

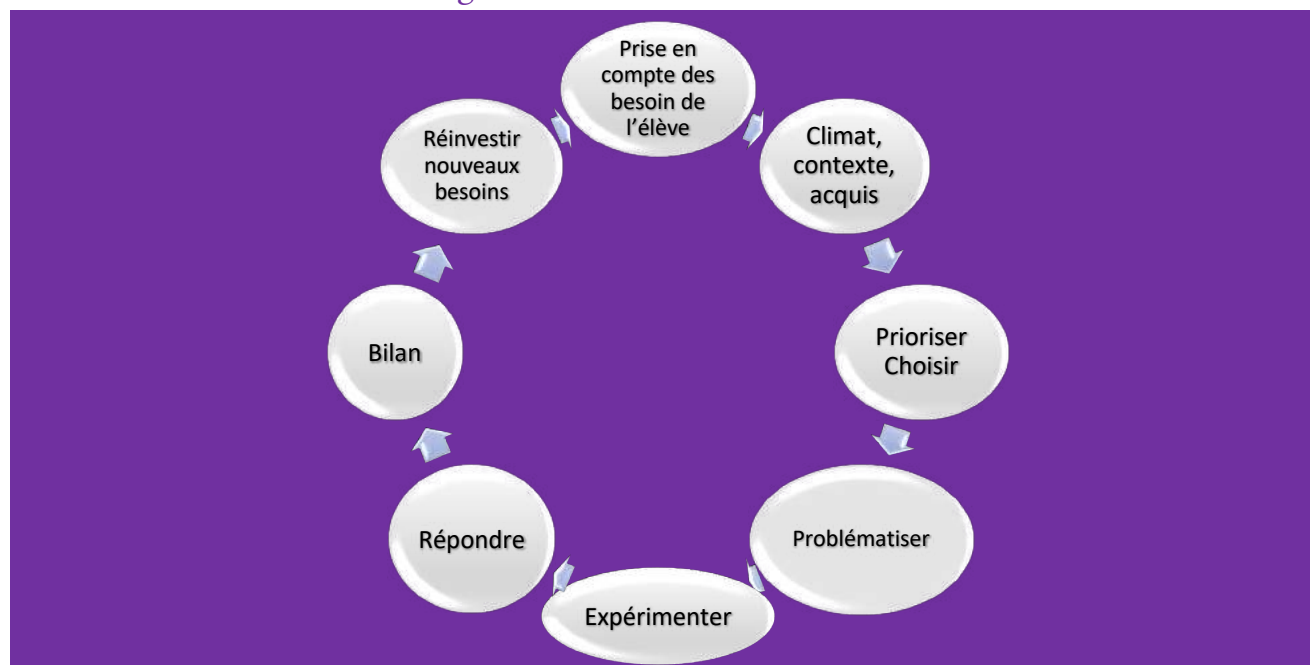
La leçon est réorganisée autour de 4 étapes :

- Étape 1 : problématisation. Contextualiser, poser un problème aux élèves pour qu'ils cherchent à le résoudre
- Étape 2 : expérimentation. Mise en projet de l'élève : les élèves opèrent des choix
- Étape 3 : régulations
- Étape 4 : bilan / (re) problématisation

Le bilan porte mal son nom : plus qu'un bilan, c'est le point de départ de l'engagement moteur, d'un apprentissage sur un temps long, durable et porteur de sens².

L'inversion proposée est la suivante (sch.1) : d'une tâche à reproduire à une mise en activité de l'élève, à des limites à rechercher et des alternatives d'actions, au sein desquelles l'élève doit se situer, personnellement et collectivement, en fonction de ses capacités propres.

Schéma 1 : Une démarche d'enseignement de l'élève



² ROLAN (M.), « Un autre bilan de séance », e-novEPS n°23, juin 2022

L'enseignant-accompagnateur propose le bain révélateur

L'enseignant-accompagnateur, questionne, induit, incite et, peut-être parfois le plus difficile, accepte de prendre du temps. Selon G. Forestier³, accompagner signifie "se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui". C'est être avec : l'accompagnateur "stimule sans jamais précéder et, ce faisant, suscite, favorise ou éprouve la réflexion du sujet".

L'enseignant accompagne les élèves à prélever des indices pour être efficace. L'élève dispose d'un temps moteur et non moteur pour prendre conscience de ce qui est attendu, de ce qu'il fait, et de ce qu'il peut faire pour progresser : il passe de la mise en activité à la mise en apprentissage, de l'engagement dans la pratique à l'engagement dans l'apprentissage : du faire pour faire à "j'en fais mon affaire", en somme.

Il est à noter que cette démarche d'enseignement modifie le rythme d'apprentissage / enseignement : la réponse construite prend parfois plus de temps que la réponse donnée. Cette démarche systémique, qui s'adresse à l'individu dans sa globalité trouve donc plus difficilement sa place dans les séances d'une heure, ou les séquences d'enseignement courtes (moins de 8 semaines) mais est réalisable si la démarche est connue et acquise par tous.

L'illustration ci-dessous (tab. 2) a pour but d'amener les élèves à être, faire et réussir ensemble en communiquant et en s'entraînant pour vivre une expérience marquante en EPS. Cette situation pose une énigme⁴, pousse les élèves à réfléchir, agir et comprendre simultanément dans une démarche complexe. L'enseignant, ici en 1er degré, accompagne la découverte et la recherche des élèves par un savant dosage entre consignes ouvertes-fermées, simples-complexes, adaptation des exigences de la tâche au niveau des élèves.

³FORESTIER (G), « Ce que coaching veut dire », ed. Eyrolles, 2002

⁴ BENETEAU (D.), « Moteur, ça tourne, action ! », *e-novEPS* n°23, juin 2022

Tableau 2 : une proposition articulant moteur et non moteur (cycle 2)

Compétence travaillée	Réfléchir et collaborer pour transformer sa motricité spontanée et maîtriser l'action motrice suivante : SAUTER
Une histoire à construire	<p>Vous naviguez en mer quand tout à coup, votre bateau chavire. Fort heureusement quatre radeaux flottent sur l'eau, en parfait état. Vous les voyez ? L'équipage est réparti sur ces 4 radeaux, par équipe de cinq.</p> <p>Le but pour vous, les pirates, c'est que tout l'équipage se sauve et atteigne l'île du Paradis. Vous la voyez ? Elle est matérialisée par les plots (jaunes).</p> <p>Fort heureusement, sur chaque radeau, il y a une bouée, qui vous permettra de rejoindre l'île sous certaines conditions. Comment allez-vous faire pour l'atteindre ? Vous avez cinq minutes pour y réfléchir par équipe de pirates.</p>
Organisation	<p>Sur chaque radeau, vous avez six bouées. Pour utiliser les bouées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - il faut que la première bouée soit collée au radeau - il faut que les bouées se touchent entre elles - il est interdit d'être à deux, ou plus, dans une même bouée
L'action de l'enseignant	<p>Pour guider les élèves :</p> <p>"Vous êtes un équipage : soudés et solidaires entre vous"</p> <p>" Vous êtes unis : il est hors de question de laisser un camarade sur le radeau, isolé"</p> <p>Pour prolonger le jeu et différencier :</p> <p>Mettre en défi, éloigner les radeaux et/ou les îles</p>
La solution	<p>La solution est coopérative : il faut mutualiser les bouées ou cerceaux disponibles entre les équipes, ce qui permet à chacun de passer d'un radeau à l'autre, puis de construire un "chemin" de bouées vers l'île du Paradis</p> <div style="text-align: center;"> </div>
Ce qu'il y a à apprendre	<ul style="list-style-type: none"> - D'un point de vue moteur : sauter, franchir des rivières, se déplacer à pieds joints - D'un point de vue social : coopérer avec mes camarades, communiquer avec eux, envisager l'autre comme une ressource - D'un point de vue langagier : parler, s'écouter, respecter les idées de chacun(e) - D'un point de vue méthodologique et cognitif : comprendre, respecter les règles et d'élaborer des stratégies
Les étapes de progrès	<ul style="list-style-type: none"> - D'une réponse personnelle à la construction collective d'une solution valide - D'un élève récepteur de contenus à un élève réflexif, qui problématise son action - D'un élève exécutant à un élève qui analyse sa pratique, explicite sa démarche



Conclusion

La notion de temps moteur est souvent, légitimement, l'objet de débats assez vifs chez les enseignants d'EPS, car la sédentarité croissante des enfants et adolescents interroge inévitablement la profession, notamment au regard des enjeux éducatifs de santé.

Une réflexion sur les rôles sociaux dans la leçon, impliquant réellement les élèves dans les temps non moteurs comme moteurs constitue une piste de réponse. Une démarche plus systémique, d'un scénario préétabli à une observation propice à des régulations personnalisées en est une autre.

Mais ces pas de côté questionnent la temporalité de l'enseignement : de quel temps effectif dispose-je à court terme ? Et, à plus long terme, comment l'EPS donne-t-elle les moyens de pratiquer en autonomie ailleurs et plus tard ? Envisager non pas des solutions rapides, mais co-construire des compétences durables et transférables : voilà le pas en avant à effectuer et le défi à relever.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Articuler les temps moteurs et non moteurs

Un autre bilan de séance

Mathieu ROLAN,
Professeur agrégé d'EPS, Brain sur l'Authion, 49

Les pratiques enseignantes mettent en évidence que le bilan de séance est un temps de la leçon institutionnalisé et immuable. Ce temps non moteur ritualisé se veut au service des apprentissages. Pour autant, il se résume souvent en une prise de parole unique de l'enseignant ou dans le meilleur des cas, quand le temps restant le permet, à un questionnement succinct des élèves sur ce qui a été fait dans la séance, servant comme dans une conclusion de dissertation à résumer le propos du cours et à ouvrir sur la suite.

Une réflexion sur l'articulation des temps moteurs et non moteurs dans la leçon d'Education Physique et Sportive (EPS) laisse entrevoir un usage de ce bilan de séance plus optimal, où les temps non moteurs se mettent au service des temps moteurs et réciproquement. Il s'agit alors de repenser l'organisation du bilan de séance par le filtre de ses différentes fonctions, de rester au plus près des expériences vécues de chacun, chacune, et de permettre à l'élève acteur de ses apprentissages de s'engager dans la construction personnelle et collective de ce temps spécifique.

Mathieu ROLAN, Un autre bilan de séance

Juin 2022 - Partie 2 - Article 3 - page 1





Les fonctions du bilan

Dans un premier temps, il s'agit d'interroger les pratiques d'enseignement pour donner du sens et faire émerger les fonctions principales du bilan de séance, pour ensuite tenter de le repenser. Le bilan réalisé traditionnellement en fin de séance, mené par l'enseignant face à ses élèves, repose généralement sur les éléments suivants :

- constat de la réponse des élèves aux tâches demandées ;
- retour sur les apprentissages de la séance, moteurs, non moteurs, positionnement, suivi ;
- recontextualisation de ce qui est abordé dans le projet de séquence ;
- obstacles persistants dans les apprentissages ;
- ouverture sur la suite, les prochains cours ;
- ressentis des élèves, état physique, perception de l'effort, état psychologique.

Ces pratiques ont lieu :

- soit de manière transmissive par un enseignant terminant sa séance rapidement et balisant ces différentes phases et occultant celles de l'interaction avec les élèves. Le discours est descendant. Il constitue une transmission d'informations selon un canal à sens unique, de l'enseignant vers l'élève, à la portée formatrice limitée.
- soit de manière plus appropriative, par un enseignant favorisant l'émergence des réponses par les élèves et les interactions entre eux ou avec lui. L'échange se veut constructif. Le temps du bilan est inscrit à la temporalité de la préparation de leçon. Il est exploité et constitutif des apprentissages.

Du « quoi » au « pourquoi »

Ainsi mises en évidences, ces différentes pratiques permettent de dessiner les fonctions du bilan : à la fois institutionnalisation du savoir autour de la construction d'une culture commune selon l'expérience vécue ; et à la fois métacognition permettant à l'élève d'accéder à la connaissance de lui-même et à l'enrichissement de son système de représentations (comme nt j'ai fonctionné, qu'est-ce que j'ai fait, qu'est-ce qu'il me reste à faire,...?).

Les fonctions du bilan peuvent donc se définir comme des temps distincts mais combinés et complémentaires :

- un temps de retour au calme pour un enchaînement facilité des cours de la journée et une récupération physique et psychologique ;
- un temps pour synthétiser les expériences vécues afin de mettre en avant l'essentiel à retenir ;
- un temps pour créer le suivi des apprentissages et se positionner : autoévaluation ou co-évaluation ;
- un temps de participation-verbalisation des élèves pour ancrer les apprentissages et favoriser la prise de parole dans le cadre d'une formation à la maîtrise de la langue et aux pratiques de l'oral.

La problématique du temps

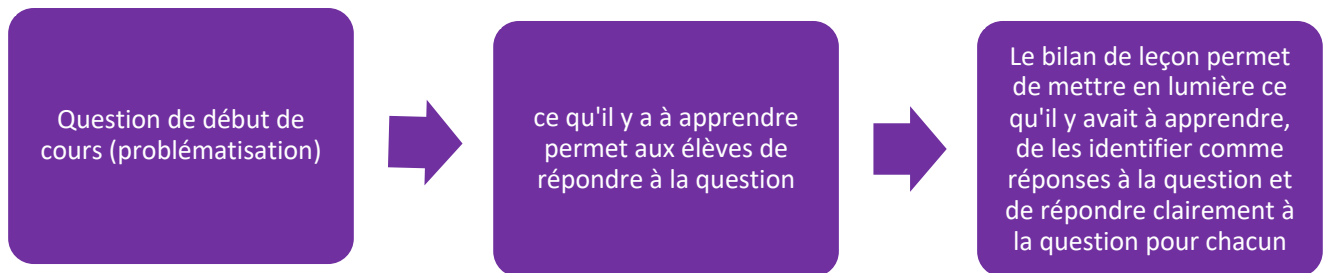
Le bilan de séance s'intègre complètement dans la thématique plus générale de l'articulation des temps moteurs et non moteurs. Le temps est au cœur de cette problématique. Le temps peut être entendu sous deux angles : celui du moment (quand ? à quel moment ?) et celui de la durée (combien de temps ça dure ?). L'équilibre des temps moteurs et non-moteurs et leur articulation, c'est-à-dire leur agencement les uns par rapport aux autres, sont pensés par l'enseignant dans un but d'optimisation de la démarche d'enseignement : favoriser les apprentissages des élèves. Ainsi le bilan de séance en tant que moment institutionnalisé du cours, se confronte à cette double problématique du temps : combien de temps peut-il et doit-il durer ? A quels moments répartir ces temps pour combiner efficacité pédagogique et gestion du temps global de la séance ?

Les temps de la leçon

La gestion du temps du bilan de séance dépend de la démarche globale mise en œuvre par l'enseignant au cours de sa leçon. Ainsi une leçon nécessairement problématisée voit des bilans intermédiaires baliser le temps du cours (inter-situations) permettant au bilan de séance d'être dédié à ses fonctions essentielles et faisant sens pour les élèves car rappelant les bilans intermédiaires réalisés en amont¹. Le ciblage des apprentissages visés dans la séance est un prérequis à cette démarche : si l'enseignant n'identifie pas précisément ce qu'il souhaite faire acquérir à ses élèves lors de la leçon, alors ses élèves ne peuvent pas analyser ce qu'il y avait à apprendre (sch.1) ; ces apprentissages peuvent relever des cinq domaines du socle ou des cinq objectifs généraux.

¹ KERGEAN (M.) : « Des textes à la mise en contexte », *e-novEPS* n°23, juin 2022

Schéma 1 : Démarche de l'enseignant lors de la leçon



Un bilan repensé

Il s'agit de passer d'un bilan représentant un temps non moteur transmissif à un temps mettant en action les élèves autour de la construction d'un bilan basé sur leur expérience de séance. Pour cela une fiche-outil peut être remplie quand les élèves sont en petit groupe de manière collective, ou en grand groupe.

Ainsi le bilan peut se construire autour des trois fonctions éclairées précédemment :

- un temps de retour au calme, de récupération physique et psychologique pour un enchaînement facilité des cours de la journée et des apprentissages liés à la santé ;
- un temps pour synthétiser les expériences vécues et mettre en avant l'essentiel à retenir ;
- un temps pour créer le suivi des apprentissages et se positionner : identifier les réussites.

La fonction de retour au calme-récupération

La fonction du retour au calme – récupération constitue l'étape du passage à un bilan moteur, dans le sens où l'enseignant met en action ses élèves. En effet la proposition consiste à organiser ce temps sous forme d'ateliers d'étirements - assouplissements de fin de séance (inspirations de yoga ou stretching), durant lequel les élèves peuvent discuter, notamment de ce qu'il y a à retenir du cours, de leurs réussites et obstacles persistants et de la projection pour la suite. Ce temps peut être organisé en petits groupes autonomes ou en grands groupes guidés par l'enseignant (voir ci-après) selon le niveau de classe concerné.

Ce retour au calme peut aussi prendre la forme d'un atelier de récupération-respiration-visualisation où l'enseignant guide ses élèves par la parole dans une visualisation de la séance ; c'est un temps de sollicitation de la mémoire et de la concentration. Ce temps s'apparente à de la méditation guidée. Les élèves sont assis ou allongés, yeux fermés, en silence, à l'écoute du guidage oral de l'enseignant sur la stimulation de la mémoire au sujet de la séance vécue. L'enseignant s'attache dans ce cas à organiser son guidage autour des acquisitions visées et des contenus abordés, de manière très descriptive afin que les élèves puissent se représenter au mieux ce qu'ils font et ce qui est attendu, pour ancrer plus fortement les conduites à retenir.

Ce qu'il y a à apprendre pour l'élève

Ce sont des apprentissages moteurs et non-moteurs qui sont visés lors de cette phase du bilan de leçon :

- OG 1 : maintien des postures d'étirement, respiration abdominale ;
- OG 2 : se concentrer et ressentir ;
- OG 3 : écouter les autres, respecter les temps de parole ;
- OG 5 : nom des muscles sollicités.

La fonction de synthétisation-ancrage mémoriel

Cette partie du bilan se fait nécessairement dans un mode d'échange (élève-élève ou professeur-élève). C'est un temps de prise de parole de l'élève en réponse à des questions. L'élève y travaille son analyse réflexive, sa prise de parole et sa mémoire en faisant appel au vécu de la séance. Ce temps peut se faire soit en grand groupe en interaction avec l'enseignant, soit par petit groupe dans un premier temps, lors du retour au calme/récupération par exemple, puis en regroupement collectif dans un deuxième temps pour comparer et synthétiser les différents travaux de groupe.

Ce qu'il y a à apprendre pour l'élève

- OG 2 : solliciter sa mémoire pour retenir et se souvenir, s'engager dans une démarche réflexive, s'intéresser ;
- OG3 : écouter les autres, partager et respecter les temps de parole.

La fonction de positionnement-suivi des apprentissages

Cette fonction est essentielle car elle individualise le bilan et donne du sens aux apprentissages visés en parlant à chaque élève. L'élève se positionne sur une échelle de progrès au regard des acquisitions visées sur la séance. Ce positionnement l'aide à se situer sur le travail réalisé et celui qui reste à accomplir pour progresser. Ainsi, il visualise son parcours de formation et est en mesure de formuler des propositions de pistes de travail pour la séance suivante au regard de ses besoins. C'est un maillon du suivi des apprentissages de l'élève et de la mise en projet personnel de l'élève.

Ce positionnement est d'autant plus précis et facile à réaliser par l'élève que celui-ci vit les bilans intermédiaires à chaque situation au cours de la leçon. Ces évaluations peuvent être facilitées et objectivées par le travail collaboratif et l'échange entre élève autour de leurs réussites. Il s'agit pour l'enseignant de veiller à élaborer des outils fonctionnels qui renseignent l'élève sur les aspects tant qualitatifs que quantitatifs. La manipulation des critères de réalisation et de réussite est au cœur de cette étape. L'enjeu est de pouvoir amener l'élève à se positionner tout autant sur ses résultats que sur les processus mis en œuvre pour les obtenir. Ce positionnement peut aussi bien relever du court terme, séance vécue, que du moyen terme, apprentissages abordés à l'échelle de la séquence, selon l'avancée du cycle.

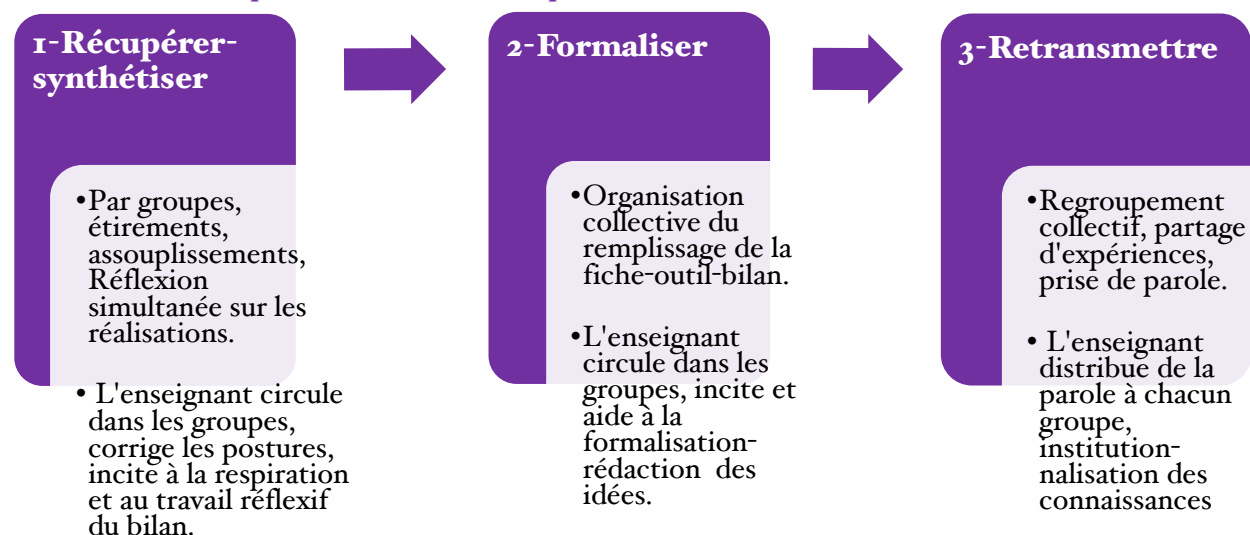
Ce qu'il y a à apprendre pour l'élève

OG 2 : identifier ses réussites et des degrés d'appropriation des contenus, connaître et maîtriser les outils d'évaluation et les critères de réussite, s'engager dans une démarche d'auto-évaluation., se mettre en projet. C'est à cette étape que l'élève développe sa métacognition par l'appropriation et la manipulation des outils d'auto-évaluation. Il s'agit de faire réfléchir l'élève sur les processus mis en œuvre et leur efficacité pour pouvoir se mettre en projet pour la suite : que me reste-t-il à apprendre ? Quels moyens mettre en œuvre pour y arriver ?²

Modélisation du temps du bilan

Il est possible de décrire le déroulement du bilan selon ses trois étapes, en y expliquant ce que font les élèves et l'enseignant et la durée probable de ces étapes (sch.2).

Schéma 2 : Description détaillée du temps de bilan

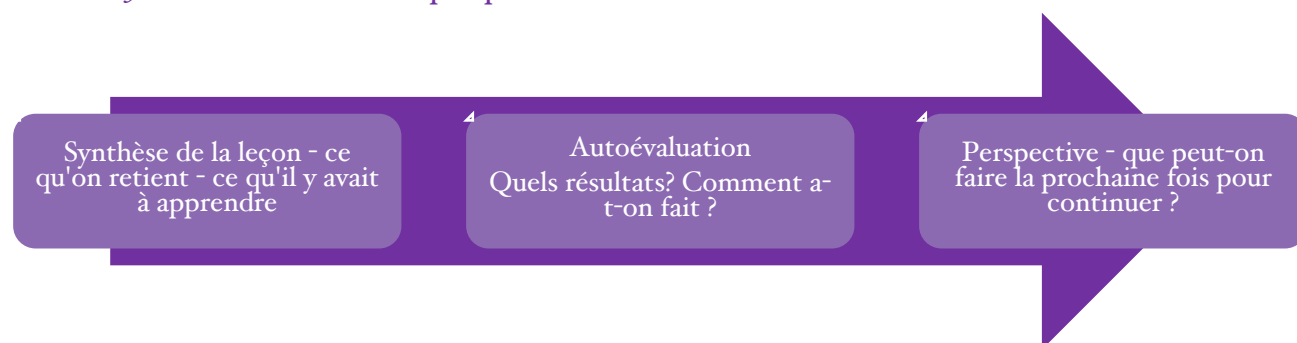


² VAUTOUR (F), « Mon suivi personnel », e-novEPS n°22, février 2022

La fiche outil

Pour le bilan de séance, la fiche outil (sch.3) est à remplir par les groupes d'élèves après le temps calme-récupération. Elle est ré-exploitée lors de la mise en commun ou par l'enseignant à l'issue du cours. Une approche numérique peut être envisagée sous forme de mur collaboratif où chaque groupe complète son tableau sur tablette ou smartphone. Ce mur numérique est vidéo projeté et sert de trace au bilan collectif.

Schéma 3 : la fiche outil à remplir par les élèves



L'élève acteur de son bilan

Le bilan dans le cursus

Il est possible d'envisager une démarche progressive de réalisation du bilan de séance en fonction du niveau (tab.4). Par étape, il concourt à rendre l'élève acteur de ses apprentissages.

Tab.4 : Démarche de bilan de séance sur le cursus

	Cycle 3	Cycle 4	Lycée
	Un élève guidé dans un cadre structuré collectif	Un élève autonome dans un cadre structuré	Un élève autonome qui co-construit le bilan
Temps de retour au calme-récupération	Collectif guidé par l'enseignant : guidage incitatif	Par petits groupes guidés par l'enseignant : guidage relatif	Par petits groupes en autonomie relative : choix de la manière du retour au calme-récupération
Temps de synthèse-ancrage mémoriel	Pendant les étirements, l'enseignant pose les questions et distribue la parole sur ce qui a été fait et ce qu'il y avait à apprendre. Il note les réponses sur la fiche outil collective ou au tableau.	Les élèves échangent spontanément et librement au sein de leur groupe. L'enseignant circule pour réguler et recadrer sur l'identification de ce qu'il y avait à apprendre. Remplissage de la fiche-outil par groupe.	Temps réalisé par groupe. l'enseignant circule et effectue les régulations dans les petits groupes.
Temps de positionnement-suivi des apprentissages	L'enseignant demande à 2 ou 3 élèves de se positionner au niveau de leurs réussites selon une échelle commune. Puis d'autres élèves évoquent une suite possible pour la prochaine leçon.	Les élèves se positionnent directement sur la fiche outil. Le retour collectif reprend les travaux d'un groupe, complété ou modifié par les autres. Puis l'enseignant demande ce qui peut être envisagé au cours suivant.	Retour collectif pour envisager la suite à donner.

Il s'agit de passer d'un bilan collectif guidé à un bilan par petits groupes autonomes où l'élève à la main sur la réalisation des différentes parties du bilan. L'élève passe ainsi du statut d'actif à celui d'auteur, où il articule lui-même les temps moteurs et non moteurs du bilan de séance. Il est possible de nuancer cette démarche : la fiche outil n'est pas utilisable par tous les profils d'élèves selon les établissements. Il revient à l'enseignant d'adapter la réalisation du bilan sans fiche outil à remplir par les élèves mais avec un rapporteur oral systématique, ou avec une trace vidéo : le groupe filme un rapporteur, qui est rediffusée en début de cours suivant pour introduire la prochaine leçon. Selon le même principe, en classe de terminale de lycée, un élève d'un groupe peut être nommé rapporteur et passer à l'oral devant la classe pour réaliser le bilan de séance, les autres élèves devenant critique de la prestation. Ceci peut concourir à la formation au grand oral³.

³ ROLAN (M.) « De l'EPS au grand oral », e-novEPS n° 20, janvier 2021

La compétence de l'élève à réaliser un bilan de séance en EPS

Cette articulation spécifique de temps moteurs et non moteurs requiert de l'élève certaines acquisitions, qui réunies, peuvent constituer une véritable compétence à réaliser un bilan de séance en EPS. L'élève mobilise des ressources de différentes natures pour réaliser cette tâche : il met en œuvre sa compétence basée sur des capacités, des connaissances et des attitudes⁴ (tab.5).

Tab.5 : Les acquisitions visées pour être compétent à réaliser un bilan de leçon

	Connaissances	Capacités	Attitudes
Compétence à réaliser son bilan de séance	Connaître et utiliser des échelles de ressenti Connaître les muscles (localisation-action) Connaître le contenu du cours vécu Connaître mon parcours d'apprentissage : ce qui est visé, ce que je sais faire, ce que j'ai à apprendre.	Se détendre S'étirer Respirer profondément par la respiration abdominale Mémoriser	Écouter S'engager dans une activité réflexive S'engager dans une activité de connaissance de soi Se concentrer S'intéresser

Par l'acquisition des connaissances-capacités-attitudes définies, l'élève accède à une plus grande maîtrise de lui-même et prise en charge de son bien-être. Il développe sa capacité à faire des inférences, son esprit de synthèse et accroît ses compétences communicationnelles, dans le but de produire une solution collective. La réalisation du bilan de séance peut donc s'intégrer au parcours de formation de l'élève :

- OG 1 : récupération-relaxation par les étirements - la respiration - la méditation guidée ;
- OG 2 : synthétiser sur une fiche outil, autoévaluation, maîtrise des critères de réalisation et de réussite des situations, concentration-écoute-mémorisation ;
- OG 3 : "scribe" – rapporteur ;
- OG 4 : prendre soin de soi - gérer les temps de sa journée - articuler temps moteurs et non moteurs à l'échelle du bilan, de la séance d'EPS et de sa journée ;
- OG5 : connaissances des muscles, connaissances des principes respiratoires de relaxation.

Il est donc possible d'envisager le bilan de séance comme une véritable articulation de la leçon où des acquisitions sont visées, évaluées dans les différents domaines d'acquisitions⁵. Il s'agit d'une véritable articulation de la leçon dans le sens où est fait le lien entre deux leçons, entre ce qui est visé et ce qui est appris.

⁴ Programmes d'enseignement du Lycée Général et Technologique, Bulletin officiel spécial du 22 janvier 2019

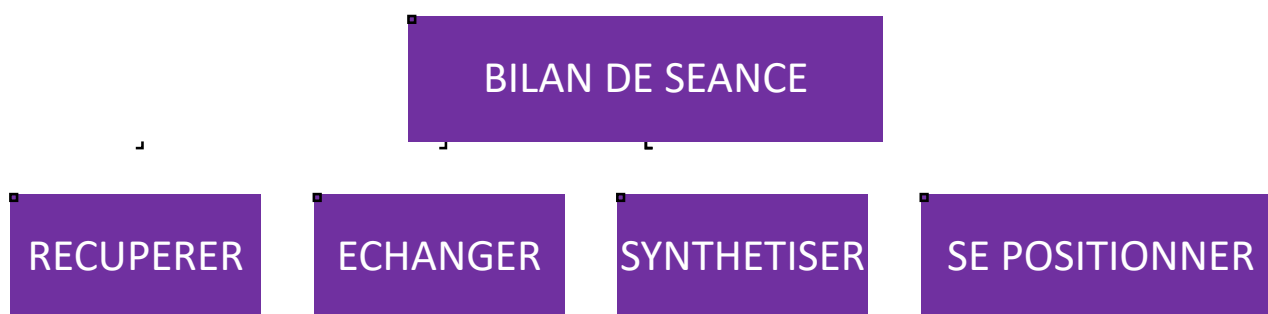
⁵ Programmes de l'enseignement de l'EPS au collège, Bulletin Officiel Spécial n°11 du 26/07/2015



Conclusion

Le bilan de séance témoigne de l'articulation du temps moteurs et non moteurs en EPS. C'est en repensant la structuration globale de la séance, notamment en intégrant des bilans intermédiaires entre les situations que l'enseignant peut habituer l'élève à se positionner, identifier ce qu'il y a à apprendre et comment il a appris. La récupération est intégrée, le temps d'échange et de communication entre élèves instauré pour synthétiser les apprentissages, le positionnement pour suivre et poursuivre ses acquisitions est un fil rouge. Se construit alors une vision globale du parcours de formation, de la séquence ou de l'année. Le bilan de séance ainsi repensé intègre et articule les temps moteurs et non moteurs pour donner de la cohérence à la succession des leçons (sch.4).

Schéma. 4 : Le Bilan au service de l'articulation des temps moteur et non moteur



Ainsi l'autoanalyse de l'enseignant à l'issue du cours peut porter sur ces éléments : les élèves ont-ils été en activité de récupération, d'échange et de synthèse ? Si la réponse est affirmative pour ces trois points, alors l'enseignement est considéré comme effectif. Un bilan adapté aux capacités des élèves fait partie de la leçon et est nécessaire aux apprentissages. Il n'est pas facultatif ou écourté, faute de temps. « Tu me dis j'oublie, tu m'impliques j'apprends » trouve au cours du bilan, tout son sens pour rendre efficient l'enseignement et l'élève pleinement acteur de ses apprentissages.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Articuler les temps moteurs et non moteurs

L'observation : un temps pour progresser

Pascal CHAUVIGNE

Professeur d'EPS, Baugé en Anjou, (49)

« Monsieur! On doit observer quoi déjà? » Cette question d'élèves revient de nombreuses fois malgré la volonté de l'enseignant qui cherche sans cesse à s'assurer de bien avoir tout dit...

Observer s'apprend, nécessite une progression et un accompagnement, c'est pourquoi une vigilance particulière est à mettre en place si l'enseignant souhaite que ses élèves comprennent, agissent et régulent au fil de leurs apprentissages. Il est ainsi nécessaire d'optimiser ce temps durant lequel l'élève est observateur pour en faire un temps non-moteur au service de l'apprentissage.

La focale de l'article vise à mettre en lumière une stratégie d'enseignement, basée sur des critères d'observation précis, signifiants et efficaces, qui aide les élèves, en situation d'observation, à comprendre dans quelles mesures ce temps non-moteur peut leur permettre de cheminer efficacement dans tous leurs apprentissages.

Pascal CHAUVIGNÉ, L'observation : un temps pour progresser

Juin 2022 - Partie 3 - Article 1 - page 1





Observer en étant guidé

Visualiser et comprendre ce qui est attendu

En début de séance, l'enseignant, qui cible des objectifs, cherche en premier lieu à faire passer un message relatif aux connaissances qu'il souhaite transmettre aux élèves. Ce message, quel qu'il soit, a systématiquement différents degrés d'interprétation selon les élèves, leurs niveaux motivationnels, leur implication, leur vigilance, leur attention ou leur écoute. Lors du temps de présentation de la tâche par exemple, temps durant lequel les élèves sont finalement déjà observateurs, la manière d'expliquer et de les impliquer peut transformer considérablement ce temps non-moteur en temps actif, favorisant la réactivité de chacun d'entre eux et facilitant l'observation.

Penser à la posture et l'expression

La posture est un moyen inévitable d'attirer l'attention et plus elle est dynamique, plus elle valorise l'écoute des propos. C'est un critère révélateur d'implication et d'engagement dans l'activité et l'envie de faire apprendre. La manière de parler, d'articuler, les termes utilisés et les intonations de voix employées sont autant d'aides au suivi et à la compréhension des explications et des consignes données. La manière de s'exprimer conditionne la clarté et la lisibilité de ce qui est annoncé puisqu'elle est un moyen d'attirer l'attention, de maintenir l'écoute et d'assurer la compréhension de ce qui est expliqué. Le rôle d'observateur est alors dynamisé.

Utiliser des supports multiples

Au-delà des mots, l'écriture au tableau ou la visualisation de schémas, de photos ou de vidéos élargissent les possibilités de compréhension qui permettent de s'adapter au large panel d'élèves, tous différents et n'ayant pas tous les mêmes besoins d'accompagnement et de compréhension. Utiliser différents supports est une focale pédagogique qui vise à être efficace, voire efficient, pour enrichir le cadre d'enseignement et permettre aux élèves d'assimiler les éléments abordés par une observation outillée et adaptée aux manières d'apprendre de chacun. C'est un moyen de canaliser l'attention et la motivation puisqu'elle rend la manière d'expliquer et de comprendre plus ludique et sensée.

Amener des interactions régulières

Faire réfléchir les élèves, les questionner ou les faire se questionner sont autant d'interactions qui suggèrent une dynamique collective et interactive, source de réussite puisqu'au service de la compréhension. Les élèves émettent des idées, se remémorent des connaissances passées ou des actes déjà pratiqués, donnent et défendent des opinions, s'écoutent et se projettent dans la tâche, la séance ou la séquence à venir... C'est un moyen de confronter les esprits au service de l'écoute, de l'attention et de la compréhension.

Finalement, ce questionnement autour de la posture de l'élève/observateur relève d'une démarche destinée à « activer » ce dernier lors de ce temps d'apprentissage. Elle est pensée et menée de manière réfléchie, en fusionnant le plus souvent possible l'ensemble des éléments précités. C'est une combinaison constructive, facilitant la compréhension de ce qui est attendu, dans l'intérêt des progrès et de la réussite à venir des élèves. Néanmoins, par cette démarche active d'écoute, le partage des informations nécessaires à ce qui est fait constitue un temps de projection cognitive à l'appui des connaissances révélées et utiles pour faire. Cette démarche n'est pas systématique puisque l'appui à l'expérience et à l'expérimentation sont autant motivantes car créatrices de sens. L'élève est placé ainsi très vite en action sur une tâche d'apprentissage simple et globale pour ensuite approfondir et préciser les consignes.

Entrer dans une démarche d'observation

Durant la pratique d'une Activité Physique Sportive et Artistique (APSA), quelle qu'elle soit, les phases d'observations constituent des étapes cruciales pour extraire des informations et pouvoir envisager des transformations optimales. Il est alors important que les régulations leur permettent de repérer les indicateurs directement observables qui, même s'ils semblent déjà compris lors des explications de consignes, demandent du temps et une certaine expérience pour être appliqués et efficaces. Au-delà de donner aux élèves les moyens de connaître certains paramètres liés à la position d'observation et la manière de faire, il s'agit de mettre en avant les principes d'efficacité des gestes à observer, ainsi que les observables associées, pour leur permettre de comprendre ce qui est observé et de donner du sens à ce qu'ils doivent repérer. Ce sont ces mêmes repères qui permettent à l'élève pratiquant de savoir quoi faire et comment le faire pour être efficace. Les connaissances sont alors peu à peu identifiées, comprises, mémorisées, observées, utilisées, répétées et généralisées.

En éducation physique et sportive (EPS), pour être analysés, les gestes réalisés par l'élève pratiquant reposent sur le repérage de critères visibles et concrets. Pour que l'apprentissage soit bénéfique au plus grand nombre, il est important de mettre en évidence les principes qui permettent de rendre l'action efficace, pour que l'ensemble des élèves connaissent, repèrent et comprennent les principes d'efficacité. C'est en associant ces principes et ces observables que la démarche d'observation construit et conditionne l'efficacité de l'apprentissage moteur. Il est également nécessaire de se questionner sur les modalités et la manière d'apporter ces éléments aux élèves.

Illustration en acrogym

L'illustration utilisée ci-après s'appuie sur les travaux de Philippe Tilagone et Delphine Evain présentés à travers la ressource « le numérique au service d'une démarche d'apprentissage »¹. Cette démarche est analysée, en acrogym, au moyen notamment de photos et vidéos, qui permettent de faciliter la compréhension de la démarche d'observation. La première étape consiste à mettre en lumière les manières d'assurer son travail d'observation efficacement et donc la précision des éléments abordés ainsi que l'ordre de leur découverte constituent des éléments déterminants pour améliorer la relation moteur et non moteur. Au cours de la présentation du rôle et des missions de l'observateur, l'enseignant s'assure que l'ensemble des élèves est à même de pouvoir établir comment observer et quoi observer pour que chaque élève occupant ce rôle prenne confiance, ce qui constitue déjà un principe d'efficacité en soit...

Comment observer ?

L'observation s'apprend et une des étapes essentielles concerne le placement de l'élève et sa position par rapport au pratiquant. L'enseignant sait, par expérience, à quel(s) endroit(s) se placer pour observer l'ensemble de ses élèves ; il en est de même pour qu'un élève assure une observation avec justesse et cohérence. Pour visualiser les réelles actions des élèves pratiquants, l'observateur se place de façon à repérer les informations qui lui sont demandées. Au regard de la photo ci-dessous, extraite des travaux de Tilagone et Evain², le duo est visible de profil, position facilitant l'observation des corps, de leur placement en général, des appuis au sol, du lien qui les unis, ou encore de l'équilibre supposé qui est attendu...



¹ TILAGONE P., EVAIN D., « le numérique au service d'une démarche pour apprendre », site académique de Nantes, 2016.

² Ibid.

En se positionnant systématiquement de manière à voir l'ensemble des éléments à observer, l'observateur s'assure de pouvoir ensuite constater et analyser avec précisions les critères observables.

Quoi observer ?

Au-delà de la position d'observation, chaque élève a besoin de connaître les indicateurs qui permettent de savoir ce qu'il faut observer pour garantir une analyse pleine de sens et répondant aux principes d'efficacité recherchés. La qualité des gestes techniques réalisées, ou des tactiques utilisées, est définie par l'application d'actions propres à chaque situation. La manière dont l'enseignant utilise la notion de technique est alors importante puisqu'elle est un repère pour construire les principes d'actions efficaces face aux problèmes posés aux élèves. Lors de l'apprentissage, l'enseignant vise donc à s'assurer que chaque observateur puisse découvrir, connaître et assimiler le principe d'efficacité de chaque geste, de chaque action ou de chaque combinaison d'actions. Quelle que soit la manière de présenter le sujet, il précise les indicateurs concrets qui permettent de donner des repères aux élèves.

La photo ci-après permet ici d'illustrer cette étape



Par observation, le duo se caractérise par un porteur debout sur deux appuis et qui tient, à l'aide de ses deux mains, un élève voltigeur en position d'Appui Tendu Renversé (ATR). Le constat observable au premier abord laisse deviner un déséquilibre vers la droite puisque certains principes d'efficacité ne sont pas respectés... Pour résoudre les problèmes rencontrés par ce binôme, l'observateur s'appuie sur les principes d'efficacité liés à chaque membre du groupe, porteur et voltigeur, ainsi que sur l'analyse des observables. La mise en rapport qui est faite permet de mettre ainsi en évidence ce qui peut être modifié pour être plus efficace et réussir (tab.1).

Tab 1 : Mise en rapport des indicateurs observables vis à vis de principes d'efficacité

RÔLES	Principes d'efficacité pour chaque rôle	Indicateurs observables
PORTEUR	Assurer le maintien du voltigeur en étant bien équilibré sur ses pieds et en le tenant aux jambes à l'aide de ses mains.	<ul style="list-style-type: none"> - il est sur deux appuis au sol alignés et légèrement écartés ; - il se tient droit ; - il maintient le voltigeur à distance avec les bras tendus.
VOLTIGEUR	Assurer la réussite de l'ATR par pose des mains au sol et maintien du corps gainé, à la verticale renversée.	<ul style="list-style-type: none"> - il est complètement renversé ; - ses mains, épaules, bassins et chevilles sont alignés ; - ses mains sont posées à distance adaptée des pieds du porteur (même distance que la taille des bras du porteur).

Si les principes d'efficacité sont respectés, l'observation globale permet de visualiser deux corps, parallèles et droits, l'un debout et l'autre en ATR, capables d'assurer un maintien des positions quelques secondes, avant de revenir en position de départ.

Sur la photo « avant » régulation, certains critères ne sont pas respectés et rendent compliqué la réussite. En ce sens que les mains du voltigeur sont trop proches des pieds du porteur, ce qui engendre un maintien de ce dernier bras fléchis et rend difficile l'alignement du corps du voltigeur. Cette combinaison provoque un déséquilibre évident puisque le voltigeur n'est pas à la verticale. « Après » régulation, les actions sont modifiées et les observables permettent de valider la bonne application des principes d'efficacité pour l'ensemble du duo, la figure est réussie.

Avant

Après





Observer pour apprendre

Cheminer au regard d'enjeux d'apprentissages

Dans la pratique, l'observation des comportements d'élèves vise à définir des difficultés et des besoins afin de construire progressivement du savoir par l'articulation entre l'expérience et les connaissances utiles pour faire. Il s'agit alors d'aider les élèves à construire leur propre chemin d'apprentissage en sollicitant la réflexion selon une analyse constructive et progressive à partir de l'observation qui est faite, avec pour objectif de valoriser les progrès. Pour déterminer les enjeux d'apprentissages liés aux qualités d'observateur, il faut questionner la mise en place d'étapes d'apprentissage de l'observation. D'abord sur la posture attendue mais aussi sur les capacités de l'observateur à effectuer des régulations simples permettant d'orienter les transformations des élèves pratiquants. Pour favoriser ces retours d'informations, l'enseignant valorise d'abord l'utilisation d'outils d'observation destinés à faire comprendre et reconnaître les conditions d'efficacité qui vont amener les élèves à évoluer dans des conditions d'apprentissage illustrées, puis il met en avant les critères observables permettant d'analyser les gestes, en vue de pouvoir effectuer un retour pertinent et de faire des choix pour pouvoir moduler les actions au besoin, en faveur de la réussite.

Analyser des actions pour réguler et progresser

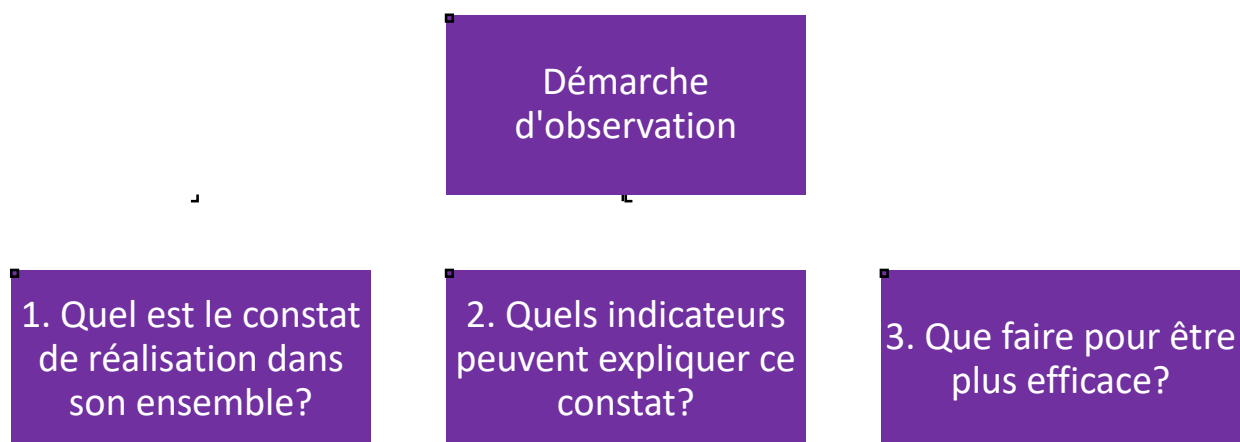
Observer, c'est suivre une évolution, une progression. En EPS, l'observation aide les élèves à identifier un profil, à partir de points forts et de points à améliorer, pour leur permettre de définir des objets d'apprentissage moteurs, comme ajuster un geste ou modifier une posture par exemple. Dans leur ressource sur « le numérique au service d'une démarche d'apprentissage » en acrogym, Philippe Tilagone et Delphine Evain mettent en avant les qualités l'intérêt de l'outil numérique pour apprendre. Ce mode d'observation permet d'exploiter les principes d'efficacité qui émergent peu à peu, au fil des prises vidéos et au profit de l'analyse des mouvements et de leurs ajustements. L'élève progresse alors pas à pas grâce à des feedbacks réguliers. Par exemple, il est demandé aux élèves de réaliser une figure acrobatique statique, en trio, intégrant l'appui tendu renversé (ATR), tout en limitant au maximum le nombre d'appuis au sol. Pour cheminer jusqu'à la maîtrise de la figure, chaque phase de construction nécessite de repérer des indicateurs directement observables et d'y associer une réflexion sur des principes qui vont permettre d'être de plus en plus efficace, jusqu'à une réalisation équilibrée et maîtrisée. Ainsi, par la combinaison de réflexions, d'essais et d'observations photos, les élèves ont la possibilité de constater du résultat et d'analyser les actions pour réguler peu à peu l'apprentissage. Lors de chaque prise de vue, les élèves se questionnent selon trois axes de réflexion qui leur permettent de mieux comprendre ce qu'ils viennent de réaliser (sch 1.)

Pascal CHAUVIGNÉ, L'observation : un temps pour progresser

Juin 2022 - Partie 3 - Article 1 - page 7



Schéma 1 : Étapes de la démarche d'observation



Cas de difficultés observées après le premier essai (tab.2)



Pascal CHAUVIGNÉ, L'observation : un temps pour progresser

Juin 2022 - Partie 3 - Article 1 - page 8

Tableau 2 : Illustration des étapes de la démarche d'observation

Quels constats ?	Rôles des élèves	Indicateurs observables	Que faire pour être plus efficace ?
-Les segments manquent d'alignements ; -Les élèves sont trop regroupés, comme « tassés » ; -La figure est déséquilibrée vers la gauche, le maintien est très difficile.	Porteuse	-Les bras sont fléchis ; -Le buste est incliné vers l'avant.	-Reculer les épaules et le buste vers l'arrière ; -Tendre les bras.
	Voltigeuse sur pieds	-Trop proche de la voltigeuse en ATR	-La voltigeuse en ATR doit poser ses mains plus loin des pieds de la porteuse pour lui permettre d'atteindre la verticale.
	Voltigeuse en ATR	-Le corps n'est pas à la verticale ;	

Dans ce contexte, les élèves découvrent finalement qu'à un principe d'efficacité, il existe un ou plusieurs observables qui correspondent à un ou plusieurs conseils. En reconnaissant les besoins et en ajustant les actions qui manquent de précision, l'observateur est finalement capable d'apporter les éléments manquants pour favoriser davantage de maîtrise, comme sur l'essai final illustré ci-après :



Au final, l'observateur a une responsabilité évidente et importante dans le processus d'apprentissage moteur et la réussite des élèves pratiquants.



Conclusion

Le travail d'observation est un temps non-moteur qui dope l'apprentissage moteur dès lors que l'élève devient capable de détecter, de manière juste et efficace, d'éventuelles anomalies, et apporte les bons conseils en référence aux principes d'efficacité. Pour y parvenir, une méthodologie par étapes est mise en place, d'abord par l'apport d'une pédagogie porteuse de sens puis par une réflexion de l'élève sur ces propres procédures afin de le faire progresser sur cette approche méthodologique. L'observation est un objet d'apprentissage à part entière puisque dans sa mise en place, non seulement l'élève développe des compétences citoyennes et culturelles inhérentes à l'acte même d'observer, mais il devient aussi et surtout acteur de l'apprentissage moteur de l'ensemble des élèves qu'il observe. Le sens se construit par le pouvoir d'agir sur la qualité d'apprentissage de soi, des autres, telle une démarche pour faire apprendre, utile pour tous.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Articuler les temps moteurs et non moteurs

Moteur ! Ça tourne ! Action !

Damien BENETEAU

Professeur d'EPS, Montreuil Juigné, (49)

Dès l'école primaire, les connaissances issues des neurosciences donnent aux enseignants l'idée de raconter leur leçon pour captiver les élèves et leur permettre de mieux comprendre¹. Au collège² et aux lycées³, les programmes incitent à construire un parcours de formation personnalisé en tenant compte de leur propre histoire.

Cet article a pour ambition de structurer un projet de leçon autour d'une création cinématographique organisant l'articulation des temps moteurs et non moteurs, selon une démarche pédagogique scénarisée par l'histoire que le triptyque élève-enseignant-parent donne aux apprentissages en cours d'Éducation Physique et Sportive (EPS). L'énigme est contextualisée, organisée et mise en œuvre dans la classe. Les réalisations sont analysées pour mettre en évidence les progrès individuels et collectifs.

¹ HOURST (B.), « Apprentissage compatible cerveau : Raconter une histoire peut améliorer n'importe quelle expérience d'apprentissage », Mieux apprendre, 7 janvier 2019

² Programme de l'enseignement de l'EPS au collège, BO Spécial n°11 du 26 Juillet 2015

³ Programme d'enseignement du Lycée Général et Technologique, BO Spécial du 22 janvier 2019



Une intrigue motrice sociée

Discipline d'enseignement pour les uns, défouloir ou activité compensatrice pour les autres, chacun accorde à l'EPS une légitimité original⁴. Le cinéma a aussi connu plusieurs "révolutions". Il est donc intéressant de chercher un sens commun aux apprentissages en EPS avec un filtre cinématographique qui fédère tous les acteurs.

Le sens de l'histoire

"Alors que l'École invite à penser dans le long terme, la société actuelle, caractérisée par le zapping, avec ses techniques modernes d'information et de communication, valorise l'instant"⁵. L'histoire se crée donc dans le moment présent et l'action s'organise en communiquant et en informant différemment. Ainsi, l'enseignant s'appuie sur des temps non moteurs pour structurer et guider la pratique autour du cinéma.

Imaginer, anticiper, se préparer

L'histoire est modulable, mais le processus de création reste le même. L'élève fait lui-même le choix de ses apprentissages. Pour conserver l'émulation du moment présent, il se positionne en amont, au début, pendant et après la séance. Il tient compte de ses préférences, sensibilités, ressentis, progrès, manques, points forts/ faibles... Deux possibilités se posent à lui : soit il est à l'origine du sujet, soit il fait partie du projet d'un autre élève. Dans tous les cas, il est acteur de ses enseignements, de l'histoire qu'il veut raconter ou de celle que les autres imaginent.

Un projet de leçon engagé, spécifique aux champs d'apprentissage et citoyen

Une démarche pédagogique prend en compte les multiples façons d'envisager la leçon d'EPS pour favoriser l'engagement de tous les élèves. Une solution s'oriente vers les choix de forme de pratique. Trois leviers sont proposés :

- Le premier passe par une leçon engagée. Elle permet de trouver une accroche par le prisme de l'éducation à la curiosité⁶. L'innovation est recherchée, discutée, testée en pratique grâce à l'enjeu de formation non moteur travaillé, la communication.
- La leçon est évidemment motrice et se réfère aux champs d'apprentissage (CA). Les compétences visées sont transversales et peuvent s'appuyer sur des activités différentes au sein du cours ou d'une séance à l'autre. L'enjeu de formation moteur se distingue par un enchaînement d'actions motrices spécifique au CA.

⁴DELIGNIERES (D.), « Le sens des apprentissages : éducation motrice ou éducation sportive ? », revue AE-EPS, 2006, vol. 1

⁵DE BONNAULT LEGRAND (B.), « Le sens des apprentissages », Education, 2012

⁶BENETEAU (D.) « Cultiver la curiosité des élèves : avoir envie, c'est être en vie! », e-novEPS n° 19, juin 2020

- La leçon recherchée est aussi citoyenne. Elle forme des pratiquants qui exploitent leur corps avec une efficacité croissante, se positionnent dans des grilles de progressivité, analysent leurs évolutions, ambitionnent de nouveaux objectifs en groupe, et construisent l'activité physique en tant que pratique culturelle représentative de leur société. C'est bien là que migrent les repères dédiés aux activités physiques sportives et artistiques (APSA) pour un élève qui construit son parcours de formation citoyen en articulant les temps moteurs et non moteurs.

Un scénario multi-options

Selon Béatrice De Bonnault Legrand, "L'École a didactisé les savoirs, les a organisés dans des progressions logiques en fonction de chaque discipline, alors ils ont perdu leur sens"⁷. Pour éviter cet écueil, il s'agit d'élaborer plusieurs scénarios en fonction des compétences du socle commun⁸ à travailler. La manière n'est pas traditionnelle, impose un objectif pour une séance, puis un autre la séance suivante, ou le conserve si c'est nécessaire pour asseoir les acquisitions. L'élève choisit le scénario de son histoire. L'enseignant le guide pour garantir la cohérence.

Un projet de leçon adaptable

Avec les enjeux de formation non moteur relatif à la communication et moteur sur l'enchaînement des actions motrices comme "courir-sauter-lancer", trois possibilités de projets de leçon, de scénarios, sont envisagés pour construire l'histoire :

- La première implique une forme de pratique innovante. Pour un projet engagé, un biathlon s'organise autour d'un Parkour Urbain, à base de franchissements gymniques, enchaîné avec un lancer de précision comme la boccia pour faire découvrir une activité handisport. Les élèves se concertent, négocient les éléments pour construire le parcours, discutent et se mettent d'accord sur les critères de réalisation à mettre en œuvre.
- La deuxième possibilité de leçon s'appuie spécifiquement sur les CA et propose des APSA choisies par les élèves en ayant pour objectif une progression motrice transversale. Par exemple, elle cible l'enjeu d'apprentissage relatif à l'enchaînement des actions motrices pour la compétence "conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel"(CA4). A eux de se mettre d'accord pour retenir un seul support, d'imaginer l'enchaînement courir-sauter-lancer et de trouver les bons critères pour réussir. L'enseignant a la possibilité d'alimenter la discussion en proposant aux élèves de négocier un tremplin et un trampoline pour faciliter le saut. A eux de se les répartir dans les groupes de travail. La course est alors imaginée avec conduite de balle, passe, ou les deux, pour atteindre une zone précise. Les actions de sauter-lancer sont mises en évidence lors de la réception d'une passe pour smasher en volley-ball ou d'un "kung-fu" en handball, d'une tête plongeante en football, ou d'un "alleyoop" en basket-ball.

⁷DE BONNAULT LEGRAND (B.), « Le sens des apprentissages », Education, 2012

⁸Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015 - décret n°2015-372 du 31-3-2015

- La troisième possibilité se concentre sur une leçon citoyenne qui amène les groupes d'élèves à construire leurs propres grilles de progressivité dans une activité. Il y a donc une recherche de technique de spécialiste pour réaliser l'enchaînement courir-sauter-lancer. Chacun trouve un support qui fait consensus et met directement en évidence la technique selon plusieurs étapes. En proposant de travailler le double pas en basket, quatre étapes sont envisagées : l'aménagement matériel avec des rivières et des pastilles au sol, le "power layup", le "layback" et le tir en appui. En programmant la séance en amont, l'enseignant incite les élèves aussi à faire des recherches pour connaître les éléments, à se concerter, à retenir les options à travailler et à déterminer ce qu'il y a à apprendre pour chaque technique. Les élèves utilisent aussi des supports visuels et numériques pour articuler les temps moteurs et non moteurs.

Des entrées scénarisées autour de ce qu'il y a à apprendre

Avec la mise en place du scénario triple options, plusieurs phases sont à respecter :

- La première consiste à indiquer la thématique sur l'Espace Numérique de Travail (ENT) de la classe, juste après le bilan de la dernière séance. Les trois projets de leçon sont clairs et suggérés pour permettre à chaque élève de s'inscrire en fonction de l'histoire à laquelle il souhaite contribuer avec son groupe. Cela laisse le temps à l'enseignant de visualiser les choix retenus par chacun des élèves et d'intervenir si nécessaire. Il est facile d'imaginer que certains adolescents s'inscrivent plus pour accompagner des copains et moins pour travailler des contenus précis. En toute connaissance de ses élèves, et en lien avec le projet de classe⁹, il guide les choix.
- La deuxième phase s'intéresse à ce qu'il y a à apprendre. Le projet de leçon est structuré et articulé autour des cinq domaines du socle commun détaillés dans le projet de classe : enchaîner plusieurs actions motrices, systématiser le travail collaboratif avec des groupes affinitaires-différenciés-de niveau-de besoin, assurer les rôles de pratiquant-conseillé/aide-arbitre/juge, se positionner sur le degré de difficulté pour progresser, s'appuyer sur des analyses vidéo d'élèves-spécialistes-professionnels pour alimenter la culture physique. Pour cet article, l'enjeu de formation retenu prioritairement dans le projet de séquence est le suivant : la communication par le corps et le numérique en s'appuyant sur le travail collaboratif. La spécificité motrice oriente le projet de leçon sur les compétences évoquées précédemment selon les attendus de fin de cycle (AFC), de lycées (AFL), à acquérir.
- La troisième phase consiste à la mise en pratique du projet envisagé en groupe.

⁹GUILLON (S.) « Le rôle du projet de classe dans l'articulation des apprentissages », e-novEPS n° 23, juin 2022

Une intrigue motrice à mener

Même si les objectifs sont fixés par le professeur et choisis par les élèves, la manière de résoudre le problème posé par la pratique incombe à chaque groupe de travail. La communication est le point central pour organiser les espaces moteurs autour de différents pôles. Tout est donc concerté à l'intérieur mais aussi entre les groupes.

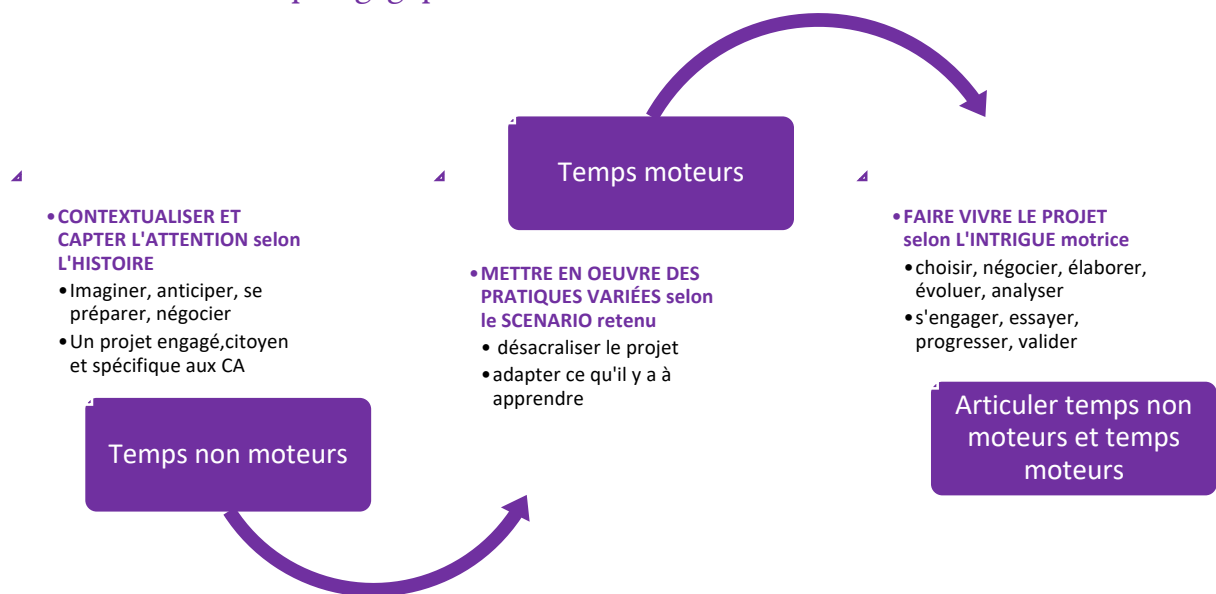
Un projet d'apprentissage organisé et autonome

La salle de classe en primaire, notamment lorsqu'il y a plusieurs niveaux, est un bel exemple de mise en œuvre de ce système. Chaque groupe dispose de son espace avec son tableau, son programme et ses fiches de travail. L'élève sait où prendre les informations et ce qu'il a à faire. Il y a donc un véritable degré d'autonomie à acquérir avec la mise en place d'un projet d'apprentissage dans un lieu précis. C'est la même projection à mener en organisant différents espaces dans l'installation sportive. Pour cela, lors des temps non moteurs, le professeur organise, guide les élèves pour leurs apprentissages selon le scénario retenu et impose un endroit approprié à chaque option. Le groupe d'élèves peut alors choisir-négocier son projet-espace, élaborer une stratégie, évoluer, anticiper les étapes de progression, analyser ce qu'il y a à valider. La communication est bien au centre de la pratique motrice et incite à l'engagement, aux essais, à la désacralisation des pratiques, à la mise en évidence des progrès, et à la validation des étapes-clés.

Une démarche éducative généralisable

La démarche pédagogique se base sur trois étapes (sch. 1). Pour donner plus de sens à l'histoire, l'élève s'engage en multipliant les axes de communication, choisit la pratique en appui, et distingue ses apprentissages à la manière d'un film de cinéma qui articule les temps moteurs et non moteurs en cours et entre deux leçons d'EPS.

Schéma 1 : une méthode pédagogique scénarisée



Damien BENETEAU, Moteur ! Ça tourne ! Action !

Juin 2022 - Partie 3 - Article 2 - page 5



Contextualiser le casting

L'élève gère l'articulation des temps moteurs et non moteurs, mais il se fait aussi accompagner en prenant en compte le casting. La mise en scène est communiquée en préparant l'activité motrice en amont selon les sujets proposés, les espaces dédiés, les personnes à solliciter et les rôles à attribuer. L'histoire se régle selon les étapes de progression de la pratique et les analyses des acteurs.

L'élève, le premier rôle

Le premier rôle de l'histoire revient à l'élève en partant de ses représentations de l'EPS pour l'amener à s'engager et progresser. Il souhaite jouer, prendre plaisir par la pratique, comprendre l'intérêt de la situation, avoir un enseignant bienveillant qui communique et explique, progresser, critiquer, participer aux choix et décisions, utiliser des supports numériques, limiter les temps d'explication pour pratiquer davantage.

Un élève producteur au centre de l'histoire

L'idée est de produire ses apprentissages à partir des enjeux de formation ciblés, des séances précédentes, des bilans, des compétences acquises, de ses envies (tab. 1). Plusieurs histoires lui correspondent. Une histoire individuelle l'amène au centre de l'action pour développer sa motricité. Une histoire collective organise son évolution selon les besoins et envies des membres du groupe de travail où il exerce sa responsabilité en organisant l'écoute, l'entraide, le rôle de chacun. Une histoire culturelle le place aussi en tant que spectateur, critique ou juge des prestations.

Tab 1 : Paramètres pour articuler les enjeux de formation moteurs et non moteurs

Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5
S'engager dans la pratique	Expérimenter plusieurs possibilités	Analyser tous les paramètres pour s'adapter	Se mettre en scène collectivement	Exprimer une émotion ou une performance par le corps

Un metteur en scène qui impulse les communications, les interactions

L'élève choisit aussi les figurants de l'histoire retenue. Un groupe affinitaire facilite le lancement dans l'histoire. Un groupe hétérogène augmente les possibilités d'action grâce à une harmonisation des compétences. Et un groupe de niveau permet un accès direct à la confrontation et à la recherche de progrès. Dans tous les cas, la pédagogie de la communication¹⁰ régule les temps moteurs. Elle est incontournable pour se réunir et pratiquer, faire des choix et filmer, prendre conscience du niveau atteint et évoluer, se positionner et orienter les débats, faire preuve d'un esprit critique et se positionner pour la leçon suivante (tab. 2). L'enseignant guide les choix de chaque élève mais laisse la main sur les décisions.

Tableau 2 : Outils de communication pour articuler temps moteurs et non moteurs

Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5
Communication verbale dirigée la parole, les mots, le dialogue	Communication verbale coopérante mots pour échanger et faire évoluer	Communication verbale et écrite mots et fiches supports pour décrire, alimenter les débats	Communication verbale, écrite et numérique mots, fiches supports et vidéo pour argumenter	Communication verbale, écrite et numérique débat-critique via l'Espace Numérique de Travail (ENT) avec le public

L'élève, ce héros

Dans tous les cas de figure retenus, l'élève reste le héros de l'histoire en mettant en avant ses acquisitions, ses moments d'épanouissement, ses réussites et ses progrès. Il est donc primordial d'expliquer au groupe ce qu'il y a à apprendre grâce à des échelles descriptives et des étapes de progression (tab.3).

Tableau 3 : Enjeu de formation moteur concernant l'enchaînement d'actions motrices

Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5
Réaliser un enchaînement d'actions motrices sécurisé	Apprécier un enchaînement d'actions motrices sécurisé et destiné à être jugé	Articuler les actions motrices en toute sécurité pour les adapter aux contraintes imposées	Choisir un enchaînement d'actions motrices adapté au scénario et au matériel retenu	Émouvoir et/ou impressionner par l'exécution d'actions motrices en lien avec le scénario.

Les enjeux de formation, les enjeux d'apprentissage propre à un CA (tab. 4) et les enjeux d'apprentissage spécifiques à une activité précise sont connus, repérés et aussi expliqués avec des supports numériques, en pratique ou détaillés à l'écrit.

¹⁰BENETEAU (D.) « Pour une pédagogie de la communication », e-novEPS n° 16, janvier 2019

Tableau 4 : Enjeux d'apprentissage (CA3) et contenus pour passer d'une étape à l'autre

Réaliser un Parkour sécurisé et thématisé qui enchaîne plusieurs actions motrices gymniques, acrobatiques et artistiques				
Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5
Mettre en place la sécurité active et passive pour protéger le dos et la nuque	Adapter la sécurité aux points forts et faibles des membres du groupe	Organiser des liens entre l'aspect gymnique, acrobatique et artistique	Repérer les éléments techniques favorisant la réalisation et stratégiques pour assurer une récupération active	Analyser et distinguer les éléments gymniques, acrobatiques et artistiques qui donnent plus de sens
Connaître les règles incontournables de sécurité	Connaître les placements et les attitudes pour anticiper les chutes	Connaître les règles de sécurité pour chaque action motrice et leurs liaisons	Connaître et organiser la sécurité en groupe pour chaque action motrice, liaison et franchissement.	Connaître les risques et organiser les règles de sécurité pour tous les rôles lors des mises en scène et acrobaties.

Le professeur, le second rôle

Les enseignants souhaitent attirer l'attention, répondre au socle commun, concevoir des activités de groupe interactives pour partager et échanger, trouver l'équilibre entre nouveauté et stabilité, avoir du temps pour asseoir les apprentissages, permettre aux élèves de digérer les contenus et maintenir l'émulation.

Un imprésario incontournable

Par définition, l'imprésario s'occupe de l'organisation matérielle d'un spectacle et des engagements d'un artiste. Le postulat est le même en EPS avec un élève acteur et un professeur accompagnant. Le duo élabore le contenu et recadre les objectifs à tout moment de la leçon. A la fin, une production est stockée sur l'ENT de la classe, accessible également aux parents, pour analyser les prestations. La démarche est explicite dès le début de l'année et permet aux responsables légaux de participer aux débats en toute connaissance des objectifs visés. L'élève dispose alors de plusieurs points de vue pour se positionner sur le projet de leçon suivant :

- poursuivre avec le scénario engagé car il a repéré les acquisitions et les points perfectibles,
- reprendre le précédent mais le traiter d'une nouvelle façon,
- changer au profit d'un scénario mieux adapté aux éléments visualisés à la leçon précédente.

Damien BENETEAU, Moteur ! Ça tourne ! Action !

Un duo de scénaristes qui donne du rythme

En conservant une structure de fonctionnement identique quel que soit le scénario retenu, l'élève se met rapidement en action, s'organise collectivement, repère les temps d'échange essentiels. Il rédige précisément l'histoire engagée. Il est donc scénariste. L'enseignant partage aussi ce statut car il donne du rythme en s'appuyant sur les positions qu'il synthétise en amont, sur les bilans intermédiaires élaborés après les premières vidéos des prestations, et sur les besoins nécessaires à la progression et à la résolution de l'intrigue motrice. Les temps non moteurs permettent alors de réguler les apprentissages, l'histoire, en fonction des éléments repérables lors de la pratique. Et lorsqu'il n'y a plus d'évolution ou que le chemin engagé n'est pas le bon, l'enseignant reste le garant des apprentissages et intervient pour redonner goût et sens au scénario.

Un agent accompagnateur, garant du bien-être et de la sécurité de tous

À chaque leçon d'EPS, l'enseignant prend soin de la santé de ses élèves. Il est l'agent accompagnateur, le "garde-fou" des situations à risque. Il positionne des règles strictes, transversales, et non négociables. Elles sont facilement repérables par les élèves et sont systématiquement intégrées au projet lors de la présentation des différents scénarios. Les élèves se positionnent donc en toute connaissance de cause.

Un public participatif

Pour créer une émulation autour de ce projet cinématographique, il est essentiel de prendre en compte les critiques positives et constructives du public. Celui-ci est composé des autres groupes et des parents.

Comprendre le "pitch"

Pour créer du lien, il semble essentiel d'informer ce public sur les apprentissages de chaque groupe d'élèves. L'idée n'est pas d'imposer l'implication des parents mais simplement de donner le maximum d'informations pour qu'ils comprennent aussi la démarche d'apprentissage, les enseignements proposés, les compétences travaillées et les acquisitions motrices, cognitives et sociales recherchées. Ainsi, ils ont le choix de contribuer à l'histoire ou simplement de la vivre en simple spectateur et fans inconditionnels du héros. La complémentarité des "pitches" est aussi organisée pour créer du sens entre les groupes. Ils sont détaillés selon un thème commun.

Un public concerné pour maintenir l'émulation et prendre confiance

En l'associant sur les ENT, le public a la main pour questionner, apprécier les apprentissages des élèves, participer aux débats sur les décisions à prendre, et impulser des pratiques en dehors du temps scolaire avec les parents. L'histoire peut alors prendre une dimension différente en créant de nouveaux temps moteurs avec d'autres partenaires sportifs et des mises en œuvre lors de

temps de loisir¹¹. Le scénario retenu prend alors une nouvelle orientation et sert à la fois l'ensemble de la famille et des proches. L'objectif est de faire évoluer sa motricité, de partager des moments de complicité en dehors de la classe et de montrer ses progrès dans un contexte différent. Ainsi, il est plus facile de maintenir l'émulation et de prendre confiance en soi en transférant des compétences dans de nouveaux environnements. Et pourquoi ne pas aller jusqu'à associer les parents au processus créatif ?

Un casting au centre de l'articulation des temps moteurs et non moteurs

En structurant le projet de leçon autour d'une méthode pédagogique scénarisée, le casting donne du sens à chaque histoire en articulant les temps non moteurs et moteurs des apprentissages choisis et engagés par l'élève (tab. 5).

Tableau 5 : Articulation des temps moteurs et non moteurs par le triptyque

	Élève	Enseignant	Public
Temps non moteurs	<p>Un producteur, scénariste, metteur en scène qui échangent et communiquent.</p> <p>Des étapes à visualiser pour cheminer : échelles descriptives, étapes de progression.</p>	<p>Un impresario qui influence l'histoire et qui oriente les scénarios.</p> <p>Un scénariste qui repère les éléments essentiels à l'histoire.</p> <p>Un agent garant de la cohérence du projet.</p>	<p>Comprendre le "pitch", la démarche.</p> <p>Un public qui apprécie les acquisitions.</p> <p>Un critique qui met l'accent sur les réussites pour donner confiance.</p>
Temps moteurs	<p>Une histoire individuelle, collective ou culturelle à mener : compétences et techniques à maîtriser.</p> <p>Des figurants ciblés par affinité, par besoin, par niveau.</p>	<p>Un impresario qui apprécie les réussites et argumente sur les éléments à améliorer.</p> <p>Un scénariste qui donne du rythme.</p> <p>Un agent garant de la sécurité et de la santé.</p>	<p>Un public qui impulse la pratique en réinvestissant hors du temps scolaire.</p> <p>Un critique enthousiaste qui partage des moments.</p>

¹¹BENETEAU (D.) « L'engagement, entre présentiel et distanciel », e-novEPS n° 22, janvier 2022



Des outils pour la réalisation

Pour articuler concrètement les temps moteurs et non moteurs autour des enjeux de la communication et de l'enchaînement d'actions motrices, notre exemple de leçon a pour objectif d'amener les élèves à construire un Parkour en traitant du CA3. Les groupes étant préalablement constitués par affinité, ils ont chacun la possibilité de raconter leur histoire en y associant une coloration plus gymnique, acrobatique ou artistique. L'enseignant distingue des espaces-studios non linéaires avec du matériel imposé et associe un thème cinématographique à chacun : la science-fiction avec sol, fosse et grand trampoline ; le film d'horreur avec sol, barres asymétriques et anneaux ; la comédie musicale avec sol, barre fixe et cheval d'arçon ; le film policier avec sol, poutre et barres parallèles. Il propose une fiche de travail par groupe sur laquelle est indiquée le thème et l'espace associé; un pitch différent pour suggérer une orientation à chaque histoire; le nom du producteur chargé des négociations des engins de cirque (tonneau, boule, tube...), de gym (cubes, rouleau, triangles...) et autre petit matériel (caisson, trampoline, tremplin...) ; le nom du réalisateur chargé de filmer avec une tablette numérique en distinguant les orientations changeantes du Parkour ; le nom du ou des premiers rôles; le noms des figurants pour alimenter l'histoire et aider à l'aspect sécuritaire ; un nombre d'actions motrices identiques à tous les groupes comme se maintenir, voler, rouler, sauter, tourner, se balancer, se renverser, se réceptionner ; un espace pour rédiger le scénario retenu ; et un espace dédié au public pour visualiser les progrès et alimenter les débats sur la sécurité, la qualité de l'exécution, l'enchaînement des actions motrices et la mise en scène.

- Le premier temps correspond à la préparation pour les scènes envisagées. Le groupe d'élèves prend connaissance des quatre histoires à mettre en scène dans les espaces dédiés, se projette sur le scénario, anticipe sur les mouvements à produire, prend en compte les points forts/faibles des membres du groupe, imaginent les apprentissages à réaliser. Ce moment permet d'envisager l'histoire de différentes formes, expose le contexte, et recherche la meilleure façon d'accrocher le spectateur. Les choix sont envisagés en groupe mais la répartition des thématiques, espaces et matériel se fait à la suite de négociations entre les quatre producteurs. Chacun argumente en utilisant du vocabulaire adapté, des pistes envisagées par le groupe, des points forts et faibles de son casting, des acquisitions précédentes. Le producteur a pour objectif de ramener à son équipe la fiche correspondant aux choix évoqués collectivement ou de justifier de l'intérêt du changement de programme.
- Le deuxième temps permet de développer l'histoire et les rôles des personnages. Le groupe a pour objectif de se filmer et créer des vidéos pour les commenter. Chaque production motrice est une mise en scène et alimente les discussions, les débats, les négociations pour la suite du scénario ou pour adapter la prestation aux capacités des différents élèves qui envisagent de jouer aussi le premier rôle. Effectivement, certains sont plus à l'aise dans une pratique gymnique, acrobatique ou artistique. Les élèves

Damien BENETEAU, Moteur ! Ça tourne ! Action !

Juin 2022 - Partie 3 - Article 2 - page 11

utilisent donc en parallèle une carte mentale¹² pour illustrer tous les problèmes auxquels ils font face pendant l'action. Ils prennent des initiatives, adaptent la situation d'apprentissage, augmentent les exigences et progressent en prenant les étapes les unes après les autres¹³.

- Dans un troisième temps, le public observe la prestation finale selon la volonté du réalisateur qui oriente sa caméra en fonction de ce qu'il veut transmettre, mais également en fonction de ce que l'enseignant-impresario lui demande de mettre en évidence : enchaîner des actions motrices sécurisées, qualité de l'exécution, mise en scène explicite du pitch, impressionner ou créer une émotion. Les éléments saillants sont appuyés par une analyse-critique du public¹⁴. Les bilans s'orientent vers une mise en évidence des progrès via un analyse individualisée et interactive des apprentissages : vidéos, cahiers de texte numérique, ENT, blog de la classe. La séance suivante peut donner l'occasion de changer de rôle, de thématique, d'espace, d'actions motrices, d'insister sur un enchaînement plus gymnique ou artistique.



Conclusion

Pour donner du sens à l'engagement et aux apprentissages des élèves, le cours d'EPS s'appuie sur une intrigue cinématographique pour structurer son projet de leçon autour de l'harmonisation des temps moteurs et non moteurs. L'enseignant utilise une méthode pédagogique scénarisée qui contextualise l'énigme, envisage plusieurs résolutions et analyse chaque étape de progression. Le travail de groupe s'appuie sur les temps non moteurs et guide la pratique des élèves en fonction des problèmes rencontrés. Le scénario oriente la pratique et la régule par la communication et les analyses des élèves, de l'enseignant et du public, dont les parents. Le support vidéo permet aux élèves d'aller au bout de leur propre histoire, de visualiser les progrès moteurs de chacun, de débattre et d'appréhender les leçons suivantes.

¹²EVAIN (D.) et TILAGONE (P.) « Le numérique au service d'une démarche d'apprentissage », site pédagogique de l'académie de Nantes, 2016

¹³ ROUXEL (F.) et THUAL (V.) « Donner du sens », *e-novEPS* n° 16, janvier 2019

¹⁴DURET (S.) « L'analyse vidéo pour le lycéen », *e-novEPS* n° 17, juin 2019



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Articuler les temps moteurs et non moteurs

Apprendre à ressentir en EPS

Francis HUOT

Professeur Agrégé EPS, inspection pédagogique régionale, Nantes

Les ressentis sont présentés dans les programmes du lycée de 2019 comme moyen de personnaliser et réguler une séquence de travail. « Choisir quelques paramètres et utiliser ses ressentis (musculaires, respiratoires, émotionnels, psychologiques...) pour personnaliser et réguler une séquence de travail »¹ Ces ressentis sont souvent convoqués dans le champ 5 d'apprentissage (CA5) notamment dans les pratiques de musculation. Toutefois, l'utilisation intuitive des ressentis dans ses pratiques physiques n'est pas toujours efficient. Ressentir, cela s'apprend et pas seulement dans le cadre du CA5.

¹ Programmes d'enseignement du Lycée Général et Technologique, Bulletin officiel spécial du 22 janvier 2019



Temps moteur et non moteur

Définir ce que sont ces deux temps moteur et non moteur, consiste à en proposer des interactions. L'aspect temporel de l'action est un premier indicateur du temps moteur. Le non moteur est alors fait de tous les autres temps où le corps ne bouge pas. Un temps moteur est calibré au regard du mouvement. L'absence de mouvement est non moteur.

Toutefois, cette définition temporelle de la motricité est beaucoup trop behaviouriste, trop centré sur le comportement visible de la personne pour satisfaire les besoins des apprentissages. Une action motrice est engagée par un déclenchement motivationnel momentané comme la perspective d'un gain ou d'une récompense. A l'École cette motivation est souvent extrinsèque (note, diplôme) et le professeur s'efforce de proposer des modes d'entrée dans l'activité, des formes de pratique dans lesquelles l'élève construit des mobiles internes d'agir (découverte, acquisition de nouveaux savoirs ou pouvoirs d'agir...). Cette motivation structurée à partir de l'existant de la personne, la somme des ressources déjà acquises, ne se voit pas de l'extérieur. C'est un temps moteur pendant l'action motrice mais non moteur en amont ou en aval de celle-ci. Parmi ces ressources, les schèmes moteurs précèdent l'action motrice, se construisent dans l'action ou après l'action, sans pour autant générer immédiatement du mouvement. Il peut s'agir notamment des connexions neuronales qui automatisent un mouvement et libèrent l'attention.

Ainsi, il existe une étroite relation entre temps moteur et non moteur qui est en grosse partie constituée des ressources cognitives, affectives, psychosociales que l'élève mobilise pendant, avant et après l'action motrice. Si les ressources cognitives et sociales sont fortement sollicitées à l'école au point de quelquefois engendrer du stress, les ressources affectives ou psychiques le sont moins. Les ressentis font partie de ces ressources qui semblent sous-utilisées y compris dans le champ d'apprentissage où les programmes invitent fortement à s'en servir pour progresser.

Ressources psycho-affectives et École

Dans le milieu scolaire, plusieurs facteurs invitent indirectement professeurs comme élèves à mettre en sourdine le développement de compétences psycho-affectives. En général l'acquisition de connaissances sociales ou culturelles vont de pair avec la mission d'éducation. Les compétences méthodologiques et instrumentales font l'objet d'une attention accrue de la part des équipes. Après tout, c'est aussi ce qui permet d'alimenter les fondamentaux que sont le savoir lire écrire compter. Le développement personnel et les compétences psycho-affectives sont probablement minorées.

Ressources psycho-sociales en EPS

En EPS plus spécifiquement, les activités physiques sportives supports sont majoritairement tournées vers une finalité externe à la personne : gagner, ne pas perdre un match, une rencontre (CA₄), se comparer aux autres pour performer (CA₁), générer et communiquer à autrui une émotion (CA₃). Les champs 2 et 5 initient un retour sur soi plus important notamment en se mesurant aux éléments naturels ou à soi-même, à condition toutefois de ne pas verser dans la compétition du crosstraining ou de la course d'orientation par exemple. De nouvelles activités comme le yoga, le qi gong, le tai chi invitent à mobiliser des ressources uniquement au service quasi exclusif de la croissance personnelle, du bien-être et de la santé. Cette croissance personnelle n'est pas toujours facile à mesurer. Or ce qui n'est pas facilement évalué, comptabilisé pour les examens a tendance à sortir des pratiques du lycée où la pression temporelle invite au bachotage.

Apprendre à ressentir

L'hypothèse consiste donc à considérer que l'élève a beaucoup à gagner, notamment en ressources, à développer ses ressentis et que ressentir s'apprend. La conséquence logique est que l'enseignant peut contribuer à cet apprentissage à condition de savoir de quoi il est question.



Identifier les ressentis

Qu'est-ce que le ressenti ?

Le ressenti est sensation, émotions, voire absence d'émotion. Le ressenti n'est pas facile à objectiver car il échappe parfois à la conscience. Il est souvent présent et plus rarement exprimé. Le cadre scolaire n'invite pas trop à son expression privilégiant les communications plus objectives, presque binaires comme la compétence ou l'incompétence. Or identifier un ressenti, c'est en premier être capable de poser des mots sur du sensoriel afin de l'exprimer aux autres ou tout simplement pour soi. Le ressenti est une sensation verbalisée, mais pas nécessairement oralisée puisqu'elle peut rester intime.

Le ressenti s'apprend en portant une attention particulière sur les informations que le corps renvoie ou perçoit de l'intérieur comme de l'extérieur. Il se construit en cours par l'usage d'une attention sélective qui consiste à l'identifier les signaux du corps pour les classer puis les utiliser dans sa pratique physique. L'enseignant aide l'élève à développer, sa sensibilité, à topographier, relier ces ressentis à des connaissances pour les interpréter.

Typologie de ressentis

Ressentis physiologiques

Les échanges physiologiques du corps génèrent des ressentis. Échanges gazeux, échanges chimiques, respiration, digestion, contraction musculaire sont autant de sources de ressentis sur lesquelles l'élève peut poser des mots. L'hypoxie liée à l'effort intense ou l'apnée, la fatigue musculaire associée au manque d'Adénosine triphosphate, la courbature engendrée par l'excès de déchets de la contraction musculaire, l'hypoglycémie, sont autant d'exemples de ressentis liés aux échanges physiologiques. Ces ressentis sont souvent des signaux envoyés par le corps pour alerter la personne sur le danger imminent, notamment pour la santé, que le déséquilibre physiologique peut générer.

Ressentis organiques et fonctionnels

Souvent remontés par les intérocepteurs, les ressentis organiques sont l'expression de la vie profonde de notre corps dans ce qu'il a de plus intime : le cœur qui tape dans la poitrine, les intestins qui provoquent des douleurs abdominales quand ce ne sont pas les organes sexuels ; l'estomac avec ses spasmes et éventuelles remontées acides, la vessie ou le rectum qui en plus de presser sur les sphincters peuvent aussi mobiliser le périnée. Ces ressentis alertent aussi sur l'état organique du moment. En général chacun s'en débrouille tout seul, plus ou moins bien. Mais apprendre à apprivoiser ces ressentis peut être utile pour organiser sa vie physique ou gérer un point de côté survenu pendant l'effort, par exemple. Les ressentis de l'oreille interne sont très utiles à l'équilibre terrestre mais deviennent inopérants lorsqu'il s'agit d'une activité aquatique si un apprentissage n'est pas réalisé.

Ressentis proprioceptifs et extéroceptifs

La sensibilité musculaire ou articulaire est indispensable à la bonne exécution du mouvement. La sensation de pression sous les pieds est développée pour gérer les équilibres terrestres. La sensation de pression musculaire ou de relâchement est du même ordre. La gestion de ces pressions est utile pour construire des synergies musculaires sources de puissance ou d'économie. S'ajoute à cela les sens habituels (toucher, vue, ouïe, goût, odorat) qui permettent à chacun de prendre des informations précieuses dans le mouvement et pour le mouvement. Le sportif ressent la pression de l'eau, sa résistance à l'avancement en natation. Il ressent le souffle du vent sur son visage et les déséquilibres engendrés par les vagues dans les sports nautiques. Ces ressentis servent à placer le corps dans son centre de gravité, en escalade par exemple, mais aussi à ajuster les différentes positions des segments pour piloter son corps propulsé en gymnastique ou ajuster ses postures en yoga.

Ressentis psychiques ou émotionnels

Chacun le sait, l'émotion est souvent le moteur de l'action. La motivation est un ressenti qui déclenche l'action. A l'inverse certaines formes de stress peuvent paralyser. Placé en interaction avec ses semblables ou avec le milieu, l'homme génère des émotions plus ou moins fortes qui peuvent booster les apprentissages ou les stopper. Apprendre à ressentir dans ce cas, c'est souvent apprendre à gérer ce type de ressentis, en gérer l'intensité et les effets. La sensation de plénitude est un ressenti qui rentre dans cette catégorie sans toutefois être accessible à tous les élèves. Certains de ces ressentis sont innés, d'autres sont acquis. Ici aussi, ressentir s'apprend y compris pour mieux négocier l'inné.

Apprendre à ressentir

Améliorer l'usage de ses ressentis c'est apprendre à identifier, localiser, analyser, comprendre et utiliser ses ressentis au service de sa motricité, sa santé. Une première difficulté dans l'apprentissage du ressenti consiste à le localiser et l'extraire de la sensation physique, physiologique ou psychologique plus ou moins diffuse. Autrement dit, il s'agit de discriminer plus finement le ressenti pour l'affilier à un organe, un muscle, un tendon, une articulation, à une fonction (digestion, contraction musculaire, équilibre..), à une émotion (stress, plénitude, détente...).

Identifier, localiser

Identifier le ressenti c'est bien souvent développer la capacité à mettre à jour une sensation qui jusqu'alors passait inaperçue. Pour cela, l'élève apprend à se concentrer sur des zones de son corps qui sont habituellement peu investies sous cet angle du ressenti. Ensuite, une modification du niveau de vigilance est nécessaire afin que seules les zones mobilisées soient source d'attention. Il s'agit de sortir d'un brouillard informationnel qui est lié aux très nombreux signaux que le corps renvoie, pour cibler l'un d'entre eux. Le professeur indique la zone à observer, le type de ressenti ou sensation à rechercher. Par exemple, dans une situation de musculation mobilisant des membres inférieurs, l'attention est portée spécifiquement sur un faisceau musculaire principalement sollicité, les quadriceps et ses attaches ou insertions. La sensation recherchée est liée à la charge de travail mobilisée. Si le faisceau musculaire se durcit et commence à produire une sorte de crampe presque une tétanie, c'est probablement que le niveau maximum du travail est atteint. Dans ce temps moteur, le ressenti aboutit à une éventuelle régulation si le temps non moteur est nourri par un contenu et un apprentissage cognitif sur les effets de l'effort en musculation.

Identifier c'est aussi poser un nom sur le ressenti afin de se constituer un vocabulaire approprié permettant de discriminer les nombreux ressentis possibles. L'abondance du vocabulaire est essentielle pour sortir des expressions spontanées (facile, difficile) qui limitent la description aux sensations habituelles que les élèves évoquent à propos de phénomènes proches sans pouvoir les différencier. Cet apprentissage langagier est tout aussi bien placé dans les temps moteur que non moteur.

Analyser, comprendre pour utiliser

Ce temps d'apprentissage est extrêmement important car sans une compréhension des signaux que son corps renvoie, l'élève rencontre des difficultés à utiliser de manière autonome ses ressentis et à adapter sa pratique, son effort en fonction des objectifs. Aussi l'enseignant renvoie chaque ressenti à une catégorie afin de le classer dans une fonction, un échange physiologique par exemple. Il lui incombe de proposer des repères de ressentis associées aux types de phénomènes qu'ils sont censés traduire dans l'effort comme après l'effort. La grille ci-dessous (tab. 1) propose un exemple de ressentis prévisibles permettant de savoir si l'effort est adapté dans une activité de musculation.

Tableau 1: liens entre type travail et ressentis

Type de travail	Pendant l'effort	Après l'effort
Mobile volume	Tétanie, brulure, gonflement	Sensation de lourdeur et fatigue musculaire, gonflement
Mobile force, puissance	Tremblement, fourmillement, sentiment de compression musculaire	Ressenti de baisse d'efficacité musculaire, légèreté, perte de force et fatigue musculaire importante
Mobile cardio	Sensation d'essoufflement et chaleur musculaire voire rougeur	Soulagement, relâchement voire plénitude, bien être
Mobile étirement musculaire	Durcissement extrême, douleur progressive qui s'estompe dans l'expiration profonde	Moindre tension articulaire, sentiment de décontraction, mobilité articulaire accrue

En musculation ne pas ressentir les sensations attendues, c'est alerter sur sa mauvaise exécution ou l'usage d'une méthode inadaptée ; charge trop ou passez lourde, placement, trajet moteur, amplitude, vitesse d'exécution, compensations. C'est aussi apprendre à ressentir son état pour savoir si les bonnes dispositions sont présentes ou si au contraire son état du jour demande au moins un aménagement de la pratique voire, un abandon du programme fixé afin d'éviter toute blessure. L'important se situe dans la verbalisation de chacun (l'élève, ses camarades ou le professeur) pour corriger les paramètres du mouvement. Le temps non moteur fait de verbalisations, d'analyses et de décisions devient alors aussi important que le temps moteur.

Évaluer les ressentis dans l'usage

Les apprentissages du savoir ressentir sont d'autant plus importants qu'ils ne sont pas faciles à évaluer, à mettre en évidence sur soi comme chez les autres. Le ressenti est propre à la personne, à sa personnalité, sa constitution. Alors, plus que le ressenti, c'est la mise en mots et l'usage du ressenti qui sont évalués. Ainsi le ressenti peut évaluer l'atteinte de l'objectif moteur ou à l'inverse, alerter sur le non-respect du programme. Le ressenti peut aussi traduire un état fonctionnel, émotionnel qui facilite le temps moteur ou au contraire l'inhibe. L'évaluation par l'élève est première. La co-évaluation qui est associée car ce temps non moteur permet à chacun de construire la connaissance au travers de la motricité de l'autre. Évaluer dans l'usage, c'est s'emparer de repères sur les ressentis dans l'action pour y associer des sensations, des émotions. Ainsi en musculation, les charges, les placements notamment des appuis, les trajets moteurs, l'amplitude, la vitesse d'exécution peuvent générer du ressenti (tab.2)

Tableau. 2 : Exemples d'observations et de ressentis propres à l'évaluation en musculation

	Pas assez	Satisfaisant	Trop
Vitesse d'exécution	Trop lente, peu active,	Contrôlée, adaptée, parfaite, dans le timing, en cadence, sur le souffle, en phase	Incontrôlée, anarchique subie, trop vite, exagérée, précipitée, inconstante
Charge	Trop légère, pas assez lourde	Assez lourde, lourde, gérable, dans le travail	Trop lourde, écrasante, incontrôlable, épuisante
Amplitude	Faible, courte, étriquée	Complète, agréable, bien sentie, constante, contrôlée, adaptée, millimétrée	Écartelé, incontrôlée, compensée, réduite, inconstante
Trajet moteur	Désordonné, partiel, incomplet, non posé	Respecté, cartographié, obligé, sain, attentif, précis	Hasardeux, compensé, déformé, libre,
Appuis	Fuyants, légers, furtifs, posés, mouvants	Stables, ancrés, enracinés puissants, investis	Imposés par la charge, soumis au mouvement, incertains, variant, incertains

Il semble important que les repères ne mobilisent pas seulement la vue et que les ressentis sortent du quotidien pour laisser une part au subjectif et aux émotions.

Le ressenti émotionnel

Au niveau scolaire, l'expression du ressenti émotionnel est souvent laissée de côté voire réprimée. Pour autant, il traduit le degré d'investissement de l'élève dans les temps moteur comme non moteur. Donner la possibilité de l'exprimer dans le temps non moteur ce n'est pas laisser libre cours à tous les sentiments mais c'est donner à l'élève la possibilité de poser des mots pour mieux réguler cet état émotionnel.

Cet apprentissage prend naturellement sa place dans le domaine 1 du socle commun - "les langages pour penser, communiquer", associé à l'objectif général 1 (OG.1) du collège, "développer sa

motricité et apprendre à communiquer avec son corps"². Il s'agit alors de travailler sur l'expression orale associée à un temps moteur passé ou à venir pour engager l'élève dans l'analyse de l'émotion et le dépassement de celle-ci. Ce travail se place également dans le cadre dans l'OG 2 des programmes du lycée³, "savoir se préparer, s'entraîner qui stipule que l'élève apprend à se connaître, à faire des choix, à se préparer, à conduire et réguler ses efforts. Trouver les mots pour dire son ressenti, c'est alors progresser dans la connaissance de soi, dans la communication de cette connaissance aux autres et dans l'exercice social qui consiste à réguler ses émotions pour bonifier sa santé et ses liens aux autres. Voici quelques mots de vocabulaires possibles dans quatre registres d'émotions et de ressentis que sont : la joie, la colère, la peur, la tristesse (tab.3) Cette liste non exhaustive constitue une proposition. Ce vocabulaire expressif enrichit les communications entre pairs et entre élève et professeur sur le ressenti émotionnel qui s'invite dans les temps moteurs pour donner suite aux efforts demandés/réalisés. Le professeur, comme les élèves investissent avec ces mots les baisses ou hausses de motivation. Cela permet de réguler l'investissement, la charge de travail voire de relancer la machine motivationnelle.

Tableau 3 : vocabulaire de l'expression du sentiment et du ressenti

Joie	Peur	Colère	Tristesse
Affectueux, agréable, confortable, à l'aise, chanceux, tendre, enthousiaste, exubérant, en harmonie, libre, en communion, vivant, amical, en forme, bon, reconnaissant, heureux, gai, plein d'espoir, ravi, dans la gratitude, intense, allègre, joyeux, aimé, merveilleux, rempli, en sympathie, optimiste, passionné, décontracté, satisfait, chaleureux, accompli, affectueux, assouvi, bienveillant, comblé, détendu, émerveillé, ébahi, enchanté, enjoué, enthousiasmé, motivé, ravi, revigoré, serein, soulagé, vif...	Anxieux, timoré, modeste, confus, désorienté, craintif, fragile, défensif, émotif, faible, coupable, effrayé, harcelé, démuni, agité, perdu, nerveux, paniqué, plein d'appréhension, pessimiste, chancelant, tendu, angoissé, stressé, accablé, affolé, apeuré, atterré, broyé, défait, désemparé, déstabilisé, épouvanté, hébété, horrifié, inhibé, inquiet, insécurisé, méfiant, paralysé, perplexe, terrorisé...	Fâché, contrarié, amer, énervé, rebelle, furieux, renfrogné, hostile, plein de haine, jaloux, mesquin, insatisfait, distant, sous pression, protestataire, provocant, rancunier, révolté, à bout de nerfs, rageur, belliqueux, brutal, mécontent, trompé, trahi, détesté, frustré, dur, critique, agacé, froid, dégoûté, agressif, aigri, contrarié, désagréable, destructeur, enragé, exaspéré, haineux, horripilé, hystérique, irrité, ulcéré, excédé, vindicatif et violent...	Apathique, plein de regret, abattu, vaincu, déprimé, désespéré, dépité, détaché, découragé, abandonné, embarrassé, vide, humilié, blessé, inadapté, isolé, léthargique, malheureux, négligé, nostalgique, rejeté, triste, bête, affligé, éloigné, désolé, fatigué, laid, in intéressé, mal à l'aise, seul, dépressif, au bout, bouleversé, cafardeux, chagriné, déçu, démoralisé, démotivé, éploré, esseulé, impuissant, mélancolique, misérable, morne, piteux, résigné, en vain...

² Programmes EPS du collège, bulletin officiel spécial N°10 du 19 décembre 2015

³ Op. cit.

Une autre perspective de travail sur l'expression du ressenti émotionnel passe aussi par la syntaxe voire la sémantique. Par exemple pour le professeur, le dialogue avec l'élève qui vient d'exprimer un ressenti négatif consiste à ne pas dramatiser la chose. Plusieurs possibilités se présentent :

- reformuler l'expression sous un format non personnel pour rendre la chose plus commune et plus neutre,
- reprendre l'expression sous un format humoristique pour la banaliser sans toutefois tomber dans la moquerie,
- objectiver la proposition pour l'associer à la motricité et non à la personne.

Dans ce dernier cas l'attribution causale d'un échec peut plus facilement passer de la personne à la situation, ce qui a de nouveau pour effet de dépersonnaliser.



Conclusion

Enseigner les ressentis, c'est faire construire à l'école un *modus vivendi* entre pratique physique et santé, entre forme de pratique et apprentissages, entre temps moteur et non moteur. L'apprentissage du savoir ressentir s'inscrit autant dans la pratique physique que dans les temps qui l'entourent. Il se traduit par l'acquisition d'un vocabulaire expressif qui permet à l'élève d'identifier et discriminer les ressentis en fonction de leurs typologies et leurs usages. L'élève progresse dans la connaissance de soi en explorant par l'observation ciblée, ce que son corps ou son mental lui renvoient comme informations dans la pratique physique. Le professeur accompagne cet apprentissage en mettant à disposition un lexique, une classification des ressentis, des repères sur le corps et des usages possibles. Cet ensemble constitue un contenu à adapter à la forme de pratique retenue et chaque élève y puise selon ses besoins dans les temps moteurs ou non moteurs. Savoir mettre des mots sur les ressentis plus particulièrement émotionnels, nourrit les apprentissages moteur comme non moteur en rétablissant les circulations d'informations préalablement bloquées par une situation de stress. Ainsi, pratique motrice, ressentis et réflexion interagissent pour transformer l'élève dans sa globalité. Ressentir n'est plus la caractéristique exclusive des artistes. Il devient alors le quotidien de tout élève en transformation.