

PRÉSENTATION

"Dès la concertation pour la refondation de l'École en juillet 2012, il a été établi que cette refondation, construite dans l'intérêt de l'élève, exigeait de rénover les pratiques pédagogiques et donc de redéfinir les métiers de l'éducation. (...) L'intégralité des missions des enseignants du second degré sera désormais reconnue et traduite dans un texte réglementaire qui remplacera les décrets de 1950 et dont l'application sera effective à la rentrée 2015."[1] Si le contexte de la loi de la refondation de l'École permet d'actualiser les missions des enseignants, ces dernières progressent, d'une tradition à une rénovation selon un processus qui a commencé il y a quelques années maintenant, s'accélèrent aujourd'hui, et s'officialiseront demain.

Changements de priorités, d'implication, de positionnement, de pratiques didactiques et pédagogiques, comment ces bouleversements sont-ils vécus et analysés par les principaux intéressés ? Quelles sont les évolutions les plus significatives de leur point de vue ? Au travers de ce thème d'étude, les membres du Groupe Académique d'Innovation Pédagogique (GAIP) expriment, tels les premiers témoins du changement, leurs préoccupations, leurs ressentis et leur réussite à changer eux-mêmes.

De manière très symptomatique, le premier numéro de la toute jeune revue *e-novEPS*, relevant le défi en 2011 de succéder aux *cahiers EPS*, s'attachait déjà aux nouvelles et multiples implications des professeurs en dehors de la classe. Avec la réforme du lycée, J-E.Fauché, proviseur, exprimait la pertinence de la prise en charge de l'accompagnement personnalisé par les professeurs d'EPS, alors que J.Gibon se saisissait du sujet, faisant alors le pari d'une incontournable répartition des tâches. Dans ce contexte, les auteurs d'*e-novEPS*, réactualisent en juin 2014 son logo et, surtout, consacrent un numéro entier aux missions du professeur dans le système éducatif, dans l'établissement scolaire, ainsi que dans la classe, pointant alors la nature des évolutions perçues par les intéressés eux-mêmes.

Dans le système éducatif :

F.Huot approfondit les missions au travers des textes qui les précisent. C.Gogendeau et K.Charpentier s'interrogent sur l'insatiable question des stéréotypes du genre, alors que M.Harmand s'intéresse au positionnement du professeur à la formation continue. B.Lebrun et D.Evain s'engagent sur le terrain des relations entretenues avec le "monde extérieur" à l'Éducation Nationale, caractérisation qui interpelle, voire qui choque aujourd'hui, à la lecture de la production du premier sur les relations avec les partenaires, et de la seconde sur les relations avec les familles.

Dans l'établissement scolaire :

il est essentiellement question du travail collectif comme levier d'atteinte d'objectifs de haut vol. Si la revue [e-novEPS n°5](#) avait traité le thème du travail en équipe, tel que D.Paillard, principal, le percevait, un remède à l'émiettement, et dont S.Roubieu en explorait les différentes facettes, le présent numéro l'approfondit sous l'angle d'attaque des grands enjeux éducatifs actuels. Ainsi, S.Billard avance la nécessité de partager un langage commun, quand E.Blanloeil s'engage sur la problématique de la personnalisation. J.Ménagé et D.Mezière la suivent en mettant en avant l'intelligence collective pour y parvenir, notamment à travers un exemple pris dans le monde du handicap. Dans le prolongement A.Leballeur s'essaie à l'école positive pour tous, en traitant la

question du bien-être en classe, et, dans un autre registre, mais qui éclaire tout autant le prolongement du travail collectif au service d'un enjeu fort, E.Derimay positionne le professeur d'EPS au centre de la mission d'orientation des élèves au lycée.

Dans la classe :

D.Evain revient sur le cœur du métier, l'enseignement, en caractérisant ses évolutions sensibles. J-F.Maudet approfondit cette focale en éclairant le glissement vers plus de transdisciplinarité, tandis que J-L.Dourin présente une démarche et une posture renouvelées du professeur, basées sur l'écoute de l'élève pour un apprentissage rehaussé. Enfin, I.Lamamy-Echard analyse en quoi et comment le numérique éducatif bouleverse les habitudes de travail.

Dans la suite des différentes thématiques ouvertes par la revue depuis ses débuts, il y a 3 ans, l'ambition est à présent de mettre en lumière la manière dont, très concrètement, toutes ces réflexions peuvent se traduire en actes. Ainsi "*De la théorie à la pratique*" retiendra toute l'attention des "GAIPiens et GAIPiennes" afin d'offrir aux acteurs de la profession, un nouveau numéro de la revue *e-novEPS* pour janvier 2015.

Delphine EVAIN

[1] Toutes les fiches sur l'évolution du métier, des missions du personnel de l'éducation nationale sur le site [éducation.gouv.fr](http://education.gouv.fr). La [fiche 1 du groupe de travail 6](#) enseignants du second degré : les missions.

I Dans le système éducatif

missions : de la loi aux circulaires - tous niveaux



Le professeur est aujourd'hui polyvalent pour exercer les missions assignées par la loi, la circulaire de 1999 ou l'arrêté de 2013. Mais il doit savoir choisir son engagement pour être efficace.

loi, mission, circulaire, arrêté, Huot

éduquer à l'égalité - collège tous niveaux



Des outils pour aider le professeur à s'emparer d'une mission, l'égalité des chances filles/garçons, un enjeu sociétal. Traiter la discipline à travers ce filtre et se positionner dans la communauté éducative...

égalité des chances, mission, genre, stéréotypes, Gogendreau, Charpentier

développer le partenariat avec tous les acteurs de la communauté éducative - collège tous niveaux, Lycée tous niveaux



Réflexions sur les effets des partenariats et sur les conditions nécessaires pour que les partenaires se mettent au service de la réussite des élèves.

pédagogique, didactique, partenariat, Lebrun

la formation continue des enseignants : un devoir à partager - collège Lycée tous niveaux,



Le texte tente de rendre explicite des injonctions qui peuvent apparaître contradictoires : la formation en continu est une exigence du métier mais elle est aussi limitée dans ses mises en œuvre ...

formation en continu, agents du savoir, objets du savoir, Harmand

la coéducation - tous niveaux



La mission des professeurs se trouve modifiée, dès lors qu'il s'agit d'analyser les leviers et les freins personnalisés à la réussite d'un élève d'une part, par le filtre de leurs manifestations...

e-novEPS7, partie1, coéducation, Evain

II Dans l'établissement scolaire

et si on travaillait ensemble ? - collège Lycée tous niveaux,



Dans le cadre des compétences "coopérer au sein d'une équipe" et "contribuer à l'action de la communauté éducative", le rôle de la communication est essentiel mais il subsiste des obstacles.

communication, travail en équipe, Billard

un partage des missions, vers une plus grande personnalisation de l'enseignement

- collège tous niveaux



Aborder les apprentissages par les compétences demande aujourd'hui la nécessité de partager les missions de l'enseignant, destinées à faire apprendre et réussir tous les élèves.

compétence, transversalité, Blanloeil

i'enseigne, je suis une équipe - collège tous niveaux



L'intelligence collective est un levier pédagogique innovant pour répondre à la prise en compte de la diversité des élèves, mission en mutation.

démarches pédagogiques, travail collaboratif, Ménagé, Mézière

favoriser le "bien-être" chez les élèves "différents" - collège tous niveaux



Au sein d'une équipe pédagogique élargie, l'enseignant d'EPS crée les conditions d'accès au bien-être, vecteur de réussite scolaire et d'épanouissement individuel, pour les élèves porteurs d'un ...

bien-être, handicap moteur, surpoids, personnalisation, inclusion, Leballeur

mission orientation, l'affaire du professeur d'EPS - collège tous niveaux



La mission d'orientation des élèves évolue dans le même sens que l'enseignement. Il devient légitime que l'acquisition de compétences transversales et disciplinaires par un élève acteur ...

orientation, compétences transversales, Derimay

III Dans la classe

n'oublions pas le cœur du métier - collège Lycée tous niveaux



La pratique d'enseignement représente le cœur du métier. Dans un contexte éducatif en rénovation, les attentes et les enjeux font se dessiner de nouvelles démarches conceptuelles...

contextualisation, opérationnalisation, Evain

enseigner ce qui relie, pourquoi et comment ? - collège tous niveaux



Dans le cadre d'un enseignement par compétences, les démarches pédagogiques transdisciplinaires qui perçoivent l'élève dans sa globalité attachent plus d'importance à ce qui relie les apprentissages. ...

compétences transversales, pluridisciplinarité, l'élève, socle commun, Maudet

former par résonance bio-logique - collège tous niveaux



Pour un enseignant : percevoir et rappeler à l'élève qu'il est avant tout un être vivant, c'est donner à chacun la possibilité d'appréhender sa complexité et sa nature de manière objective.

être vivant, résilience, observation, connaissance de soi, Dourin

la mission numérique - tous niveaux



La Mission Numérique devient plus que jamais un ressort de bonification pédagogique, dès lors que sont posées les bonnes questions et qu'est adoptée l'attitude de chercheur / acteur.

mission numérique, Lamamy-Echard

Missions : de la loi aux circulaires

Francis HUOT,
Professeur agrégé d'EPS, Nantes, (44),

A « la mission du professeur exerçant en collège, en lycée » définie par la circulaire de 1997¹ s'ajoute désormais le fait que « Les professeurs et les personnels d'éducation mettent en œuvre les missions que la nation assigne à l'École de 2013² ». Cette évolution sémantique du singulier au pluriel n'est peut être pas due au hasard et traduit probablement une évolution du métier qui semble se diversifier. Toutefois, le croisement de ces deux textes montre que missions et compétences sont surtout réaffirmées, voire priorisées, seize ans après, dans une nouvelle directive qu'il convient d'articuler avec la précédente. En complément, la focale sur la loi de refondation de l'école fait ressortir les enjeux actuels sur lesquels le système éducatif met l'accent.



Les textes fondateurs

La constitution

« La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État. »³ Il semble difficile d'être plus clair. Avec cet article issu de la constitution de 1946, l'accès à l'instruction, à la formation ou la culture est, pour chacun, un droit constitutionnel. Ainsi, le professeur doit garantir ce droit en se gardant bien d'exclure tout élève des enseignements auxquels il a accès.

Le code de l'éducation

Le titre IIⁱ du code de l'éducation définit les objectifs et missions du service public de l'enseignement qui peuvent être résumés ainsi :

- instruire : transmettre et faire acquérir des connaissances et méthodes de travail ;
- éduquer : à la responsabilité, la citoyenneté et au respect de la personne, favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes ;
- former : dispenser une formation adaptée aux évolutions économiques, sociales et culturelles du pays et de son environnement européen et international.

Missions des enseignants et enjeux actuels du système éducatif

Le code de l'éducation dans son chapitre IIⁱⁱ confère à l'enseignant plusieurs missions. En plus d'assumer les missions de l'école, instruire, éduquer, former, ils doivent aussi :

- travailler en équipe pédagogique non limitée à la discipline ;
- encourager l'innovation ;
- aider au travail personnel des élèves ;

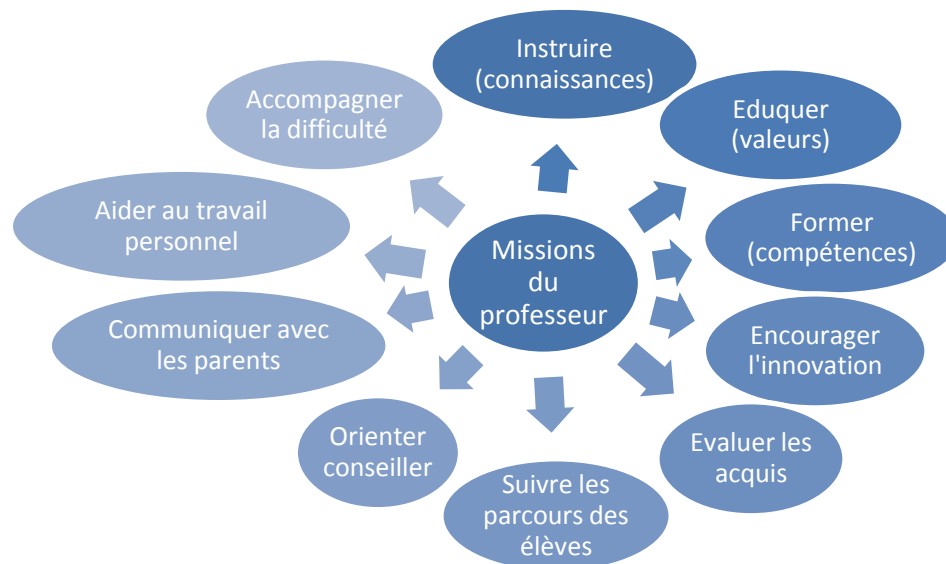
1 Circulaire 97-123 du 23 mai 1997 relative aux Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel.

2 Arrêté du 1-7-2013 relatif au Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

3 Extrait de la constitution française – préambule de la constitution de 1946

- assurer l'évaluation et le suivi des élèves ;
- conseiller les élèves dans leur orientation ;
- informer les parents d'élèves et les aider à suivre la scolarité de leurs enfants ;
- contribuer à la continuité de l'enseignement en assurant des enseignements complémentaires.

Schéma 1 : principales missions des enseignants en 2014



La politique éducative à la rentrée 2014

Dans la continuité de l'année précédente et en application de la loi de refondation, la circulaire de rentrée 2014⁴ met l'accent sur quatre axes de travail :

- accompagner les élèves dans leurs apprentissages et la construction de leur parcours pour une meilleure insertion sociale et professionnelle
- combattre les inégalités tout au long de la scolarité
- former, soutenir et accompagner les équipes pédagogiques et éducatives
- promouvoir une école à la fois exigeante et bienveillante.

Le premier axe renvoie notamment à l'évaluation : « Faire évoluer les pratiques d'évaluation des élèves ».

Il s'agit pour les professeurs de mettre en œuvre la compétence professionnelle N°5 « Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves » en faisant évoluer leurs pratiques. Par exemple la circulaire précise (la lecture de cette circulaire très détaillée semble ici indispensable) :

- les contenus évalués sont précisés à l'avance, les objectifs et les critères de l'évaluation sont énoncés et explicités ;
- la communication des résultats de l'évaluation est accompagnée de commentaires précis mettant en évidence non seulement les erreurs, les insuffisances, les fragilités, mais aussi et surtout les réussites et les progrès de l'élève afin de lui permettre d'en tirer le meilleur profit.

⁴ Circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014 relative à la préparation de la rentrée scolaire 2014

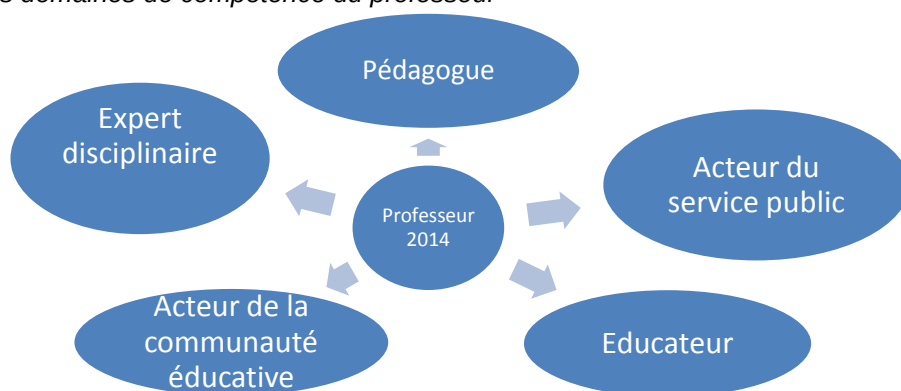
Ce travail ne peut se mettre en place qu'au regard des pratiques actuelles de l'établissement. L'équipe éducative doit pour cela traduire la politique éducative nationale en un projet local.



De la circulaire de 1997 au référentiel de 2013

La circulaire 97-123 prévoit trois types de responsabilités : au sein du système éducatif, dans l'établissement et dans la classe. Cette formulation est plus ou moins reprise par l'arrêté de 2013 sous les vocables suivants : professeur acteur du service public d'éducation, acteur de la communauté éducative et pédagogue, éducateur, praticien expert des apprentissages porteur d'une culture. A noter que la notion de culture est réaffirmée, tant dans le socle commun que dans cet arrêté. L'enseignant porteur d'une culture est certainement un moyen d'accès à la culture pour l'élève.

Schéma 1 : les domaines de compétence du professeur



Les tableaux ci-dessous reprennent les missions et compétences du professeur énoncées dans la circulaire 97-123 du 23 mai 1997 (colonne de gauche) et dans l'arrêté du 1^{er} juillet 2013 portant sur les compétences du professeur (colonne de droite). Pour ces dernières, la numérotation des compétences est reprise directement de l'annexe de l'arrêté.

Le professeur acteur du service public d'éducation

Responsabilité au sein du système éducatif	
SITUER son action dans le cadre des missions que la loi confère au service public	
L'enseignant contribue à l'égalité des chances. Il transmet les valeurs de la république.	1. Faire partager les valeurs de la République 6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques
Il doit être à même de mesurer les enjeux sociaux de l'éducation et de son action au sein du système.	2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école
Il fait acquérir les connaissances et savoir-faire, selon les niveaux fixés par les programmes et référentiels de diplômes et concourt au développement des aptitudes et capacités.	
Il doit permettre l'acquisition de savoirs et de compétences.	
Il contribue à former les futurs adultes à même d'assumer les responsabilités inhérentes à toute vie personnelle, sociale et professionnelle et capables d'adaptation, de créativité, de solidarité.	

Responsabilité au sein du système éducatif CONTRIBUER au fonctionnement et à l'évolution du système éducatif	
L'enseignant doit connaître les textes essentiels concernant l'organisation du service public de l'éducation, ses évolutions et son fonctionnement.	2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école
Il doit se comporter en acteurs du système éducatif et favoriser son adaptation en participant à la conception et à la mise en œuvre d'innovations, de nouveaux dispositifs, de nouveaux programmes et diplômes.	
Il doit faciliter les transitions entre les différents cycles d'enseignement (continuité de l'action éducative).	5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation
Il doit aider ses élèves à atteindre les objectifs du cycle (délivrance des diplômes).	
Il doit poursuivre sa formation, pour lui permettre à la fois de suivre les évolutions du système éducatif et de sa discipline.	14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel
Il contribue aux actions de formation continue d'adultes, à la formation des enseignants, aux actions d'adaptation et d'intégration scolaires, et aux formations en alternance.	

Le professeur acteur de la communauté éducative

Responsabilité dans l'établissement COLLABORER avec les membres d'une équipe	
Le professeur prend en compte les caractéristiques de son établissement et des publics d'élèves qu'il accueille.	4. Prendre en compte la diversité des élèves
Pour des élèves très divers, l'enseignant doit savoir donner du sens aux apprentissages.	
Il travaille en équipe et conduit avec d'autres des actions et des projets. Il confronte ses pratiques à celles de ses collègues dans le cadre de concertations, notamment lors des conseils d'enseignement, et avec l'aide de l'équipe de direction et des corps d'inspection.	10. Coopérer au sein d'une équipe 7. Maîtriser la langue française à des fins de communication
Il participe au suivi, à l'orientation et à l'insertion des élèves en collaboration avec les autres personnels, d'enseignement, d'éducation et d'orientation.	
Il participe à l'élaboration de la politique de l'établissement. Il est partie prenante du projet d'établissement qu'il contribue à élaborer et qu'il met en œuvre. Il est attentif à la dimension éducative du projet d'établissement, notamment à l'éducation à la citoyenneté, le règlement intérieur, la sécurité.	11. Contribuer à l'action de la communauté éducative 7. Maîtriser la langue française à des fins de communication
Il établit un dialogue avec les familles et les informe sur les objectifs de son enseignement. Il examine avec elles les résultats, les aptitudes de leurs enfants, les difficultés constatées et les possibilités de remédiation. Il conseille, aide l'élève et sa famille, dans l'élaboration du projet d'orientation.	
Dans un cadre défini par l'établissement, et sous la responsabilité du chef	13. Coopérer avec les

d'établissement, il peut être appelé à participer à des actions en partenariat avec d'autres services de l'Etat, des collectivités territoriales et des pays étrangers, des entreprises, des associations et des organismes culturels, artistiques et scientifiques divers.	partenaires de l'école
Il veille à l'articulation de la formation donnée dans l'établissement et en milieu professionnel.	7. Maîtriser la langue française à des fins de communication 8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier

Professeur praticien expert disciplinaire

Responsabilité dans la classe CONCEVOIR , connaître sa discipline	
L'enseignant doit en maîtriser les notions fondamentales et pouvoir en mettre en œuvre les démarches spécifiques.	P1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique
Il doit situer l'état actuel de sa discipline, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques	
Il réfléchit à la fonction sociale et professionnelle de sa discipline, à sa dimension culturelle et à la manière dont elle contribue à la formation des jeunes.	
Il sait choisir et organiser les connaissances essentielles et les concepts fondamentaux nécessaires à la structuration du savoir.	
Il doit situer son domaine d'enseignement par rapport aux autres champs de la connaissance.	10. Coopérer au sein d'une équipe

Professeur praticien expert des apprentissages

Responsabilité dans la classe CONSTRUIRE , savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage	
Le professeur est capable de concevoir, préparer, mettre en œuvre et évaluer des séquences d'enseignement qui s'inscrivent de manière cohérente dans un projet pédagogique annuel ou pluriannuel.	P3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves
Il prévoit la succession des différents moments d'une séquence d'enseignement.	
Il définit, les objectifs, sélectionne les contenus d'enseignement, prévoit les démarches et situations favorables à l'apprentissage.	3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage
Il tire parti des possibilités offertes par les technologies d'information et de communication.	9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier

Professeur pédagogue et éducateur

Responsabilité dans la classe CONDUIRE , savoir conduire la classe	
Le professeur a la responsabilité de créer dans la classe les conditions favorables à la réussite de tous.	P3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves
Il est maître d'œuvre de l'organisation et du suivi de l'apprentissage des élèves.	

Il est capable d'identifier et d'analyser les difficultés d'apprentissage des élèves.	P4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves
Il communique l'envie d'apprendre, favorise la participation active, obtient l'adhésion et garantit un climat propice à un travail efficace.	
Il favorise les situations interactives et sait mettre en place des formes collectives de travail et d'apprentissage.	3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage
Il présente aux élèves l'objectif et les contenus d'une séquence, les modalités du travail attendu d'eux et la manière dont les résultats seront évalués.	P2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement
Il s'attache en permanence à leur en faire comprendre le sens et la finalité.	
Il sait choisir le registre de langue approprié ; ses modalités d'intervention et de communication sont ajustées en fonction des activités proposées et de la réceptivité des élèves.	

Professeur expert des apprentissages

Responsabilité dans la classe EVALUER	
Le professeur conçoit et met en œuvre les modalités d'évaluation adaptées aux objectifs de la séquence.	P5. Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves
Il est attentif aux effets de l'évaluation sur les élèves et utilise outils et méthodes leur permettant d'identifier tout autant leurs acquis que les savoirs et savoir-faire mal maîtrisés.	
Il accorde de l'importance à l'évaluation d'une séquence d'enseignement dans le souci d'accroître la pertinence et l'efficacité de sa pratique.	
Il analyse les obstacles rencontrés dans le déroulement de la séquence ainsi que les écarts éventuels entre les résultats attendus et obtenus.	
Il analyse les référentiels des diplômes.	11. Contribuer à l'action de la communauté éducative



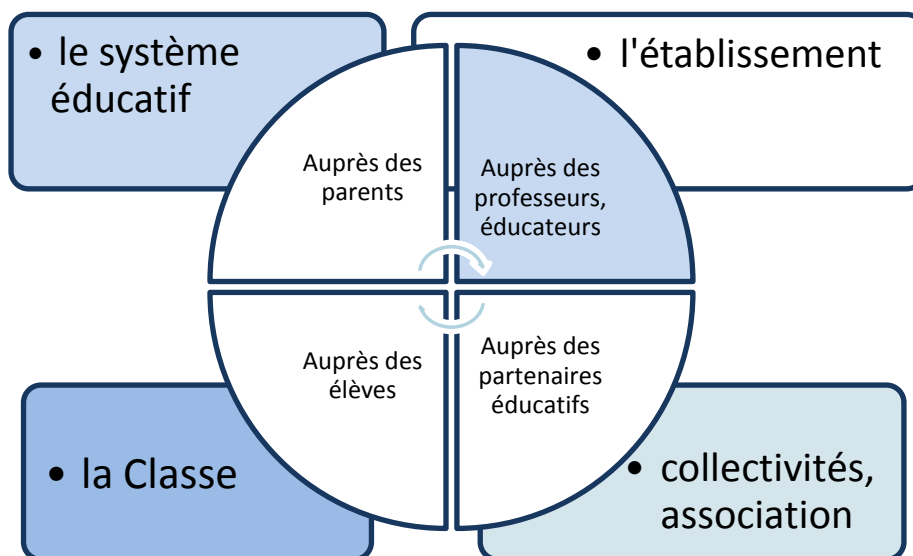
Un professeur polyvalent

Ce qui ressort le plus aujourd'hui de l'étude des missions et des compétences du professeur, c'est sa polyvalence c'est-à-dire, sa capacité réelle ou supposée à assumer plusieurs fonctions, plusieurs rôles dans le cadre de sa mission.

Le professeur est polyvalent dans son enseignement car il propose des contenus d'enseignement qui font acquérir des connaissances, compétences, et attitudes qui traversent toutes les disciplines. Il prend en charge tous les niveaux de classe, enseigne à des élèves différents, en prenant en compte toutes les disciplines des programmes (socle commun par exemple).

Le professeur est polyvalent car il agit dans des sphères professionnelles différentes, et des espaces variés (salle de classe, amphithéâtre, gymnase, musée, milieu naturel...). Il intervient auprès d'acteurs très divers (parent, enseignant, élève, chef d'entreprise, éducateur social, infirmier, conseiller, chef d'établissement, inspecteur...) en tenant des rôles différents, l'accueil, la surveillance, l'enseignement, l'animation, l'éducation, l'évaluation, le conseil, la coordination. Autant de tâches pour lesquelles il lui faut acquérir des compétences qui ne sont pas exclusives du professorat.

Schéma 2 : les missions auprès des différents acteurs et dans des espaces/temps variés



Le professeur est polyvalent car il agit dans des dispositifs institutionnels extrêmement divers dont les objectifs sont parfois aussi pointus que divergents. Par exemple, lors de ses interventions dans l'accompagnement, le professeur personnalise son action. En cours, ses animations de groupe visant l'acquisition de valeurs sociales sont structurantes si elles ne sont pas ou peu personnalisées.

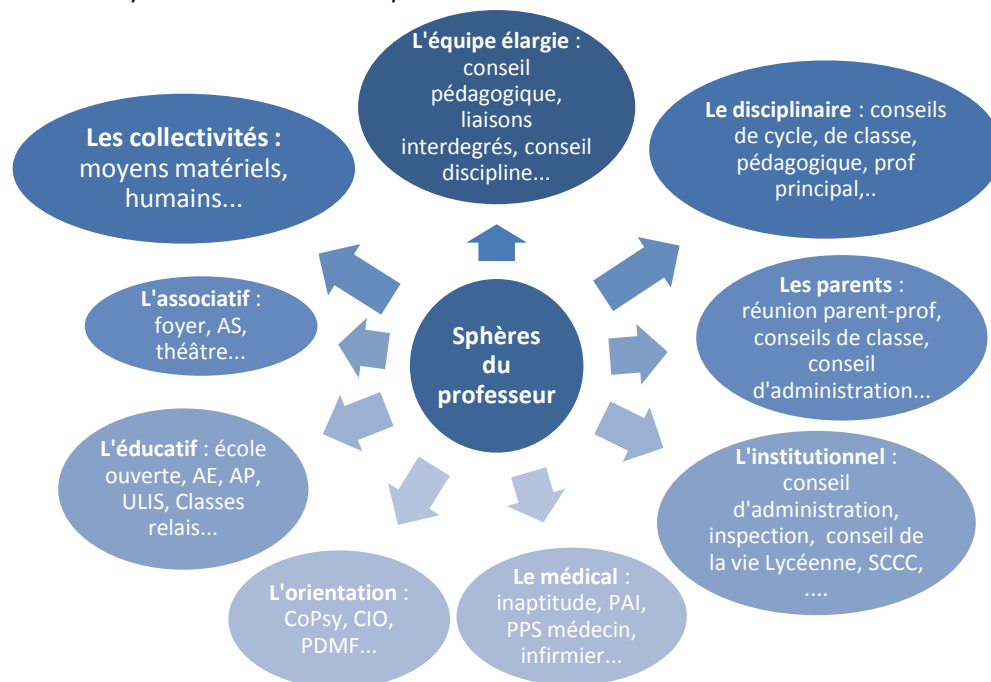


Des sphères d'influence multiples

Le professeur actuel, de part ses missions multiples, a considérablement élargi ses zones d'influence qui ne se limitent plus à l'enceinte de l'établissement et aux seuls élèves. Il rencontre des personnels variés (entretien, administration, santé...) ayant des employeurs non moins variés, et avec lesquels il collabore sur des projets qui dépassent souvent l'échelle de l'établissement. Ainsi par exemple, il peut être amené à travailler sur le Projet Educatif Territorial (PEDT) de sa commune avec les acteurs associatifs, économiques, politiques et culturels⁵. Il peut aussi encadrer une sortie scolaire, un voyage culturel ou linguistique pendant lequel son activité peut apparaître à l'observateur extérieur comme très éloignée du travail de professeur. Toutefois ces travaux, aussi lointains soient-ils de l'action traditionnelle d'enseignement, demeurent inscrits dans sa mission de professeur, d'autant plus qu'ils sont actés par le conseil d'administration et au final, toujours au service de la réussite des élèves.

⁵ LEBRUN (B.) Développer le partenariat avec tous les acteurs de la communauté éducative, *e-novEPS* n°7, juin 2014

Schéma 3 : les sphères d'influence du professeur en 2014



Choisir pour éviter la dispersion

Face à la variété des espaces possibles d'investissement le professeur aujourd'hui est obligé de réaliser des choix. Choisir n'est pas abandonner une partie de son métier mais simplement orienter son énergie sur les actions qui permettent aux élèves de mieux réussir dans cet établissement. Pour parvenir au choix efficace deux orientations sont nécessaires : travailler en équipe et prioriser les objectifs comme les actions de l'établissement.

Travailler en équipe

Si le travail en équipe⁶ est indispensable aujourd'hui et inscrit dans les missions du professeur, c'est simplement qu'il représente le seul moyen d'atteindre les objectifs assignés par le système éducatif. L'équipe démultiplie les ressources du professeur. En équipe, les enseignants peuvent se répartir certaines actions et soulager leur charge de travail. En équipe, les élèves sont accompagnés par des regards, des expériences et des compétences variées⁷. En équipe, les membres de la communauté éducative mutualisent leurs connaissances⁸, et sont obligés de choisir, d'organiser, de répartir les tâches et d'informer les autres. Plus d'actions pour moins d'énergie et plus de priorités pour ne retenir que l'essentiel, le fondamental à mettre en œuvre pour faire réussir les élèves, tel peut être résumé le travail en équipe. Mais le foisonnement de l'équipe peut être un obstacle si les priorités ne sont pas données.

6 Lire à ce sujet : le travail en équipe, *e-novEPS* N°5, juin 2013

7 Maudet (J-F.), enseigner ce qui relie, pourquoi et comment, *e-novEPS* N°7, Juin 2014

8 Ménagé (J.), Mézière (D.), j'enseigne, je suis une équipe, *e-novEPS* N°7, Juin 2014

Les priorités éducatives

Si l'équipe éducative définit des priorités au travers de l'analyse de la situation locale, elle ne peut écrire les différents projets qu'à partir des objectifs assignés par le système éducatif. La vision macroscopique de l'échelon national nourrit l'établissement et le professeur dans ses actions au plus près de l'élève. Ainsi, dans son investissement au sein de l'équipe le professeur doit retenir deux filtres pour définir les priorités et ses priorités. D'une part les priorités assignées par le ministère au premier rang desquelles la loi de refondation et d'autre part la réalité des élèves, leurs compétences, leurs échecs leurs réussites aussi⁹.



Conclusion

Si aujourd'hui la mission du professeur est toujours tournée, in fine, vers l'élève pour faire réussir tous et chacun, elle se décompose en une multitude de missions qui nécessitent des compétences variées que la formation initiale ne peut faire acquérir à elle seule. Le professeur en exercice doit se former pendant toute sa carrière pour exercer un métier qui requiert de plus en plus de compétences légitimant l'accroissement de la durée de formation.

Face à ce que certains appellent un alourdissement des tâches, il paraît indispensable de rappeler qu'il appartient au professeur de réaliser des choix, le plus souvent en équipe, pour optimiser son engagement et sa « production » éducative.

Mais choisir ce n'est pas édulcorer ou renoncer car cette variété de missions constitue une richesse du métier qu'il faut conserver et nourrir des évolutions du système éducatif.

C'est par la diversité des missions que le professorat enrichit celui qui le choisit. C'est aussi par la variété des missions que le professeur contribue à la réussite des élèves, adultes de demain.

Ces missions sont enfin autant de terrains propices à la construction d'expérience et comme l'a dit confucius, l'expérience est une lanterne qui n'éclaire que celui qui la porte. Alors que chacun profite et éclaire de cette richesse son parcours vers un épanouissement professionnel et personnel.

9 Evain (D.), n'oublions pas le coeur du métier, *e-novEPS* N°7, Juin 2014

Annexe 1 : les propos introductifs de la circulaire de 1997

« Le professeur exerce son métier dans des établissements secondaires aux caractéristiques variables selon le public accueilli, l'implantation, la taille et les formations offertes. Sa mission est tout à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle. Il leur fait acquérir les connaissances et savoir-faire, selon les niveaux fixés par les programmes et référentiels de diplômes et concourt au développement de leurs aptitudes et capacités. Il les aide à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel. Il se préoccupe également de faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions, et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté. »

Les propos introductifs de l'arrêté de 2013

« Les professeurs et les personnels d'éducation mettent en œuvre les missions que la nation assigne à l'École. En leur qualité de fonctionnaires et d'agents du service public d'éducation, ils concourent à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale. Ils préparent les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. Ils transmettent et font partager à ce titre les valeurs de la République. Ils promeuvent l'esprit de responsabilité et la recherche du bien commun, en excluant toute discrimination. »

Annexe 2i Titre II : Objectifs et missions du service public de d'enseignement Article L121-1

Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail. Ils contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation. Ils concourent à l'éducation à la responsabilité civique et participent à la prévention de la délinquance.

Ils assurent une formation à la connaissance et au respect des droits de la personne ainsi qu'à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte. Ils dispensent une formation adaptée dans ses contenus et ses méthodes aux évolutions économiques, sociales et culturelles du pays et de son environnement européen et international. Cette formation peut comprendre un enseignement, à tous les niveaux, de langues et cultures régionales. L'éducation artistique et culturelle ainsi que l'éducation physique et sportive concourent directement à la formation de tous les élèves. Dans l'enseignement supérieur, des activités physiques et sportives sont proposées aux étudiants. Les écoles, les collèges et les lycées assurent une mission d'information sur les violences et une éducation à la sexualité.

ii « Chapitre II : Dispositions propres aux personnels enseignants.

Article L912-1

Les enseignants sont responsables de l'ensemble des activités scolaires des élèves. Ils travaillent au sein d'équipes pédagogiques ; celles-ci sont constituées des enseignants ayant en charge les mêmes classes ou groupes d'élèves ou exerçant dans le même champ disciplinaire et des personnels spécialisés, notamment les psychologues scolaires dans les écoles. Les personnels d'éducation y sont associés. Le travail transversal et pluridisciplinaire ainsi que l'innovation pédagogique sont encouragés

Les enseignants apportent une aide au travail personnel des élèves et en assurent le suivi. Ils procèdent à leur évaluation. Ils les conseillent dans le choix de leur projet d'orientation en collaboration avec les personnels d'éducation et d'orientation qui veillent à favoriser la mixité entre les femmes et les hommes dans l'accès aux filières de formation. Ils participent aux actions de formation continue des adultes et aux formations par apprentissage.

Les enseignants tiennent informés les parents d'élèves et les aident à suivre la scolarité de leurs enfants.

Ils contribuent à la continuité de l'enseignement sous l'autorité du chef d'établissement en assurant des enseignements complémentaires.

Leur formation les prépare à l'ensemble de ces missions »

Eduquer à l'égalité

Christiane Gogendeau, Karine Charpentier,
Professeures d'EPS, La Roche Sur Yon, (85),

Une mission des professeurs est de s'emparer des problématiques liées aux priorités éducatives, d'autant que ces « défis » sont des priorités nationales. L'égalité des chances est UNE priorité nationale. Un grand nombre de textes en souligne toujours la nécessité. La convention interministérielle (07/01/2013), la loi de refondation de l'école (08/07/2013) avec la Charte de la laïcité, le référentiel de compétences (arrêté du 01/07/2013), la circulaire d'orientation et de préparation à la rentrée (20/04/2014), la formation des enseignants depuis 20021 en font état.

Cette réflexion sur l'égalité des chances est à nouveau indispensable tant elle a créé, notamment sur la notion de genre, des avis partagés et une intensité dans les débats. Cette réflexion s'engage plus précisément en direction des filles ou jeunes en déficit d'image face à un modèle dominant. Pourquoi cette réaffirmation de l'égalité des chances face au genre en 2014 dans la société? Quelles responsabilités incombent à l'école, à chacun de ses acteurs? L'écart entre un discours progressiste et une réalité de terrain, le glissement insidieux et le manque de vigilance entraînent le renforcement des inégalités et des stéréotypes.

Où en est la discipline à travers ses pratiques? Les approches sont-elles justes, égalitaires et représentatives des attitudes à promouvoir auprès des élèves, filles, garçons et jeunes en recherche d'identité? Comment réfléchir pour chaque niveau de formation, collège, lycées? Une réflexion sur les constats, les freins, au sein de la société, du monde sportif, de l'école et des pratiques des enseignants en EPS est nécessaire, dans un premier temps, pour comprendre pourquoi les évolutions sur le thème de l'égalité des chances entre filles et garçons sont si lentes. Des pistes permettent de dépasser certains écueils.



Interpeller pour comprendre : les constats

Parce que chaque élève est un maillon d'une histoire familiale et plus largement d'une histoire culturelle et sociétale, il est imprégné et se construit à travers des influences multiples et ancrées qui agissent sur ses goûts et ses choix individuels. Les institutions et les ressources qu'elles constituent pour lui ne sont pas étrangères à cette construction. Ces interactions et influences « mutuelles » montrent la difficulté à promouvoir l'égalité et à lutter contre les stéréotypes. Le rapport du Commissariat Général à la Stratégie et à la Prospective² en montre toute l'étendue. Parce que le professeur est un acteur de la société dans la formation des jeunes, il ne peut se faire l'économie d'une réflexion sur ces problématiques.

1 Site www.education.gouv.fr

2 Site www.strategie.gouv.fr Rapport du commissariat général à la stratégie et à la prospective, janvier 2014

Le matraquage consumériste, le marketing, l'industrie de l'enfance³ renforcent plus que jamais les stéréotypes et ce, dès le plus jeune âge. Ils sont redoutables par le conditionnement qu'ils supposent par les représentations véhiculées notamment l'asservissement à des rôles définis. Le traitement inégal d'un corps social, d'un corps physique et l'enfermement dans le genre, sont des concepts intériorisés et intégrés. Les neurosciences confirmaient récemment par la voix C.Vidal⁴ : « Il n'y a pas, et ce malgré des idées déterministes fortement ancrées, de différences entre les cerveaux masculin et féminin en termes de capacités ou de comportement intellectuel. L'humain est d'abord le produit d'une histoire culturelle et sociale ». Les clichés et les positions sociales qui influencent toute la société, y compris l'école et ses acteurs, dans les habitudes, les goûts, les métiers masculins-féminins, altèrent les choix de vie individuelle. Lorsque l'école s'empare du problème et propose une éducation réfléchie autour de l'enjeu égalitaire, le poids des histoires culturelles et le poids de la religion et des traditions, dans une société multiculturelle, entraînent des réticences. Le mélange de concepts, amène à refuser de donner ses chances à chacun et promouvoir l'équité sans nier les différences. L'intériorisation des représentations joue rapidement sur les choix : « Ces schémas se mettent en place dès la jeunesse : filles et garçons ne font pas les mêmes choix d'étude, n'ont pas le même rapport au corps et s'engagent diversement dans les activités scolaires, sportives ou culturelles »⁵.

Pour un enfant ou un adolescent, la difficulté est grande de se construire, en dehors de ce cadre, ou d'affirmer des goûts attribués à l'autre sexe. Un garçon qui choisit de pratiquer la danse est « suspect » et doit par ailleurs affirmer des goûts ou des habitudes fortement masculines pour échapper à la stigmatisation homosexuelle. Une fille n'a parfois une place que si c'est un « garçon manqué ». Les freins sociétaux sont importants, une prise de conscience et une vigilance accrue du professeur sont donc primordiales et constituent un enjeu : s'emparer des représentations stigmatisantes pour lutter contre les déterminismes, pour faire des choix réfléchis.

Le sport est un lieu par excellence des stéréotypes liés au corps, l'enjeu étant de développer une « hexis corporelle »⁶ (ensemble de dispositions, habitudes, manières d'être) conforme au sexe de l'individu aux yeux de la société, de la famille. Ainsi les institutions sportives persistent dans l'illusion de la mixité ou des goûts et compétences « naturels » des filles et des garçons. La médiatisation des sportifs de haut niveau est largement supérieure à celles des sportives et la diffusion des rencontres sportives féminines est encore très minoritaire. Les modèles d'identification (sportifs, entraîneurs, arbitres de haut niveau...) proposés au grand public et aux jeunes sont donc masculins le plus souvent, même dans les compétitions féminines les plus prestigieuses, ce qui renforce l'idée que le sport reste un domaine d'excellence et de maîtrise avant tout masculin. Parce qu'il est issu du monde sportif et même si le professeur d'EPS porte un regard critique sur les faits de société, il a intégré cette culture. La prise de conscience des valeurs véhiculées doit l'amener à s'interroger sur l'approche et le traitement des activités physiques et sportives pour mettre en œuvre une démarche égalitaire originale.

A l'adolescence, les filles sont nombreuses à abandonner la pratique sportive. Elles investissent plutôt les champs culturels. Un professeur doit connaître ces bascules et en tenir compte pour proposer des menus équilibrés avec des activités qui n'enferment pas les jeunes dans des stéréotypes mais qui entraînent l'un vers l'autre, et font évoluer les codes. Un élève peut être force de propositions dans ce qu'il est, un autre peut découvrir un monde. Le désinvestissement du champ des activités physiques et sportives par les filles dans les lycées professionnels entraîne un fort questionnement quant aux représentations qu'elles gardent du sport et de l'intérêt ou du sens qu'elles donnent à la discipline

3 CGSP, chapitre 5 stéréotypes et inégalités filles-garçons dans les industries de l'enfance.

4 Institut Français de l'éducation, Dossier d'actualité veille et analyse n°86 septembre 2013, Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux, p21.

5 CGSP, p 21 www.strategie.gouv.fr

6 MENNESSON (C.) 2011

EPS. Agir sur les représentations de ce public devient un enjeu qui dépasse le moment de la scolarité, et les engager dans une nouvelle appréhension des activités physiques est primordial.

Interpeller - L'Ecole

La mixité fut imposée et elle est devenue évidente, mais elle a été peu réfléchie et argumentée par des propositions pérennes et formatrices. Dès 1995 F. Labridy mettait en garde : en imposant la mixité sans réfléchir à ses enjeux particuliers le risque de renforcement ou de reproduction de certains modèles et rôles sociaux ancestraux se renforce. Dans les interactions élèves-enseignants, dans les représentations communément admises « garçons-matheux, filles-littéraires », dans les outils d'apprentissage et contenus des programmes où le masculin neutre est valorisé, un grand nombre d'a priori sont repérables. Ainsi les attitudes enseignantes ne sont pas neutres et les encouragements à travailler diffèrent selon le sexe: « Selon plusieurs recherches, les enseignants ont en moyenne 44 % d'interactions avec les filles contre 56 % avec les garçons »⁷. Ces attitudes peuvent avoir un effet négatif sur l'ambition et la confiance en soi des filles et un effet positif sur celle des garçons, notamment sur les comportements attendus et tolérés, « Malgré – ou peut-être en raison de – leur adhésion en apparence plus forte que celle des garçons aux normes scolaires (attention, discipline, respect de l'autorité, discrétion, capacité de concentration, etc.), les filles pâttissent d'une moindre attention de la part des enseignants... Elles ont donc tendance à intérioriser le fait que leur réussite est moins importante aux yeux des adultes. C'est l'inverse pour les garçons »⁸. A. Davisse parle d'une « soumission aux normes scolaires »⁹, et d'une « impuissance apprise »¹⁰. L'école transmet ainsi ce que les chercheurs ont appelé le « curriculum caché » reproducteur d'inégalités et de discriminations de genre.

Le professeur a pour mission de réintégrer les filles et certains jeunes dans une juste valeur, de se méfier de mises en œuvre qui semblent mais qui ne sont pas égalitaristes, de s'interroger sur les différentes interactions. Il a pour mission de les solliciter de façon à leur (re)donner de l'ambition, leur montrer les « possibles », leur donner les outils pour qu'ils s'évaluent à leur juste niveau. En effet le regard de l'institution scolaire et de ses acteurs sur l'élève n'est pas sans incidence sur l'orientation en fin de collège notamment dans les choix de filières que les filles s'autorisent ou non. Au lycée les chiffres sont révélateurs entre ce que s'autorise ou non les filles à niveau égal de compétences.

Tableau.1, les choix d'orientation selon le genre

Réussite au bac ¹¹		Choix des filières au lycée				Orientation des filles en classes préparatoires
		scientifique	littéraire	STI industriel	STSS santé social	
filles	86.7%	45.5	79.2	6.5	91.9	74% en filières littéraires 30% en filières scientifiques
garçons	82.3%	54.5	20.8	93.5	8.1	

Les filles ont intégré certaines manières de penser et d'agir spécifiques et discriminantes. A résultat égal, voire meilleur, elles choisissent des filières et des options moins valorisées. Elles ne s'autorisent pas des choix ambitieux et l'école renforce cette attitude... « Filles et garçons continuent à se conformer à ce qui est reconnu comme leur domaine respectif de compétences dans les schémas socioprofessionnels. La persistance des choix sexués est autant le fait des garçons que des filles : ils

7 MOSCONI (N), Effets et limites de la mixité scolaire, Travail genre et sociétés N°4, p165-174, 2004.

8 Ibid, p125

9 DAVISSE(A), Cahiers EPS n°33 p 56

10 DAVISSE(A), Cahiers EPS n°33 p 6

11 Observatoire des inégalités – chiffres de 2012

anticipent des rôles adultes en fonction de représentations stéréotypées. Par exemple : « - quand ils se jugent très bons en mathématiques, huit garçons sur dix vont en filière scientifique - quand elles se jugent très bonnes en mathématiques, six filles sur dix vont en filière scientifique »¹²

L'engagement, déjà fort des professeurs d'EPS en tant que professeur principal ou dans les projets personnalisés de réussite éducative (PPRE), dans l'accompagnement personnalisé (AP) s'inscrit maintenant dans une démarche collective (avec les autres professeurs). Ils peuvent être un levier pour valoriser les filles et certains jeunes, les inciter à se projeter de façon plus prégnante dans certaines filières et d'y trouver leur place. Un travail sur des compétences transversales est indispensable pour répondre à ce besoin. Dans sa matière d'enseignement, le professeur œuvre pour que les élèves se donnent des projets ambitieux.

Interpeller l'EPS

L'EPS constitue un champ où les attitudes et les pratiques des garçons sont valorisées d'emblée. Même si tous les enseignants agissent dans un souci égalitaire, les difficultés sont réelles pour dépasser les représentations de tous (enseignants et élèves).

Dans nos pratiques, les stéréotypes sociétaux, même inconsciemment,		
induisent	entraînent	renforcent
des types d'interventions des types d'interactions des types de gestion des types d'apprentissages	des inégalités des discriminations	les stéréotypes l'enfermement dans des images

Comment en arrive-t-on à faire que certaines, certains préfèrent un confort dans le déni de soi, dans le stéréotype bien affirmé, pour laisser la « place » aux autres, et trouver la sienne, même si l'image renvoyée est discriminante, et socialement dévalorisée ?

¹²www.education.gouv.fr *Egalité des filles et des garçons*, 2014.

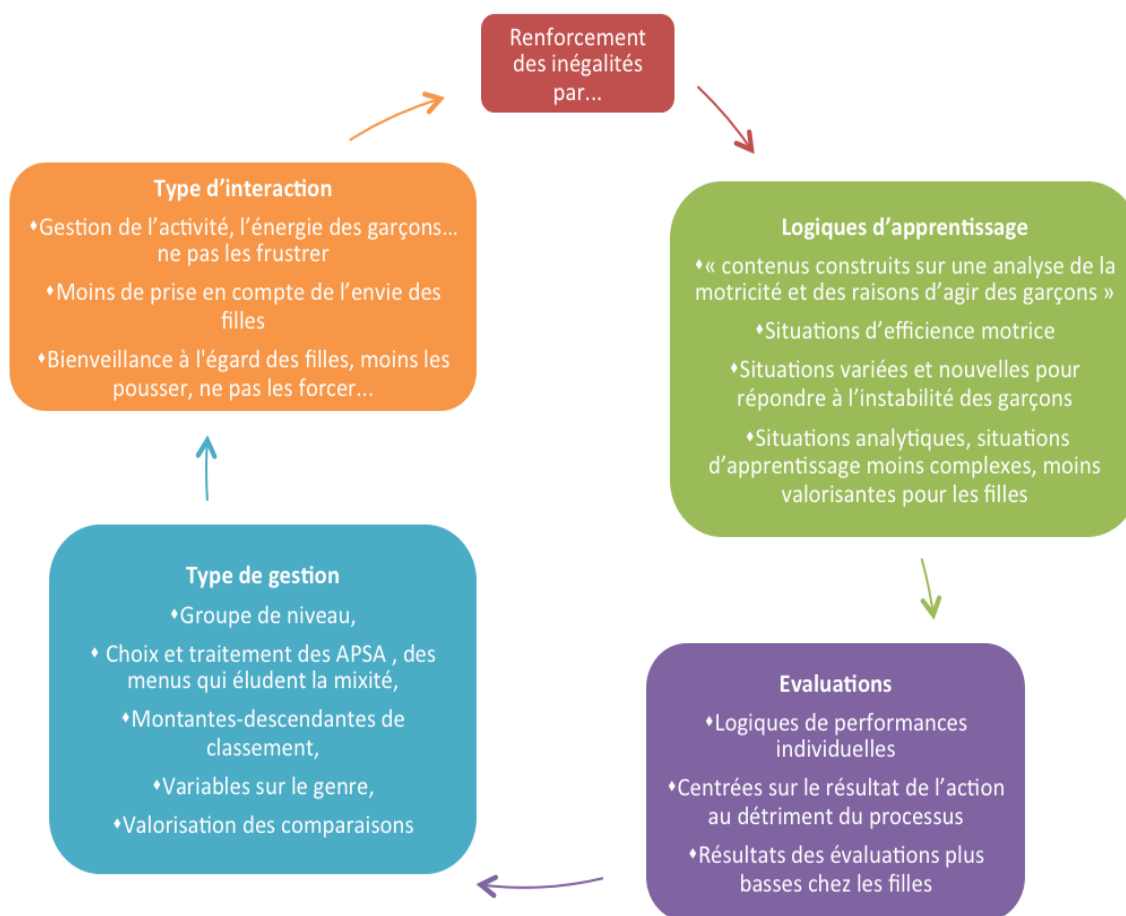
Tableau.3 : Les stéréotypes en EPS- une réalité entretenue

	Modèle dominant		Modèle transgressif	
Les élèves	Garçons	Filles	F vs g	G vs f
Face aux pairs	« les forts »	« les filles »	« les sportives »	« les nuls »
Les stéréotypes	fonceurs, indisciplinés, actifs	fragiles obéissantes	garçons manqués	peu sportifs ou efféminés
	virilité, performance physique, vitesse, force, puissance, compétition	grâce, souplesse agilité, esthétisme modèle non compétitif précision, non-contacts	possible spectre de l'homosexualité ¹³	
			musclées, corps de garçon...aiment « le sport »	frêles, gros, peu musclés, peu virils...intellos, à l'aise dans les activités artistiques
Comportements	à l'aise, en rajoute bouger = actions reconnaissance sportive à travers l'EPS	effacement, dégradation image, refus, voire agressivité	surinvestissement épuisement physique	effacés, peu à l'aise... en souffrance n'ont pas de place
Les élèves dans ce schéma	recherche d'une performance entre pairs (se confronter à même niveau)	déni de soi, repli perte du sentiment de compétence	à la recherche d'une reconnaissance	perte du sentiment de compétence souffrance
Les profs face au renforcement des stéréotypes	confortés, grande sollicitation motrice et verbale, attention prioritaire	indulgence, rôles subalternes, temps de jeu réduit, avantages, moins sollicitées	valorisées, montrées en exemple	rôles subalternes, peu valorisés, peu écoutés, associés « aux filles »

Malgré toutes les réflexions menées, ce schéma n'évolue pas. Le traitement de l'égalité doit devenir un objet d'enseignement intégré au projet pédagogique. Les contenus d'enseignement seront alors traités à travers ce filtre. Les jeunes pourront se situer autrement et ailleurs : certains dans une autre forme que la confrontation, d'autres vers le dépassement et la reconnaissance, et chacun reconnu dans ses compétences.

¹³ MENNESSON (C.) et NEYRAND (G.) *La socialisation des filles et des garçons dans les pratiques culturelles et sportives*, 2010.

Schéma 1 : le renforcement des inégalités de genre dans les pratiques professionnelles 14



AGIR ... oui, mais comment ?

En 2014, la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons est affirmée dans les missions du professeur, et constitue un choix politique fort puisqu'il se retrouve dans plusieurs champs (convention interministérielle 2013-2018 qui engage six ministères). Cette mission comme telle est nouvelle. Elle invite à un changement de posture pour s'emparer de cette grande priorité nationale d'une valeur républicaine fondatrice.

L'élaboration d'une stratégie égalitaire commune passe par l'analyse,

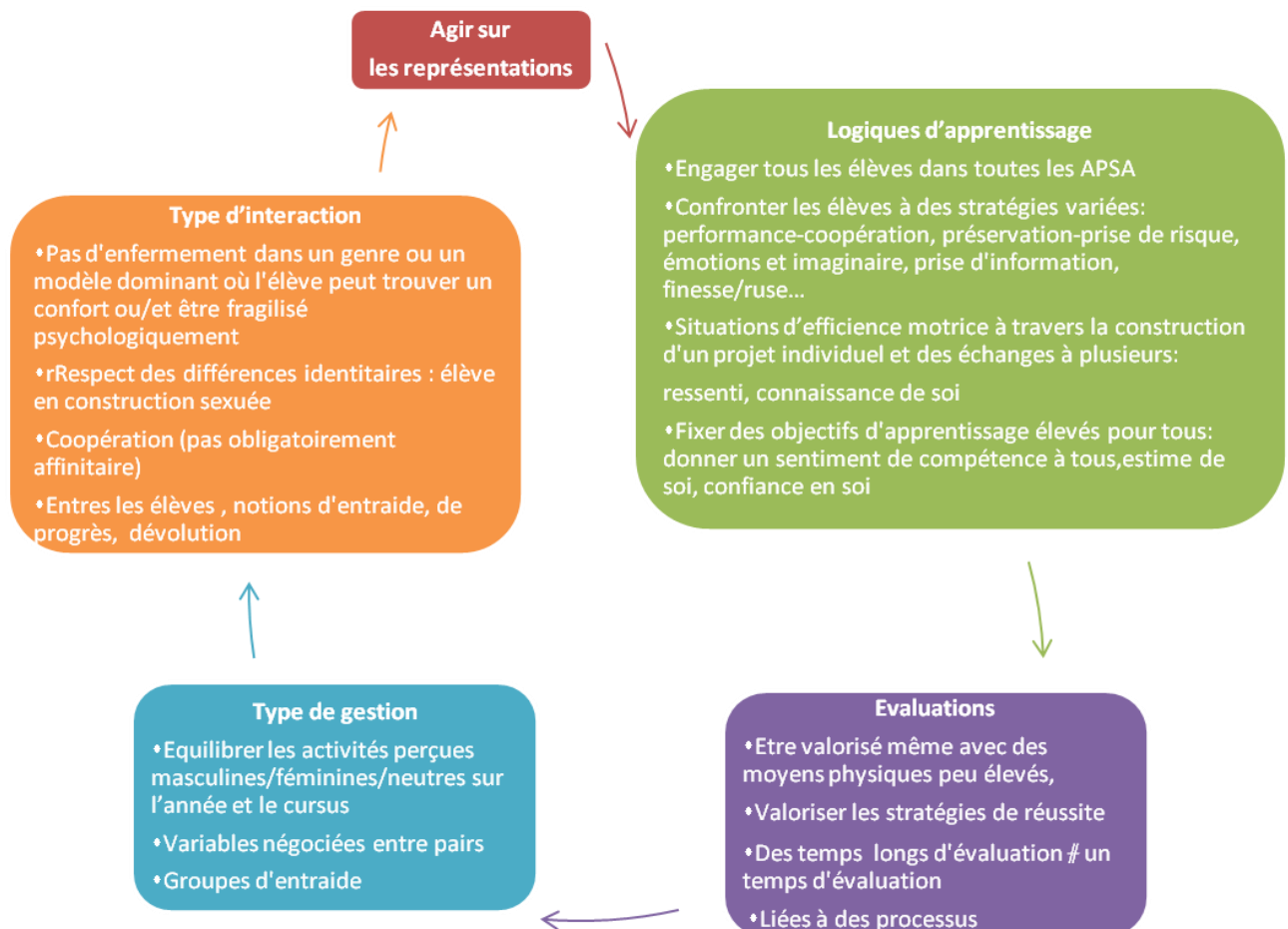
- des attitudes des professeurs, leurs approches et réticences : les professeurs hommes et leurs représentations, les professeurs femmes et leurs attentes
- des problématiques au différents moment du cursus : le collège, les lycées.
- des interactions envers les élèves pour mettre en œuvre un traitement didactique orienté.

¹⁴ Cf www.ac-nantes.fr EPS formation de formateurs- *La mixité*, octobre 2013.

Les pratiques

L'enjeu est de réfléchir à un enseignement qui ne stigmatise personne, qui permette à chaque élève, au regard de son profil, de construire ses apprentissages pour atteindre une culture commune donnée et atteindre les compétences propres attendues et évaluées. Il ne s'agit plus uniquement de gérer la mixité au sein de la classe. L'enjeu est maintenant de sensibiliser, de former, aux différences pour les accepter et les rendre valorisantes. Le traitement de l'égalité est le filtre des démarches.

Schéma 2- des pistes pour faire évoluer les pratiques enseignantes...



Le renforcement du lien social dans l'apprentissage individualisé

En orientant le regard sur les processus d'apprentissage, en renforçant les notions de partenariat, en ayant des approches psychologiques nuancées pour comprendre l'autre dans son approche individuelle (l'élève est un individu sexué en construction identitaire, pas forcément conforme au modèle dominant), l'enseignant amorce une nouvelle démarche. Dès lors, le travail autour des notions d'estime de soi, du sentiment de compétence, du projet individuel prenant en compte les ressources (pouvoirs moteurs et cognitifs) de chacun, est renforcé dans l'expression de chaque singularité. La réussite motrice, l'engagement, l'atteinte des buts dans des projets peuvent s'appuyer sur d'autres repères que la force, la puissance, la vitesse. Dans ces cas, l'exigence motrice est tout aussi efficiente et de qualité.

Les programmes et mêmes les référentiels invitent à investir ces champs. Etre conscient des logiques sous-jacentes des APSA permet de dépasser les logiques de performance et d'efficacité motrice où le meilleur est toujours celui qui possède les qualités physiques les plus développées, et de dépasser la logique pure d'affrontement et de classement qui renvoie, à presque tous, un sentiment d'échec. Pour A. Jacquard « un gagnant, c'est un fabriquant de perdants ».

Penser autrement est possible : aborder les activités athlétiques ou de la natation (CP1), par la constitution de binômes ou d'équipes, où chacun s'aide sur un projet individuel défini et exigeant, où progrès et construction du projet sont les résultats de démarches méthodologiques durables parce que ré-exploitable ailleurs et faisant appel à des compétences d'autonomie de recherche dans les apprentissages (une autre approche que les groupes de besoins). Recentrer les objectifs sur les buts individuels - élevés mais accessibles - et les moyens de faire progresser l'autre afin qu'il atteigne une efficacité motrice propre tout en satisfaisant les exigences du minimum attendu. Cette individualisation implique la coopération, la mutualisation des moyens et invite au partage des connaissances et des compétences dans le but d'une progression collective. Finalement, elle constitue la base du travail ensemble et renforce le lien social.

Le projet pédagogique : synthèse pour une stratégie commune

L'appropriation de l'enjeu égalitaire est nécessaire par l'équipe pédagogique. Les réticences et habitudes sont analysées. Cette prise de conscience individuelle permet de traiter collectivement, réellement et visiblement cet objet d'enseignement. Travailler en 2^{nde}, 1^{ère} sur la réussite en binômes et le regroupement de binômes pour induire une mixité de coopération, d'entraide, de tutorat, pour aider les autres à réussir. G. Pommier parle d'une « complicité collective »¹⁵ pour, en terminales aboutir à de réels projets d'équipes efficaces et non de résultats, tout en cherchant la meilleure réussite possible.

Différents projets pour une cohésion d'ensemble

L'intérêt des projets est qu'ils permettent à tous de travailler dans le même sens, faire acte de co-éducation, d'impliquer, d'agir sur les représentations. Donner une réelle visibilité des exigences, des objectifs et des actions, notamment vers les familles permet de les sensibiliser.

Les règlements au service de l'égalité

Parce que le règlement intérieur est le « code civil » de l'établissement, et qu'il est lu et signé par tous les élèves et leurs familles, il constitue un réel point d'appui pour combattre les incivilités à caractère sexiste, trop souvent banalisées, et rendre publiquement tout son sens à la portée de chaque parole et chaque geste. Sanctionner les violences verbales et physiques à caractère sexiste en les qualifiant comme telles dans le règlement intérieur est d'ailleurs une proposition du CGSP¹⁶. Il semble opportun de proposer aux élèves une analyse de leur comportement.

Cette mesure trouve pleinement son prolongement dans le règlement EPS où l'exigence d'une tenue complète et adaptée (des chaussures au vêtement de sport) n'est pas anodine. Outre l'utilité première pour une meilleure pratique et un investissement de qualité, pour des raisons d'hygiène, la tenue en EPS est significative et véhicule des images souvent discriminantes. En lycée professionnel et peut-être ailleurs, la tenue complète n'est pas une évidence pour les élèves. Refuser le vêtement très échancré, la petite veste civile lorsqu'il fait froid, les chaussures en toile. C'est la mission du professeur de faire prendre conscience aux élèves que porter une tenue adaptée est une mise en condition pour réussir, mais aussi une valorisation de son image.

Affirmation d'objectifs

¹⁵ POMMIER (G), In Cahier EPS N°33, p12

¹⁶ Ibid, proposition n°20, p16

Dans cette mission d'éducation à l'égalité le professeur change de posture. Il n'est plus uniquement professeur d'EPS, il devient promoteur d'objectifs au-delà de son champ disciplinaire grâce à une connaissance de la communauté éducative et s'investit pour :

- Axer un projet d'établissement vers les notions de coopération : en lycée, avec les grands adolescents jouer sur le rapprochement filles-garçons ;
- Travailler sur la réussite des élèves dans des parcours atypiques ;
- Inscrire dans les piliers de compétences, des compétences informelles et transversales appréciées dans le monde du travail : investissement dans la vie associative, capacité à parler en public, à travailler en équipe, à faire un exposé, à prendre des responsabilités ;
- Développer les enjeux de bien être, lien social, de santé ;
- Développer des dispositifs dans le projet d'établissement : dans les classes, constituer des groupes et binômes mixtes au quotidien et dans la mesure du possible, paritaires ;
- Soutenir toutes les actions à l'initiative des élèves autour du thème : journée de la jupe, flash-mob, expositions et les médiatiser ;
- Développer des actions au sein de l'AS...

L'ouverture culturelle, un gage de tolérance et une place donnée à tous.

Les activités d'expression art-cirque-danse-théâtre-musique sont aussi le lieu d'une mise en jeu du corps où les notions de création, d'émotions, d'imaginaire, de maîtrise des soi, de prise de risque (...) permettent à chaque individu de trouver un rôle, une place, d'agir, même avec des moyens physiques limités. Ces activités dans la programmation mérite une place d'importance tant chacun, fille ou garçon, est libre d'exprimer ce qu'il est. Le travail de groupe est essentiel, de la production à la représentation : le respect, la bienveillance, l'écoute, la confrontation des idées sont des conditions d'un épanouissement individuel et collectif. Le professeur n'est plus prescripteur, il est initiateur, régulateur.

Les spectacles d'art vivant et de danse contemporaine s'affranchissent des codes de genre, et proposent un mixage salvateur qui augmente l'univers des possibles. Encourager cet accès à la culture artistique est fondamental, ne serait-ce que pour permettre une prise de conscience des champs multiples à investir où chacun développe sa propre sensibilité. L'art est bien souvent précurseur dans la dénonciation des stéréotypes et provoque des questionnements sur la société, qu'il est possible de reprendre, à leur niveau, avec les élèves. En ce sens, le programme de troisième invite officiellement les enseignants d'EPS à prendre leur place dans l'enseignement de l'histoire des arts. Ce travail peut d'ailleurs se généraliser à tous les niveaux (de la 6^e à la terminale)... « La culture n'est pas un divertissement mais notre essence »¹⁷. Ainsi le professeur d'EPS doit investir ce champ et aller au-delà de sa culture sportive. L'appropriation de ce champ par tous les professeurs est un gage d'ouverture vers toutes les composantes du corps, toutes les sensibilités.

¹⁷ AUBRY (M), Beaux-arts n°357, mars 2014.



Conclusion

Une mission de l'école est de combattre toutes les formes de discrimination et de promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons¹⁸. Néanmoins pour travailler et avancer sur cette problématique, l'exigence veut qu'elle soit bien réfléchie. Le devoir de chacun est de toujours remettre en question ses approches, provoquer les interrogations des élèves pour former un citoyen éclairé.

Cet enjeu, le professeur ne peut le traiter seul et à son niveau. Pour penser l'importance de cette vigilance et son impact pour la réussite de chaque élève, filles, garçons¹⁹, une réflexion sur le projet pédagogique et ce qu'il en dit; les pratiques d'une équipe d'EPS au sein d'un établissement pour s'inscrire dans une dynamique collective repérable par les élèves et porteuse de propositions fédératrices, sont la base de la réflexion menée.

Cependant, il faut être attentif à éviter les frustrations de part et d'autre, travailler pour un respect mutuel à travers des compétences et donner les mêmes chances à tous à travers une culture commune. Ces lieux d'apprentissages sont des lieux privilégiés pour que « le rapport homme-femme deviennent le prototype du rapport d'altérité »²⁰.

18 Circulaire de rentrée n°2013-060 du 10/04/2013

19 Site www.strategie.gouv.fr Rapport du commissariat général à la stratégie et à la prospective, janvier 2014

20 DELAUNAY (M), *Cahier EPS* n°33 p

Développer le partenariat avec tous les acteurs de la communauté éducative

Bernard Lebrun
IA IPR Académie de Nantes

Coopérer avec les partenaires de l'école est une compétence commune à tous les professeurs et les personnels acteurs de la communauté éducative. Elle figure dans le référentiel des compétences des enseignants publié au Bulletin Officiels du 25 juillet 2013¹ Pour que les partenariats soient efficaces, il faut en cerner les contours et les enjeux. Que faut-il entendre par partenariat ? Qu'apporte-t-il aux élèves ? Comment peut-on l'organiser dans l'école ? Quelles sont les conditions de son efficacité. L'Éducation Physique et Sportive (EPS) est-elle une discipline particulière dans l'organisation de ces partenariats ?



Des partenaires c'est à dire ?

La circulaire de rentrée² donne une idée assez précise de ce qu'il faut entendre par coopération avec des partenaires : « l'action éducative menée dans les écoles, les établissements, les territoires par les acteurs de l'éducation nationale associe très souvent des partenaires : autres ministères, collectivités locales, organismes culturels ou scientifiques, monde économique, associations, etc. Ces partenariats [...] renforcent la qualité et l'efficacité de cette action. » Les partenaires sont donc tous les acteurs qui ne sont pas membres de l'éducation nationale.

La présence de partenaires au sein de l'école a une histoire. Elle est déjà construite depuis longtemps, en lien avec l'EPS. En art-danse par exemple, la coopération avec des chorégraphes ou des danseurs est installée depuis quelques années à la grande satisfaction des élèves et des professeurs. Par ailleurs, depuis les années quatre vingt dix, il est assez fréquent que des spécialistes d'activité de pleine nature collaborent avec les enseignants d'EPS à l'occasion de stages ou de sortie en plein air. Dans la période actuelle les réflexions relatives à la décentralisation et aux projets éducatifs territoriaux réactivent cette réflexion sur les partenariats.

Ces coopérations avec des partenaires peuvent se construire à l'occasion d'activités éducatives prises en charge par l'école. C'est le cas pour les animations culturelles dans le cadre du foyer socio-éducatif, par exemple. Des partenariats sont menés dans la gestion des Sections Sportives Scolaires (SSS) ou des Associations Sportives (AS) scolaires. C'est également le cas pour l'accompagnement éducatif. D'autres partenariats peuvent se mettre en place dans le cadre de l'enseignement obligatoire d'une discipline comme par exemple au cours des séances d'EPS. Enfin des partenariats peuvent être menés sans faire référence à une discipline particulière, puisqu'ils les concernent toutes, par exemple

¹ Arrêté du 1-7-2013 relatif au Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

² Circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014 parue au B.O. du 20 avril 2014: préparation de la rentrée scolaire 2014.

les partenariats avec la police sur la prévention de la consommation de drogue, ou avec la prévention routière, concernant la prévention des accidents de la route.



Qu'est-ce que cela apporte ?

Dire que l'action conjuguée de plusieurs acteurs qui partagent des enjeux éducatifs est forcément efficace n'est pas suffisant. La coopération avec des partenaires est efficace et intéressante parce qu'elle permet aux élèves de bénéficier de trois leviers : une technicité de spécialistes, une écoute particulière des élèves, des outils de communication particulièrement efficaces.

Des connaissances liées à un secteur précis

Si des partenaires sont intéressants et apportent une plus value à l'enseignement, c'est d'abord parce qu'ils sont spécialistes d'un domaine précis, et qu'ils maîtrisent parfaitement les connaissances et les techniques qui sont associées à ce domaine. La maîtrise de ces techniques précises ne signifie pas que leur rôle consiste à transmettre le maximum de données, de techniques, de connaissances. Il appartient à l'enseignant d'échanger avec le spécialiste pour voir quelles connaissances ou techniques sont importantes pour les élèves, et de quelle manière elles vont lui être présentées. Ce dialogue ne peut avoir lieu que si l'enseignant a lui-même une connaissance suffisante du domaine du spécialiste. Par exemple, il n'est pas possible pour un enseignant d'EPS d'avoir un dialogue avec un spécialiste de voile ou d'escalade s'il n'est pas lui-même déjà connaisseur de ses activités. La compétence du spécialiste ne peut pas faire contrepoids, ou compenser l'absence de compétence du professeur.

Une crédibilité particulière

Lorsqu'un chirurgien orthopédique s'adresse à des élèves dans l'amphithéâtre d'un lycée pour leur parler des conséquences des accidents de la route chez les jeunes, en faisant référence à des exemples qu'il puise dans sa pratique quotidienne, la qualité de l'écoute est exceptionnelle. La parole de l'expert est sacralisée, elle marque, elle est considérée comme crédible, parce que les élèves savent que cette communication est marquée par la pratique à laquelle elle fait référence. Dans cet exemple, les consignes de prévention sur la conduite automobile énoncées par ce chirurgien orthopédiste ne sont pas différentes de ce qu'auraient pu dire des enseignants, mais sa parole, parce qu'il occupe une position de spécialiste présente un fort retentissement auprès de ses auditeurs.

Des outils de communication spécifiques

Les compétences précises des partenaires dans un secteur particulier, s'accompagnent souvent d'une utilisation par les partenaires de vecteurs de communication riches et efficaces. Lorsque la prévention routière installe dans un lycée un simulateur de tonneaux et que les lycéens peuvent l'expérimenter, en ayant la tête en bas dans l'appareil, les élèves se souviennent du rôle des ceintures. Le message est marquant. Ainsi, c'est l'originalité et la richesse des outils de communication mobilisés qui peut faire de l'intervention des partenaires un message fort qui marque durablement les élèves.



Les conditions d'efficacité

Quelles sont les conditions de l'efficacité de l'intervention des partenaires ? Cette question peut être abordée par la négative. D'abord, il est possible d'évoquer ce qu'il ne faut pas faire avant de réfléchir aux conditions favorables à un partenariat efficace.

Les élèves ne sont pas prêtés aux partenaires

L'intervention des partenaires ne peut en aucune façon être pensée comme un temps pendant lequel les élèves, tout en restant dans l'espace de l'école, seraient extraits de l'enseignement scolaire pour être en quelque sorte « prêtés » au partenaire. Cette intervention des partenaires ne peut pas être un moment où l'école et les enseignants se déchargent de leur rôle et de leur mission pour une séquence particulière, une espèce de parenthèse durant laquelle les élèves seraient confiés au partenaire. Selon cette vision erronée de l'intervention de partenaires, le professeur bénéficierait d'un temps de respiration pendant lequel il pourrait se libérer momentanément de sa responsabilité. Cette manière de percevoir l'intervention de personnel extérieur à l'Éducation Nationale (EN) est non seulement impossible sur le plan de la responsabilité, mais elle est également inefficace du point de vue des acquisitions. En effet, si elle est pensée comme tel, le partenaire ne collabore pas aux enjeux éducatifs de l'enseignant, sur le temps où les élèves lui sont confiés. Il n'apporte alors à l'enseignant aucune aide, et très peu de bénéfices aux élèves.

L'indispensable projet

Il incombe à l'enseignant de fixer le cadre et les limites de l'intervention du partenaire : quels sont les objectifs de ce partenariat, à quel type d'élèves, avec quelles temporalités en proposant quelles activités aux élèves ? Quelle sera la nature de l'activité didactique et pédagogique du partenaire ? . Finalement, toutes ces questions se regroupent autour du projet pédagogique lié à ce partenariat. Le projet, c'est aux enseignants de le construire sur la base de discussions et d'échanges avec les partenaires, car ce sont les enseignants qui garantissent la cohérence avec le projet pédagogique de l'établissement. La construction de ce projet nécessite une négociation avec les partenaires. La capacité du partenaire à entrer dans un échange pour adapter sa proposition didactique aux attentes des enseignants est une condition indispensable à l'existence même de ce partenariat.

Des partenariats dans la durée

La temporalité du partenariat est une autre condition essentielle de son efficacité. Un partenariat qui s'inscrit dans la durée avec l'intervention des partenaires qui s'échelonnent sur plusieurs temps, génère des effets plus riches, plus importants et plus durables qu'une intervention ponctuelle.

Des interventions en présence des enseignants

La présence des enseignants au moment même où interviennent les partenaires est également une condition essentielle de sa réussite. En étant présent l'enseignant peut s'enrichir et augmenter ses compétences. Mais ce n'est pas le plus important. Par sa présence l'enseignant montre aux élèves que l'activité qu'ils mènent en présence et avec l'animateur s'inscrit dans la cohérence du projet pédagogique. Ainsi l'enseignant n'abandonne pas son activité d'enseignant parce que l'animateur est présent. Les deux partenaires de l'éducation collaborent, agissent ensemble auprès des élèves dans une démarche pédagogique qui a été négociée et harmonisée précédemment entre eux.

Une intervention justifiée

Il incombe enfin aux enseignants de dire aux élèves et à l'ensemble de la communauté éducative les raisons pour lesquelles ils ont pensé utile et important d'organiser ce partenariat, en expliquant quelle plus-value elle apporte, et comment les propositions didactiques et pédagogiques du partenaire s'articulent et enrichissent les données de l'enseignement. Ce que les partenaires ne savent pas faire, et qui les distingue fondamentalement des enseignants, c'est situer, positionner les connaissances ou les techniques qu'ils vont proposer aux élèves au sein de l'ensemble de techniques et de connaissances qui se rapportent au sujet. La compétence de l'enseignant ne consiste pas seulement à transmettre des techniques et des connaissances, mais implique d'accompagner les élèves à se construire une représentation du monde dans lequel ces techniques et ses connaissances sont présentes et cohabitent avec d'autres.



Conclusion

L'idée selon laquelle en EPS, les partenaires sont dangereux car, à terme, ils vont remplacer les enseignants n'a pas de réel fondement. Les partenaires n'ont pas de compétences pour remplacer les enseignants, par contre ils complètent et enrichissent leurs activités.

L'action des partenaires, pour être efficace, nécessite une collaboration active avec les enseignants qui restent toujours et dans tous les cas, responsables de leurs élèves et responsables de ce qui est enseigné. Le chef d'établissement, acteur incontournable du partenariat est un des garants de la cohérence des actions menées avec le projet d'établissement et de son éventuel financement.

La généralisation et l'efficacité des partenariats, au service de la réussite des élèves et de leur enrichissement personnel, nécessitent peut-être et avant tout la prise de conscience chez tous les enseignants, qu'ils ne sont pas les seuls à favoriser le développement des élèves. Elles nécessitent également qu'ils comprennent que leurs compétences d'enseignants résident dans leur capacité à enseigner, mais également dans celle d'organiser quelquefois des partenariats en veillant à ce que les initiatives des partenaires s'inscrivent dans un cadre qu'ils ont défini et négocié avec eux, en cohérence avec la logique du projet pédagogique.

Par ailleurs, une nouvelle compétence est peut-être en train d'émerger pour les enseignants, celle qui consiste à devenir des interlocuteurs qui veilleront à articuler les actions éducatives qui s'exercent au sein de l'enceinte scolaire avec celles qui ont lieu dans le cadre extra scolaire ou périscolaire. Cette nouvelle compétence nécessite de bien clarifier le rôle de l'école et le rôle des associations ou institutions éducatives périscolaires. Les enseignants se trompent de combat lorsqu'ils dévalorisent ou dénigrent les associations péri ou extrascolaires, mais sans doute ne mobilisent-ils pas suffisamment d'efforts pour clarifier le positionnement de l'école au sein des projets éducatifs territoriaux. Cette clarification sur le rôle des partenaires va de pair avec une clarification sur le rôle et la mission des enseignants.

Le défi des enseignants, n'est pas de s'organiser pour résister aux partenaires, mais celui d'exploiter la richesse qu'ils peuvent apporter, tout en expliquant aux élèves aux parents et à l'ensemble de la communauté éducative l'intérêt, le but, le cadre, et les limites de leur intervention.

La formation continue des enseignants: un DEVOIR à partager

Michel HARMAND
IA IPR Académie de Nantes

Le professeur doit acquérir « le goût et la capacité à poursuivre sa formation, pour lui permettre à la fois de suivre les évolutions du système éducatif et de sa discipline »¹. En outre il doit « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Ces deux axes des missions du professeur introduisent assez bien la double exigence professionnelle qui consiste à être formé par son employeur et se former.

Dans ce monde en mouvement que constitue le système éducatif, pour coller au mieux aux modifications sociétales, demeure un élément de stabilité : le corps enseignant. Certes, la mise en place de dispositifs successifs, parfois contradictoires, oblige aussi les enseignants à faire évoluer leurs représentations, mais immédiatement la question qui émerge est la suivante : est ce que cela entraîne aussi une modification des pratiques pédagogiques ? Dans ce paysage mouvant, quelle place faut-il accorder à la formation continue des enseignants ? Un équilibre est certainement à rechercher entre une responsabilité totale de l'employeur et celle de l'enseignant qui se doit aussi de faire une partie du chemin dans ce parcours de formation continue.

Dans un premier temps, il s'agit de montrer en quoi la formation continue est « une exigence du métier ». Ensuite, pour tenir compte des évolutions du système éducatif, des influences qui le traversent, n'est-il pas temps d'inventer de nouvelles manières d'envisager la formation en continu d'un métier qui dure plus de quarante ans aujourd'hui ? Enfin, la question de la part que chacun, employeur-employé doit prendre dans ce processus de formation semble tout aussi essentielle pour lui donner sa pertinence et son efficacité.



La formation continue : une exigence du métier

Dans une revue qui interroge les « missions du professeur », celle dévolue au devoir de formation continue ne peut qu'être envisagée. Les raisons de cette nécessité sont multiples et semblent renforcées chaque jour. Sans vouloir en faire un énoncé exhaustif, il semble néanmoins raisonnable d'en retenir quelques unes organisées par grand champ. Ce qui est attendu par l'institution, ce qui est attendu par les « usagers » de l'école (élèves, parents, élus), et ce qui est à disposition des enseignants aujourd'hui.

Des dispositifs pédagogiques nouveaux fleurissent à chaque évolution politique. Même si des éléments restent stables, notamment les termes employés, les contenus sont souvent profondément

¹ Circulaire no 97-123 du 23 mai 1997 relative aux missions du professeur.

modifiés. Il en va ainsi du « socle commun de connaissances et de compétences » devenu le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». L'essentiel n'est pourtant pas dans l'appellation, mais bien dans le contenu dont le projet nouveau transforme en profondeur les attendus. De ce fait, l'évaluation des compétences des élèves, construite dans le cadre du socle, est elle-même révisée. Or, depuis des années maintenant, des actions de formation continue ont lieu pour travailler ces concepts : compétences, connaissances, évaluation. Faut-il recommencer des plans de formation massifs pour « coller » à la nouvelle demande institutionnelle ? La question mérite d'être posée. Cet exemple est emblématique d'un souci d'évolution permanente des dispositifs. Il peut être complété par bien d'autres qui naissent, meurent parfois et sont remplacés rapidement, vivent souvent... Tous cependant interrogent la formation initiale et continue des enseignants.

L'école est devenue un lieu de « consommation » comme d'autres. Pour pouvoir exercer aujourd'hui son métier de professeur dans les conditions les plus satisfaisantes, du point de vue professionnel comme du point de vue personnel, ces données sociétales sont indispensables à intégrer. Quelles sont aujourd'hui les représentations des élèves vis à vis de l'école et en contre point comment les parents vivent-ils le parcours scolaire de leurs enfants ? La contradiction est plus qu'apparente. Comment les nouveaux outils numériques, si prisés des élèves, sont-ils intégrés aux enseignements ? Comment le travail personnel demandé depuis le lycée napoléonien, sacralisé dans une version peu hédonique par Alain dans « Propos sur l'éducation » peut-il aujourd'hui trouver un écho chez des élèves qui ne cessent de « zapper » sur tous les champs de leur vie ? La formation initiale et continue des enseignants ne peut faire l'économie d'une réflexion à porter sur ces modifications sociétales sans risquer de placer les personnels dans la plus grande difficulté.

Face à ces défis nouveaux, les enseignants ont à leur disposition un certain nombre de leviers. D'abord, les recherches en sciences de l'éducation permettent de questionner la dialectique « enseigner – apprendre ». De nombreux ouvrages sont disponibles sur le sujet. Mais ici, la relation formation initiale – formation continue est déterminante, car si les étudiants, futurs professeurs, ont pris l'habitude d'aller « triturer » les concepts, nécessaires à la compréhension de leur « mission », ils font perdurer cette curiosité, une fois engagés dans leur carrière.

Ensuite, et c'est en corrélation directe avec ce qui vient d'être écrit, une réflexion sur les théories de l'apprentissage ne peut pas faire de mal. Un nombre certain d'enseignants, peu nombreux, connaît Jean Piaget mais qui parmi les mêmes connaît Britt Mari Barth² ? Cette curiosité intellectuelle permet de mettre des mots sur les démarches utilisées, de passer d'un modèle instinctif, de type « essai-erreur » à un modèle pensé, conceptualisé, débattu, « métabolisé ».

Enfin, il est maintenant possible de reprendre des études afin de prolonger un parcours universitaire par l'obtention d'un master, d'envisager de donner une nouvelle dimension à sa carrière en préparant le concours de l'agrégation. Cette (re) plongée dans l'actualité de la recherche actuelle, cette demande de réfléchir à un travail universitaire, parfois oublié depuis de nombreuses années, constituent des possibilités de formation continue que le corps enseignant commence juste à envisager, malgré un « coût » de reprise d'étude, en temps et énergie dépensés, qui peut apparaître démobilisant.

² ALTET (M.) : Les pédagogies de l'apprentissage - Presses Universitaires de France - 1997



La formation continue : des modèles à réinventer

Face à cette nécessité absolue de se questionner professionnellement, le système éducatif a mis en place des plans de formation. Ils sont conformes aux différentes strates qui organisent ce système : plan national de formation, plan académique de formation, plan départemental de formation. Il n'est pas ici question de débattre de la cohérence de cette architecture. Il n'en est donc rien dit sauf que l'articulation des dispositifs n'est pas une donnée en soi, qu'elle nécessite des échanges sur les priorités à retenir, des contributions pouvant provenir des uns et/ou des autres, des efforts pour ne pas reproduire à tous les niveaux les mêmes actions de formation. Ce n'est, aujourd'hui, clairement pas le cas. Dans ce paysage stratifié, ces plans de formation constituent LA formation continue des enseignants. Or, il est sans doute temps de revisiter ces procédures et trois raisons manifestes peuvent, a minima, être retenues.

D'abord, les dispositifs de formation continue des enseignants ne sont pas sanctuarisés au cœur d'une politique partagée de réduction des dépenses publiques. Dès lors, les crédits attribués sont largement diminués alors que, injonction paradoxale, les demandes institutionnelles se développent. L'exemple précédent du « socle commun » aurait pu tout aussi bien être remplacé par, la réforme du lycée, l'évaluation des compétences en langue, la formation des fonctionnaires stagiaires. La formation continue est systématiquement convoquée comme garante de la réussite future des dispositifs pédagogiques nouveaux, sans qu'elle ait véritablement les moyens (et ils ne sont pas seulement financiers !) d'accompagner ces politiques.

Ensuite, longtemps, la bonne manière de « former » a consisté à privilégier « la démultiplication » de la parole institutionnelle. A chaque étage du système, il convient de « parler » à son public. Charge à lui, dans un second temps, de reproduire auprès de ses congénères, ce qu'il a entendu. C'est encore assez largement le cas aujourd'hui. Or, il n'est pas compliqué d'imaginer l'ensemble des filtres qui traversent cette tentative de communication et donc les déperditions en lignes auxquelles il faut faire face ensuite. Cette manière de procéder est encore très présente même si une partie importante des acteurs aboutit à l'idée que cette organisation débouche sur une plus-value proche du zéro.

Enfin, codicille du point précédent, pour véritablement proposer une formation à tous les enseignants et éviter les déperditions évoquées, il faut multiplier les jours de formation et les rencontres. Outre le coût financier d'une telle organisation, il devient nécessaire de mentionner l'obstacle que constituent les missions des corps d'inspection. Ils ne peuvent consacrer tout leur temps à cette seule et unique préoccupation. Le recours à des formateurs, enseignants experts, est rendu aujourd'hui relativement difficile au regard de leur obligation de présence devant les élèves, réclamée par les parents, d'une part, et les chefs d'établissement d'autre part. Bref, les obligations contradictoires sont à la manœuvre.

Pour autant, il paraît raisonnablement de questionner trois évolutions possibles.

La première concerne le rôle central que joue aujourd'hui l'établissement scolaire. Son « autonomie » n'est plus contestée que par une petite minorité de professionnels. Le projet d'établissement, le contrat d'objectifs signé avec les autorités de tutelle constituent des axes fondateurs d'une légitimité « politique ». Il n'est donc pas totalement infondé de penser, que dans ce paysage politique recomposé, l'établissement et ses acteurs définissent aussi un plan de formation, partagé, permettant d'atteindre les objectifs fixés. Ce qui est en jeu ici c'est le passage d'une posture professionnelle à une autre : de l'envie aux besoins ; d'une politique de l'offre à une politique de demande ; d'un

enseignant qui se cale dans des plans de formation décidés par d'autres à un enseignant concepteur de sa propre formation fondée sur une analyse partagée du contexte professionnel. Cette transformation des objets de la formation permettrait de lever deux des obstacles précités : le coût d'une part et le départ des enseignants en formation privant les élèves d'heure de cours, d'autre part. Elle a aussi la vertu de conjuguer « unité » et « diversité » : unité par la prise en compte des grands enjeux nationaux, diversité par la confrontation au contexte local (population scolaire, équipes pédagogiques, locaux, etc.).

La seconde est plutôt centrée sur l'idée qu'aujourd'hui de nouveaux contours d'une formation continue « moderne » apparaissent. C'est ainsi que des pratiques de co-formation figurent maintenant dans les plans académiques de formation. Elles demandent toujours le label de l'autorité pédagogique pour voir le jour mais restent « dans les mains » des acteurs. Il est ainsi possible de citer pour l'Académie de Nantes « les petites fabriques » ou bien encore « les visites mutuelles de classe ». Par ailleurs, fleurissent aussi bon nombre d'expériences consistant, dans un même établissement, à favoriser ces visites de classe, sans pour cela passer par un dispositif institutionnalisé de formation. Cette volonté traduit deux évolutions fortes. La première porte sur le changement de « statut » de l'EPL. Celui-ci est maintenant considéré comme un lieu fondamental de formation. C'est particulièrement vrai de la formation des professeurs stagiaires. La seconde traduit le souci des enseignants de prendre en charge par eux et pour eux une partie de leur formation continue. Il reste pour le système à traduire cela en trouvant les moyens d'inclure ces engagements professionnels dans une politique organisant le déroulement des carrières des agents.

Enfin, la troisième concerne l'utilisation des nouvelles technologies. La loi de juillet 2013 sur la refondation de l'école de la République préconise de placer au cœur des démarches didactiques et pédagogiques les outils numériques. Ceux-ci trouvent également des prolongements dans les dispositifs de formation continue. Bien entendu, l'employeur utilise ces outils à destination des enseignants censés servir le système éducatif. Ils ont en effet deux atouts majeurs. Le premier est bien évidemment la rapidité de la transmission des informations nécessaires aux actions de formation, que celles-ci aillent du formateur vers les enseignants stagiaires, ou qu'elles aillent de ces derniers vers le formateur. Le second résout à peu près le problème du nombre d'enseignants à former. Il existe aujourd'hui divers dispositifs qui permettent ce type d'aide à la formation continue (streaming, visio-conférence, classe virtuelle, etc). Cependant, l'irruption des outils numériques questionne de façon plus marquée la « mission » du professeur. En effet, celui-ci dispose dorénavant d'une multitude de « contenus » à consulter, d'un nombre très important de techniques pour se tenir au courant ou être interpellé. Aujourd'hui, c'est bien la problématique du choix, de la sélection des documents, dans un environnement numérique foisonnant, qui est centrale. Bref, le numérique constitue un lien fort et continu entre l'enseignant et sa formation en confiant à ce dernier une partie de responsabilité personnelle dans le maintien voire l'approfondissement de certaines compétences professionnelles.

Avec le souci de ne pas alourdir le message qui s'appuie ici sur quelques exemples simples, cette seconde partie voulait surtout indiquer que si des difficultés existent, elles doivent amener les cadres du système dont font partie les enseignants (fonctionnaires de catégorie A) à les envisager « *comme des ressources* » (Gérald Chaix – Recteur de l'Académie de Nantes).

Cependant, au-delà de cette « gymnastique intellectuelle » qui consiste à manipuler les contraintes et les ressources, il est quand même temps de se demander s'il ne faut pas aujourd'hui réinterroger les responsabilités des uns et des autres en matière de formation continue des enseignants.



La formation continue : un devoir à partager...

Cette troisième partie se veut un peu prospective avec quelques éléments mis en débat pour modifier l'appréhension de la place des enseignants, de leurs choix, de leurs responsabilités dans l'organisation des dispositifs de formation continue qui leur sont dédiés.

Par exemple, dans le dossier d'accréditation de l'ESPE des Pays de la Loire figure un long article sur la contribution de l'Ecole à la formation continue des enseignants (premier et second degré). L'élément essentiel, organisateur, de ce paragraphe concerne l'articulation fondamentale entre formation « initiale » et formation « continue ». L'enjeu est ici, précisément, de considérer que les premières années d'enseignement, l'entrée dans le métier, ne doivent pas être laissées en « jachère » mais mises à profit pour assurer un ancrage professionnel qui s'avère souvent friable au contact d'une réalité peu appréhendée durant les années de formation initiale et seulement effleurée lors de l'année de stage. Dès lors, l'établissement, les équipes disciplinaires doivent devenir le cadre de l'aide apportée aux jeunes enseignants nouvellement recrutés (par l'employeur et non par le jury de recrutement du concours, la nuance est d'importance). Pour cela, il est nécessaire de produire, en grand « format », à grande échelle, une formation des enseignants susceptibles d'accueillir ces jeunes collègues. Tout un chacun est potentiellement amené à assumer des tâches d'accompagnement, de tutelle pédagogique. L'état des lieux aujourd'hui laisse plus à penser à une forme de compagnonnage, tout à fait respectable, fortement ancré dans l'histoire, mais qui laisse une part trop importante au hasard. Il s'agit de faire de la mission de tuteur « *une profession* » au sens où l'entend P. Perrenoud³ (« (...) *la vraie question est de savoir si ce métier est une profession à part entière ou un métier d'exécution* ».) La phrase de P. Perrenoud, qui s'adresse au « métier » d'enseignant trouve quand même un peu de « retentissement » dans la fonction d'encadrement, de tutorat d'un jeune collègue en formation. Cette tâche est colossale et se heurte à deux obstacles fondamentaux : le premier réside dans la loi des grands nombres ; lorsqu'une académie a plus de 18 000 agents rien que pour le second degré, il est facile d'imaginer la difficulté à organiser une formation continue pour l'ensemble de ces personnels ; la seconde tient dans l'articulation absolument fondamentale, des rôles de l'Ecole formatrice et de l'employeur. L'une ne peut pas travailler sans prendre en compte ce qui est attendu par le « politique ». Force est de dire aujourd'hui que le travail avec les I.U.F.M. n'a pas été, sur ce champ particulier, singulièrement fécond.

Le second temps de la réflexion amène à poser une question qui semble notoirement occultée, dans le temps d'abord, mais aussi sur le plan des mises en jeu opératoires par les plans de formation. Faut-il former « *les agents du savoir* » ou bien ces mêmes agents aux « *objets du savoir*⁴ » ?

Clairement, et sans hésitation, c'est la seconde assertion qui sert aujourd'hui de fondation aux actions de formation continue. Or, n'y-a-t-il pas là un vrai danger d'une quête impossible à circonscrire ? Deux raisons au moins peuvent être données.

La première est le temps, ennemi consubstantiel du système éducatif et de son évolution : tous les objets de formation intéressants à investir peuvent bien être définis, la mise en œuvre nécessite beaucoup de temps et porte en elle le germe de la perte d'actualité de ces mêmes objets.

La seconde est liée à l'appétence des agents pour les actions de formation continue. Ceci doit apparaître comme une bonne chose et comme élément mobilisateur pour le système. Cependant, là

3 PERRENOUD (P.), Professionnalisation du métier d'enseignant, formation en alternance et pratique réflexive, *Revue EPS* N° 250, nov-déc 1994.

4 BERNARD (H.) et BRICON (J.), *Former des Enseignants*, Editions Privat, 1981.

encore, il faut raison garder. Un essai d'évaluation des actions de formation menée au sein de l'Académie de Nantes en 2012-2013 montre un effet pervers de cette appétence. En effet, même si les données statistiques ne permettent pas d'en tirer des conséquences définitives, les réponses des enseignants montrent que le premier intérêt de la formation suivie est le besoin d'un renouvellement de cette formation lors de la prochaine année. Dès lors, c'est un peu un cercle « vicieux » (les objets de la formation étant infinis, les actions de formation nécessaires pour les appréhender le sont aussi) ou un cercle vertueux (la formation a permis d'élargir le champ de réflexion – concepts, problématiques, références livresques, un travail individuel doit donc en devenir le prolongement) qui se reproduit. Cette proposition introduit le dernier point de cette contribution : envisager un partage des « responsabilités ».

Philippe Perrenoud déjà convoqué précédemment, indique que « (...les enseignants) (ils) rêvent d'avoir la liberté sans le risque, l'autonomie sans la responsabilité ». C'est cette perspective qu'il convient aujourd'hui de « creuser ».

A la lumière de cette affirmation deux axes complémentaires se font jour. Ils sont en relation avec le second temps de la réflexion de cette troisième partie sur les « agents du savoir » et les « objets du savoir ». En fait, est-il possible de penser, sans provocation (ou plutôt avec !), que les « objets du savoir », ne relève pas de la tâche de l'employeur mais de la « responsabilité » de l'enseignant (selon P. Perrenoud). Les ouvrages à lire, les recherches à consulter sont plus que nombreux et ne nécessitent que la curiosité et non une quelconque revendication corporatiste. Dès lors, est envisagée une ligne de séparation entre ce qui est attendu de l'employeur et ce qui est exigé de l'employé. D'un côté, une formation continue qui s'agrégerait à la transformation des « agents du savoir », prérogative de l'employeur, et d'un autre côté une formation « en continu », une auto-formation, une co-formation qui s'intéresseraient aux « objets du savoir » et relèveraient de la responsabilité de l'employé. Cette proposition peut paraître provocatrice, cependant, c'est l'idée qui doit être mise en débat, c'est la dialectique « objet » - « sujet » qu'il convient de questionner. Ce texte n'a pas d'autre ambition.



Conclusion

En conclusion, la formation continue des enseignants doit prendre une orientation nouvelle. Elle doit cesser de courir après son ombre. Les contraintes liées au nombre des agents, au périmètre géographique des académies amènent à une modification inexorable des procédures utilisées pour « porter » des actions de formation. Plus fondamentale, semble être la responsabilité rendue aux enseignants dans ce processus de formation en continu. Comme évoqué précédemment, cette disposition d'esprit (« se former en continu ») est une composante essentielle de ce métier. Mais, en corollaire, tout ne doit pas « descendre » de l'employeur. L'ensemble des dispositifs qui traversent aujourd'hui le système éducatif tend à amener les élèves à devenir plus « autonomes », « responsables », au fond des citoyens avisés capables de prendre des initiatives. Il serait quand même dommage que ceux qui doivent les éduquer à cela, n'aient pas construit pour eux-mêmes ces exigences.

La coéducation

Delphine Evain,
IA-IPR, Académie de Nantes

« La coéducation doit se concrétiser par une participation accrue des parents à l'action éducative et favoriser la réussite de tous les enfants. » Cette démarche doit être menée « en accordant une attention particulière aux parents les plus éloignés du système éducatif. L'objectif est de construire une école accueillante et bienveillante pour les familles, dans une perspective de coéducation. »¹

Les familles et l'école se comprennent mal. Les premières remettent en question les choix et l'opacité d'un système, les représentants de la seconde, une certaine forme de désengagement éducatif des premiers. Comment faciliter cette entente ? Comment permettre à chacune des deux parties de jouer son rôle de manière complémentaire et contigüe, alors que l'intérêt est commun, la réussite des élèves. Quel impact sur la mission de l'enseignant ?



L'initiative du diagnostic

Bien souvent, il ne s'agit pas d'un désengagement des familles, mais d'un manque de communication de la part de l'école. Plus l'élève avance dans ses études, moins l'école est claire et transparente. Le niveau attendu s'élève et les acteurs se multiplient. Cet état de fait rend l'implication des parents plus difficile. Parallèlement, les enfants grandissent. Ils prennent progressivement de l'autonomie et de la distance vis à vis de leur famille. L'éducation peut alors leur échapper.

Les professeurs sont les plus à même d'identifier collégialement ce qui fait la réussite ou l'échec d'un élève. Charge à eux d'approfondir la question afin de préciser les axes principaux de travail, les champs privilégiés d'implication, ou encore les points de vigilance. La commission de liaison école-collège, le conseil de classe, un point d'étape sur les acquis du socle commun par exemple, représentent des espaces propices pour mettre en exergue le profil des élèves et la manière dont l'enseignement et l'accompagnement peut être mené, les apprentissages facilités. Identifier les leviers et les freins de la réussite d'un élève, tenir réellement compte de ces informations et se soucier d'adapter ses interventions par un savoir faire didactique et pédagogique, dans son cours et/ou lors de ses actions éducatives, représente déjà une évolution des préoccupations et des compétences du professeur.

Par exemple, dans le cas d'un élève de sixième en difficulté dont le profil laisse à penser qu'il est potentiellement décrocheur, sont repérées comme particularités :

Des leviers à l'école :

- le développement de compétences langagières ;

¹ Les parents à l'école, education.gouv.fr, septembre 2013

- des activités de classifications ;
- l'entraînement au raisonnement ;
- le développement d'une culture générale.

Des freins à l'école :

- un sentiment de compétence amoindri par une survalorisation des seuls résultats ;
- une estime de soi dégradée par une souffrance générée par les notes
- un sentiment de sécurité remis en question, lié à un sentiment d'isolement
- un faible sens donné aux apprentissages par l'incompréhension récurrente des objectifs et des consignes

Qu'est-ce que tout cela signifie pour les parents ? Quelles démarches peuvent-ils entreprendre face à ce constat ?

Au-delà de ce que chacun des membres de la communauté éducative peut mettre en œuvre dans son espace d'implication, il convient aujourd'hui d'aller plus loin dans la réflexion pour se questionner sur la manière dont la famille peut elle aussi, en cohérence à celle de l'école, contribuer à la réussite de son enfant. Il n'est pas question de remplacer ni de supplanter l'école, mais bien d'apporter un éclairage sur l'« être élève » et la manière dont une coéducation efficace peut se mettre en place.



Une main tendue en direction des familles

Il n'est donc plus seulement question de savoir comment faire venir les parents à l'école ou comment les intéresser à la scolarité de leur enfant. Ils le sont a priori naturellement, mais le fait de ne pas disposer de leviers pour faciliter la réussite, voire de ne recevoir que des retours peu encourageants, démotive. La réflexion porte alors sur le visage que peuvent recouvrir les leviers et les freins de la réussite scolaire, dans l'environnement familial.

Le principe de la coéducation est de favoriser les leviers de la réussite et d'atténuer ce qui la limite, tant à l'école qu'à la maison. Encore faut-il traduire ces leviers et ces freins pour en éclairer leurs manifestations dans l'école et hors de l'école. Aussi, informer, expliciter, signifier, dialoguer avec la famille sur les démarches et postures d'apprentissage est bien plus porteur que la seule information sur le résultat atteint, qui obère souvent la manière de l'obtenir. Cette explication, doublée d'illustrations, dessine aux parents la voie. Elle est de nature à encourager les pratiques à la maison qui sont porteuses, et à en décourager d'autres moins porteuses.

Dès lors, pour activer les leviers à la maison :

- le développement des compétences langagières est facilité par l'augmentation du temps de discussion et de dialogue avec l'adulte (« Explique moi ce que tu as fait aujourd'hui... ») ;
- les activités de classification sont très présentes dans la pratique des jeux de société (« Et si on jouait ensemble à..., et si on poursuivait la partie d'hier... ») ;

- l'entraînement au raisonnement demande à clarifier, dans un premier temps par l'adulte mais à terme par l'enfant lui-même, les démarches, les étapes ou la stratégie pour atteindre un résultat (« Comment tu as fait pour... ») ;
- le développement d'une culture générale par un accès à une palette large d'expériences et de découvertes commentées (« Viens, je t'emmène..., je te montrerai..., je t'expliquerai comment ça marche... »).

Pour limiter ce qui fait obstacle à la réussite, la gestion des freins à la maison :

- le sentiment de compétence est renforcé lorsque l'intérêt et la valorisation sont posés sur les progrès de l'enfant, même si le résultat obtenu n'est pas parfait. (« Ça y est, tu y arrives, c'est bien... Regarde Jean, ton fils se débrouille drôlement bien... ») ;
- l'estime de soi est préservée par un climat bienveillant et un regard positif porté sur les agissements (« Ce n'est pas tout à fait cela, mais regarde là, tu as bien compris, la prochaine fois ce sera encore mieux... ») ;
- le sentiment de sécurité se construit à partir de repères et le sentiment d'existence, l'écoute et la prise en compte de la parole de l'intéressé (« Souviens toi, c'est toujours comme cela que l'on fait... Qu'est-ce que tu en penses ? Crois tu que nous devons faire ainsi... ») ;
- le sens est d'autant plus et mieux donné aux apprentissages que l'enfant comprend les objectifs et les démarches pour y parvenir. Ainsi faut-il être clair dans les intentions et les manières dont elles se profilent, en plus d'une mise en activité réelle et qui peut être verbalisée. (« Aujourd'hui, il faut préparer la venue de nos amis. Il faut que tu m'aides à aménager la maison parce qu'il y aura beaucoup de monde. Il faut aussi que tu ranges ta chambre pour pouvoir jouer. Le mieux est de sélectionner les jeux que tu préfères avant leur arrivée... »).

Par ses efforts à percevoir comment chacun des leviers ou des freins peuvent être abordés à la maison, ou comment ils peuvent constituer des points de vigilance, l'enseignant informe la famille de la manière dont elle peut faciliter la disponibilité de son enfant exposé aux contenus et connaissances pour développer ses compétences en classe.

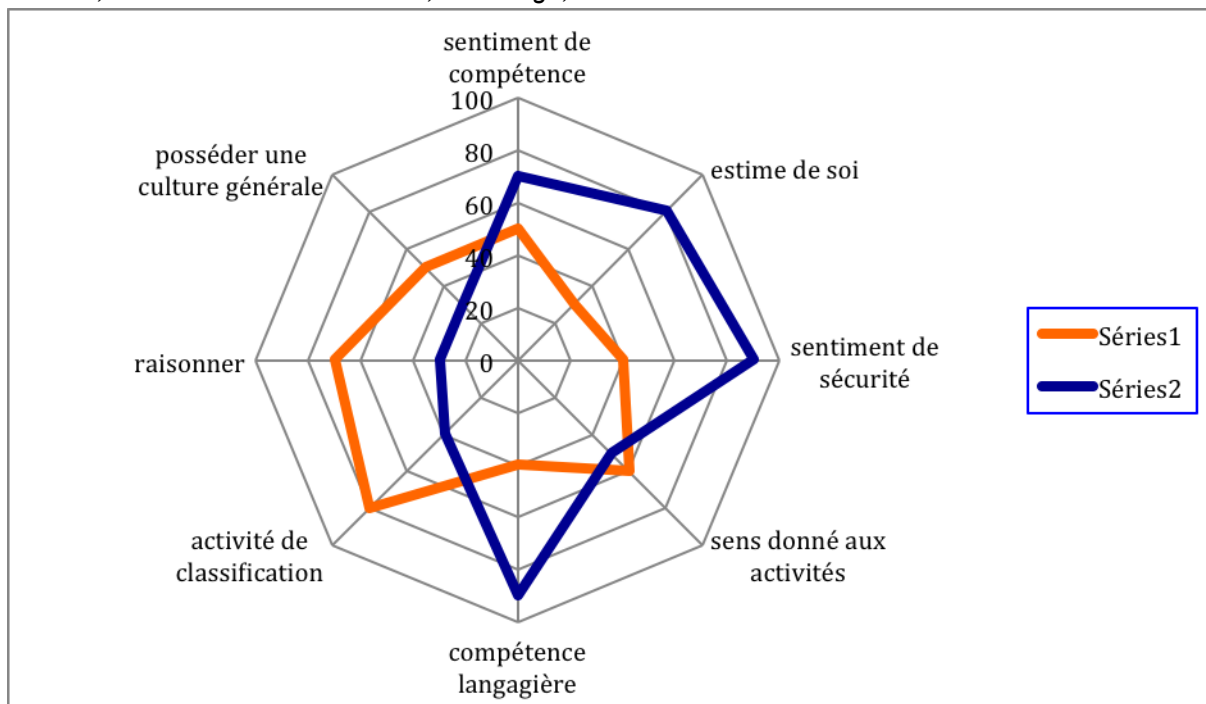


Un outil de dialogue

Rencontre avec l'équipe éducative, remise de bulletin, suivi particulier, sont autant d'opportunités d'évoquer, ensemble, comment chacun contribue à la réussite de l'élève. Dans une présentation modélisée, sous forme d'un radar (schéma 1), une visualisation globale est possible. Les différents axes retenus représentent des thèmes de discussion partagés sur lesquels chacun s'exprime et fait le point pour analyser la situation présente, et envisager des pistes à poursuivre. Il s'agit présentement d'une nouvelle posture du professeur qui est amené à réfléchir avec la famille sur les orientations du chemin et des démarches à suivre. Dans ce contexte s'exprime la coéducation.

Schéma 1 : caractéristiques du profil d'un élève défini à partir des axes retenus du diagnostic et partagé avec la famille, exprimé en % déclaré de réalisation

En bleu, la contribution de la famille; en orange, la contribution de l'école



A l'analyse du radar, la famille accompagne efficacement son enfant en lui donnant confiance (estime de soi, sentiment de compétences et de sécurité). Elle contribue à sa juste élocution (compétence langagière), mais se montre plus terne dans les champs qui développent la stratégie, l'anticipation et l'adaptation (sens donné aux activités, activité de classification, raisonner, posséder une culture générale).

Parallèlement, l'école tend à renvoyer une image peu gratifiante à l'élève (estime de soi, sentiment de compétence et de sécurité) et laisse peu de place aux communications (compétence langagière). Par contre, elle se montre plus encline à développer son activité réflexive (sens donné aux activités, activité de classification, raisonner, posséder une culture générale).

Finalement famille et école semblent complémentaires. Le dialogue peut porter sur les efforts que l'un et l'autre ont à réaliser pour renforcer les prédispositions de l'élève à apprendre. Le professeur n'est plus le seul « maître » du devenir scolaire de l'élève. Il ouvre sa porte, invite et pilote à présent un duo dont le croisement des regards et des connaissances représente une plus-value pour l'intéressé.



Conclusion

Le monde éducatif, ses penseurs et ses décideurs, s'accordent à dire que l'École renvoie une mauvaise image d'elle, en plus qu'elle se montre distante voire opaque pour les familles. Parallèlement, elle a besoin de leur soutien et de leur adhésion, car c'est par cette cohérence affichée que l'élève apprend plus sereinement. Cette compréhension mutuelle est nécessaire pour rendre plus efficace le système éducatif.

Aussi, la mission des professeurs s'en trouve-t-elle modifiée, dès lors qu'il s'agit d'analyser les leviers et les freins personnalisés à la réussite d'un élève d'une part, par le filtre de leurs manifestations au sein d'un environnement familial d'autre part, dont l'objet ultime est de fournir aux familles une lisibilité de leur possible contribution à la réussite de leur enfant.

Cette étape dépassée, il s'agit d'engager le dialogue avec les familles, pour établir une relation constructive, sur la base d'une adhésion transparente, propice à installer une coéducation véritable. La gestion de cette éducation participative de la famille est une facette nouvelle de la posture et des compétences de l'enseignant qui s'exprime davantage aujourd'hui auprès de public à besoins éducatifs particuliers. La perspective de sa généralisation ne peut que réinterroger le suivi des élèves et les pratiques éducatives qui l'accompagnent.

Et si on travaillait ensemble ?

Solène Billard,
Professeure agrégée d'EPS, Saint-Nazaire, (44)

L'évolution du métier d'enseignant amène à penser différemment les missions assignées à ce dernier. Là où, hier, la circulaire de 1997¹ parlait d'exercice de la responsabilité, le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation² liste, aujourd'hui, un ensemble de compétences. Deux de celles-ci : « coopérer au sein d'une équipe » et « contribuer à l'action de la communauté éducative », bien que reprenant les missions du texte précédent, proposent de nouvelles perspectives.

Ces deux compétences requièrent, en effet, une maîtrise de la communication, facteur d'évolution de la posture de l'enseignant ; or, souvent, cet aspect s'avère problématique au sein d'une même discipline, mais également entre les disciplines.

Au travers d'une tentative de mise en commun d'un projet EPS/SVT, il s'agit de déceler les obstacles rencontrés et d'y prendre appui afin de proposer des perspectives de travail.



Les projets : éléments fédérateurs d'un travail en équipe pluridisciplinaire

L'élément fédérateur, lors de l'écriture de tout projet disciplinaire, est le projet d'établissement. En effet, ce dernier fixe un cadre qui s'appuie sur les caractéristiques élèves et le contexte local. Des axes sont érigés, ce qui permet de donner des orientations aux actions à mener qu'elles soient disciplinaires ou globales. Il convient donc de s'attacher à trouver des objectifs qui renforcent les différents axes du projet.

La première phase de rédaction réside dans un travail de concertation disciplinaire. Chaque équipe, au regard des différents axes et des caractéristiques élèves, tente de décliner ses objectifs et les compétences disciplinaires à travailler. Dans un deuxième temps, chaque projet disciplinaire est confronté aux autres afin de déceler des points communs et des compétences communes à acquérir.

Ce système valide une véritable articulation et une cohérence des projets, en axant, notamment, sur le développement partagé de compétences. En croisant les différentes compétences puis en les fédérant, l'enjeu de ce travail en équipe consiste à faire acquérir aux élèves les connaissances,

1 Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997, missions du professeur exerçant en collège, lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel.

2 Arrêté du 1-7-2013 - J.O. Du 18-7-2013, référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

capacités et attitudes nécessaires à une validation de compétences, de façon organisée et cohérente, tout au long du cursus scolaire, et de ne pas effectuer de répétitions inutiles.

Il existe, cependant, différentes limites à ce travail en équipe. Ainsi, selon les disciplines, les projets sont plus ou moins aboutis ; cette dynamique de projet est encore rare dans de nombreuses disciplines, faute de culture du projet. En effet, la discipline EPS, dans un souci de reconnaissance, a, dans un premier temps, valorisé le travail en équipe.

Cette recherche de cohérence n'était pas nécessaire pour les autres car jugées « légitimes » au sein du système éducatif. Cependant, avec l'évolution de la réflexion autour de la notion de compétences, les différentes équipes disciplinaires sont amenées à adopter une autre logique, ce qui abonde dans le sens de la coopération au sein d'une équipe. De plus, même si certains collègues observent encore des difficultés à partager car ils se sentent exposés et jugés, il est à noter un changement d'orientation. D'ailleurs, la réflexion sur le socle commun a suscité ce travail en équipe. L'enseignant ne peut plus se contenter de travailler seul, au sein de sa discipline, mais il doit partager. S'il persiste une forme de résistance sur certains axes, la présentation de ce qui est enseigné à tous, permet de lever les dernières réticences. Par ailleurs, le référentiel de compétences³ affirme cette direction en définissant comme compétence commune à tous les professeurs : « en contribuant à la mise en place des projets interdisciplinaires au service des objectifs inscrits dans les programmes d'enseignement. »

L'exemple suivant propose, dans un premier temps, de croiser un projet en SVT et en EPS au regard des axes du projet d'établissement puis dans un second temps, de décliner une compétence de chaque projet en connaissances, capacités et attitudes et de déceler les similitudes.

3 Arrêté du 1-7-2013 - J.O. Du 18-7-2013, référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

Tableau 1 : Un exemple de mise en relation de projets SVT-EPS – collège, cycle central

Axes du projet d'établissement	Axes du projet EPS	Axes du projet SVT	Liens avec le socle commun
La maîtrise de l'Ecrit	Favoriser l'écrit par le biais de documents appropriés.	Appréhender la démarche d'investigation.	Compétence 1 : la maîtrise de la langue française à l'oral et à l'écrit. Compétence 4 : maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
Responsabilisation de l'élève /Diminution des comportements inadaptés	Faire de l'EPS un outil contre l'échec scolaire.	Adopter un comportement responsable lors des activités et des sorties.	Compétence 6 : les compétences sociales et civiques
	Faire acquérir des compétences méthodologiques et sociales des programmes ⁴	Développer la démarche d'investigation.	Compétence 7 : l'autonomie et l'initiative
Vers une plus grande équité culturelle	Elargir l'horizon culturel des élèves.	Renforcer la culture scientifique des élèves.	Compétence 3 : les principaux éléments de mathématique et la culture scientifique et technologique.
	Faire acquérir les compétences propres à l'EPS (diversité et complémentarité)	Développer l'esprit critique.	

Tableau 2 : Essai de déclinaisons

Disciplines	Compétences	Connaissances	Capacités	Attitudes
EPS	Agir dans le respect de soi, et de l'environnement	Démarche de projet s'appuyant sur l'analyse de ses besoins et de ses moyens	Se connaître et formuler son projet d'action.	Confronter les différentes formes d'actions.
SVT	Agir en adoptant une démarche d'investigation	Connaître les principes d'une démarche d'investigation	Prendre de l'information, raisonner, réaliser, communiquer.	Avoir l'esprit critique

⁴ Programme collège 2009 : CMS1 : agir dans le respect de soi, des autres, et de l'environnement par l'appropriation de règles, CMS2 : organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages, CMS3 : se mettre en projet, CMS4 : se connaître, se préparer, se préserver.

La traduction en termes de connaissances, capacités et attitudes s'avère plus difficile au sens où le vocabulaire diffère entre les SVT et l'EPS. La notion de compétence n'a pas le même écho et a des acceptions différentes. En effet, en SVT, une compétence renvoie à un savoir-faire avec les notions suivantes : « communiquer », « raisonner », « s'informer », « réaliser ». Pour l'EPS, le GAIP de Nantes⁵ (1990-1991) la définit comme « une excellence virtuelle, autrement dit comme une capacité stable, intériorisée qui n'a de valeur que parce qu'elle peut se manifester dans une pratique, à un niveau de pratique donné. Elle se caractérise par l'activité du sujet qui réussit de façon systématique dans une situation particulière. C'est une ou plusieurs capacités actualisées/appliquées. » Il s'agit, dès lors, de trouver un consensus, une même acception afin que cette notion fasse écho aux élèves et aux membres de la communauté éducative. L'enseignant ne peut plus se cantonner à sa salle, à sa discipline ; il entre dans un parcours éducatif où l'interaction avec les collègues devient une quasi-évidence.

La première phase de croisement dans une optique fédératrice de projets semble plus aisée mais cette seconde phase se confronte à des obstacles de nomenclature. Pourtant, il apparaît que le sens véritable d'un projet au service de la réussite des élèves se dévoile par cette mise en commun des connaissances, capacités, attitudes. Ce travail passe nécessairement par la communication et devient, à présent, obligatoire dans un projet global d'éducation. En effet, aujourd'hui, outre les réunions de concertation, les portails collaboratifs offrent de nouvelles perspectives de coopération. En comparaison avec la circulaire de 1997⁶, où internet était encore à ses balbutiements, il est dorénavant possible d'échanger, de créer « à distance ». Le fonctionnement avec un outil commun dans les établissements tel que l'ENT d'établissement (« e-lyco » dans l'Académie de Nantes) donne à voir ce qui se fait ailleurs et permet ainsi de nouvelles perspectives de concertation et de travail. Le numérique permet donc une gestion plus simple, voire plus efficace des notions abordées avec les élèves : « tout est dit », rien n'est secret, ce qui doit induire une plus grande cohérence de l'enseignement.



Mais pourquoi coopérer ?

Le maître mot de cette dynamique est la communication « Entre ce que je pense, ce que je veux dire, ce que je crois dire, ce que je dis, ce que vous avez envie d'entendre, ce que vous entendez, ce que vous comprenez, [...] il y a dix possibilités qu'on ait des difficultés à communiquer »⁷. Weber trace ici les nombreuses difficultés inhérentes au processus de communication. Pourtant, la communication est la clef de voûte de l'évolution de notre système éducatif. En effet, dans un souci de réussite des élèves et de formation de citoyens, les formateurs ne peuvent plus agir en individualité et doivent coopérer. La construction des élèves est un processus global qui requiert concertation ; l'enseignant ne peut plus s'isoler, doit accepter de « se mettre à nu ». Cette révolution copernicienne passe de la connaissance disciplinaire à l'élève en situation d'apprentissage. D'ailleurs, le référentiel de compétences indique que : « les professeurs et les personnels d'éducation font partie d'une équipe

5 GAIP de Nantes, Lexique conventionnel et professionnel, Revue académique des enseignants d'Education Physique et Sportive, 1990-1991

6 Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997, missions du professeur exerçant en collège, lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel.

7 WEBER (B) L'Encyclopédie du savoir relatif et absolu, Paris, Librairie générale française, coll. « le livre de poche » (no 15530), 269 p, 2003.

éducative mobilisée au service de la réussite de tous les élèves dans une action cohérente et coordonnée »⁸.

A partir de cette donnée, il s'agit de respecter plusieurs postulats.

- Le premier consiste à être clair sur ce que l'enseignant veut transmettre : faire savoir, partager, expliciter pour que le message soit clair. Dans l'exemple précédent, un long travail d'explicitations des termes s'avère nécessaire. Ici, l'intérêt réside dans un consensus afin que le message transmis aux élèves soit précis et évident.
- Le second incite chacun des communicants à s'inscrire de manière pertinente dans ce processus afin que le propos soit affirmé. Ainsi, ce dernier ne peut exister que si chaque partie a la volonté de proposer une réflexion collective, de l'intégrer à son enseignement. Il en va, dans ce cas, de l'investissement et de la volonté des différentes parties d'arriver à un consensus. Si chacun reste sur ses positions, l'évolution est impossible. Il faut accepter de lâcher un peu de « soi » en modifiant ses habitudes, au service du collectif. D'ailleurs, « La maîtrise des savoirs enseignés et une solide culture générale sont la condition nécessaire de l'enseignement. Elles permettent à tous les professeurs d'avoir une vision globale des apprentissages, en favorisant la cohérence, la convergence et la continuité des enseignements. »⁹.
- Le troisième, quant-à-lui, encourage à ne pas coopter dans l'ombre mais à laisser tout à chacun le loisir de s'exprimer et de revendiquer un rôle dans ce processus. Dans ce cas, chacun doit s'attacher à trouver sa place et les pairs doivent tenter de laisser une place afin d'articuler une démarche autour d'une réflexion commune.

Entrer dans ce processus requiert des efforts de la part de tous les partenaires. Il faut alors tenter d'admettre que les compétences des diverses parties prenantes au projet ne soient pas au même niveau car l'expertise diffère. Ainsi, pour l'exemple précédent, la discipline EPS possède davantage une culture du projet que les SVT. Pourtant, l'enseignant d'EPS a tout à gagner à écouter la démarche des autres enseignants car cette dernière peut être source d'innovation. En effet, quelle que soit la discipline, les enseignants sont « formatés » par leur cursus de formation. L'apprentissage est envisagé différemment, ce qui génère, par exemple, des formes de tâches diverses. Ce n'est qu'en mutualisant les connaissances, les méthodes, en échangeant que la construction des savoirs au service des élèves sera efficiente.

Travailler en cohérence constitue un des piliers de ce processus : compiler les données et ne pas s'éparpiller. Si chaque partie reste sur sa ligne de pensée et refuse de faire des concessions, le projet ne pourra jamais aboutir. Il faut tenter de trouver un fil directeur et s'attacher aux objectifs poursuivis, entrer dans une dynamique de projet¹⁰.

Trouver de l'intérêt à voir et connaître ce qui se fait ailleurs sinon ce manque de curiosité engendre des a priori négatifs et ne permet pas d'entrer dans une posture de projet et de travail en commun. Il peut s'avérer intéressant, également, de redéfinir d'un point de vue lexical les notions travaillées. En effet, la réflexion sur les notions de capacités, connaissances, attitudes a permis de s'apercevoir qu'il existait des divergences entre l'EPS et les SVT. Ainsi, la notion d'attitude est peu utilisée en SVT si ce

⁸ arrêté du 1-7-2013 - J.O. Du 18-7-2013, référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

⁹ arrêté du 1-7-2013 - J.O. Du 18-7-2013, référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

¹⁰ HUOT (F.) entre paradigme et convivialité, *e-novEPS* N°5, Juin 2013

n'est en termes de modification d'attitude, dans le cadre de la dissonance cognitive¹¹, alors qu'en EPS, elle est « une prédisposition à réagir de façon défavorable ou favorable envers un objet donné. »¹² et est fondamentale dans la construction des leçons. Il est alors intéressant de trouver une acception commune afin que ce terme fasse écho de la même manière dans les deux disciplines : « L'attitude est une construction hypothétique, inobservable au delà de ses manifestations verbales ou comportementales »¹³. Cette dernière permet de trouver une définition acceptable de tous et utilisable dans toutes les constructions de leçons qu'elles soient d'EPS ou de SVT.

Mais la mise en concurrence s'avère essentielle afin que chacun assume ses positions et évolue par là-même. Si chaque partie ne rentre pas dans ce processus, il n'existe alors que des projets obsolètes au service d'une discipline mais pas au service de l'élève. En effet, se confronter à autrui permet d'évoluer, d'adopter une vision globale et de proposer des orientations au service des élèves. Or, nous manquons à notre mission d'enseignant si nous restons cantonnés à notre seul champ disciplinaire. L'enseignement aujourd'hui ne peut plus se penser isolément, il est inscrit au cœur d'un système, comme l'indique la loi d'orientation pour la refondation de l'école : « Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative »¹⁴.



Conclusion

Si travailler en équipe fait partie intégrante des missions des enseignants, il s'avère que les choses ne sont pas si simples dans l'exercice du métier. La meilleure volonté du monde des différents protagonistes ne suffit pas, à elle seule, à enrayer les difficultés rencontrées. Ce n'est qu'au prix de consensus que ces dernières sont surmontées. Mais les consensus n'existent que si la communication est première et c'est là une des réticences. Il est alors nécessaire de dépasser tous les a priori pour évoluer car, au-delà de la mission des enseignants, c'est l'avenir de l'école qui est entre les mains des professeurs qui sont les bâtisseurs de cette nouvelle Ecole : « La modernité est exigeante : nous ne sortirons pas des difficultés que nous visons par de simples aménagements cosmétiques. Comme chaque époque de notre histoire, elle exige des bâtisseurs. »¹⁵.

Aujourd'hui, le métier d'enseignant requiert des qualités d'écoute, de collaboration, des connaissances. Le référentiel de compétences¹⁶ vise d'ailleurs « à affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une

¹¹ FESTINGER (L.), *A theory of cognitive dissonance*, 1957.

¹² DELIGNIERES (D) et DURET (P), *Lexique thématique en sciences et techniques des activités physiques et sportives*, 1995.

¹³ THOMAS (R) et ALAPHILIPPE (D), *Les attitudes*, Paris, PUF, 1983.

¹⁴ LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, article 2.

¹⁵ MEIRIEU(P), *Pédagogie : le devoir de résister*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2008.

¹⁶ Arrêté du 1-7-2013 - J.O. Du 18-7-2013, référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres. » Aujourd'hui, l'enseignant doit savoir communiquer »¹⁷.

Là où des missions¹⁸ étaient données hier, des compétences¹⁹ à acquérir sont définies, aujourd'hui, qui, selon la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen, se définissent comme un : « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », chaque compétence impliquant de celui qui la met en oeuvre « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments ».

C'est donc un changement de point de vue et de manière de travailler, qui met la communication au cœur de ce processus : l'intelligence devient collective²⁰ : "... Une intelligence partout distribuée, sans cesse valorisée, coordonnée en temps réel, qui aboutit à une mobilisation effective des compétences"²¹, ou encore : « Internet est essentiellement un instrument, le plus récent qu'on ait trouvé, pour perfectionner notre intelligence par la coopération et l'échange [...] La vraie révolution d'Internet n'est pas du tout une révolution de machines, mais de communication entre les êtres humains[...] Internet est un instrument qui perfectionne notre capacité d'apprentissage et d'intelligence collective[...] Chaque communauté réalise tout d'un coup qu'elle est une des dimensions de la production de sens humain[...] Internet nous oblige à expérimenter de nouvelles manières d'être ensemble[...]] L'éthique de l'intelligence collective, qui consiste à entrelacer les points de vue différents, se manifeste largement dans le cyberspace»²².

¹⁷ Arrêté du 1-7-2013 - J.O. Du 18-7-2013, référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

¹⁸ Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997, missions du professeur exerçant en collège, lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel.

¹⁹ Arrêté du 1-7-2013 - J.O. Du 18-7-2013, référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

²⁰ MENAGE (J.), MEZIERE (D.), j'enseigne, je suis une équipe, *e-novEPS* N°7, Juin 2014

²¹ LEVY (P.), *L'intelligence collective*, La Découverte, 1997

²² LEVY (P.), *Le marché, le cyberspace, la conscience*, World philosophie, 2000

Un partage des missions... pour une plus grande personnalisation de l'enseignement.

Elisabeth Blanloeil,
Professeur agrégée d'EPS, Aizenay, (85)

L'enseignant n'agit plus exclusivement en acteur isolé dans sa discipline mais interagit avec d'autres membres d'une communauté élargie. Les nouvelles compétences de l'enseignant soulignent que le professeur doit « Coopérer au sein d'une équipe » mais aussi « coopérer avec les parents ou les partenaire de l'école¹ ». Cette conception nouvelle de l'acte éducatif s'attache à la réussite de tous les élèves et à la volonté de les intégrer dans leur singularité et leur globalité (prise en compte des élèves handicapés, mise en place des Projets Personnel de Réussite Educative, intégration des élèves Ulis...).

L'enseignant apparaît dès lors comme une pièce d'un grand échiquier où chacune de ses fonctions et missions s'entrecroise, se partage entre différents acteurs pour rendre le système plus efficace et l'acte d'enseigner plus singulier. Cette évolution des missions partagées et la nécessaire personnalisation est illustrée à travers la construction d'un projet pluriannuel de classe et le rôle du professeur principal.



La nécessité de faire des choix partagés

Pourquoi ?

Les acteurs du système éducatif s'inscrivent depuis de nombreuses années dans la volonté de s'attacher à la réussite de tous les élèves et de prendre en compte les particularités de chacun (élèves dyslexiques, différentes formes de handicaps ...) Cette conception de l'enseignement nécessite d'envisager l'élève dans sa globalité et dans sa singularité et non plus comme un simple élève apprenant. Ainsi la constitution d'un Projet Personnel de Réussite Educative nécessite la rencontre entre l'élève, les parents, le professeur principal et selon la problématique de l'élève, le médecin scolaire, l'infirmière, des enseignants et le personnel de direction. Ces regards croisés permettent de construire un projet cohérent pour l'élève. Les approches médicales, scolaires, affectives, sociales s'entrecroisent pour élaborer un plan de réussite pour un élève particulier. Les différentes ressources des élèves peuvent dans ce contexte être analysées par l'ensemble des personnes contribuant à l'acte d'éducation.

¹ Arrêté du 1-7-2013 relatif au Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

Ainsi le professeur n'agit plus comme seul éducateur, mais au sein d'une équipe aux compétences plurielles. Cette mise en cohérence s'inscrit dans la volonté de prendre en compte toutes les dimensions de l'élève afin de mieux l'identifier pour mieux l'appréhender.

La mise en œuvre du socle commun contribue aussi à renforcer le partage de l'acte d'enseignement. Ainsi sa compétence 1, « La maîtrise de la langue française », est aussi bien appréhendée et construite en français, en histoire géographie qu'en EPS. Il s'agit d'identifier comment l'enseignant dans sa matière, en relation avec les autres enseignants, réussit à mettre en œuvre cette compétence particulière.

Quoi ?

Construire les compétences s'inscrit dans cette logique de personnalisation qui vise à construire autour de ce que l'élève est (attitude), de ce qu'il sait (connaissances) et de ce qu'il sait faire (capacités). Le regard différent porté par l'ensemble des professeurs et acteurs du système sur un élève permet d'ajuster ces dimensions et de considérer l'élève dans sa globalité car l'élève n'agit pas forcément de la même manière dans toutes les disciplines, aussi bien au niveau des attitudes, des connaissances que de ses capacités.

Développer des compétences permet d'entrer dans une logique positive de formation de l'élève, à partir de ce qu'il est, de ce qu'il sait et de ce qu'il sait faire, et non à partir de ses manques ou de ses savoirs non acquis. La logique de l'élève prend alors le pas sur la logique disciplinaire. S'intéresser à l'élève apprenant dans un contexte particulier nécessite de se fixer des compétences s'attachant à l'élève dans sa globalité. Les compétences méthodologiques en EPS et les compétences du socle commun constituent une transversalité des compétences. C'est une mise en perspective d'objectifs partagés par l'ensemble des professeurs d'une classe et non d'un enseignement de compétences juxtaposées.

Tableau 1 : Illustration de la transversalité de la compétence méthodologique : se mettre en projet en Français et EPS

Compétence méthodologique : se mettre en projet			
	Français : usage poétique de la langue	Etapes transversales de construction de la compétence	EPS : danse
	A partir d'une représentation picturale, produire un texte poétique... Mettre en scène la production en combinant diction.....	Identification des objectifs et compétences attendues	...puis une chorégraphie traduisant les émotions ressenties. ...et évolution corporelle.
	Utiliser un lexique approprié pour traduire une image	Communiquer	Donner du sens au mouvement en utilisant le code lié à la danse
	Mettre en correspondance avec d'autres formes d'expression	Exprimer	Réaliser des gestes signifiants
	Transformer le réel en jouant sur les composantes de la langue Réaliser des créations poétiques individuelles ou collectives	Créer / Produire	Transformer le réel en jouant sur les composantes du mouvement Réaliser, construire une chorégraphie dans le cadre d'un projet individuel ou collectif
	Mémoriser et réciter des textes d'auteurs Lire en situation de communication	Interpréter	Mémoriser et réaliser une chorégraphie Accepter le regard des autres
	Utiliser une grille de repères pour apprécier une production	Observer / Apprécier	Utiliser une grille de repères pour apprécier une production

Construire cette compétence méthodologique à travers plusieurs matières conforte la cohérence des apprentissages vécus par l'élève qui entrevoit ainsi les liens entre les différentes disciplines. Cette cohérence répond à un besoin particulier des élèves qui est de «se mettre en projet». Cette compétence méthodologique comprend une compétence du socle commun, l'autonomie et l'initiative, qui est de «s'intégrer et coopérer dans un projet collectif».

Ce partage de l'enseignement nécessite pour les professeurs d'une classe d'anticiper, de construire et d'élaborer des apprentissages transversaux. Le partage des missions devient une co-construction didactique entre les enseignants de chaque discipline afin d'élaborer un langage commun en identifiant les mêmes étapes de construction de la compétence, puis en déclinant ces étapes en organisant pédagogiquement les phases de mises en œuvre. A cet égard, Julie Fontès² illustre cette démarche de travail en équipe et de construction pluridisciplinaire dans un projet entre EPS et Français. Dans ce projet, deux étapes sont pour elles indispensables : la construction d'un cadre de référence sémantique entre les deux disciplines afin d'établir un langage commun et un partage de la construction pédagogique permettant de répondre aux besoins des élèves. La construction du projet de classe pluridisciplinaire apparaît, dès lors, comme un outil permettant cohésion et partage des enseignements³.

Pour qui ?

La volonté de s'attacher à la réussite de tous s'illustre dans une classe à différents niveaux. La constitution du groupe classe devient une entité à part entière dans laquelle différents acteurs interagissent. Le projet de classe fixe des objectifs répondant à ces différents niveaux : des objectifs fixés pour le groupe classe (comme illustré précédemment avec la compétence méthodologique pour l'ensemble de la classe) et des objectifs qui répondent à des groupes particuliers au sein de la classe (affinitaires, niveaux, mixité, besoins ...). S'affiche dès lors une volonté de différenciation pédagogique afin de satisfaire tous les élèves. Mais si cette différenciation mise en œuvre par l'enseignant semble essentielle afin de réussir est-ce suffisant pour que l'élève apprenne? Comme le souligne Sylvain Moreau et Jean-Pierre Oussénékan⁴, il s'agit dans un premier temps d'identifier les ressources des élèves pour ensuite construire des tâches adaptées à l'élève et dans un dernier temps permettre une appropriation par l'élève. S'intéresser aux différentes ressources des élèves dans un contexte particulier, c'est s'intéresser à une logique singulière de l'élève, partir du «déjà là» afin d'évoluer et de s'inscrire dans de nouveaux apprentissages. La mission d'enseignement s'inscrit ici dans ce partage avec l'élève, afin qu'il puisse lui aussi s'inscrire dans cet enseignement personnalisé, et s'engager dans ses apprentissages.



Le projet annuel de classe : une solution pour partager

L'élaboration du projet annuel de classe se construit à partir des analyses des enseignants des différentes disciplines et autres acteurs intervenant auprès des élèves de la classe (COP, CPE, infirmière..) Il permet ainsi d'appréhender au mieux les élèves. Cet état des lieux facilite la construction de compétences générales, méthodologiques et sociales pouvant être issues du socle commun et intégrées au sein d'un contexte spécifique pour la classe et pour les différents groupes d'élèves au sein de la classe.

² FONTES (J.), Le travail en équipe, e-novEPS n°5, juin 2013

³ MENAGE (J.), Meziere (D.), J'enseigne, je suis une équipe, e-novEPS n°7, juin 2014

⁴ MOREAU (S.), Oussénékan (J.-P.), De la personnalisation à la différenciation, e-novEPS n°3, juin 2012

Dans chaque matière, une cohérence s'établit à partir de compétences méthodologiques et compétences propres identifiées, enseignées dans différentes APSA, et entre les différents groupes de la classe. Une continuité peut ainsi se construire entre les différents niveaux d'acquisition des compétences motrices, méthodologiques et sociales (avec différents niveaux d'acquisition).

L'élaboration du projet annuel de classe peut se réaliser selon 5 étapes en fonction du groupe classe, des différents groupes d'élèves au sein de la classe et des élèves à besoins particuliers plus isolés :

1. identification des ressources par l'ensemble des professeurs de la classe (ressources méthodologiques, motrices, sociales et relationnelles, liées à la motivation) ;
2. construction des compétences pour la classe et choix des compétences du socle commun visées prioritairement ;
3. déclinaison des compétences communes et compétences disciplinaires au sein de chaque matière d'enseignement ;
4. choix des contenus d'enseignement construits en fonction du niveau d'acquisition des élèves (connaissances, capacités, attitudes) ;
5. évaluation des compétences disciplinaires et compétences du socle commun permettant une lisibilité pour l'ensemble des acteurs du système : élève, parents, enseignants.

Ces étapes de construction du projet annuel de classe s'élaborent en fonction des caractéristiques générales du groupe classe, des différents groupes d'élèves et des élèves à besoins particuliers.

Les atouts de cette mission partagée dans le projet pluriannuel de classe se construisent sur plusieurs points :

- l'identification des ressources qui est partagée par l'ensemble des professeurs de la classe, Conseillère d'Orientation Psychologue, infirmière, CPE (Conseiller Pédagogique et d'Education), et parents permet d'appréhender l'élève à travers toutes ses composantes : intellectuelles, affectives, sociales, motrices, relationnelles. Cette approche est d'autant plus pertinente pour des élèves à besoins particuliers⁵⁶ ;
- la mise en relation à travers les différentes disciplines permet d'identifier des besoins communs pour la classe, pour un groupe d'élèves ou pour un élève à besoins particuliers et de proposer des objectifs et compétences communes ;
- pour l'élève, l'identification des besoins et compétences visées mérite, dans un second temps, une nécessaire personnalisation qui lui permet de s'engager dans ses apprentissages de façon responsable plutôt que de ressentir une imposition ;
- aborder l'apprentissage par les compétences permet à l'enseignant de s'attacher à l'élève avant de s'attacher au savoir. Le choix de connaissances et leur démarche d'appropriation est filtrée par l'attention portée sur l'élève ;

⁵ MENAGE (J.), MEZIERE (D.), J'enseigne, je suis une équipe, e-novEPS n°7, juin 2014

⁶ LEBALLEUR (A.), Favoriser le "bien-être" chez les enfants "différents", e-novEPS n°7, juin 2014



Le professeur principal : un coordonateur au service de l'élève

Dans ce contexte une nécessaire coordination apparaît indispensable. Le rôle du professeur principal représente un atout indéniable au sein de la communauté éducative. Son rôle de coordonateur est alors essentiel. Aborder l'apprentissage par les compétences modifie également ses échanges et pratiques pédagogiques.

Coordonner les actions au sein de l'équipe pédagogique

Les compétences validées au sein du socle commun par les différents enseignants nécessitent d'être mises en relation. Le professeur principal peut se rendre disponible afin de mutualiser ces analyses de l'ensemble des collègues et ainsi établir un bilan de ces différentes évaluations. Ceci permet une analyse de l'élève à travers les diverses compétences et d'appréhender l'élève avec une vision plus ouverte. L'évaluation des compétences permet, bien mieux que la note, de mesurer les progrès, les acquis même fragiles de l'élève et de prendre en compte d'autres aspects de la personne par le biais de compétences transversales parfois oubliées dans l'évaluation traditionnelle (s'exprimer à l'oral, savoir travailler en groupe, savoir faire preuve de persévérance..)⁷.

Le socle commun est un outil commun de validation des compétences et en ce sens, il permet aussi au professeur principal de communiquer sur les acquis. L'évaluation apparaît alors un outil au service de la communication entre les différents acteurs.

L'évaluation comme outil de communication

L'évaluation des compétences donne une plus grande lisibilité et signification pour l'élève et la famille. Ainsi, l'analyse des compétences ouvre le dialogue, permet des prises de consciences et la mise en place de nouvelles stratégies. Elle est, en ce sens, un outil de formation dans le cadre du projet de l'élève. De plus, la note est souvent l'exclusivité du professeur. Alors, l'élève associé à l'analyse de ses compétences se sent davantage impliqué dans ses apprentissages.

Ainsi, le conseil de classe apparaît non plus comme une instance de constat mais peut devenir une instance de conseil. Dans cette perspective, l'interprétation des compétences facilite l'orientation de l'élève et prend en considération toutes les composantes transversales évaluées par l'ensemble des professeurs. Le professeur principal devient davantage un médiateur au service du collectif. Ses compétences reconnues sont aussi essentielles dans la perspective d'orientation de l'élève où une mission collective lui est aussi associée⁸.

Aborder les apprentissages par les compétences permet aussi au professeur principal un partage des missions et des responsabilités par l'ensemble des acteurs. Cette entrée par les compétences nécessite un changement radical de posture de la part des différents acteurs du système : élèves, parents, professeurs, qui prend indéniablement du temps.



Conclusion

Dès lors que l'enseignement ne se résout plus à enseigner sa discipline mais à enseigner pour des élèves particuliers au sein d'un contexte spécifique, une évolution nécessaire est amorcée. Cette évolution implique toute la communauté éducative pour mieux identifier les caractéristiques et besoins

⁷ MAUDET (J-F.), Enseigner ce qui relie, pourquoi et comment?, e-novEPS n°7, juin 2014

⁸ DERIMAY (E.), Mission orientation, l'affaire du professeur d'EPS, e-novEPS n°7, juin 2014

des élèves afin de s'y adapter. Ce partage des missions est renforcé par l'évolution des apports informationnels numériques, l'enseignant partage aussi l'information et l'instruction données aux élèves.

Travailler ensemble afin de construire des contenus didactiques et pédagogiques adaptés nécessite un changement de pratique. Entrer par les compétences dans les apprentissages change également les mentalités et les pratiques d'autant plus si l'on poursuit cet objectif en l'évaluant. L'évaluation par les compétences sans note, demande à l'élève et à ses parents de modifier leur vision sur l'apprentissage (dédramatisation et meilleure compréhension du raisonnement). Des constructions anticipées, des concertations sont nécessaires afin d'installer cette mutualisation des enseignements. L'heure de vie de classe est également propice à ce moment de partage entre plusieurs enseignants et élèves. Ce temps n'est pas systématiquement celui du professeur principal. A cet égard, le professeur principal n'agit pas comme le seul responsable de la classe, mais s'inscrit davantage en organisateur et initiateur, pour faciliter le partage des compétences.

J'enseigne, je suis une équipe.

Joffrey MENAGE, Davy MEZIERE,

Professeurs d'EPS, Beaumont Sur Sarthe, (72)

Prendre en compte la diversité des élèves est une mission réaffirmée par l'institution dans les compétences communes à tous les professeurs¹. Cette volonté de personnalisation du législateur incite les acteurs du système éducatif à repenser leurs manières d'agir pour remettre cette pratique en perspective. Avec la massification de l'enseignement, l'école accueille désormais des publics différents et l'exigence institutionnelle de réussite de tous et de chacun s'inscrit dans les missions.

Prendre en compte les différences devient de plus en plus complexe. L'enseignant ne doit plus seulement faire accéder aux savoirs des élèves « pré calibrés² », mais s'attache désormais à accueillir et à faire progresser des publics aux capacités et difficultés multiples, dans des temps et avec des espaces en transformation.

Ce contexte scolaire en mutation sollicite une évolution des démarches pédagogiques. Aujourd'hui plus qu'hier, s'ouvrir aux autres et agir avec les autres, coopérer, trouver de nouvelles synergies avec des partenaires de la communauté éducative, même au-delà de son champ professionnel, sont des pistes à explorer et à généraliser.

S'il semble acquis qu'enseigner de manière isolée est obsolète, il convient de dégager de nouvelles manières d'opérer pour remplir efficacement cette mission de prise de compte de la diversité de tous les élèves et viser la construction d'un projet personnalisé de scolarisation³ adapté à chacun. Au travers d'exemples amplificateurs comme l'inclusion des élèves ULIS au collège, la liaison école-collège, le conseil de classe, il est possible de dégager des méthodes, des invariants permettant d'aborder ces missions en mutation.



Agir sur les démarches d'enseignement.

Aujourd'hui, prendre en compte la diversité des élèves demande aux enseignants des efforts d'adaptation conséquents. La génération, la culture, la formation, la spécialité peuvent en être à l'origine. D'autres concepts, d'autres cheminements, un autre regard sur soi et sur les autres sont nécessaires pour négocier les virages amorcés par cette mission.

¹ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, Arrêté du 1^{er} juillet 2013, Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013.

² BEUNARD (P.), la tête et les jambes, e-novEPS n°2, janvier 2012.

³ Op. cité

De la focalisation sur l'objet d'apprentissage à la centration sur les apprentissages du sujet.

L'approche par compétences, une démarche qui rassemble.

L'évaluation sommative, ou la traduction notée des apprentissages du sujet tend à créer un flou entre le niveau de maîtrise réel du sujet et le sentiment qui s'en dégage. En ayant 14/20 dans une activité support, quelle traduction fait l'élève de cette note, quelles interprétations en font ses parents, mais aussi les autres professeurs. La compétence est en soi un meilleur reflet de ce que sait faire ou non l'élève. Elle devient aussi un support réinvestissable et plus favorable à la continuité de son parcours. Cette approche permet de jalonner dans le temps et l'espace l'évolution des apprentissages et d'anticiper les différences de rythmes d'acquisition d'un élève à l'autre ; le tableau 1 illustre ce propos. En s'attachant à ce que doit apprendre l'élève, à ses compétences, il apparaît un recentrage important du professeur sur l'apprenant et une facilitation à prendre en compte la diversité des élèves.

L'avènement du livret personnel de compétence a accéléré l'idée que l'enseignant doit s'attacher à l'évolution des compétences de chacun. « *Il lui appartient d'optimiser les apprentissages en s'appuyant sur ce que l'élève sait déjà⁴, mais surtout sur ce qu'il ne sait pas encore* ».

Les professeurs des écoles qui mettent déjà en œuvre cette démarche d'évaluation peuvent aujourd'hui donner en temps réel une carte précise des acquisitions de chacun de leurs élèves. Les expérimentations positives et la reconduction de classe sans note en sixième sont, dans ce contexte, des leviers d'évolution pertinents. La refondation sur les cycles d'apprentissages et le renforcement des relations entre les professeurs des écoles et ceux du collège permettent de légitimer ces pratiques. Au travers du conseil école-collège, la continuité école élémentaire-collège permet une plus grande cohérence du parcours de l'élève.

Ainsi, la validation des compétences des élèves à l'école primaire est un support à la poursuite du parcours de formation en sixième, classe intégrée dans le cycle d'apprentissage des CM1 et CM2. Un élève qui n'a pas validé son palier 2 lors de son entrée au collège est bien identifié par ce bilan des acquisitions. Sous l'impulsion du professeur principal, chacun des membres de l'équipe pédagogique, priorise les items non-acquis du palier 2 dans les situations d'apprentissage. Les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE, PPRE-passerelle), sont aussi un moyen d'atteindre ce palier. Dans cette démarche, l'enseignant n'agit pas seul, déconnecté de ses collègues, mais il s'intègre à un collectif orienté vers un même dessein.

La démarche par compétences rend possible, pour chacun, la construction de parcours, avec des bilans en cours de formation permettant d'affiner la suite des apprentissages, mais aussi des bilans en fin de formation destinés à transmettre les acquisitions de l'élève au profit de l'élève, des parents et des autres partenaires. C'est en fédérant les actions des différents acteurs que l'ensemble du parcours gagne en cohérence. Concrètement, les mêmes apprentissages ou les mêmes supports ne doivent pas être abordés de manière redondante à l'école élémentaire, puis au collège. Par exemple, le plan d'éducation artistique et culturelle (PEAC) montre sa pertinence en offrant à une cohorte d'élèves, de la variété, de la continuité, de la cohérence afin de gagner en efficacité sur le parcours de formation. De cette ambition naît la nécessité de fédérer les énergies, de trouver les moyens, les espaces et les temps d'échanges pour agir ensemble.

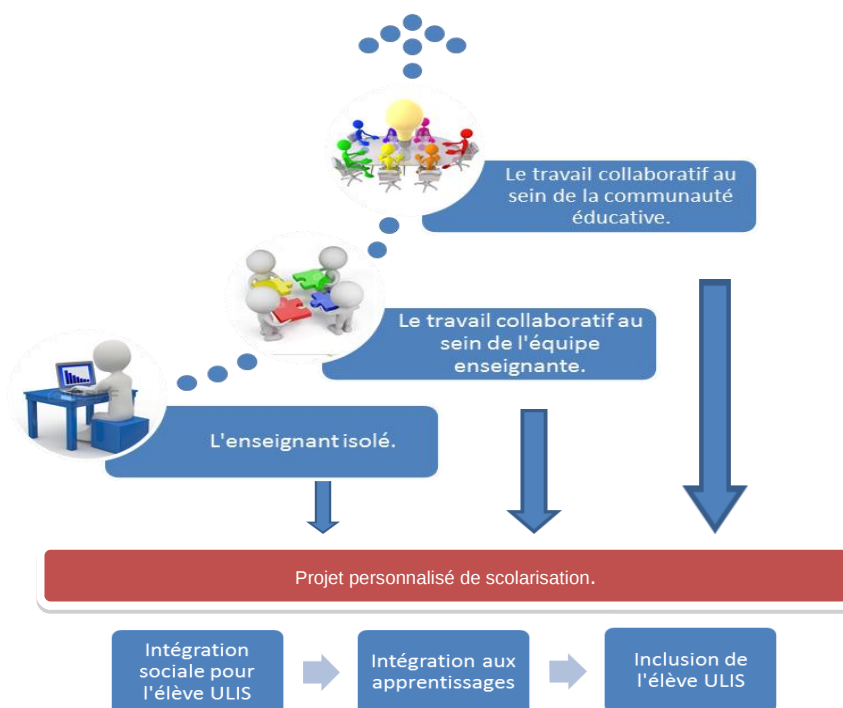
⁴ EVAIN (D.), L'évaluation pilote, *e-novEPS* n°4, janvier 2013.

Prendre en compte la diversité des élèves, la fin de l'enseignement isolé.

Le travail collaboratif, vers le partage des connaissances et compétences avec toute la communauté éducative.

Chacun sait que l'enseignement centré sur sa discipline est dépassé. Cependant, dans les faits, cela signifie que d'autres démarches de travail disciplinaire, interdisciplinaire mais aussi d'autres partenariats ou coopérations doivent s'installer. En articulant les apprentissages et l'ensemble des actions pédagogiques de l'établissement, le socle commun de compétence et de connaissances est un bon outil pour que chacun prenne part, au-delà de sa discipline, aux acquisitions d'un groupe d'élève ou d'un élève en particulier. L'approche par compétences est, intrinsèquement, une démarche qui rassemble. Elle permet de fédérer l'équipe des professeurs autour de l'élève, l'incitant de même à dépasser sa fonction au profit d'une recherche de « polyvalence » et d'une action « en réseau⁵ ». L'enseignant ne peut donc plus mener sa mission, seul. Elle se poursuit autour d'équipes multiples et variées, assurant une cohérence d'ensemble autour du projet d'établissement. En agissant en réseau autour de l'élève, celui-ci perçoit le sens de l'action menée et ressent les connexions et la logique d'ensemble. Le travail collaboratif bonifie le travail de l'enseignant, ajoutant une plus-value de synergie et d'efficacité.

Schéma 1 : évolution des missions de l'enseignant : prendre en compte la diversité de tous les élèves tout en visant la construction d'un projet personnalisé de scolarisation adapté à chacun. Une illustration avec l'inclusion d'un élève ULIS.



⁵ ROUBIEU (S.), l'enseignant polyvalent : un nouveau métier au service des élèves..., e-novEPS n°5, juin 2013.

Agir sur les affects : oser se donner à voir, laisser la porte ouverte...

Echanger sur ses pratiques.

Au regard des missions en mutation, le professeur appréhende de nouvelles postures. L'échange sur ses pratiques, l'expression des doutes et des échecs, le partage des réussites deviennent incontournables. Si la démarche demande à être amorcée, chacun peut s'ouvrir en recherchant un mode facilitateur de mise en confiance, soit au travers d'une équipe restreinte comme l'équipe disciplinaire, soit au sein d'un groupe intégrant des relations plus conviviales ou amicales, ou encore autour d'un sujet ou l'enseignant se sent expert selon son champ de compétence propre.

D'autre part, lancer des collaborations avec des objectifs modestes est plus porteur plutôt que de vouloir tout résoudre prématurément. Chacun peut donc apporter sa contribution, son innovation à l'action de départ. A partir d'une idée simple énoncée par un individu, la dynamique collective va l'enrichir, la préciser. Pour illustrer ce propos, la mise en place du conseil école-collège réunissant autour de la table des professeurs aux cursus et aux sensibilités différentes, aux contraintes structurelles diverses apparaît de prime abord compliquée. La collaboration n'est pas jouée d'avance. Pourtant, c'est dans le travail collectif que les synergies vont s'opérer. La construction d'actions communes devient le point de mire visé par le partage d'idées variées. La nécessité de trouver des temps d'échanges communs se manifeste. L'espace de travail numérique facilite les communications dépassant ainsi les contraintes d'emploi du temps des uns et des autres. De cette ambition naît la nécessité de fédérer les énergies, de trouver les moyens, les espaces et les temps d'échanges pour agir en équipe. L'intelligence collective est le procédé qui permet vraisemblablement d'apporter une réponse adaptée et contextualisée à une problématique complexe qui ne pourrait être résolue par la somme de travaux individuels et cloisonnés.

La mutualisation, accélérateur de particules.

Parce qu'il n'est pas possible d'être expert sur tout, parce que le flux et les canaux d'informations se multiplient, l'échange peut permettre de gagner en efficacité et d'obtenir de meilleurs résultats. Par souci d'efficacité, par volonté de dépasser le travail de chacun, la mutualisation doit permettre de dépasser la somme des travaux isolés. Les connaissances, les expériences ainsi partagées permettent d'agir plus vite au bénéfice du suivi personnalisé de l'élève. A la manière des relayeurs qui recherchent l'efficacité de la transmission du témoin pour améliorer l'addition de leurs temps individuels, les professeurs enrichissent leurs résultats au-delà de la somme de leurs travaux respectifs.



Agir sur la structure scolaire.

Changer la finalité des rencontres et des réunions multiples

Beaucoup de réunions tacitement reconduites jalonnent l'année scolaire. Si la tenue de certaines d'entre elles accouche parfois d'une souris, ce n'est pas forcément la réunion en elle-même qui doit être remise en cause mais plutôt son contenu pour recentrer le travail sur les actions, les convergences, les synergies au profit des élèves et de projets communs.

Les réunions regroupant l'équipe éducative sont multiples, comme les conseils de classe, les commissions éducatives, les conseils de disciplines, l'élève ou le groupe classe sont au centre des débats. Néanmoins leurs contenus méritent aussi une mutation pour répondre aux nouvelles demandes institutionnelles. Le conseil de classe comme bilan trimestriel des acquis de l'élève lui offre peu de perspectives. Par contre, ce conseil comme outil d'analyse de l'évolution des compétences acquises, puis comme support pour dégager des objectifs prioritaires à viser pour la suite du parcours

de l'élève, s'avère plus constructif. Cette réunion n'est plus synonyme d'addition de points de vue d'enseignants sur un élève, sans finalité, mais évolue vers la prise en compte d'un regard multiple qui nourrit le plan de formation de l'élève. Il faut s'interroger sur ce que l'élève maîtrisait avant, sur ce qu'il maîtrise maintenant et ce qu'il maîtrisera après. Ce continuum de questionnement inscrit la réflexion collective dans le contexte évolutif du parcours de l'élève.

Dans le même esprit, les équipes éducatives, pour le suivi des élèves ULIS, programmées deux à trois fois dans l'année, permettent la rencontre de tous les partenaires intervenant auprès de l'élève. Le partage d'informations permet de caractériser avec précisions l'élève et d'appréhender son inclusion au sein de la classe. Dans le dispositif ULIS, le conseil de classe prend davantage la forme d'un conseil d'élève. La diversité des partenaires présents a pour objectif de cerner les difficultés de l'élève dans leur ensemble, alors les remédiations envisagées peuvent répondre aux besoins de chacun et permettent de construire le projet personnalisé de scolarisation. La démarche pédagogique s'enrichit de l'analyse psychomotrice, du contexte social et de l'environnement familial grâce aux partenaires présents : enseignants, psychomotricien, pédopsychiatre, assistante sociale, parents. Ce fonctionnement propre au dispositif ULIS peut devenir un invariant réinvestissable dans toutes les classes d'un établissement. L'intelligence collective des partenaires de la communauté éducative, au sens large du terme, devient un rouage incontournable de la réussite des missions d'enseignement. Le travail collaboratif est à valoriser comme méthode pédagogique qui assure la convergence des actions vers un objectif commun.

Agir sur l'échelle de temps.

Parce que les élèves sont différents et qu'ils ne progressent pas tous à la même vitesse ou qu'ils ne rencontrent pas tous les mêmes difficultés, les enseignants adoptent de nouvelles structures de temps pour gérer les acquisitions des élèves. Le temps d'apprentissage n'est pas identique pour tous. Des rythmes d'appropriation différenciés sont donc nécessaires pour entrevoir une construction « à temps variable⁶ ». [...] *La définition d'étapes permet à l'élève une démarche valorisante, progressive et accessible entre la situation initiale et la transformation visée. Elle permet enfin de s'adapter au degré de maîtrise de la compétence en accélérant le passage à l'étape suivante ou en la remettant à plus tard* ». Cette formation, en continue, donne la possibilité à la fin d'un cycle d'apprentissage de prolonger à un autre moment de l'année les acquisitions entamées. Le suivi de l'élève rend lisible les transformations et traduit, en temps réel, l'évolution des acquisitions de chacun. Dans cette démarche, l'enseignant place l'élève dans une «évaluation continue» facilitant la souplesse des temps d'appropriation des compétences.



Construire et réguler le parcours de l'élève.

De la caractérisation de l'élève à la construction d'un plan de formation

La caractérisation des élèves d'une classe permettant de construire un projet de classe adapté et cohérent au regard du projet EPS et du projet d'établissement fait partie intégrante des missions du professeur. Le suivi du parcours de l'élève tout au long de son cursus est une notion réaffirmée dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Une nouvelle pierre vient consolider l'édifice déjà construit sur la cohérence entre les projets d'établissement, disciplinaires et de classe : c'est le projet personnalisé de scolarisation, autrement dit le projet d'élève. L'élaboration d'un plan de formation contextualisé et adapté devient un outil incontournable pour suivre l'élève tout au long de son parcours.

⁶ MEZIERE (D.), Compétences à suivre, *e-novEPS* n°6, janvier 2014.

Tab. 1 : le plan de formation d'un élève ULIS.

Elève : Antoine V. Niveau : Classe ULIS		Année : 2014-2015 Trimestre 1	
Bilan de compétence : Palier 3			
1. Maîtrise de la langue française		1. Non validée	
2. La pratique d'une langue vivante étrangère		2. Non validée	
3. Les principaux éléments de mathématique et la culture scientifique et technologique.		3. Non validée	
4. La maitrise des techniques usuelles de l'information et de la communication		4. Validée	
5. La culture humaniste		5. Validée	
6. Les compétences sociales et civiques		6. Non validée	
7. L'autonomie et l'initiative		7. Non validée.	
Objectifs prioritaires			
1. Maîtrise de la langue française			
Etapes		Disciplines supports	Dispositif
1 : formuler clairement un propos simple		Français	Inclusion en classe de 6 ^{ème} 1.
2 : développer de façon suivie un propos en public sur un sujet déterminé		EPS - arts du cirque	Inclusion en classe de 5 ^{ème} 1, cycle complet de 8 séances.
3 : développer de façon suivie un propos en public sur un sujet déterminé		Français et EPS	Projet théâtre avec représentation en fin d'année scolaire.
Evaluation / Remédiation			
Renseignement des items / validation de la compétence 1 du socle.			
Nouvelle étape d'inclusion en cours de français sur une autre séquence.			

Le plan de formation a pour but de dégager les objectifs prioritaires à atteindre pour l'élève à un moment de l'année, selon le bilan de compétence réalisé en collaboration avec les membres de l'équipe éducative lors d'un conseil de classe « revisité ». Il est important ensuite de calibrer les étapes qui apportent une solution progressive et adaptée dans le temps et avec le contexte. En effet, selon l'illustration présentée ci-dessus, l'item « formuler clairement un propos simple » peut être abordé en classe de 6^{ème} pour Antoine élève d'ULIS, suite à cette séquence d'enseignement et quand l'enseignant estime pouvoir renseigner cet item, l'étape suivante peut être lancée sur un cycle d'arts du cirque en EPS. Antoine travaille son expression orale face à un public d'élève par le jeu d'acteur attendu dans cette activité support. Enfin, par le biais d'une collaboration entre les collègues de

français et d'EPS, une compétence peut être validée quand un même item est acquis et réinvesti dans un contexte différent, en l'occurrence un projet théâtre. La compétence est alors renforcée par la variété des contextes expérimentés.

Suivre l'élève

Le plan de formation est un outil évolutif. Il permet à tous les professeurs de suivre les acquisitions de l'élève. Mais il n'a d'intérêt que si les professeurs le renseignent et y apportent leurs validations d'acquisitions disciplinaires. Le professeur principal peut alors devenir le coordinateur de cette démarche et y injecter des remédiations opportunes pour répondre à une difficulté ponctuelle. Un élève qui présente des problèmes de lecture, par exemple, est orienté vers une remédiation spécifique en classe, puis vers un accompagnement éducatif adapté si nécessaire. Ce temps d'apprentissage est personnalisé et adapté au rythme d'acquisition de chacun, le temps de maîtriser cette compétence. Le plan de formation se veut rassembleur de l'équipe éducative qui gravite autour de l'élève. La mission évolue en ce sens et les démarches pédagogiques des professeurs vont être influencées par ces mutations.

Ainsi, le suivi de l'élève s'opérationnalise en plusieurs temps. « suivre devant », en définissant un plan de formation adapté aux élèves, « suivre pendant », en se donnant la possibilité de connaître à un moment donné où l'élève se situe dans ce parcours d'acquisition pour en assurer une continuité individualisée, « suivre après » en transmettant aux professeurs ultérieurs un bilan d'acquisition actualisé et réinvestissable. La validation des compétences des élèves pour les évaluations disciplinaires, les examens, le socle commun et le projet d'orientation est plus concertée et sans doute plus objective⁷. Ce processus permet une meilleure « traçabilité des acquisitions⁸ ».



Conclusion

L'évolution des démarches pédagogiques, jusqu'à l'innovation, naît de l'évolution des publics rencontrés dans les établissements scolaires. à l'instar de la gestion de leur diversité et de la nécessité de les faire tous réussir.

Le travail en équipe, collaboratif, devient une force pour y répondre sur le terrain. L'accueil d'un nouveau public demande bien souvent de nouvelles connaissances, de nouvelles compétences que l'enseignant doit s'empresser de développer. La gestion de ses affects est un prérequis à l'évolution des démarches d'enseignement centrées sur l'élève comme la mutualisation des pratiques et l'intelligence collective. Le passage de l'intégration à l'inclusion des élèves de classe ULIS en est un bel exemple.

La variété des partenaires qu'un professeur rencontre dans son milieu professionnel est de ce fait une plus-value qu'il faut apprendre à exploiter : j'enseigne, je suis une équipe. L'intelligence collective qui émane du partage d'expériences, de connaissances, d'informations entre tous ces acteurs de la communauté éducative est une source intarissable au service du projet personnalisé de scolarisation de l'élève.

⁷ MEZIERE (D.), Compétences à suivre, e-novEPS n°6, janvier 2014.

⁸ Op. cité

Favoriser le « bien – être » chez des élèves « différents ».

Anne Leballeur

Professeure agrégée d'EPS, Saint Gilles Croix de Vie, (85)

Être un « sans ami », c'est l'expression utilisée par les jeunes pour désigner les exclus des cours de récréation qui ont du mal à trouver leur place dans leur établissement scolaire. Le mal-être des élèves se lit aussi dans la relation qu'ils ont avec l'institution scolaire. Ces constats incitent à inscrire le « Bien-être des élèves et le Bien-vivre dans l'Ecole », comme axe central des projets d'établissements.

Les enseignants d'Education Physique et Sportive (EPS) sont missionnés pour accompagner tous les élèves dans cette quête du bien-être dans la mesure où ils doivent travailler sur le climat de l'établissement et agir en éducateur responsable¹. Plus spécifiquement, il leur incombe de permettre aux élèves « différents » d'accéder, à une forme d'épanouissement au sein de l'école. Il s'agit d'une prise en compte de la singularité des élèves, affirmant ainsi son existence et sa place. Améliorer le bien-être des élèves contribue à faciliter leur apprentissage afin qu'ils accèdent à un niveau d'acquisition et de certification, garant de leur autonomie maximale à l'âge adulte.

Cette mission est nouvelle parce qu'elle doit se centrer sur la personnalité émergente de l'élève d'une part et qu'elle s'appuie sur l'implication nécessaire de toute une équipe éducative d'autre part. Ainsi le repérage du mal-être en milieu scolaire est nécessaire, et peut se construire sur l'organisation concertée de l'équipe éducative et sur le rôle de l'EPS, moteur privilégié, pour optimiser le bien-être de l'élève.



Vivre sa « différence » au sein de l'Ecole peut-être une source de mal-être

Le concept de bien-être est entré à l'Ecole par nécessité. La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République renforce cet axe : *"Favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves et de bonnes conditions de travail pour tous."* Décrochages scolaires, comportements violents, absentéisme et phobie scolaire expriment ce mal-être des élèves les plus sensibles.

Aller bien pour réussir et réussir pour aller bien, s'entend dans les deux sens. Une situation de mal-

¹ Arrêté du 1-7-2013 relatif au Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

être peut être passagère. Elle peut aussi s'installer dans le temps.

L'inclusion en classe ordinaire : une nécessité

Pouvoir vivre avec des jeunes de son âge et suivre sa scolarité dans un établissement de proximité, c'est un atout indiscutable pour tout élève handicapé physique. Son inclusion individuelle dans une classe ordinaire, s'accompagne d'un suivi et d'un encadrement très forts qui lui permettent « a priori » de bien vivre sa scolarité. Mais, le problème du handicap se heurte aux limites de l'accessibilité. Bien-vivre au sein de son collège, signifie pour l'élève, vivre avec et comme ses camarades, pouvoir accéder à tout lieu, tout enseignement et toute animation, sans devoir affronter discriminations et frustrations.

Son inclusion en cours d'EPS est déterminante car comme toute discipline, elle est aussi un vecteur d'apprentissage de compétences et de connaissances du Socle Commun et plus spécifiquement, de compétences motrices et méthodologiques et sociales. Pratiquer l'EPS, c'est plus largement permettre l'accès à plus d'autonomie physique, par l'accomplissement de tâches qui la favorisent. C'est aussi faire accéder à une autonomie affective et psychologique par le plaisir de la pratique, et sociale, par les relations aux autres. Il s'agit de rendre accessibles ces domaines d'apprentissage en compensant les troubles invalidants par des moyens humains et matériels adaptés.

Les textes qui organisent l'EPS n'ont cessé d'aller dans le sens d'une prise en compte des élèves handicapés: « *Il convient de substituer la notion d'inaptitude à celle de dispense...* » « *...Il faut offrir une EPS effective aux enfants handicapés fréquentant les écoles...* »². Cette bascule de la définition de dispense d'EPS à celle d'inaptitude est fondamentale puisqu'elle ouvre l'EPS à tous et qu'elle renvoie aussi bien aux capacités fonctionnelles qu'aux incapacités fonctionnelles. Néanmoins, il reste sur le terrain un décalage entre le vouloir et le pouvoir, la notion d'accessibilité.

Changer le regard des autres pour être reconnu

Celui de ses pairs

Les différences enrichissent la société et lui permettent d'exister, mais l'intolérance impacte la réalité. Les collégiens, comme les adultes, ont naturellement tendance à se rapprocher de ceux qui ont des points communs avec eux. « *Vivre ensemble n'est pas chose facile et la différence fait peur. Ni rejet, ni compassion, le choix de l'inclusion permet de porter un nouveau regard sur le handicap et de changer les mentalités* »³ Ce nouveau regard, est tout simplement celui de la reconnaissance : accepter l'autre avec sa différence et s'y adapter.

Celui de l'institution

L'accès des lieux publics est un problème récurrent pour le handicap moteur. L'application des lois qui visent à faire vivre ensemble les individus dans leur diversité est encore partielle. Pourtant, pouvoir exister avec les autres, c'est accéder à la reconnaissance. Les inclusions des élèves handicapés font bouger les mentalités et rendent plus probables leur future insertion dans le monde professionnel. Le travail des équipes médicales, sociales et éducatives autour du projet d'inclusion de l'élève incarne la volonté institutionnelle de reconnaître le handicap et de faire évoluer les mentalités.

2 Circulaire 90 -107 du 17 mai 1990.

3 Rapport Lachaud relatif à l'intégration des handicapés en milieu scolaire (octobre 2003)

Celui porté sur l'élève en surpoids

La même volonté institutionnelle existe vis-à-vis des élèves présentant un surpoids. Les projets peuvent être plus informels, mais ils sont efficaces et rassemblent de la même façon les différents acteurs de l'institution éducative. Parallèlement à la remise en forme physique qui est l'apanage de l'enseignant d'EPS, les questions relatives à la diététique et au mode de vie sont abordées avec le professeur de Sciences et Vie de la Terre (SVT), l'infirmière et le médecin scolaire. Le Professeur Principal (PP), ainsi que la Conseillère d'Orientation et Psychologue (COP) accompagnent l'élève dans l'élaboration de son projet professionnel. L'écoute attentive que chacun de ces accompagnants porte à l'élève notamment dans les moments de doute ou de découragement rétablit le sentiment de reconnaissance.

L'enjeu de ces nécessaires prises en charge personnelles, est l'égalité des chances pour la réussite scolaire afin d'aboutir à un projet de vie. L'Ecole est un lieu où l'élève a le droit à l'erreur, un lieu d'apprentissages, un lieu qui protège. Réussir à y instaurer le bien-vivre pour tous, est une mission essentielle à laquelle l'EPS prend toute sa part.



Organiser en équipe les conditions de l'accès au bien-être

Le handicap : rendre accessibles et sécuriser les conditions de pratique de l'élève

Il s'agit d'un enjeu majeur pour l'enseignant d'EPS que de voir l'élève (re)découvrir son corps comme source de bien-être, de lui apporter confiance et autonomie par le champ d'expériences corporelles variées, et de lui permettre d'élaborer une image positive de soi. Depuis quarante ans, les politiques volontaristes⁴ se sont succédées pour intégrer les jeunes handicapés dans les classes ordinaires. Ces élèves atteints d'un handicap moteur sont motivés par l'activité sportive. Ils pratiquent parfois en dehors de leur établissement scolaire et n'ont qu'un taux faible de participation aux cours d'EPS.

Le postulat de départ pour concevoir une pédagogie adaptée et personnalisée, est de connaître précisément l'élève. Toutes les informations qui permettent cette prise en compte individuelle sont consignées dans le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS). Rédigé par le médecin scolaire, ce rapport est au centre des temps de concertation au cours desquels sont traitées toutes sortes de questions relatives à l'élève et auxquels participe le professeur d'EPS au sein d'une équipe éducative élargie, à l'élève, à ses parents. Les adaptations du rythme scolaire, l'organisation de l'emploi du temps, l'heure des créneaux d'EPS, les temps de préparation des cours sont étudiés. Dans son quotidien scolaire, l'élève bénéficie généralement d'un Assistant de Vie Scolaire (AVS) dont la présence est parfois nécessaire pour les cours d'EPS. Ce document essentiel présente l'élève, ses projets, définit avec précision son handicap et établit les conditions dans lesquelles doit se dérouler sa scolarité parmi ses pairs. Ce projet a vocation à réussir l'inclusion de l'élève. Il veille à son bien-être dans la communauté scolaire.

C'est donc à partir de ces échanges et de ce document que l'enseignant d'EPS construit ses premières réflexions et analyses sur les conditions matérielles et temporelles de pratique à mettre en place pour rendre accessibles les cours. La conduite de son enseignement, ses choix didactiques, ses objectifs sont l'aboutissement d'une mutualisation de compétences diverses.

⁴ Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées . Circulaires de janvier 1982 et janvier 1983. Loi du 11 février 2005

L'accessibilité et la faisabilité, la sécurité et le confort construisent l'inclusion pour le bien-être et la réussite de l'élève. Ce questionnement poussé sur l'organisation de la vie scolaire profite, de surcroît à l'ensemble de la classe. En aval, d'autres réflexions et d'autres aménagements sont organisés : les installations utilisées, les conditions matérielles de réalisation des tâches, les contraintes qui pèsent sur la réalisation motrice sont à l'ordre du jour. L'état du terrain, les inclinaisons, les objets à manipuler et la vitesse de déplacement des mobiles (balles molles, balles dures, foulards...), les règles de l'activité, la durée de pratique, les modalités de groupement des élèves, les critères d'évaluation impactent directement la réussite ou l'échec. Le choix des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) questionne tout autant.

Le surpoids : conjuguer tolérance et exigence

« L'enseignant d'EPS est un acteur important dans la prise en charge de l'obésité infantile »⁵. Cependant, la pratique de l'EPS est marquée par un obstacle, celui de se montrer aux autres. L'altérité est la principale difficulté de l'élève en surpoids. Il s'agit d'un obstacle relatif à l'image et l'estime de soi. L'élève a la possibilité d'entrevoir l'EPS comme une activité associée à l'idée de remise en forme et de réduction de l'anormalité. Réussir à ce que cet élève s'investisse dans les cours, c'est lui permettre de recréer des liens avec ses pairs, de vivre des expériences motrices partagées, d'échanger, de communiquer pour s'épanouir, pour retrouver un équilibre et une dynamique. Dans le même temps, c'est solliciter et valoriser l'aide des autres, voire en apporter, créer des liens sociaux positifs.

Il est difficile d'établir un profil psychologique unique de l'élève en surpoids. Différentes initiatives sont mises en place dans les établissements scolaires : projets « *Déclic* », « *Prévention et médiation* »... des réseaux au sein desquels chaque acteur de la vie scolaire tient un rôle précis. L'élève y est pris en charge de façon pluridimensionnelle : psychologique, affective, sociale, cognitive, santé... par la COP, infirmière et médecin scolaire, enseignants, Conseillère Principale d'Education (CPE)... Ces accompagnements sont pertinents et performants d'autant plus s'ils sont basés sur une confiance mutuelle.

Accompagner l'élève dans la construction de son projet, apprécier chaque effort consenti ou refusé, noter chaque progrès ou recul, c'est un chemin tout au long duquel, l'enseignant encourage, accompagne, comprend, accepte certaines négociations, tout en restant exigeant.



L'EPS pour « mieux-être »

Vivre des expériences motrices nouvelles, éprouver des sensations physiques inhabituelles, retrouver de la motricité, c'est élargir son espace de vie, partager des émotions avec les autres, c'est ne pas être seul : c'est être.

Handicap : vivre des expériences motrices constructrices

Le quotidien d'une personne handicapée est une bataille permanente car le geste qui paraît banal pour des valides nécessite parfois de grands efforts. A l'opposé, lorsqu'il devient possible, dans un espace sécurisé et adapté, de vivre des expériences motrices en compagnie de ses pairs, de réussir à atteindre une maîtrise motrice, c'est oublier et résister pendant un laps de temps à un état de fait irrémédiable.

5 Programme national de Nutrition et de Santé. Activité physique et obésité de l'enfant

Accéder au plaisir

L'enthousiasme et le bonheur de l'élève en situation de handicap lors des cours d'EPS sont visibles et d'un grand bénéfice pour l'ensemble de la classe. Il n'y a d'ailleurs que très peu de certificats d'inaptitude ou de mots des parents pour une « dispense » ponctuelle au cours de l'année.

La pratique de l'EPS ouvre tout un registre d'émotions auxquelles l'élève n'a pas ordinairement accès : ressentis corporels, sentiment de victoire, plaisir du partage, de la communication, sensation de contrôle de soi et de maîtrise. Mais le plaisir est puisé aussi dans celui d'apprendre et de réussir à accéder finalement à des compétences nouvelles : « *Le plaisir vient en fait de l'aboutissement du projet, même si le projet passe par l'effort et l'apprentissage* »⁶. L'élève trouve donc aussi bien ce plaisir par l'acquisition de compétences nouvelles que par l'accès à des expériences partagées par tous qui redonnent plus de sens à sa vie au collège.

L'accompagnement du professeur d'EPS devient ce vecteur essentiel de réussite.

Prendre conscience de ses capacités

Quand il est surprotégé, l'élève découvre un espace de liberté sans pouvoir en mesurer tous les aspects, et plus spécifiquement les risques. Ceux-ci sont d'autant plus latents, que sa motricité est altérée. Son répertoire moteur est pauvre par manque d'expérience. De surcroît, la volonté et la ténacité qui le font agir lui occultent la notion de risque.

Permettre à l'élève d'accéder à plus d'autonomie aujourd'hui et demain, c'est également l'éveiller sur les risques physiques de la pratique.

En escalade, dans le cadre d'une pratique en moulinette, une bonne partie des élèves de la classe éprouve des difficultés à dépasser son appréhension du vide, à franchir une hauteur du mur, à faire confiance à son assureur. L'élève handicapé, dans sa quête de normalité, est tellement motivé qu'il se sublime pour atteindre le sommet de la voie. Il oublie ses appréhensions et les règles de sécurité essentielles : respecter les distances avec les autres grimpeurs, les hauteurs d'escalade imposées, s'éloigner des zones de réception durant l'observation, rester à l'écoute des signes de fatigue, accepter la parade systématique en traversée, toujours « désescalader » y compris en traversée...

Le travail sur l'accessibilité à l'acquisition des compétences et des savoirs en EPS nécessite beaucoup de vigilance de la part de l'enseignant, un accompagnement rapproché de l'élève.

Les aménagements matériels et pédagogiques

Selon les APSA, l'accessibilité est plus ou moins possible. Leur choix prend en compte le projet d'inclusion de l'élève en handicap. Néanmoins, les contraintes matérielles d'un établissement scolaire sont prégnantes et limitent plus ou moins la liberté de l'enseignant. Prenons pour exemple, la danse qui est inscrite dans le projet d'EPS. Elle permet d'inclure l'élève. Pouvant se tenir debout et se déplacer sans fauteuil, il est décidé que celui-ci est mis de côté le temps du cycle. Les leçons se déroulent dans une salle spécialisée, avec plancher en bois, souple et confortable. Il reste à éviter les bousculades, moments « d'euphorie » possibles en danse. Les modalités d'évaluation sont aussi aménagées. L'élève travaille et acquiert toutefois les mêmes compétences que ses camarades.

6 DELIGNIERES (D.), Plaisir et compétences, revue Contre-pied, N°8 (2001)

Tableau 1

APSA Danse Compétence Propre n°3 (CP3)			
Compétences attendues	Aménagements didactiques et pédagogiques	Aménagements matériels	Evaluation
Composer et présenter une chorégraphie collective structurée en enrichissant des formes corporelles simples, en jouant sur les composantes du mouvement : l'espace, le temps, l'énergie. Maîtriser ses émotions et accepter le regard des autres Observer avec attention et apprécier avec respect les prestations.	Mode d'entrée : explorer et composer des moments chorégraphiques à partir de différents supports (mots, phrases, couleurs, peintures...) - Investir les trois rôles : chorégraphe, danseur, spectateur <u>Aménagements :</u> Veiller à l'alternance de phases actives (debout) et de phases de repos (au sol) , Instaurer des contraintes : déplacements réduits et sans rechercher l'accélération, pas de sauts. Les tours ne s'effectuent qu'au sol. Pas de chute sauf accompagnée par un partenaire (porter)	Le fauteuil est mis de côté Eviter l'interpénétration de l'espace du groupe par d'autres groupes Travail à proximité des barres <u>Aménagements :</u> La lecture de l'interprétation est différente et plus fine : moins de stabilité, amplitude réduite et imprécision des gestes mais les intentions sont lisibles et l'élève développe les mêmes compétences que ses camarades	1-La composition (coll.) : documents utilisés et structure de la composition : occupation de l'espace, relations entre les interprètes. 2-Interprétation (ind.) : - qualité de la présence(émotion créée) : placement du regard , concentration... -le geste porteur de sens (investissement de l'espace proche, placement du regard...) 3-Capacité à juger une autre prestation (ind.)

L'inclusion d'un élève handicapé en EPS implique de nécessaires aménagements. Elle a également une portée pédagogique pour l'ensemble des autres élèves, dont les comportements sont à observer et accompagner, pour faire vivre le respect . Réussir à bien vivre, cohabiter et travailler avec un camarade en situation de handicap est une véritable occasion d'en apprendre sur soi et de créer du bien-être.

Tableau 2

Exemples d'autres APSA programmées et aménagées dans la classe de 6 ^{ème}				
Demi-fond : CP1	Escalade : CP2	Gymnastique : CP3	Tennis de table : CP4	Hand-ball : CP4
Le fauteuil n'est pas suffisamment maniable pour être utilisé L'élève assure des tâches formatrices et reste impliqué dans la classe de façon dynamique : tenue du chronomètre au sein d'un groupe et managérat (gestion des temps de course et de repos, contrôle des pulsations...)	Grimpe en moulinette : peut se faire aider pour s'équiper, a la possibilité de s'asseoir dans le harnais, peut effectuer autant de touches de prises qu'il le veut... (report dans l'aménagement de l'évaluation) Observe et conseille un autre grimpeur (dictée de voie...) Ne peut tenir le rôle d'assureur Temps de repos fréquents sur une chaise (temps d'observation)	L'activité nécessite une présence rapprochée, une parade constante (AVS ou présence de la mère qui se rend disponible sur l'heure du créneau) Travail hors fauteuil avec alternance de phases de repos. Enroulements avants : barres asymétriques, roulades avant en léger contre - bas ou départ sur mini-trampoline qui permet une meilleure poussée, rotations latérales au sol, attitudes tenues avec aide (appui sur barre) Evaluation : mini-parcours multi-agrès d'éléments sur le thème « tourner/se renverser » Observation des autres prestations	Jeu avec des balles en mousse et balles normales 2 rebonds autorisés Droit de s'appuyer sur/contre la table Joue éventuellement avec sparring-partner dont la surface de jeu est réduite ainsi que la vitesse d'exécution de ses coups (pas de smash) Evaluation : diriger la balle et maintenir un nombre d'échanges régulier, réaliser un service aménagé, arbitrer, tenir une fiche de tournoi.	L'élève fait partie d'une équipe Joueur « Joker », relais placé à l'extérieur (dans son fauteuil). Règlement aménagé : pas de marquage sur le joueur partenaire. Observations des actions positives et négatives de l'équipe adverse et « coaching » de son équipe et arbitrage. Evaluation : recevoir et lancer la balle à un joueur à l'arrêt, arbitrage, observations et managérat.

Le surpoids : se réconcilier avec son corps

« Enseigner à ceux qui veulent apprendre n'a jamais fait problème. C'est enseigner aux autres qui pose problème et c'est là affaire de pédagogie... »⁷

Les cours d'EPS sont généralement des moments redoutés par l'élève en surpoids. Plusieurs comportements sont possibles : le rejet total ou partiel de ceux-ci, une participation irrégulière ou une stratégie d'évitement et de diversion. La quête de retrouver sa motricité est souvent un désir secret. L'élève se pose des limites, manque de confiance en soi, dans les autres et dans l'institution. La tâche est de reconstruire cette confiance pour retrouver de la motricité mais aussi, par l'activité physique, un équilibre personnel.

⁷ MERIEU (P), Pédagogie : le devoir de résister, ESF, 2007

Caractériser les ressources de l'élève pour prendre en compte les difficultés objectives

Il est complexe de différencier les faits objectifs limitant un élève en surpoids. Certes, une VMA réduite, des équilibres ou des schémas corporels sont souvent altérés. S'exposer aux regards, c'est également renforcer les impressions négatives. Elles expriment le mal - être d'un élève qui rencontre une compilation considérable d'obstacles. Relever les réussites et les valoriser, les rappeler d'une séance à l'autre, mettre en avant le processus d'acquisition plutôt que le résultat, c'est le sens d'un enseignement par compétence, un enseignement adapté à chacun. Une réussite peut aussi bien être basée sur une attitude positive, un effort, un progrès, même minime. L'aménagement de temps de repos plus fréquents peuvent permettre à l'élève de faire le tri entre ce qui est positif et valorisant et les aspects plus négatifs de sa prestation. S'auto-évaluer, loin du regard des autres, lui permet d'y voir plus clair et de trouver des raisons motivantes pour poursuivre.

Adapter sans marginaliser

Il est indispensable de maintenir le dialogue tout au long de l'année pour effectuer les ajustements nécessaires. Le suivi des cours d'EPS est bénéfique s'il redonne du plaisir et l'envie de retrouver peu à peu des sensations corporelles positives : réaliser des efforts sans dépasser un seuil de souffrance intolérable (contrôle régulier du pouls, attention au degré de sudation ...), retrouver une maîtrise corporelle, apprécier les sensations physiques et psychiques post-effort et parvenir surtout à renouer des liens sociaux avec ses camarades. D'autres attentions renforcent le climat de confiance : veiller, dans la conduite des séances, à ce que l'élève ne soit pas en situation inconfortable, voire discriminante en lui proposant de s'asseoir sur une chaise ou sur un banc plutôt qu'au sol, d'où il lui est difficile de se relever, l'autoriser à porter un vêtement dans lequel il se sent bien, s'assurer que la taille de la chasuble lui convient...

La complexité de la démarche pédagogique dans cette différenciation est de ne pas créer de gêne qui marginalise l'élève et de faire comprendre aux autres élèves qu'il ne s'agit pas d'un traitement de faveur, mais de la prise en compte d'une différence qu'il est légitime d'accepter et de respecter. Le rôle du professeur d'EPS est déterminant dans l'équilibre des relations du groupe classe.

Demi-fond : CP1	Golf : CP2	Acrosport : CP3	Badminton: CP4
<u>Compétence attendue :</u> Performance sur un temps de course de 12 et 15', fractionné et 3 ou 4 courses. Allure proche de sa VMA	<u>Compétence attendue :</u> Jouer 4 trous compacts en réalisant le moins de coups possible. Construire et annoncer un projet d'actions. Respecter les règles.	<u>Compétence attendue :</u> Enchaînement collectif de quatre figures acrobatiques, reliées par éléments acrobatiques ou chorégraphiques. Assumer au moins deux rôles, juger une prestation	<u>Compétence attendue :</u> Rechercher le gain d'un match en simple par des renvois sécuritaires et des ruptures. Par des frappes longues et variées en longueur et en largeur. Arbitrer et juger.
<u>Adaptations :</u> Temps de repos plus fréquents, plus longs, le pourcentage de VMA n'est pas pris en compte. Retrouver du plaisir à courir Etre à l'écoute des signaux de malaise	<u>Adaptations :</u> Aucune L'intensité d'efforts est adaptée aux capacités de l'élève. Sa stature lui procure même une stabilité des appuis plus importante qui est favorable à l'exécution du swing.	<u>Adaptations :</u> le rôle de porteur se limite au maintien (voltigeur en appui au sol) , réalise des figures chorégraphiques Valoriser le rôle dans la conception de l'enchaînement. Filme et juge.	<u>Adaptations durant le cycle :</u> limiter la surfaces de jeu en largeur et/ou en profondeur. Jouer 2 contre 1 (instaurer un partenariat avec un autre joueur) Plus de temps de récupération et plus de temps d'observation.
<u>L'évaluation :</u> Etablir avec l'élève le projet cycle Respect du contrat prévaut	<u>L'évaluation :</u> Aucune.	<u>L'évaluation :</u> rôle de chorégraphe, la maîtrise des figures (voir encadré) et son rôle de juge.	<u>L'évaluation 2 /1 ou 1 /1</u> avec diminution des limites du terrain de jeu.

L'élève en surpoids « n'aime pas la façon dont les autres le regardent ». Il n'aime pas non plus son image. C'est une spirale qui ne peut cesser que lorsqu'il accepte de l'aide et/ou participe activement pour décider de modifier cette image qu'il donne de lui-même.

Le professeur d'EPS est un élément médiateur qui aide l'élève à se construire personnellement et dans le groupe.



Conclusion

Changer le regard porté sur le handicap à travers la pratique de l'EPS, c'est permettre que les élèves les plus « sensibles » accèdent à plus de bien-être au sein de l'institution scolaire. Cette visée républicaine d'éducation invite les élèves fragilisés dans leur corps à s'épanouir et accéder à l'égalité des chances et de réussite scolaire et sociale, malgré leur handicap. La mission investie par les enseignants d'EPS est une approche nouvelle de l'enseignement parce - qu'elle implique une équipe éducative plurielle pour une prise en charge singulière de l'élève. C'est une réelle stratégie pour contrer cette forme de violence scolaire.

« Une politique éducative qui se fixe pour but d'améliorer le bien-être des élèves contribue au capital humain et social des générations futures. Le bien-être est corrélé à une estime de soi académique plus importante et à de meilleurs résultats »⁸. Rendre l'institution scolaire plus bienveillante à l'égard de ces élèves « sensibles », c'est donc leur permettre de « bien-devenir ».

⁸ Centre d'analyse stratégique « Favoriser le bien-être des enfants, condition de la réussite éducative » n°313 janvier 2013.

Mission orientation: l'affaire du professeur d'EPS

Ewa Derimay,
Professeur agrégée d'EPS, Nantes (44)

Il est commun de dire que le professeur d'EPS connaît bien ses élèves et pourtant il n'est guère impliqué dans les décisions concernant leur orientation. Il est reconnu pour avoir un regard réaliste et pertinent sur son public et pourtant, plus la scolarité avance, plus son rôle est minoré.

Si le poids des notes de certaines disciplines reste décisif pour l'accès à des voies d'orientation spécifiques, le professeur d'EPS, ne possède-t-il pas de réels atouts pour contribuer à la réussite du parcours de formation de l'élève, mission majeure du métier d'enseignant ?



Mission orientation : enseignant d'EPS, "homme" de la situation?

En quoi cette mission est essentielle ?

Un élève bien orienté est un élève qui fait sens à son parcours et à ses apprentissages. C'est un élève qui trouve sa place et qui a une idée du chemin dans lequel il s'engage. Un élève mal orienté est un élève qui subit son parcours, ou qui se démobilité jusqu'à décrocher. Pour cette raison, le professeur le plus aguerri rencontre des difficultés à le mobiliser dans les apprentissages. C'est pourquoi, une orientation assumée est un des leviers à la réussite scolaire et l'épanouissement personnel.

En ce sens, orienter l'élève est une mission que nul enseignant ne doit négliger.

Comment orienter ? Quelle place de l'EPS?

L'évolution de la mission de l'enseignant, aujourd'hui ancrée dans le développement des compétences de l'élève rend nécessaire une évolution de la mission d'orientation. Au-delà des notes, les décisions d'orientation doivent rendre compte des compétences acquises, véritables indicateurs pour l'élève de son aptitude à réussir.

Dans cet esprit, afin "de conduire à la réussite scolaire ainsi qu'à l'insertion professionnelle et sociale", le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation¹ encourage à "préparer les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière", intention déjà évoquée à travers la mission de l'enseignant² qui préconisait d'aider les élèves à « développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel ». Ces finalités, favorisant une orientation réfléchie et assumée par l'élève, sont des objectifs largement poursuivis dans les programmes de l'EPS à travers les compétences méthodologiques et sociales.

1 Arrêté du 1-7-2013 relatif au Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (BO n°30 du 25 juillet 2013)

2 Circulaire 97-123 du 23 mai 1997 relative aux Missions du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. (BO du 23 mai 1997)

C'est pourquoi, le professeur d'EPS, parce qu'il est à la fois familier de l'enseignement par compétences, bâtisseur d'attitudes sociales et coutumier de la concertation collective, peut et doit s'autoriser à assumer un rôle majeur dans le parcours d'orientation de l'élève à travers ses multiples fonctions, enseignant bien sûr, mais aussi professeur principal, ou bien encore intervenant dans les dispositifs adaptés comme l'Option Découverte Professionnelle (ODP) au collège, ou l'Accompagnement Personnalisé (AP).

Bien entendu, des obstacles risquent d'apparaître au cours de sa mission, tels que la reconnaissance inégale de la discipline par les pairs sur le plan de l'orientation, la méconnaissance des exigences de certaines voies et de leurs programmes disciplinaires, ou bien encore le temps imparti avec les élèves.

Mais puisque, c'est bien l'élève « l'acteur de sa propre formation », et parce que le professeur, quelque qu'il soit, « exerce son métier en liaison avec d'autres, dans le cadre d'équipes variées », le cycle d'orientation peut avoir comme guide de choix : l'enseignant d'EPS. Par sa discipline reconnue comme largement investie dans le champ des compétences transversales, l'enseignant semble particulièrement bien positionné pour assumer l'évolution de la mission d'orientation.



Illustration de la mission d'orientation en classe de 2^{nde} à travers l'accompagnement personnalisé.

1ère étape : lecture et prise d'informations.

La démarche de l'enseignant d'EPS en accompagnement personnalisé pour participer activement à la mission d'orientation peut présenter des similitudes avec ce qu'il entreprend lors des cours disciplinaires quand il apprend à l'élève à identifier, analyser et prendre des décisions pour progresser dans un contexte d'APS.

En course d'orientation par exemple, dans un premier temps, le professeur d'EPS apprend à l'élève à identifier les éléments caractéristiques du contexte et à les analyser au regard de ses ressources.

Il développe ensuite les compétences nécessaires pour qu'il soit en mesure de s'adapter à l'environnement et d'évoluer progressivement. En cycle d'orientation, lors de l'accompagnement personnalisé en seconde, le professeur d'EPS agit de la même manière. Il recueille les informations sur les voies scolaires et professionnelles pour aider l'élève à les décoder et à se les approprier. Comme des balises, il aide l'élève à mieux les repérer sur son parcours de formation afin qu'il puisse identifier des premiers objectifs.

Parallèlement, l'enseignant apprend, avec l'aide de la communauté éducative, à comprendre la situation et la logique de l'élève comme il aide ce dernier à mieux se connaître. Il organise des moments d'échanges comme des entretiens individuels pour cibler les aspirations, les ressources et les difficultés de chaque sujet. Le professeur d'EPS, lors de cette étape, bénéficie d'un regard élargi sur des compétences de différentes natures. Le champ de l'EPS offre des informations précises sur la confiance en soi, la relation aux autres, l'engagement dans un projet, l'attitude face à l'effort ou bien encore la persévérance face à la difficulté.

Cette prise d'informations multiple, à la fois sur le sujet et les objets, est une première étape déterminante afin de mieux appréhender le contexte et l'environnement. Elle conduit au choix lucide et éclairé d'un premier objectif d'orientation. Pour l'enseignant d'EPS, il s'agit d'une démarche familière

car il est d'usage, à travers les compétences méthodologiques et sociales, d'organiser les conditions nécessaires pour que l'élève s'engage dans un projet identifié.

2ème étape : choix d'un premier itinéraire et confrontation aux premiers obstacles.

En course d'orientation, l'élève choisit un premier itinéraire pour atteindre un objectif prioritaire. Cet itinéraire est susceptible d'être modifié et l'objectif d'être adapté.

En cycle d'orientation, dans le cadre de l'AP en seconde, l'élève prend aussi des décisions pour élaborer un premier projet personnel. A partir de la connaissance bâtie sur soi, de ses ressources et de ses aspirations, l'élève choisit une voie qu'il souhaite poursuivre et les compétences associées à développer. La mission de l'enseignant est alors d'accompagner l'élève dans l'acquisition de ces compétences, même si elles paraissent parfois peu familières et essentiellement transdisciplinaires.

Avec le concours du professeur d'EPS comme coordonnateur du projet, il est plus aisé de comprendre qu'il ne s'agit pas uniquement d'augmenter des notes dans les matières de prédilection. Elèves et enseignants projettent des attendus sur les compétences à assumer pour être en mesure de se réaliser dans le futur projet. L'état des compétences est alors étudié au regard de la voie choisie avec l'aide du Conseiller d'Orientologue (COP), les étapes et les obstacles analysés grâce à la collaboration des collègues qui sont encouragés à participer à l'enseignement des contenus nécessaires au développement de ces compétences.

Le professeur d'EPS, coutumier du travail collaboratif, organise alors, avec l'aide de ses partenaires, des contenus autour du projet de l'élève. Par son intervention, les contenus moteurs occupent une place originale à côté des savoirs issus des autres disciplines. Cette articulation est bénéfique car la pratique motrice rend encore plus prégnante la mobilisation physique et intellectuelle de l'élève acteur.

Ainsi, l'élève, en immersion dans sa pratique physique, s'approprie corporellement et intellectuellement les savoirs et attitudes nécessaires aux compétences visées. Les disciplines partenaires lui permettent de prendre le temps et le recul nécessaires pour analyser les concepts ciblés. Par exemple, en lien avec les contenus moteurs choisis, les enseignants partenaires proposent des ateliers de soutien et d'approfondissement scientifiques, de communication écrite et orale... En course d'orientation, communiquer par écrit ou par oral sur les sensations vécues durant l'itinéraire, ou bien encore élaborer des calculs permettant d'optimiser la performance est une illustration possible. Bien entendu, il est aisé de développer ces mêmes types de compétences au travers d'autres activités physiques aussi diverses que riches (natation, danse, escalade, course en durée....).

Les compétences développées sont plus larges que des compétences propres ou spécifiques à l'activité motrice: ce sont des compétences transversales qui témoignent, selon l'équipe pédagogique, de l'aptitude de l'élève à réussir dans la voie d'orientation choisie comme s'inscrire dans une démarche expérimentale pour la voie scientifique, ou bien témoigner à l'oral d'une expérience pour la voie littéraire... L'élève peut ensuite les mobiliser dans les cours disciplinaires, encourageant ainsi les enseignants à constater les progrès réalisés.

Régulièrement, au cours de ce premier itinéraire, l'élève fait le bilan sur sa progression et sur les étapes qui lui restent à franchir. Cette auto-évaluation lui permet de prendre conscience du cheminement de son parcours et du bien-fondé de son projet comme il peut le faire en course d'orientation. Cet accompagnement, pas à pas, de l'élève autour du développement de compétences transversales nécessaires à son orientation, est une complexification de la tâche de l'enseignant qui répond parfaitement aux compétences du professeur d'EPS.

3ème étape : ajustement et finalisation du parcours

Au cours de son parcours et suite aux bilans intermédiaires, l'élève prend conscience de ses ressources et des obstacles sur son chemin.

Dans certains cas, les compétences développées confirment le choix initial et le confortent dans sa décision. Dans d'autres cas, elles rendent nécessaire un ajustement de la stratégie pour une plus grande réussite et un plus grand épanouissement de l'élève. Ce cheminement plus ou moins tortueux se réalise en partenariat avec les parents qui, de leur côté, suivent les étapes réalisées et apportent leur soutien et leur regard à l'évolution du projet. Le poids des notes est minoré, mais pas écarté. Le différentiel entre les notes et les compétences, s'il existe, fait également l'objet d'une analyse. En effet, si le processus est mis en avant, il doit aboutir à des résultats probants. Néanmoins, cette étude a le mérite d'interroger à la fois l'élève et son professeur sur la notion de réussite. Elle incite à la réflexion sur les paramètres qui peuvent freiner un individu dans l'expression de ses compétences. Elle participe alors à l'évolution progressive de la mission de l'enseignant qui se veut désormais davantage émancipatrice que castatrice.

Enfin, le professeur d'EPS en tant que coordonnateur du projet d'orientation, est le plus à même, lors du conseil de classe, à rapporter le cheminement de la réalisation, des compétences développées au cours du parcours pour accéder à l'objectif visé. Puisque la tâche est de plus en plus complexe car non limitée à des notes, le professeur se munit d'outils comme une argumentation écrite de l'élève ou un bilan des compétences du sujet. La pression de cette mission, pour laquelle de grands efforts sont engagés de part et d'autres est alors supplémentaire. Mais heureusement, ce souhait lucide et raisonné de filière, ou plus largement de voie d'orientation, est le résultat d'une démarche méthodique et éclairée.



Conclusion

Trop souvent, notamment au lycée, le professeur d'EPS est écarté de la mission d'orientation des élèves. Pourtant, de part sa discipline, il possède des atouts majeurs pour accompagner l'élève en tant qu'acteur de sa formation.

En effet, il sait placer l'élève au cœur de l'activité, au centre des apprentissages. Il sait éduquer par le corps pour faire acquérir des compétences méthodologiques et sociales, nécessaires à sa vie future et à son insertion professionnelle. Il est capable de s'éloigner plus facilement de la culture de la note, véritable institution, parfois à remettre en question dès lors qu'il s'agit d'orientation. Il est enfin habitué à collaborer pour assurer l'adaptation des contenus et le suivi des acquisitions des élèves.

Fort de ces ressources, il possède une grande légitimité à contribuer activement au projet d'établissement et notamment à la mission d'orientation. Affecté à cette tâche, il peut alors engager l'élève dans un parcours de formation personnalisé et organiser les conditions nécessaires pour le rendre acteur de son projet. Avec l'aide de ses partenaires d'autres disciplines, il se présente comme un excellent chef d'orchestre pour développer par le corps et l'esprit des compétences durables chez l'élève, compétences que l'équipe juge utiles pour la voie d'orientation choisie.

L'expertise disciplinaire ou l'EPS devient alors une plus-value pour faciliter la tâche de l'enseignant. Elle permet à chaque spécialiste de contribuer de manière originale à la mission riche et complexe qui lui est confiée. Elle s'assume pleinement au sein d'une collaboration nécessairement organisée et structurée plaçant l'élève, acteur de son parcours de formation, au cœur des enseignements communs et disciplinaires.

N'oublions pas le cœur du métier

Delphine Evain,
IA-IPR, Académie de Nantes

Les sollicitations sont multiples, les réunions aussi, le temps vient à manquer. La reconnaissance de ses pairs, y compris de sa direction, est plus souvent liée au « visible », c'est à dire l'activité en dehors de la classe, plus qu'au « moins visible », et peut-être aussi au plus spécifique, c'est à dire l'activité dans la classe.

Pourtant, l'enseignant est avant tout, enseignant dans sa classe. Si l'idée n'est pas l'invitation à ne pas s'engager en dehors de classe, le message veut réaffirmer l'importance de la qualité des pratiques d'enseignement dans la classe. Cet article prend comme focales deux étapes essentielles, deux niveaux d'exercice de l'expertise professionnelle, dans le contexte évolutif du système éducatif, pour repreciser la mission du professeur dans sa classe, de la conception à la mise en œuvre de l'enseignement, au plus près des élèves.



L'exercice de la contextualisation

La valeur du projet EPS

Si autrefois, il était question d'appliquer les textes avec discipline et parfois manque de discernement, aujourd'hui il s'agit davantage de les mettre en oeuvre de manière intelligente. Ils constituent une référence, mais ne commandent pas les choix ni les actions. Ils donnent un cadre de réalisation au sein duquel toute liberté doit pouvoir être prise. De ce cadre, il s'agit d'en explorer les recoins, afin de se saisir des opportunités qu'ils laissent se dessiner.

Aussi toute l'expertise du professeur relève de sa capacité à pouvoir entendre et comprendre les grands enjeux éducatifs conjoncturels pour adopter la juste posture, par exemple, le contexte de la mise en œuvre de la loi de refondation de l'école, à s'imprégner et percevoir les contraintes et les libertés de la spécificité disciplinaire (les programmes EPS 2008, 2009 et 2010 des collèges et lycées) ou des espaces d'enseignement qu'ils investissent (accompagnement personnalisé...) pour les articuler avec une analyse du contexte local d'exercice (l'établissement et ses axes de travail) et son public (les caractéristiques des élèves).

Les élèves ont d'autant plus de chance de réussir qu'ils bénéficient d'un enseignement qui correspond à ce qu'ils sont et à ce dont ils ont besoin pour grandir, car ils sont, par voie de conséquence, plus sensibles et réceptifs aux propositions qui leur sont faites. Le développement d'un filtre d'analyse qui traverse l'élève pour extraire des textes et programmes ce qui est bon pour lui, est manifestement le signe d'un regard d'expert. Les professeurs sont des experts locaux, car ils sont les plus à même de lire et comprendre leurs élèves. C'est donc à travers cette compréhension qu'il convient de faire des choix d'objectifs à poursuivre, de définir les objets d'études les plus porteurs, et d'élaborer les contenus les plus fins.

En conséquence, le projet d'enseignement représente la pièce maîtresse de la discipline. Il constitue la formation dédiée spécifiquement à son public. En cela, il prend une valeur supérieure à celle des

textes nationaux. Présenté au conseil d'administration, il constitue le programme local d'enseignement. Si hier, le projet d'EPS était une « commande institutionnelle » faute de la définition d'un programme EPS officiel, aujourd'hui, ce même projet, est un outil de contextualisation des programmes, à présent définis nationalement. Charge, alors, aux professeurs de réactualiser leur manière de l'appréhender pour prendre de la hauteur et décider collectivement avec pertinence de la coloration du plan de formation de leurs élèves.

L'enjeu des projets “satellites”

Si autrefois les projets de sortie, de voyage, les ateliers et autres animations organisées au sein de l'établissement étaient réalisés pour eux-mêmes, aujourd'hui cette seule approche s'avère insuffisante. L'ensemble des actions menées ne peut se penser à l'échelle d'une classe, d'une discipline, ni même d'un niveau de classe, y compris rehaussées d'une implication transversale.

En effet, le niveau d'attente est à présent plus fort. Face aux difficultés que rencontre le système éducatif à enrayer le déterminisme social, l'illettrisme ou encore le décrochage scolaire, toutes les actions sont de nature à constituer des temps de développement de compétences chez les élèves. Aussi, il n'est plus envisagé de construire un projet qui ne soit pas pensé en l'absence des liens avec les différentes disciplines, les thèmes d'études supports et/ou surtout les avancées des élèves, leurs besoins, leur profil.

Pour le professeur qui propose des idées, la démarche n'est donc plus, simplement, de saisir l'opportunité de telle ou telle autre ressource à disposition (tissage culturel, présence associative, particularité environnementale...), d'utiliser un savoir faire (compétences et/ou implication d'un professeur dans un domaine particulier...), on encore de mettre en avant une croyance et un engagement éducatif (l'incontournable stage « au ski », ou « APPN¹ »...). Il lui faut à présent concevoir ses actions dans un but d'articuler ses propositions avec la formation de l'élève :

- faire des choix, et parfois des deuils. Ce n'est pas parce qu'il existe des compétences ou des opportunités qu'il faut les utiliser et les imposer. Ce n'est pas parce que « ça s'est toujours fait » qu'il faut continuer. Il s'agit de poser un regard objectif sur le pouvoir formatif de l'action et son adéquation avec le public qui la vit, afin de déterminer l'intérêt de sa mise en œuvre.
- faire des choix éclairés. A l'aune du projet d'EPS, le filtre d'analyse est celui de l'élève. Les actions envisagées ont vocation à renforcer, accompagner, réinvestir ou différemment, initier, susciter l'intérêt et le questionnement des élèves. Chaque action représente un levier en amont et/ou en aval à l'appropriation d'une connaissance, au développement d'une compétence. Sa formalisation met donc en avant, à quoi, et en quoi elles servent la formation des élèves. Son ajustement ou remise en question se conçoit à partir de l'évaluation de la plus-value formative. En conséquence, le professeur doit pouvoir autant s'engager que se désengager dans des champs de compétences qu'il maîtrise, et qui sont pour lui une source de satisfaction. Inversement, il ne peut pas s'interdire ou réfréner son désir de se saisir d'opportunités, ou de développer de nouveaux champs de compétences, si cette « implication renouvelée » est propice au progrès des élèves.
- faire des choix éclairés et articulés. Viser le développement des compétences des élèves, qui plus est, à la lumière de ce qu'ils sont, et de ce dont ils ont besoin, constitue une première étape. Celle-ci se met au service de la définition collective d'un parcours de formation de l'élève qui lie les temps disciplinaires et transdisciplinaires qu'il vit, et les projets qu'il traverse, de manière complémentaire et progressive, tout au long de son cursus. Ce qui signifie qu'une même sortie, pour un élève de 6^{ème} ou de 5^{ème} n'a pas le même niveau d'exigence, de complexité ou de difficulté, puisqu'il tient compte de l'avancée et des progrès des élèves. Ce

¹ Activité Physique de Pleine Nature

qui signifie que chaque proposition doit pouvoir s'appuyer sur les précédentes et préparer les suivantes. Ce qui signifie aussi que le professeur doit faire preuve d'un regard plus distant vis-à-vis de ses seules propositions pour les rendre cohérentes aux autres issus de ces collègues.

Cette approche de la formation de l'élève, tel un parcours ou un curriculum, est une démarche qui a commencé avec le socle commun, et qui s'affirme avec le PIIODMEP (ex PDMF)², le PEAC³... La discipline EPS est en cela exemplaire, puisque les programmes 1^{er} et 2nd degré présentent une matrice disciplinaire qui constitue un parcours de formation dont l'entrée est corporelle, de la maternelle à la terminale. Il revient donc au professeur de s'emparer de cette notion de parcours pour en faire un fil directeur conceptuel.



La difficulté de l'opérationnalisation

Penser et concevoir c'est bien mais, mettre en œuvre ses intentions éducatives peut constituer une difficulté. Au-delà de la capacité à suivre son fil directeur⁴, il faut pouvoir être en mesure d'apprécier la qualité de ses interventions.

Les axes d'efficacité

Dix axes d'efficacité peuvent être éclairés. Ils permettent de croiser des leviers d'efficacité dans les apprentissages⁵ issus des derniers apports émanant de la neuroscience⁶ et de l'action située⁷ ou encore des préconisations émergentes, issus des points de faiblesses du système éducatif français, notamment à travers l'analyse des études PISA⁸.

Cinq concernent la « forme », c'est à dire la gestion pédagogique et cinq le « fond », c'est à dire les démarches didactiques, si tant est qu'il soit possible de les disséquer à ce point. Ils mettent en exergue la posture du professeur et en miroir celle de l'élève⁹.

Sur le fond le professeur :

- est médiateur entre le savoir et l'apprenant. Il travaille sur les démarches, les méthodes et les processus pour faire apprendre, Il s'agit d'éclairer la pertinence du travail sur les démarches et les processus, au service du résultat. Dans ces conditions l'acte d'apprentissage, lui-même, est vecteur d'acquisition de compétences.
- conserve un niveau d'exigence certain. Le travail sur les démarches et les processus ne peut être conduit de manière « hors sol », mais obligatoirement avec l'appui et le support de connaissances. Ces dernières sont au centre des préoccupations de l'élève. Il lui faut les manipuler pour se les approprier et répondre de manière efficiente aux situations qui se

2 PIIODMEP: Parcours Individuel d'Information et d'Orientation et de Découverte du Monde Economique et Professionnel / PDMF : Parcours de Découverte des Métiers et de la Formation.

3 PEAC : Parcours Educatif Artistique et Culturel

4 EVAÏN (D.), BARDEAU (F.), ne pas perdre son fil directeur, *e-novEPS* n°6, juin 2013

5 BARTH (B-M.), *L'apprentissage de l'abstraction*, collection RETZ, 1987, Edition revue et augmentée en 2001, 255 pages.

6 TRICOT (A.), *Tout le monde peut apprendre !*, conférences AFAE, colloque inter-académique Nantes-Rennes, 15 janvier 2014.

7 SAURY (J.), ADE (D.), GAL_PETITFAUX (N.), HUET (B.), SEVE (C.), TROHEL (J.), *Actions significatives et apprentissages en EPS, une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants*, ed EP.S, 2013

8 PISA: Programme International Suivi des Acquis

9 EVAÏN (D.), LEBRUN (B) : pour une approche par compétence, *e-novEPS* N°2, janvier 2012

présentent à lui.

- anticipe et organise la différenciation. Il s'agit de tenir compte des manières d'apprendre et des niveaux de chacun, sans limiter les domaines de compétences considérés.
- conçoit son enseignement selon une approche par compétence. Il prévoit des tâches ouvertes et complexes. Il respecte les rythmes et les étapes d'apprentissage, selon un triptyque connaissance, capacité, attitude. Il se montre à l'écoute des propositions des élèves, avec un esprit ouvert, qui lui permet de se saisir des opportunités ainsi livrées.
- intègre l'évaluation à ses leçons. Il pratique une évaluation positive¹⁰, valorisante, qui acte des avancés. Cette pratique d'évaluation constitue un outil au service des apprentissages¹¹, une habitude de travail des élèves qui lui sert à définir son chemin pour apprendre accompagné de l'enseignant.

Sur la forme, le professeur :

- se met en retrait. Il fait de la place aux élèves, l'observe, le suit, mais ne le devance pas. Il part du « déjà-là ». Il l'accompagne, le guide, le met en confiance si besoin. Il l'oriente vers les connaissances nécessaires au développement de ses compétences et l'aide à y parvenir.
- rythme la leçon. Il propose des situations évolutives, sur les formes de groupement, les espaces et les supports de travail non figés.
- se montre bienveillant. Il est ouvert, à l'écoute et attentionné. Il ne stigmatise pas, ne dénigre pas. Il est souriant et partage le travail consenti, les efforts et les réussites. Il se montre accessible et fait preuve d'empathie constructive.
- valorise. Il encourage, mets en exergue « les bosses et non les creux ». Il donne confiance, construit le sentiment de compétence. Il fait sourire les élèves face à leurs efforts et les progrès engendrés, quel que soit le niveau, telle une satisfaction d'avoir agit positivement.
- sollicite tous les élèves. Il s'assure de questionner tout le monde, à même mesure, mais de manière différenciée si besoin.

Cet ensemble contribue à instaurer un climat de classe favorable aux apprentissages, à l'écoute et la motivation des élèves.

Pour le professeur, la connaissance et la prise en compte de ses axes constituent une plus-value à sa démarche conceptuelle et de mise en œuvre. Ces derniers ne sont pas forcément ceux avec lesquels il s'est construit en formation initiale. Il lui faut les intégrer, intellectuellement, et les opérationnaliser, concrètement. Il s'agit d'un cheminement parfois long, voir semé d'embûches, qui nécessite remises en question, efforts personnels, voire collectifs. Accepter d'évoluer pour épouser une pratique différente, exigeante, est une posture sans doute usuelle pour certains, mais réaffirmée et incontournable pour tous.

La démarche d'évolution

La connaissance des « dix commandements » est essentielle, mais insuffisante. Leur opérationnalisation n'étant pas toujours aisée, il convient de développer une habitude d'auto-évaluation : faire le point régulièrement sur sa pratique, relever les évolutions, questionner les écueils. Pour y parvenir, il est nécessaire d'être lucide. Cela passe par la compréhension des axes de travail et la constitution d'une représentation juste du résultat par des observables indentifiables qui en

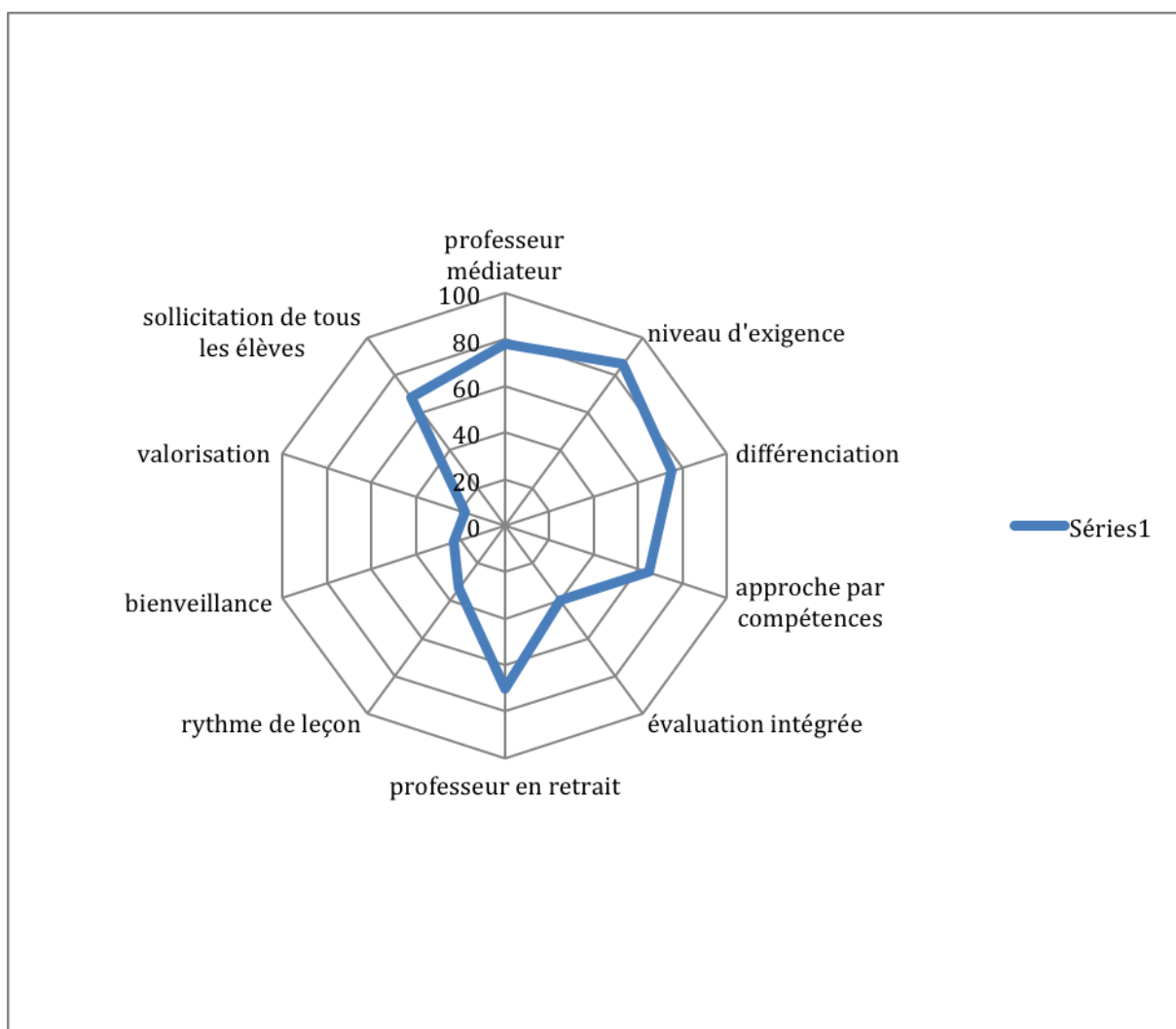
¹⁰ EVAIN (D.), l'évaluation pilote, *e-novEPS* N°4, janvier 2013

¹¹ Collectif IA-IPR EPS, *L'évaluation*, outil de formation des professeurs, espace pédagogique EPS, Académie de Nantes

témoignent (lectures, consultations de ressources, observations de pratiques d'enseignement, co-conception, co-intervention en leçon, analyse, co-analyse de pratique, voire de sa pratique filmée...).

Enfin pour disposer d'une vision globale, il est possible de se construire une représentation de sa propre pratique d'enseignement et/ou de contribuer à caractériser celle d'une tierce personne, par une modélisation sous forme d'un radar (schéma 1).

Schéma 1 : caractéristiques d'une pratique d'enseignement, exprimée en % de représentativité pour chaque axe d'efficacité retenu.



L'analyse de cette pratique met en lumière la particularité d'un fort niveau d'exigence, à l'aide d'une démarche didactique et pédagogique par compétences (professeur médiateur, en retrait, approche par compétence), qui de surcroît semble efficient du point de vue de la prise en compte de tous les élèves (différenciation, s'adresse à tous les élèves), ce qui est très positif pour développer des acquisitions.

Le climat de classe

Parallèlement, il semble que l'évaluation reste très traditionnelle (faible évaluation intégrée), de même que la leçon reste centrée sur elle-même (faible rythme). Elle facilite donc la réussite des élèves plutôt

scolaires et disciplinés qui présentent la capacité à suivre l'enseignement dispensé, même si la forme de travail reste monocorde.

En croisant les axes niveau d'exigence, évaluation, bienveillance et valorisation, le climat de classe reste tendu, et la pression par les résultats, réelle. Aussi, cet enseignement tend à entretenir le culte de l'élite scolaire, selon une approche d'efficacité et malgré tout, qui s'adresse à tous. Cependant, la rigueur peut faire « craquer » certains élèves ou en décrocher d'autres, faute du stress généré par un climat de classe sévère et une pression par l'évaluation.

Le développement d'une prise en main par les élèves eux-mêmes, de leur évaluation, dans un contexte d'enseignement plus enveloppant et accompagnant contribue à apaiser, voire annuler leur stress. Cette évolution a pour conséquence de les rendre plus disponibles à la réception des enseignements, et de fait, plus efficaces dans leurs apprentissages.

Ainsi connaître, comprendre, se représenter, s'auto et/ou se co-positionner pour s'analyser, constitue une démarche aujourd'hui attendue pour quiconque souhaitant faire évoluer ses pratiques d'enseignement. La conjoncture éducative le nécessitant, voilà la mission de professeur, qui part cette démarche éclairée, se voit actualisée.



Conclusion

La pratique d'enseignement représente le cœur du métier. Dans un contexte éducatif en rénovation, les attentes et les enjeux font se dessiner de nouvelles démarches conceptuelles pour contextualiser d'une part, de nouvelles méthodes pour opérationnaliser les intentions formatives d'autre part. Aussi, l'approche par compétence s'affirme, la différenciation s'impose, l'évaluation demande un changement de paradigme, le tout, dans une École bienveillante et un climat serein, propice aux acquisitions et à l'efficacité du système, par des apprentissages facilités.

Saisir et se positionner dans ce contexte, se tenir informé et cheminer intellectuellement, expérimenter et s'éprouver à de nouvelles démarches, en plus de se questionner et s'auto-analyser régulièrement pour ajuster et faire progresser sa pratique d'enseignement pointent du doigt l'évolution sensible de la mission de professeur dans sa classe.

Enseigner ce qui relie, pourquoi et comment ?

Jean-François Maudet
Professeur d'EPS, La Roche sur Yon (85)

Gérard BONHOURE écrivait en 2012 à propos de l'enseignement par compétence : « l'approche par compétences permet non seulement de décloisonner les disciplines (transversalité) mais aussi de sortir de l'Ecole ! »¹

Très investis dans des projets transversaux les professeurs d'EPS trouvent leurs places depuis de nombreuses années dans les itinéraires de découverte (IDD), l'histoire des arts (HDA) ou encore les projets de réussite éducative (PPRE) au collège. Dans ces actions où les liens entre plusieurs disciplines se développent, c'est un regard détaché de sa matière qui est sollicité chez le professeur. Par une approche pluridisciplinaire l'enseignant aborde l'élève plus globalement et le voit dans des situations très diverses, voire originales et souvent plus complexes que celles d'un cours dans sa discipline.

Néanmoins, dans le contexte actuel d'un enseignement par compétences, l'enseignant peut voir la variété des nouvelles tâches à accomplir comme des dispersions plutôt que des occasions variées de mieux connaître l'élève dans sa globalité. Cette difficulté à rendre cohérentes les actions les unes par rapport aux autres représente le nœud à dénouer pour passer à des enseignements qui relient les apprentissages. Mettre en relation des connaissances vues dans différentes disciplines, rechercher des attitudes adaptées, consolider des capacités déjà démontrées par ailleurs, nécessite des apprentissages dépassant chacune des matières. C'est en ce sens, qu'enseigner par compétences transforme la mission de formation du professeur.

Prendre quelques repères institutionnels, scientifiques et pédagogiques, donner plus d'importance aux apprentissages transversaux modifie tant le contenu que la démarche à utiliser pour répondre avec efficacité de cette mission.

¹ BONHOURE (G), La construction de compétences, e-novEPS n°2, Janvier 2012.



Un cadre institutionnel et scientifique pour une pratique enseignante dynamique au quotidien.

Des apprentissages reliés et motivants pour les élèves.

L'éducation à «La pensée reliante»² développée par Edgar Morin exprime l'importance d'acquérir des compétences permettant aux élèves de tisser des liens pour réagir de façon pertinente aux situations nouvelles. Par exemple, les itinéraires de découverte (IDD) constituent des projets transdisciplinaires qui prennent pour objet d'apprentissage des contenus spécifiques aux deux disciplines, mais surtout ce qu'elles ont en commun.

D'un point de vue général, au-delà de l'effet motivationnel positif des projets pluridisciplinaires pour les enseignants et les élèves, l'enrichissement des connaissances et des compétences de ces derniers justifie en soi leur développement.

D'ailleurs, cet objectif est explicitement annoncé dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle. En effet, le Parcours d'Éducation Artistique et Culturel³ (PEAC) exprime bien cette idée : « Mettre en cohérence et en continuité enseignements et actions éducatives, et les relier à des expériences personnelles, pour les enrichir et les diversifier ». Mise en relation et enrichissement sont les maîtres-mots. Ici, l'épreuve d'Histoire Des Arts en troisième (HDA) constitue, pour l'élève, l'aboutissement d'un travail stimulant de compilation et d'organisation de contenus émanant de plusieurs disciplines.

Vers un travail en équipe et/ou interdisciplinaire.

Pour les professeurs, notamment en EPS, enseigner ce qui relie, c'est avant tout être relié aux autres disciplines ou collègues pour avoir une vision à la fois plus globale et plus fine des élèves. La circulaire de 1997, relative aux missions⁴ comme l'arrêté de 2013 qui détermine les compétences du professeur⁵ expriment cette idée de lien à plusieurs reprises. Le professeur « coopère au sein d'une équipe », et « confronte ses pratiques à celles de ses collègues ». Il « travaille en équipe et conduit avec d'autres des actions et des projets » et doit « Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives ».

Pour l'enseignant, les compétences qui dépassent la maîtrise de la didactique de sa propre discipline lui permettent d'inscrire son action dans un projet collectif⁶.

2 MORIN (E), *Communication au Congrès International "Quelle Université pour demain ? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université*, CIRET, mai 1997.

3 PEAC, Circulaire n° 2013---073 du 3 mai 2013 – BO n° 19 du 9 mai 2013.

4 Circulaire 97-123 du 23 mai 1997 relative aux Missions du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel

5 Arrêté du 1-7-2013 relatif au Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

6 ALLAIN (J.L.) et FRIN (C.), *Les figures de la polyvalence*, Scérén, 2003.



Faire percevoir aux élèves ce qui relie les disciplines... Quelles ressources développer ?

Citer la programmation des activités physiques, sportives et artistiques (APSA) n'est que montrer la partie émergée de ce que le professeur d'EPS fait avec ses élèves. Faire du lancer de javelot n'a de sens que parce que de nombreuses ressources peuvent être développées chez l'élève. Au-delà de la motricité spécifique de ce lancer, l'élève développe et démontre des compétences d'ordre sécuritaire, organisationnel et d'entre-aide. C'est pourquoi, cette APSA, au même titre que les autres, a sa place dans une programmation de par les ressources qu'elle sollicite, complète ou aborde aux regards de ce que sont les élèves. Il s'agit de réaffirmer ici que le point de départ de toute action pédagogique est ce que fait l'élève et non ce qu'il devrait faire pour devenir un spécialiste du lancer de javelot. Il s'agit présentement de se centrer sur la démarche pour apprendre, qui génère le développement de compétences, plus que sur le résultat proprement dit, qui ne révèle pas forcément ce que l'élève a développé pour y parvenir.

Une entrée par les CMS pour un recentrage accru sur les besoins des élèves.

La contrainte bien réelle des installations sportives et la volonté de proposer une programmation d'APSA équilibrée par le filtre des compétences propres (CP) deviennent moins déterminantes quand le professeur se pose la question de ce qu'il veut transformer chez ses élèves. Ainsi, partir des compétences méthodologiques et sociales (CMS) et/ou d'items du socle commun pour construire un projet de classe, s'inscrit dans cette logique. Aussi, s'il est convenu que les CMS se mettent au service des CP, il n'en demeure pas moins que les APSA représentent incontestablement les supports d'apprentissages aidant au développement de compétences transversales, en lien plus étroit avec ce que sont réellement les élèves d'une classe de collège.

En référence au projet pédagogique d'EPS du collège, le projet de classe vient affiner les objectifs visés par le professeur pour ses élèves. La déclinaison des CMS, ici pour des élèves de 5^{ème}, constitue le fil conducteur pour l'enseignant comme pour les élèves. Les deux tableaux suivants illustrent la démarche.

Mettre en avant l'acquisition de compétences méthodologiques et sociales dans les cycles d'apprentissages invite l'élève à penser à ce qu'il a déjà fait par ailleurs (dans une autre activité physique) ou à se projeter dans un contexte ultérieur. Au même titre que les compétences motrices spécifiques aux APSA, les CMS deviennent des objets d'apprentissage à valoriser. Cependant, ces compétences transversales visant à différencier, mais surtout rapprocher, associer les APSA ou d'autres contextes d'apprentissages sont à organiser.

C'est pourquoi des choix s'opèrent dans les apprentissages méthodologiques entre le début et la fin de l'année, selon l'APSA, l'importance à y accorder dans le cycle et enfin, une éventuelle évaluation.

Tableau 1 : exemple de projet de classe d'une classe de 5ème, analyse et orientations.

Caractéristiques de la classe de 5e :		Activité physique spontanée, dynamique, intuitive et souvent désordonnée. Difficultés à se centrer sur les consignes dans la durée. Tendance à se détacher des règles collectives pour satisfaire un plaisir individuel immédiat.
<u>Remarque :</u> non exhaustives et ne concernant pas tous les élèves ces caractéristiques représentent les principaux freins aux apprentissages collectifs et individuels des élèves de cette classe. Cette démarche accrédite donc l'idée que traiter ces éléments spécifiques toute l'année est de nature à faire progresser les élèves dans leurs apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux à court, moyen et long terme.		
Compétences transversales développées au cours de l'année (Celles ci sont précisées et organisées selon la programmation d'APSA dans le tableau 2)		
CMS	1 - Agir dans le respect	Connaître et respecter les règles de fonctionnement du cours.
	2 - Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités	S'investir dans les travaux de groupes restreints (2 ou 3 élèves) en jouant les différents rôles qui en découlent. (observer, informer, aider)
	3 - Se mettre en projet	Observer un camarade pour l'informer de ses réussites ou de ses échecs en référence aux attentes du professeur.
	4 - Se connaître, se préparer, se préserver.	S'impliquer dans les exercices d'échauffement et contrôler ses émotions pour s'investir sans prendre de risque pour sa santé.
Livret personnel de compétences: Compétence 7 - Autonomie et initiative.	Mobiliser à bon escient ses capacités motrices dans le cadre d'une préparation physique (sportive ou artistique) adaptée à son potentiel	Comprendre et assimiler les consignes avant de s'engager dans l'activité.

Tableau 2 : projet annuel de classe d'une 5^{ème}.

Périodes et APSA		1 (septembre, octobre)	2 (novembre, décembre, janvier)	3 (février, mars, avril)	4 (mai, juin)
2h		Natation	Badminton	Acrosport	Ultimate
1h		Basket-ball	Danse	Course de demi-fond	Gymnastique sportive
Compétences retenues sur l'année	CMS1	Détaillée dans le tableau 3			
	CMS2	Savoir informer mon camarade sur sa nage.	Juger une chorégraphie selon les critères énoncés.	Savoir informer mon camarade sur sa course, ou sur ses positions en acrosport.	Savoir informer mon camarade sur ses éléments gymniques.
	CMS3		Connaître le ou les points faibles de son jeu de badminton pour les dépasser.		S'auto évaluer pour ajuster son investissement
	CMS4(*)		S'échauffer en badminton	S'échauffer en Acrosport	Mener une partie de l'échauffement en gymnastique.
	C7(SCC)	Utiliser les moments de regroupement pour s'informer sur ce qui est demandé et recentrer ses actions si besoin.			
Transformations des élèves visées :		Passer d'une activité globale et désordonnée de l'élève à un investissement ciblé et organisé. Passer d'une activité morcelée par les temps d'activités physiques et les temps de repos passifs à une activité en continue ou chaque rôle devient utile pour les progrès de tous (jouer, informer, conseiller, aider, s'informer).			

(*) : Cette CMS est ici non prioritaire. Ces choix sont déterminés par le projet pédagogique d'EPS qui vise à répartir, équilibrer et prioriser les apprentissages des élèves sur l'ensemble de son cursus au collège.

Enseigner par compétence, c'est développer l'autonomie des élèves par une réflexion sur les liens.

Se centrer sur les apprentissages transversaux entre deux cycles, ici le badminton et l'acroport, permet d'améliorer l'autonomie des élèves. Par exemple, l'utilisation d'une fiche d'observation, l'identification des critères de réussite et de son niveau, l'acquisition de règles de fonctionnement sont des apprentissages qui concourent à développer des méthodes et habitudes de travail visant l'autonomie de l'élève. Ces contenus d'enseignement sont transversaux aux deux APSA dans la mesure où ils sont abordés dans les deux cycles. Mais les liens entre les deux cycles sont à réaliser par l'élève lui-même.

Enseigner par compétence vise ici à amener les élèves à savoir ce qui est attendu d'eux au début, pendant et en fin de cours pendant le cycle d'acroport. Les règles de fonctionnement du cours ayant déjà été vues pendant le cycle de badminton, l'élève montre ce qu'il en a retenu pour l'adapter au contexte du cours d'acroport. C'est aussi l'inscrire dans une démarche de recherche d'informations sur ce qu'il y a à faire pour réussir pour soi et/ou avec les autres. En d'autres termes, l'enseignant engage l'élève dans une démarche d'auto évaluation, de co-évaluation et d'ajustement de ses comportements en fonction de l'objectif visé. Le tableau suivant précise cette idée.

Tableau 3 : développer l'autonomie : cela veut dire quoi pour ces 5^{ème} badminton et l'acroport ?

Compétences retenues pour développer l'autonomie de ces élèves de 5e.	APSA	
	Badminton	Acroport
- Comprendre et mettre en place les règles de fonctionnement du cours (CMS1).	Le cours débute par la mise en place de matériel, les premières consignes de l'enseignant et l'échauffement. Ensuite le cours est un aller retour entre des prises d'informations et des actions motrices. Les pauses et regroupements sont des moments importants pour faire le point sur ce qui fonctionne et ce qu'il est nécessaire d'améliorer. Le cours se termine par le rangement du matériel et un bilan sur ce qui a fonctionné et ce qui reste à améliorer.	
- Observer et relever les critères d'aide à l'apprentissage (CMS3).	Prendre des informations pour comprendre. Prendre des informations pour évaluer et ajuster son comportement. Savoir faire son bilan. Repérer les conditions de la réussite.	
- Se mettre en projet (CMS3).	Trouver les moyens pour progresser auprès de l'enseignant, auprès des élèves, observateurs, juges et en utilisant les fiches et affichages disponibles.	

La pluridisciplinarité ou apprendre à voir plus large : "Danse tes poèmes".

La mise en cohérence préalable des disciplines sur un projet commun est nécessaire mais, c'est concrètement dans les objectifs annoncés et les moyens mis en œuvre que les élèves perçoivent et s'approprient l'objet de la transversalité. *"Cette continuité dans la cohérence est également nécessaire dans la conduite même des séances..."*⁷ Les enseignants cherchent alors à ce que les élèves n'en restent pas à ce qui différencie chaque discipline mais se projettent et voient plus large.

"Danse tes poèmes", projet pluridisciplinaire français et EPS, a cette ambition. Ce projet est conçu pour que le cycle danse de ces élèves de 5^{ème} soit une continuité de la séquence sur les poèmes en français. Les élèves écrivent des poèmes en cours de français (groupes de 2 ou 3) pour ensuite les illustrer par une chorégraphie construite en cours d'EPS.

Tableau 3, "Danse tes poèmes", une liaison français et EPS.

	Danse tes poèmes		
	Français	EPS	Liens et transdisciplinarité
Objectifs	Produire un poème en groupe de deux ou trois, en lien avec le thème de l'affiche choisie par les élèves. (Thème général : Fraternité et solidarité)	Construire une chorégraphie exprimant les émotions et/ou actions de son poème.	L'affiche support de départ et les mots choisis, se font dans la perspective de créer une chorégraphie (au delà du poème à écrire).
Mises en œuvre	Choisir une affiche et les mots à utiliser pour le poème : un quatrain versifié.	Les verbes d'action et ou mots exprimant l'émotion de son poème sont des inducteurs permettant la transformation de la phrase de corps commune à tous antérieurement apprise.	Les binômes sont les mêmes dans les deux disciplines. Le lien se construit ici quand l'élève se projette en cours d'EPS pendant le cours de français.
Socle Commun et compétences transversales.	C5- la Culture humaniste " Connaître et pratiquer diverses formes d'expressions à visée littéraire". C1- Maîtrise de la langue française " Ecrire lisiblement un texte, spontanément ou sous la dictée, en respectant l'orthographe et la grammaire ".	C7- "Être autonome dans son travail : savoir l'organiser, le planifier, l'anticiper, rechercher et sélectionner des informations utiles".	C7- "S'intégrer dans un projet collectif". Divers compétences : composer, créer, s'exprimer , contrôler ses émotions par exemple.

⁷ FONTES-TRAMEÇON (J.), Le travail en équipe, *e-novEPS* n°5, juin 2013.

Questionnement des élèves	Est ce qu'on pourra utiliser ces mots en danse pour notre chorégraphie?	Comment peut-on illustrer ou exprimer les mots de notre poème en gestes?	Avec qui pourrais-je écrire un poème puis faire une chorégraphie en danse? (groupes affinitaires)
Exemple	"Ces actes qui m'ont été reprochés, pourraient bien me faire prisonnier. Mais de ces chaînes qui m'entourent, je me libérerai bien un jour". Louis et Hugo (Elèves de 5^{ème})	<u>Traductions gestuelles exprimées par ces élèves:</u> montrer du doigt, se cacher, attitude prostrée, attraper, tenir, mouvements circulaires, écarter, explosion, crispation/relâchement, s'opposer, résister, lourd/léger. Fixer du regard, baisser le regard.	Les compétences transdisciplinaires travaillées sont liées à la nature même du projet : écrire sur la fraternité, la solidarité, c'est aussi faire preuve de solidarité pour mener à bien un travail qui ne prend sens que dans la communication avec autrui.



Conclusion

Pourquoi pas une révolution pour certains, peut-être un changement pour d'autres, mais certainement une évolution des missions pour tous, porter un regard sur les élèves qui dépasse les compétences motrices, peut se réaliser dans diverse facettes du métier de professeur d'EPS. L'approche par compétences, de part la généralisation des apprentissages qu'elle sollicite se situe dans cette perspective de mise en relation des enseignements. Multiplier les opportunités d'un travail pluridisciplinaire, c'est avant tout voir l'élève au-delà de sa discipline, travailler en équipe et ainsi proposer des enseignements reliés qui lui font sens. « Il importe donc pour l'EPS, au-delà de ses spécificités, de se rapprocher », mais cela vaut également pour les autres disciplines, « des intentions fondamentales poursuivies par les différentes disciplines ou secteur de l'enseignement »⁸.

⁸ BEUNARD (P.), Vision et image floue, Le suivi, *e-novEPS* n°6, janvier 2014.

Former un être vivant par résonance bio-logique

Jean-Luc Dourin
Professeur d'EPS, Missillac (44)

Une difficulté que rencontrent les professeurs tient à la diversité des élèves qui sont plus ou moins disponibles à construire les compétences visées. Observer et tenter de comprendre les modes de fonctionnement de chacun, caractériser leurs ressources avant, pendant et après les apprentissages est une nécessité complexe et difficile pour le formateur qui souhaite proposer et adapter des progressions adaptées à chaque élève¹.

Ajouter un regard écologique pour caractériser l'élève, être entier, organisé, rattaché à son environnement, en utilisant une métaphore, avec le végétal, étayée par quelques connaissances scientifiques, facilite une approche en phase avec les missions définies par les textes officiels, car elle invite à appréhender la structure partiellement masquée, de l'individu en développement.

Des projets de formation par résonance, prenant appui sur quelques principes éprouvés des cultures biologiques sont à envisager selon les élèves, afin de les inscrire dans un développement durable rattaché à la Terre².



Comme l'arbre, l'élève est aussi un être vivant

Pascal compare l'humain à « un roseau pensant », Michel Serres écrit que « nous n'avons point quitté les arbres, nous les habitons toujours³ », Jean-Pierre Changeux explique que « notre cerveau se comprend désormais comme la synthèse de multiples évolutions emboîtées⁴ ». Si notre condition naturelle complexe est rappelée par de nombreux auteurs, bon nombre d'individus l'occultent et se perçoivent autrement en fonction des communautés sociales auxquelles ils pensent appartenir. Consommateurs, joueurs, sportifs sont quelques exemples cités au passage, mais sans polémiquer, c'est surtout quelques extrémistes qui occultent le reste du monde.

Les programmes d'EPS de 2008 et le socle commun de connaissances, de compétences et de cultures indiquent pourtant la nécessité d'unifier les connaissances et de former des personnes responsables au regard de l'humanité et de la planète : « ... La finalité de l'EPS est de former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué..., capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et situations complexes ». La société de consommation à laquelle bon nombre d'adolescents se sentent, aujourd'hui, rattachés de manière dominante, leur fait perdre de vue qu'avant toute chose ils sont des êtres vivants reliés à leur planète et que cette appartenance est nécessaire à construire pour structurer une vie responsable. Ainsi, les piliers du socle commun sont

¹ RIA (L), FIARD (J), *Les caractéristiques des élèves en EPS*, Revue EPS 269, 1998.

² SERRES (M.), *Temps des crises*, Paris, Le Pommier, 2009.

³ SERRES (M.), *Habiter*, Paris, Le Pommier, 2011.

⁴ CHANGEUX (J.P.), *Du vrai, du beau, du bien*, Paris, Odile Jacob, 2008.

comme des branches charpentières qui déterminent l'élévation, la conformité et l'originalité de chaque futur citoyen. Chacune des branches du socle est à considérer sans perdre de vue l'ensemble qui peut-être comparé à un arbre en construction en autonome variable.

Le développement⁵ se poursuit, aux divers moments de la vie, avec le numérique, des livres ou différentes rencontres possibles avec les connaissances, les attitudes et les capacités visées par les formateurs. Cependant, l'élève comme tout être vivant peut rencontrer des difficultés à se développer si les facteurs environnementaux sont défavorables, ou si ses ressources sont insuffisantes. La lecture des programmes précités, définissant la mission des enseignants, indique la nécessité d'envisager chaque élève comme un être complet pour lequel les pédagogies nécessitent des mises en relation des différents enseignements en interdisciplinarité ou en transdisciplinarité. A l'école primaire, les professeurs accompagnent leurs élèves au quotidien et ont la possibilité de doser et d'adapter leurs enseignements en fonction de la vitalité intellectuelle et physique qu'ils observent tout au long de la journée et des différents cycles d'apprentissage. Ils peuvent aussi construire des ponts entre les différentes disciplines scolaires. Dans le secondaire, c'est plus difficile car les professeurs interviennent à tour de rôle, persuadés de l'utilité de la mission dont ils ont la charge. Mais les élèves sont parfois épuisés par des efforts réalisés lors du cours précédent.

Pour un enseignant, tenter la comparaison d'un élève avec un arbre, avec lequel il n'est pas si éloigné, c'est élargir ses perceptions sur l'être complet pour lequel il a la mission de travailler et c'est mesurer qu'il convient de travailler de concert avec les différentes disciplines pour doser et optimiser les apprentissages. Chaque arbre, comme chaque personne, se développe selon des rythmes qui lui sont propres. Ce regard particulier ouvre à la nécessité du développement durable respectueux des êtres.



Observer l'être vivant pour appréhender sa complexité, ses forces et fragilités

Appréhender une structure dans sa complexité

Pourquoi des élèves apprennent et d'autres pas ? Parfois, ils mobilisent leurs ressources quand le sujet les intéresse mais pour certains, cela va trop vite. Il y a trop d'informations. Le sujet d'étude leur est trop étranger, ou bien des pressions externes ou internes les perturbent.

La nécessité de trouver un modèle qui permette d'appréhender l'unité et la complexité de l'élève pour assurer la mission de formation est expérimentée en forçant la métaphore avec un arbre. Les auteurs précités et diverses analogies relevées dans le vocabulaire pédagogique y incitent (racines étymologiques, arborescences de connaissances, cartes mentales en forme d'arbres...). Bien entendu, la comparaison ne résiste pas à un examen scientifique et elle a ses limites, « il faut apprendre à observer afin d'éviter la beauté vénéneuse des métaphores⁶ ». De surcroît, effectivement, les professeurs d'EPS confirment que les personnes ne restent pas « plantées là »⁷ et ont une motricité et des capacités intellectuelles bien éloignées du végétal !

⁵ OECD (2007), *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage*, OECD Publishing.

⁶ CYRULNIK (B.), *Les vilains petits canards*, Odile Jacob, 2004, Paris.

⁷ BALAVOINE (D.) *La vie ne m'apprend rien*, album : un autre monde, polygram, 1980

La terre

C'est le terreau initial formé des êtres depuis les temps les plus anciens et c'est le devenir de chacun. Terre et eau représentent la source de la vie. L'Histoire, les sociétés, les connaissances, les religions, les cultures, les mots, les gènes, la nature constituent le substrat d'origine à toute personne.

Les racines

Elles sont plongées dans la terre et correspondent à l'histoire de l'élève dans sa famille. Elles se développent en fonction de l'endroit où il vit ou a vécu et de l'amour qu'il a reçu. Elles sont invisibles, même si parfois elles se laissent entrevoir dans un élan vers le ciel (récits ou réactions). Elles déterminent surtout les ressources profondes de l'élève, point de départ de toute énergie qui irrigue l'arbre dans sa totalité à partir de la terre. La force de l'arbre tient pour beaucoup de cette partie cachée. En cas de déracinement ou d'atteinte sérieuse « gel⁸ » de ses structures, la croissance et les apprentissages sont ralentis, voire impossibles. Le psychiatre et psychanalyste Boris Cyrulnik explique que l'attachement « sécure » est déterminant, car c'est la clef de voute de toute personne, et conditionne l'objectivité du récit intérieur et les capacités d'apprentissages. Pour les élèves en souffrance, « Le processus de résilience permet à un enfant blessé de transformer sa meurtrissure en organisateur du moi, à condition qu'autour de lui une relation lui permette de réaliser une métamorphose⁹ ».

Le tronc

Partie plus ou moins visible de l'élève qui présente des aspects traduisant justement la vigueur, la solidité, la flexibilité, la force et la forme de chacun. Le tronc, ce sont les actions, les paroles et les comportements exprimés de manière spontanée au professeur et aux autres. En dépit de faces qui restent cachées, cette partie visible et accessible par tous les observateurs peut être caractérisée de manière détaillée, mais elle ne correspond qu'à la surface de l'être. Le tronc est trompeur : un arbre peut manifester une croissance et une vitalité importantes alors que son tronc est d'aspect tordu et chétif. « L'avantage des problèmes simples, c'est qu'ils donnent aux observateurs l'impression de comprendre, ..., il faut distinguer le coup qui arrive dans le monde réel et la représentation de ce coup qui s'élabore dans le monde psychique¹⁰ » A la différence de l'arbre, l'élève se raconte à lui-même, entretien des relations avec ses pairs, et vit dans un contexte affectif et social qui n'est pas toujours favorable à son développement. Un élève peut exprimer ponctuellement une compétence méthodologique pour obtenir une bonne note, mais au fond de lui-même ne pas porter les principes sur lesquels repose la compétence.

Les branches charpentières

Plus ou moins développées, les branches correspondent aux compétences acquises. Elles sont fondamentales lorsqu'elles portent les valeurs républicaines de respect, de responsabilité, d'altruisme et des principes de gestion¹¹ et elles se prolongent en compétences méthodes et compétences propres à chaque domaine d'action. Le développement de plus en plus autonome et l'équilibre de ces structures sont le fondement de l'action éducative. La mission des enseignants est d'apprendre aux élèves à se développer en associant leurs différentes parties¹².

Les tiges et le feuillage

Elles expriment la santé et la productivité de la plante. Ces extrémités correspondent aux compétences attendues des programmes scolaires qui ont la possibilité d'être caractérisées pour les élèves. La photosynthèse est à rapprocher de l'apprentissage car elle nécessite des processus

⁸ CYRULNIK (B.), *Sauve-toi, la vie t'appelle*, Paris, Odile Jacob, 2012.

⁹ CYRULNIK (B.), *Les vilains petits canards*, Paris, Odile Jacob, 2004.

¹⁰ CYRULNIK (B.), *Le murmure des fantômes*, Paris, Odile Jacob, 2003.

¹¹ DELAUNAY (M.), *4 courants de l'EPS*, p305 à 315, Paris, Vigot, 2006

¹² DELAUNAY (M.), *4 courants de l'EPS*, p305 à 315, Paris, Vigot, 2006.

internes, complexes, de l'être vivant. Cet acte relie l'arbre aux autres et à la planète car le dioxygène produit est accessible aux autres êtres vivants. Pour l'élève, l'apprentissage s'opère par l'interaction de ses structures internes avec l'environnement. Pour un arbre, la profusion de tiges et de feuillages vient parfois masquer la structure des autres parties. Un observateur qui souhaite contrôler ces dernières doit fournir un effort particulier pour se positionner dans les différents points spatiaux et temporels qui permettent l'observation détaillée. Pour l'enseignant qui tente de caractériser les structures de ses élèves, il est nécessaire de prendre du recul et de choisir les bons angles d'observation.

La sève

C'est le flux de nutrition, d'informations et d'énergies qui circule entre la terre et le ciel. Couper des racines ou tailler des branches lorsque les flux circulent c'est risquer un ralentissement de croissance, des perturbations ou des maladies. Pour l'élève, la conscience, la raison, le récit intérieur, les actions dépendent des flux hormonaux, des neurotransmetteurs¹³, des activités électriques et des flux nutritionnels... En cas de perturbation des flux (hypoglycémie, dérèglement hormonal...), l'activité intérieure de tout l'être est affectée et peut gêner des apprentissages. Pour être durable, un apprentissage est comme un rameau relié à l'arbre entier : il entretient des échanges avec les différentes parties. A l'inverse, une greffe d'apprentissage est souvent périssable si le lien n'est pas écologique avec le reste de la plante. Pour l'élève, la mémoire de l'apprentissage dépend en partie de la sérénité de son univers mental¹⁴ et de l'intériorisation corporelle de l'apprentissage¹⁵.

Les fleurs, le pollen

Ils correspondent à la sexualité et sont là l'interface des échanges entre individus. La vie suit son chemin suivant hasard et nécessité et cet aspect n'est à jamais perdre de vue car il détermine une part importante des actions du vivant. A l'adolescence, les perturbations hormonales ont un fort retentissement sur les facultés d'apprentissage qui sont parfois décuplées mais qui peuvent aussi être ralenties à annihilées d'une manière qui échappe à l'entendement des enseignants. La patience et la persévérance de ces derniers est alors requise pour œuvrer à la mission de formation.

Les fruits

Ce sont les enfants à venir et sont, du moins en partie, à l'origine et à la finalisation des actes de tout être vivant. Pour l'enseignant, évoquer des questions qui ont trait à la vie et à l'éducation des enfants à venir a un fort retentissement qui entre en résonance avec chaque élève. Mais en fonction des racines de chacun, aborder ces sujets n'est pas sans danger. Le fait d'apprendre à lever un pied pour permettre la bascule du bassin lors d'un mouvement d'extension du tronc sur les jambes, afin de « sortir un nourrisson du lit à barreau, sans se faire mal au dos », mobilise fortement l'attention des futurs parents potentiels, et constitue une illustration positive de l'utilisation de ce type de résonance.

Les feuilles qui tombent et se compostent

En retournant à la terre, ces parties enrichissent le substrat d'origine et peuvent être recyclées par l'être vivant lui-même. Les diverses productions de l'élève sont à rapprocher de ces parties qui peuvent être observées en détail et servent à l'évaluation. La lecture et l'écriture, pour l'élève comme pour le formateur, constituent des ouvertures à l'observation et à la structuration¹⁶.

Le ciel

Les facteurs environnementaux agissent sur l'arbre. Exposition à la lumière, climat, composition de l'air sont déterminants pour sa vie et son devenir. C'est par le ciel que les échanges se font avec les autres êtres vivants (O₂ et CO₂ pour l'arbre et informations pour les personnes). « Le climat » de

¹³ CHANGEUX (J-P.), *Du vrai, du beau, du bien*, Paris, Odile Jacob, 2008.

¹⁴ CYRULNIK (B.), *Sauve-toi, la vie t'appelle*, Paris, Odile Jacob, 2012.

¹⁵ SERRES (M.), *variations sur le corps*, Le Pommier-Fayard, 1999

¹⁶ DOURIN (J-L.), *écrire pour apprendre en EPS*, Nantes, e-novEPS n°6, 2013.

classe et les environnements physiques et humains dans lesquels se déroulent les apprentissages sont déterminants mais des besoins sont particuliers selon les individus.

10 parties en interaction à observer pour penser l'élève globalement et agir localement

Chercher à comprendre et à caractériser ces différentes parties, c'est essayer de mieux comprendre et connaître l'élève. Lui permettre de percevoir, par lui-même une partie de cette représentation, c'est lui faciliter une connaissance de soi, objectivée, qui facilite les apprentissages. Lui rappeler qu'avant toute chose, il est un être vivant est un point de départ qu'il ne peut renier en dépit des avancées des technologies. A partir de ces perceptions, des actions particulières sont à envisager dans le respect de l'être et de certains principes de culture éprouvés par des générations de cultivateurs et d'enseignants pour faciliter la croissance de chacun.



Préparer et mettre en place des formations en phase avec les possibilités des élèves

Les facteurs écologiques

Les facteurs écologiques¹⁷ sont décisifs. Si les conditions sont très favorables, le développement est possible. Dans le cas contraire et à un facteur près, la croissance est ralentie ou peut aller jusqu'à être bloquée. Dans les situations les plus difficiles, « les enseignants deviennent tuteurs de résilience pour un enfant blessé quand ils créent un événement signifiant qui prend valeur de repère¹⁸ ». Une attention, un regard, un bavardage anodin sont des exemples de petites choses, pourtant tellement importantes « les enseignants, en revanche, n'ont pas conscience de ce pouvoir¹⁹ ». Sans détailler plus loin cette partie, chaque enseignant mesure que la température, l'éclairement, les espaces, les interactions plus ou moins positives entre les élèves sont déterminants pour que ce dernier bénéficie d'un bon « climat de classe ». L'attitude de l'enseignant est importante car pour faire apprendre ses élèves, il doit manifester bienveillance, patience, persévérance, détermination, encouragement, assistance et proposer des apprentissages accessibles et adaptés... La sérénité affective, nécessaire au développement de l'enfant²⁰ est offerte par le contexte familial et malgré toute sa bienveillance, un professeur ne pourra, à lui seul, réchauffer l'être vivant pour lequel il a pour mission de travailler. Permettre à l'élève de construire des compétences qui lui permettent de dépasser des problèmes à sa portée reste un objectif localisé qui est déjà de nature à favoriser l'estime de soi nécessaire à la structuration.

Les choix de cultures, les projets de formation

Les jardiniers et les agriculteurs ont deux choix radicalement opposés quand ils entreprennent une culture. Soit ils aménagent les conditions requises pour une plante (modification chimique de la nature du sol, mise sous serre et chauffage, ...), ou bien, ils choisissent de mener à bien une culture si les conditions d'environnement lui sont déjà favorables. Cette seconde méthode est souvent privilégiée dans le cas du développement durable car elle engendre moins de dépenses, de pollutions... L'enseignant est placé devant un dilemme lorsqu'il mène sa classe. Certains champs d'apprentissages sont proches et accessibles aux élèves mais d'autres leur sont étrangers et le risque de rejet est important. Il est alors nécessaire d'équilibrer les deux méthodes culturelles. Ainsi, il convient parfois de préparer le terrain en éveillant la curiosité des élèves, en signifiant des notions

¹⁷ FISCHESSE (B.), DUPUIS-TATE (M.F.), *Le guide illustré de l'écologie*, Turin, Editions de la Martinière, 1996.

¹⁸ CYRULNIK (B.), *le murmure des fantômes*, Paris, Odile Jacob, 2003.

¹⁹ CYRULNIK (B.), *le murmure des fantômes*, Paris, Odile Jacob, 2003.

²⁰ CYRULNIK (B.), *Sauve-toi, la vie t'appelle*, Paris, Odile Jacob, 2012.

abstraites, en leur permettant de construire des nouvelles ressources qui les préparent à entrer en résonance avec les apprentissages visés. Pour la seconde méthode, le point de départ de l'apprentissage est un jeu, une connaissance, une capacité ou une attitude familière à l'élève qui est utilisée pour organiser l'apprentissage.

L'observation des arbres environnants et leur croissance spontanée

L'observation attentive des végétaux spontanés est un bon indicateur pour le cultivateur car si des graines sont disséminées sur toute la surface de la planète, elles n'engendrent des plantes que si les conditions écologiques leur sont favorables. Observer des compétences, des connaissances, capacités et attitudes des élèves dans leurs activités de loisirs, dans d'autres disciplines scolaires ou dans leur vie quotidienne permet parfois de modifier leur connaissance. Ainsi, en s'appuyant sur le fait que ce que savent les uns est souvent à partager par les autres, il est à envisager de généraliser des apprentissages de manière productive pour l'ensemble des élèves. Des interrogations, des intérêts, des déclarations, des attitudes, des choix de loisirs, des préférences ou des rejets marqués pour tel ou tel autre aspect du monde qui les entourent constituent des exemples de manifestations spontanées auxquelles prêter de l'attention permet à l'enseignant d'être au plus proche pour entrer en résonance d'apprentissage et améliorer la réussite pour chacun. Pour les enseignants : les connaissances scientifiques des ouvrages de référence et les différents apports exprimés dans des articles tels que ceux portés par la présente revue constituent des éclairages indispensables pour renforcer l'expérience du « terrain ».

La préparation du plan de plantation

Afin que chaque plante puisse se développer de manière équilibrée et vigoureuse, les cultivateurs prévoient des espaces suffisants pour que chaque plante bénéficie des meilleures ressources possibles. De surcroît, parce qu'elles protègent la plante ou qu'elles favorisent son développement, d'autres essences sont parfois cultivées ou ne sont volontairement pas désherbées. Par exemple, les oeillets d'Inde cultivés avec les tomates stimulent la production des fruits et repoussent les nématodes des racines. Pour revenir à la classe, qui constitue le fondement de cet article, l'exemple de l'élève qui n'ose pas s'exprimer car il est à l'ombre d'un autre, plus loquace qui s'accapare l'espace de participation est une illustration possible. De même, lorsque les racines des uns envahissent celles des autres, des perturbations risquent d'arriver. En revanche, certaines associations d'élèves sont bénéfiques et stimulent des partages d'intelligences, des protections réciproques lorsque qu'il s'agit de présenter ses productions (artistiques, littéraires, scientifiques...). Dans le cas des élèves blessés, la classe représente « la possibilité d'un lieu d'affection, d'activité et de paroles qui permettent de reprendre un développement²¹ » si son climat est favorable.

La protection et la préparation des sols

Si l'observation des plantes spontanées facilite les choix de cultures, les adventices sont à contenir car elles ont tendance à envahir et ralentir la croissance de la plante à ses débuts (concurrence des besoins en eau, nutriments, lumière...). La préparation de la mise en culture nécessite d'aller suffisamment profond pour ne pas abimer les racines, mais pas trop pour que la plante n'en souffre. De surcroît, tout en respectant la structure de la terre, une fertilisation, un arrosage et un paillage permettent de faciliter la reprise. En classe, cette préparation correspond à phase de signification et de préparation et de mise en lien des ressources qui préludent à l'apprentissage. Par exemple, avant d'apprendre à faire de la planche à voile, un élève fait l'expérience de l'équilibre sur son flotteur, il mesure que debout sur son flotteur, bras écartés, le vent le pousse dans une direction. Ces expériences motrices, rapprochées à des principes de physique élémentaire, constituent des « unités de connaissances²² » nécessaires aux apprentissages des règles et principes à venir. L'envie de s'amuser, en s'éclaboussant ou en se consacrant à un autre exercice improvisé par l'élève

²¹ CYRULNIK (B.), *Les vilains petits canards*, Paris, Odile Jacob, 2004.

²² PIEGELIN (Y)

correspondent aux adventices spontanés qu'il convient de contrôler pour orienter l'attention de l'apprenant et ne pas l'épuiser inutilement.

La protection et la préparation de la plante

Exposés à des conditions environnementales sévères ou laissés trop longtemps hors du sol, les plants risquent de souffrir et s'assécher. En revanche, et dans certaines situations, il est parfois souhaitable de placer la plante en souffrance pour faciliter sa reprise (le poireau n'est pas remis immédiatement en terre pour gagner en force ou des arbustes ne sont pas trop arrosés pour favoriser des enracinements profonds...). Quand les leçons sont trop espacées, que la mémoire est affectée ou que des événements douloureux surviennent, les apprentissages sont difficiles à envisager. Une attention particulière est à accorder au bien-être de l'élève²³. A contrario, la fatigue locale provoquée par un effort intense est une « mise en souffrance » relative qui facilite parfois l'accès à de nouvelles adaptations motrices ouvrant à de nouveaux apprentissages (relâchement du stress, relâchement musculaire...). « Les exercices corporels exigeants commencent à merveille le programme de philosophie première par une décision immédiate²⁴... » Ce principe vaut aussi pour les compétences méthodologiques car l'exposition raisonnée d'élèves, à des facteurs environnementaux, perçues de manière négative, comme le froid ou la pluie est un exemple d'exposition qui permet la construction durable, du principe de nécessité et d'intégrité physique par utilisation de l'équipement approprié²⁵.

La mise en culture

Face à un nouveau thème d'apprentissage, un élève peut être comparé à un arbre qui tente de développer un nouveau rameau. Former par résonance, c'est s'adresser à l'être vivant en entier. La greffe d'un apprentissage est souvent vouée à l'échec si l'arbre ne rattache pas cette nouvelle entité à son ensemble. En revanche, si la greffe d'un nouvel apprentissage conduit l'être vivant à faire circuler ses flux dans ses différentes parties et que le greffon est intégré alors l'apprentissage est durable. La formation par compétence nécessite de ce fait que l'élève mobilise ses connaissances, capacités et attitudes dans les différentes parties de l'arbre, du sol au ciel et du ciel au sol. Certains élèves nécessitent une mise en projet qui les placent en situation de mobiliser leurs différentes parties (groupes d'apprentissages, projets spécifiques ...) et d'autres sont capables de faire circuler les informations, sous leur écorce, dans leur différentes parties, sans l'assistance du maître. Cette capacité à faire circuler l'information et à l'échanger semble de nature à faciliter des apprentissages durables. Se donner pour mission de former un être vivant par résonance, c'est trouver les conditions qui permettent à l'élève de faire circuler lui-même l'information dans ses différentes parties et de la partager avec les autres. Il s'agit de lui apprendre à former des compétences locales (attendues, propres, méthodologiques) et plus générales (socle, valeurs, principes) en mobilisant ses différentes parties, de la terre au ciel.

La protection et le tutorat

Lorsque des facteurs environnementaux sont défavorables ou qu'il y a des fragilités : des tuteurs, des haubans ou des voiles de protection sont des exemples de dispositifs qui sont mis en place pour protéger le végétal. Pour un élève en situation de handicap ou présentant des difficultés particulières, l'enseignant a pour mission de mettre en œuvre des dispositifs d'aide prévus par l'école d'aujourd'hui. Porter une observation écologique sur les élèves en difficulté, en sortant de son champ disciplinaire culturel, c'est initier une démarche favorable à l'invention de modes d'apprentissages personnalisés. Un nouvel apprentissage place souvent l'élève en difficulté ou tout du moins en situation d'incompétence relative. Lorsqu'un élève manifeste un déficit de capacités ou a des idées formatées par le sentiment d'appartenance à une communauté aux idées éloignées du droit républicain, l'enseignant doit porter une attention et mener des actions particulières pour protéger et faire réussir

²³ LE BALLEUR (A.), favoriser le bien être chez les élèves différents, *e-novEPS* n°7, juin 2014.

²⁴ SERRES (M.), *variations sur le corps*, Le Pommier-Fayard, 1999

²⁵ DOURIN (J-L.), La culture bio-raisonnée de la motricité, Nantes, *Les cahiers de l'EPS* n°43, 2011.

l'élève. Des projets de renforcement de ressources individuelles ou des modifications de point de vue et d'attitude sont possibles quand le sujet entrevoit le bénéfice sur les différentes parties de son être. La connaissance de soi passe par la conscientisation de ses différentes parties (sol, racines, tronc...) et des rapports qu'elles entretiennent ou pas entre elles. Réfléchir à sa condition d'être mortel déterminé par des conditions naturelles ouvre chacun à mieux reconstruire son identité et envisager les rapports positifs qu'il entretient avec soi et les autres. Percevoir la nécessité de construire des compétences qui permettent de s'adapter à la société et de vivre en bonne intelligence c'est structurer son être de manière positive.

L'observation et le suivi

Le suivi dans le temps permet de s'assurer de la bonne santé de la plante et de ce qui peut lui être apporté en cas de nécessité. Tailler ou pas : certaines écoles indiquent qu'une taille régulière et appropriée permet le développement harmonieux et améliorer la productivité. D'autres écoles limitent la taille car elles affirment qu'elles affaiblissent l'arbre, à terme. Quand les critères de réussite ou les critères de réalisation sont trop strictes ou détaillés, les actions ou réflexions entreprises par l'élève peuvent être affectées par trop de détails (trop de taille !) qui empêchent la centration sur l'essentiel. L'évaluation des compétences locales et des compétences fondamentales est à mener de concert pour œuvrer à la formation de citoyens cultivés, autonomes et responsables.



Conclusion

Elève et enseignant sont avant tout des êtres vivants qui ne doivent pas oublier cette condition pour appréhender et respecter leur environnement. Former un élève par résonance en ne perdant pas de vue et en ne lui laissant pas oublier qu'il est d'abord un être vivant unique en développement, c'est s'engager dans une mission conforme aux attentes institutionnelles, mais qui nécessite de mettre en œuvre des principes éprouvés dans la nature dans les limites de la complexité du psychisme humain révélé par les auteurs sub-cités. La mission du professeur est de cultiver et d'accompagner au mieux la croissance de chaque être, en respectant sa singularité et ses rythmes, en s'appuyant sur des modélisations, des techniques d'analyse et d'observation éprouvées par les auteurs et l'expérience. Viser pour chaque élève, l'acquisition de compétences particulières au contact de ses pairs est une mission prioritaire conférée aux enseignants, elle donne à l'élève, la possibilité de s'initier à une narration positive de soi, propre à résonner dans tout son être en formation pour s'insérer dans les sociétés où il lui faut apprendre à vivre et à s'adapter.

La Mission Numérique

Isabelle LAMAMY-ECHARD

Professeure EPS, Angers, (49)

Parce qu'il s'agit de mettre en œuvre des textes et des orientations professionnelles ; parce qu'il s'agit de former, d'éduquer, de rendre plus compétents les élèves ; parce que les sociétés sont de plus en plus connectées et que les jeunes développent tous azimuts des pratiques « écrans », la Mission Numérique du professeur s'inscrit désormais activement et indubitablement dans le champ éducatif.

Pourquoi les outils numériques sont une chance, une opportunité pour l'EPS d'aujourd'hui et de demain ? Quelles compétences nouvelles sont requises pour le professeur et les élèves ? Quelles plus-values apportent-ils pour les apprentissages ? Que changent-ils dans les missions du professeur ?

Tout dépend naturellement de la manière dont chacun s'approprie les nouvelles technologies avec une vision de près ou une vision de loin ! Une mise en perspective en partant de la problématique actuelle vers un exemple concret sur l'utilisation des images numériques, apporte des éclairages sur les changements induits par La Mission Numérique.



La problématique du numérique éducatif

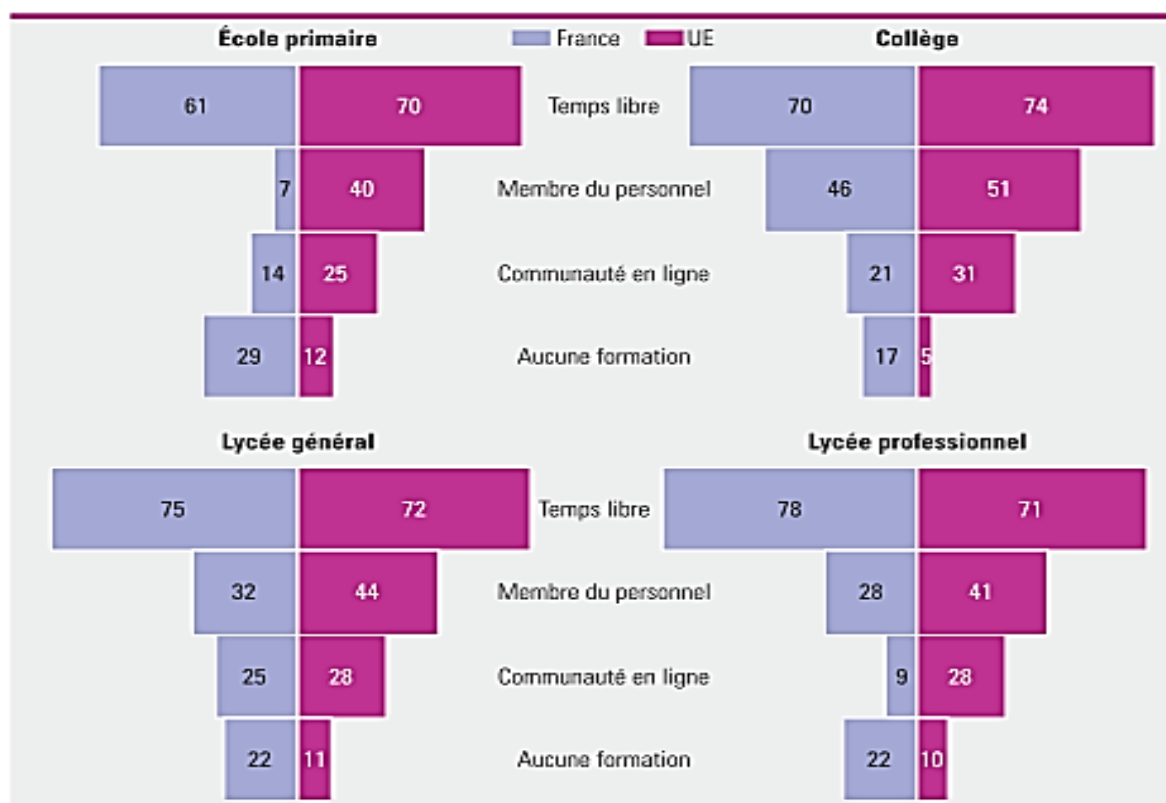
La présence croissante du numérique et son intégration multi-facettes dans les sociétés, les écoles, les vies, n'est plus à démontrer. Dès lors la question du « Pourquoi le numérique ? » apparaît comme déjà dépassée et derrière nous. Cependant des zones d'ombres persistantes font apparaître des déficits, des constats qui attestent que beaucoup reste à faire.

Nellie KROES, vice-présidente de la Commission Européenne chargée de la stratégie numérique et du lancement de « Start-up Europe », affirme en avril 2014 que « l'absence de compétences numériques est une nouvelle forme d'illettrisme », et qu'il s'agit bien d'un objectif majeur au défi du numérique à l'échelle européenne. Pour sa part, une récente note d'information¹ de la DEPP (Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance), démontre (tableau 1), que majoritairement, les enseignants français, se forment sur leur temps libre, non dans leur environnement professionnel et qu'ils sont assez peu concernés par la formation en comparaison de leurs homologues européens.

1 Note d'information n° 14 avril 2014 (DEPP) Le numérique éducatif : un portrait européen.
<http://www.education.gouv.fr/cid79032/le-numerique-educatif-un-portrait-europeen.html>

Tableau 1

3 – Les différents moyens par lesquels les enseignants se sont formés à l'usage du numérique au cours des deux dernières années (%)



Lecture : dans l'UE, 70 % des enseignants à l'école primaire ont entrepris un apprentissage personnel afin de se familiariser avec le numérique pendant leur temps libre.

Note : parmi les modalités possibles de formation continue, les enseignants peuvent au choix se familiariser avec le numérique en participant à une communauté en ligne, suivre une formation encadrée par le personnel de l'établissement (membre du personnel) ou opter pour un apprentissage personnel pendant leur temps libre. Ce dernier correspond au temps dédié à l'apprentissage personnel en dehors du temps de travail habituel. Champ : 27 pays de l'UE, enseignants d'établissements d'enseignement des premier et second degrés, publics et privés sous contrat.

Source : European Schoolnet (2013)

Ces quelques indicateurs distinguent clairement : la formation formelle (qui correspond à la formation et à l'éducation dispensées dans le système scolaire) et la formation informelle (essentiellement l'auto-formation). Malgré la mise en place de dispositifs de formation pour aider, former, informer les enseignants, ceux-ci privilégient des pratiques en dehors du temps scolaire, au détriment d'un travail collaboratif contextualisé. La capacité pour chacun de choisir les informations, les moyens dont il a besoin, de gérer son temps librement, d'aller à sa vitesse compte tenu de son niveau, de ces expériences numériques, de répondre au plus près de ces propres attentes personnelles et professionnelles, sont des facteurs explicatifs de cette tendance française.

La définition des interactions

Le glissement sémantique des TICE vers le numérique éducatif ² voulu par l'Institution, met en exergue le dépassement de «l'outil» au profit de ses mises en œuvres pédagogiques et par là même, fixe l'obligation d'acquérir de nouvelles compétences professionnelles. Il s'agit de recadrer le champ d'application pour en définir le sens d'une part en évoquant les atouts des outils numériques, et d'autre part en définissant le champ de l'EPS.

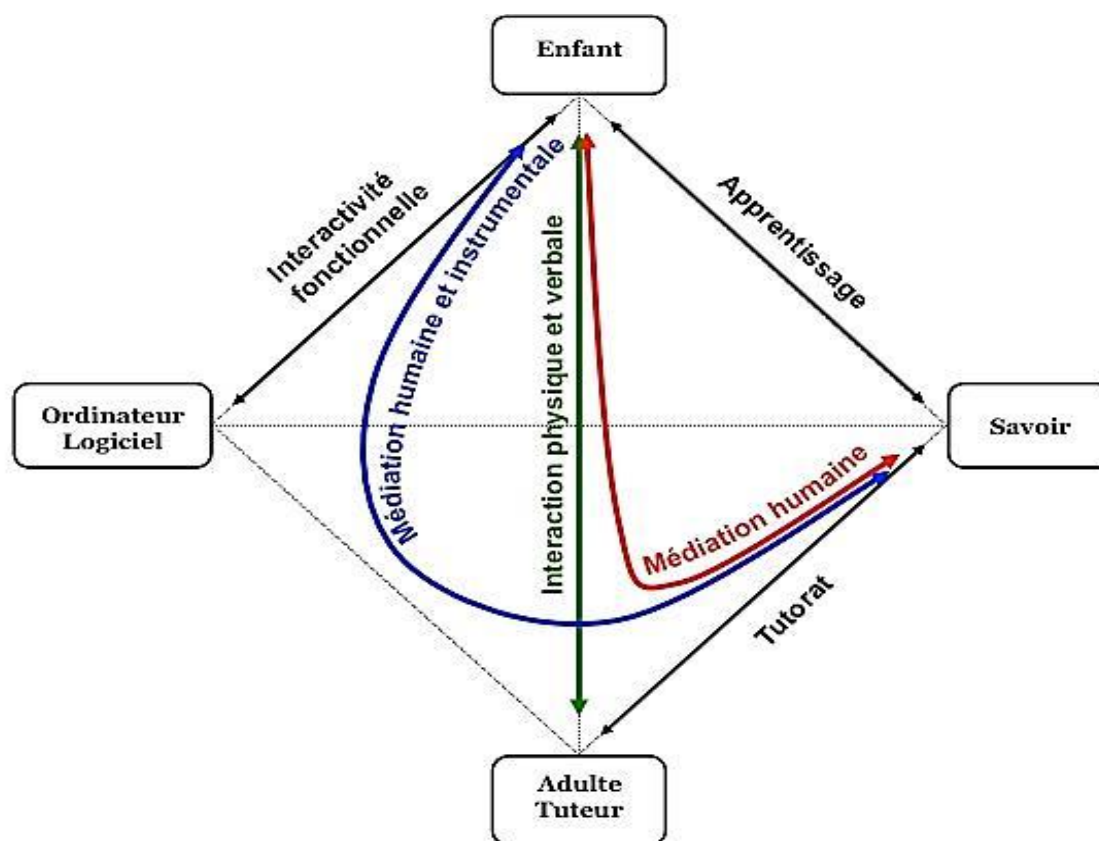
² Voir dans le diaporama, la diapositive N°2 du numérique éducatif expliqué

C'est avec quelques verbes comme interagir, échanger, partager, créer, innover, combiner, schématiser, gérer, organiser, représenter, adapter, collaborer, traiter, analyser, que se définissent les outils numériques. Quant au champ de l'EPS, P. Beunard³ nous en donne la définition suivante : « La particularité de l'EPS à l'école est d'appréhender les apprentissages essentiellement par l'action, l'activité, les pratiques. Mais les visées de transformation couvrent à la fois les domaines émotionnel, mental, psychologique, cognitif, énergétique, mécanique, musculaire». Le croisement de ces différentes données fait donc émerger toute la problématique multidimensionnelle de La Mission Numérique à la fois pour l'élève et pour l'enseignant.

Construire un nouvel environnement interactif et dynamique

Enseigner avec le numérique éducatif, c'est bien sûr utiliser de nouveaux moyens, de nouveaux médias, mais c'est aussi et surtout, construire de nouveaux schémas d'apprentissages. Le modèle du carré médiatique de Bernard⁴ schématise les relations, les médiations possibles en situation d'apprentissage orientée selon quatre axes : l'enfant – l'adulte – les savoirs – l'instrument (Schéma 1 ordinateur/logiciel/média).

Schéma 1 : Modèle du carré médiatique (Bernard, 2006)



3 BEUNARD (P.), Vision et images floues, *e-novEPS* n°6, janvier 2014

4 BERNARD (F-X.) *L'impact cognitif des dispositifs médiatiques sur les enfants d'âge préscolaire en situation d'apprentissage avec un adulte. Etude de cas de simulateur informatique dans le contexte d'une exposition scientifique.* Thèse de doctorat, Université René Descartes - Paris 5, 2006.

Ainsi, au cours de la séance, d'un cycle et en fonction des objectifs choisis par l'enseignant, les différents pôles concernés sont plus ou moins actifs et engendrent de ce fait, une dynamique différente en sollicitant des compétences distinctes pour l'adulte et pour l'enfant.

Dans sa relation avec «l'instrument ordinateur/logiciel/média», l'enfant développe soit des compétences techniques si le pôle « savoir » est faible, soit des compétences propres à l'activité, si le pôle «instrument» est inactif avec la médiation du professeur.

L'enseignant pour sa part, entretient une relation différente dans sa forme et dans sa distance, selon qu'il active ou non les savoirs et/ou l'instrument de la médiation. Il s'agit surtout pour lui, de s'inscrire dans le processus de l'appropriation numérique (tableau 2) visant à une adaptation du numérique au champ de l'EPS, une contextualisation de facto, favorisant l'acquisition de nouvelles e-compétences professionnelles. "La phase la plus complète étant obtenue lorsque la médiation instrumentale et humaine, symbolisée par la double flèche bleue entre l'enfant et le savoir, fonctionne pleinement. Dans ce cas, les quatre pôles du carré sont "opérationnels". L'adulte, au moyen de l'instrument que l'enfant manipule, va faire ressortir le contenu de savoir médiatisé par cet instrument."⁵

Tableau 2

APPROPRIATION NUMERIQUE	
DEVOLUTION	# Favorise l'autonomie # Permet la construction du savoir par soi même # L'enseignant devient un accompagnateur
IMPLICATION	# Démarche investie et volontaire # Curiosité, ouverture d'esprit, découverte,... # Recherche expérimentale, construction de savoirs d'expériences
INNOVATION	# Construction d'une culture professionnelle élargie # Facteur d'efficacité professionnelle # Repenser sa pratique, évoluer, re définir, enrichir, adapter
ADAPTATION	# Faisabilité, adaptabilité, lisibilité # Choix pédagogiques clairement définis, projets # Adaptation au contexte d'enseignement (population, APSA, etc...)
INTERACTION	# Outils et technologies croisées, varier, combiner # Créer des apprentissages collaboratifs, relations multiples # Mise en évidence des processus cognitifs de l'apprentissage

⁵ BERNARD (F-X.) *L'impact cognitif des dispositifs médiatiques sur les enfants d'âge préscolaire en situation d'apprentissage avec un adulte. Etude de cas de simulateur informatique dans le contexte d'une exposition scientifique.* Thèse de doctorat, Université René Descartes - Paris 5, 2006.



Une étude de cas numérique

Le numérique éducatif n'exclue nullement la formation et l'apprentissage (transmission de savoirs, de connaissances, de compétences) en présentiel ; il la complète, l'enrichie en apportant plus-value à l'élève et à l'enseignant. Le professeur reste encore celui qui choisit, traite, organise, planifie, transmet, régule, adapte. Mais de nouvelles compétences plus axées sur le guidage, l'accompagnement, la co – éducation⁶, l'oblige à utiliser des moyens qui bonifient son travail, investissent pleinement l'élève, tout en lui permettant d'apporter un éventail plus large de moyens au service des apprentissages.

Une expérience sur l'usage des images numériques et de la vidéo est menée avec une classe de terminale en lancer de disque et avec une tablette (à voir dans le diaporama joint à cet article).

Les conditions préalables

Il s'agit en préalable à toute utilisation du numérique éducatif, de fixer un cahier des charges en tenant compte d'un protocole détaillé ci dessous (Tableau 3) afin d'orienter, organiser, adapter, utiliser le plus efficacement possible le ou les médias utilisés. Cette étape est déterminante pour choisir quel média est le plus adapté pour valoriser les apprentissages et donc faire acquérir des compétences aux élèves, en fonction des exigences des textes et des caractéristiques de la population scolaire.

Tableau 3 : l'auteur se tient à disposition pour fournir les informations sur les moyens utilisés

PREALABLES A L'UTILISATION DU NUMERIQUE EDUCATIF dans une classe		
1	Identification des apprentissages et compétences	Ce que disent les textes
2	Choix des contenus	Ce que je dois transmettre en fonction du projet de classe
3	Choix de l'outil numérique	Ce que je peux utiliser comme support pour bonifier les apprentissages
4	Analyse médiatique	Ce que je collecte comme informations, données
5	Incidences sur les apprentissages	Ce qui est plus - value dans mon enseignement

⁶ Lire à ce sujet : EVAÏN (D.) La co-éducation, e-novEPS N°7, 2014.

Le média et son utilisation

Le logiciel utilisé permet d'enregistrer sur une tablette des séquences vidéos en offrant une panoplie d'utilisations riches et éducatives : ralenti, arrêt sur image, décomposition du mouvement, incrustation d'objets signalétiques permettant de mettre un focus sur des zones précises, de déterminer des directions d'actions motrices, positionner des angles, faire des comparaisons sur des séquences enregistrées à différents moments de l'apprentissage, etc...

En ce qui concerne l'organisation de l'expérimentation, l'utilisation de la tablette est conduite exclusivement par le professeur et son matériel personnel. Il en résulte inévitablement une prise de vue, un choix d'angles ciblés avec le regard de l'expertise et une maîtrise à la fois du logiciel et du matériel utilisé, sans parler de la liberté d'utilisation (temps d'utilisation, pré et post enregistrement).

L'aspect humain devant l'expérience innovante

Si l'utilisation d'une tablette en cours caractérise l'innovation, l'accueil des élèves est très favorable. Chacun et chacune a la possibilité d'accepter ou refuser d'être filmé soit dans un but de visionnage différé, soit (pour les exemples servant à cet article) pour une utilisation professionnelle. Après avoir obtenu l'accord des familles sur le droit à l'image, de nombreuses séquences sont filmées pour ne garder que celles pouvant réellement servir de support pédagogique pour les élèves et pour le professeur.

Vidéo 1 : Etude comparative entre deux lancers d'Emmanuelle (à voir sur le diaporama en annexe)



Les aspects pédagogiques

Bien qu'il soit difficile de mesurer les effets réels sur les pratiques des élèves, il apparaît néanmoins que l'investissement et la motivation sont plus importants dans la classe. Les élèves augmentent de façon notable le nombre de lancers effectués en recherchant systématiquement à visionner leur réalisation et à la comparer soit entre eux (vidéo1), soit d'un cours à l'autre, soit d'un lancer à l'autre.

Il en résulte également des bonifications au niveau de la rapidité d'accès à lecture, de l'analyse de l'image, de la synchronisation de deux écrans qui permettent une comparaison des réalisations motrices, de la portabilité d'un outil nomade particulièrement adapté aux contextes variés de l'EPS ainsi que par sa simplicité d'utilisation.

Les plus values de l'expérimentation menée

Au delà du bonus motivationnel et participatif qui apparaît très nettement en cours et dans le tableau ci-dessous (Tableau 4), l'impact du numérique éducatif est également très fort en ce qui concerne l'évaluation. Sous la forme de l'auto et de la co-évaluation, il renforce le travail collaboratif entre pairs en fournissant aux élèves les moyens de connaître puis de reconnaître chez l'autre, les facteurs de l'efficacité, en développant à la fois des compétences d'observateur et d'analyste critique. Pour le professeur, le visionnage de séquences seules ou par comparaison apporte indubitablement les éléments d'un suivi au plus près des progrès de l'élève, et favorise ainsi la continuité pédagogique.

Tableau 4

PLUS VALUES pour les élèves		PLUS VALUES pour le professeur		PLUS VALUES pour les deux	
Valorisation de la prestation	✓ ✓ ✓	Modifier les représentations	✓ ✓ ✓	Activité collaborative professeur/élèves	✓ ✓ ✓
Connaissance immédiate des résultats	✓ ✓ ✓	Faciliter les apprentissages	✓ ✓ ✓	Favoriser la continuité pédagogique	✓ ✓ ✓
Visualisation simplifiée de la prestation	✓ ✓ ✓	Multiplier les ressources	✓ ✓	Evaluer autrement	✓ ✓
Augmentation de la motivation	✓ ✓ ✓	Investir les élèves dans des projets personnels	✓ ✓ ✓	Ressources mutualisées	✓ ✓
Apprentissage individualisé	✓	Aider aux évaluations	✓ ✓		
Auto et co évaluation	✓ ✓				
Développement de l'autonomie	✓ ✓				
Devenir acteur de ses apprentissages	✓ ✓ ✓				
Développement du regard critique	✓ ✓				

Impacts sur la gestion de la classe et la relation pédagogique

La pédagogie interactive est une cause et une conséquence de l'utilisation du numérique éducatif. Une cause parce que l'enseignant et les élèves sont impliqués dans une dynamique commune. Une conséquence dans la mesure où apparaissent des échanges (maître-élèves, entre pairs), un travail collaboratif enrichissant l'ensemble des acteurs impliqués aux différentes phases de la séance. Car c'est bien au niveau des échanges que se mesure le bonus apporté par le numérique éducatif. La classe s'en trouve beaucoup plus riche, dynamique, ouverte.

Le professeur devient le créateur d'une culture numérique, le catalyseur de savoirs et de compétences que les élèves s'approprient en développant par là même des attitudes plus curieuses, analytiques de leurs productions par une mise en projet centrée sur leurs propres ressources.

L'interactivité favorisée par le numérique fait de l'élève à la fois un lecteur et un acteur de sa propre activité qu'il voit, analyse, commente, comprend, compare... Avec l'aide du professeur, ce «transitoire observable» lui permet d'avoir une action (ou réaction) plus réfléchie, son activité (au sens global du terme) est en relation avec l'interprétation qu'il donne à ce qu'il voit. Il confronte ainsi ses attentes, ses choix, ses stratégies avec une réalité qu'il voit (en direct, ou en différé). La relation pédagogique s'en trouve alors transformée et beaucoup plus orientée sur le sujet apprenant et ses projets, en permettant d'individualiser les cheminements de chacun.

Le retour systématique des effets sur les causes de l'action et la comparaison entre les résultats attendus et les résultats observés (sur la séance ou d'une séance à l'autre), fournissent également un puissant moteur de motivation et de régulation des actions. Les feedbacks deviennent porteurs de motivation, d'informations à la fois au niveau de la réalisation motrice, des chaînes motrices, des prises d'informations visuelles (positionnement de la tête et orientation du regard par exemple) entre autre.

Impacts sur les apprentissages et les compétences à acquérir

La problématique de la Mission Numérique ouvre naturellement, sur des savoirs nouveaux à acquérir. Il semble donc qu'une majoration s'opère par rapport à la dynamique tryptique savoirs / savoirs-être / savoirs-faire, avec des savoirs-quand (gestion de la mobilisation des ressources) et des savoirs-où⁷ (où trouver les ressources disponibles). En effet, pour les professeurs et les élèves, il devient primordial de développer de nouvelles compétences à la fois utiles dans l'école et hors du champ éducatif. La mutualisation des ressources et leurs multiplication, constituent un «engrais» pédagogique favorisant l'émergence de compétences, de savoirs formateurs et durables.

Les plus-values intéressantes se situent (dans notre exemple) sur l'utilisation de la vidéo qui en stimulant le canal visuel, sollicite un des principaux canaux de mémorisation nécessaire aux apprentissages et les deux cerveaux complémentaires en termes de capacités utilisables⁸. La lecture et l'observation d'une image ou d'une séquence vidéo tout en faisant appel à la vue, relèvent de processus cognitifs différents et porteurs de progrès.

La charge informationnelle étant le principal indice de différenciation et de surcharge, il est particulièrement formateur d'utiliser des moyens multi....médias qui permettent de réduire la charge «extrinsèque», c'est-à-dire celle qui vient de la manière dont le document est conçu. C'est elle qu'on essaye de réduire pour avoir des documents plus faciles à comprendre et l'utilisation des images (multiformes) concourt à cet objectif. En ce sens l'utilisation de flèches, repères d'angles, de focus sur des zones choisies, facilite le repérage en l'intégrant dans un tout : la réalisation motrice (voir dans le diaporama joint : la vidéo d'Antoine⁸).

⁷ Lire à ce sujet : HUOT (F.) Organiser les connaissances, capacité, attitudes, e-novEPS N°2, 2012.

⁸ Voir le diaporama en annexe

L'enseignant doit alors disposer de bases suffisantes, à la fois, en termes d'expertise professionnelle, mais aussi dans ses capacités à produire, utiliser, présenter des documents facilement exploitables et compréhensibles par et pour tous les élèves.

Limites et mises en perspective de l'expérimentation

Bien que le travail mené permette une amélioration quantitative et qualitative des réalisations chez les élèves, il est à regretter une utilisation personnelle de la tablette et le manque de temps pour une recherche appliquée. Les élèves ne peuvent travailler de manière autonome, en binôme ou en groupe favorisant ainsi, une dynamique et une implication plus totale dans leurs apprentissages, à la fois moteurs et dans l'utilisation du numérique en EPS.

La question de la bonification en termes plus précis nécessite la mise en place d'un protocole de recherche plus abouti et fin. Par exemple, établir une comparaison entre différents groupes d'élèves engagés dans des pratiques différentes est une solution qui apporte souvent des résultats (groupe-témoin et groupes à géométrie variable). Des items d'observation, de comparaison, améliorent la qualité de l'analyse en valorisant le travail mené.

Quant à l'impact sur la posture du professeur, celui-ci est à la fois chercheur, pour identifier ce qui permet à l'élève de progresser (média, logiciel, mise en œuvre,) et acteur, dans la mesure où il est impliqué lui-même en tant que catalyseur d'un savoir «nouveau». Avec les usages multi...médiés, il sollicite davantage les élèves dans une démarche réflexive, pose son regard d'expert sur des pratiques plus individuelles qu'il analyse avec des moyens plus interactifs et porteurs de significations qu'il décode avec l'élève dans une relation pédagogique plus riche et motivante. L'enseignant développe des attitudes plus d'accompagnement avec nécessairement des connaissances plus pointues tant au niveau de la conception que du traitement et de l'analyse des données. Des compétences sont alors nécessaires en amont et en aval d'une utilisation du numérique éducatif.



Conclusion

La mutualisation des travaux, la constitution de savoirs d'expérience numérique, l'accession à une formation intentionnelle, ouverte, curieuse et contextualisée sont les garants d'une intégration, d'une appropriation active du numérique éducatif et enfin de e-compétences pérennes à valeur pédagogiques et éducatives ajoutées. Ces changements dans le cadre des nouvelles missions du professeur, ne sont pas une entité monolithique : ce qui est vrai aujourd'hui est déjà dépassé et beaucoup reste à construire, à expérimenter, au gré des avancées pédagogiques, technologiques, culturelles et des habitus professionnels pour l'école de demain et le monde d'après-demain⁹.

La Mission Numérique est bien sûr une obligation incontournable, mais également un bonus, une plus-value qui doit donner du sens à la pédagogie de l'enseignant et aux élèves dans leurs apprentissages. Des e-savoirs nouveaux émergent pour peu que l'on s'interroge en glissant du « à quoi ça sert ? » au « comment ça change ? » de Michel Guillou¹⁰. S'en détourner aujourd'hui, c'est à la fois s'écarter de la route tracée par les textes, mais c'est aussi et surtout, refuser aux élèves et à soi-même des évolutions culturelles, conjoncturelles évidentes et omniprésentes sur lesquelles personne ne peut faire l'impasse. La Mission Numérique n'est pas une mission impossible !

⁹ A voir dans le diaporama la diapositive sur Marc Prensky .

¹⁰ <http://www.educavox.fr/actualite/debats/article/numerique-changer-radicalement-le>