

**Parce qu'il est toujours plus facile de dire que de faire,**

et parce que chacun a déjà largement cheminé d'un point de vue conceptuel,  
il est à présent l'heure de se focaliser sur les mises en œuvre concrètes,  
pour que les élèves bénéficient effectivement,  
de tous ces temps de travail collaboratifs qui environnent l'activité du professeur.

Les auteurs de ce nouveau numéro d'*e-novEPS* se sont attelés à éclairer les démarches, les leviers, les principes qui participent de la réussite des opérationnalisations, par la compréhension des mécanismes qui articulent la théorie et la pratique, le savoir et le savoir-faire, la pensée et l'acte. Cet axe de réflexion traverse l'ensemble du système éducatif, de son spectre le plus large, l'Ecole, au plus étroit, la Classe, en passant par l'échelle de l'établissement scolaire, suivant alors les manières dont les acteurs peuvent rendre leurs entreprises efficaces.

Ainsi, au sein de l'**Ecole**, Delphine Evain pose les bases : un professeur dispose d'un potentiel réflexif fort, dont l'usage et l'entraînement garantissent l'articulation entre la théorie et la pratique. Davy Mézière et Patricia Fleuriault renforcent cette idée par la proposition de démarches fonctionnelles pour ce faire et Francis Huot prend l'exemple du professeur stagiaire en construction de sa professionnalité.

A l'échelle de l'**EPLE**, il est question de réfléchir à des notions, positionnements et démarches professionnelles visant des mises en œuvre concrètes. Isabelle Lamamy-Échard interroge l'articulation théorie-pratique au bénéfice de l'apprentissage des élèves alors qu'Amélie Barranger fait de même, à partir du regard à porter sur la notion d'erreur. Vianney Thual signe un bel article qui vise l'opérationnalisation effective de la transversalité. Alors que Solène Billard se questionne sur les moyens de dépasser l'engagement frileux des professeurs, pourtant très partants en théorie, dans l'enseignement de l'EPS, à partir d'une nouvelle activité, ici la Gymnastique Rythmique. Enfin, Francis Huot ponctue, une seconde fois, une des parties de la revue *e-novEPS* n°8 avec la gestion de la théorie par les professeurs stagiaires pour passer à l'acte, mais cette fois, côté tuteur.

Plus précisément, dans la **Classe**, il s'agit d'aborder les manières dont certaines intentions prennent corps. Ainsi Bernard Lebrun s'attache à donner vie au projet d'enseignement et Jean-Luc Dourin aux liens que construisent les élèves entre les différentes compétences visées. Joffrey Ménagé fait de même sur l'activité d'observation des élèves en classe. Enfin, Anne Laballeur présente une approche du Golf qui se détache d'une "sur-proximité" fédérale, lorsque cette activité nourrit une programmation.

C'est toujours avec autant d'enthousiasme que les membres du GAIP s'engagent à présent à réfléchir la thématique "**EPS et accrochage scolaire**". Ils seront en mesure de vous faire part du fruit de leurs débats dans le numéro 9 d'*e-novEPS*, au mois de juin prochain.

Delphine EVAIN

## Partie I : à l'Ecole

### ingénieur pédagogique



Professeur est un métier d'ingénieur pédagogique qui doit être assumé. A ce professeur, il revient de prendre en main son statut de concepteur et d'exploiter tout son potentiel pour se positionner comme acteur dynamique du changement.

Professeurs, les élèves ont besoin de vous !

**e-novEPS8, partie1, potentiel, Evain**

### allers-retours



Apprendre à réfléchir sur ses pratiques est une compétence à construire. Elle permet, au travers d'allers-retours théorie-pratique de gagner en efficacité, d'adapter sa posture professionnel et de vivre son métier avec intensité et sérénité. Le cadre d'analyse proposé permet de s'y engager en évitant une forme d'inertie pédagogique.

**e-novEPS8, partie1, pédagogique, didactique, CP1, CMS, Davy Mézière**

### le praticien chercheur



Pour s'adapter aux situations changeantes et incertaines l'enseignant modifie ses pratiques en adoptant une démarche d'enseignement abductive qui suppose la construction de certaines compétences.

**e-novEPS8, partie1, réflexion, recherche, Fleuriault**

### de l'étudiant au professeur



Attitudes et compétences professionnelles se construisent dès l'année de stage. Pour devenir professeur réflexif le stagiaire peut trouver ici démarches, outils et conseils qu'il partage avec ses formateurs.

**e-novEPS8, partie1, tutorat, tuteur, stage pédagogique, stagiaire, Huot**

## Partie II : au sein de l'EPLE

### engrenages didactiques



Comprendre la place de la relation théorie-pratique dans les mécanismes de l'apprentissage, c'est faire appel à des engrenages didactiques qui modélisent la pratique de l'enseignant. C'est faciliter la transposition didactique de savoirs vers des connaissances conscientisées et verbalisées par l'élève au cours de ses interactions avec le milieu.

**e-novEPS8, partie2, engrenages didactiques, articulation thé, orie-pratique, Lamamy-Echard**

### théoriser l'erreur c'est pratique !



L'erreur est inhérente à l'apprentissage, indissociable des notions de progrès et d'évolution et jalonne les transformations de chacun. Permettre aux élèves de les analyser pour les dépasser, c'est leur permettre d'engager une réflexion théorique sur leur pratique pour accéder aux savoirs et aux apprentissages avec plus d'autonomie.

**e-novEPS8, partie2, auto-analyse, situations pédagogiques, Barranger**

### projet transdisciplinaire : de la théorie à la pratique



La mise en conformité de la pratique avec la théorie est particulièrement délicate. Parce qu'il tend à s'imposer au dépend des enseignements disciplinaires, l'enseignement transdisciplinaire nécessite d'être rénové pour atteindre, effectivement, sa finalité, la formation de l'élève. Un changement de paradigme s'impose.

**e-novEPS8, partie2, CP3, CMS, transdisciplinarité, Thual**

### la GR, c'est bien mais pour les autres !



Pourquoi certaines APSA qui suscitent une adhésion théorique voire un enthousiasme ne franchissent-elles pas le cap de l'enseignement en pratique ? Un exemple avec la GR.

**e-novEPS8, partie2, CP3, gymnastique rythmique, représentation, Billard.**

### tutorat : mode d'emploi



Etre tuteur n'est pas un métier. Mais se doter d'outils d'observation, de suivi, de conseil, d'analyse peut considérablement aider dans les différentes tâches qui permettent d'accompagner le stagiaire dans sa formation. Après avoir proposé une modélisation de la transformation des stagiaires, sont abordés des outils et modes opératoires pour tutorer.

**e-novEPS8, partie2, tutorat, tuteur, stage pédagogique, stagiaire, Huot**

## Partie III : dans la Classe



### [pour que le projet ne reste pas simple théorie](#)

L'article présente la démarche de construction de projet pédagogique comme une procédure qui décline des étapes qui vont du plus théorique vers le plus pratique c'est-à-dire, les mises en œuvre, sans oublier le retour analytique.

**e-novEPS8, partie3, situation, Lebrun**



### [la pont-action](#)

En EPS, le langage permet l'acquisition et l'articulation des compétences. Pour initier et structurer la liaison action et réflexion, des outils pédagogiques sont à mobiliser, de concert, en fonction du profil des élèves. Dans ce cadre, la « pont-action » est une démarche proposée pour relier théorie-pratique dans le but de favoriser les apprentissages.

**e-novEPS8, partie3, théori-pratique, pont-action, Dourin**



### [observer, c'est pratique !](#)

La théorisation de la pratique de l'élève est dopée par le concept d'observation en acte. Teinter l'observation de pratique permet à l'élève de donner du sens à l'action grâce à des critères théoriques. Cette forme d'observation amplifie l'appropriation des contenus d'enseignement pour que l'élève devienne un pratiquant éclairé.

**e-novEPS8, partie3, observation, pratique, Ménagé**



### [une "relation sensible" à l'environnement en golf](#)

Lorsque l'activité golf est utilisée comme support d'enseignement, l'approche techniciste héritée du milieu fédéral tend à perdurer. Pourtant, confrontés à un environnement spécifique, les élèves ont l'opportunité de vivre une expérience d'autonomie qui favorise la construction de compétences et encourage à changer le modèle d'enseignement pour qu'il devienne une pratique effective.

**e-novEPS8, partie3, CP2, CMS, golf, Leballeur**

## **Ingénieur pédagogique**

Delphine Evain, IA IPR EPS, Académie de Nantes

Avec le témoignage de Frédéric Bardeau, Chalonnes sur Loire (49)

*Les professeurs d'EPS sont aujourd'hui de niveau BAC + 5 ou équivalent, compte de tenu de leur expertise développée sur le terrain. Il paraît donc incongru d'entendre « je n'ai pas été formé comme ça » et d'ailleurs, cela s'entend de moins en moins.*

*Quel est alors ce changement, comment l'expliquer et l'illustrer ? En quoi participe-t-il du lien théorie – pratique ?*

*Pour répondre à ces questions, la notion d'ingénieur pédagogique est d'abord définie puis illustrée par une démarche qui donne un caractère concret au lien théorie - pratique.*



### **L'ingénieur ... pédagogique**

#### **Le niveau réflexif**

##### **Les lauréats de concours**

Le niveau d'étude requis pour accéder au métier d'enseignant a bondi de deux années universitaires. Avec la masteurisation obligatoire, c'est :

- l'élévation des capacités réflexives, de conscientisation et d'abstraction ;
- du temps donné à la maturation des apports pédagogiques et didactiques et des inférences qu'il s'agit de pouvoir opérer ;
- la prise de distance au regard des théories savamment engrangées pour les contextualiser aux espaces d'intervention ;
- la sensibilité à l'activité de recherche : de l'expérimentation à l'analyse, des études à leur vulgarisation favorisant leur appropriation ;
- l'exigence d'une posture professionnelle : gestion de soi, de ses dossiers, des urgences et des priorités par leur organisation et structuration.

##### **L'activité des titulaires**

La vie en établissement scolaire a bien évolué. La multiplication des temps de travail partagé, des concertations, des débats menés est sa première manifestation. Concrètement, elle place davantage les enseignants dans une posture d'écoute des autres et de verbalisation de leurs idées.

Les enseignants participent à présent activement à l'élaboration du projet d'établissement. Ils sont intéressés aux choix et orientations prises, à la Dotation Horaire Globale, par exemple. Ils développent une vision globale. En cela, ils participent à son pilotage.

Enfin, ils ne peuvent à ce jour passer à côté de la consultation des différents textes et programmes, de se tenir informé, pour les partager, les réfléchir et y développer une certaine analyse critique ou perspective d'opérationnalisation.

Il s'agit présentement d'une activité réflexive qui trouvait bien peu d'occasion de se manifester collectivement antérieurement et qui aujourd'hui fait partie intégrante du temps professionnel d'un enseignant.

## L'actualité

### *L'évolution éducative, pédagogique et didactique*

Cette incitation à mettre en œuvre les nouvelles orientations du système éducatif demande à user de cette habitude réflexive à présent cultivée en établissement au profit des mises en œuvre. Elle représente alors un levier incontournable du passage de l'intention à la réalisation, de la théorie à la pratique.

Il s'agit alors :

- de se sentir concerné par les grands enjeux sociétaux que se donne l'Institution, tel que la réduction du déterminisme sociale par exemple, afin de positionner sa réflexion dans cette vision qui cherche à y contribuer ;
- de traduire en acte les projets académiques, d'établissement et d'enseignement ;
- de donner un caractère concret aux liaisons école-collège-lycée ;
- d'assurer une formation transdisciplinaire ;
- de prendre en charge de manière effective les élèves à besoins éducatifs particuliers ;
- de faire vivre des espaces d'enseignement non disciplinaire tel que l'accompagnement personnalisé ;
- de faire évoluer sa pratique d'enseignement pour que l'élève soit acteur-réflexif et partie prenante de son apprentissage pour développer effectivement des compétences ;
- de changer de paradigme sur l'évaluation pour que celle-ci représente enfin un levier à la réussite scolaire, au bien-être à l'école, et à l'épanouissement de tous ;
- ...

### *Le temps professionnel*

Si le temps de travail effectif a pu se trouver augmenté globalement, il a surtout changé de nature pour faire apparaître la problématique de sa rationalisation. Hier le professeur pouvait s'engager sur tous les fronts à la fois. Aujourd'hui, il est illusoire de penser pouvoir le faire. Se pose alors au professionnel l'obligation de faire des choix, parfois même des deuils.

Cette perspective invite à développer une certaine clairvoyance pour discerner les priorités, remettre en question des habitudes, de traditionnels d'engagements, ou des héritages. Pour ce faire, il s'agit de faire la démonstration d'une prise de recul suffisante, d'une évaluation ou auto-évaluation des opérationnalisations, d'un suivi des effets produits. Ce temps d'analyse de sa propre action est désormais un temps professionnel incontournable pour qui ambitionne agir de manière qualitative et efficace.

Aussi dans tout emploi du temps doit pouvoir exister :

- un temps de lecture et d'appropriation des problématiques professionnelles et de leurs conséquences sur son activité propre ;
- un temps d'échange et de débat qui complète efficacement le premier ;
- un temps d'analyse rétroactive de son engagement destiné à ajuster l'orientation voulue, définir la suite à donner, faire les bons choix ultérieurs.

Il est donc essentiel de ne pas rester éternellement dans le « faire » pour accepter aussi d'apprécier ce « faire » pour en mesurer son adéquation à l'intention de départ, ou sa pertinence. Ce retour réflexif est de nature à garantir l'effectif passage de la théorie à la pratique.



## Le lien théorie – pratique : témoignage

### La posture d'un enseignant, en acte

#### Une rencontre

« Vendredi 21 novembre 2014, rendez-vous est pris avec Jean-Pierre OUSSENEKAN (le formateur) pour la négociation d'un stage de proximité se déroulant au sein de mon établissement. L'APSA support de ce stage est course de haies et multi bond. Retardé au sein de son établissement, Jean-Pierre arrive à 14h alors que j'ai cours à 14h15... Trop tard pour dérouler la négociation. Le cours prévu fait parti de mon cycle multi bond avec des 4<sup>ème</sup>. Ça tombe bien ! Me vient l'idée d'optimiser la présence de Jean-Pierre : je lui propose d'assister à mon cours afin de m'aider à faire évoluer mes pratiques. Il accepte de bonne grâce.

#### Mes contenus

Dans le projet EPS de notre collège, les 2 CMS « fil rouge » en 4<sup>ème</sup> sont la n°2 (les rôles sociaux) et la n°4 (se connaître, se préparer). La maîtrise de la conduite de l'échauffement et des rôles de juge de mesure, juge de planche et secrétaire sont bien en place à ce moment du cycle (séance 4). Je présente à la classe le nouveau rôle sur lequel nous allons insister : le coach ainsi que l'objectif moteur qui est de réviser les acquis techniques et d'étalonner son élan sur 6 foulées (l'élan minimum au regard de la compétence motrice attendue dans les textes).

### La posture d'un professeur d'EPS, en pratique

#### La difficulté du lâcher-prise

L'échauffement en autonomie se déroule bien, Jean-Pierre me signale que les élèves ont compris l'essentiel sur la logique interne du multi bond. Il apprécie ma posture enseignante de lâcher-prise. Un exercice complémentaire de triple bond dans le sable est proposé (ne pas se déformer). Je suis d'un style pédagogique dirigiste, surtout lorsque je ne suis pas un spécialiste de l'activité. J'impose donc l'emplacement de la 1<sup>ère</sup> impulsion sur le dur, puis l'impulsion 2 et 3 dans le sable. Rapidement, Jean-Pierre intervient et place les élèves en situation de projet. Il donne des lattes aux élèves et leur propose de placer la latte plus ou moins loin du bac à sable. Certains choisissent ainsi de faire 2 impulsions sur le dur et seulement la 3<sup>ème</sup> dans le sable car ils ont du mal à conserver la vitesse et à ne pas se déformer s'ils font 2 impulsions dans le sable. Cette prise en charge de Jean-Pierre me place en situation de recul. Je pense à dire aux élèves de prendre d'autres initiatives. Certains pensent à se mettre par 2 pour se coacher mutuellement, élément que je n'avais pas rappelé au préalable.

Enfin, je propose aux élèves une méthode de course d'élan à l'envers : l'élève se place au bord de la ligne d'appel, dos au bac à sable, puis court le plus vite possible vers ce qui sera son point de départ d'élan lors d'un saut. Son binôme l'observe et place une plaquette numérotée à l'emplacement de sa 6<sup>ème</sup> foulée. L'élève recommence plusieurs fois afin de vérifier la régularité de ses foulées. Les élèves ont l'autorisation de démarrer le concours une fois l'étalonnage effectué. Certains groupes s'organisent difficilement et perdent du temps : des élèves ne se rappellent plus de leur groupe malgré l'existence des fiches de secrétariat de la séance précédente, d'autres éludent l'exercice d'étalonnage, d'autres encore déroule un 2ème décamètre pour savoir à quelle distance ils placeront la plaquette de départ d'élan alors que ce n'est pas utile à ce stade etc... Là, mon sentiment de « toute puissance » d'enseignant monte en moi et je suis naturellement tenté de tout arrêter. J'ai envie de recadrer pour redonner, euh... imposer une méthode de travail plus rapide. En d'autre terme, avouons-le, j'ai envie de me faire plaisir. Je pense plus à me rassurer qu'à l'intérêt de mes chers élèves...





*Mais le fait d'être en recul avec Jean-Pierre me tempère. Nous ne sommes qu'à la moitié du cours, les élèves ont du... temps. Jean-Pierre me fait remarquer qu'il apprécie la notion de « ruche pédagogique ». En fait, j'ai donné tous les outils nécessaires aux élèves, désormais il faut être patient, respecter leur rythme et laisser opérer le fruit de leur collaboration... Je m'aperçois que le piège est de toujours vouloir tout maîtriser et du coup de ne plus être disponible pour observer en profondeur les comportements des élèves. Je comprends que même en athlétisme, je peux susciter, guider plutôt qu'imposer pour gagner soi-disant du temps.*

### **L'intérêt du lâcher-prise... après avoir donné des outils utiles**

*Je décide donc de leur faire confiance. Les apprentissages se font alors sous mes yeux, plus en profondeur, car les élèves s'organisent par eux-mêmes. Ils sont détendus, de bonne humeur car je ne suis pas sur leur dos mais ils restent concentrés et utilisent à leur manière mes outils. Ils suivent leur propre chemin. Je ne suis là que pour réguler, leur poser des questions sur un point précis que j'ai pris le ... temps d'observer, sur un défaut de coaching par exemple.*

*La séance suivante, le temps est moins agréable ce jour là, les élèves ont plus de mal à se mobiliser. Pourtant, il n'y aura quasiment aucune erreur grossière de gestion de groupe lors du concours. Les élèves s'organisent plus vite et respectent tous les rôles consciencieusement. Pour améliorer le coaching, sur les conseils de Jean-Pierre, je fais passer des élèves avec des comportements moteurs typiques afin qu'ils continuent de progresser en matière de coaching. Je suis un enseignant comblé car j'ai récolté un miel très agréable : le fruit de la compétence nouvellement acquise de mes élèves. »*

### **Retour sur la théorie**

#### **La définition de la posture enseignante**

Une posture est une structure préconstruite (schème) du « penser-dire-faire », qu'un sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. Les sujets peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets.

La gestion de ces postures ouvre le panel d'action pédagogique et didactique du professeur, en fonction de l'objet de travail, du public concerné, de la problématique éducative et de sa conjoncture temporelle.

#### **Les différentes postures possibles<sup>1</sup>**

Les « postures d'étayage » permettent de rendre compte de la diversité des conduites de l'activité des élèves par les maîtres pendant la classe :

- une posture de contrôle : elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation ; par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie ;
- une posture d'accompagnement : le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter ;
- une posture de lâcher-prise : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent ;
- une posture de sur-étayage ou contre-étayage : variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève ;
- une posture d'enseignement : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration ;

---

<sup>1</sup> Institut Français de l'Education, ressources sur site



- une posture dite du « magicien » : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves.



## Conclusion

L'enseignant est renvoyé à ses responsabilités de maître d'œuvre en acte d'une politique éducative qu'il se doit de porter. L'Institution mise sur son potentiel, y voyant des Ingénieurs capables d'appréhender les nouveautés, de s'adapter et d'innover pour les mettre en œuvre. L'enseignant est au premier plan car au plus près des élèves. Il est l'expert local. Pour ce faire l'Institution et tous ses acteurs doivent pouvoir lui faire confiance et en retour l'enseignant se montrer à la hauteur de cette responsabilité confiée.

L'activité réflexive et le temps consacré pour le faire constituent, ensemble, un levier majeur à ce lien théorie-pratique :

- pour s'emparer du contexte éducatif, ses priorités, ses enjeux, ses incontournables ;
- pour concevoir des opérationnalisations, expérimenter, innover ;
- pour mesurer l'effet et l'efficacité de son engagement, de ses choix.

Le temps de réflexion place l'enseignant dans une posture plus ouverte, disponible et propice au changement.

Professeur est un métier d'ingénieur pédagogique qui doit être assumé. A ce professeur, il revient de prendre en main son statut de concepteur et d'exploiter tout son potentiel pour se positionner comme acteur dynamique du changement.

**Professeurs, les élèves ont besoin de vous !**



## Allers-retours

Davy MEZIERE,  
Professeur d'EPS, Beaumont sur Sarthe, (72)

*Dans de multiples contextes, effectuer un retour réflexif sur sa pratique fait partie des moyens pour progresser. A fortiori, l'enseignant ne peut échapper à cette quête sans fin, sous peine de se retrouver en décalage avec sa mission ou de nier sa qualité de concepteur de son enseignement. C'est donc dans cet espace, entre conformité et originalité, que le professeur mène son analyse de pratique et s'adapte aux contextes institutionnels et professionnels auxquels il est confronté. La refonte du socle commun et des programmes, engagée récemment, montre un exemple signifiant de cette nécessaire adaptation.*

*Cette réflexivité prend des formes variées dans le quotidien de l'enseignant. A l'image de Monsieur Jourdain, qui faisait de la prose sans s'en rendre compte, le professeur d'EPS, en repensant ses pratiques, en les écrivant, en les évaluant, en les partageant, disposent d'espaces pour effectuer des allers-retours incessants entre théorie et pratique. En s'y engageant volontairement, régulièrement et durablement, l'enseignant peut en tirer de nombreux bénéfices pour équilibrer sa posture professionnelle. Il est alors intéressant d'appréhender la construction du processus réflexif permettant ce cheminement et d'en proposer un cadre d'analyse susceptible de le conscientiser.*



### Créer les conditions d'une réflexion productive

#### Une posture de carrière

« Nul ne naît praticien réflexif, il le devient »<sup>1</sup>. S'il en perçoit les avantages, la réflexivité de l'enseignant se développe, se diversifie et l'accompagne tout au long de sa carrière pour faire face à l'exigence et la complexité de sa mission.

#### De l'instauration d'une habitude de réflexion...

Dès sa formation initiale, l'enseignant stagiaire est incité à analyser son enseignement. Ce processus réflexif lui permet de repenser lucidement ses actions au-delà de sa pratique. Qui n'a pas fait l'expérience du « si c'était à refaire... ». Les gains attendus par l'usage de cette démarche sont multiples. Prise de conscience, distanciation, auto-évaluation, mais aussi moment d'entrevoir des perspectives, ce check-up est un temps de résonance théorie-pratique important. Rétrospectivement, ce processus permet, entre autre, d'éclairer les actions des élèves, leurs réussites, leurs échecs, leurs manières de procéder ou d'apprendre, mais également d'établir des relations entre leurs travaux et l'organisation des apprentissages proposés par le professeur. Dans le détail, il peut par exemple interpréter les incidences et les influences de ses consignes sur l'activité de ses élèves. Aussi, Dans cette période de découverte du métier, la gestion des émotions que suscite l'acte d'enseigner ne facilite pas la définition de priorités parmi la quantité d'informations à analyser. A l'initiative des formateurs ou du tuteur, la réflexion du stagiaire est guidée. Il est alors initié à tisser des liens entre ses actions et les connaissances scientifiques et institutionnelles qui s'y rapportent. Aussi, par cette démarche réflexive, des connaissances abstraites ou autres concepts théoriques, précédemment

<sup>1</sup> PERRENOUD (P.), *Notre métier, aventure ou routine ?*, Mobile n°1, janvier 2001.

abordés en formation initiale peuvent s'actualiser. Par exemple, les diverses théories de l'apprentissage s'éclairent aux contacts de cas concrets.

Sur un versant plus affectif, des temps dédiés à l'analyse professionnelle sont aussi instaurés. Ils représentent un autre moyen d'effectuer des liens théorie-pratique à partir d'un retour sur ses expériences. Partager avec ses pairs autour de la description de situations professionnelles complexes et singulières est un voie qui permet de dépasser les ressentis en repensant ses actions autrement. Cette pratique d'interaction permet également d'oser exprimer ses difficultés et ses doutes, en dépassant la sensation de jugement, pour avancer. A l'heure où enseigner de manière isolée est obsolète, l'idée même de partager ses pratiques pour les repenser semble favoriser une autre compétence du métier, travailler en équipe.

### ***...jusqu'à l'acquisition d'une compétence professionnelle.***

Cette démarche réflexive se poursuit et se développe à l'initiative du professeur. Même si les temps et les espaces d'analyse évoluent avec l'expertise, elle reste à tout moment, un cheminement utile pour murir et évaluer ses pratiques en fonction notamment, du contexte institutionnel et des concepts d'usage. Rétrospectivement, les évolutions du système éducatif et la complexité du métier ne peuvent s'entendre avec des stratégies d'enseignement statiques. Cette analyse de pratique gagne donc à devenir une compétence professionnelle.

## **Analyser sa pratique, une compétence à construire**

Réfléchir sur ses pratiques ne s'improvise pas. Cette démarche nécessite des connaissances, notamment sur soi, des capacités à mobiliser dans des conditions identifiées, et des attitudes incontournables.

### ***Des connaissances pour organiser son environnement réflexif***

#### ***S'accorder du temps***

Pris dans la dynamique du travail ou « paralysé » par la routine, il appartient pourtant à chacun de se dégager le temps nécessaire à l'analyse de ses pratiques et de s'octroyer des espaces favorables de réflexion professionnelle. L'enseignant réflexif organise rationnellement son environnement et son temps à partir des connaissances qu'il a de lui-même. Il a l'initiative pour trouver le moment de la journée où sa réflexion est la plus efficace, pour en déterminer la périodicité, mais aussi la durée optimale. Pour les mêmes raisons, définir un lieu propice et le matériel nécessaire à sa réflexion rend les conditions de travail favorables. Aussi, une réflexion sereine demande d'être à jour dans son travail personnel afin de pouvoir se consacrer intellectuellement sur sa réflexion. Ces éléments d'organisation assurent la pérennité de cette habitude de travail.

#### ***S'occuper l'esprit***

Cela peut apparaître, de prime abord, anxiogène compte tenu du nombre de tâches que l'enseignant d'EPS accomplit déjà dans sa journée. Il ne s'agit surtout pas de se saturer l'esprit par une quantité de sujets qui est alors contre-productive. Des priorités sont à opérer. Aussi, tout ce qui questionne le professeur n'a pas la même échéance temporelle. Il peut réfléchir à court terme, pour organiser, créer de l'innovation, de la régulation pour l'investir dans ses cours. A moyen terme, il peut traiter petit à petit d'autres dossiers, comme les avancés des projets (de classe, pédagogique,...). Enfin, à long terme, le professeur mature des lignes de pensées et des principes, des questionnements auxquels il aspire trouver des réponses. En résumé, la réflexion s'organise autour de repères et de connaissances. L'habitude de réflexion amorcée, les gains prennent le pas sur la contrainte, celle-ci devient peu à peu un moment de pause salvatrice, de plaisir et de sérénité. Ainsi, l'enseignant qui réfléchit à ses pratiques ose donc s'occuper l'esprit et avoir sans cesse une idée derrière la tête.

## Des attitudes incontournables

### L'ouverture d'esprit

Même si c'est une qualité que les uns possèdent de façon intrinsèque, l'enseignant réflexif ne peut en faire l'économie pour répondre aux exigences nouvelles de l'enseignement de masse. « Les oblats »<sup>2</sup> voient les choses de manière positive, posent les avantages et les limites sans s'opposer frontalement, et font preuve de curiosité. Cette attitude facilite la perspective à comprendre et à prendre en compte les évolutions constantes du métier. L'éducation est un champ en mouvement, les réflexions bouillonnent, les textes institutionnels évoluent et créent de nouvelles doxas. Même si l'acquisition de bases solides assurent une relative certitude fonctionnelle, l'enseignant ne peut donc pas rester inerte ou statique avec seule prérogative sa formation initiale. Il reste, au contraire, connecté, sur le qui-vive, pour interroger ses pratiques professionnelles à l'aune des changements. Par exemple, l'ouverture d'esprit permet de concevoir l'arrivée de nouvelles orientations, de nouvelles missions comme facilitant la poursuite du métier, plus en phase avec son temps, et ne pas les vivre comme une régression ou une perte de pouvoir. Elle permet enfin d'accueillir favorablement de nouveaux concepts. Si les objets d'étude évoluent, les démarches également. L'émergence de la notion de compétence ces quinze dernières années met en évidence cette nécessaire philosophie pour adapter les démarches et les procédures sur le terrain.

De cette attitude, l'enseignant développe également des capacités incontournables à travailler en équipe, à exprimer ses idées, à recevoir celles des autres, à accepter la contradiction. Réfléchir à plusieurs est aussi puissant, récréatif, valorisant, enrichissant... Là encore, l'enseignant ne peut omettre cette évolution du métier et « l'impérieuse nécessité d'y adhérer »<sup>3</sup>. Apprendre à partager et écouter les autres favorise de nouvelles réflexions. De plus, l'enseignant est quelqu'un de systémique, « il sait qu'une partie de ses actes s'inscrit dans un système d'actions collectives »<sup>4</sup>. Les concepts d'usage, les projets actuels, les missions sont portées par la force du collectif. La mutualisation est un accélérateur d'idée permettant de répondre à la densité et à la complexité des tâches. Dans ce contexte, la pratique réflexive a plus d'effets si elle est intégrée à une coopération.

### La culture du doute

Même s'il est tentant de croire que la compétence à enseigner s'acquiert de manière linéaire, au fur et à mesure de l'expérience, il n'en est rien. La maturation professionnelle est en fait un processus long et à l'évolution incertaine, car dépendante du sujet et de sa volonté. Face à une situation d'échec, l'enseignant peut se retrouver, par la force des choses, confronté au doute parce qu'il n'atteint pas son but. De manière subjective, cette attitude survient aussi chaque fois que l'enseignant n'est pas satisfait de son niveau de maîtrise ou qu'il constate une résistance du réel par rapport à sa vision ou son objectif de départ. Sans parler d'une remise en question permanente, l'enseignant s'efforce de conserver une capacité à interroger ce qu'il fait, ce qu'il fait faire et dans quel(s) but(s). Mon action est-elle en phase avec le cadre institutionnel ? Suis-je attentif aux besoins de mes élèves ? Est-ce que je réponds à leur diversité ? Mon organisation leur permet-elle d'apprendre, de donner du sens à leurs actions ? A cet égard, suis-je innovant ? L'enseignant qui s'interroge sur ses pratiques a de grandes chances de trouver les moyens d'avancer, ne serait-ce que parce qu'il ose se poser des questions, qu'il accepte de se remettre en cause ses propres savoir-faire, malgré la difficulté de s'avouer à lui-même qu'il fait fausse route. Cette culture du doute ne saurait se confondre avec la confusion personnelle. Croire, ce n'est pas être sûr. L'enseignant qui agit possède en effet des oasis de certitudes et croit en ce qu'il fait. Il ne remet pas tout en cause en même temps et garde le contrôle en maintenant une base solide. Pour autant, douter est le plus court chemin vers l'auto-évaluation de ses pratiques. De cette attitude, le professeur est en mesure d'apprécier la qualité de ses interventions. A

<sup>2</sup> GUIBERT (P.), LAZUECH (G.), Enseignants débutants. « Faire ses classes ». L'insertion professionnelle des professeurs du second degré, Rennes : Presses universitaires, 2008.

<sup>3</sup> BEUNARD (P.), *Le travail en équipe*, e-novEPS n°5, juin 2013

<sup>4</sup> PERRENOUD (P.), Notre métier, aventure ou routine ?, Mobile n°1, janvier 2001.

cette occasion, les « axes d'efficacité »<sup>5</sup> » développés par Delphine EVAIN en permettent une analyse fine sur le fond et la forme.

## Des capacités pour investir des temps et des espaces de réflexion

Dans le quotidien de l'enseignant, nombre de situations permettent d'effectuer des allers-retours théorie-pratique. En effet, le processus de réflexion s'amorce autour d'intentions telles que penser, écrire, évaluer, partager, écouter. De manière plus ou moins consciente, le professeur met en œuvre des processus de théorisation de sa pratique afin de mener à bien son travail. Aussi, d'autres temps d'enrichissement personnels matérialisent et développent l'envergure de sa réflexion. Il s'agit alors de tâches relevant de démarches volontaires et conscientes que l'enseignant s'impose pour remplir sa mission, par souci d'efficacité, mais aussi pour vivre son métier sereinement, y trouver du plaisir, et assouvir une forme de curiosité. Le tableau 1, ci-dessous, dresse un portrait non exhaustif de ses espaces à investir. Ces capacités apparaissent comme autant de filtres pour réfléchir.

Tab. 1 : des espaces et des temps de réflexion théorie/pratique

| Capacités permettant le processus d'analyse théorie pratique | Temps et espaces de réflexion                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Penser<br/>Repenser</b>                                   | Lecture et maîtrise des textes institutionnels et des programmes.<br>Préparation et bilan de ses interventions<br>Formation continue ; lectures spontanées ou thématiques.<br>Veille d'informations<br>Préparation aux concours                                                |
| <b>Ecrire<br/>Réécrire</b>                                   | Préparation et bilan de ses interventions<br>Enrichissement des préparations de cycle, de séance...<br>Trace de la séance sur le cahier de texte numérique ; préparation et bilan de ses interventions (annoter, enrichir...)<br>Production et mutualisation de pratique       |
| <b>S'auto-évaluer</b>                                        | Inspection (auto positionnement individuel)<br>A travers les apprentissages de ses élèves<br>A travers les pratiques de ses collègues                                                                                                                                          |
| <b>Partager<br/>Ecouter</b>                                  | Travail en équipe disciplinaire, transdisciplinaire ou avec d'autres partenaires (PAI, PPRE, conseil école-collège...)<br>Tutorat de stagiaires<br>Rencontre parents professeur<br>Conseils de classe, équipes éducatives (Ulis)<br>Travail collaboratif<br>Echanges informels |

Selon une approche par compétence, le processus de réflexion associe donc aux capacités précédemment énumérées dans le tableau, des attitudes et des connaissances indispensables. L'enseignant réflexif les intellectualise pour développer sa compétence à analyser ses pratiques.



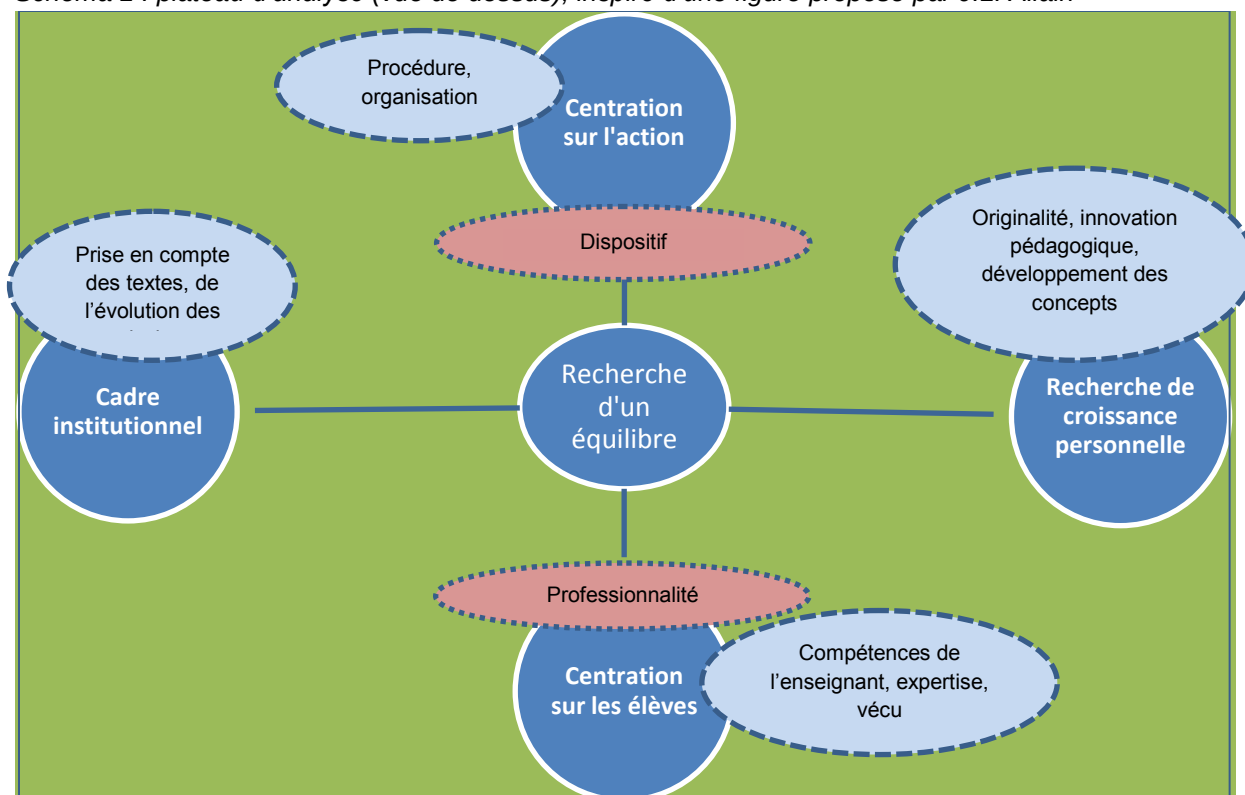
## Un cadre de réflexion pour analyser ses pratiques

Tout au long de sa carrière, l'enseignant est amené à s'adapter à ses contextes d'exercices, aux orientations institutionnelles, à l'évolution de ses missions, aux établissements, aux publics, aux équipes pédagogiques... Bien qu'il n'ait pas la main sur chacun de ces paramètres, il possède toutefois une latitude importante au sein du cadre institutionnel pour développer ses espaces de

<sup>5</sup> EVAIN (D.), *N'oublions pas le cœur du métier*, e-novEPS n°7, juin 2014

conception et exercer sa liberté pédagogique. « Si autrefois, il était question d'appliquer les textes avec discipline et parfois manque de discernement, aujourd'hui il s'agit plus de les mettre en œuvre de manière intelligente. Ils constituent une référence, mais ne commandent ni 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 »<sup>6</sup>. La recherche d'un équilibre au travers d'une démarche consciente semble, pour le professeur, la méthode qui optimise les progrès. Ainsi, pour piloter et anticiper ses orientations pédagogiques, l'enseignant réflexif peut analyser et juger sa situation. Le plateau d'analyse théorique, ci-dessous, lui permet d'exercer des allers-retours théorie-pratique et de se positionner en ayant un regard lucide sur ses actions.

Schéma 1 : plateau d'analyse (vue de dessus), inspiré d'une figure proposée par J.L. Allain<sup>7</sup>



### Analyser sa pratique, entre cadre institutionnel et enrichissement personnel

Le premier axe du plateau à prendre en compte (Schéma 1) pour analyser sa pratique est celui qui part des textes de référence et s'étire jusqu'à l'espace de création ou de développement dans lequel chaque enseignant ose se projeter, suivant son « niveau d'aspiration » et s'il « considère son métier comme une aventure ou une routine »<sup>8</sup>. Le professeur réflexif peut ainsi placer le curseur de sa pratique sur cet axe, mais aussi en envisager le déplacement au gré de son besoin de conformité ou d'enrichissement personnel. Par exemple, la refonte engagée récemment, du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCC) et l'annonce de la prochaine rénovation des programmes d'éducation physique et sportive sont des éléments qui impactent les pratiques des professeurs, pouvant même les remettre en question. De manière logique, par souci de légitimité, l'arrivée de nouveaux textes a donc une influence directe sur les actions de l'enseignant et le positionnement du curseur de sa réflexion. En revanche, après une phase d'appropriation du nouveau cadre, l'enseignant, au sein de l'équipe pédagogique, développe progressivement des actions

<sup>6</sup> Op. Cité

<sup>7</sup> ALLAIN (J.L.), Le travail de régulation des conseillers pédagogiques de circonscription, Thèse de doctorat, Université de Nantes, 2010

<sup>8</sup> PERRENOUD (P.), *Notre métier, aventure ou routine ?*, Mobile n°1, janvier 2001.



originales et singulières. En faisant les efforts de traduction et d'adaptation de ces textes au contexte local, le curseur se déplace alors vers l'opposé.

### Analyser sa pratique, entre centration sur l'action et centration sur l'élève

Ce deuxième axe s'étend de la priorité accordée par le professeur, soit aux procédures qui organisent la mise en action des élèves, soit à la prise en compte de l'élève lui-même dans ses apprentissages. Le niveau d'expertise, la capacité de distanciation de l'enseignant et les concepts d'usages tiennent ici une part importante sur ce positionnement. Pour l'exprimer, le concept de compétence au centre de tous les débats depuis les années 2000, est propice. « *Pour certains enseignants et certaines équipes, la programmation des contenus d'enseignements, l'organisation du travail de la classe et l'évaluation des élèves accaparent tellement leurs préoccupations, que peu de temps reste disponible en amont de la leçon pour une réflexion sur les enjeux éducatifs, le sens et les compétences que l'équipe s'efforce de développer chez les élèves* »<sup>9</sup>. Ce constat dressé par Bernard Lebrun montre le revers d'une centration excessive ou prématurée sur l'action. Sur l'autre versant, l'enseignant prend en compte l'élève au travers de ses caractéristiques, de ses ressources. « *La question des ressources mobilisées par les apprentissages scolaires devient centrale, il n'est plus possible d'enseigner sans les placer comme pivot organisateur de toute démarche d'apprentissage* »<sup>10</sup>. Si cette analyse montre une priorité de centration sur l'élève par rapport à une centration sur l'action, il est néanmoins possible d'accorder une importance toute particulière au développement de procédures facilitant la sélection des ressources sollicitées chez les élèves. « *Mettre l'accent sur les compétences à développer, présenter aux élèves des tâches complexes, ouvertes, sous formes de problèmes à résoudre, de ressources à mobiliser autorise la possibilité pour les élèves de choisir des voies différentes pour réussir* »<sup>11</sup>. En somme, il est aussi intéressant pour l'enseignant de pouvoir se centrer sur l'élève ou sur l'organisation de son action, à partir du moment où les intentions de formation et les compétences à développer chez lui sont préalablement sélectionnées par l'équipe pédagogique à partir d'un travail d'adaptation des textes nationaux.

Pour ce qui est de cet axe, Jean-Luc Dourin<sup>12</sup> montre jusqu'où l'auto-analyse de ses pratiques permet de s'attarder et de s'adapter à ses élèves. Cette analyse fine demande de pouvoir faire abstraction d'informations parasites pour se concentrer sur l'action des élèves et les principes sous-jacents leur permettant de construire les compétences.

### Des équilibres à trouver.

Si l'enseignant conçoit ce plateau d'analyse comme une planche de proprioception, Schéma 2 (vue en 3 dimensions), il peut en influencer des inclinaisons sur des angles divers en faisant varier la gravité de sa réflexion. Ainsi d'autres axes apparaissent comme autant de nouveaux équilibres sur lesquels l'enseignant peut se positionner en faisant contrepoids, pour une période, en fonction du contexte auquel il est confronté. Par un effort de régulation théorie-pratique, le plateau d'analyse lui permet de conscientiser son positionnement et d'anticiper les axes à privilégier. Le tableau 2, ci-dessous, propose aux inclinaisons possibles du plateau d'analyse, des besoins et des contextes associés.

<sup>9</sup> LEBRUN (B.), *La définition des compétences, un nécessaire temps fort de réflexion avant la leçon*, e-nov n°1, juin 2011

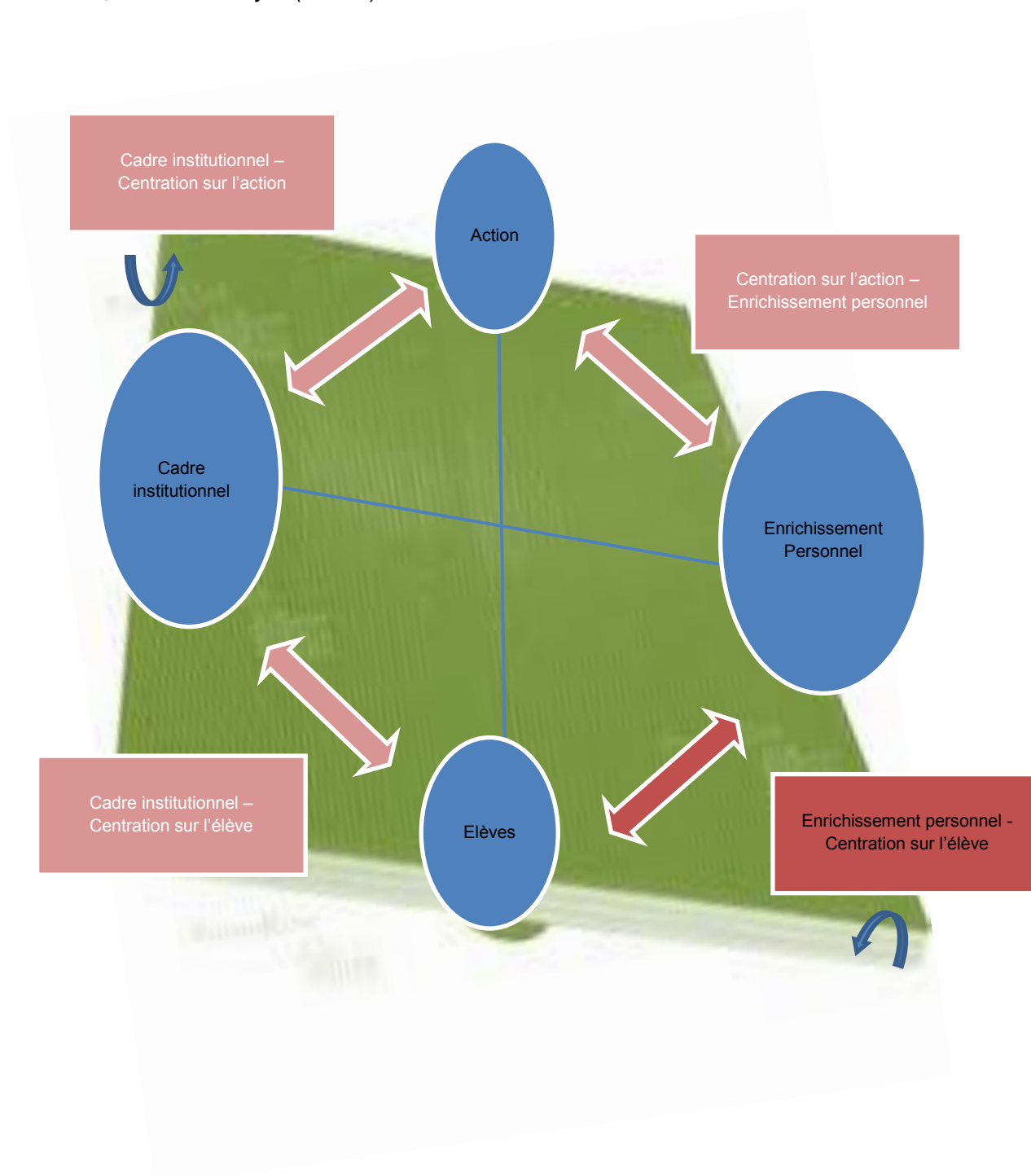
<sup>10</sup> Op. Cité

<sup>11</sup> Op. Cité

<sup>12</sup> DOURIN (J.L.), *Observer pour apprendre*, e-nov n°2, janvier 2012.



Schéma 2, Plateau d'analyse (vue 3D)



Par cette réflexion sur ses pratiques, l'enseignant prend la main sur son enseignement, exerce sa liberté pédagogique au sens où il adopte ainsi « une juste posture »<sup>13</sup> et donne de l'envergure à sa capacité de conception. Il peut alors actionner les leviers opportuns pour continuer à croître, trouver de nouveaux équilibres, sans rester prisonnier des modalités prescrites. Enfin, il comprend que l'innovation n'est la chasse gardée de personne, qu'il peut construire ses propres réponses adaptées à sa situation et que même les bonnes idées des autres demandent à être revisitées pour ne pas devenir de mauvaises recettes.

<sup>13</sup> EVAÏN (D.), « N'oublions pas le cœur du métier », e-novEPS n°7, juin 2014

Tab.2 : axes d'inclinaison

| Axes d'inclinaison possibles                                    | Besoins associés chez l'enseignant                                                                                                          | Contextes d'exercice associés                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Cadre institutionnel –<br/>Centration sur l'action</b>       | Besoin d'assurance, de rationalité, de méthode<br>Recherche d'un cadre sécuritaire                                                          | Début de carrière, reprise d'activité<br>Changement de public<br>Tutorat de stagiaire<br>Nouveaux programmes, socle commun de connaissances, de compétences et de culture |
| <b>Centration sur l'action –<br/>Enrichissement personnel</b>   | Plaisir d'innover, désir de création, curiosité<br>Recherche d'efficacité, Trouver de nouveaux dispositifs d'apprentissages pour les élèves | Enseignant expert<br>Moment post formation continue, inspection (regain d'intérêt au métier)                                                                              |
| <b>Enrichissement personnel –<br/>Centration sur les élèves</b> | Plaisir d'innover<br>Désir de partir de ce que savent les élèves<br>Besoin de lâcher prise                                                  | Enseignant expert, connaissances précises du public<br>Moment post formation continue, inspection (regain d'intérêt au métier)                                            |
| <b>Centration sur les élèves –<br/>Cadre institutionnel</b>     | Besoins de connaître, de caractériser les élèves...                                                                                         | Travail d'équipe, traduction des textes et adaptation locale, définition d'un parcours de formation                                                                       |



## Conclusion

Comment l'enseignant peut-il faire l'économie d'une réflexion théorie-pratique pour exercer son métier ? Dans un contexte éducatif évolutif, s'engager dans un processus de réflexion est un moyen indispensable pour garder ses pratiques pédagogiques efficaces, cohérentes au regard des exigences de l'institution, mais aussi pour mieux vivre son métier. Cependant, réfléchir sur ses pratiques demande méthode et régularité. Cette compétence acquise, le plateau d'analyse proposé donne au professeur l'opportunité de cheminer et de garder l'initiative sur les équilibres qu'il peut adopter face aux contextes d'exercices qu'il rencontre.

Le projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture<sup>14</sup> paru récemment se montre ambitieux. Comme pour tous nouveaux textes, sa mise en œuvre demandera aux enseignants d'en prendre la mesure et d'établir des connexions fortes entre la théorie et la pratique. Ce sera donc pour eux, l'occasion d'exercer leur réflexivité et d'user de leur qualité de concepteur<sup>15</sup>. Ils pourront enfin y puiser des supports d'innovations innombrables.

<sup>14</sup> Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture, juin 2014

<sup>15</sup> EVAÏN (D.), *Ingénieur Pédagogique*, e-novEPS n°8, janvier 2014

## Le praticien chercheur

Patricia Fleuriault,  
Professeur d'EPS, Craon, (53)

*Le ministère de l'éducation nationale a engagé par la loi du 8 Juillet 2013 la refondation de l'école visant à réduire les inégalités et à favoriser la réussite de tous. Les pistes de transformation sont nombreuses et des axes comme les missions du professeur, la redéfinition de ses compétences professionnelles<sup>1</sup> sont explorés. L'enseignant apparaît bien comme le ressort essentiel des transformations attendues.*

*La pratique réflexive constitue une de ces facettes incontournables du métier. Cette capacité à « réfléchir sur sa pratique –seul ou entre pairs- et à « réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » engage l'enseignant à revisiter ses manières de faire et favorise son adaptabilité.*

*Schön<sup>2</sup> incite cependant à distinguer «la réflexion dans l'action» de «la réflexion sur l'action». Il dégage effectivement l'hypothèse que l'enseignant compétent dispose de connaissances apprises durant sa formation initiale, mais aussi et surtout de connaissances construites dans l'exercice même de sa profession. Ce qui veut dire que de la pratique éducative émergent des savoirs particuliers, des savoirs « expérimentiels », construits dans et par l'action éducative.*

*Comment aider l'enseignant à élaborer des connaissances dans l'action et à y avoir accès ?*

*Le praticien réflexif est avant tout un chercheur en contexte. Le tournant réflexif entraîne un changement d'objet : ce n'est pas la science avec ses théories, ses lois, ses modèles qui est à réfléchir mais la pratique avec ses contraintes, ses aléas, ses limites, son subjectivisme. Cette posture n'est possible que si l'enseignant glisse d'un paradigme de l'expertise à un paradigme de l'incertitude. Dès lors, l'enjeu est de le faire entrer dans une nouvelle démarche consciente et productrice de savoirs.*

*A partir de l'analyse de pratiques d'enseignants d'EPS, il est possible de mettre à jour les ressources nécessaires pour faire vivre ce paradigme de l'incertitude.*



## Une démarche d'investigation pour comprendre la pratique

### Du praticien réflexif au praticien chercheur

Selon Argyris<sup>3</sup> l'action permet de mobiliser et d'approfondir des connaissances mais aussi de les contextualiser et d'en générer de nouvelles. L'individu cherche à analyser et comprendre une situation à partir d'un cadre de perception qu'il s'est lui-même construit grâce à ses expériences passées. Il décide alors d'agir d'une certaine façon : c'est la réflexion dans l'action.

<sup>1</sup> B.O. du 18/07/2013, Arrêté du 1-7-2013 relatif au Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

<sup>2</sup> SCHON (D. A.), Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, les Editions Logiques, 1994

<sup>3</sup> ARGYRIS (C.), Action Science, San Francisco, Jossey-Bass, 1985

Il réfléchit ensuite à l'efficacité de son action au regard des résultats produits et entreprend de réguler ou pas. C'est la réflexion sur l'action qui correspond à une vérification.

Appliquer ce « tournant réflexif » à l'enseignant conduit à ne pas réduire le praticien à sa pratique mais à le considérer comme « un chercheur dans un contexte de pratique ». La réalité de la pratique n'est que rarement le reflet que la théorie laisse entrevoir. Cette particularité dynamique et non linéaire de la pratique est très certainement inhérente au fait que le travail implique de l'humain.

Dans son approche par compétences, l'enseignant prend en compte la diversité des élèves et par conséquent en s'adaptant aux besoins de chacun, l'ingéniosité est de mise pour différencier. Il fait face sans cesse à des situations d'incertitude et ce malgré la connaissance théorique voire pragmatique qu'il peut élaborer. Ses propres routines, ses récurrences de raisonnement ou de modes opératoires qui fondent ses pratiques professionnelles s'avèrent parfois inefficaces.

Comment les questionner si ce n'est de se mettre lui-même en position de chercheur ?

L'enseignant est au plus près de ses élèves. Il les connaît, reconnaît ce qui fait obstacle à l'apprentissage, accepte différents cheminements, personnalise les parcours. S'impliquer pour la réussite de tous, c'est construire et proposer des situations productrices de savoirs pour chacun. Parfois un aménagement du milieu, une consigne formulée autrement suffit. A d'autres moments, l'enseignant doit réinterroger plus profondément ses manières de faire ou de dire. Il agit alors comme un véritable chercheur au sens où :

- il construit une problématique (cadre de lecture de la situation)
- il pose des hypothèses et agit
- il vérifie ses hypothèses en analysant les résultats de son action et accroît par la même, la compréhension de sa pratique professionnelle

C'est l'addition d'événements significatifs de ce type qui façonne son expérience. L'enseignant apprend à devenir efficace par la pratique en diagnostiquant ses propres erreurs ou l'inanité de ses actions et en les modifiant. Pour répondre aux exigences de la réalité professionnelle, il accepte de transformer sa démarche d'enseignement.

### **Du paradigme de l'expertise au paradigme de l'incertitude**

La réflexion dans l'action déclenche un processus d'autorégulation (anticiper- contrôler- réajuster). Il s'agit de diriger son attention sur les effets immédiats produits, de repérer des indices d'inefficacité (écart entre l'attendu et le réel), d'identifier et de corriger les erreurs.

Mais, l'autorégulation est très souvent enrayée en raison d'un conflit de paradigme (Yves Saint-Arnaud<sup>4</sup>).

L'enseignant qui agit selon le paradigme de l'expertise s'appuie sur le savoir homologué (théories, concepts, modèles, grilles d'analyse...) pour expliquer ce qui se passe dans une interaction et pour planifier son action. Le cas échéant, il attribue son inefficacité à une mauvaise application du savoir homologué et à des facteurs qui échappent à son contrôle. Ce dernier adopte une posture d'évitement et cherche à l'extérieur de lui des raisons à une situation qui semble lui échapper. Il se désengage.

L'enseignant qui agit selon le paradigme de l'incertitude s'appuie sur ce qu'il y a d'unique et d'incertain dans chaque interaction pour s'autoréguler dans l'action. Son inefficacité est associée aux limites inhérentes du savoir homologué et à des facteurs qui relèvent de son contrôle personnel (refus de voir ce qui est, d'accepter l'incertitude, utilisation répétée de moyens qui s'avèrent inefficaces, maintien de visées irréalistes...). Il s'implique davantage et accepte de remettre en cause ses choix ou de les critiquer face à leur manque d'efficacité dans une situation particulière.

---

4 SAINT-ARNAUD (Y.), *La réflexion dans l'action*, Recherche et Formation, n° 36, 2001

Aider les enseignants à agir selon le paradigme de l'incertitude, c'est leur permettre d'accepter la réflexion dans l'action. Ne pas réduire chaque situation à ce qu'ils connaissent mais accueillir le caractère incertain et unique du moment pour trouver une solution plus adaptée. Car s'autoréguler nécessite d'utiliser l'imprévisible. Pour se faire, il importe de faire intégrer aux enseignants cette démarche d'investigation de mobilisation et de production de connaissances afin qu'ils puissent être préparés pour réagir dans l'instant.

### **Abduction/ Déduction/ Induction : une boucle heuristique**

Le praticien chercheur n'est pas déterminé par ses théories d'arrière-plan et reste ouvert à la découverte.

En réponse au défi de trouver une méthode d'acquisition de la connaissance, l'américain Charles Sander Pierce (1839-1914) développe l'abduction. Elle est fondée sur l'étonnement face à un événement sans explication. Ce processus est initié par « un fait surprenant » : fait nouveau ou anormal vis-à-vis de croyances de l'intéressé. Ceci provoque le doute car ses croyances ne sont pas capables d'expliquer ce fait. Pour Pierce, douter en ses propres croyances est le moteur qui mène l'enquête à la recherche d'une nouvelle croyance. Le rôle de l'abduction est donc de faire émerger une hypothèse capable d'apaiser le doute face au fait surprenant.

L'abduction représente une forme de raisonnement beaucoup plus courante que l'induction (passer du particulier au général) ou la déduction (passer d'une cause à une conséquence) qui sont depuis longtemps tenus pour les formes élémentaires du raisonnement. L'abduction suggère simplement que quelque chose peut être ; la déduction prouve que quelque chose doit être ; l'induction montre que quelque chose est réellement agissant. L'abduction ne porte que sur le possible ; c'est à partir de la déduction puis de l'induction comme étape finale que l'hypothèse est vérifiée, la vérité abordée.

La plus simple des abductions relève du passage de l'indice à l'idée. Passer d'une information à une hypothèse sous jacente. Exemple : à la fin d'une leçon de ½ Fond, un élève boîtille puis se plaint de douleur au talon. L'enseignant formule une première hypothèse en lui conseillant d'améliorer sa pose d'appui au sol et met en place pour la leçon suivante des exercices de remédiation. L'idée pour passer au statut d'hypothèse doit être soumise à un test empirique et vérifiée. L'enseignant envisage alors une autre hypothèse si la première est infirmée (faire courir sur un sol plus souple car fragilité ou inciter au changement de chaussures...).

Le sémiologue et romancier Umberto Eco décrit l'abduction comme « la méthode du détective ». L'inspecteur est en présence de traces, d'indices et il doit faire appel à son imagination pour échafauder des hypothèses. L'abduction convoque donc l'imagination, l'intuition, la créativité.

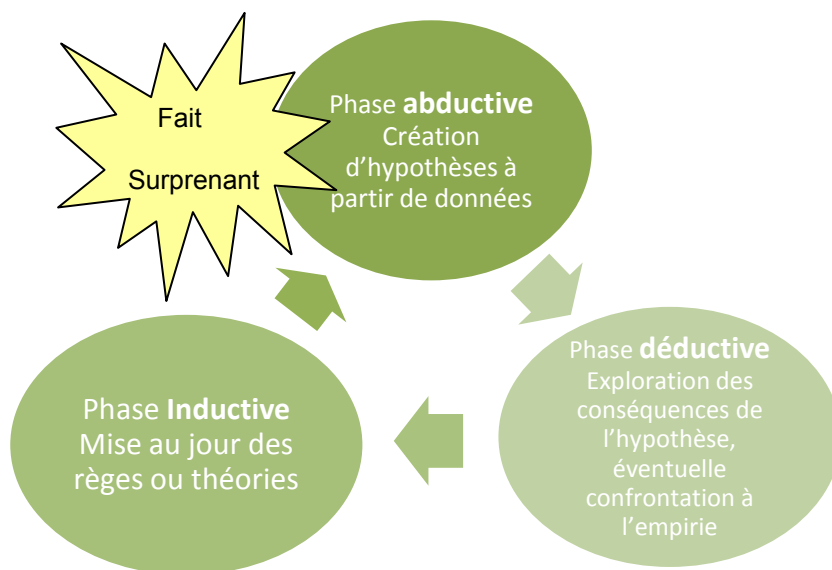
David<sup>5</sup> n'oppose pas les formes de raisonnement mais bien au contraire, les combine dans sa «boucle récursive » et envisage ce processus comme une démarche scientifique à part entière.

En modifiant sa méthode de pensée par la boucle ADI (Abduction/Déduction/Induction), l'enseignant se donne les moyens de découvrir et de mettre en place de nouvelles stratégies, efficaces, pour répondre aux problèmes rencontrés par les élèves.

---

5 DAVID (A.), Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion. Actes de la VIIIe conférence de l'Association internationale de management stratégique, 1999.

Schéma 1. Boucle abduction/déduction/ induction. Nota : Il est possible que la boucle reparte si l'hypothèse est infirmée ou si apparaît une évolution vers une autre explication.



Dès lors, il est possible de décrire par quelles étapes passe l'enseignant dans cette démarche intellectuelle et quel sera son questionnement (tab.1).

Tab.1, L'enseignant dans cette démarche

|                  | Etapes                          | Phases                                                 | Description                                                                                                                               | Questionnement                                                                                                                                       |
|------------------|---------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Abduction</b> | Recueil de données              | Emergence d'un questionnement à propos de l'expérience | Construction du caractère problématique de la situation                                                                                   | Que se passe-t-il ? Comment vais-je m'en sortir ?                                                                                                    |
|                  | Problématisation                | Identification du problème/au fait inattendu           | Transformation partielle de l'expérience problématique en situation déterminée                                                            | Quels sont les éléments qui retiennent mon attention ? Pour quelle raison ? Qu'est-ce que cela m'ouvre comme possibilité pour résoudre le problème ? |
|                  | Analyse. Emergence d'hypothèses | Interprétation du problème                             | Enonciation d'une hypothèse                                                                                                               | Comment j'interprète le problème ? Quelle forme prend-il ? Quel sens prend-il ?                                                                      |
| <b>Déduction</b> | Confrontation<br>Vérification   |                                                        | Discussion et repérage des théories en conflit ou en lien avec l'hypothèse<br>Analyse des implications et des conséquences de l'hypothèse | Comment a évolué la situation ?<br>Quelle incidence des différents choix effectués ?                                                                 |
| <b>Induction</b> | Validation<br>Généralisation    |                                                        | Phase d'analyse et de confrontation des résultats<br>Possibilité d'élaborer de nouvelles règles ou d'initier à nouveau la boucle          | Ai-je répondu au problème ?<br>Ai-je produit de nouvelles connaissances ?                                                                            |

Afin d'initier cette démarche, une fiche d'analyse de pratique est distribuée en début d'année scolaire à des fonctionnaires stagiaires EPS (voir annexe) .Ces fiches incitent à construire le caractère problématique d'une situation ; ce qui ne va pas toujours de soi et de présenter son cheminement au

groupe afin de confronter et de mutualiser des résolutions possibles. Plus qu'un outil pour développer la compétence professionnelle « réfléchir sur sa pratique », la fiche accompagne et engage l'enseignant à puiser dans ses propres ressources et l'amène ainsi à évoluer vers une autonomisation de l'agir.

Accueillir la démarche réflexive pré-exposée autorise d'augmenter l'expertise dans l'action et permet ainsi d'atteindre les connaissances dans l'action.

Mais, ne supposent-elles pas le développement d'un certain nombre de capacités, connaissances, attitudes ?

Il apparaissait intéressant alors de diffuser plus largement ces fiches (professeurs des écoles intervenant en EPS et professeurs EPS - tab 3, 5, 7) dans le souci d'identifier les ressources à mobiliser dans l'agir professionnel. En partant de ces fiches, l'idée est de mettre au jour ce que les praticiens savent faire, d'attirer l'attention sur le savoir dont ils font montre dans leurs activités et non pas de ce qu'ils devraient savoir faire.



## Réfléchir dans l'action : une compétence à construire

A travers son expérience, l'enseignant construit des savoirs de différentes natures. Ces connaissances s'appuient non seulement sur ses pratiques d'enseignement mais également sur son expérience d'apprenant, « métier » de longue durée des futurs enseignants.

Ce faisant, l'enseignant élabore des routines qui lui servent de ressources pour l'action en classe. Ce stock d'expériences participe à la construction de l'agir enseignant et apporte des schèmes permettant aux enseignants d'analyser les situations et de les gérer. Cela conduit à la construction d'un répertoire de pratiques et de savoirs que l'enseignant sollicite.

Pour envisager le métier avec un regard neuf afin de produire de nouvelles connaissances, l'enseignant accepte de se mettre en position d'étonnement, de prêter attention aux écarts, à l'inattendu pour changer d'horizon, pour accueillir les diverses situations pouvant diverger de ses attentes préalables.

« Les choses les plus importantes sont cachées par leur simplicité et leur quotidienneté » disait Wittgenstein. Il s'agit alors de glisser vers une attitude de questionnement, de se rendre disponible et attentif aux signaux plus ou moins visibles en vue de faire émerger l'apparition de compétences d'autorégulation. Car cette expertise s'exprime aussi au travers de la capacité de décoder d'infimes indices afin d'être plus à l'écoute de ce qui se joue dans l'action, et ce, dans le but de réagir au plus tôt pour être plus efficient.

Le tableau ci-dessous dégage les ressources répertoriées à partir de fiches-enseignants et de témoignages.

Tab.2, Réfléchir dans l'action, compétence 1 : être attentif pour relever des indices

| Connaissances                                                  | Capacité                                       | Attitude                                     |
|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| <b>Indices</b> : Macroscopiques, Mésoscopiques, Microscopiques | Observer et prélever des indices sur la leçon. | Se rendre disponible et réceptif<br>Empathie |



| Indices | Exemples                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Macro   | A l'échelle de la classe<br>- Lors de la prise en main : groupe agité, en retard, absence d'élèves, groupe apathique ou posé, rangé...<br>- Temps de vestiaire, comportement<br>- Implication ou pas dans la mise en place du matériel<br>- Qualité de l'écoute, de l'attention<br>- Mise au travail rapide, efficace ou beaucoup plus laborieuse.... |
| Méso    | A l'échelle des actions et interactions<br>- Comment se fait et se passe la constitution des groupes de travail ? Est-elle acceptée ? par tous ? Elèves isolés ??<br>- Tâches redéfinies ou très vite réussies<br>- Echanges, collaboration, coopération dans le groupe ?                                                                             |
| Micro   | A l'échelle de l'élève<br>- Oubli de la tenue/ arrive en retard/ sort en dernier des vestiaires/sort systématiquement en premier...<br>- Implication dans le groupe (s'exprime peu, ne s'exprime pas, s'exprime beaucoup...), dans la tâche...                                                                                                        |

Compétence à construire : être présent et disponible en observant, prélevant des informations pour se donner la possibilité de réagir.

Tab. 3 : fiches stagiaires-fonctionnaires, témoignages

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>F1 : « <i>En réfléchissant, il me semble que le plus important est de préserver l'intégrité physique et morale des élèves. Ainsi, lors de la prochaine séance il me semble nécessaire de rester à proximité du vestiaire pour pouvoir intervenir dès qu'un incident se déclare...</i> »</p>                                                             |
| <p>F2 : « <i>J'ai mis un peu trop de temps à m'apercevoir qu'il n'était pas intégré au groupe. J'ai tenté de comprendre les raisons pour lesquelles il ne s'investissait pas, sans succès. J'ai tenté de le faire intégrer un autre groupe, sans succès. L'élève s'est alors braqué et n'a pas plus voulu participer durant le reste du cours...</i> »</p> |

La boucle ADI invite ensuite l'enseignant à dégager à partir de ces indices des solutions possibles. Il est envisageable également que l'enseignant délègue cette responsabilité à l'élève. En fait, la possibilité lui est donnée, non pas de résoudre le problème mais à la manière de Michel Favre<sup>6</sup> de construire ou reconstruire le problème pour transformer les conduites.

« *La construction de l'espace-problème part de la prise de conscience qu'une question se pose et aboutit à l'organisation des éléments du problème. Cet espace est, en même temps ou après-coup, le lieu d'une démarche de résolution s'étendant de la formulation d'hypothèses à leur vérification ou falsification* »

Il lui dévolue ainsi l'analyse et la construction du problème afin de mieux l'impliquer dans ses apprentissages et de le rendre acteur et conscient de ses progrès.

Cette posture abductive de l'élève ou de l'enseignant appelle à la sérendipité, à la créativité. Le mot sérendipité vient de l'anglais Horace Walpole qui le définit comme étant la découverte, par hasard et sagacité des choses qu'on ne cherche pas. Elle n'est jamais anticipée. L'enseignant ne peut qu'être prêt à accueillir un imprévu, non pas en le rejetant, mais en acceptant de traiter ce fait surprenant par un processus d'abduction. De la même manière, toutes les stratégies-élèves, toutes propositions

<sup>6</sup> FAVRE (M.), *Construction des problèmes et franchissements d'obstacles*, Aster n° 24, INRP, 1997

devraient être encouragées. Elles renseignent d'une part, sur ce qui peut faire obstacle à l'apprentissage et d'autre part, ce peut être l'occasion de reconnaître et d'instituer de nouvelles connaissances.

L'enseignant est ouvert à ce qui ne correspond pas à ce qu'il attendait. Certes, il a des connaissances mais il sait et il ose les utiliser intelligemment ; il essaie de nouvelles mises en relation.

Pasteur disait : « *Les germes de grande découverte flottent constamment autour de nous mais ils ne prennent racine que dans des esprits préparés à les recevoir* » Il s'agit donc de développer des compétences incitant à la collecte fine d'indices pour agir autrement et faire preuve de créativité dans le traitement de cette situation particulière.

Par analogie avec la caractérisation que donne Guilford de la créativité, un enseignant créatif ferait preuve de :

- fluidité : capacité à produire le plus grand nombre de réponses possibles dans une situation problème sur un temps donné ;
- flexibilité : capacité à produire le plus grand nombre de réponses appartenant à des catégories comportementales différentes dans une situation problème dans un temps donné ;
- originalité : caractère peu commun d'une réponse donnée.

Le tableau ci-dessous précise cette compétence.

Tab.4, Réfléchir dans l'action, compétence 2 : construire le problème, chercher une solution

| Connaissance                                          | Capacité                                                                                          | Attitude                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mise en relation de ressources connues et/ou inédites | Interpréter la situation pour proposer une solution ou mettre les élèves en recherche de solution | Abductive (sérendipité-créativité)<br>Prendre du recul par rapport à la situation (maîtrise de ses émotions pour se projeter aussitôt) |

Tab 5 : fiches, témoignages sur cette compétence 2

| Professeur des écoles                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| « <i>Maintenant avec l'expérience, quand un problème survient, je fais interagir les élèves le plus possible c'est-à-dire que je leur demande de trouver eux-mêmes une solution au problème rencontré. Si la solution n'est pas trouvée ensemble, je finis la séance en m'adaptant en attendant que je puisse revenir sur la séance à froid et trouver une remédiation qu'il sera possible de mettre en œuvre à la séance prochaine.</i> »                                                                                                                                                                                                                       |
| Enseignants                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| F1 : « <i>Absence de la stagiaire au dernier moment mais la classe est bien là et il faut lui donner du grain à moudre pour favoriser la dynamique d'apprentissage des élèves et leur permettre d'aller au bout de leur cycle de course d'orientation (il m'aurait fallu trouver un moment avec eux pour boucler le cycle). Des décisions rapides et opérationnelles s'imposent et il faut accélérer pour rattraper du temps (accélérer sa réflexion pour anticiper le déroulé de la leçon, faire des photocopies rapidement...) De fait, l'avantage de disposer de ressources bien classées dans mon cartable, facilitait le changement radical de leçon.</i> » |
| F2 : « <i>Déception, un peu de frustration et incapacité à modifier la situation en cours de jeu en apportant consignes ou variables supplémentaires.</i> »                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

La dernière phase de la boucle ADI se détermine par la restitution des résultats, la mise en relation de l'hypothèse avec le test empirique. Elle admet l'établissement de règles et la reconnaissance institutionnelle de nouveaux savoirs.

Tab.6, Réfléchir dans l'action, compétence 3 : « Produire une nouvelle connaissance, généraliser »

| Connaissance | Capacité                                                                                                   | Attitude                                                                                                                   |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Boucle ADI   | Reconnaître ou pas la validité de la proposition et l'instituer éventuellement comme nouvelle connaissance | Apprécier les résultats<br>Encourager, accompagner les élèves dans leur démarche.<br>Légitimer les connaissances élaborées |

Tab 7 : fiche Enseignante, témoignages

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Description : lors d'une leçon de Course d'Orient, après la pose de 2 balises, la météo impose un repli en salle et un travail sur la description des trajets utilisés est réalisé.</p> <p><i>« ma réaction nous a permis de ne pas survoler ce point de la leçon, de prendre le temps de revenir sur des points essentiels en CO : le vocabulaire, les termes, l'observation des éléments environnants, la méthodologie, l'explication et la gestion de son parcours étape par étape, la réflexion sur le chemin le plus facile à reconnaître ou à décrire... Les élèves ont pu débattre de tous ces points et se sont vraiment écoutés, ont exposé leurs réflexions et discuté de leurs stratégies. Finalement, cette expérience a été très bénéfique et m'a permis de réfléchir autrement à une future tâche de description en CO (lors d'un temps de récupération par exemple). »</i></p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



## Conclusion

L'analyse réflexive s'est développée dans le champ professionnel et en particulier dans les pratiques enseignantes. La primauté est souvent accordée à la réflexion sur l'action, processus de conceptualisation et de re-problématisation d'une situation professionnelle. Mais réfléchir dans l'action enclenche une autorégulation, indispensable au contrôle de la situation. Pour autant, réagir dans l'instantanée s'accepte et s'apprend.

L'enseignant accueille alors l'imprévu, apprivoise l'incertitude pour s'adapter et construire de nouvelles connaissances. Il transforme sa pratique professionnelle en modifiant substantiellement les schèmes cognitifs, affectifs, croyances et valeurs qui lui servent à appréhender habituellement les situations dans lesquelles il intervient.

L'enseignant devient un praticien chercheur qui s'appuie sur le caractère contingent des situations pour s'autoréguler et s'auto-former. La démarche abductive l'introduit dans un univers de possibles qui nécessite toutefois l'acquisition d'un certain nombre de compétences professionnelles : être attentif pour relever des indices, construire le problème et chercher des solutions, produire une nouvelle connaissance, généraliser.

L'analyse réflexive pourrait se prolonger en dehors de la leçon, « entre pairs » comme le préconise l'arrêté de 2013. Yves Clot<sup>7</sup> d'ailleurs propose d'instituer des conflits sur la qualité de l'activité. « *La controverse entre anciens autour des gestes professionnels est une trappe d'accès au métier. C'est grâce à elle que le novice peut le voir... Toute formation initiale afin d'organiser la transmission du métier, devrait mettre les novices au contact de disputes entre anciens, quitte à les provoquer* ».

7 CLOT (Y.), De l'analyse des pratiques au développement des métiers, Education& Didactique, PU Rennes, 2009

## De l'étudiant au professeur

Francis Huot

Professeur Agrégé d'EPS, IA 44

*Entrer dans le métier de professeur c'est confronter ses savoirs universitaires à la réalité des élèves pour construire des connaissances et compétences professionnelles d'enseignant. Ces nouvelles acquisitions du stagiaire, routines, méthodes, procédures, etc., s'élaborent dans l'action et la réflexion. Si pour cela le stagiaire peut s'appuyer sur les conseils d'un tuteur<sup>1</sup> ou d'un formateur, c'est bien à lui et à lui seul qu'il appartient de réaliser cette transformation pour devenir un praticien réflexif. Deux conditions, au moins, semblent nécessaires au succès de cette entreprise : écrire sa pratique et la questionner. Deux attitudes pouvant paraître contradictoires ne semblent pas moins utiles : être rigoureux et accepter l'imprévu. Eclairé par des outils, une méthode, une démarche de questionnement professionnel, le professeur stagiaire peut concilier avec sérénité, préparations méticuleuses, actions programmées et aléas des cours, voire incidents pour se construire entre théorie et pratique.*



### Devenir praticien réflexif

L'année de stage est imprégnée d'une double tension qui retient toute l'attention du stagiaire : réussir le passage de la théorie à la pratique – construction du praticien – et celui de la pratique à la théorie – structuration du praticien réflexif. Le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat stipule que le professeur doit « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » et pour cela il doit « Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. ». Ainsi, il ne s'agit pas seulement d'apprendre à agir mais aussi d'apprendre à réfléchir sur son travail pour développer sa professionnalité tout au long de sa carrière. Deux attitudes sont alors nécessaires au stagiaire pour progresser : la rigueur et l'acceptation de l'incertitude. Deux attitudes qui permettent au professeur stagiaire d'entrer progressivement et sereinement dans une pratique professorale réflexive.

### Pratiquer avec rigueur

Il s'agit dans un premier temps de préciser sa manière de travailler, de l'écrire puis de s'y tenir. Par exemple, pour réussir dans ses différentes tâches le stagiaire prépare méticuleusement ses cours. Il prend connaissance du projet de service (projets pédagogiques, évaluations...) pour préparer par écrit ses séquences, ses séances et les discuter avec ses collègues. Il se documente pour enrichir les situations et cycles partir de ressources sélectionnées et capitalisées. Il réalise par écrit des bilans de séances pour garder une trace de ses enseignements et y revenir. Il entreprend une auto-évaluation de son travail, jour par jour, (fiche suivi), la confronte à l'appréciation de son du tuteur (entretien après séance par exemple) et garde une trace des remarques ou conseils formulés (fiche de suivi).

### Accepter l'incertitude

Etre rigoureux dans les préparations comme dans les mises en œuvre ou analyses ce n'est pas pour autant refuser les aléas, les imprévus. Le propre de la pédagogie est de ne pas être une science

<sup>1</sup> Huot (F.), *Tutorat : mode d'emploi*, e-nov EPS N°8, Janvier 2015

exacte où les mêmes causes engendrent inexorablement les mêmes effets. Parce que la classe est du domaine du vivant elle génère des interactions imprévisibles. Ces imprévus sont souvent importants chez un professeur stagiaire et quelquefois source d'émotions, raison de plus pour les accepter et s'en servir. Ainsi pour réussir, le stagiaire doit accueillir l'incertitude avec un regard curieux propre au questionnement. Il lui faut accepter l'erreur pour en tirer profit et la transformer en expérience professionnelle. Enfin, il ne doit pas oublier d'identifier le positif dans toute situation y compris d'échec. Rigueur et incertitude sont ainsi deux attitudes de travail qui accompagnent le néo-professeur dans sa transformation.



## Analyser sa pratique professionnelle

La méthode présentée ci-dessous est utilisée pour analyser ce qui se passe dans une séance. Elle permet à la fois de construire son expertise dans la pratique comme dans l'analyse de pratique. Elle est librement inspirée de la méthode de l'incident critique<sup>2</sup> de Flanagan. Elle ne prend pas en compte la préparation de séance mais ne l'interdit pas.

### Mode opératoire

#### Décrire l'événement

L'enseignant stagiaire consigne à la suite de chaque cours un bilan thématique (fiche tab.1). Il y décrit un événement imprévu positif ou négatif du cours ayant trait aux domaines d'expertise professionnelle qu'il doit appréhender. Le choix du registre est lié soit, au domaine considéré comme priorité du moment (à définir de préférence avec le tuteur) soit, à la valeur émotionnelle et professionnelle accordée par le stagiaire à l'événement. Il s'agit de décrire ce qui s'est passé de manière assez détaillée, son contexte, pour qu'une personne extérieure (le tuteur par exemple) puisse comprendre comme si elle avait été témoin de la scène. Il est aussi important de choisir un événement mettant en scène l'enseignant et l'élève(s) en action, en interactions donc, des élèves qui travaillent avec un professeur qui enseigne. Les thèmes sont directement liés aux capacités professionnelles elles-mêmes issue des compétences du professeur<sup>3</sup>.

Tab 1 : Fiche situation :

| Situation : | classe :                                  | jour :                       |
|-------------|-------------------------------------------|------------------------------|
| objectifs   | Situation observée (positive ou négative) | Hypothèses/actions projetées |
|             | Elèves                                    |                              |
|             | Educateur                                 |                              |

#### Objectiver

Il s'agit ensuite de rapprocher la situation choisie de son objectif et de classer cet « incident » positif ou négatif dans une des capacités du professeur, par exemple sécuriser, ou faciliter les apprentissages. En utilisant le tableau ci-dessous (tab.2) le stagiaire peut lire les capacités qu'il est censé mettre en œuvre dans ce type d'action. A noter qu'un événement peut se rapporter à différents domaines en même temps mais un choix est nécessaire (au moins temporairement) pour mener à bien l'analyse et profiter de ses enrichissements.

La fiche métier (tab. 2) opérationnalise les compétences du professeur en indiquant quelles sont les capacités mises en œuvre dans chaque segment d'enseignement, quels en sont les indicateurs

<sup>2</sup> Flanagan (J.C.) *The Critical Incident Technique*, Psychological Bulletin, Vol. 51, no 4, p. 327-358. (1954),

<sup>3</sup> Arrêté du 1-7-2013 relatif au Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

observables. Cet outil indique aussi pour chaque capacité les questions que le professeur peut se poser pour prendre de la distance avec sa pratique, l'analyser. Ces questions inspirées du « who's who » interrogent le « *qui fait quoi, quand, avec qui, avec quoi et pourquoi et comment ?* »

Tab. 2 : extrait de la fiche métier en question

| P3 : construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves 3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage |                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Organiser les dispositifs d'apprentissage                                                                                                                                                      |                                                                                           |
| Capacités professionnelles                                                                                                                                                                     | Indicateurs en questions                                                                  |
| Aménager et gérer les espaces, le matériel, pour optimiser le temps et les conditions de travail ;                                                                                             | Tous les élèves travaillent-ils tous le temps ?                                           |
| Organiser des situations qui stimulent les interactions                                                                                                                                        | Les temps moteurs sont-ils suffisant pour acquérir les capacités physiques requises ?     |
| Anticiper les déplacements                                                                                                                                                                     | Y-a-t-il des temps d'attente ou d'inaction ?                                              |
| .....                                                                                                                                                                                          | Les dispositifs favorisent-ils les interactions entre élèves ou avec le milieu ?          |
|                                                                                                                                                                                                | Les enchainements de situation apportent-ils de la fluidité dans le déroulé du cours ?    |
|                                                                                                                                                                                                | L'aménagement donne-t-il aux élèves des choix d'actions, une diversité d'apprentissages ? |
|                                                                                                                                                                                                | Les installations ou le matériel sont-ils adaptés au niveau et à l'âge des élèves ?       |
|                                                                                                                                                                                                | .....                                                                                     |

### Questionner

La phase suivante consiste à questionner ce que les personnes ont fait (professeur ou élèves) pour établir une liste d'indices qui va servir à définir une hypothèse explicative de l'échec ou de la réussite non prévue. Le tableau ci-dessus met en lien domaine professionnel, capacité, et questions pour justement faciliter cette étape et la précédente qui peuvent être considérées comme une démarche d'abduction<sup>4</sup>.

### Problématiser

En regroupant faits et questions il semble possible de mettre en évidence la nature du problème. C'est en quelque sorte une démarche d'induction qui est entreprise c'est-à-dire, un regroupement d'indices concordants sur un même sujet. Par exemple « *les élèves ont refusé tout apprentissage pendant le cours en APSA danse ; l'activité proposée était nouvelle pour la majorité d'entre eux ; ont-ils compris à quoi servaient les situations de mimes avec inducteurs proposées ? La situation était-elle trop éloignée de leurs représentations de la danse ? Ont-ils compris le sens des situations proposées ? Ai-je présenté son intérêt pour la composition de leur danse et pour la démarche de création ? Pour donner du sens, il faut faire comprendre à quoi sert l'apprentissage proposé en le reliant à une activité que les élèves peuvent se représenter* ».

Cette phase conduit à opérer un passage pratique/théorique, à passer des connaissances acquises [le déjà-là] « l'analyse que j'en fais, moi » à des connaissances nouvelles (apports théoriques d'auteurs, conseil du tuteur...) dans un domaine particulier qui semblent pertinent, au regard de la situation traitée. Toutes les hypothèses émises ne conduisent pas à dégager des solutions, des principes pour agir. C'est la confrontation des hypothèses aux connaissances acquises (du stagiaire comme du tuteur) qui amène à sélectionner ce qui semble le plus adapté en rapprochant actions/indices/questions/théories.

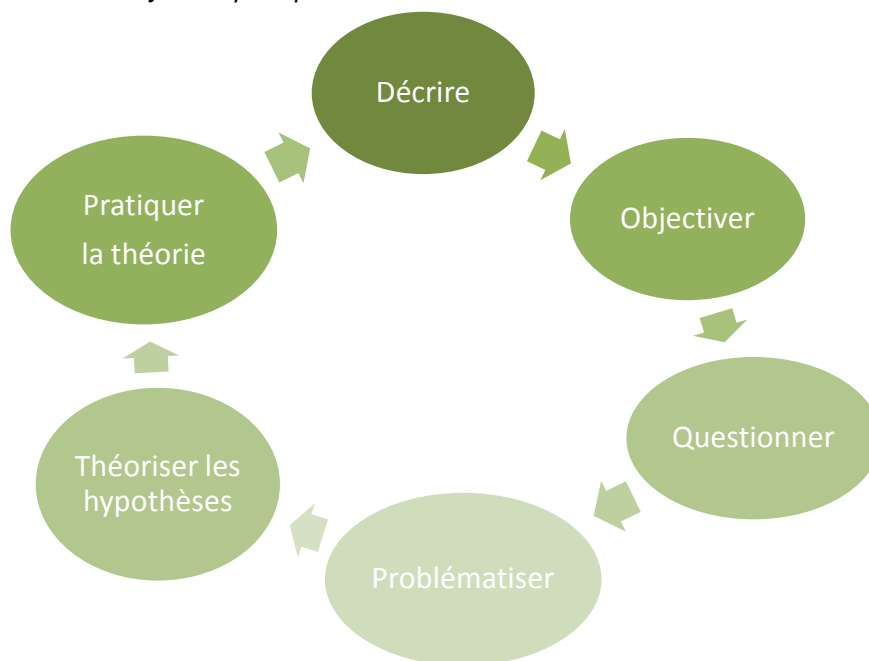
### Émettre des hypothèses d'actions

Il s'agit ensuite de proposer des hypothèses d'action pour répondre à la question : « qu'est-il possible de faire face à un tel évènement ? ». C'est un retour théorie/pratique pour le professeur qui peut envisager d'agir de manière évolutive et renouvelée. La solution est rédigée sous la forme d'un

4 Fleuriaux (P.), *Le praticien chercheur*, e-novEPS N°8, Janvier 2015

principe, c'est-à-dire, une relation de cause à effet, une formule conditionnelle : Si ...alors. La formule est bien entendu vouée à être remise en pratique le plus tôt possible. L'action testée et réussie permet une stabilisation d'un nouveau savoir faire professionnel qui repose sur des concepts acquis et faciles à transposer dans une situation ultérieure similaire ou proche. L'ensemble de la démarche peut s'enchaîner plusieurs fois en boucles qui sont spirales.

Figure 1 : la boucle d'analyse de pratique



## L'outil de suivi du stagiaire

L'outil de suivi de l'expérience professionnelle est une troisième fiche qui permet d'enregistrer les acquis (bien identifier ce qui est réussi nourrit affectivement) et d'identifier ce sur quoi il est important de mettre l'accent à certains moments. Les relevés sont effectués par le stagiaire (positionnement en autoévaluation) puis en concertation avec le tuteur notamment après l'entretien de régulation professionnelle. Ainsi, ce document daté donne des repères sur le parcours réalisé mais aussi sur ce qui reste encore à accomplir. Il s'agit alors de visualiser les progrès et repérer les priorités pour en assurer l'apprentissage. En pratique, la fiche de suivi est reprise plusieurs fois afin de pouvoir travailler de manière répétée, dans l'année, sur le même item. Pour cela, soit la fiche est photocopiée soit, elle reste en format numérique et est cumulée mais dans les deux cas, il est important de la dater.

Tab. 3 : extrait de la fiche de suivi de l'éducateur

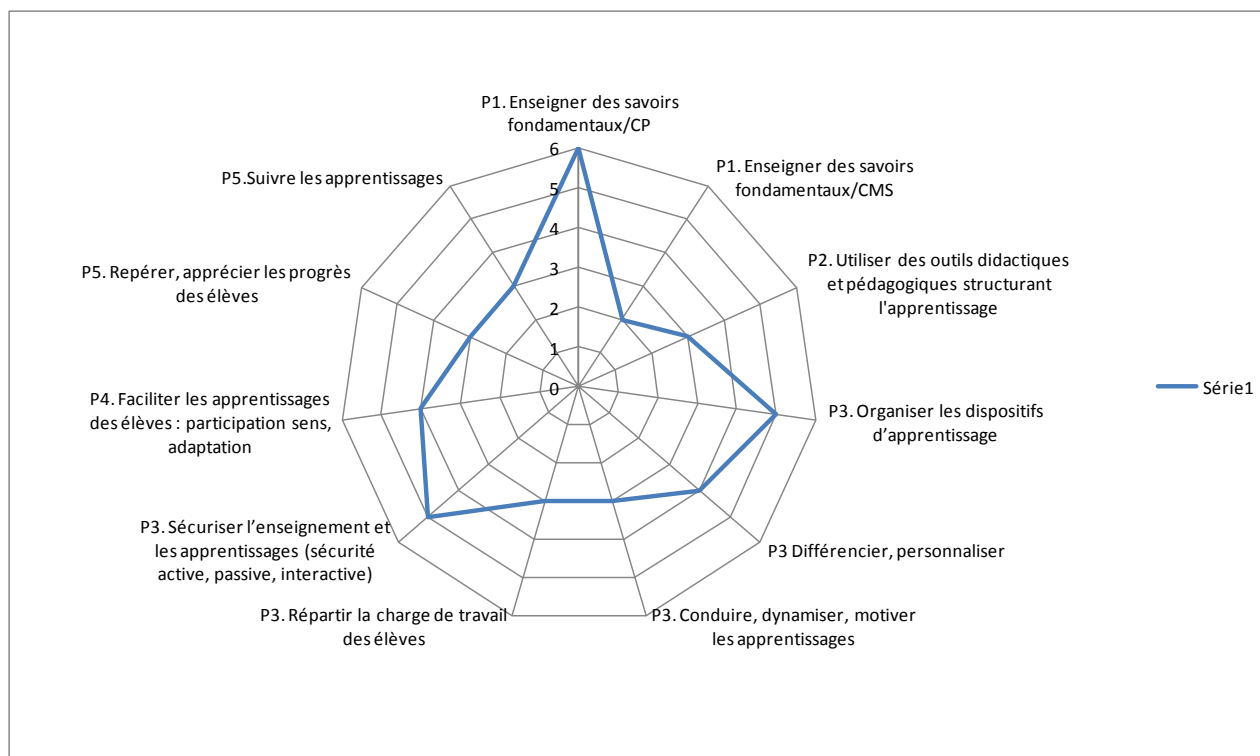
| Domaines de compétences                   | Capacités effectives observées                                           | Capacités à travailler (priorités)                                                   | Dates |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| <b>Enseigner des savoirs fondamentaux</b> | Communiquer de manière explicite les connaissances, capacité à acquérir. | Enseigner tous les types de contenus des programmes en particulier /attitudes et CMS | 12/01 |
| ...                                       | ...                                                                      | ...                                                                                  |       |

Un outil de visualisation peut aussi être utilisé pour suivre l'évolution des compétences. La figure ci-dessous propose un modèle en forme de toile d'araignée qui regroupe toutes les sous-compétences ou capacités à acquérir. Cette représentation donne une vue synthétique du profil du moment. Le



traitement numérique de la fiche de suivi (utilisation dans un tableur) permet de rendre compte immédiatement du niveau d'acquisition. Sur cet exemple 6 niveaux sont appréciés du 0 qui est le plus faible au 6 qui est le plus fort.

Figure 1 : cible de compétences



## Conclusion

L'année de stage sert à acquérir les compétences professionnelles permettant de mettre en œuvre des pratiques efficaces d'enseignement. Mais cette transition entre l'étudiant et le professeur est moins communément utilisée pour faire construire les méthodes réflexives permettant d'analyser et faire évoluer sa pratique. Pourtant la construction d'un praticien réflexif capable de faire progresser ses pratiques est bien un objectif de la formation des futurs enseignants. Aussi, pour répondre à cette commande, la méthode d'analyse d'incident semble tout à fait adaptée. Décrire sa pratique, l'objectiver, la questionner, la problématiser, formuler des hypothèses d'actions de remédiation et enfin les remettre en pratique sont autant d'étapes qui constituent une boucle méthodologique associant de manière singulière théorie et pratique. S'emparer de la méthode et la mettre en œuvre demande rigueur et acceptation de l'incertitude, deux attitudes qui nécessitent de l'engagement personnel. Cet investissement, est certainement une manière d'assurer la réussite à court terme, dans l'année de stage, comme à long terme dans l'exercice du métier au cours de la carrière.

Annexe 1 : fiche de suivi des compétences professionnelles du stagiaire

| <b>P1 maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique ; 1. Faire partager les valeurs de la république</b>                                                                                                |                                |                                    |       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|-------|
| Domaines de compétences                                                                                                                                                                                           | Capacités effectives observées | Capacités à travailler (priorités) | Dates |
| <b>Enseigner des savoirs fondamentaux</b>                                                                                                                                                                         |                                |                                    |       |
| <b>P2. Maîtriser la langue française à des fins de communication 9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier</b>                                                      |                                |                                    |       |
| Domaines de compétences                                                                                                                                                                                           | Capacités effectives observées | Capacités à travailler (priorités) | Dates |
| <b>Utiliser des outils didactiques et pédagogiques structurant l'apprentissage</b>                                                                                                                                |                                |                                    |       |
| <b>P3 : construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ; 3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage</b>           |                                |                                    |       |
| Domaines de compétences                                                                                                                                                                                           | Capacités effectives observées | Capacités à travailler (priorités) | Dates |
| <b>Organiser les dispositifs d'apprentissage</b>                                                                                                                                                                  |                                |                                    |       |
| <b>Différencier, personnaliser</b>                                                                                                                                                                                |                                |                                    |       |
| <b>Conduire, dynamiser, motiver les apprentissages</b>                                                                                                                                                            |                                |                                    |       |
| <b>Répartir la charge de travail des élèves</b>                                                                                                                                                                   |                                |                                    |       |
| <b>Sécuriser l'enseignement et les apprentissages (sécurité active, passive, interactive)</b>                                                                                                                     |                                |                                    |       |
| <b>P4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves</b>                                                                                     |                                |                                    |       |
| Domaines de compétences                                                                                                                                                                                           | Capacités effectives observées | Capacités à travailler (priorités) | Dates |
| <b>Faciliter les apprentissages des élèves : participation sens, adaptation</b>                                                                                                                                   |                                |                                    |       |
| <b>P5. Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves ; 9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier 5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation</b> |                                |                                    |       |
| Domaines de compétences                                                                                                                                                                                           | Capacités effectives observées | Capacités à travailler (priorités) | Dates |
| <b>Repérer, apprécier les progrès des élèves</b>                                                                                                                                                                  |                                |                                    |       |
| <b>Suivre les apprentissages</b>                                                                                                                                                                                  |                                |                                    |       |

## Annexe 2 : les fiches métier en questions

**P1 maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique ; 1. Transmettre les valeurs de la république ;**

### Enseigner des savoirs fondamentaux

| Capacités professionnelles                                                                                                                                               | Indicateurs en questions                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Communiquer de manière explicite les objectifs en termes de connaissances, capacité et attitudes à acquérir.<br>Vérifier la compréhension des objectifs par les élèves ; | Est-ce que les connaissances sont communiquées sous la forme de principes ou de règles à mettre en œuvre (rapport de cause à effet, liens stables...) ?<br>Ces connaissances concernent-elles les méthodes, les attitudes, les procédures ? |
| Enseigner tous les types de contenus des programmes et du socle.                                                                                                         | Est-ce que les savoirs du socle sont présents dans la leçon ?<br>Quid des connaissances liées aux CMS, CP ?<br>Les connaissances sont-elles généralisables à une autre APSA, une autre discipline ? Laquelle ?                              |
| Créer des liens de transversalité entre APSA, entre matières, entre cours, cycles, séquences ;                                                                           | Les connaissances culturelles enseignées sont-elles en lien avec les programmes et le niveau des élèves ?<br>Comment est vérifié que les élèves prennent connaissance des contenus enseignés ?                                              |
| Faire construire et utiliser les savoirs fondamentaux ;                                                                                                                  | Comment est évaluée l'utilisation effective de ces connaissances ?<br>Combien de fois les élèves reviennent-ils vers les connaissances dans leurs actions, d'un temps à un autre ?                                                          |

**P2. Maîtriser la langue française à des fins de communication ; 9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier ;**

### Utiliser des outils didactiques et pédagogiques structurant l'apprentissage (fiches, posters, cahier EPS, TBI, tablettes,...)

| Capacités professionnelles                                                                                                                                     | Indicateurs en questions                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Concrétiser et diversifier les canaux de communication, les supports de compréhension et d'expérimentation pour de mêmes objets d'enseignement/apprentissage ; | Quels moyens concrets j'utilise pour communiquer ?<br>Combien de moyens de communication sont utilisés par les élèves, par moi ?<br>S'agit-il de représentations visuelles : schémas fonctionnels, dessins, poster, cartes mentales, images, vidéos ? (visuel)<br>S'agit-il, de paroles, de musiques, d'enregistrements sonores rythmiques, de mots ? (phonologique) |
| Varier les langages pour comprendre, observer, échanger, structurer, s'approprier...                                                                           | Est-ce que ce sont des objets à toucher, manipuler, maquettes, matériels ? (proprioceptifs)<br>Est-ce que ce sont des paroles, des écrits, des textes, des tableaux ? (sémantiques)                                                                                                                                                                                  |
| Multiplier les outils de communication ;                                                                                                                       | A quels moments sont utilisés ces médias (début, fin, milieu de cours) et par qui ?<br>A quelles fins sont utilisés ces outils ? Compréhension, suivi..<br>Quels outils utilisés : tablette, ordinateur, ENT, papier, tableau ?                                                                                                                                      |

P3 : construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ;

3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage ; 4. Prendre en compte la diversité des élèves

### Organiser les dispositifs d'apprentissage

| Capacités professionnelles                                                                                    | Indicateurs en questions                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Organiser, aménager et gérer les espaces, le matériel, pour optimiser le temps et les conditions de travail ; | Tous les élèves travaillent-ils tous le temps ?<br>Les temps moteurs sont-ils suffisants pour acquérir les capacités physiques requises ?<br>Y-a-t-il des temps d'attente ou d'inaction ?                                                 |
| Organiser des situations qui stimulent les interactions ;                                                     | Les dispositifs favorisent-ils les interactions entre élèves ou avec le milieu ?                                                                                                                                                          |
| Anticiper les déplacements, les transitions entre deux situations ;                                           | Les enchainements de situation apportent-ils de la fluidité dans le déroulé du cours ?<br>L'aménagement donne-t-il aux élèves des choix d'action ?<br>Les installations ou le matériel sont-ils adaptés au niveau et à l'âge des élèves ? |

### Différencier, personnaliser

|                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Adapter les contenus au niveau réel des élèves ;                                                                     | Est-ce que tous les élèves travaillent de la même façon à la même tâche ou au contraire ont-ils des activités différentes ?                                                             |
| Proposer des manières d'apprendre des opérations et des procédures qui ne sont pas identiques pour tous les élèves ; | La différenciation se réalise-t-elle selon le parcours de chaque élève ? (Quand ? Ils n'apprennent pas la même chose au même moment)                                                    |
| Différencier les tâches, selon les personnes, leurs acquis, leurs procédés de mémorisation ;                         | La différenciation se réalise-t-elle sur la manière d'apprendre ? (comment ? Ils apprennent la même chose mais pas de la même manière)                                                  |
| Adapter à chaque élève le niveau d'exigence à son potentiel, ses ressources.                                         | La personnalisation se réalise-elle pour adapter le niveau de réalisation de la tâche au niveau de ressources de chacun. (Quoi ? Même compétence mais niveau de réalisation différent). |

### Conduire, dynamiser, motiver les apprentissages

|                                                                                          |                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Exercer une pédagogie centrée sur l'élève qui le met en activité ;                       | Qui prend des informations, intervient sur le déroulement, motive, relance, soutient l'activité des élèves ?                                                                              |
| Choisir les groupes en fonction des apprentissages ;                                     | Combien de fois les élèves travaillent-ils entre pairs autour des contenus à faire vivre dans l'action ?                                                                                  |
| Animer le groupe de manière vivante ;                                                    | Les groupements tiennent-ils compte des caractéristiques élèves, caractéristiques groupales de la classe ?                                                                                |
| Choisir les interactions entre individus et avec le milieu pour créer de la motivation ; | Quelles sont les incitations au travail et aux apprentissages ?<br>Le statut de l'erreur permet-il de se tromper ?<br>Quels choix d'apprentissage sont donnés aux élèves ?                |
| Communiquer de manière ciblée, individuellement ou collectivement.                       | Est-ce que tous les élèves sont soutenus dans leurs efforts ?<br>Est-ce que le climat de classe est favorable aux apprentissages ?<br>Par quel média l'élève s'empare-t-il des contenus ? |

### Répartir la charge de travail des élèves

|                                                                      |                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Varier l'intensité des efforts, selon les capacités et les âges ;    | Quel temps de travail moteur dans la séance ?                                                     |
| Mobiliser différentes aptitudes des élèves, différentes ressources ; | Combien d'alternance de temps forts, temps faibles ?<br>Quelle variété dans les types d'efforts ? |

| <b>Sécuriser l'enseignement et les apprentissages (sécurité active, passive, interactive)</b><br><b>6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mettre en œuvre des leçons dans le respect de l'intégrité physique et morale en organisant la sécurité passive, active, interactive ;                                    | Les aménagements de situations garantissent-ils l'intégrité physique et morale des élèves ? <i>La sécurité passive (protections matérielles, retrait des objets dangereux, organisation des espaces...) est élaborée dès la conception du cours.</i><br>Comment est vérifiée la compréhension des consignes sécuritaires ?<br>Comment et quand les élèves sont-ils impliqués dans la mise en œuvre sécuritaire ? <i>La sécurité active est prise en charge par chaque élève pour lui-même en prévention et en cours d'action. La sécurité interactive permet de faire construire aux élèves les procédures de prise en charge des autres et les mesures qui leur évitent d'attenter à la sécurité d'autrui.</i><br>Quels rôles ou responsabilités sont délégués aux élèves ? |
| Dispenser une véritable éducation à la sécurité (apprentissage de règles, d'attitudes, d'automatismes,...)                                                               | Quels contenus relatifs à la sécurité (connaissances, capacité, attitude) sont enseignés ?<br>Quelles compétences et attitudes sécuritaires les élèves vont-ils construire ?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

**P4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ;**

**Faciliter les apprentissages des élèves**

| Capacités professionnelles                                                                                                                                       | Indicateurs en questions                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Participation</b>                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Utiliser les méthodes pédagogiques participatives : contrat, pédagogie du projet, situation problème, délégations...                                             | Quelles sont les dévolutions de responsabilités données aux élèves (quoi, à qui, à quel moment, pour faire quoi et avec quel bénéfice éducatif ?)<br>Quel temps de co-travail, co-observation, co-évaluation sont organisés ?<br>Qui observe, évalue, distille la connaissance, choisit les actions, les situations (prof, élève)?<br>Est-ce que les élèves sont en situation de produire ou utiliser des connaissances qui ne viennent pas du professeur ?<br>Quelles connaissances (méthodes, techniques, règles de vie, procédures,...) sont construites et activées, mises en acte dans les situations ? |
| Déléguer à l'élève des rôles, des responsabilités pour qu'il soit acteur de ses apprentissages (rôles sociaux, pédagogiques et didactiques).                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Faire assumer des responsabilités.                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Signification, sens (le pourquoi et le comment)</b>                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Savoir quels types d'enjeux les élèves donnent à leurs actions ;                                                                                                 | Savent-ils pourquoi ils font ? Quel intérêt pour chaque élève ?<br>Comprennent-ils à quoi sert ce qu'ils font ? Utilité ?<br>Ont-ils remis en perspective les apprentissages du jour/séance précédente, suivante ?<br>Comment chaque élève se sent-il concerné ?<br>Les préjugés, les représentations, les présupposés de genre, d'âge ou autres, sont-ils pris en compte ?                                                                                                                                                                                                                                  |
| Faire construire le sens à l'action pour chaque élève ;                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Donner à chaque élève la possibilité de comprendre la signification de ce qu'il ressent, entreprend, comment cela fonctionne en lui lors des apprentissages.     | Comment sont explicités les fonctionnements personnels dans l'apprentissage ? Peuvent-ils en parler, les évoquer ?<br>Savent-ils pourquoi ils ressentent ces choses ?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Gérer le positif, valoriser la réussite</b>                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Repérer les points forts et prendre appui dessus pour faire évoluer les situations ;<br>S'appuyer plus sur ce qui est déjà réussi que sur ce qui manque encore ; | La réussite immédiate est-elle le point de départ des situations ?<br>Les points positifs sont-ils énoncés dans l'observation ?<br>Les points positifs sont-ils comptabilisés dans les situations d'échec ?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Créer un climat positif qui permet l'erreur ;<br>Donner à l'erreur un statut positif pour en faire un outil de progrès.                                          | Combien d'élèves sont encouragés, gratifiés ? Qui a le pouvoir de valoriser ou d'encourager ?<br>L'erreur est-elle considérée comme normale et partie intégrante des apprentissages ?<br>Est-ce que les repères d'auto-évaluation sont aussi encourageants ?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |



| <b>Adaptation / Réajustement</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Manipuler les variables de situation ou de tâche proposées pour apprendre ;</p> <p>Utiliser les variables de l'action motrice ( espace, temps, énergie, corps, autrui) et les paramètres qui permettent de proposer des variantes de situations ;</p> <p>Identifier les indicateurs comportementaux permettant de prélever chez les élèves les difficultés, pour faciliter les réussites.</p> | <p>Est-ce que j'ai ajusté ou délégué l'ajustement d'une situation ?</p> <p>Quelles variables d'ajustement sont utilisées : temps, espace, matériel, énergie, autrui ? Pour quel effet sur les apprentissages? Quel effet sur la motivation ?</p> <p>Ai-je proposé des situations alternatives pour rendre la tâche plus ou moins facile/difficile, ou simple/complex.</p> <p>Quels indicateurs sont utilisés pour déceler la difficulté et le choix de variante ? Quel guidage est proposé aux élèves pour choisir la situation en rapport avec leur niveau, leur problématique d'apprentissage ?</p> |

**P5. Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves ; 5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation ; 9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier**  
**Repérer, apprécier faire évaluer les progrès des élèves**

| Capacités professionnelles                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Indicateurs en questions                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Evaluation formative, formatrice</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <p>Apprécier ou faire apprécier les progrès tant dans l'utilisation des procédures, des méthodes que dans les résultats ;</p> <p>Problématiser les échecs pour émettre des hypothèses sur les difficultés ;</p> <p>Evaluer les résultats au regard de critères explicites et des programmes.</p>                                                                                 | <p>Est-ce que l'élève observe et agit en même temps ou de manière successive pour se repérer dans son travail ?</p> <p>Les méthodes employées sont-elles évaluées ?</p> <p>Les attitudes sont-elles évaluées de manière objective ?</p> <p>Procédures et processus sont-ils évalués dans l'observation des comportements ?</p> <p>Critères de réussite et résultats sont-ils rapprochés par l'élève?</p> <p>Combien de fois sont reliés procédure, processus et action ou résultat ?</p> <p>Comment sont mis en perspectives les comportements observés (moteurs ou autres) et les compétences attendues ? (notes, carnet de compétences, Livret personnel numérique...)</p> |
| <b>Suivi des apprentissages</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <p>Assurer le suivi continue des acquisitions des élèves pendant les cours ;</p> <p>Utiliser des outils qui permettent aux élèves et professeurs de suivre les apprentissages effectifs d'une séance à l'autre, d'un cycle à l'autre.</p> <p>Permettre à chaque élève piloter son travail, visualiser les secteurs d'effort, enregistrer les réussites, dépasser les échecs.</p> | <p>Comment sont rappelés les acquis précédents?</p> <p>A quel moment l'élève peut-il revenir sur ce qu'il fait ou sait faire dans la séance ?</p> <p>Des outils de projection (une carte mentale, carte heuristique ou autres) sont-ils utilisés pour faciliter le suivi ? Suivi de quoi par qui ?</p> <p>Est-ce que les acquis sont mis en perspective avec le programme d'apprentissage ?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                              |

## Engrenages Didactiques

Isabelle LAMAMY-ECHARD

Professeure d'EPS, Angers, (49)

*S'interroger sur la nature de la relation entre la théorie et la pratique, c'est opposer communément une « logique de l'enseignement » à une « logique d'apprentissage ». C'est dévoiler une notion de résistance<sup>1</sup> entre le pédagogue, les compétences à faire acquérir et l'apprenant. Au-delà de cette acception, les mécanismes mis en œuvre pour faire apprendre, s'organisent dans des systèmes d'engrenages didactiques, cycliques, interactifs, continus et dynamiques où théorie, pratique et compétences sont au cœur de cette véritable ingénierie pédagogique et didactique. Tout l'enjeu est de trouver les moyens pour passer d'une certaine forme d'orthodoxie théorique à un réalisme pratique valorisant l'activité du sujet en situation et assurant des apprentissages pérennes.*



### Pourquoi parler d'engrenage ?

L'engrenage didactique dont il est question doit s'entendre comme une condition mais aussi une conséquence de l'acte pédagogique. Engrenage de quoi ? Engrenage comment ? Et surtout, engrenage pourquoi ? Le « mécanisme » proposé s'organise autour de trois domaines :

- celui des programmes et acquisitions déclinés sous forme de compétences, connaissances, capacités, attitudes, méthodes à acquérir organisées, classées par l'Institution, par niveau,<sup>2</sup>
- celui du référent théorique qui tend à expliquer de manière rationnelle le monde qui nous entoure et ses phénomènes par des notions, principes, règles ;
- et celui de la pratique qui met en œuvre des praxis domaine du concret qui actualise les compétences

Faut-il les opposer ? Ou alors, s'agit-il de considérer que les trois entretiennent une « intimité » qui va au-delà de leurs différences ? Comment expliquer ces engrenages ?

---

<sup>1</sup> MEIRIEU (P.), Les théories pédagogiques sont-elles faites pour être mises en pratique ?, colloque sur les pédagogies de la médiation, octobre 1995

<sup>2</sup> HUOT (F.), *Organiser les connaissances, capacités et attitudes*, e-novEPS N°2, janvier 2012



## Un ensemble cohérent qui favorise les apprentissages et leur donne du sens.

Comme tout engrenage, il s'agit d'évoquer un mécanisme constitué de plusieurs roues qui s'entraînent mutuellement, pour former un système cyclique, une forme de routine. Les roues de l'engrenage didactique (Fig.1) constituent, le cœur de tout processus, de tout mécanisme d'apprentissage, même si elles peuvent aussi exister par et pour elles-mêmes de manière indépendante.

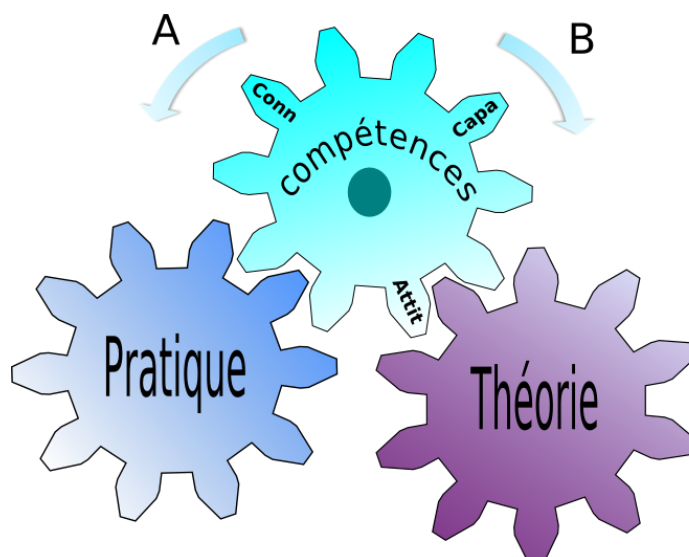


Fig. 1: l'engrenage didactique

La relation de promiscuité qui existe s'entend dans la mesure où c'est la roue des compétences qui déclenche le système en tant que pignon. Et lorsque le système s'arrête sur une des dents (connaissances, capacités ou attitudes), l'engrenage tourne dans un sens ou dans un autre pour déclencher une pratique et une théorie correspondantes. C'est le principe de causalité renversée.

Le sens de rotation (A ou B) définit l'ordre de priorité des roues. Dans la réalité pédagogique et didactique modélisée ici, si les compétences tournent dans le sens A, l'enseignant déclenche l'aspect pratique avant l'aspect théorique. Dans le sens B, c'est la théorie qui prime sur la pratique. Par exemple, la compétence visée en badminton au lycée et au niveau 3 s'exprime ainsi : « pour gagner un match, s'investir et produire volontairement des trajectoires variées en identifiant et utilisant les espaces libres pour mettre son adversaire en situation défavorable ». En utilisant l'engrenage didactique et en tournant dans le sens A, l'enseignant privilégie l'entrée par une mise en situation permettant (par exemple) de repérer les zones atteintes par le joueur sur 2 ou 3 matches pour valoriser celles qui permettent le gain du point en utilisant différents moyens lors de l'évaluation diagnostique. Une fiche papier de repérage-pointage tenue par un observateur met en évidence des zones de jeu précises. La même application sur un support numérique a le mérite de convertir quasiment en temps réel les résultats obtenus avec des bonus concernant des statistiques, des pourcentages d'efficacité sur zones, donc de recueillir plus d'informations utilisables pour la régulation ultérieure. L'engrenage compétence (à acquérir) déclenche la pratique qui permet à l'élève de construire la théorie sous forme de règles d'action qui, une fois intégrées, viennent à nouveau alimenter la pratique lors de la phase suivante.

Si au contraire l'engrenage tourne dans le sens B, c'est une analyse théorique sous forme d'apports de connaissances, de verbalisation par les élèves qui constitue le mode d'entrée dans l'activité. L'étape de conscientisation est alors première par rapport à l'étape de mise en pratique et permet au sujet-apprenant de se représenter mentalement ce qui lui est demandé. Cette pédagogie de l'explicite,

implique de verbaliser avec les élèves ce sur quoi le travail porte. Elle est non seulement un processus pédagogique, mais aussi un projet de transformation de l'individu.

### **Des temps différents dans la séquence d'apprentissage**

L'engrenage didactique, par le simple fait que les roues s'entraînent mutuellement, symbolise les actions auxquelles sont confrontés, élèves et enseignants. Les notions de régulation, de médiation, de va-et-vient théorie – pratique interviennent alors comme catalyseurs d'apprentissages et de progrès. Ces processus ont un point commun. Partir de l'observation, qu'elle soit formative ou formatrice, en auto ou co – travail impose des temps d'analyse, de verbalisation, de schématisation, de la part de l'élève et de l'enseignant en favorisant la conscientisation par l'élève. Comme dans tout mouvement, la vitesse à laquelle s'opèrent les échanges dépend du degré d'efficacité, d'expérience du sujet et de l'enseignant, mais aussi de la qualité, la quantité d'informations qui transitent dans la situation proposée. Il s'agit d'offrir à l'élève un temps moteur suffisant pour apprendre (la répétition est une condition indispensable) tout en conservant le temps de conscientisation. En début d'apprentissage, le sujet a besoin de plus de temps pour comprendre, intégrer, assimiler les stratégies, techniques, théories d'une situation, ce qui implique que les moments de verbalisation et de pratique doivent s'équilibrer pour associer culture acte et culture parole, comme le formalise M. Delaunay. Alors qu'avec l'expertise plus grande, la pratique est souvent privilégiée pour développer des capacités d'adaptation, de création de schèmes nouveaux, des automatismes moteurs et stratégiques.

### **Des effets sur la relation pédagogique**

Dans le cadre de l'engrenage didactique, la relation médiatique entre le professeur et l'élève dépend du style pédagogique utilisé par le professeur, de la place qu'il accorde aux échanges, à la verbalisation (pré – pendant et post action), des temps qu'il accorde à la pratique et à la théorie. Ce dosage permanent doit faire écho aux caractéristiques des élèves dont il a la charge en tenant compte de leurs capacités physiques, intellectuelles, de leur degré d'expérience, de leurs représentations.

Les roues – concepts sont elles-mêmes amenées à s'adapter pour coller au plus près des ressources disponibles par le sujet apprenant. Par exemple en badminton, il semble inapproprié de travailler sur la capacité à changer de rythme pour prendre l'initiative dans l'échange avec des élèves qui ne maîtrisent pas encore le principe de placement du volant le plus loin possible de l'adversaire.

Le vieil adage rappelle qu'il « ne faut pas mettre la charrue avant les bœufs » et c'est dans le même esprit qu'il est nécessaire de hiérarchiser, de classer les contenus à enseigner en évitant de tout vouloir dire, de tout vouloir transmettre.

### **La réduction des espaces entre la théorie et la pratique.**

Le système d'engrenage établit des liens très étroits, signifiants entre la théorie et la pratique. Des transpositions s'opèrent sous forme de transfert entre des données théoriques et des données pratiques. Il appartient à l'enseignant de doser les interactions théories-pratiques pour optimiser les apprentissages et éviter que l'engrenage ne se bloque.

Par exemple, apprendre à faire du vélo nécessite de maîtriser des principes d'équilibre (pour ne pas tomber), une gestion de la vitesse (pour conserver le contrôle de l'engin), la capacité à freiner pour s'arrêter, se déplacer en se guidant tout en pédalant, regarder autour de soi pour prendre en compte les piétons, trottoirs, voitures, etc... La gestion des informations théoriques et la pratique imposent au cycliste de ne pas se regarder pédaler sous peine de rentrer dans le premier poteau venu. Il doit dans sa pratique intégrer presque instantanément des règles, principes théoriques qui lui permettent de se déplacer librement, en toute sécurité et de manière autonome en commençant par apprendre à gérer son équilibre instable.

## La nécessité de favoriser l'engagement, la persévérance, l'innovation, la recherche.

Toute pratique nécessite de s'investir, de participer, et toute théorie nécessite d'être pratiquée sous peine de rester au stade du discours. Pour progresser, devenir efficient, performant, l'élève doit s'investir. L'engrenage didactique lui fournit les outils nécessaires au développement de savoir-être, savoir-faire et savoirs. Selon le rôle et l'attitude endossée par le professeur, l'élève est mis en situation de manière différente. Pour l'un comme pour l'autre, il s'agit de trouver, d'appliquer, d'expérimenter des pistes qui deviennent avec le temps et les expériences vécues, des compétences stables, durables, transférables en favorisant une verbalisation consciente issue des caractéristiques du milieu de pratique. Pour l'élève, cette immersion dans la situation-pratique et ce recul verbal exprimant le ressenti, les contraintes, les ressources, les difficultés qu'il éprouve, les réponses qu'il trouve, dépendent de son investissement d'une part, mais d'autre part, le créer aussi.



### La crémaillère des compétences

Dans cette modélisation, et au regard de la « logique » de la conception des programmes, la roue - théorie et la roue - pratique évoluent, se transforment, sur la crémaillère des compétences du niveau 1 au niveau 5 (Fig. 2). En d'autres termes, théorie et pratique évoluent, se transforment, se modifient tout au long du suivi scolaire d'un élève. Elles constituent les compétences qui sollicitent tout au long de la scolarité des pratiques et des théories. Ce phénomène est cyclique avec des moments à forte valeur ajoutée et d'autres moins porteurs d'avancées et de progrès dépendants de l'investissement, de la motivation, de leur implication, de leur intérêts pour les enseignements au regard de leur projet personnel et professionnel.

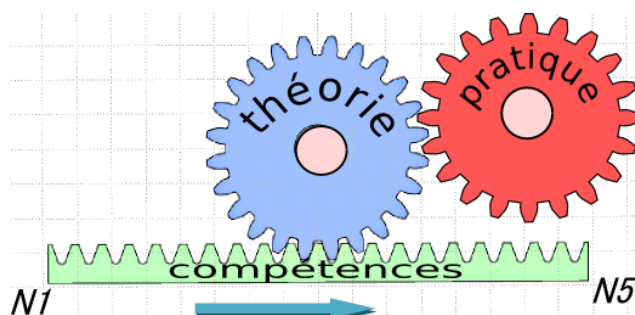


Fig. 2 : la crémaillère des compétences

En utilisant un focus sur cet engrenage didactique, il est particulièrement intéressant de remarquer que pour optimiser les apprentissages et les conditions des apprentissages, des roues supplémentaires peuvent être greffées sur le modèle proposé. En effet, du savoir à enseigner au savoir effectivement enseigné, jusqu'au savoir appris, les écarts témoignent de la complexité et de la nécessaire richesse des composantes de l'acte didactique. Un engrenage crémaillère enrichi (Fig. 3) symbolise cette réalité.

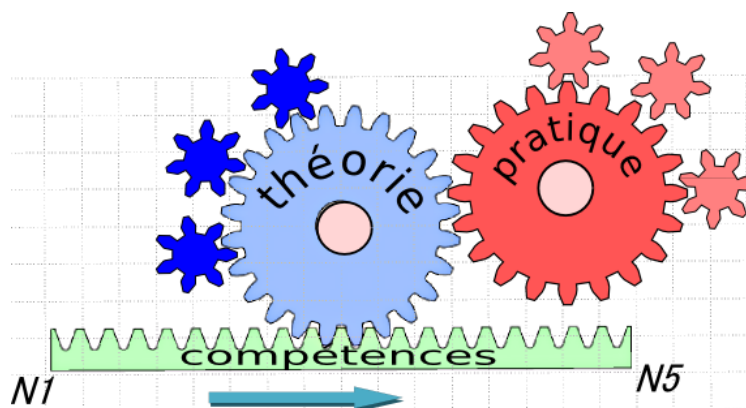


Fig 3 : L'engrenage crémaillère enrichi

- Pour la pratique il s'agit d'évoquer des notions de répétitions, d'observations, de régulations, d'appropriation, d'assimilation, de comparaison, d'extraction d'invariant, de fréquence d'apparition,...
- Pour la théorie : il s'agit de principes, de règles d'actions, de techniques, de savoir-faire, de tactiques,...que l'enseignant exprime au travers de consignes écrites ou verbales distillées pendant le processus d'apprentissage.

Cependant une roue peut servir de pignon et entraîner tout le système comme dans les Fig. 4a et 4b et le fait qu'elle tourne deux fois sur elle-même, alors que la grosse roue ne fait qu'un tour implique qu'elle est plus sollicitée, travaillée.

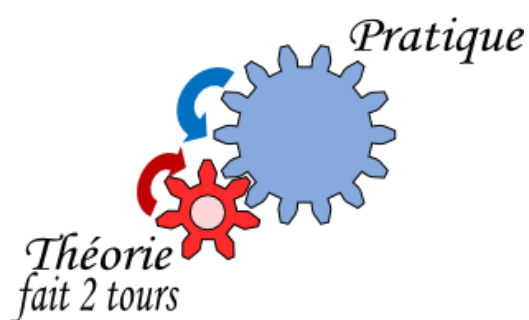


Fig.4a

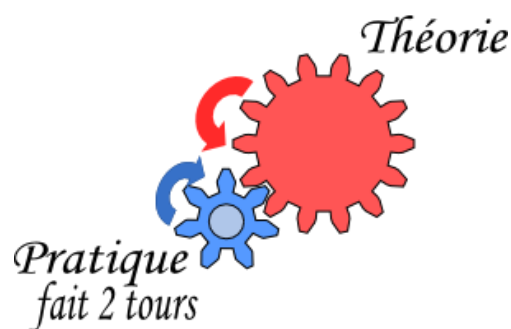


Fig.4b

Concrètement cela s'observe lorsque (Fig.4a) l'enseignant privilégie la pratique et surtout la répétition d'un geste, d'une séquence de jeu, d'un exercice auquel il apporte quelques éléments théoriques. L'essentiel alors est d'accorder plus de temps sur les mises en situations-problèmes en apportant des éléments d'analyse théorique avec parcimonie. Ce système apparaît, entre autre, lorsque l'enseignant met en place des routines de jeu utilisables en sports collectifs, en sport de raquette, mais aussi à chaque fois qu'il est question d'insister sur des indicateurs tels que la difficulté et/ou la complexité d'une situation d'apprentissage. En partant d'une situation qui pose un problème à l'élève, l'enseignant va rendre plus complexe les conditions d'exécution en augmentant, le nombre

d'informations à traiter par le sujet. En basketball, par exemple, proposer une situation de 2 contre 3 puis de 3 contre 3 sur demi-terrain ne relève pas du même traitement par l'élève. Le nombre d'informations à prendre en compte par chaque joueur nécessite un traitement cognitif plus exigeant. S'intéresser à la difficulté revient à proposer une situation plus difficile que la situation d'origine : la même situation de 3 contre 3 sur grand terrain est plus difficile parce que les espaces sont plus grands, la dépense énergétique des joueurs plus grande, la qualité du jeu de passe plus exigeante, le jeu en mouvement plus exigeant.

Dans la configuration de la Fig.4b, c'est la roue de la pratique qui tourne deux fois sur elle-même, donc les principes, règles d'actions sont plus travaillées, approfondies au risque de tomber dans un enseignement trop techniciste et modélisateur si elles sont amenées de manière extérieure au sujet. Dès lors, si ce dernier participe activement, en les verbalisant ou en se situant dans leur degré d'acquisition (ou niveaux de pratique, ou niveaux de réalisation), alors il s'approprie les règles et principes propres à l'activité motrice.



## Comment utiliser les engrenages didactiques ?

### Situer le principe d'engrenage au centre des apprentissages.

C'est bien en termes de complémentarité, d'enrichissements mutuels qu'il faut maintenant envisager la relation théorie-pratique. Alain Piron confirme cela en disant que « *la situation pédagogique est une théorie mise en acte* ». <sup>3</sup> Et cette relation dialectique nécessite que des ponts <sup>4</sup> soient maintenus de manière constante pendant toute la phase d'apprentissage en respectant d'une part le rythme du sujet apprenant, et d'autre part en injectant dès qu'un problème, un ralentissement significatif, un blocage apparaît, des éléments théoriques, contextualisés et issus de la pratique. L'utilisation des outils numériques, à cet égard, permet de répondre à ces deux contingences. L'exemple de la vidéo en cycle de disque en partant du « sujet - agissant » pour analyser avec lui sa prestation avec le filtre d'outils de marquage, apporte une aide contextuelle efficiente et formatrice. <sup>5</sup> L'engrenage didactique fait alors apparaître toute la richesse de ce va-et-vient constructif, initiatique et formateur.

Une question reste toutefois posée : la pratique est-elle le passage obligé pour comprendre le monde ? Dès la naissance, la première activité humaine est orientée vers la découverte par les sons, le toucher, l'odorat. Le comportement ensuite se structure en interagissant avec l'extérieur, par le langage, la culture transmise par la société et l'Ecole, par les apprentissages effectués dans et hors l'Ecole, par les expériences vécues. Le concept d'*énaction* fait apparaître l'idée que l'individu comprend le monde, se comprend, se construit, et comprend les autres par les interactions. Il lui est compliqué de se représenter ce qui lui est extérieur. L'enseignant et l'élève sont engagés mutuellement dans cet engrenage où l'art d'agir et l'art d'apprendre sont liés à jamais et dont les bénéfices se construisent dans et hors l'école.

3 PIRON (A.), *Apprentissage moteur et intelligence motrice*, revue EPS 329, Janvier-Février 2008, page 59-69

4 DOURIN (J-L.), *La pontaction*, e-novEPS N°8, Janvier 2015

5 LAMAMY-ECHARD (I.), *La mission numérique*, e-novEPS n° 7, juin 2014

## Expliciter, en situant et en liant les connaissances

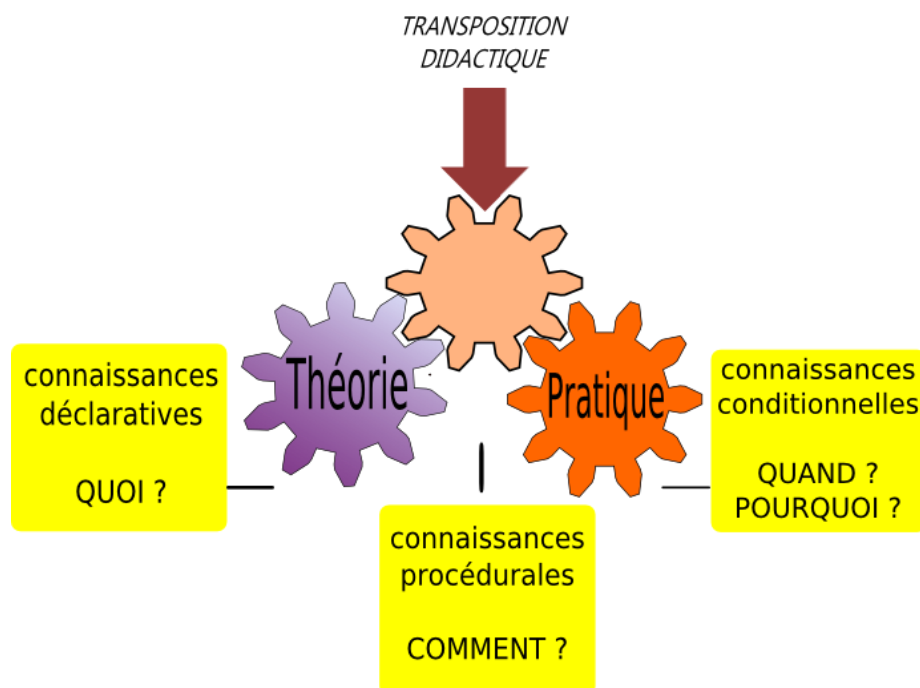


Fig. 5

La présentation modélisatrice (fig. 5) situant les connaissances à transmettre dans l'engrenage didactique, ne doit pas faire oublier que le système relève de dosage, de choix, de stratégies qu'il s'agit de faire acquérir ou de faire découvrir à l'élève pour lui assurer des apprentissages pérennes et structurants de sa personnalité. C'est au cœur de ce système, que la ou les transpositions didactiques permettent les passages entre théorie et pratique, pour rendre les savoirs « savants » enseignables.

Les connaissances déclaratives constituent un savoir théorique qui ne permet pas d'agir vraiment sur le réel. Par exemple, dans les fiches APSA adjointes aux programmes est indiqué : « le disque quitte la main par l'index » ou « éloigner le disque de l'axe du corps ». Ces éléments constituent, en tant que telles, des connaissances théoriques qui ne garantissent nullement la réussite d'un lancer. Il ne s'agit ici que d'une production de technologies qui ne prennent du sens que par et dans la pratique.

L'utilisation de l'engrenage didactique prend dès lors tout son sens en préconisant une écriture partant de la pratique vers une contextualisation motrice et événementielle. La transposition didactique permet le passage du « savoir savant au savoir enseigné » dans le cadre de connaissances procédurales, le modèle d'écriture : « si je fais cela.....alors il convient de ..... », ou « si.....alors..... », répond à cette exigence.

En faisant quelque chose, le sujet produit un effet par la pratique qui est la sienne. En interprétant la théorie en fonction de ce qu'il est, de ce qu'il comprend de la situation, de ce qu'il peut faire, il y a transposition du modèle théorique attendu en un modèle théorique personnel. Cette formulation propédeutique « Si je garde le disque éloigné de mon corps alors je lui donne de la vitesse » transforme une théorie en une connaissance pratique ayant du sens.

A contrario, si l'élève pratique sans avoir des notions théoriques et techniques alors de mauvaises habitudes sont prises et entravent les progrès par le développement des praxis non sécuritaires pour l'organisme. Un exemple en musculation : si l'élève pratique sans connaître les principes d'entraînement, de placement, d'échauffement, de calcul de répétition maximale, etc...l'élève risque de se faire mal, de se blesser, de construire un projet personnel erroné, de travailler en « hors-sujet ». C'est donc par une pratique d'essais-erreur qu'il peut comprendre, par les effets sur son corps, la nécessité de prendre en compte le ressenti comme échelle capable de réguler sa pratique. Les effets



ressentis de sa pratique viennent enrichir la connaissance de lui-même, de l'activité et les exigences de celle-ci.

Les connaissances conditionnelles ou stratégiques quant à elles, moins utilisées, sont pourtant essentielles. Elles se forment dans le cadre du processus d'apprentissage, qui est un exemple typiquement classé comme une résolution de problèmes pratiques. Elles se réfèrent aux conditions de l'action. A quel moment et dans quel contexte est-il approprié d'utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche, d'engager telle ou telle action ? Pourquoi est-ce adéquat d'employer cette stratégie, cette démarche, de réaliser cette action ? Ce type de connaissances permet de transférer des connaissances déclaratives en savoirs transversaux. Par exemple, toujours en musculation, en choisissant un projet en début de cycle (sportif, entretien ou santé), l'élève doit s'approprier des connaissances conditionnelles pour réaliser son projet. En d'autres termes, il s'agit de construire une démarche d'entraînement adaptée par le nombre de séries, de répétitions, le temps de récupération, les charges soulevées, tirées ou poussées. Les stratégies mise en œuvre doivent répondre à un projet formulé en amont et correspondant à des besoins clairement définis : perte de poids, prise de volume, entretien de la santé et dépendants de ses capacités physiques, de sa pratique physique, de l'image de soi.

### **Valoriser la mise en situation de l'élève et ses interactions avec le milieu.**

Par son implication réelle et volontaire, l'élève développe des compétences valorisant ses potentialités mais aussi des stratégies de choix donc d'autonomie. Le milieu, dans lequel l'enseignant met en situation l'élève, est source inépuisable pour qui veut bien l'exploiter. Mais il est également, parfois source de blocages et de limites.

Comme tout mécanisme, l'engrenage didactique peut subir des blocages (ou grains de sable), des distorsions multiples (manque d'huile) altérant sa fluidité et donc son efficacité. L'enseignant qui décide, applique, met en œuvre, choisit, organise, endosse alors un rôle d'ingénieur<sup>6</sup> – didacticien<sup>7</sup>. Ses capacités à relier les trois roues peuvent être à la fois grains de sable ou/et manque d'huile, selon ses capacités d'innovation, d'initiative, d'expertise, d'expérience, d'analyse,... L'élève, pour sa part, contribue aussi activement et pleinement au fonctionnement de l'engrenage didactique étant le principal bénéficiaire de ses effets. Son implication dans les situations proposées, sa recherche de progression, de connaissances, sa motivation, ses capacités motrices, cognitives, sont autant de facteurs pouvant soit entraîner des blocages soit des ralentissements.

Par exemple, en lancer de disque, le travail de l'équilibre en final est une constante théorique nécessaire pour transmettre correctement la vitesse, pour permettre aux forces cinétiques issues du vissage-dévisage de s'exercer. Pour autant, un élève réussit mieux dans une situation où l'élan est réduit, que s'il réalise la volte complète. Des facteurs liés au repérage visuel dans l'espace, aux perturbations de l'oreille interne, à la gestion de la vitesse d'exécution.... sont autant de conditions à respecter qui peuvent entraver pendant un moment la progression. Il est toutefois essentiel de recourir à cette variation de mise en situation pour développer les compétences exigées par les textes au niveau quatre de la pratique.

### **Utiliser des stratégies pédagogiques variées**

La relation théorie-pratique dans l'engrenage didactique entretient avec les pratiques pédagogiques des relations très étroites en termes de distance et d'importance pour les apprentissages (fig.6).

---

6 EVAIN (D.), *Ingénieur pédagogique*, e-novEPS n°8, janvier 2015

7 PERRRENOUD (P.) *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences*, Sciences de L'éducation volume 24, N°3, 1998,



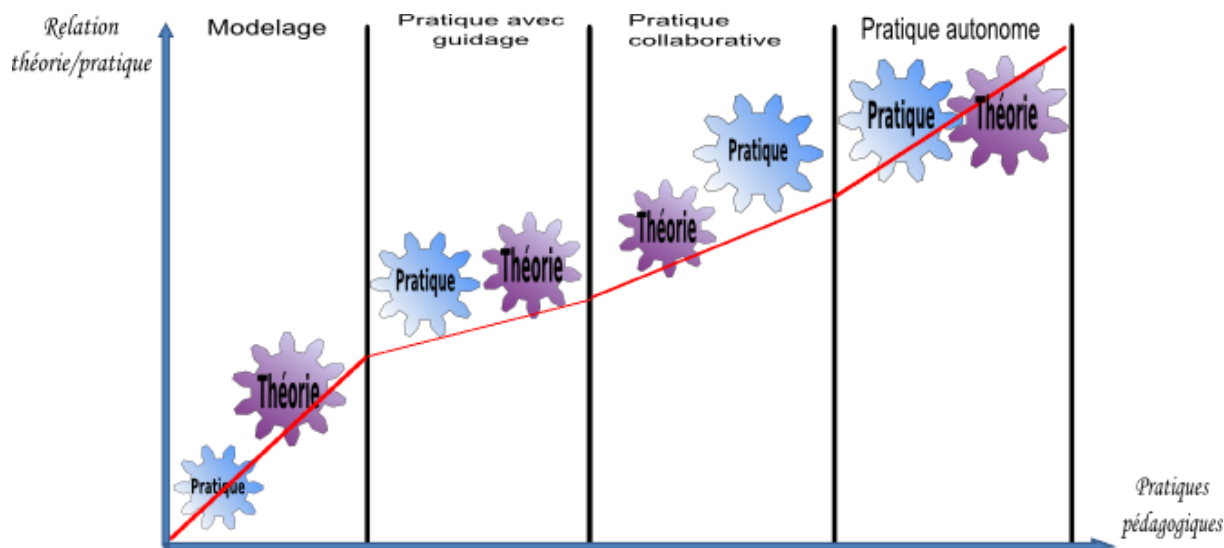


Fig.6

Lorsque l'élève s'engage dans des pratiques autonomes la distance est plus intime entre la théorie et la pratique. Les engrenages didactiques sont alors maximalisés dans la mesure où le sujet est le déclencheur de sa propre pratique. Son autonomie dépend alors de deux critères : sa volonté ou non de s'engager dans la pratique et ses capacités ou non à l'accomplir. Dès lors, s'il s'engage dans cette voie, il pratique plus et a recours à plus de théorie pour répondre à ses besoins. Prendre en charge son apprentissage c'est, selon ce dernier, assumer la responsabilité de différentes décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage ; la détermination des objectifs, la définition des contenus et des progressions, la sélection des méthodes et des techniques à mettre en œuvre, le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite. C'est particulièrement le cas dans le cadre des APSA de la CP5 dont le principal objectif est de rendre autonome les élèves dans leur pratique d'entraînement. Sans des transferts massifs, opérationnalisés, faisables entre théorie et pratique, il ne peut y avoir autonomie dans la gestion de son activité physique.

A l'opposé, lorsqu'il s'agit de modéliser la pratique d'un élève, la distanciation est plus importante entre les deux items avec une prévalence pour l'extraction théorique qui tend à « formater » les réponses en faisant prévaloir les technologies. A ce stade, la pratique est souvent minimisée, ne permettant pas vraiment au sujet de s'approprier par lui-même et pour lui-même les apprentissages. L'élève y rencontre beaucoup de difficulté à se représenter ce qui lui est extérieur et étranger.

La pratique avec guidage de l'enseignant, quant à elle, implique des transferts relativement limités où théorie et pratique ont la même valence dans les phases d'apprentissage. L'enseignant guide la pratique de l'élève en faisant référence à la pratique mais les temps consacrés aux deux items avec des transferts massifs et constants se heurtent à des phases d'enseignement séquentielles.

Enfin, les pratiques collaboratives, relevant d'une activité de coopération à forte valeur ajoutée pour les élèves, s'expriment dans une dialectique théorie-pratique plus axée sur l'observation, la co-évaluation qui mettent plus l'accent sur la roue de la pratique dans la mesure où les élèves consacrent beaucoup de temps à un travail partant de ce que fait l'autre. C'est alors dans la pratique de ses pairs qu'un élève peut faire émerger une théorie, un principe, une règle, d'où une roue de pratique valorisée, pour se l'approprier ensuite pour lui-même.



## Conclusion

La simple transmission d'informations sous forme de théories n'est en général pas suffisante pour que les élèves se les approprient même si l'enseignant fait un double travail de transposition didactique et d'accompagnement pédagogique. Il convient alors d'accorder plus d'importance aux processus mis en jeu pour comprendre comment s'opère ce traitement de données en accordant une place très importante à la verbalisation, la reconstruction, la reformulation en insistant sur l'explicitation et levant l'implicite, en s'interrogeant sur la manière dont elles sont sémiotisées, conscientisées par les élèves, pour devenir connaissances. L'engrenage didactique, comme modélisation de la relation théorie-pratique, met en exergue la manière dont les savoirs se construisent et comment ils contribuent à développer les compétences chez les sujets qui font l'effort de se l'approprier. C'est donc par une démarche d'investissement et par une interaction avec le milieu que la relation théorie-pratique prend tout son sens.

Faut-il alors penser que la relation théorie-pratique est soumise à un principe de déterminisme, où les mêmes causes provoqueraient les mêmes effets ? Sans doute, non ! L'acte d'apprendre est bien plus complexe. Les engrenages didactiques sont une preuve de cette richesse infinie et multifactorielle, sans oublier que la voie de la sérendipité<sup>8</sup> fait du hasard une source de découverte inattendue. Cette compétence nécessaire à l'enseignant l'oblige à ouvrir l'œil pour observer le monde avec curiosité, ouverture d'esprit, sagacité, discernement, flair pour accueillir toute nouveauté comme richesse et enrichissement. Il s'agit, d'une façon, de s'attacher au réel et à l'instant présent. C'est peut-être aussi une manière de mettre en œuvre les deux derniers domaines de compétence du nouveau socle : observer, comprendre et représenter le monde.

---

8 VAN ANDEL (P.), BOURCIER (D.) ,De la sérendipité, Leçons de l'inattendu, Editions L'Act MEM 2009

## Théoriser l'erreur : c'est pratique !

Amélie Barranger

Professeur agrégée EPS, Avrillé, (49)

« L'expérience, c'est le nom que chacun donne à ses erreurs » Oscar Wilde, 1892.

*S'il s'agit dans la discipline EPS de faire vivre aux élèves différents types d'expériences corporelles en vue de permettre un apprentissage de savoirs, savoir-faire et savoir-être, alors la notion d'erreur doit faire l'objet d'une réflexion profonde. Elle est inhérente à l'apprentissage, est indissociable des notions de progrès ou d'évolution et jalonne les transformations de chacun.*

*S'intéresser au statut de l'erreur c'est porter un regard plus attentif sur les élèves qui sont en échec, qui bloquent, ceux pour qui le savoir n'est pas encore accessible. Car la réussite et la stabilité confirment des acquis, non pas des acquisitions en cours. Les élèves qui réussissent directement dans les tâches que l'enseignant leur propose font preuve de savoirs ou de compétences acquises.*

*Si l'apprentissage n'est pas un parcours linéaire mais qu'il comporte au contraire des retours en arrière, des ajustements, et s'il s'agit de le considérer davantage comme un « processus spiralaire »<sup>1</sup>, alors les erreurs que commettent les élèves peuvent être perçues comme des indicateurs de ces cheminements. Dès lors, permettre aux élèves de les réaliser, de les analyser pour les dépasser, c'est les aider à tendre vers l'acquisition de compétences nouvelles, vers d'autres possibles. C'est aussi leur permettre d'engager une réflexion théorique sur leur pratique pour accéder aux savoirs et aux apprentissages avec plus d'autonomie. Autrement dit, faire pratiquer et théoriser l'erreur c'est faire apprendre.*



### Statut de l'erreur et construction de compétences

A l'heure du nouveau projet de socle commun et de l'enseignement par compétence, les disciplines scolaires centrées sur l'apprenant se recentrent sur l'apprentissage. La réflexion autour de la notion d'erreur, permet alors de s'intéresser aux stratégies cognitives et motrices mises en jeu. D'une façon générale l'erreur est « une réponse non conforme à ce qui est attendu et donné comme vrai »<sup>2</sup>. Elle est à différencier de la faute qui possède une connotation morale. En EPS, elle peut concerner la non réussite à une tâche motrice (non-respect des critères de réussite) et être visible de tous mais aussi se situer sur des plans plus cognitifs ou méthodologiques (se tromper dans ce qui est attendu, mettre en œuvre un raisonnement erroné). Dans tous les cas l'erreur est liée à l'activité (motrice, intellectuelle, socio affective) et ne peut être repérable que si chacun accepte de ne pas s'y soustraire. Elle est protéiforme et intimement liée à l'image de soi. En effet, les travaux de D. Favre<sup>3</sup> présentent les enseignants et apprenants comme des sujets qui associent fréquemment à la prise de conscience de leurs erreurs des éléments parasites d'ordre émotionnel. Il convient alors de « décharger » l'erreur de cet aspect émotionnel, des affects qui y sont attachés pour porter sur elle un regard neutre. L'erreur de l'élève ne doit pas être considérée par lui-même, ses pairs ou ses enseignants comme une faute au risque d'écorner l'estime de soi.

1 BRUNER (J.), The process of education, Harvard University Press, 1960

2 Dictionnaire de la Pédagogie, Bordas, Paris, 2000

3 FAVRE (D.), *Psychologie de l'éducation : nouvelles approches américaines*, Revue française de pédagogie, INRP, avril-mai-juin 1995

Les modèles constructivistes de l'apprentissage considèrent l'erreur comme un symptôme qui nécessite d'être interrogé et analysé comme un indicateur de tâches intellectuelles. Dès lors, l'erreur peut se voir dotée d'un statut positif. Elle devient un obstacle dont l'origine est une difficulté objective à s'approprier le contenu enseigné. Son mode de traitement ne peut être que le fruit d'un travail in situ pour la traiter. Pour J.P. Astolfi, l'erreur est la trace d'une « *activité intellectuelle authentique* »<sup>4</sup> compagne de toute élaboration mentale véritable. Elle est le signe de la construction de neuf. L'erreur nourrit les apprentissages des élèves, elle est un moyen pour eux de dépasser la simple pratique physique en la questionnant pour leur permettre de construire des invariants, des théorisations de leurs expériences corporelles et cognitives. Elle est un levier pour aller vers plus de réflexivité. En parallèle, elle est un moyen pour l'enseignant d'aller vers plus d'individualisation, de re-questionner ses pratiques professionnelles afin de construire un rapport plus positif aux savoirs et savoir-faire.

### Ne plus avoir peur de se tromper

La question du statut de l'erreur dans la discipline EPS semble fondamentale de par son caractère directement visible et ce, sous le regard potentiel de l'ensemble de la classe. Qu'elle concerne une chute lors d'un passage de haie ou une réception hasardeuse en volley, elle peut, si elle n'est pas traitée, engendrer une déstabilisation affective douloureuse et engager les élèves vers des comportements d'évitement, ou d'implication moindre, face aux situations d'apprentissage. Par exemple, le coureur ralentit sa course et n'est plus dirigé que par une seule idée en tête : ne pas chuter. Le volleyeur ne va pas tenter une réception par peur de mal faire et préfère ne pas s'engager dans l'action.

Or, il apparaît comme essentiel de permettre aux élèves de se tromper. Car se tromper, c'est prendre le risque de dépasser ce qui se sait déjà pour tenter de mieux savoir, d'aller vers un acquis supérieur ainsi que le précise D. Evain : « *Pour que l'élève développe des compétences, il est nécessaire qu'il ne soit pas seulement actif mais qu'il puisse devenir acteur de son apprentissage (...) lorsqu'il choisit par lui-même d'organiser son activité* »<sup>5</sup>. Les volleyeurs et coureurs de haie ont la nécessité de s'engager pleinement c'est-à-dire être mus par une volonté d'appliquer des règles d'action dont ils comprennent les enjeux profonds, et non par la volonté de ne pas écorner une image personnelle. Du reste, s'ils retiennent leur vitesse en début de parcours pour éviter la chute, les coureurs se mettent en difficulté pour les haies suivantes. L'erreur possible à venir est associée par anticipation à une peur qui bloque l'action.

Il importe que les erreurs des élèves soient perçues par ces derniers comme étant des indicateurs nécessaires et positifs d'un engagement dans l'apprentissage. L'enseignant fait en sorte que les élèves soient centrés sur le contenu (règles d'action, principes méthodologiques) pour pouvoir revenir sur les erreurs commises afin de les questionner. C'est en laissant voir à chacun que tout le monde, y compris le professeur, fait des erreurs et en y associant une émotion positive ou bienveillante que l'erreur devient une alliée pour les apprentissages. Dans une réponse motrice, il y a des éléments positifs qui permettent d'encourager le pratiquant à poursuivre ses efforts, mais encore faut-il les valoriser. Par exemple, faire exprimer le positif dans l'erreur : « la balle est partie hors du terrain car mon déplacement était trop tardif, mais je me suis déplacé (ce qui est positif) et je devrais prendre des informations le plus tôt possible la prochaine fois sur la trajectoire de la balle ainsi qu'adopter une attitude pré-dynamique pour réagir plus rapidement ».

D'autre part, il y a des erreurs qui peuvent être plus difficile à mettre à jour en EPS. Celles qui font appel aux aspects cognitifs complexes. Il importe alors d'offrir aux élèves des outils d'analyse qui prennent en compte ces aspects et les mettent en lien avec des observations. Si en sports collectifs, une passe interceptée par un adversaire amène à une contre-attaque décisive qui se solde par un but alors, l'erreur peut être due, non pas à un défaut dans la passe mais à un mauvais choix du partenaire à qui elle est destinée. L'observation peut alors se focaliser sur les indicateurs permettant la prise de décision (marquage, démarquage, distance du partenaire, vitesse de l'adversaire...).

### Analyser les erreurs pour apprendre

L'enseignant doit opérer un glissement. Il lui faut abandonner une attitude de validation ou non de l'activité des élèves, attitude pouvant créer les conditions d'un refus d'apprentissage pour passer à une

4 ASTOLFI (J-P.), L'erreur, un outil pour enseigner, Paris, ESF, 2001

5 EVAINE (D.) Lebrun (B.), Pour une pédagogie de construction de compétence, e-novEPS n°2, 2012.

bienveillance encourageante permettant à l'élève d'analyser ses erreurs. Dès lors, les observations, pour dépasser le simple constat, doivent être corrélées à des analyses pour devenir des pistes de réflexion sur les attitudes à adopter, les règles à mettre en œuvre, les principes à appliquer. Le guidage est alors plus ou moins conséquent selon les caractéristiques des élèves. L'auto évaluation est aussi un moyen de permettre à l'élève de construire des compétences. Les élèves se focalisent souvent d'emblée, sur le but et les critères de réussite et moins sur les critères de réalisation et les règles d'action. Le professeur les invite à se distancier de l'action motrice en les faisant analyser une séquence en images, en les obligeant à s'arrêter ou à repérer le moment où apparaît l'erreur, en discutant avec le professeur ou des camarades, du déroulement des actions et des causes possibles. Pour cela, il importe d'engager chaque élève dans une démarche de questionnement des causes de ses erreurs ou difficultés.

Tab. 1. : exemple : auto évaluation, course de haies, terminale CAP

| J'exprime mes difficultés à réaliser le parcours de haies et j'essaie de comprendre pour m'améliorer |                                                 |                                          |                                 |                                |                                              |                                             |                                       |                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------|------------------------|
| D'une manière générale                                                                               | J'ai peur de tomber                             |                                          | J'ai honte de me montrer        |                                | Je n'ai pas de problème particulier          |                                             | Autre problème : .....                |                        |
| raisons extérieures à ma pratique                                                                    | Les obstacles sont trop hauts pour moi          |                                          | Les obstacles sont trop écartés |                                | Je n'ai pas le bon matériel : .....          |                                             | Autre problème : .....                |                        |
| raisons liées à ma pratique                                                                          | Je n'ai pas assez de vitesse à la première haie | Je prends mon appel trop près de la haie | Je regarde ma haie              | Je touche la haie avec : ..... | Je suis déséquilibré après le franchissement | Je perds ma vitesse après le franchissement | Je suis épuisé au bout de ..... haies | Autre problème : ..... |

## Transformer l'erreur en problème à solutionner

L'enseignant qui propose des tâches complexes confronte ses élèves à des erreurs de différents ordres. Il est nécessaire qu'il engage une démarche de questionnement afin de transformer celles-ci en problème à solutionner, et ce, autant pour lui-même que pour ses élèves. Cette tâche ou ce problème devient alors une énigme à résoudre dont les solutions peuvent provenir de l'application de règles d'action. Il importe, ici de faire prendre conscience aux élèves des liens entre cause et effet afin de leur permettre de dépasser leurs erreurs en les questionnant et en les analysant.

Tab.2. : exemple : course de relais-vitesse, terminale CAP

| Observation    | Ralentissement n°1 : heurt                      |                                                 | Ralentissement n°2 : les coureurs ne se rattrapent pas |                                                   | Gêne lors de la transmission                                                            | N°2 se retourne                                            |                                                               |
|----------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| cause probable | N°1 arrive trop vite pour transmettre le témoin | Le coureur n°2 ne part pas assez vite           | N°2 attend son partenaire                              | Le coureur n°1 ne court pas à sa vitesse maximale | Mauvais placement dans le couloir                                                       | N°1 ne donne pas de signal ou il arrive trop tard          | Le n°2 ne fait pas confiance à son partenaire                 |
| Remédiation    | Reculer la marque du n°2 pour partir plus tôt   | S'engager et courir à vitesse maximale pour n°1 | Avancer la marque du n°2 pour partir plus tard         | S'engager et courir à vitesse maximale pour n°2   | Accord sur l'échange de témoin de la main D ou G, se placer en fonction dans le couloir | Le n°1 doit annoncer « top » pour que le n°2 tende la main | Accepter de ne pas regarder en arrière et attendre le « top » |

## Créer un climat de classe favorable

Les adolescents « sont toujours à la recherche de ce qu'ils sont, et par là, profondément concernés dans leur être par ce qu'ils font »<sup>6</sup>. Se mettre en activité, s'essayer à, est une grande prise de risque en

6 BOURDIEU (P.), PASSERON (J-C.), Les héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Minuit, 1964

termes d'estime de soi pour un élève du secondaire. Celle-ci ne peut se faire qu'à partir du moment où l'enseignant est intransigeant sur les remarques des élèves entre eux pour éviter toute moquerie. Pour ce faire, il faut établir un climat de classe favorable à l'expression des erreurs de chacun. Cela au travers de la démarche de questionnement des erreurs ou succès. C'est grâce à une démarche analytique et méthodologique d'investigation qu'il est possible d'instaurer un tel climat. L'établissement de cette communauté bienveillante est à la fois un préalable nécessaire et ne peut se faire qu'au travers du traitement de contenu guidé vers la prise en compte des erreurs des uns et des autres comme d'un fait extérieur, un symptôme à interroger. L'enseignant, grâce aux liens entre les actions observées et la recherche de leurs causes possibles, permet de construire du sens aux actions des élèves. C'est grâce à l'analyse méthodologique suscitée par le professeur que les élèves parviennent à détacher l'erreur du sujet qui les commet. Il devient nécessaire de remplacer la vision affective des actions motrices par la volonté d'établir un regard quasi scientifique chez les élèves. Il importe de prendre cette dimension en compte et d'axer les observations des uns et des autres sur des critères précis qui demandent un véritable effort d'attention afin de ne laisser aucun espace aux moqueries. Favoriser le travail en petits groupes, demander aux élèves des activités simultanées, observer individuellement et précisément, déconstruire les hiérarchies (un élève qui court lentement en course en durée mais qui élabore une séquence pertinente), effectuer des observations qui impliquent une action chez les élèves (retour dansé avec 10 minutes de préparation qui doit rendre compte de quelques points forts et faibles d'une prestation chorégraphique observée) sont des actions qui illustrent cette dimension.

### Et l'erreur de l'enseignant ?

L'enseignant ne peut se départir d'une remise en question de ses choix professionnels didactiques et/ou pédagogiques. Il doit aussi entrer dans une démarche d'analyse de ses erreurs et oser faire le chemin parallèle de celui qu'il propose à ses élèves. Ceci peut être considéré comme un véritable levier pour instaurer un climat de classe favorable. Selon Mireille Cicalfi<sup>7</sup>, l'adulte qui a de l'autorité est consistant certes mais avec « ses fragilités ». Sa consistance s'appuie sur ses valeurs, ses convictions et son aptitude à assumer la dissymétrie des places dans la relation éducative. Mais cette dernière n'est pas rigide, elle reste vulnérable aux failles inhérentes à la condition humaine, aux erreurs toujours possibles et aux affects qui traversent toute forme de relation. Il devient nécessaire de l'accepter. Et d'accepter de la traiter tout autant que les erreurs des élèves. Il importe d'accepter de quitter l'image de l'enseignant idéal (celui qui sait, qui ne se trompe pas) car cette image est en lien avec les représentations du savoir pour les élèves. Le professeur peut ainsi, accepter de faire appel aux connaissances des élèves (autour des outils numériques), permettre à un élève « spécialiste » d'une APSA d'exprimer ses connaissances au reste de la classe, oser faire en danse, accepter de démarrer une leçon par une remise en question des choix pédagogiques de la leçon précédente.



### Typologie de l'erreur et stratégies pédagogiques

JP Astolfi<sup>8</sup> relève huit grands types d'erreurs. Elles peuvent être regroupées en 3 domaines : celui relevant des erreurs instrumentales (Que faut-il faire ?), les erreurs liées aux représentations des élèves (Pourquoi le faire ?) et celles liées aux méthodes employées (Comment faire ?). Pour chacun de ces grands domaines, il est possible d'associer certaines stratégies pédagogiques permettant à l'enseignant et à ses élèves d'analyser les éventuelles erreurs.

### Erreurs de type instrumentales : le QUOI ?

Dans l'erreur instrumentale, l'élève n'est pas outillé pour définir correctement ce qu'il doit faire et réussir. L'erreur est donc liée en grande partie aux langages : communication des consignes, interprétations, traitement des informations, langage pour soi ou pour les autres.

7 CICALFI (M.) in ROBBES (B.), L'autorité éducative, la construire et l'exercer, CRAP-cahiers pédagogiques, 2014

8 ASTOLFI (J-P.), L'erreur, un outil pour enseigner, Paris, ESF, 2001



Tab.3 : erreurs de type instrumentales

| classification de JP Astolfi                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | exemple dans l'activité course de relais/vitesse - CP1                                                                                                                                                                       | exemple dans l'activité course en durée - CP5                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - relevant de la compréhension des consignes de travail données à la classe                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | - le relayeur attend d'être touché par le relayé avant de démarrer sa course<br>- le relayeur « sort » de son couloir lors d'un travail où il ne doit pas être rattrapé par le relayé, les marques de départ étant imposées. | - tableau dans lequel un élève remplit l'ensemble des cases parce qu'il pense qu'il faut tout faire                                            |
| - liées aux opérations intellectuelles impliquées                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | - je pars trop tôt, je cours en me retournant, je tends le bras dès mon départ                                                                                                                                               | - difficulté à additionner des temps de tête                                                                                                   |
| - dues à une surcharge cognitive : possibilité de dissocier différentes tâches                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | - dissocier les signaux pour se transmettre le témoin (top de mon partenaire) de ceux liés au positionnement de la prise de marque (lorsque mon partenaire passe devant la marque)                                           | - je dois choisir de nombreux éléments (temps de récupération, distance ou durée de course, type de travail), je ne sais plus par où commencer |
| Stratégies pédagogiques à privilégier                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversifier la formulation des consignes : oral, écrit, tableau, schéma, exemple concret, démonstration, mime et exagération</li> <li>- Faire reformuler les consignes par des élèves</li> <li>- Décomposer en sous tâches plus accessibles</li> <li>- Numéroté les étapes de remplissage d'un tableau, donner un exemple de fiche élève déjà remplie</li> <li>- Anticiper les erreurs possibles : « attention, certaines cases du tableau en course en durée peuvent rester blanches si le nombre de répétition est moindre »</li> </ul> |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                |

## Erreurs liées aux représentations : le POURQUOI ?

Ce type d'erreur renvoie aux représentations plus ou moins fantasmées des élèves. Cette vision du monde est fortement liée aux émotions vécues antérieurement, aux affects positifs ou négatifs.

Tab.4 : erreurs liées aux représentations

| classification de JP Astolfi                                            | dans l'activité course de relais/vitesse – CP1                                                                                   | dans l'activité course en durée – CP5                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes | - il faut absolument que l'on se transmette le témoin à chaque essai donc on ne court pas à fond pour assurer cette transmission | - il faut courir donc j'adopte toujours la même allure et j'essaie d'aller à fond                                                                  |
| -témoignant des conceptions alternatives des élèves                     | - on a chacun une distance à faire, c'est chacun son tour                                                                        | - on attend de moi que je me donne à fond, que je sois performant, que j'aille le plus vite possible                                               |
| -ayant des origines dans une autre discipline                           | - comprendre le principe de déplacements de 2 mobiles, corrélation de 2 vitesses                                                 | - je n'ai pas les mots pour analyser ma séquence, alors j'écris : c'était bien<br>- difficulté en maths pour découper 20' en séquences pyramidales |



### Stratégies pédagogiques à privilégier

- Explicitation de l'enseignant sur les attendus : « le but en course de durée est de comprendre et mettre en œuvre des connaissances liées à l'entraînement en référence à vos propres capacités et choix de mobiles ». Pour cela, il faut être cohérent sur l'ensemble de l'année et situer l'activité au regard de la compétence propre travaillée et des compétences méthodologiques et sociales à privilégier. Faire des ponts, des comparaisons entre les activités
- Questionner les élèves sur ce que représente l'activité, faire émerger des débats pour leur faire saisir les enjeux : « Comment se représenter la performance en course de relais vitesse ? Peut-elle se référer à la vitesse de déplacement du témoin ? »
- Laisser la possibilité aux élèves les plus en difficulté d'argumenter ou d'analyser leur prestation à l'oral, guider ce dernier par des questions (quel était ton objectif ? Est-il atteint ? A quelles difficultés t'es-tu trouvé confronté ? Comment aurais-tu pu les éviter ?...) Accepter l'entraide entre élèves.
- Donner des « coups de pouce » : fiche ressource sur les différents mobiles en course en durée, cadre de brouillon pour poser ses calculs, déléguer certaines prises d'information à un camarade ou à l'enseignant (donner le top pour la transmission du témoin par exemple)...

### Erreurs liées aux méthodes : le COMMENT ?

Ces erreurs sont avant tout associées à la méconnaissance des méthodes ou procédures qui ne sont pas assez enseignées ou explicitées.

Tab.5 : erreurs liées aux méthodes

| classification de JP Astolfi                  | dans l'activité course de relais/vitesse – CP1                                                                                                                                                                                                      | dans l'activité course en durée – CP5                                                                              |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - portant sur les démarches adoptées          | - Pourquoi n'avons-nous pas réussi à nous toucher ? Analyser ce qu'a fait le relayé, puis le relayeur en terme de : - positionnement de la marque – est-il parti lorsque l'autre passait devant la marque – est-il parti le plus vite possible ?... | - ma FC est trop haute : je réduis ma vitesse, j'augmente mon temps de récupération, je choisis un autre mobile... |
| - causées par la complexité propre du contenu | - Difficulté à s'organiser à 4 sur un relais de 4x50M avec une prise de performance chronométrique                                                                                                                                                  | - je ne comprends rien, je cours à fond et j'ai une mauvaise appréciation                                          |

### Stratégies pédagogiques à privilégier

- Demander à un élève d'explicitier comment il s'y est pris (procédures)
- Faire émerger des conflits socio-cognitifs : instaurer des lieux de regroupements en fonction du mobile choisi lors des temps de récupération, mise en place d'un « coaching » avec un élève dispensé chargé d'aider ses camarades à améliorer leur passage de témoin, travail en binôme sur le même mobile pour choisir les temps de récupération
- Accepter de hiérarchiser les objectifs pour les élèves les plus en difficulté : stabiliser la mise en place organisationnelle d'un relais à 4 avant de juger de la pertinence des passages de témoin.
- Donner du temps à chacun : en course de durée, les premières leçons peuvent ne pas être réalisées entièrement pour certains, réaliser sur plusieurs leçons la même tâche tout en mettant la focale sur des aspects différents à chaque fois (organisation au sein du groupe, travail sur le ressenti, importance et variété des formes de récupération)
- Analyser une prestation fictive ou non avec un groupe d'élève
- Permettre l'auto évaluation (éventuellement collective) des compétences méthodologiques et sociales : sur l'organisation de la prise de performance en relais à 4 grâce à des critères précis : nombre de répétitions réalisées, nombre de relais valides, passage de tous aux différents rôles...



## Conclusion

Changer de regard sur le statut de l'erreur c'est accepter de s'interroger en profondeur sur le processus d'apprentissage. Au-delà de son statut paradoxal : l'erreur est à la fois ce qu'il faut combattre et une aide à l'analyse didactique de l'enseignant, elle permet à ce dernier de s'interroger et de préciser le processus de construction des compétences chez les élèves. Il importe alors de dépasser le seul « *droit à l'erreur* » pour aller vers plus de « *connaissance de l'erreur* »<sup>9</sup> tant du point de vue de l'élève que de l'enseignant. Ce passage du droit à l'erreur à la connaissance de l'erreur représente la réflexion théorique sur la pratique qui est un levier pour chacun d'oser entrer en activité et d'oser apprendre de ses expériences. L'erreur et la réussite sont mêlées dans une dialectique confuse et corrélées aux efforts produits : « *L'essai et la réussite, l'erreur et la découverte, l'effort et la réalisation ont entre eux une solidarité intime et nécessaire. Méconnaître l'un, c'est retirer tout support à l'autre* »<sup>10</sup>

---

9 SANNER (M.), *Du concept au fantasme*, Paris, 1983

10 WALLON (H), *De l'acte à la pensée*, Flammarion, 1970

## Le projet transdisciplinaire : de la théorie à la pratique

Vianney Thual,

Professeur d'EPS, Cossé-le-vivien, (53)

*Si le concept du socle commun de compétences et de connaissances contribue à faire évoluer les pratiques enseignantes vers plus de transversalité, il se pourrait bien que les perspectives évoquées dans le projet de refondation du socle de juin 2014 soient plus ambitieuses encore. Dans ce projet, la contribution de « plusieurs disciplines à l'acquisition de plusieurs compétences<sup>1</sup> » devient « la contribution de toutes les disciplines, et (...) chaque discipline apporte sa contribution à tous les domaines »<sup>2</sup>. Plus qu'une contribution par addition des disciplines, le projet éducatif au service de l'élève relève aujourd'hui d'une construction des compétences par toutes les disciplines.*

*Dans la théorie, la transversalité des enseignements ainsi posée, suscite la recherche par les enseignants de points de convergences entre les disciplines. Mais dans la pratique, les mises en œuvre élaborées avec soins, sont parfois très éloignées des objectifs. A cela, au moins deux raisons apparentes. La difficulté à sortir psychologiquement et matériellement d'un cadre purement disciplinaire, mais aussi la nécessité de s'inscrire dans une approche conceptuelle cohérente permettant de construire une réalisation conforme à l'intention.*

*L'approche transdisciplinaire « ne recherche pas la maîtrise de plusieurs disciplines, mais l'ouverture de toutes les disciplines à ce qui les traverse et les dépasse<sup>3</sup> ». Appliquée au domaine de l'éducation, elle constitue un axe de réflexion différent, une posture qui privilégie une ouverture des disciplines sur l'élève et non l'inverse. Un changement de paradigme qui facilite la traduction en acte de la transversalité des enseignements.*



### Transversalité : au départ, une intention

#### Ce qui ce fait déjà

Pluridisciplinarité, interdisciplinarité ou transdisciplinarité, trois terminologies qui peuvent semer la confusion en matière de transversalité, et dont les contours sont parfois difficiles à identifier pour les enseignants. Chacun des trois termes correspond en réalité à trois conceptions différentes du principe de collaboration entre les disciplines. L'approche pluridisciplinaire consiste à juxtaposer des disciplines autour d'un objet d'étude. L'interdisciplinarité privilégie la complémentarité et les combinaisons entre les disciplines pour atteindre un objectif commun. La transdisciplinarité enfin, requiert un dépassement des champs disciplinaires pour mieux appréhender la complexité et la globalité d'une problématique posée. Le tableau ci-dessous présente un comparatif très synthétique des différents projets, les plus fréquemment rencontrés au sein des établissements, et permet d'expliciter ce qui est fait, d'en apprécier le degré de transversalité au regard de la logique pédagogique sous-jacente.

1 Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret n° 2006-830 du 11-7-2006

2 Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 8 juin 2014

3 DE FREITAS (L.) MORIN (E.) NICOLESCU (B.), *Charte de la transdisciplinarité*, CIRET, 6/11/1994

Tab. 1 : exemples de projets pédagogiques transversaux en collège

| Projets                                                                                                                                                                                                                                                         | Figure de polyvalence <sup>4</sup>                                                       | Enjeux pédagogiques                                                                                         | Transversalité et contenus enseignés                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Classe de découverte</b><br><b>« Tout le monde à l'eau ! »</b><br><i>-EPS (voile)</i><br><i>-SVT (faune et la flore)</i><br><i>-Sciences physiques (l'eau et les états de la matière)</i>                                                                    | <b>Pluridisciplinarité</b><br>Ce qui est fait permet d'apprendre dans plusieurs domaines | Immerger les élèves pendant une semaine dans un contexte particulier pour donner du sens aux apprentissages | <b>Faible niveau de transversalité.</b><br>Les contenus enseignés sont spécifiques aux disciplines et ne sont pas reliés aux autres disciplines        |
| <b>Projet Histoire des Arts</b><br><b>« L'art dans la ville »</b><br><i>Architecture et esthétisme :</i><br><i>-EPS (acrosport)</i><br><i>-Technologie (architecture)</i><br><i>-Arts plastiques (perspectives)</i>                                             | <b>Interdisciplinarité</b><br>Ce qui a été appris sert à apprendre encore                | Démontrer aux élèves comment plusieurs disciplines peuvent contribuer à apprendre et apprendre encore       | <b>Bon niveau de transversalité.</b><br>Les contenus enseignés sont spécifiques aux disciplines mais convergent vers un domaine commun aux disciplines |
| <b>Projet Transdisciplinaire</b><br><b>« A part en tiers »<sup>5</sup></b><br><i>-Apprendre en EPS (vitesse et allures de course)</i><br><i>-Remobiliser en mathématiques (calcul des temps)</i><br><i>-Valider en sciences physiques (vitesse d'un mobile)</i> | <b>Transdisciplinarité</b><br>Ce qui est appris s'apprend dans plusieurs disciplines     | Proposer aux élèves des situations de diversifications et/ou de réitération des apprentissages              | <b>Haut niveau de transversalité.</b><br>Les contenus enseignés ne sont pas que spécifiques aux disciplines. Ils sont communs à toutes les disciplines |

## Ce qui pose problème

Une première analyse de ces quelques exemples permet de constater que si l'intention au départ est commune aux trois types de projets (relier les enseignements pour mettre en œuvre la transversalité), les réalisations concrètes présentent des degrés de transversalité très variables. En fonction de l'approche conceptuelle, la mise en pratique reflète plus ou moins fidèlement l'objectif poursuivi.

Une seconde analyse met en évidence, ce qui fait obstacle à la concrétisation. L'intention, si précise soit-elle, ne suffit pas pour tracer un cheminement « sécurisé » de l'enseignant vers une mise en acte effective. Au contraire, en matière de transversalité, trois chemins s'offre à lui. La pluridisciplinarité, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité constituent trois voies possibles mais aussi, des risques de s'égarer en chemin. La maîtrise des concepts est un moyen de se prémunir d'un manque de discernement et de l'usage d'une démarche interdisciplinaire ou pluridisciplinaire qui ne répond de fait qu'en partie aux exigences du projet global de formation de l'élève.

Enfin, la synthèse de ce tableau comparatif révèle le statut central du savoir dans l'élaboration d'un projet transversal. L'identité disciplinaire influe continuellement les actions de l'enseignant dans toutes les étapes de mise en œuvre. Cette conception identitaire de la contribution des disciplines, enferme l'enseignant dans une vision réductrice de l'élève, des contenus, et de l'organisation matérielle de son enseignement.

<sup>4</sup> ALLAIN (J.-L.) et FRIN (C.), Les figures de la polyvalence, Scérén, 2003.

<sup>5</sup> TERRE (N.) et BILLARD (S.), *L'EPS, discipline "à part en tiers" ou la transdisciplinarité pratique entre disciplines scolaires*, Cahiers de l'EPS n°41, 2010

Le processus de rapprochement avec une autre discipline est fondé sur la convergence sur des connaissances communes plus que des compétences transversales. Les contenus d'enseignements sont conçus en fonction de leur proximité et moins de leur interdépendance. L'élève est perçu comme une entité subdivisée par les disciplines et non comme une entité globalisée. Toute approche à dominante disciplinaire apparaît, à ce titre, difficilement compatible avec la notion de transversalité.

### Ce qui peut se faire autrement

Selon P. Beunard, le socle commun « *ne parle plus seulement de faire cohabiter deux, voire plusieurs champs disciplinaires, ni de les faire interagir, de les croiser, de les combiner pour en extraire les nouveaux contenus, mais s'intéresse directement à l'élève, à ses besoins, à ses possibilités, pour définir les transformations souhaitables, envisageables dans différents registres de la connaissance, des relations humaines, de la vie en société* <sup>6</sup> ». A l'opposé des considérations disciplinaires, de la hiérarchie supposée des matières scolaires, du rapprochement naturel entre certains champs de connaissances qui provoque de surcroît un éloignement pour d'autres, la prise en compte de l'élève dans sa globalité devient la problématique centrale qui fait converger tous les enseignements sans exception. Une vision élargie, qui suppose un basculement du schéma réflexif des enseignants. Le passage d'une vision de l'élève à travers sa discipline, à une vision de sa discipline à travers l'élève.

### Vers une inversion du paradigme dominant

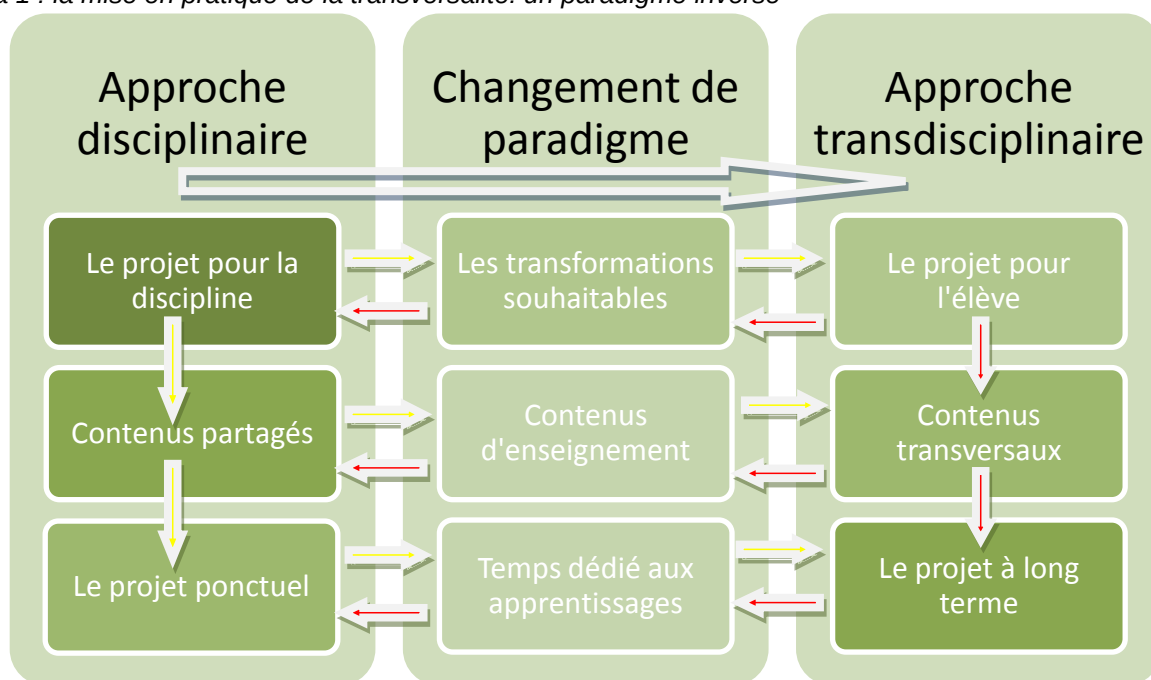
Une approche conceptuelle disciplinaire tend à suivre un processus de mise en pratique en constante conformité avec les spécificités intrinsèques de la discipline. Dans le schéma ci-dessous, ce processus est illustré par un fléchage jaune. Il est enclenché à partir d'une problématique centrée sur l'identité disciplinaire et détermine des contenus partagés qui mènent à une mise en œuvre spécifique et ponctuelle (fléchage vertical). Dans cette logique, les effets produits sur l'élève et l'apprentissage des compétences transversales sont collatéraux (fléchage horizontal). La transversalité apparaît ici comme une conséquence de l'enseignement disciplinaire. L'impact en termes de contenus transversaux est fortuit et donc insuffisant au regard du niveau d'exigence recherché.

A l'inverse, une approche conceptuelle transdisciplinaire s'intéresse à « *ce qui est à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au delà de toute discipline* <sup>7</sup> ». Une prise de recul appropriée permettant de mieux appréhender la globalité à la fois complexe et systémique du projet de formation de l'élève. En rouge sur le schéma, le processus de mise en œuvre apparaît comme un renversement de la logique dominante. Une logique inverse enclenchée à partir d'une problématique liée à l'élève, à ses apprentissages. Un processus qui mène à construire une mise en œuvre durable et intégrée aux séquences d'apprentissages de chaque discipline (fléchage vertical). En parallèle, le projet transdisciplinaire fait pour l'élève contribue à concrétiser le projet fait pour la discipline. Une entrée par les contenus transversaux favorise la mobilisation des connaissances partagées et des compétences disciplinaires. Le projet à long terme détermine la nature et la temporalité du projet ponctuel (fléchage horizontal). En pratique, cette autre approche conceptuelle confère donc à l'enseignant plus de chance de réaliser une mise en œuvre transdisciplinaire effective.

<sup>6</sup> BEUNARD (P.) *La pertinence du GAIP : la preuve par le socle commun*, Cahiers de l'EPS n°41, 2010

<sup>7</sup> NICOLESCU (B.) « *La transdisciplinarité : manifeste* » Editions du rocher 1996

Schéma 1 : la mise en pratique de la transversalité: un paradigme inversé



## Projet EPS-Espagnol : un exemple de réalisation

### Le principe de convergences

Une mise en œuvre possible de transversalité entre l'espagnol et l'EPS consiste à élaborer un projet « Flamenco » associant l'aspect culturel de l'enseignement de l'espagnol avec l'activité danse. Or, un tel procédé à caractère pluridisciplinaire ou interdisciplinaire, conduit à opter pour une approche à dominante disciplinaire et s'exposer ainsi aux conséquences précédemment citées. Il ne s'agit donc pas de construire un projet transversal pour faire converger les disciplines et contribuer à la réalisation de la transversalité. Il convient au contraire de concevoir un projet de formation pour l'élève par le biais d'un enseignement transversal. Une transdisciplinarité effective impliquant l'EPS et l'espagnol, et contribuant à opérationnaliser les objectifs propres aux disciplines.

Le principe de convergence conforme au changement de paradigme, tend à créer du lien et de la cohérence à partir de ce qui est général (projet de formation de l'élève) pour mieux rejoindre ce qui est plus spécifique (programmes disciplinaires). La convergence des disciplines est avant tout rendue possible par la caractérisation des élèves d'une même classe et l'identification des problèmes qui font obstacles à leurs apprentissages. Le couplage des apprentissages prime sur le couplage des disciplines.<sup>8</sup>

En ce sens, la prise en compte globale d'un enjeu de formation pour l'élève, des enjeux de formation en EPS et en espagnol, peut conduire à l'élaboration d'un projet autour de la question du langage et plus particulièrement après avoir constaté les difficultés que peuvent avoir les élèves à construire un propos qui exprime leur opinion. En espagnol, les difficultés peuvent être liées à des raisons bien différentes. Des raisons relatives au vocabulaire, à la structure grammaticale, à la mémorisation, ou encore à l'expression et la prononciation. En danse, la problématique est sensiblement similaire si les notions de propos et d'expression sont envisagées d'un point de vue chorégraphique. Le vocabulaire en espagnol peut renvoyer à la nature du mouvement en danse (espace, temps, énergie). La structure grammaticale, aux procédés de

<sup>8</sup> TERRE (N.) et BILLARD (S.), *L'EPS, discipline "à part en tiers" ou la transdisciplinarité pratique entre disciplines scolaires*, Cahiers de l'EPS n°41, 2010



composition (unisson, cascade, canon, refrain). L'expression au sensible, la prononciation à la qualité du geste.

Tableau 2 : Exemple d'application du principe de convergence à la caractérisation des élèves

| <b>Principe de convergence</b>                | <b>Caractéristiques communes des élèves d'une classe de 4<sup>ème</sup></b>                           |                                                                                                            |                                                                                      |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
|                                               | <b>Socio-culturelles</b>                                                                              | <b>Cognitives</b>                                                                                          | <b>Affectives</b>                                                                    |
| Convergences des caractéristiques<br>↓        | Réticences à pratiquer un mode de communication nouveau (langue étrangère ou activité artistique)     | Difficultés à s'approprier une structure de phrase nouvelle pour s'exprimer dans un autre langage          | Difficultés à exprimer une opinion personnelle ou un sentiment plus profond          |
| Convergences des enjeux pédagogiques<br>↓     | Dépasser la représentation connotée des activités                                                     | Dépasser la référence à la langue natale et aux gestes du quotidien. Construire un cadre multi-référentiel | Dépasser les obstacles émotionnels pour approfondir la richesse du propos d'un élève |
| Convergences des stratégies pédagogiques<br>↓ | Amener l'élève à s'intéresser à lui-même avant de s'intéresser à la discipline                        | Relier les apprentissages en espagnol ou en danse pour démontrer l'intérêt d'élargir les références        | Valoriser les créations de chacun pour les enrichir encore                           |
| Convergences des objectifs de formation       | Établir la cohérence des objectifs à tous les niveaux (du socle vers les projets puis les programmes) |                                                                                                            |                                                                                      |

## Le principe de complémentarité

Dans la pratique, le degré de transversalité d'une situation d'apprentissage est conditionné par la nature des contenus enseignés. Plus les contenus sont complémentaires plus la mise en œuvre a de chance d'être effective. La définition commune des compétences transversales partagées par les deux disciplines, jusqu'au choix des contenus spécifiques nécessite d'être guidée par le principe de complémentarité. Là encore, et par souci de conformité avec le changement de paradigme, cette interdépendance s'établit en termes d'apprentissage. Il s'agit de mettre en évidence pour l'élève, que ce qu'il a appris dans une discipline peut s'apprendre dans une autre discipline ou peut servir à apprendre encore. Pour les enseignants, enseigner ce qui relie, c'est amener l'élève à identifier la cohérence et la continuité existante entre des situations déjà vécues, celles du présent et celles qui sont à venir<sup>9</sup>.

Le programme de l'enseignement des langues vivantes au collège considère que « *le sens passe beaucoup par le geste, l'iconographie et le faire*<sup>10</sup> ». En danse, le mouvement d'un élève n'a de force que par le sens qu'il lui attribue. La langue espagnole nourrit les compositions chorégraphiques des élèves, et le geste enrichit l'appropriation de la langue. Cette complémentarité appliquée en classe peut se traduire dans une situation d'apprentissage où il s'agit de réaliser une mise en mouvement de la phrase « Si fuera... seria... » (si j'étais... je serais...). L'élève peut s'appuyer sur le sens des mots pour imaginer une gestuelle, mais il peut également utiliser la sonorité de la phrase, les intonations particulières de la prononciation ou simplement la graphologie des lettres. Ces différentes sources d'inspirations constituent pour lui un

<sup>9</sup> MAUDET (J-F.), *Enseigner ce qui relie, pourquoi et comment ?*, e-novEPS n°7, Juin 2014

<sup>10</sup> Programmes de l'enseignement des langues vivantes étrangères au collège, BO n° 7 du 26-4-2007

inducteur signifiant pour le guider dans sa démarche d'exploration et de création. Ses propositions sont alors construites avec des ondulations ou des roulements (prononciation du « s » ou du « r »), des variations d'énergie ou d'espace (saccadé pour une consonne forte ou continu pour une voyelle longue), des gestes fondateurs inspirés du quotidien (main sur le cœur ou le ventre pour exprimer le verbe être). En retour, sa perception de la langue est enrichie par une expérience sensorielle auditive, visuelle et corporelle qui lui est propre et qui peut contribuer à enrichir et consolider ses acquis.

Tableau 3 : Exemple d'application du principe de complémentarité à une situation d'apprentissage

| Complémentarité des contenus partagés                  | En espagnol                                                                                                                                                                                                      | En EPS (danse)                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Complémentarité d'une situation d'apprentissage</i> | Composer un « portrait chinois » (Si j'étais une couleur, je serais...le bleu.Si fuera un sentimiento, seria colera...) en espagnol pour se décrire soi-même, décrire quelque chose ou décrire une chorégraphie. | Traduire en mouvement un « portrait chinois » composé en espagnol pour retranscrire son texte, ou les sentiments liés à la lecture d'un autre texte. |
| <i>Complémentarité des connaissances</i>               | Le sens des mots<br>la prononciation des mots                                                                                                                                                                    | La relation entre le sens et la nature des mouvements                                                                                                |
| <i>Complémentarité des capacités</i>                   | Construire et reproduire une phrase                                                                                                                                                                              | Créer et reproduire un trajet moteur                                                                                                                 |
| <i>Complémentarité des attitudes</i>                   | Oser, proposer<br>Rechercher le vocabulaire adapté                                                                                                                                                               | Oser, créer<br>Faire confiance à son imaginaire                                                                                                      |

## Le principe de temporalité

Il s'agit de rompre avec l'idée que l'organisation d'un projet transversal est difficilement compatible avec le déroulement normal de l'emploi du temps et nécessite des aménagements particuliers et donc forcément ponctuels. Au contraire, il est fondamental d'intégrer le projet transdisciplinaire dans la programmation annuelle des disciplines et d'imaginer un dispositif à moyen terme. En espagnol, tout au long d'un trimestre, une des trois heures hebdomadaires peut être consacrée au projet tout comme en EPS, dans la même période et selon le même principe. Dans l'idéal, les deux leçons se succèdent dans l'emploi du temps des élèves offrant ainsi aux enseignants plus de possibilités encore pour imbriquer les séquences d'apprentissages et les leçons sur une période commune afin d'assurer un croisement effectif des enseignements, de réunir les conditions d'une véritable interaction entre les différentes interventions, voire d'en inverser les contextes (salle de classe et salle de danse). Ce fonctionnement permet de dresser un bilan intermédiaire et laisse la possibilité d'opérer, d'une semaine à l'autre, les ajustements ou les remédiations nécessaires. Ceci est plus difficile à réaliser dans un projet transversal organisé différemment et dans lequel la séquence entière en espagnol précède la séquence suivante en EPS. L'efficacité des apprentissages est ici directement liée à la planification décidée par les enseignants.



## Conclusion

Dans le contexte actuel, la place grandissante du concept de transversalité nécessite une évolution du regard porté sur l'élève et l'acte d'enseignement. « 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 (...). Le professeur doit à présent concevoir ses actions dans un but d'articuler ses propositions avec la formation de l'élève<sup>11</sup> ». La coopération incontournable des

11 EVAÏN (D.) *N'oublions pas le cœur du métier*, e-novEPS n°7, Juin 2014

disciplines au service de la transversalité des enseignements, peut provoquer chez l'enseignant la crainte d'une dissolution de sa discipline au profit d'un projet trop global à ses yeux et difficile à opérationnaliser. Au contraire, en détournant son regard d'une vision purement disciplinaire pour adopter une approche conceptuelle transdisciplinaire, il réalise que c'est précisément cette globalité qui permet de concrétiser les enjeux de formation à tous les niveaux.

Le projet transdisciplinaire n'est donc pas destiné à éclairer l'élève sur les innombrables connections entre les savoirs, il constitue plutôt une tentative de mise en œuvre concrète d'une transversalité actualisée. Un outil inscrit dans un changement de paradigme qui amène à repenser les principes de convergences et de complémentarité entre les disciplines. Une illustration d'un basculement des pratiques dominantes vers une pratique renouvelée plus conforme à la théorie.

## La GR, c'est bien, mais pour les autres !

Solène Billard,

Professeure agrégée EPS, Saint-Nazaire, (44)

*Il existe une sorte de « top 10 » des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) enseignées dans le cursus scolaire d'un élève français : « On constate que 4 APSA (badminton, demi-fond, acrosport, volley-ball) représentent à elles seules 45% du volume des cycles d'enseignements programmés. 31 APSA se partagent donc les 55% restant. 11 APSA ont une représentation inférieure à 1%. »<sup>1</sup>. Il convient alors de s'interroger sur les motifs qui orientent ces choix. Pourquoi certaines APSA qui suscitent une adhésion théorique voire un enthousiasme visible, ne franchissent-elles pas le cap de l'enseignement pratique ? En effet, ces APSA répondent à la notion de culture commune et sont décrites de façon théorique pour leur richesse, leur originalité, leur variété mais pour autant, n'entrent pas dans la pratique d'enseignement. En s'appuyant sur le cas d'une activité minoritaire : la gymnastique rythmique (GR), il est intéressant de se questionner sur les obstacles, les freins à sa programmation, et sur la manière de passer de l'intérêt et de l'intention, à l'adhésion et l'action.*



### État des lieux des représentations

Dans l'inconscient collectif, la GR est assimilée à une activité physique exclusivement féminine : « *un truc de filles pour les filles !* »<sup>2</sup> où le pratiquant s'amuse avec des engins. Mais qu'en est-il réellement ?

*« La GR est une activité gymnique et artistique qui naît de l'interaction entre le mouvement corporel et le maniement d'un engin. Elle se construit individuellement ou collectivement dans un espace défini et un temps limité par une musique. Toute prestation est construite pour être vue et jugée. La pratique de la GR engage donc l'élève dans une double dynamique : mobiliser son corps tout en manipulant et gérer les rendez vous corps /engin afin de séduire, émouvoir le spectateur. »<sup>3</sup>*

La GR appartient à la CP3 dans laquelle il s'agit de : « *Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique. Concevoir, produire et maîtriser, une prestation devant un public ou un jury, selon un code ou des règles de scène, en osant se montrer et s'assumer.* »<sup>4</sup>

### Une activité marginale

Que ce soit d'un point de vue scolaire ou fédéral, la GR reste une activité marginale. En effet, elle fait très peu l'objet d'un support d'enseignement. En se basant sur le rapport DNB EPS de l'académie de

1 Rapport DNB EPS, Inspection pédagogique régionale EPS, CARPENTIER (C.), Académie de Nantes, Session 2014.

2 FERRAND (C.) et HELVIG (MM) *Gymnastique rythmique, mixité, stéréotypes de sexe et construction chorégraphique*, in EP : paroles, réussites, différenciations, Ed. Revue EPS, COGERINO (G), 2006.

3 HELVIG (M-M.) et PAPELIER (C.), *Gymnastique rythmique scolaire*, Ed. EPS, 1999.

4 Programmes du collège, BO spécial N°6 du 28 août 2008.

Nantes pour la session 2014<sup>5</sup>, par exemple, seulement 0,7% des établissements programment la GR en classe de 3<sup>ème</sup> et elle représente 0,4% au sein de la CP3.

C'est également une activité confidentielle d'un point de vue médiatique. Qui entend parler des championnats du monde de GR ? Même lorsque ces derniers se tiennent en France (en 2011 par exemple), aucune couverture médiatique n'est proposée. D'un point de vue fédéral, la GR compte 30159 licenciés<sup>6</sup>, contre 104 894 en gymnastique artistique féminine. C'est donc une activité plus que minoritaire qui peine à se développer. Mais quels peuvent-être les freins à son expansion même si le poids culturel ne légitime pas la place d'une APSA à l'école ?

Historiquement la GR est une discipline jeune puisque sa reconnaissance par la Fédération Internationale de Gymnastique date de 1962. Puisant sa source dans les travaux de Noverre, Delsarte, Medau, Dalcroze qui cherchent tous à diffuser de l'expressivité artistique dans les mouvements corporels, la GR est cependant fortement marquée par Isadora Duncan qui, en donnant une nouvelle direction à la danse, influence le développement, les orientations artistiques et sportives de la future gymnastique rythmique. Mais c'est Irène Popard qui, en créant, en 1917, une méthode fondée sur la gymnastique de Demeny, la danse d'Isadora Duncan et la rythmique de Dalcroze, fonde vraiment les prémisses de la discipline. Celle-ci permet de connaître son corps, de le maîtriser peu à peu, de se déplacer rythmiquement et musicalement dans l'espace et le temps, de se mouvoir agréablement.

Si la GR peine en France à se développer, elle est considérée comme sport national dans les anciens pays du bloc de l'Est qui, d'ailleurs, sont à la pointe de toutes les innovations et dominant la discipline. Ce peu d'engouement médiatique concourt sans aucun doute à rendre cette activité marginale. D'autant qu'il existe très peu de littérature relative à cette APSA, ce qui ne tend pas à faciliter son enseignement. Enfin, il demeure de moins en moins de formations initiales en GR ou de façon insuffisante pour que les enseignants soient « rassurés » pour programmer cette APSA. Même si cet état ne doit pas constituer un frein, il ne facilite aucunement le choix de cette APSA.

### Une activité fortement connotée

La GR est une activité quasi exclusivement féminine, d'un point de vue fédéral, même si elle tend à s'ouvrir à une pratique masculine mais de façon très anecdotique : « *Même si la pratique des garçons de GR se développe, notamment dans certains pays comme l'Espagne, le Japon, elle reste encore confidentielle en France où les pratiquants représentent moins de 0,2% des licenciés de la fédération française de gymnastique.* »<sup>7</sup> Cette vision pose problème aux enseignants qui souhaitent la programmer en milieu scolaire car elle se heurte aux représentations des élèves. Ces derniers y perçoivent une activité « faite pour les filles », « non sportive » et « trop facile ». Pourtant, la GR s'organise autour de « *points d'articulation significatifs (appelés jeux) mêlant étroitement exigences techniques et engagement artistique. Cette variation de jeux joués en GR (créer, faire beau, représenter) est le produit de la dynamique historique d'un sport que nous qualifions d'artistique.* »<sup>8</sup>. Ici encore, l'esthétisme de la gestuelle se confond avec l'aspect artistique. En effet, la GR est assimilée à une activité de légèreté, de souplesse, de grâce : « *c'est une activité avec un fort degré d'esthétisme qui peut nuire à l'engagement de certains élèves* »<sup>9</sup> mais nullement comme une activité de création. D'ailleurs, les instances internationales confortent cette vision de l'activité. En effet, en étudiant les codes de pointage régissant la discipline, de 1970 à 1983, ces derniers « *interdisaient l'émergence des sentiments, sanctionnaient le pathétique et n'autorisaient que l'esthétique par la plastique, pâle reflet d'une vision du monde.* »<sup>10</sup>. Dans l'inconscient collectif, la GR s'apparente donc à une activité

5 Rapport DNB EPS, Inspection pédagogique régionale EPS, CARPENTIER (C.), Académie de Nantes, Session 2014.

6 FFGYM, août 2014.

7 CHIMOT (C.) et LOUVEAU (C.), *Becoming a man while playing a female sport : The construction of masculine identity in boys doing rhythmic gymnastics*, International Review for the Sociology of Sport, 2010.

8 LOQUET (M.), L'artistique et le sportif, les points d'articulation en gymnastique rythmique, L'EPS face au sensible et à l'artistique, Ed. AFRAPS, 2014.

9 Témoignage d'un professeur d'EPS, questionnaire GR, 2014.

10 Introduction aux colloques « quels corps en gymnastique rythmique d'hier à aujourd'hui ? », 2007/ 2013.

de reproduction de formes où l'aspect artistique se confond avec une esthétique très normée et cette vision générale incite peu l'enseignant d'EPS à la proposer dans un cursus de formation de l'élève.

### Une activité codifiée

L'aspect codifié semble tendre à entraver l'aspect créatif. « *Par le code, l'énergie créatrice positive a été anéantie et a été imposé l'arbitraire négatif de ceux à qui nous avons nous-mêmes laissé le pouvoir de définir notre avenir. Nous voulons apprécier et noter la beauté et l'expressivité du corps humain, mais nous acceptons que notre regard et discernement soient embrouillés par la brillance et la surcharge de pierres et de strass.* »<sup>11</sup>. Si Robeva (N) dénonce ici la rigidité d'un code répondant aux attentes de certaines nations, les enseignants d'EPS se sentent emprisonnés dans ce carcan et ne parviennent pas à s'en détacher pour entrer dans une démarche créative. Même si l'EPS n'a pas vocation à suivre le système fédéral, le principe d'un code est acté afin de rester dans la logique interne de l'APSA. Un code scolaire, bien qu'il soit adapté à une pratique scolaire avec des difficultés identifiées par et pour les élèves, est emprunt de l'histoire fédéral de l'APSA.

C'est pourquoi, les Arts du cirque tendent à suppléer la GR. En effet, d'après les réponses à un questionnaire sur le thème adressé aux enseignants d'EPS, ces derniers choisissent les Arts du cirque au détriment de la GR car il n'y a pas de code et l'idée créatrice semble être le fil directeur de la démarche : « *En comparaison avec l'enseignement des Arts du cirque, il me semble que la GR est trop codifiée, donc contraignante et ne permet pas autant de liberté dans la création.* »<sup>12</sup>. Or cette démarche peut exister en GR en s'éloignant d'un code trop rigide pour partir de l'idée créatrice, de l'art. Robeva (N) a toujours valorisé cette démarche : « *Nous passions alors des nuits entières à choisir la musique. Nous faisons découvrir la vie des compositeurs aux filles, nous essayions de construire des individus, sensibles à l'art, d'enrichir leur vie spirituelle. Alors, après des mois d'entraînement, nécessaires pour une parfaite maîtrise de l'engin, pour atteindre le niveau de l'art du jongleur, nous commençons à esquisser des personnages. Et je voudrais faire la remarque que pour pouvoir aborder l'artistique, il faut avoir parcouru le long chemin de différents apprentissages – avec ou sans engin - avoir acquis des connaissances dans le domaine de la musique, la danse, la littérature, la poésie...* »<sup>13</sup> A travers sa méthode créatrice, Robeva (N) montre qu'il est possible d'entrer dans un véritable processus de création, avec une démarche artistique, sans pour autant s'aliéner à un code et que cette dernière peut être l'aspect premier de l'activité.

Cependant, certains auteurs contestent cet aspect artistique en tant qu'activité codifiée comme Tribalat : « *Les disciplines sportives où la forme du mouvement est l'objet de la confrontation dans un processus de codage explicite et écrit pour tous n'appartiennent pas aux activités physiques artistiques.* »<sup>14</sup>. Il s'agit alors de montrer que ces deux aspects ne sont pas antagonistes. Cette dichotomie ne favorise pas la lisibilité de la GR. Si les enseignants souhaitent s'emparer de cette APSA, il semble bon de dépasser ces querelles étymologiques et que chacun y voit un support de formation porteur pour les élèves, tout en respectant la logique de l'activité.

### Une activité de la CP3

Le rattachement de la GR à la CP3 implique les notions d'artistique et/ou d'acrobatique : « *C'est l'utilisation de savoir-faire et de l'imagination pour la création d'objets et d'environnements esthétiques que l'on pourrait partager avec autrui* »<sup>15</sup>.

La GR peine à trouver sa place entre le gymnique et l'artistique : « *La classification artistique de la GR est d'autant plus difficile que la description d'une APSA est souvent réalisée à partir d'une dichotomie sportif/artistique. De cette opposition, découlent deux grandes catégories contrastées, dont les qualificatifs sont d'ordinaire groupés par couples et s'ajustent les uns aux autres pour former un*

11 ROBEVA (N.), conférence donnée à la FSSEP de Lille, « quels corps en gymnastique rythmique d'hier à aujourd'hui ? », mars 2012.

12 Témoignage d'un professeur d'EPS, questionnaire GR, 2014.

13 ROBEVA (N.), conférence donnée à la FSSEP de Lille, « quels corps en gymnastique rythmique d'hier à aujourd'hui ? », mars 2012.

14 TRIBALAT (T.), *La danse discipline artistique*, HYPER N° 191, 192, 193, 1995/1996.

15 Encyclopédie Britannica.

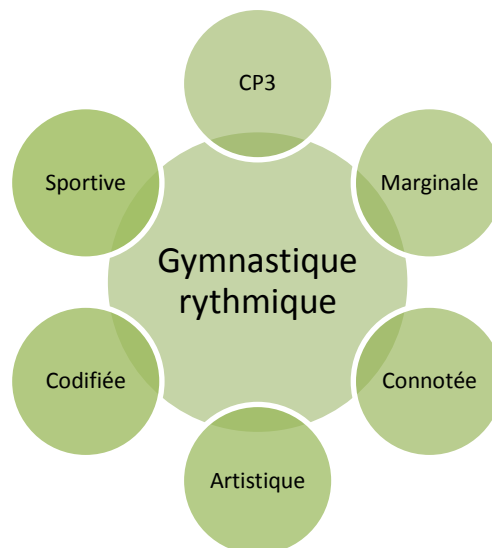


système d'antinomies : d'un côté, le domaine prescriptif des règles et des codes jugés rigoristes, l'immuable et le limité, la compétition contre soi ou autrui ; de l'autre, le domaine créatif de l'être jugé quant-à-lui sensible, l'inédit et le limité, l'expression libre de soi seul ou à plusieurs. »<sup>16</sup>. Les écrits des praticiens montrent qu'ils observent des difficultés à la situer et leurs classifications orientent leurs choix d'entrée dans l'activité. Une identité précise reste difficile à définir : « *Discipline qui évolue dans un champ mal défini*<sup>17</sup>, la GR est soit associée à une dimension technique, sportive où la virtuosité dans la manipulation d'un engin ou dans les formes de corps semble être primordiale, soit à une dimension expressive où l'émotion naît des lignes longues et épurées et des attitudes corporelles. »<sup>18</sup>

A la fois activité gymnique, de par la présence d'un code de pointage qui définit les exigences réglementaires et les formes corporelles codifiées, et activité artistique, de par sa recherche d'expression et de communication, elle est en fait une symbiose de ces deux aspects : « *Technique et artistique se nourrissent réciproquement. Pour progresser, le support artistique est prioritaire. L'élève donnera du sens à la technique quand il en aura besoin. Pour progresser il a toujours besoin d'osciller entre ces deux paramètres la technique et l'artistique.* »<sup>19</sup>. Toutefois, la volonté des instances internationales d'insister sur l'aspect artistique de la GR transparaît dans le dernier code de pointage en vigueur : « *L'objectif principal d'un enchaînement est de créer une image artistique, exprimée par le mouvement du corps et de l'engin et le caractère de la musique. Le caractère de la musique doit définir l'idée directrice de la composition et la gymnaste doit transmettre cette idée à l'audience du début à la fin de l'exercice.* »<sup>20</sup>

Au regard de cet état des lieux de la GR, activité mêlant l'artistique et le sportif, mais fortement connotée féminine et méconnue, quelles postures les enseignants d'EPS adoptent-ils face à un choix de programmation ? Si elle semble recueillir l'adhésion dans une analyse purement didactique, elle n'est que trop rarement enseignée. En effet dans l'analyse des questionnaires, les enseignants attestent que la GR participe potentiellement à la construction de toutes les Compétences Méthodologiques et Sociales (CMS) et qu'elle favorise une motricité fine, des prises d'informations variées, un travail collectif, en mixité enfin, qu'elle s'insère dans un projet et fait appel à l'imaginaire. Cependant, ces mêmes enseignants avouent ne pas franchir le cap de son usage en EPS.

La définition que chacun se fait de l'activité, plutôt artistique ou plutôt sportive, influence de façon directe la conception des contenus scolaires.



<sup>16</sup> LOQUET (M.), L'artistique et le sportif, les points d'articulation en gymnastique rythmique, L'EPS face au sensible et à l'artistique, Ed. AFRAPS, 2014.

<sup>17</sup> DELATTRE (C.) et PECHILLON (F.), « Comprendre la GR », HYPER n°153, 1986.

<sup>18</sup> MARAIS (G.) et CHIMOT (C.), Enseigner la gymnastique rythmique en milieu scolaire. Le sens de l'artistique dans les pratiques professionnelles, L'EPS face au sensible et à l'artistique, Ed. AFRAPS, 2014.

<sup>19</sup> HELVIG (M-M.) et PAPELIER (C.), Gymnastique rythmique scolaire, Ed. EPS, 1999.

<sup>20</sup> Code de pointage FIG, 2013.





## Une prise de risque

La prise de risque est un terme utilisé dans le code FIG de 2008 et correspond à des éléments techniques liés à des éléments acrobatiques. Cette notion permet de montrer à quel point la GR est une activité en recherche de prouesses, mais aussi de mises en danger euphémisée.

### Un code en secours

Souvent en GR, les enseignants se raccrochent à un code or ils observent des difficultés à maîtriser celui-ci. *«Les enseignants d'EPS recherchent une conformité rapide avec le modèle gestuel correspondant à l'activité qu'ils enseignent.»*<sup>21</sup>. Quelle que soit l'APSA, beaucoup d'enseignants estiment que la maîtrise gestuelle est indispensable dans l'acte d'enseigner. C'est pourquoi, en GR, ils estiment que le code leur apporte cette forme de sécurité affective. Il est vrai qu'il est plus facile de se conformer à un code qui donne des orientations à l'APSA mais en GR, qu'il soit fédéral ou scolaire, ce dernier est très complexe et ne facilite pas toujours l'entrée dans l'activité. D'autres se raccrochent à la logique interne de l'activité et, notamment, à la notion de familles en choisissant ces dernières comme modes d'entrées. Cependant, ce choix devient limité à partir de l'instant où ces manipulations n'existent pas au sens d'un projet de création. La gestuelle ne se suffit pas à elle-même, elle ne doit constituer qu'une aide à la création. L'intérêt réside dans la construction d'un code créé par et pour les élèves d'une classe.

D'autre part, le corps « objet » devenant « sujet », le corps « performatif » devenant « sensible », modifie l'engagement du professeur face aux élèves. Il se sent « mis à nu », proposant par là-même une part plus sensible de lui-même. Or, généralement, les enseignants d'EPS s'interdisent l'aspect sensible des choses : *« Pourquoi les enseignants d'EPS s'interdisent-ils le sensible ? »*<sup>22</sup>. Ils se sentent alors en danger d'un point de vue affectif.

Ils se cantonnent à un enseignement de gestes techniques passant alors à côté de l'aspect artistique voire de l'essence même de l'activité. L'engin et/ou le corps « non-maîtrisés », suscitant une libération des affects, se transforment en une mise en danger. L'enseignant ne peut accepter la faille, de sortir du statut de l'expert.

### Un sentiment d'incompétence prégnant

Le sentiment d'incompétence est également très fort. Il faut oser pour surmonter ses difficultés, affronter ses peurs : *« Ce n'est pas parce que les choses sont difficiles que nous n'osons pas, c'est parce que nous n'osons pas qu'elles sont difficiles. »*<sup>23</sup>. Ainsi, les enseignants d'EPS se sentent en danger face à la GR qu'ils ne maîtrisent pas techniquement. Même si la maîtrise pour soi ne doit pas entraver la construction des compétences pour les élèves, il n'en demeure pas moins que dans l'inconscient des enseignants d'EPS, celle-ci s'apparente à un élément facilitateur, désinhibiteur. Paradoxalement, cette mise en danger semble moins problématique en danse, or il n'existe pas d'objet qui « cache » l'individu : *« je pense que l'utilisation des engins peut être rassurante sur un contenu à apporter. »*<sup>24</sup>. Elle apparaît également moins complexe en Arts du cirque car la manipulation n'est pas normée par un code. Il est alors intéressant de s'interroger sur le choix de l'entrée dans l'APSA et de sortir d'une activité exclusivement orientée vers l'aspect manipulateur pour se diriger vers une activité de création, avec pour principe, le respect des trois règles d'or que sont la continuité, la concordance et la mise à distance.

21 MARSENACH (J.), *Etre formateur d'enseignants d'EPS*, Les cahiers du CEDRE N°1, AEEPS, 2000.

22 LACINCE (N), *Pour le partage du sensible en EPS, Et si on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*, Montpellier, Ed. AFRAPS, 2004, p 113.

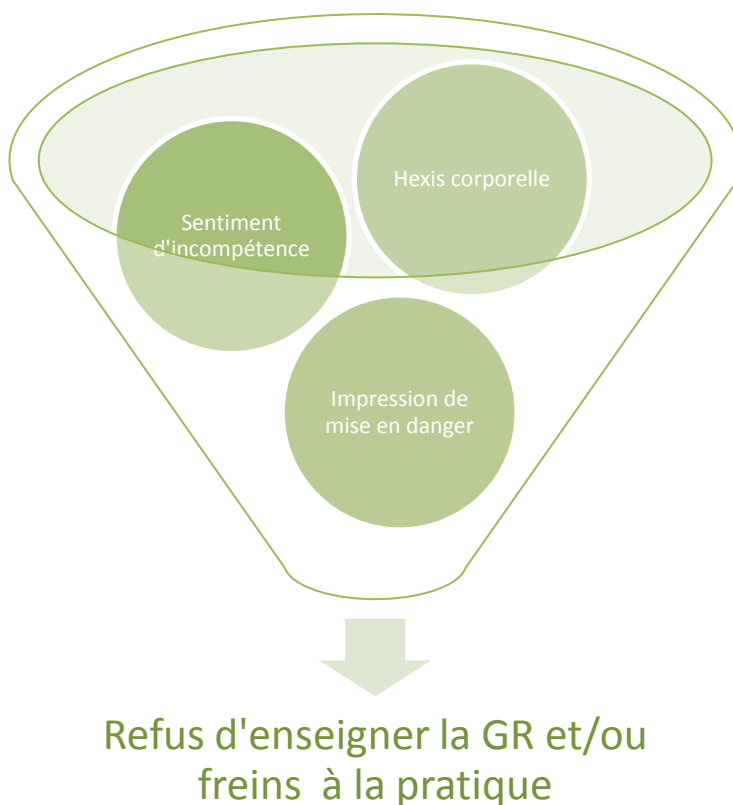
23 SENEQUE, *Lettres à Lucilius*, env. 64.

24 Témoignage d'une professeure d'EPS, questionnaire GR, 2014.

### Une hexis corporelle fortement ancrée

La manière d'enseigner une APSA dépend de la manière dont l'enseignant perçoit son corps, ce que Bourdieu<sup>25</sup> nomme « l'hexis corporelle », liée à l'habitus : « *L'hexis corporelle est la mythologie politique réalisée, incorporée, devenue disposition permanente, manière durable de se tenir, de parler, de marcher, et par là, de sentir et de penser.* ». Les choix didactiques sont donc orientés par cette hexis corporelle. C'est pourquoi, en GR, les manières d'appréhender l'activité dépendent de celle-ci, ce qui inévitablement entraîne des différences sexuées. Ces représentations constituent d'ailleurs un frein dans la programmation de cette APSA puisque les hommes privilégient une approche techniciste or ils ne maîtrisent pas forcément cet aspect : « *LA GR me semble difficile à enseigner car j'ai une connaissance limitée de la manipulation des engins et elles sont multiples.* »<sup>26</sup>.

Alors, comment réussir le pari d'insérer la GR dans une logique de culture commune, au sein d'un plan de formation par choix et non par contrainte ?



### De l'intérêt à l'adhésion

Si l'intérêt théorique de la GR ne semble pas discuté, ce dont attestent les réponses des enseignants d'EPS au questionnaire tant au niveau des acquis moteurs que socio-affectifs, comment réussir à dépasser les obstacles à son enseignement ? Il convient d'interroger les processus dans lesquels les enseignants engagent leurs élèves. Qu'y a-t-il à apprendre à travers la GR, qu'y a-t-il de fondamental à retenir ? En GR, l'élève est au cœur de la technique et de l'artistique qui se complètent à travers le triptyque : acteur-technicien-spectateur- afin, entre autres, de viser le développement d'une attitude

25 BOURDIEU (P.), Le sens pratique, Paris, Editions de Minuit, 1980

26 Témoignage d'un professeur d'EPS, questionnaire GR, 2014.

artistique chez lui. Les principes organisateurs de la GR apparaissent alors en fonction des problèmes que l'élève rencontre et le place dans un savoir-agir et un pouvoir-agir.

### La GR : une forme d'innovation pédagogique...

Dans un premier temps, il est possible de rechercher une forme d'innovation pédagogique : « *une pratique innovante est une action pédagogique caractérisée par l'attention soutenue portée aux élèves, au développement de leur bien-être, et à la qualité des apprentissages.* »<sup>27</sup>. En effet, la GR peut s'apparenter à une pratique innovante au sens où elle vise le développement du bien-être à travers la connaissance de soi, où les sollicitations de ressources sont autant de dimension motrice que cognitive, et où le processus de création est au centre de l'activité de l'élève. L'aspect minoritaire de l'activité, voire inédit, permet d'emmener l'enseignant dans une réflexion et une démarche qui l'incite à innover. « *Il faut dépasser les représentations des élèves sur le fait que la GR est une activité féminine, davantage perçue comme un spectacle ou de la danse et non comme un sport ; les élèves restent centrés sur la maîtrise de l'engin (réussir en GR c'est maîtriser l'engin et ils ont du mal à saisir l'importance de l'engagement corporel).* »<sup>28</sup>

Au cours d'une réflexion autour de la conception d'un plan de formation pour un élève, la GR permet de travailler les prises d'informations et d'entrer dans un processus de création de manière originale. La notion d'exploit prend une place importante comme les lancers avec des renversements du corps, des pertes de repères visuels. Une motricité spécifique avec diverses parties du corps, comme les rotations avec le pied au cerceau, est largement utilisée afin de répondre à la spécificité de l'activité. En GR, l'engagement corporel étant indissociable de la maîtrise de l'engin, il impose à l'élève de respecter les trois règles d'or de l'activité afin d'être dans la logique de l'APSA. L'enseignant d'EPS, s'il souhaite proposer la GR dans un curriculum de formation, doit essayer de ressortir ce qui lui semble essentiel, l'originalité de l'APSA dans le cadre des programmes.

### La GR dans un parcours Histoire Des Arts (HDA)

Et pourquoi ne pas inclure la GR dans un parcours Histoire des Arts (HDA) avec un travail relatif à la musique. Ce travail de sens est premier dans la démarche des entraîneurs bulgares qui donnent souvent à voir des compositions où de véritables émotions se dévoilent au son d'une musique savamment choisie : « *l'importance d'une démarche qui permet de faire sens. Le choix d'une musique et d'un thème fil rouge d'une histoire traduite en mot et phrase gymnique est toujours d'actualité. Le choix musical pour les entraîneurs nationaux bulgares reste premier. La musique doit être compréhensible pour le public, elle doit être un plaisir à l'oreille et non une obligation. En dehors des éléments techniques obligatoires, il faut une osmose entre le mouvement et la musique, il doit y avoir complémentarité avec la musique.* »<sup>29</sup>. Ainsi, les inducteurs de création pour les élèves s'articulent dans un projet transdisciplinaire qui, d'une part, donne du sens à leurs apprentissages et, d'autre part, permet à l'enseignant de se rassurer.

### La GR au cœur de la création

Si l'aspect techniciste de la GR peut constituer un frein, de par la peur de perdre son engin ou de ne pas réussir à démontrer, pourquoi ne pas essayer d'envisager cette APSA en tant qu'activité de création. Se départir du code afin de susciter l'imaginaire. La mise en place technique de l'APSA ne s'effectue naturellement que dans un second temps lorsque l'élève est confronté aux problèmes – continuité, concordance, mise à distance – posés par le maniement de l'engin. Entrer par l'imaginaire s'avère être un moyen d'aborder l'activité, en suscitant le mouvement et en s'éloignant du code. Chaque engin constitue une entrée créatrice possible dont les élèves peuvent se saisir pour exprimer une idée.

### La GR comme un moyen de lutte contre les stéréotypes

L'enseignant d'EPS doit aussi lutter contre des stéréotypes de genre. Programmer une APSA fortement connotée comme la GR permet une prise en compte de chacun et donne une nouvelle

27 CNIRE (Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Educative)

28 Témoignage d'une professeure d'EPS, questionnaire GR, 2014.

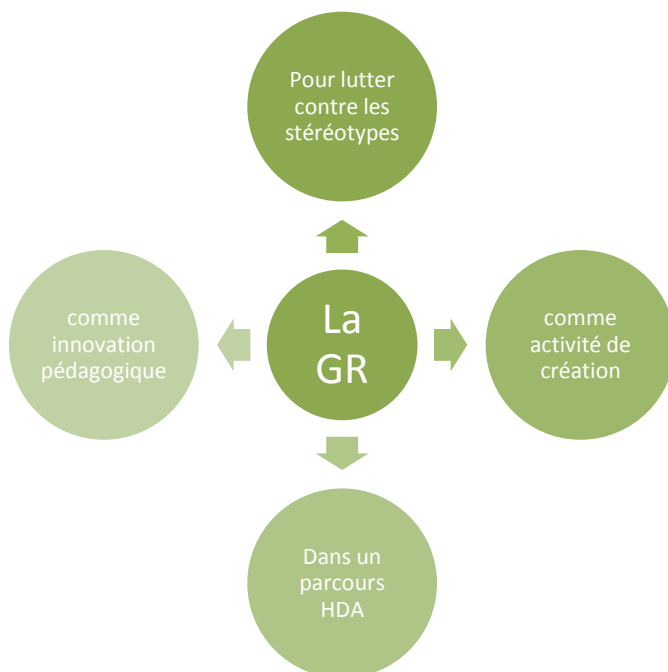
29 KANSHEVA (M.) et PETROVA (M.), Propos émis lors du colloque et du challenge émotion, Lille, 2011.

place aux filles. Les programmations confortant encore aujourd'hui les profils masculins, cela permet également de proposer aux garçons des APSA faisant appel au sensible. *« 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. »*<sup>30</sup>

La GR, en tant qu'activité technique et de création permet de concilier deux aspects : une entrée par le sensible, mais aussi une entrée par l'exploit répondant plus aux attentes diverses. *«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.»*. La GR permet de travailler ensemble sans nier les différences ; ce travail en mixité s'avère riche pour découvrir l'autre genre.

Ce questionnement renvoie également à la formation initiale et continue des enseignants. En effet, de quelles manières un enseignant peut-il faire des choix de manière lucide et éclairée s'il n'a pas vécu un temps soit peu l'activité. D'ailleurs, Helvig et Ferraud<sup>31</sup> s'interrogent sur *« les manières dont les étudiants accèdent à une pratique « historiquement féminine » au travers d'une stratégie d'enseignement qui s'articule dans une dialectique technique/artistique où maîtrise technique et artistique se complètent et «se nourrissent» réciproquement.»* Elles concluent sur *« la nécessité de repérer et d'analyser les entrées qui facilitent l'inscription des élèves, garçons et filles, dans cette APSA »* et l'importance *«de considérer les différences comme un problème réel, sans renoncer à l'exigence que les élèves apprennent ensemble.»*.

Travailler sur la mixité afin de lutter contre des stéréotypes de genre, notamment et valoriser une APSA minoritaire sans pour autant éluder les problèmes, nécessite de passer par une conscientisation des obstacles, une réflexion sur les objectifs poursuivis et une formation.



30 CHARPENTIER (K.) et GOGENDEAU (C.), *Eduquer à l'égalité*, e-novEPS N°7, Juin 2014.

31 FERRAND (C.) et HELVIG (M-M.) *Gymnastique rythmique, mixité, stéréotypes de sexe et construction chorégraphique*, in EP : paroles, réussites, différenciations, Ed. Revue EPS, COGERINO (G), 2006.



## Conclusion

La conscientisation des obstacles qui constituent un frein au développement d'APSA dites « minoritaires » devrait susciter une réflexion nouvelle chez les enseignants d'EPS. Si dans les discours, dans une analyse purement théorique, certaines APSA recueillent l'adhésion, font sens dans une logique de culture commune, elles ne parviennent pas à franchir le pas de la pratique. La GR appartient à cette catégorie.

Casser ses représentations, se créer sa propre définition de l'APSA tout en respectant son essence et se détacher de l'aspect fédéral, sont des conditions nécessaires à l'adoption de la GR comme support d'enseignement au sein d'un cursus de formation d'élève.

Si les causes sont multiples, un des freins importants réside dans la confidentialité de l'activité tant dans le domaine médiatique que dans le domaine universitaire. Il serait bon de repenser les formations d'enseignants qui font la place belle aux activités fortement connues et en délaissent certaines. Cette modification permettrait de faire découvrir de nouvelles activités aux élèves au sein d'un plan de formation mais aussi de travailler avec de nouveaux outils sur des problématiques inhérentes au métier.

Choisir des APSA dans une démarche de projet, de formation globale de l'élève et non dans la recherche d'un certain conformisme ou confort pour l'enseignant constitue une réponse possible aux attentes du projet de socle commun<sup>32</sup> : *« Cette culture commune doit être équilibrée dans ses contenus et ses démarches : - Elle ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique. - Elle fournit une éducation générale fondée sur des valeurs qui permettent de vivre en société. - Elle favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure. - Elle développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action. »*. Il s'agit alors de chercher l'originalité de l'APSA, ce qui la différencie des autres afin qu'elle permette *« d'accompagner et de favoriser le développement physique, cognitif et sensible »* de l'élève, dans une logique de culture scolaire commune car, *« L'acquisition de cette culture est indispensable pour réduire les inégalités et permettre l'accès de tous au savoir. »*

---

<sup>32</sup> Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 8 juin 2014.

## Tutorat : mode d'emploi

Francis Huot,

Professeur agrégé d'EPS, Nantes, (44)

*L'année de stage est imprégnée d'une double tension qui retient toute l'attention du tuteur. Le stagiaire doit réussir le passage de la théorie à la pratique – construction du praticien - et celui de la pratique à la théorie – structuration du praticien réflexif. En outre, le professeur stagiaire construit les attitudes requises à sa fonction. Pour progresser, il lui faut estimer ses acquis au regard des compétences attendues et s'en distancier. Or les émotions positives comme négatives ressenties lors des cours ou des entretiens de régulation peuvent entraver ce travail réflexif. C'est pourquoi, si l'accompagnement du tuteur porte en priorité sur l'apport de repères pour observer, situer, analyser, guider, conseiller, évaluer, il ne néglige pas l'aspect relationnel et affectif notamment pour accueillir, informer.*



### Le rôle du tuteur

Le tuteur est habituellement chargé de plusieurs tâches qui lui sont en général notifiées par écrit dans un guide. Selon les Académies ces tâches peuvent varier mais elles se résument globalement ainsi :

- accueillir dans l'établissement et dans les fonctions (en lien avec le chef d'établissement)
- informer des modalités de suivi du stagiaire et présenter les outils ;
- aider à prendre les postures professionnelles ;
- aider à la prise en charge des classes en particulier les premiers mois ;
- aider à la prise en charge des premières heures de cours, des premières séquences ou évaluations ;
- observer le stagiaire et lire son comportement pour l'analyser ;
- faire découvrir et comprendre les différentes missions associées à l'enseignement (conseils, relations parents, travail en équipe, orientation..) ;
- accompagner le professeur stagiaire dans l'analyse didactique et pédagogique de son enseignement ;
- accompagner émotionnellement le stagiaire dans ses différents travaux notamment d'analyse ;
- identifier avec le stagiaire les axes de travail et la planification des priorités de formation professionnelle ;
- évaluer le stagiaire et en rendre compte aux supérieurs hiérarchiques.

Pour entrer dans son rôle de tuteur, le professeur met en œuvre quelques attitudes simples :

- il accompagne le stagiaire dans sa formation mais ne le forme pas ou ne le « formate » pas à son image ;
- il prend en compte les actions des autres professionnels qui entourent le stagiaire ;
- il écoute le stagiaire et le laisse s'exprimer le plus possible ;
- il accepte que sa sensibilité, sa personnalité soient différentes de celles du stagiaire ;
- il ne fait pas à la place du stagiaire des tâches qui incombent à ce dernier (préparations...).

Dès lors il peut commencer à travailler sur les différentes tâches du tuteur : accueillir, informer, accompagner, observer, situer, analyser, écouter, guider, conseiller, évaluer.





## Accueillir, informer

Si la fonction de tuteur est avant tout une forme de compagnonnage, elle nécessite en tout premier d'accueillir, d'adoubler en quelque sorte le stagiaire, c'est-à-dire, non pas lui remettre les armes du chevalier mais les outils du professeur. Ce travail est effectué en collaboration avec le chef d'établissement.

### Visite et présentation

La visite de l'établissement donne accès à des représentations du réel qui sont rapidement nécessaires à la projection des actions dans l'espace et le temps. Le matériel, les lieux de pratique, le foyer, la salle des professeurs, l'administration... Aucun espace de vie des professeurs comme des élèves ne doit être négligé. C'est aussi l'occasion de présenter les différents personnels. Mettre un nom sur un visage, puis une fonction, est le premier pas vers la reconnaissance nécessaire à la collaboration. Il s'agit ensuite de lui présenter les données générales sur l'établissement (projets, contrats, ressources, outils pédagogiques<sup>1</sup>) ainsi que les différents outils collectifs (fiches d'évaluation, grilles de suivi,...).

### L'établissement dans la fonction

Pour prendre la place qui est la sienne au sein de l'équipe pédagogique, le tuteur doit aussi expliciter les fonctionnements des professeurs, par exemple, présenter la manière de procéder pour les vestiaires, ou avec le matériel en référence aux modes opératoires habituels des collègues. Il peut aborder le climat de l'établissement dans son contexte et ce qui relève des « us et coutumes » des élèves y compris par exemple, les habitudes de communication.



## Accompagner

### Principes de travail en tutorat

Une fois installé dans sa fonction, le stagiaire a besoin de savoir comment il travaille avec son tuteur, comment il est accompagné. Quel est le rôle du tuteur ? Comment intervient-il ? Sur quoi peut-il ou va-t-il apporter une aide ? Quels est son rôle dans l'équipe de formation ? Répondre à ces questions éclaire le positionnement réciproque des deux acteurs. Une fois ce dialogue balisé, les outils de suivi et construction professionnelle sont présentés au stagiaire.

### Les outils de suivi du stagiaire

Les outils de suivi sont au nombre de trois : le référentiel de compétences professionnelles opérationnalisé que constitue la fiche métier (annexe 2), la fiche de suivi des compétences du stagiaire (annexe 1) et la fiche de suivi des situations (tab1).

Tab 1 : fiche de suivi des situations :

|             |                                           |                              |
|-------------|-------------------------------------------|------------------------------|
| Situation : | classe :                                  | jour :                       |
| objectifs   | Situation observée (positive ou négative) | Hypothèses/actions projetées |
|             | Elèves                                    |                              |
|             | Educateur                                 |                              |

1 Pour plus de précisions, voir sur le guide du tuteur : [http://www.ac-nantes.fr/35863470/0/fiche\\_\\_\\_pagelibre/&RH=PER](http://www.ac-nantes.fr/35863470/0/fiche___pagelibre/&RH=PER)

Une fois l'installation faite et les outils présentés vient immédiatement le temps du face à face avec les élèves et démarre alors le triple suivi, émotionnel, pédagogique et didactique. Pour bien réaliser ce travail encore faut-il savoir prendre un peu de recul et savoir porter son regard.

## Les sept conditions d'apprentissage chez l'adulte en stage<sup>2</sup>

L'accompagnement du stagiaire c'est aussi la prise en compte des conditions nécessaires à son apprentissage. Ainsi, le stagiaire apprend si :

- il perçoit, comprend et accepte les objectifs du stage ;
- il agit et s'engage personnellement dans l'activité de l'établissement ;
- il comprend ce qu'il fait, ce qu'il doit retenir ;
- il met en relation la formation qu'il reçoit avec son quotidien (en particulier pour les mi-temps) ;
- le tuteur sait utiliser l'échec et la réussite du stagiaires pour relativiser, positiver ;
- il se sent intégré dans un groupe, une équipe ;
- il est dans un climat de participation ;
- il accepte l'échec ou les imprévus comme moyen de progresser ;
- il renonce à idéaliser la théorie et ne la confond pas avec la pratique.



## Observer les actions pédagogiques

Pour plus de clarté, les méthodes d'observation sont classées en deux catégories : les méthodes traditionnelles et les méthodes objectives.

### Les méthodes traditionnelles

#### *L'observation intuitive et globale*

Basée sur l'expérience professionnelle de celui qui observe, ce mode de recueil d'informations est d'autant plus pertinent que l'expertise est grande. C'est le fameux œil du maître. Le tuteur regarde globalement le déroulé de la leçon sans avoir défini au préalable ce qu'il doit particulièrement en retenir. Il enregistre ainsi différentes phases du cours qu'il peut classer selon des modes assez intuitifs :

- le déroulement chronologique
- les événements hiérarchisés du plus important au moins important
- les événements négatifs et positifs
- uniquement les incidents ou anecdotes ; il s'agit de ne retenir que des faits marquants de la séance.

Facile à réaliser, cette observation intuitive est très subjective et le hasard peut faire passer à côté de choses importantes pour le stagiaire. De plus le regard intuitif est orienté par la vision personnelle du tuteur vis-à-vis de ce qu'il observe.

### Méthodes objectives

#### *La liste de vérification d'actions*

Il s'agit de choisir des actions (il fait, ils font) sur des thèmes, par exemple encourager, réguler les actions et de valider leur apparition. Le nombre d'actions enregistrées permet de classer les observables sur une échelle allant de jamais à toujours (construire un barème comportant environ trois à six classes). Cette observation est déjà un peu plus spécifique et objective que les précédentes. De plus les items choisis avec le stagiaire associent ce dernier à l'observation. Ce type d'observation permet de comparer ce que font les acteurs du cours avec ce qui était prévu afin

---

2 Inspiré de COUREAU (S.), Les outils d'excellence du formateur, ed. ESF

d'identifier le degré de conformité aux préparations. Ainsi par exemple le professeur a prévu d'expliciter des contenus et ne le fait pas ou beaucoup moins que prévu.

### **Le recueil d'interactions**

Il s'agit de choisir avec le stagiaire un type d'interactions à observer. L'observation n'est pas focalisée sur l'action mais sur les relations entre acteurs, en quelques sortes les relations de cause à effet. Par exemple, les interactions entre élèves – sur ce qu'il faut faire – comment faire, les interactions élève-éducateur, les refus de réaliser ou évitement d'une tâche suite à une consigne, la réussite d'une tâche après régulation, etc.. Sont principalement notées les interactions entre élèves qui amènent un changement de comportement moteur ou social. Là aussi, le nombre de comportements semblables est quantifié mais c'est surtout l'aspect qualitatif qui importe. Par exemple, dans l'observation en pratique proposée par Joffrey Ménager<sup>3</sup>, les observateurs rendent compte en direct à leur camarades sur ce qu'il voit en basket. Ce qui est particulièrement intéressant ici c'est de voir si les joueurs modifient immédiatement ou pas leurs actions au vue des ces indications. Dans ces deux derniers types d'observation, l'observateur a tendance à se focaliser sur l'événement et en oublie parfois le contexte. Pour faciliter l'observation, il peut être choisi d'observer par intervalles, en balayage visuel et non plus en continu afin d'alterner la prise en compte d'indicateurs précis et celle du contexte global.

### **Le balayage visuel**

Au lieu d'observer un même item tout le temps, il est possible de l'enregistrer par balayages rapides d'environ cinq secondes. Ce recueil de données doit être programmé à intervalles réguliers. L'avantage est, alors, de ne pas mobiliser tout le temps l'attention de l'observateur au détriment par exemple, de l'observation du contexte. Mais cette procédure engendre une perte d'information importante lorsque les items sont épisodiques, c'est à dire ne pouvant pas se manifester pendant toute la durée de l'observation.

### **L'observation du temps**

Donnée importante dans un cours, cette observation est intéressante pour faire ressortir les durées des actions, les temps morts, les latences, le temps moteur, etc. Rapporté au temps global, le temps d'action motrice peut être donné en pourcentage, par exemple. Mettre en évidence le temps de consignes, d'organisation, de rangement, d'explication des contenus, de pratique physique, d'observation permet de classer les activités des élèves et du professeur afin d'établir le ratio actif/inactif et de distinguer l'implication dans les cours.

### **L'observation de l'espace**

Il est tout aussi intéressant de relever les déplacements des élèves comme ceux du professeur. Par exemple, les déplacements importants du stagiaire peuvent montrer qu'il essaie d'être présent pour tous les élèves. Rapporté à d'autres indicateurs, les interactions par exemple, ces nombreux changements d'espaces révèlent peut-être qu'il ne sait pas où donner de la tête, qu'il papillonne sans échanger avec les élèves. Espace, temps, énergie, attitudes corporelles, relations à autrui sont différents indicateurs du comportement qu'il ne faut pas négliger de scruter.



## **Analyser**

Pour analyser les actions du stagiaire ainsi que celles des élèves le référentiel métier en questions est l'outil privilégié (Tab2 et annexe 2). En effet l'analyse demande de se référer aux compétences professionnelles découpées en capacités et d'utiliser des indicateurs pour les questionner.

---

<sup>3</sup> MENAGER (J.), *L'observation c'est pratique !*, e-novEPS N°8, janvier 2015

## La fiche métier en questions<sup>4</sup>

Ainsi la fiche métier en questions (tab. 2) opérationnalise les compétences du professeur (compétences de l'arrêté<sup>5</sup> de 2013 - en rouge) en indiquant quelles sont les capacités mises en œuvre dans chaque segment d'enseignement, quels en sont les indicateurs observables. Cet outil précise, pour chaque capacité professionnelle, les questions que le professeur ou le tuteur peut se poser pour prendre de la distance avec la pratique observée. Il s'agit de problématiser la situation pratique pour ensuite imaginer une forme de réponse qui peut être théorisée et remise en pratique. Ces questions inspirées du « who's who » interrogent le « *qui fait quoi, quand, avec qui, avec quoi, pourquoi et comment ?* »

Tab. 2 : extrait de la fiche métier en questions

| P3 : construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ; 3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage<br>Organiser les dispositifs d'apprentissage |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Capacités professionnelles                                                                                                                                                                                                                    | Indicateurs en questions                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Aménager et gérer les espaces, le matériel, pour optimiser le temps et les conditions de travail ;<br>Organiser des situations qui stimulent les interactions<br><br>Anticiper les déplacements<br><br>.....                                  | Tous les élèves travaillent-ils tous le temps ?<br>Les temps moteurs sont-ils suffisants pour acquérir les capacités physiques requises ?<br>Y-a-t-il des temps d'attente ou d'inaction ?<br>Les dispositifs favorisent-ils les interactions entre élèves ou avec le milieu ?<br>Les enchaînements de situations apportent-ils de la fluidité dans le déroulé du cours ?<br><br>..... |



## Situer le stagiaire dans sa progression

Sans vouloir verser dans la caricature, les stagiaires peuvent être caractérisés selon des étapes de transformation qui permettent d'évaluer le degré de compétence actuel mais aussi de mesurer les progrès. Cette caractérisation est doublement utile. Pour le stagiaire lui-même, savoir que ses difficultés sont aussi partagées par d'autres le rassure ou lui évite de se déprécier. Pour le tuteur connaître ces phases, c'est pouvoir cibler ses conseils en étant au plus près des problématiques du stagiaire. Enfin pour les deux, ce filtre oriente les priorités de travail qui se définissent au regard du référentiel métier.

## Les cinq phases de transformation du stagiaire<sup>6</sup>

### Le réactif

C'est une caractéristique assez typique du débutant. En général, la séance est en décalage avec les prévisions du stagiaire. Perturbé par cette inadéquation, il n'est plus capable d'en contrôler le déroulement. Il cherche donc à s'adapter et réagit à ce qui se passe pour ne pas perdre définitivement la maîtrise des opérations. Ses actions sont désordonnées, ses communications ne sont pas constantes car elles sont directement liées à la prégnance affective des interactions.

Le réactif est centré sur la réhabilitation de son statut d'enseignant et la reprise du contrôle du cours.

Le tuteur peut recentrer sur l'objectif de séance afin de fixer le stagiaire sur son intention pédagogique. Etre au clair avec les transformations attendues facilite le suivi des événements de la séance. En effet, tous les événements peuvent ainsi être mis en perspective avec l'objet essentiel : les

<sup>4</sup> Référentiel métier décrit dans : HUOT (F.), *De l'étudiant au professeur*, e-novEPS N°8, janvier 2015

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

<sup>6</sup> Librement inspiré de : SIEDENTOP (D.), *Apprendre à enseigner l'éducation physique*, Ed. Gaïtan-morin

apprentissages. Toutefois pour progresser, il est probable que le stagiaire ait besoin de prévoir des scénarios pédagogiques variés pour lesquels l'expérience de son tuteur est indispensable.

*L'animateur* (les personnalités inhibées passent souvent à l'étape suivante)

A ce stade, l'éducateur stagiaire contrôle le déroulement des opérations. Il souhaite faire vivre la séance. Il se place au centre de toutes les situations pour les animer. Ses interventions sont plus ou moins théâtralisées. Il focalise son attention sur le groupe agissant, pour lequel, il veut un engagement dynamique et plaisant. La relation individuelle lui échappe. Le matériel pédagogique est utilisé pour favoriser l'activité motrice et les bonnes relations avec les élèves ou entre élèves. L'animateur se centre sur la vie du groupe et le climat qui s'en dégage. Pour progresser, le stagiaire a besoin de se centrer plus sur l'élève, sur la difficulté de chacun pour dépasser l'animation et entrer dans l'enseignement de contenus en lien avec la réalité des apprentissages de sa classe. Pour cela le tuteur peut proposer de faire travailler par contrat individuel qui implique chacun. L'élève est associé à l'organisation de son activité en réalisant des choix validés par le stagiaire qui, du coup, se déleste d'une partie de l'animation et se rend plus disponible pour l'enseignement de contenus appropriés.

*L'aménageur* (les personnalités extraverties occultent souvent cette étape)

Au stade précédent le stagiaire a réussi ses animations mais demeure assez facilement perturbé par les contingences matérielles ou spatiales notamment celles qui lui échappent du fait de l'implication des élèves. Il envisage donc de programmer l'usage du matériel pour soutenir la réussite dans l'action. Le stagiaire se focalise sur les aménagements des espaces de travail, le matériel pédagogique, comme facteurs de la réussite des actions de chacun. Il se place toujours au centre du dispositif comme « aménageur » et gérant exclusif des situations au plan matériel. Il est garant de la sécurité des pratiques et du bon usage du matériel. Il propose des ateliers avec de multiples repères spatiaux et temporels et fait souvent un usage immodéré des fiches d'observation. Le tuteur l'encourage à continuer de superviser toutes les situations notamment au niveau de la sécurité mais il peut aussi lui conseiller de plus, et surtout mieux, déléguer aux élèves. Pour déléguer et faire confiance aux élèves, encore faut-il que ces derniers soient formés aux méthodes et interactions sociales. Apprendre à observer, à conseiller son camarade, à mettre en œuvre un projet, être à l'écoute des autres, sont autant de compétences méthodologiques et sociales (CMS) qui se construisent dans la délégation du professeur. Autrement dit, le tuteur fait découvrir « l'EPS à deux jambes » dans laquelle les élèves peuvent véritablement, par leurs actions, s'emparer de compétences propres (CP) et de CMS.

*Le producteur*

A cette étape, le stagiaire devient capable de mettre l'élève en projet. Il l'aide à être acteur de ses apprentissages en lui donnant, de manière simple, des informations sur ce qu'il doit apprendre et sur comment l'apprendre. Comme précédemment, le stagiaire peut animer et aménager mais il délègue de plus en plus de responsabilités à l'élève qui choisit, par exemple, son action, son matériel, son rôle. Ainsi, partiellement libéré de tâches d'organisation ou d'animation, le professeur est plus disponible pour guider l'élève dans ses apprentissages. Il est centré sur ce qu'il y faut apprendre et comment chaque élève s'en empare. Il peut cependant avoir du mal à gérer les enjeux institutionnels et les apprentissages de chaque individu. Le tuteur intervient, alors, en lui proposant de problématiser le comportement des élèves. Autrement dit, il lui fournit des repères de lecture des actions motrices des élèves afin de dégager des thématiques d'apprentissage personnalisées. Il s'agit de caractériser des comportements significatifs de difficultés et/ou de niveaux et y associer des contenus d'enseignement. Le professeur stagiaire améliore ainsi son choix de contenus adaptés aux élèves.

*Le multitâche*

Le professeur multitâche peut être le stade ultime du stagiaire, celui dans lequel il est capable, en même temps, d'animer le groupe classe tout en déléguant des animations aux élèves. Il propose du matériel sans excès et en supervise l'emploi sécuritaire. Il sait orienter le travail de chacun pour mettre

en projet sans oublier la commande institutionnelle et les enjeux collectifs des programmes. Il a construit ses repères sur les conduites motrices et choisit des contenus adaptés. Il lui reste à se doter d'une bonne maîtrise des outils d'évaluation. Il paraît nécessaire, à ce stade, de lui faire construire des outils ou lui faire adapter ceux élaborés en équipe. La compréhension des compétences attendues n'est normalement plus un problème, mais en assurer l'évaluation et le suivi est autrement plus complexe. La gestion des évaluations aux examens vient ajouter, à cette complexité. Alors les évaluations sommatives sont abordées assez tôt dans le tutorat afin de laisser le temps au professeur stagiaire de se familiariser avec des outils docimologiques quelquefois complexes.



## Ecouter, guider

Après avoir observé le stagiaire, lui tendre l'oreille est probablement la meilleure chose à faire. L'écoute est une attitude qui consiste à donner priorité à l'expression du stagiaire. Il s'agit de lui offrir la double possibilité d'une part, d'exprimer son ressenti et d'autre part, d'exposer ce qu'il conçoit. Les deux sont, bien entendu, reliés à sa pratique d'enseignement. Pour le tuteur, cette double expression complète l'observation et lui donne la possibilité de choisir l'orientation donnée à l'entretien de conseil.

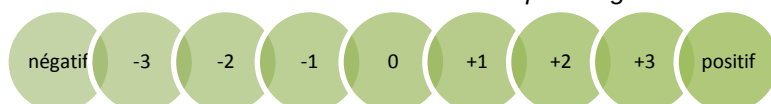
## L'expression des émotions

Chacun le sait, l'exercice du métier d'enseignant procure des émotions plus ou moins intenses qui dépassent parfois ce qu'un stagiaire s'attend à ressentir. Une joie partagée avec les élèves, une contrariété associée à des dysfonctionnements, des satisfactions devant des apprentissages effectifs, un énervement face à un imprévu ou encore une tension avec un élève, la palette est énorme. Sans aller jusqu'à caractériser finement ces émotions il paraît nécessaire de les prendre en compte dans les entretiens de conseil. Ria propose<sup>7</sup> de faire exprimer l'émotion ressentie en indiquant sur une échelle allant, par exemple, du plus négatif (-3) au plus positif (+3) l'émotion liée à la séance où la situation d'enseignement ou celle liée à l'entretien. Faire ainsi présente au moins deux avantages. Le fait d'annoncer l'émotion renseigne le tuteur sur l'état affectif du stagiaire et permet d'envisager le degré de lucidité avec lequel son collègue aborde l'épisode en question car de fortes émotions négatives ou positives affectent les capacités réflexives.

Pour analyser théoriser et pratiquer de nouvelles formes d'enseignement, le stagiaire a besoin d'apaiser son niveau émotionnel et revenir à une objectivation plus froide. L'expression de cet état émotionnel et sa prise en compte par les deux acteurs apaise un peu les tensions et peut faire redescendre l'émotion ressentie par le stagiaire. Le tuteur peut ainsi s'en emparer afin de dialoguer sur ce ressenti pour qu'il soit accepté comme quelque chose de normal et d'inhérent à l'enseignement.

Cet aspect affectif est d'autant plus important que l'analyse de pratique d'un stagiaire met plus souvent en exergue des difficultés que des réussites. Le rôle du conseil est de faire positiver pratique et analyse notamment en pointant ce qui est satisfaisant. Or, face au double rôle d'évaluateur-conseil du tuteur, le stagiaire peut ressentir des difficultés à se livrer, se détendre.

Fig. 1 : l'échelle d'émotion un curseur nécessaire pour réguler les interactions



<sup>7</sup> RIA (L.), CHALIÈS (S.), *Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants*, ENS Lyon





## Conseiller : l'entretien conseil

Le conseil est une tâche délicate pour le tuteur. D'une part, il peut être mal perçu par le stagiaire du fait de l'emprise affective des événements professionnels ou des relations interpersonnelles. D'autre part, le conseil repose sur l'expérience du tuteur. Or comme le précise l'expression de Confucius, « *l'expérience est une lanterne qui n'éclaire que celui qui la porte* ». Plus que le conseil, c'est la réflexion du stagiaire sur son action qui le fait progresser dans sa pratique comme dans ses conceptions. C'est pourquoi, la méthode de conseil indirecte ci-dessous, associée à la prise en compte de la charge émotionnelle des situations d'enseignement, facilite la construction professionnelle.

### La gestion du questionnement

Pour gérer les entretiens de régulation trois formes de communication sont plus indiquées. Elles peuvent être associées aux phases de construction du stagiaire ou utilisées les unes après les autres dans une même séance de régulation.

#### 1 Questionner

Il s'agit de poser les questions importantes auxquelles le stagiaire répond lui-même. Ces questions sont relatives à la séance dans sa conception, sa réalisation, son évaluation. Les questions proviennent de la fiche métier en questions et sont formulées par les deux acteurs.

Le conseiller s'interdit, dans cette première phase de l'entretien, d'apporter ses réponses aux questions. C'est au stagiaire qu'il appartient de construire ses éléments de réponse. C'est le travail de réflexion, plus que la réponse elle-même, qui permet de progresser.

Le tuteur aide dans la recherche de réponses en mettant sur la voie des connaissances à mobiliser ou en donnant ces connaissances (pratiques ou théoriques).

#### 2 Répondre

La seconde étape est celle de la réponse. Si dans un premier temps le conseiller s'interdit de donner la réponse, dans la seconde période cette proposition est nécessaire. Elle permet au stagiaire de comparer les deux propositions. Il peut ainsi s'enrichir en discutant de la validité des formules pédagogiques présentées puis choisir une idée ou encore adopter les deux.

Dans tous les cas, c'est au travers de cette comparaison qu'il construit son propre style d'enseignement. Le professeur stagiaire découvre peu à peu son identité d'éducateur par analogie ou opposition au modèle que représente le tuteur.

#### 3 Renforcer

L'identité nouvellement construite du stagiaire est précaire. Le tuteur contribue à la stabiliser. Son rôle est, à ce moment, d'inviter le stagiaire à formuler lui-même les questions sur la séance sans l'aide de son tuteur qui peut néanmoins en proposer les thèmes.

Les réponses sont formulées par le stagiaire puis le tuteur, comme dans l'étape précédente.

Enfin, au fil des échanges le stagiaire propose de nouvelles situations (pour les séances à venir) dans lesquelles il va pouvoir expérimenter ses acquisitions afin de les renforcer. A ce niveau il est possible de parler de pratique réfléchie.

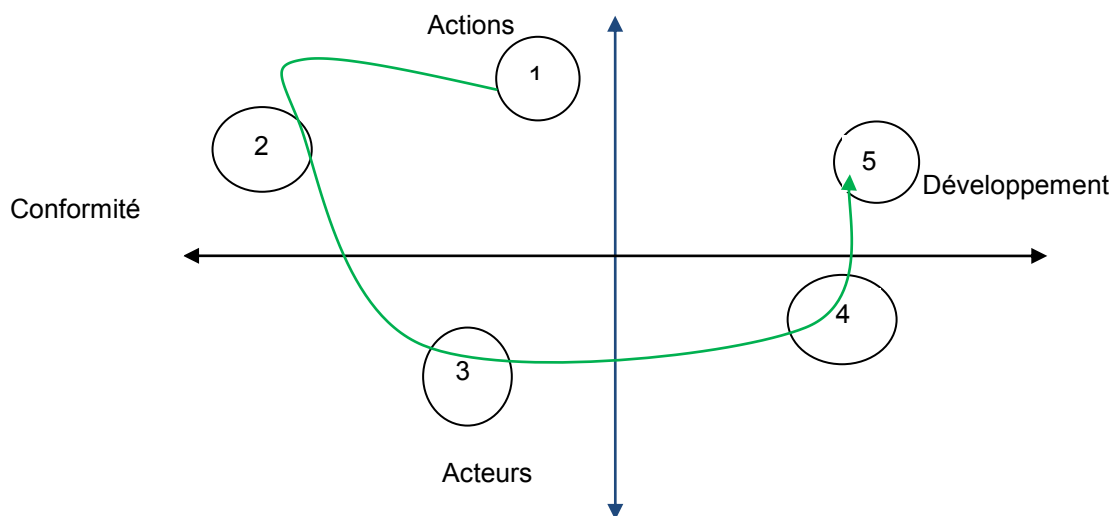
### La gestion de l'entretien

L'entretien conseil est avant tout un cheminement du stagiaire accompagné par son tuteur qui sert de guide. Pour se repérer, il semble possible d'adapter la méthode singulière de Jean-Luc Allain<sup>8</sup>, une sorte de plan qui prend en compte quatre aspects de ce qui est évoqué dans l'entretien : les actions,

---

<sup>8</sup> ALLAIN (J-L.), *Le travail de régulation des conseillers*, Thèse de Doctorat, Université de Nantes 2010, laboratoire de sciences de l'éducation.

les acteurs, la conformité aux textes, et le développement personnel du professeur stagiaire. Ces quatre thèmes sont mis en lien deux à deux selon des axes (fig. 2).



Selon le positionnement de l'entretien (fig. 2), notamment par les questions du tuteur, le stagiaire parcourt une réflexion adaptée à son émotion et à ses besoins pédagogiques ou didactiques. Par exemple, le stagiaire a mis en œuvre des ateliers gymniques dans le gymnase, ateliers qui ont permis aux élèves de pratiquer sur plusieurs agrès. Une action observée par le tuteur et décrite par le stagiaire (1) fait identifier deux problèmes de conformité aux textes. Les ateliers ne permettent pas d'étudier la compétence attendu (niveau inadapté) et un agrès non vérifié<sup>9</sup> par le professeur stagiaire présente une relative insécurité. En indiquant ces deux problèmes, le tuteur oriente l'entretien sur l'aspect conformité aux textes (2). Ensuite l'organisation pédagogique mise en place montre la prise de responsabilités des élèves qui interviennent dans les parades et le choix des ateliers. Ainsi, l'accent sur les acteurs (3) révèle l'implication de ces derniers et donc une pédagogie participative. Ce dernière évocation met en évidence les concepts pédagogiques que maîtrise et utilise le professeur stagiaire (4). Ce constat renforce l'estime de soi et contribue au développement personnel et professionnel de ce dernier. Le tuteur précise une autre manière de faire (5) qui participe à son enrichissement professionnel et personnel en augmentant son capital conceptuel. Le professeur stagiaire chemine ainsi guidé de la conformité (2) à une prise en compte des acteurs sous l'aspect pédagogique et didactique (3) puis à une prise en compte de ses connaissances (4), et une consolidation de ces connaissances qui l'enrichisse (5). Le cheminement permet de gérer les trois aspects émotionnels, pédagogiques et didactiques de l'entretien.



## Evaluer

Le tuteur évalue en permanence. Lorsqu'il aide au positionnement du stagiaire il effectue une évaluation diagnostique. Dans l'orientation de son observation et de ses conseils il continue à évaluer les difficultés, les réussites en réalisant une évaluation formative. Et pour formuler un avis il produit une évaluation sommative.

## Les niveaux d'appropriation

Les niveaux d'appropriation des compétences professionnelles mettent en évidence le degré d'autonomie du stagiaire. Au premier stade, il est fortement assisté pour mettre en œuvre ses premiers cours comme le préconise le guide du tuteur. Au dernier niveau il est prêt à travailler sans tuteur comme ses collègues titulaires. Il est possible de distinguer 4 niveaux d'appropriation par le

9 Circulaires N° 94-114 et 2004-138 relatives la sécurité en EPS

stagiaire des compétences d'enseignement. Il semble nécessaire de porter à la connaissance du stagiaire ces niveaux qui peuvent s'utiliser dans le positionnement (fiche de suivi) comme dans le rapport du tuteur.

**La répétition** : « je suis capable de reproduire la situation d'apprentissage. » Exemple : animer, une séquence de formation au lancer du javelot identique à celle vécue et encadrée par le tuteur.

**L'application** : « je suis capable de produire une situation d'apprentissage et la faire vivre. » Exemple : préparer et encadrer seul une séquence d'apprentissage du javelot qui ressemble à celle vécue mais qui ne se situe pas exactement dans le même contexte, par exemple, avec des élèves d'un niveau supérieur.

**Transposition** : « je suis capable de reprendre la structure de la séquence et de l'appliquer avec une autre APSA du même domaine. » Exemple : transposition de la séquence de javelot en séquence de lancer d'un autre objet (disque, ou encore dans un domaine non athlétique comme le frisbee).

**La généralisation** : « je suis capable d'extraire les connaissances et méthodes fondamentales relatives à une séquence pédagogique et les appliquer dans différents contextes et circonstances. »

**Innovation, le professeur réflexif** : « je suis capable de trouver de nouvelles situations utilisant tout ou partie des connaissances antérieures et apportant de nouvelles procédures qui me conviennent mieux. » Le professeur réflexif est alors en marche et fait évoluer ses pratiques d'enseignement au rythme de la demande institutionnelle et à mesure de l'évolution des élèves.



## Conclusion

Un tuteur averti aide le stagiaire à s'installer dans sa fonction tant par son accueil chaleureux que par la présentation de l'établissement, de ses acteurs. Méthodique, il prend des informations sur les travaux du professeur stagiaire à l'aide d'outils d'observation, essaie d'en situer le niveau d'expertise et ajuste ses conseils aux besoins immédiats ou à plus long terme. Il sait que pour aider à la construction d'un professeur réflexif il lui faut refuser de céder à l'urgence pédagogique et ne pas donner systématiquement des outils prêts à l'emploi. Il apprend aussi à guider le stagiaire dans la complexité du métier, afin que début de carrière ne soit pas synonyme d'échec pour les élèves ou l'enseignant débutant. Il essaie aussi de créer du lien et de la cohérence entre les différents acteurs qui entourent ou encadrent le stagiaire. Enfin le tuteur rend compte de l'évolution de son stagiaire et s'insère ainsi dans une équipe pour guider vers la construction des compétences professionnelles.

Annexe 1 : fiche de suivi des compétences professionnelles du stagiaire

| P1 maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique ; 1. Faire partager les valeurs de la république                                                                                                  |                                |                                    |       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|-------|
| Domaines de compétences                                                                                                                                                                                      | Capacités effectives observées | Capacités à travailler (priorités) | Dates |
| <b>Enseigner des savoirs fondamentaux</b>                                                                                                                                                                    |                                |                                    |       |
| P2. Maîtriser la langue française à des fins de communication 9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier                                                        |                                |                                    |       |
| Domaines de compétences                                                                                                                                                                                      | Capacités effectives observées | Capacités à travailler (priorités) | Dates |
| <b>Utiliser des outils didactiques et pédagogiques structurant l'apprentissage</b>                                                                                                                           |                                |                                    |       |
| P3 : construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ; 3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage             |                                |                                    |       |
| Domaines de compétences                                                                                                                                                                                      | Capacités effectives observées | Capacités à travailler (priorités) | Dates |
| <b>Organiser les dispositifs d'apprentissage</b>                                                                                                                                                             |                                |                                    |       |
| <b>Différencier, personnaliser</b>                                                                                                                                                                           |                                |                                    |       |
| <b>Conduire, dynamiser, motiver les apprentissages</b>                                                                                                                                                       |                                |                                    |       |
| <b>Répartir la charge de travail des élèves</b>                                                                                                                                                              |                                |                                    |       |
| <b>Sécuriser l'enseignement et les apprentissages (sécurité active, passive, interactive)</b>                                                                                                                |                                |                                    |       |
| P4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves                                                                                       |                                |                                    |       |
| Domaines de compétences                                                                                                                                                                                      | Capacités effectives observées | Capacités à travailler (priorités) | Dates |
| <b>Faciliter les apprentissages des élèves : participation sens, adaptation</b>                                                                                                                              |                                |                                    |       |
| P5. Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves ; 9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier ; 5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation |                                |                                    |       |
| Domaines de compétences                                                                                                                                                                                      | Capacités effectives observées | Capacités à travailler (priorités) | Dates |
| <b>Repérer, apprécier les progrès des élèves</b>                                                                                                                                                             |                                |                                    |       |
| <b>Suivre les apprentissages</b>                                                                                                                                                                             |                                |                                    |       |

## Annexe 2 : les fiches métier en questions

**P1 maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique ; 1. Faire partager les valeurs de la république**

### Enseigner des savoirs fondamentaux

| Capacités professionnelles                                                                                                                                               | Indicateurs en questions                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Communiquer de manière explicite les objectifs en termes de connaissances, capacité et attitudes à acquérir.<br>Vérifier la compréhension des objectifs par les élèves ; | Est-ce que les connaissances sont communiquées sous la forme de principes ou de règles à mettre en œuvre (rapport de cause à effet, liens stables...) ?<br>Ces connaissances concernent-elles les méthodes, les attitudes, les procédures ?                             |
| Enseigner tous les types de contenus des programmes et du socle.                                                                                                         | Est-ce que les savoirs du socle sont présents dans la leçon ?<br>Quid des connaissances liées aux CMS, CP ?                                                                                                                                                             |
| Créer des liens de transversalité entre APSA, entre matières, entre cours, cycles, séquences ;                                                                           | Les connaissances sont-elles généralisables à une autre APSA, une autre discipline ? Laquelle ?<br>Les connaissances culturelles enseignées sont-elles en lien avec les programmes et le niveau des élèves ?                                                            |
| Faire construire et utiliser les savoirs fondamentaux ;                                                                                                                  | Comment est vérifié que les élèves prennent connaissance des contenus enseignés ?<br>Comment est évaluée l'utilisation effective de ces connaissances ?<br>Combien de fois les élèves reviennent-ils vers les connaissances dans leurs actions, d'un temps à un autre ? |

**P2. Maîtriser la langue française à des fins de communication ; 9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier ;**

### Utiliser des outils didactiques et pédagogiques structurant l'apprentissage (fiches, posters, cahier EPS, TBI, tablettes,...)

| Capacités professionnelles                                                                                                                                    | Indicateurs en questions                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Concrétiser et diversifier les canaux de communication, les supports de compréhension et d'expérimentation pour de mêmes objets d'enseignement/apprentissage; | Quels moyens concrets j'utilise pour communiquer ?<br>Combien de moyens de communication sont utilisés par les élèves, par moi ?<br>S'agit-il de représentations visuelles : schémas fonctionnels, dessins, poster, cartes mentales, images, vidéos ? (visuel)<br>S'agit-il, de paroles, de musiques, d'enregistrements sonores rythmiques, de mots ? (phonologique) |
| Varier les langages pour comprendre, observer, échanger, structurer, s'approprier...                                                                          | Est-ce que ce sont des objets à toucher, manipuler, maquettes, matériels ? (proprioceptifs)<br>Est-ce que ce sont des paroles, des écrits, des textes, des tableaux ? (sémantiques)                                                                                                                                                                                  |
| Multiplier les outils de communication ;                                                                                                                      | A quels moments sont utilisés ces médias (début, fin, milieu de cours) et par qui ?<br>A quelles fins sont utilisés ces outils ? Compréhension, suivi..<br>Quels outils utilisés : tablette, ordinateur, ENT, papier, tableau ?                                                                                                                                      |

P3 : construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ;

3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage ; 4. Prendre en compte la diversité des élèves

### Organiser les dispositifs d'apprentissage

| Capacités professionnelles                                                                                    | Indicateurs en questions                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Organiser, aménager et gérer les espaces, le matériel, pour optimiser le temps et les conditions de travail ; | Tous les élèves travaillent-ils tous le temps ?<br>Les temps moteurs sont-ils suffisants pour acquérir les capacités physiques requises ?                                                                                                  |
| Organiser des situations qui stimulent les interactions ;                                                     | Y-a-t-il des temps d'attente ou d'inaction ?<br>Les dispositifs favorisent-ils les interactions entre élèves ou avec le milieu ?                                                                                                           |
| Anticiper les déplacements, les transitions entre deux situations ;                                           | Les enchaînements de situations apportent-ils de la fluidité dans le déroulé du cours ?<br>L'aménagement donne-t-il aux élèves des choix d'action ?<br>Les installations ou le matériel sont-ils adaptés au niveau et à l'âge des élèves ? |

### Différencier, personnaliser

|                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Adapter les contenus au niveau réel des élèves ;                                                                     | Est-ce que tous les élèves travaillent de la même façon à la même tâche ou au contraire ont-ils des activités différentes ?                                                             |
| Proposer des manières d'apprendre des opérations et des procédures qui ne sont pas identiques pour tous les élèves ; | La différenciation se réalise-t-elle selon le parcours de chaque élève ? (Quand ? Ils n'apprennent pas la même chose au même moment)                                                    |
| Différencier les tâches, selon les personnes, leurs acquis, leurs procédés de mémorisation ;                         | La différenciation se réalise-t-elle sur la manière d'apprendre ? (comment ? Ils apprennent la même chose mais pas de la même manière)                                                  |
| Adapter à chaque élève le niveau d'exigence à son potentiel, ses ressources.                                         | La personnalisation se réalise-elle pour adapter le niveau de réalisation de la tâche au niveau de ressources de chacun. (Quoi ? Même compétence mais niveau de réalisation différent). |

### Conduire, dynamiser, motiver les apprentissages

|                                                                                          |                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Exercer une pédagogie centrée sur l'élève qui le met en activité ;                       | Qui prend des informations, intervient sur le déroulement, motive, relance, soutient l'activité des élèves ?                                                                               |
| Choisir les groupes en fonction des apprentissages ;                                     | Combien de fois les élèves travaillent-ils entre pairs autour des contenus à faire vivre dans l'action ?                                                                                   |
| Animer le groupe de manière vivante ;                                                    | Les groupements tiennent-ils compte des caractéristiques élèves, caractéristiques groupales de la classe ?                                                                                 |
| Choisir les interactions entre individus et avec le milieu pour créer de la motivation ; | Quelles sont les incitations au travail et aux apprentissages ?<br>Le statut de l'erreur permet-il de se tromper ?                                                                         |
| Communiquer de manière ciblée, individuellement ou collectivement.                       | Quels choix d'apprentissage sont donnés aux élèves ?<br>Est-ce que tous les élèves sont soutenus dans leurs efforts ?<br>Est-ce que le climat de classe est favorable aux apprentissages ? |
|                                                                                          | Par quel média l'élève s'empare-t-il des contenus ?                                                                                                                                        |

### Répartir la charge de travail des élèves

|                                                                      |                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Varier l'intensité des efforts, selon les capacités et les âges ;    | Quel temps de travail moteur dans la séance ?                                                     |
| Mobiliser différentes aptitudes des élèves, différentes ressources ; | Combien d'alternance de temps forts, temps faibles ?<br>Quelle variété dans les types d'efforts ? |



| <b>Sécuriser l'enseignement et les apprentissages (<i>sécurité active, passive, interactive</i>)</b>                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques</b>                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Mettre en œuvre des leçons dans le respect de l'intégrité physique et morale en organisant la sécurité passive, active, interactive ; | Les aménagements de situations garantissent-ils l'intégrité physique et morale des élèves ? <i>La sécurité passive (protections matérielles, retrait des objets dangereux, organisation des espaces...) est élaborée dès la conception du cours.</i><br>Comment est vérifiée la compréhension des consignes sécuritaires ?<br>Comment et quand les élèves sont-ils impliqués dans la mise en œuvre sécuritaire ? <i>La sécurité active est prise en charge par chaque élève pour lui-même en prévention et en cours d'action. La sécurité interactive permet de faire construire aux élèves les procédures de prise en charge des autres et les mesures qui leur évitent d'attenter à la sécurité d'autrui.</i><br>Quels rôles ou responsabilités sont délégués aux élèves ? |
| Dispenser une véritable éducation à la sécurité (apprentissage de règles, d'attitudes, d'automatismes,...)                            | Quels contenus relatifs à la sécurité (connaissances, capacité, attitude) sont enseignés ?<br>Quelles compétences et attitudes sécuritaires les élèves vont-ils construire ?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

**P4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ;**

**Faciliter les apprentissages des élèves**

| Capacités professionnelles                                                                                                                                       | Indicateurs en questions                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Participation</b>                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Utiliser les méthodes pédagogiques participatives : contrat, pédagogie du projet, situation problème, délégations...                                             | Quelles sont les dévolutions de responsabilités données aux élèves (quoi, à qui, à quel moment, pour faire quoi et avec quel bénéfice éducatif ?)<br>Quel temps de co-travail, co-observation, co-évaluation sont organisés ?<br>Qui observe, évalue, distille la connaissance, choisit les actions, les situations (prof, élève) ?<br>Est-ce que les élèves sont en situation de produire ou utiliser des connaissances qui ne viennent pas du professeur ?<br>Quelles connaissances (méthodes, techniques, règles de vie, procédures,...) sont construites et activées, mises en acte dans les situations ? |
| Déléguer à l'élève des rôles, des responsabilités pour qu'il soit acteur de ses apprentissages (rôles sociaux, pédagogiques et didactiques).                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Faire assumer des responsabilités.                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Signification, sens (le pourquoi et le comment)</b>                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Savoir quels types d'enjeux les élèves donnent à leurs actions ;                                                                                                 | Savent-ils pourquoi ils font ? Quel intérêt pour chaque élève ?<br>Comprennent-ils à quoi sert ce qu'ils font ? Utilité ?<br>Ont-ils remis en perspective les apprentissages du jour/séance précédente, suivante ?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Faire construire le sens à l'action pour chaque élève ;                                                                                                          | Comment chaque élève se sent-il concerné ?<br>Les préjugés, les représentations, les présupposés de genre, d'âge ou autres, sont-ils pris en compte ?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Donner à chaque élève la possibilité de comprendre la signification de ce qu'il ressent, entreprend, comment cela fonctionne en lui lors des apprentissages.     | Comment sont explicités les fonctionnements personnels dans l'apprentissage ? Peuvent-ils en parler, les évoquer ?<br>Savent-ils pourquoi ils ressentent ces choses ?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Gérer le positif, valoriser la réussite</b>                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Repérer les points forts et prendre appui dessus pour faire évoluer les situations ;<br>S'appuyer plus sur ce qui est déjà réussi que sur ce qui manque encore ; | La réussite immédiate est-elle le point de départ des situations ?<br>Les points positifs sont-ils énoncés dans l'observation ?<br>Les points positifs sont-ils comptabilisés dans les situations d'échec ?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Créer un climat positif qui permet l'erreur ;<br>Donner à l'erreur un statut positif pour en faire un outil de progrès.                                          | Combien d'élèves sont encouragés, gratifiés ? Qui a le pouvoir de valoriser ou d'encourager ?<br>L'erreur est-elle considérée comme normale et partie intégrante des apprentissages ?<br>Est-ce que les repères d'auto-évaluation sont aussi encourageants ?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

| <b>Adaptation / Réajustement</b>                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Manipuler les variables de situation ou de tâche proposées pour apprendre ;                                                                                    | Est-ce que j'ai ajusté ou délégué l'ajustement d'une situation ?                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Utiliser les variables de l'action motrice ( espace, temps, énergie, corps, autrui) et les paramètres qui permettent de proposer des variantes de situations ; | Quelles variables d'ajustement sont utilisées : temps, espace, matériel, énergie, autrui ? Pour quel effet sur les apprentissages? Quel effet sur la motivation ?                                                                                                                                                                              |
| Identifier les indicateurs comportementaux permettant de prélever chez les élèves les difficultés, pour faciliter les réussites.                               | Ai-je proposé des situations alternatives pour rendre la tâche plus ou moins facile/difficile, ou simple/complexe.<br><br>Quels indicateurs sont utilisés pour déceler la difficulté et le choix de variante ? Quel guidage est proposé aux élèves pour choisir la situation en rapport avec leur niveau, leur problématique d'apprentissage ? |

**P5. Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves ; 5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation ; 9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier**  
**Repérer, apprécier faire évaluer les progrès des élèves**

| Capacités professionnelles                                                                                                                        | Indicateurs en questions                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Evaluation formative, formatrice</b>                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Apprécier ou faire apprécier les progrès tant dans l'utilisation des procédures, des méthodes que dans les résultats ;                            | Est-ce que l'élève observe et agit en même temps ou de manière successive pour se repérer dans son travail ?<br>Les méthodes employées sont-elles évaluées ?<br>Les attitudes sont-elles évaluées de manière objective ?                                                                                                       |
| Problématiser les échecs pour émettre des hypothèses sur les difficultés ;                                                                        | Procédures et processus sont-ils évalués dans l'observation des comportements ?                                                                                                                                                                                                                                                |
| Evaluer les résultats au regard de critères explicites et des programmes.                                                                         | Critères de réussite et résultats sont-ils rapprochés par l'élève?<br>Combien de fois sont reliés procédure, processus et action ou résultat ?<br>Comment sont mis en perspectives les comportements observés (moteurs ou autres) et les compétences attendues ? (notes, carnet de compétences, Livret personnel numérique...) |
| <b>Suivi des apprentissages</b>                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Assurer le suivi continu des acquisitions des élèves pendant les cours ;                                                                          | Comment sont rappelés les acquis précédents?                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Utiliser des outils qui permettent aux élèves et professeurs de suivre les apprentissages effectifs d'une séance à l'autre, d'un cycle à l'autre. | A quel moment l'élève peut-il revenir sur ce qu'il fait ou sait faire dans la séance ?                                                                                                                                                                                                                                         |
| Permettre à chaque élève de piloter son travail, visualiser les secteurs d'effort, enregistrer les réussites, dépasser les échecs.                | Des outils de projection (une carte mentale, carte heuristique ou autres) sont-ils utilisés pour faciliter le suivi ? Suivi de quoi par qui ?<br><br>Est-ce que les acquis sont mis en perspective avec le programme d'apprentissage ?                                                                                         |

## Pour que le projet ne reste pas simple théorie

Bernard LEBRUN

IA IPR Académie de Nantes

*Les discours, les théories d'apprentissage, les textes officiels, relèvent de la théorie. Ils se réfèrent à des conseils, des idées, qui se traduisent le plus souvent par des mots qui parlent d'une discipline par exemple. Les projets pédagogiques sont aussi des discours. Ce sont des mots qui expriment les compétences ou les contenus d'enseignement qu'il s'agit de faire acquérir aux élèves.*

*La pratique est de l'ordre du faire, c'est au sens strict, ce qui se déroule véritablement pendant un cours. Or, le discours et l'action réellement conduite lors des cours ne sont pas toujours en lien. Parfois le clivage entre les deux fait penser que le projet n'est que lettre morte. Comment alors, faire en sorte que les projets pédagogiques d'EPS ne se limitent pas à des documents papier, à des catalogues d'intentions souvent généreuses, mais au contraire des directives qui s'actualisent réellement dans les pratiques et produisent des effets sur les acquisitions des élèves ?*

*Pour être efficace, il semble judicieux de construire le projet d'enseignement par une succession d'étapes qui sont d'abord relativement théoriques pour évoluer progressivement vers des propositions de plus en plus proches de la pratique, proches des contenus d'enseignement de la leçon.*



### Un projet qui fait de véritables choix parmi les compétences

Le premier niveau du projet concerne les compétences visées. Pour qu'un projet pédagogique d'EPS puisse se traduire dans des propositions pratiques, il est d'abord nécessaire que les compétences à développer chez les élèves pour les différents niveaux de classe ne soient pas trop nombreuses. Si les compétences sont trop nombreuses, alors le professeur ne peut pas prendre appui sur des axes forts pour construire ces propositions didactiques. Le choix d'un nombre réduit de compétences est une condition nécessaire pour qu'un projet ne se résume pas à un catalogue généreux d'enjeux éducatifs qui ne sont jamais mis en œuvre. Bien sûr, ce choix d'enjeux éducatifs n'est pas que l'affaire des professeurs. Il concerne au premier chef les élèves car il n'est pas possible de développer des compétences à leur insu. La limitation du nombre d'enjeux éducatifs visés permet aux enseignants de communiquer de manière claire auprès des élèves sur ces compétences. Cette nécessité de l'intégration par les élèves eux-mêmes des compétences, implique une lisibilité et une clarté rendue possible par la limitation du nombre d'enjeux éducatifs.

Le choix d'un axe fort, d'un ensemble de compétences articulées entre elles qui constituent un fil rouge stable tout au long de l'année pour chaque niveau de classe, est une proposition efficace : les élèves le comprennent et perçoivent que les enjeux éducatifs sont situés sur le pôle des compétences, c'est-à-dire qui leur donne la possibilité de mobiliser des savoirs dans des contextes différents. Ainsi, en apprenant à mobiliser plusieurs fois les mêmes démarches méthodologiques et sociales au cours des différents cycles, dans des activités différentes, l'élève parvient à maîtriser ces démarches du fait même qu'il les a déjà mobilisés dans des contextes différents. Il comprend alors qu'il peut les utiliser encore dans d'autres contextes, sans la présence de l'enseignant.

Tab. 1 : exemple du projet pédagogique du lycée Jean du Bellay d'ANGERS

| ENJEU 1 (seconde)                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | ENJEU 2 (première)                                                                                                                                                                                                                                                      | ENJEU 3 (terminale)                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| apprendre aux élèves à travailler ensemble                                                                                                                                                                                                                                                                            | amener les élèves à s'investir dans leurs apprentissages pour progresser                                                                                                                                                                                                | permettre aux élèves de devenir plus autonomes                                                                                                                                                                                                                  |
| Indicateurs de réussite : des élèves qui .....                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Respectent les règles de fonctionnement du groupe, acceptent les différences, s'entraident quelque soit la forme de groupement (groupe affinitaire, de niveau, de besoin, mixte, non mixte,) tiennent et se répartissent des rôles, mettent au service du groupe leurs compétences, acceptent le regard des autres... | Sont attentifs, concentrés pendant les consignes,<br><br>posent des questions, cherchent à comprendre, acceptent de découvrir, de chercher des solutions, de répéter, de faire des efforts, de persévérer même pendant les phases de stagnation ou de régression, ..... | Prennent en charge l'installation, le rangement du matériel,<br><br>S'échauffent seuls ou en groupes,<br><br>Gèrent la mise en place d'une situation à partir d'une fiche,<br><br>choisissent un atelier, un axe de travail en fonction de leurs niveaux, ..... |



## Définir les démarches pour développer ces compétences

Le premier niveau, celui de la définition de compétences reste relativement théorique. Afin de se rapprocher progressivement des mises en œuvre, l'équipe pédagogique réfléchit aux démarches pédagogiques et didactiques qu'ils ont à mobiliser pour permettre aux élèves de progresser dans l'acquisition des compétences définies.

Le deuxième niveau de proposition constitue un guide méthodologique qui se situe, non plus sur le registre des compétences à développer mais bien sur celui des démarches permettant la construction par les élèves de ces compétences. A ce niveau du projet, les démarches définies restent généralisables à tous les cycles.

Tab. 2 : exemple de relations intentions éducatives-démarches

| ENJEU EDUCATIF N° 1                                                                                 | Pour y parvenir.....                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| APPRENDRE AUX ELEVES A TRAVAILLER ENSEMBLE<br>Prioritaire en seconde                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Définir les règles de fonctionnement en EPS et permettre aux élèves de s'approprier ce cadre (doc Règlement EPS).</li> <li>Penser les formes de groupements et les interactions à privilégier selon le niveau de classe, et les activités.</li> <li>Impliquer les élèves dans différents rôles sociaux et leur permettre de tenir ces rôles (préciser les tâches, préparer des outils,...)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                         |
| AMENER LES ELEVES A S'INVESTIR DANS LEURS APPRENTISSAGES POUR PROGRESSER<br>Prioritaire en première | <ul style="list-style-type: none"> <li>Etre rigoureux dans la présentation des contenus (présentation de la compétence attendue à la fin du cycle, de son évaluation, de l'objectif de la séance, de l'objectif de chaque situation, des critères de réussite, ...)</li> <li>Valoriser les apprentissages, les progrès des élèves</li> <li>Impliquer les élèves dans la recherche de solutions et l'évaluation de leurs apprentissages</li> <li>Permettre aux élèves de garder une trace de leurs apprentissages (carnet d'entraînement)</li> <li>Faire des liens avec d'autres disciplines, la pratique future pour que les élèves puissent se projeter.</li> </ul> |

|                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PERMETTRE AUX ELEVES DE DEVENIR PLUS AUTONOMES<br>Prioritaire en terminale | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amener progressivement les élèves à s'engager dans des projets (pour s'échauffer, pour progresser, pour préparer son évaluation,...).</li> <li>• Fournir aux élèves les connaissances et expliciter les démarches pour savoir s'entraîner</li> <li>• Construire des outils pour guider les élèves dans un travail en autonomie (fiches de travail, répertoire de situations, ...)</li> </ul> |
|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



## Programmer les contenus d'un cycle

Le cycle articule la compétence attendue définie à l'échelon de la nation et les compétences méthodologiques et sociales définies à l'échelon de l'établissement pour le niveau de classe.

Tab. 3 : exemple d'un cycle d'Acrogym en classe de seconde

|                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Enjeux éducatifs classe de seconde : apprendre aux élèves à travailler ensemble</p> <p>S'approprier les règles de fonctionnement en EPS</p> <p>S'intégrer dans des formes de groupements différentes et des interactions différentes</p> <p>S'impliquer dans différents rôles sociaux</p> | <p><b>Cp attendues N3 Acro gym</b> : composer et présenter une chorégraphie gymnique constituée au minimum de quatre figures différentes et d'éléments de liaison pour la réaliser collectivement en assurant la stabilité des figures et la sécurité lors des phases de montage démontage. Chaque élève est confronté aux rôles de porteur et voltigeur. Les formations sollicitent des effectifs différents d'élèves (duo, trio...).</p> <p>Juger consiste à identifier les différents types de figures et valider les critères de stabilité et de sécurité.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <p><u>Connaissances</u></p> <p>Connaissances des règles de sécurité</p> <p>Connaissances des différentes figures (duos trios)</p> <p>Connaissance des principes de montage et démontage des figures</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <p><u>Capacité</u></p> <p>Se répartir les rôles au sein des formations (porteur voltigeur, aide, juge)</p> <p>S'impliquer dans les différents rôles sociaux (porteur, voltigeur, aide, juge)</p> <p>S'impliquer dans le groupe pour analyser les raisons des échecs</p> | <p><u>Attitudes</u></p> <p>Donner son point de vue</p> <p>Savoir écouter les conseils des autres élèves (partenaires de la construction des figures, ou juges)</p> <p>S'impliquer au sein du groupe pour proposer des solutions</p> |



## La leçon ou la situation d'apprentissage

L'élaboration de la situation d'apprentissage représente le degré ultime dans la démarche de projet. C'est celle qui se rapproche le plus de la pratique, c'est-à-dire de la mise en œuvre réelle avec les élèves. Il s'agit de prévoir ce que les élèves ont à apprendre dans la situation, la manière dont ils l'apprennent, induisant alors la démarche et la posture du professeur au cours de la mise en œuvre proprement dite.

Dans cette situation d'apprentissage, il est important de rappeler que l'essentiel se situe bien dans ce que les élèves apprennent par cette situation qui conditionne les tâches auxquelles ils vont être confrontés. Il est donc logique que la présentation de la situation d'apprentissage par l'enseignant débute par ce qu'elle permet d'apprendre. Ensuite et après ce premier temps, le professeur explique la nature des tâches auxquelles les élèves sont confrontés, et les informations qu'ils mobilisent ou identifient.

Il semble important d'être clair sur le but de la situation d'apprentissage :

- La situation d'apprentissage vise-t-elle à permettre aux élèves de découvrir, les règles d'action ou connaissance efficace pour résoudre les problèmes posés, de repérer quel niveau de réalisation ils sont capables d'atteindre, ou de repérer parmi les règles d'action celles qu'ils sont capables de mettre en œuvre, et celles qui, pour le moment, leur sont encore inaccessibles ? Les élèves doivent-ils mobiliser

des paramètres comme des vitesses et des intensités différentes et observer l'incidence de ces variations ? Doivent-ils repérer des ressentis, des sensations en liaison avec des variations des paramètres de l'activité ? Doivent-ils observer, analyser le comportement de leurs camarades les conseiller, leur proposer des régulations des réorganisations de projet d'apprentissage, en utilisant quels outils ?

Toutes ces activités sont de nature différente. Il est important que le professeur indique aux élèves quel est le registre de préoccupation qui est sensé les animer dans la tâche d'apprentissage proposée. Ce registre de préoccupation détermine la démarche qu'ils empruntent.

Une fois que ces éléments sont précisés, le professeur peut expliquer l'organisation pratique de la situation d'apprentissage en indiquant : les différents rôles, l'endroit où les élèves se placent, la manière dont ils communiquent, la nature de l'activité motrice des élèves, et peut-être la nature des informations relevées par les observateurs.

Clarifier auprès des élèves, les enjeux de l'activité en termes d'apprentissage avant de parler de l'organisation est une manière de donner du sens et de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages.

Finalement, il apparaît qu'une situation d'apprentissage est bien loin de se réduire à la simple pratique d'une activité motrice, mais qu'elle englobe l'ensemble des démarches cognitives et sociales qui lui donnent sens, cohérence et utilité. La situation d'apprentissage, stade ultime du projet est porteuse d'une valence pratique mais aussi d'une forte valence théorique, dans la mesure où elle mobilise une activité cognitive indissociablement liée à l'activité motrice.



## **L'indispensable retour réflexif**

Construire un projet ne se limite pas à une démarche du niveau du discours le plus théorique vers un niveau de discours plus proche de la pratique, celui sur la situation d'apprentissage. Cette construction nécessite une procédure en feed-back qui interroge à partir de la situation d'apprentissage, l'ensemble de la démarche en se posant la question suivante : qu'est-ce qui permet de comprendre que la cohérence de la démarche n'est pas perçue par les élèves ? Plus précisément quelles sont les zones d'ombre, les phases de la démarche qui grippent, les choix que les enseignants ne parviennent pas à mettre en œuvre ? Et quels sont les choix pédagogiques ou didactiques dont les élèves ne perçoivent pas la cohérence ?



## **Conclusion**

Construire un projet, c'est articuler des niveaux de discours qui sont de plus en plus pratiques, c'est-à-dire décliné des étapes et des réflexions qui se rapprochent de plus en plus des mises en œuvre ultimes que représente la situation d'apprentissage.

Réguler un projet, l'améliorer, le rendre plus efficace c'est, à partir des réactions des élèves, réfléchir aux modifications, aux simplifications nécessaires s'il y a lieu, pour que l'ensemble de la démarche soit limpide pour eux. La question essentielle que les enseignants doivent se poser lorsqu'ils portent un regard critique sur leur projet est la suivante : est-ce que la succession et l'articulation entre les différentes phases de la réflexion est comprise par les élèves ? Une réponse positive à cette question permet aux élèves de donner du sens et d'être acteur de leurs apprentissages par leur compréhension des enjeux éducatifs et culturels qu'ils mobilisent et des compétences ré-investissables qu'ils développent.

Vouloir qu'un projet ne reste pas théorique et induise véritablement des transformations pour les élèves nécessite donc de leur communiquer et leur expliquer toutes les phases de la démarche, car c'est bien la cohérence de l'articulation entre les différentes étapes qui donne sens au projet pour les élèves.



## La pont-action

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

*Au cours de son développement psychomoteur, l'enfant réalise des progrès de motricité, de langage et de compréhension par des interactions complexes entre le moteur et le psychique. Dans le sport extrascolaire, la pensée et la verbalisation sont parfois dévalorisées car elles apparaissent comme des freins à l'efficacité et à la performance. Dans le cadre de l'Ecole, l'association des langages, de l'abstraction à l'activité physique est rendue nécessaire par les programmes. Dans cette perspective, en EPS, la « pont-action » est une mise en relation de l'action et de la pensée pour les rendre efficaces et citoyenne. Mais si ces allers et retours réflexifs, qui permettent de passer de la pratique à la théorie et inversement, sont nécessaires à l'enrichissement de la psychomotricité, il demeure que certains élèves semblent ponctuellement bloqués sur la rive de la théorie ou sur celle de la pratique. Des outils pédagogiques variés sont à sélectionner et adapter pour favoriser ces allers-retours.*



### Ponter les actions par le langage en EPS

#### Améliorer les actions par la réflexion

En course de demi-fond, par exemple, un compétiteur réfléchit intelligemment pour réussir son parcours. Quel est son plan de départ au regard de sa préparation, de ses objectifs et du contexte ? Où en sont ses ressources à chaque moment de la course ? Quelles stratégies met-il en place face aux autres, en lien avec ses sensations, son répertoire d'expériences, ses temps de passage relevés ? En outre, les nouvelles prescriptions de son entraîneur, les réactions du public, les interactions avec les adversaires ou encore l'évolution des facteurs environnementaux (pluie, vent, chaleur...) alimentent de nouvelles questions, réflexions et décisions du coureur. En fonction de l'évolution du contexte environnemental et de ses propres pensées, le coureur puise dans sa mémoire, les connaissances qui lui permettent de réussir, en ajustant ses choix et sa motricité.

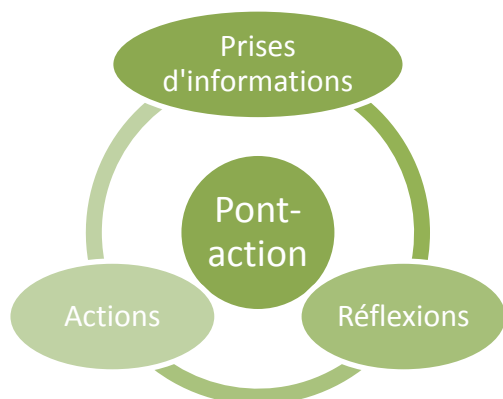
Par cette circulation d'informations, le coureur « pont-agit ». En résumé, la pont-action, inspirée par les travaux de Michel Serres<sup>1</sup>, correspond à un effort de mobilisation de ses ressources et celles de l'environnement en vue d'élaborer un plan d'action ou d'agir avec efficacité, dans le respect de soi et d'autrui.

De manière plus détaillée, la pont-action est un ensemble de processus internes combinant de concert des prises d'informations sur soi (vécu, sensations) et sur l'environnement (forces, matières, espaces, temps) avec des réflexions (mise en relation des prises d'informations et des expériences antérieures, recherches de solutions adaptatives, anticipations, plans et avec des actions puis de nouvelles prises d'informations...

De façon schématique et simplifiée, la pont-action est un ensemble dynamique de circulation d'informations représenté par le dessin ci-dessous.

<sup>1</sup> SERRES (M.), L'Art des ponts, Le Pommier, Paris, 2006.

Schéma 1 : la pont-action



Pour en revenir à l'athlète, il ne porte pas à sa conscience toutes les notions, les règles et les principes qu'il apprend pour être prêt à courir vite et bien. Au cours de l'apprentissage, il intériorise des principes d'économie de ressource, des invariants biomécaniques, de la tolérance à l'inconfort ressenti lors des efforts anaérobies, des repères pour ses seuils énergétiques... De surcroît, certains gestes se déploient d'autant plus aisément qu'ils sont exécutés avec le moins d'attention possible<sup>2</sup>.

*« Le corps est plus rapide que la foudre dans ses*

*exploits, il se passe de l'esprit et de sa surveillance ; l'apprentissage enfonce les gestes dans le noir du corps ; savoir c'est oublier ».* Dans le sport, l'imitation du maître est une méthode d'apprentissage qui perdure et qui mobilise surtout le langage du corps. Cette méthode porte souvent ses fruits car les pratiquants font le choix de leur pratique, et du temps prolongé qu'ils consacrent aux apprentissages. En EPS, si l'imitation est parfois utilisée, le temps consacré aux apprentissages est compté et les élèves ne choisissent pas d'être là. Le cognitif vient au secours du moteur et est fait le pari d'un pouvoir dévolu à l'élève, pour que ce dernier puisse continuer ses apprentissages en autonomie toute sa vie durant.

Oui, dans certains cas, les langages séparent de la réalité<sup>3</sup> car ils ne sont qu'une tentative d'objectivation des phénomènes. Mettre un mot sur un objet et s'arrêter à cette théorie pour le connaître est souvent un frein à l'accès au savoir. Prendre le temps d'observer, de se renseigner, de modéliser seul ou avec autrui, ouvre à des niveaux de connaissances plus aboutis. Les Inuits connaissent des dizaines de mots pour décrire la couleur de la glace. Le touriste n'y voit que de « la glace » mais l'autochtone, apprend les nuances pour assurer sa survie et faire sienne la culture locale. Apprendre à être et à faire avec l'objet est source de connaissance et ouvre à de nouvelles actions. *« Ainsi, contre le froid intense vécu comme un ennemi par celui qui se recroqueville, qui se défend et qui s'habille, le guide expérimenté sait faire avec, en se présentant ouvert et découvert pour faire du froid son ami<sup>4</sup> ».* Faire corps avec l'objet en cessant de verbaliser ouvre à la connaissance de soi et de l'autre. Si le langage ou certaines préoccupations apparaissent comme une théorie qui parfois bloque la pratique, il n'en demeure pas moins nécessaire pour les sportifs de lier leurs actions par la verbalisation, dans le cadre des apprentissages et pour certaines circonstances propres à l'action entreprise. Il reste que la maîtrise de la langue doit être suffisante pour raisonner avec justesse et économie d'efforts.

## Progresser par et pour le langage en EPS

En EPS, le sport est un support d'éducation. Cette dernière a des finalités citoyenne et formative (autonomie, responsabilité, lucidité, maîtrise du socle commun ...). La maîtrise de la langue française est incontournable pour l'EPS, et pour toutes les disciplines scolaires, tant pour faire progresser la motricité, que pour contribuer au développement d'intelligences et de cultures. L'acquisition, par le langage de notions, de règles, de principes et de méthodes est nécessaire à la construction et à l'articulation des compétences des programmes scolaires. Cette pensée est essentielle pour faire vivre en actes le contrôle de soi et l'éthique sociale. Cette intégration du langage aux actions est d'autant plus nécessaire qu'en dehors du champ de l'éducation physique, des compétences nécessitent une mise en relation des actions et des réflexions. L'obtention des différents permis de conduire, par exemple, demande l'acquisition d'actions en règle avec des codes particuliers. Passer

2 SERRES (M.), Variations sur le corps, Le Pommier, 1999.

3 SERRES (M.), Temps des crises, Paris, Le Pommier, 2012.

4 SERRES (M.), Biogée, Paris, Le Pommier, 2010.

ces diplômes devient, de surcroît, de plus en plus complexe et difficile car les règles à prendre en compte pour réaliser les actions (de pilotage) sont de plus en plus nombreuses<sup>5</sup> et sophistiquées. Par une transformation de la motricité qui passe par les raisonnements et les langages, l'EPS prépare à l'obtention des permis. L'apprentissage d'actions de sports collectifs raisonnées par des règles du jeu et d'action en est une illustration possible.

Ce principe est généralisable au-delà, car des problèmes d'action motrice nouveaux ont la possibilité d'être solutionnés par des personnes qui ne les ont jamais rencontrés dès lors qu'elles savent ponter leurs compétences avec le langage. Un pratiquant d'escalade confirmé, qui sait aussi utiliser une tronçonneuse, pour couper des arbres, peut ainsi décider, ou renoncer, si la sécurité est en jeu, de réaliser une action d'élagage en hauteur ; dès lors qu'il réfléchit bien à sa condition physique, à la logistique dont il dispose, à la nature de la tâche à accomplir, aux alternatives possibles, à l'élaboration et la mémorisation d'un plan d'action avec ses différentes phases, dans le respect de lois de la mécanique et de la physique, à la nécessité de se concentrer...etc.

Education du sportif, éducation au sport, éducation du physique, éducation, sport ? De fait, c'est la liaison des différentes composantes de l'EPS qui importe et qui confère des pouvoirs d'adaptation. L'Education Physique et Sportive est indispensable à la formation du citoyen quand elle lui permet d'apprendre des fondamentaux qui peuvent s'exprimer tout au long de sa vie, pour solutionner des problèmes où théorie et pratique sont à liées, grâce au langage, et dans le respect d'autrui.



## **Initier, structurer et laisser s'exprimer la pont-action**

Commencer par la réflexion ou par l'action importe peu, pourvu que l'une permette d'aller vers l'autre. La difficulté tient au fait que des élèves ne sont pas toujours prêts à passer à l'action ou à la réflexion car leurs structures et leurs ressources sont plus ou moins formées<sup>6</sup>. Les enseignants recherchent alors des moyens, différenciés ou personnalisés<sup>7</sup>, pour les faire progresser.

### **Méthodes pour élèves réflexifs, peu actifs**

Capables d'exprimer des connaissances à l'écrit ou à l'oral, mais incapables d'entreprendre ou de réussir leurs actions, certains élèves semblent bloqués sur la théorie. Des réticences culturelles d'origine personnelle, familiale ou de la pratique sportive vécue en dehors de l'école ; des « problèmes personnels », des émotions négatives<sup>8</sup>, des déficits de ressources sont quelques exemples de causes possibles<sup>9</sup> de ce blocage. Pour le professeur, une première approche, difficile, consiste à aider l'élève à traiter son problème ; l'aider à prendre conscience de la nécessité de s'impliquer (pour sa santé, son devenir scolaire et professionnel...). Faire appel aux partenaires (CPE, parents, camarades, tuteurs, services médicaux, sociaux...), mettre en place des projets d'accueil individualisés sont des moyens qui sont plus ou moins efficaces. Une seconde approche, plus opérationnelle, consiste à taire les mots, proposer des activités d'apprentissage variées, faisant appel à des compétences motrices et méthodologiques, et de repérer un élément sur lequel l'élève peut s'investir. Ce point de départ constitue un point de repère commun pour progresser, dans les actions, et en certains cas, entrer en résilience<sup>10</sup>. Si le constat est facile, le mode de traitement l'est beaucoup moins, il semble nécessaire d'approfondir la question.

5 SAVARY (J.), *Permis réservé aux bacs +5*, Marianne n° 910 d'octobre 2014.

6 DOURIN (J-L.), *Former par résonance bio-logique*, e-novEPS n° 7, juin 2014.

7 EVAÏN (D.), *De la personnalisation à la différenciation et réciproquement*, e-novEPS n° 3, juillet 2012.

8 RIA (L.), *Les émotions*, Editions revue EPS, Paris, 2005.

9 DOURIN (J-L.), *Former un être vivant par résonance*, e-novEPS n° 7, juin 2014.

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

## Méthodes pour élèves actifs, peu réflexifs

Capables d'agir et de réaliser, parfois, des performances motrices remarquables, ces élèves ne respectent pas toujours les règles (sécurité, environnement, société). Semblant rester sur le pôle de la pratique, ils ne paraissent pas en mesure d'expliquer leurs conduites même s'ils se montrent capables de progrès moteurs. L'autoévaluation<sup>11</sup>, l'observation<sup>12</sup> ou le recours à l'écriture<sup>13</sup> permettent parfois de faire émerger et d'exprimer des processus réflexifs associant le langage. Ils ouvrent à la construction des compétences mais de fait, les stimulations n'ont pas toujours les effets recherchés. Par exemple, un élève de 5<sup>ème</sup> très focalisé sur sa pratique extrascolaire de football en compétition, entre en réflexion de manière formelle, pour réaliser une « performance » au moment de l'évaluation. Il se force à réfléchir pour avoir une bonne note en cherchant à remplir les différents critères d'évaluation mais il reprend des habitudes irrespectueuses de ces repères sitôt passée l'évaluation.

Pour ces deux profils d'élèves extrêmes, il n'y a pas de solution miracle car chaque individu vit différemment les stimulations et apprentissages qui lui sont proposés. Pour l'enseignant qui recherche les moyens de faciliter le passage de la théorie à la pratique, nécessaire à la construction des compétences visées, il s'agit de disposer et d'adapter une palette d'outils pédagogiques variés qui visent une pont-action rationnelle et durable.

## Des méthodes pour tous

Faciliter la construction des compétences attendues par les programmes, c'est aider l'élève à faire circuler l'information en lui-même, pour qu'il soit capable de structurer ses actions et ses pensées. De l'action, aux valeurs citoyennes et humanistes, la pont-action relie, par emboîtements successifs, les notions, règles, principes, méthodes, à la personne. La difficulté, pour l'enseignant, tient au fait que chaque élève nécessite un ensemble de conditions externes et internes, pour y parvenir<sup>14</sup>, et qu'il est difficile de généraliser pour tous. Les méthodes pédagogiques<sup>15</sup> mobilisées par les enseignants facilitent les processus réflexifs, car leurs composantes, listées ci-dessous, combinées à des thèmes d'apprentissages adaptés, apparaissent comme des outils opérationnels auprès des élèves. Des conditions préalables à la mobilisation de ces outils semblent nécessaires : le thème d'apprentissage proposé par l'enseignant nécessite d'entrer en résonance<sup>16</sup> avec chaque élève. Il doit, tôt ou tard, stimuler une envie, une motivation, qui peut naître d'une situation ludique, d'un intérêt intellectuel et/ou moteur. D'autres aménagements matériels ou humains sont à réaliser tels que la bienveillance ou les associations d'élèves pour les travaux d'équipe... Les modes d'entrée en pont-action, proposés par l'enseignant ou perçus par l'élève, sont multiples et ont la possibilité d'être combinés de manière diversifiés.

## Les modes d'entrée

**Le sens** découle d'une problématique associée à une action. Tenter de traiter le problème, laisser s'exprimer des paroles d'élèves facilite la mise en phase des logiques élèves et professeurs.

**Le projet** imposé ou, idéalement, reconstruit par l'élève est un ensemble de problématiques, à dépasser, par acquisition et mobilisation de ressources, pour atteindre une compétence. La mise en projet facilite la pont-action, dans la mesure où ses acteurs tentent de mobiliser leurs ressources pour parvenir à leur fin.

**Le suivi** permet le recyclage et la mémorisation des idées. Il y a une histoire du projet que l'élève doit pouvoir revisiter, seul ou avec autrui, à chaque leçon, et entre les cycles, pour suivre ses apprentissages. Les bilans intermédiaires facilitent la construction du sens, et favorisent la construction d'un récit de soi, objectivé et persistant.

11 DOURIN (J.-L.) *L'autoévaluation au cœur de la formation*, e-novEPS n°4, janvier 2013

12 DOURIN (J.-L.) *Observer pour apprendre*, e-novEPS n°2, janvier 2012

13 DOURIN (J.-L.) « Ecrire pour apprendre », e-novEPS n°6, décembre 2013

14 DOURIN (J.-L.), *Former par résonance bio-logique*, e-novEPS n° 7, juin 2014.

15 MEIRIEU (P.), <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/methodepedagogique.htm>

16 DOURIN (J.-L.), *Former par résonance bio-logique*, e-novEPS n° 7, juin 2014.

**La métacognition** par les langages, décrit des actes, des pensées, des règles, des méthodes, des sensations, des objectifs à venir. Ce retour sur soi, imposé ou spontané, est à apprendre, à remobiliser comme un acte volontaire lors des résistances aux problèmes rencontrés. L'enseignant guide l'élève, afin que ce dernier puisse se poser les bonnes questions et qu'il puisse mener, sur le moment ou plus tard, sa réflexion personnelle qui lui permet de réussir ses actions.

**L'immersion environnementale** (intelligences des autres, forces de la nature) conduit le sujet à réagir et s'accommoder à sa manière<sup>17</sup>. « *Tout corps loyalement plongé dans la vie authentique et dans l'apprentissage courageux et direct reçoit d'eux une force égale à ce corps et dirigée de bas en haut, verticale, vers la découverte*<sup>18</sup> ». Faire pratiquer à l'élève, l'évolution historique de techniques ou de connaissances est un exemple d'immersion qui est propre à faire émerger des processus réflexifs.

**L'observation** est un outil précieux qui permet d'orienter l'attention, pour identifier d'abord puis faire circuler l'information d'apprentissage. Les différents sens couramment décrits, notamment kinesthésique et vestibulaire, sont à explorer dans leurs possibilités multiples, et en particulier leur tendance à la pont-action spontanée, qui surprend parfois la raison de celui qui la perçoit, quand, par exemple, une odeur rappelle une image. Les scientifiques<sup>19</sup> identifient des « neurones miroirs » et autres particularités du cerveau qui incitent à recourir à l'observation tant cette activité suscite l'éveil et la mobilisation de ressources intellectuelles et motrices, favorables à de nouveaux apprentissages. Le tableau 1, ci-dessous, propose des illustrations de ce propos.

**La construction de ressources particulières** est parfois requise quand leur absence empêche la perception du réel. Par exemple, le stress ou le manque de confiance qui bloque parfois des élèves, peut être contrôlés par un travail de prise de conscience de sa respiration, par des exercices de relaxation ou de concentration.

**La construction et l'utilisation d'objets mentaux** permet d'associer des actions à des images ou des concepts. Par exemple, inviter à percevoir la réception d'un ballon de handball comme si les mains agissaient comme une langue de caméléon, aide à intégrer la dimension active et rapide d'une réception de balle, trop souvent perçue comme un acte en réceptacle figé. La visualisation de l'action en dehors du temps où elle se déroule habituellement, mobilise réflexion, et structures neuromotrices. Par exemple, certains athlètes parviennent à élever leur température corporelle par évocation anticipée de leurs actions.

**La représentation graphique** effectuée sur tableau, feuille, ordinateur, sous la forme d'un schéma, d'un dessin, d'images, permet de lier action et réflexion. Une illustration est proposée sous la forme d'un tableau où des signes graphiques sont utilisés, avec d'autres outils de pont-action, dans le cadre d'apprentissages dédiés au basketball, en niveau 1, au collège (voir ci-dessous).

**La sélection et l'association des sens** est propre à chaque individu qui peut être auditif, kinesthésique, visuel. Associer un son, une séquence rythmique est une illustration possible de mise en relation de l'acte et du concept. Les liaisons de course et d'appel, rencontrées en athlétisme et en sport collectifs sont des exemples de moments privilégiés pour apprendre à lier musique et actes.

**La gestuelle** qui exprime le passage de la pensée au geste et réciproquement. Associer ou réaliser une gestuelle à une pensée permet parfois la compréhension et la mémorisation.

**La valorisation** qui vient de soi ou d'autrui mobilise les structures internes. Des progrès constatés encourageant la recherche de nouveaux progrès. Les émotions<sup>20</sup> bloquent parfois le passage de la théorie à la pratique ou, à l'inverse, sont très favorables à la pont-action.

**L'énergie positive**, portée par le professeur ou certains élèves est une attitude, un état d'âme particulier, qui a une tendance à se transmettre, par contagion, d'une manière qu'il est difficile d'expliquer (le fou rire incontrôlé en est la caricature). Cette énergie positive est à rechercher pour

17 RECOPE (M.), L'apprentissage, Editions Revue EPS, Paris, 2001.

18 SERRES (M.), Variations sur le corps, Le Pommier, 1999.

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

20 RIA (L.), Les émotions, Editions revue EPS, Paris, 2005.



débloquer et encourager les plus réticents à se dépenser, se dépasser, apprendre avec les autres, apprendre seul.

**La communication interne et externe** est la capacité à mettre en relation les différents langages, avant, pendant et après l'action. Elle conditionne le schème avec lequel l'élève va à sa leçon pour se transformer encore. C'est la construction des intelligences qui est à l'œuvre et permet de mobiliser les compétences dans leur contexte ou en dehors du contexte : seul, avec le professeur, avec d'autres élèves. Cette longue liste, à compléter encore, témoigne de la diversité des moyens disponibles pour faire réfléchir et « pont-agir », en mobilisant différents types de langages.

Tab. 1

|                                                                                | <b>Pont-actions à identifier, apprécier et réaliser pour faire progresser le référentiel vers la cible en sports collectifs</b> |                                                                                     |                                                                                         |                                                                                      |                                                                                       |                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Concepts</b>                                                                | Percée en couloir d'attaque                                                                                                     | Contour de la défense                                                               | Feinte                                                                                  | Ecran                                                                                | Cadrage débordement                                                                   | Passé                                                                                 |
| <b>Verbalisation orale ou écrite</b>                                           | Je repère un espace entre les défenseurs puis je vais tout droit le plus rapidement possible                                    | Je contourne la défense                                                             | Je fais semblant d'aller à gauche avant de passer par la droite, j'esquive un défenseur | Je me cache derrière des partenaires pour surprendre mes adversaires                 | J'attire et je fixe la défense vers un côté pour mieux la contourner                  | Je passe vers l'avant à mon partenaire                                                |
| <b>Représentation graphique</b>                                                |                                               |   |       |   |   |   |
| <b>Geste</b>                                                                   |                                              |  |      |  |  |  |
| <b>Image évoquée</b>                                                           | Un bolide sur une piste                                                                                                         | La voiture qui contourne l'embouteillage                                            | La danse du cobra                                                                       | Un fauve qui jaillit par surprise depuis le couvert végétal                          | La cape attire le taureau et ouvre le passage au toréador                             | Le passage d'objet au travail à la chaîne                                             |
| <b>Situation pour construire des repères Kinesthésiques, auditifs, visuels</b> | Surplace puis sprint                                                                                                            | Course rapide en courbe                                                             | Course en slalom, cloche pieds, chicanes...                                             | Pas chassés puis enchaînement en sprint                                              | Accélération dans une direction puis changement brutal d'angle pour une autre         | Course en relais dans l'axe                                                           |
| <b>Principes<sup>21</sup> dominants associés</b>                               | Economie, Simplicité, Intention et Prévision                                                                                    | Nécessité, Intention et Prévision                                                   | Combinatoire, Commutativité, Diversité                                                  | Combinatoire, Economie, Intention et Prévision, Détection de la relation dominante   | Pertinence, Combinatoire, Gains et pertes                                             | Economie, Combinatoire, Tolérance à la frustration                                    |

21 DELAUNAY (M.), 4 courants de l'EPS, Vigot, Paris, 2005





## Conclusion

En EPS et ailleurs, la pont-action est la pensée qui accompagne et articule l'apprentissage de l'action motrice pour la rendre efficiente et citoyenne. Elle associe différents langages.

Si la dialectique apparaît parfois comme une théorie qui bloque la pratique car les mots ont leurs limites, les pratiquants d'APSA ont la nécessité de lier leurs actions par la verbalisation dans le cadre des apprentissages et pour certaines circonstances propres à l'action entreprise.

L'Education Physique et Sportive œuvre à la formation du citoyen quand elle lui permet, dans le respect d'autrui, d'apprendre des fondamentaux qui peuvent s'exprimer tout au long de sa vie pour solutionner des problèmes où théorie et pratique sont à lier par les langages.

Commencer par la réflexion ou par l'action importe peu, pourvu que l'une permette d'aller vers l'autre. La difficulté tient au fait que des élèves ne sont pas toujours prêts à passer à l'action ou à la réflexion car leurs structures, leurs ressources, et en particulier leurs langages, sont en cours de formation<sup>22</sup>.

Les outils qui permettent d'initier et de structurer la pont-action, de manière sélective ou en combinaisons, sont très diversifiés. L'enseignant peut favoriser les processus réflexifs si les conditions préalables sont présentes et si ces outils sont employés de concert pour répondre aux différents profils d'élèves.

Provoquée par l'enseignant ou réinventée par l'élève, la pont-action est aussi indispensable que la ponctuation insérée dans un texte car elle engendre le partage des intonations et éclaire l'adéquation des sens perçus pour soi et pour autrui.

---

22 DOURIN (J-L.), *Former par résonance bio-logique*, e-novEPS n° 7, juin 2014.

## Observer, c'est pratique !

Joffrey Ménagé,  
Professeur d'EPS, Beaumont sur Sarthe, (72)

*Passer de la théorie à la pratique est un processus qui peut être abordé sous de multiples facettes. Réfléchir au passage de la théorie à la pratique, préoccupation forte chez l'enseignant, induit a fortiori de prendre en compte son inverse, le passage de la pratique à la théorie, soit la théorisation de la pratique qui prend son origine dans l'activité de l'élève. Considérant plutôt ce second angle, cette interaction pratique-théorie impose un questionnement sur la nature de ce trait d'union qui les lie.*

*Selon Francis Huot, « l'observation est systématiquement utilisée dans le travail en ateliers afin que les élèves s'emparent progressivement des connaissances nécessaires à l'acquisition des capacités »<sup>1</sup>. L'observation est un vecteur privilégié pour l'élève dans la théorisation de sa pratique. Il lui permet de donner du sens, de faire du lien entre les connaissances d'ordre théorique et les capacités à acquérir dans la pratique. Observer est une compétence qui nécessite elle-même des connaissances, des capacités et des attitudes à maîtriser. Cette compétence peut être mise en acte. Dans cette perspective, la théorisation de la pratique chez l'élève peut se vivre et se construire par une observation de l'action motrice, c'est à dire l'observation en pratique, qui facilite l'appropriation des connaissances et des capacités visées.*



### L'observation, un acte de communication et de théorisation.

L'observation est un point de vue qui n'a d'intérêt que s'il est partagé. Ce processus de partage d'informations et les outils qui l'opérationnalisent sont les préoccupations majeures de l'enseignant dans une conception sensée de la situation d'observation. Les outils les plus fréquemment utilisés pour traduire une observation et pour lesquels l'intérêt n'est plus à démontrer, sont primo les fiches écrites ; selon Bernard Lebrun, « l'observateur a pour mission d'enregistrer, à partir d'une fiche d'observation, les comportements de son partenaire afin de le renseigner sur ce qu'il a fait, sur le niveau de sa prestation pour qu'il puisse, à partir de ces informations, réguler individuellement son apprentissage<sup>2</sup> ». Secundo, la verbalisation des élèves est également incontournable, « une attention particulière est aussi à consentir aux échanges verbaux suscités par cette évaluation qui constitue, un moyen efficace de construire des compétences propres, méthodologiques et sociales<sup>2</sup> ». L'acte moteur peut aussi être un outil de communication privilégié pour devenir un observateur compétent puis un pratiquant éclairé.

### L'observation en pratique, un outil amplificateur de théorisation pour l'élève.

Faire vivre aux élèves une situation d'observation a souvent pour objectif de leur faire prendre du recul sur la pratique pour en extraire un contenu théorique avec un guidage plus ou moins soutenu de l'enseignant. Dans la démarche pédagogique qui suit cette observation, le problème de la difficulté du transfert des données théoriques recueillies dans le réinvestissement en situation de pratique se pose. Cette expérience vécue par l'élève peut être amplifiée par la mise en action de l'observation afin de favoriser le transfert entre recueil théorique et réinvestissement pratique.

<sup>1</sup> HUOT (F.), *De la personnalisation à la différenciation*, e-novEPS n°3, juin 2012.

<sup>2</sup> LEBRUN (B.), *Pour une co-évaluation riche et complète*, e-novEPS n°4, janvier 2013.

Un collectif d'auteurs nomme ces moyens des « amplificateurs d'expériences, c'est-à-dire des dispositifs et interventions qui génèrent, ou favorisent, des expériences saillantes pour les élèves, pertinentes au regard des transformations visées, et qui les incitent à sortir de leurs conduites initiales d'une façon qui est significative pour eux »<sup>3</sup>. L'observation en pratique génère un enjeu ludique et novateur, émotionnellement chargé, susceptible de marquer davantage l'expérience des élèves et à fortiori leurs acquisitions. Ceux-ci, imprégnés de ce vécu signifiant, vont naturellement mettre en pratique, dans la situation rencontrée, les contenus préalablement identifiés dans l'expérience d'observation en acte.

« L'action et l'apprentissage s'accompagnent de façon continue par la transformation conjointe de trois composantes de la signification : l'engagement, les éléments perçus comme significatifs et les connaissances<sup>4</sup> ». Pour transposer ce postulat au regard de la notion d'observation en pratique, l'engagement peut se traduire par l'intensité et la régularité des actions motrices mobilisées ; les éléments perçus comme significatifs peuvent être assimilés aux critères d'observations retenus dans la situation choisie et les connaissances, définies comme les données théoriques à extraire en vue d'une recontextualisation, d'un réinvestissement des contenus en pratique.

Le tableau ci-dessous pour objectif d'identifier les étapes incontournables dans le processus d'une observation en pratique. Cette compétence est alors la résultante de l'acquisition conjointe des connaissances à mobiliser, des capacités à développer et de l'attitude à adopter pour répondre au trait d'union du couple pratique-théorie.

Tab. 1, les étapes de l'observation en pratique vers la théorisation de l'action.

| Etapes de l'observation en pratique : | Recueillir des données :<br>« Comptabiliser ce que je vois »                                    | Décrire :<br>« Communiquer / transmettre ce que j'ai vu »                    | Interpréter :<br>« Confronter ce que j'ai vu avec ce qu'il faudrait voir »                                                          | Théoriser :<br>« Extraire ce qu'on veut voir »                                                                    | Réinvestir en action:<br><br>«Mettre en œuvre ce qu'on veut voir » |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <b>Connaissances à s'approprier :</b> | Les critères retenus pour l'observation.                                                        | Le vocabulaire spécifique lié à la situation.                                | Les objectifs à atteindre.                                                                                                          | Les contenus d'enseignement à expliciter.                                                                         |                                                                    |
| <b>Capacités à développer :</b>       | Transformer efficacement ma perception visuelle d'une information par un acte moteur prédéfini. | Verbaliser, traduire mes actions motrices d'observation en expression orale. | Faire le lien entre mes observations en acte liées à la réussite et celles liées à l'échec pour expliciter les axes de progression. | Extraire, de mes expériences d'observation vécues, les contenus d'enseignement à mettre en œuvre pour progresser. |                                                                    |
| <b>Attitude à adopter :</b>           | Concentration, rigueur et objectivité.                                                          | Se responsabiliser et prendre des initiatives.                               | S'impliquer dans la démarche de réflexion.                                                                                          | S'impliquer dans la démarche de réflexion.                                                                        |                                                                    |

<sup>3</sup> SAURY (J.), ADE (D.), GAL-PETITFAUX (N.), HUET (B.), SEVE (C.) et TROHEL (J.), *Actions, significations et apprentissages en EPS : une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants*, Editions EP.S., janvier 2013.

<sup>4</sup> SAURY (J.), RIA (L.), SEVE (C.), GAL-PETITFAUX (N.), *Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS*, Revue EP.S., 2006.

## Vers une immédiateté de la remédiation.

Le média de communication mis en exergue dans cette expérience est ni écrit, ni verbal, il est moteur. A défaut des deux premiers outils, l'acte moteur permet aux élèves observés de prendre, en temps réel, une information sur l'évolution de leur pratique. A l'opposé, une fiche écrite ou une phase de verbalisation orale nécessiteraient un temps, a posteriori, d'analyses réflexives avant de pouvoir réinvestir des axes de remédiation en pratique. En effet, un élève joueur peut constater un grand nombre de passes longues ratées, critère identifiable facilement par les coupelles rouges placées sous le banc. Par conséquent, à la vue de cette observation identifiable, l'élève peut immédiatement auto-apprécier son action et prioriser les passes courtes plus efficaces pour favoriser la conservation du ballon pour progresser.

Du point de vue de l'enseignant et dans ce même contexte, la focale peut aussi se fixer sur le degré d'adaptabilité des joueurs en fonction des indicateurs visibles, matérialisés par l'action des observateurs.



## L'observation, un nouveau temps de pratique.

### Illustration sur un cycle de basket-ball, niveau 2, en quatrième.

L'illustration s'appuie sur un cycle de basket-ball de niveau 2 avec une classe de quatrième. L'objectif de séance est le suivant : adapter et ajuster les distances de passes pour progresser vers l'avant et pour marquer.

Quatre équipes homogènes entre elles sont constituées dans la classe. Deux s'opposent sur le terrain et deux autres se partagent l'arbitrage et l'observation en pratique. Quatre critères signifiants, au regard de l'objectif de séance, sont retenus. Les passes longues, observation matérialisée par des coupelles rouges ; les passes courtes, observation matérialisée par des coupelles bleues ; les tirs de loin, observation matérialisée par des coupelles jaunes et les tirs proche du panier, observation matérialisée par des coupelles blanches. Pour rendre signifiants les critères retenus pour les élèves, les distances longues observées le sont aussi dans les déplacements à réaliser pour poser la coupelle correspondante. Le même aménagement est appliqué aux distances courtes. De plus, la notion de réussite ou d'échec est également prise en compte pour permettre aux élèves d'analyser, d'interpréter les actions observées et les traduire en axe de progression à envisager. Concrètement un élève qui observe une passe courte réussie démarre de son plot le plus vite possible, parcourt la courte distance aménagée, puis pose sa coupelle bleue sur le banc. Autre exemple, l'observateur qui perçoit un tir de loin raté démarre de son plot le plus vite possible, parcourt la longue distance aménagée, puis pose sa coupelle jaune à côté du caddie.

*Vidéo 1, observation en pratique, cycle basket-ball, niveau 2, quatrième (vidéos en ligne sur site)*



Tab. 2 : les étapes de l'observation en pratique illustrée en basket-ball, niveau 2, quatrième.

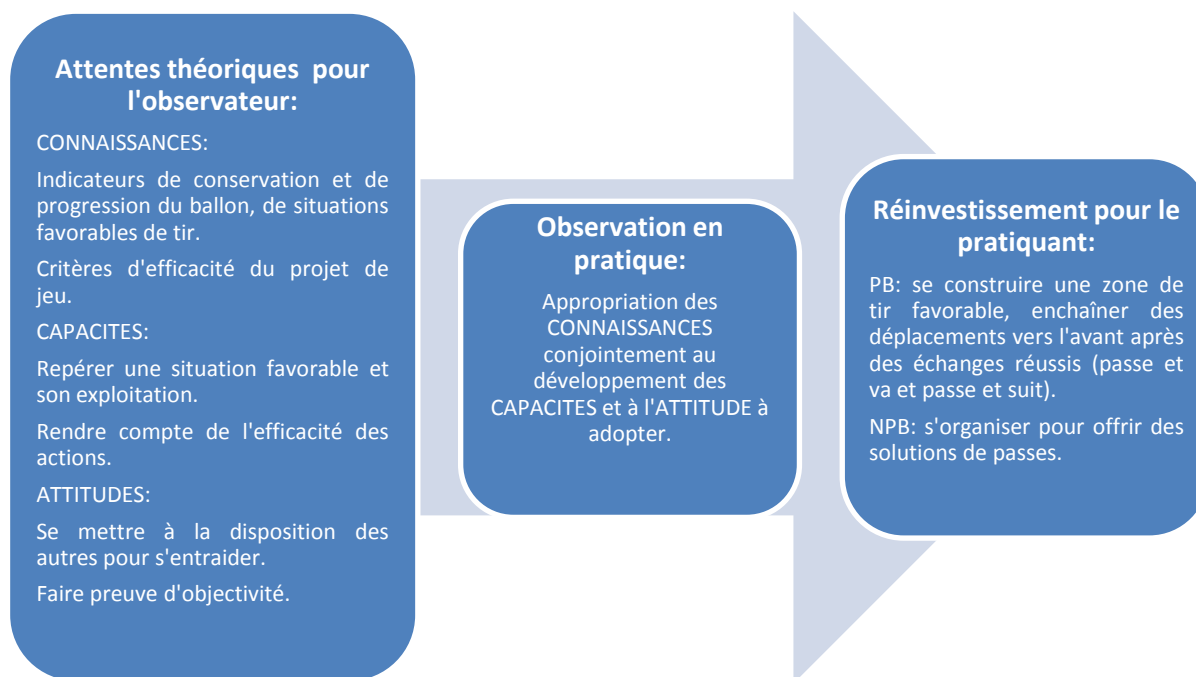
| Etapes de l'observation en pratique : recueillir des données, « Comptabiliser ce que je vois », pour théoriser, selon trois étapes :                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Décrire :<br>« Communiquer / transmettre ce que j'ai vu »                                                                                                                                      | Interpréter :<br>« Confronter ce que j'ai vu avec ce qu'il faudrait voir »                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Théoriser :<br>« Extraire ce qu'on veut voir »                                                                                                                                                                              |
| <b>J'ai vu :</b><br><br>2 passes longues réussies,<br>6 passes longues perdues,<br>7 passes courtes réussies,<br>2 passes courtes perdues,<br>2 tirs de loin ratés,<br>4 tirs proches réussis. | <b>J'interprète :</b><br><br><i>Les passes longues sont lentes et risquées. Pour une montée de balle rapide, mieux vaut donc utiliser les passes courtes plus sûres et plus rapides pour progresser vers la cible. Quand l'accès près de la cible n'est pas favorable, je peux tenter un tir de loin si un partenaire est placé au rebond proche du panier pour marquer.</i> | <b>J'explique les contenus à apprendre :</b><br><br><i>Les courtes distances pour les passes ou les tirs sont plus appropriées pour garder la possession de balle, accélérer le jeu et accéder à la cible pour marquer.</i> |

Il est intéressant de montrer que l'observation peut être envisagée par un autre angle que le passage à l'écrit ou la phase de verbalisation orale. Elle peut devenir le support d'un réel temps de pratique, accordant à l'élève la possibilité de vivre en acte des critères d'observation intrinsèquement théoriques. Dans cette optique, l'observation en pratique est un temps d'apprentissage rénové, édifiant une passerelle entre l'élève observateur et l'élève pratiquant. Les acquisitions de l'élève dans son rôle d'observateur deviennent, de surcroît, mieux transférables quand il passe dans le rôle de pratiquant.

### De la connaissance à l'appropriation des contenus par la pratique

Les médias utilisés par l'enseignant dans une situation d'observation ont une conséquence directe sur les acquisitions qu'ils génèrent chez les élèves. Les critères d'observation permettent d'aiguiller le regard de l'observateur sur des actions à identifier en lien avec le contexte d'évolution et les objectifs visés par l'enseignant. La fiche à lire ou à renseigner, soit le média écrit, peut aisément remplir l'objectif de prise de connaissance des critères d'observation, de réalisation ou de réussite d'une tâche. La phase de verbalisation, soit le média oral, peut dans la continuité favoriser l'application de ces critères par l'échange et les relations à autrui. Dans cette même dynamique, la pratique, la mise en acte, contribue à l'appropriation de ces critères par l'élève. Ceux-ci, diffusés et contextualisés dans un environnement choisi intentionnellement par l'enseignant, se traduisent en connaissances actualisées qui nourrissent les apprentissages et développent les compétences des élèves.

Schéma 1 : l'observation comme trait d'union moteur entre théorie et pratique.



### Un nouveau temps de pratique pour les acquisitions du socle.

Les allers-retours dans les différents rôles associés à l'éducation physique et sportive, en particulier l'observateur et le pratiquant, sont vecteurs de sens pour l'élève et favorisent la durabilité des apprentissages. L'injection de la pratique dans le rôle d'observateur est, en plus, un véritable catalyseur d'assimilation des apprentissages. L'élève observateur qui expérimente en pratique les conditions et les finalités réussite/échec d'une observable, devient plus lucide et plus clairvoyant dans ces intentions et ces choix de pratiquant. Dans ce contexte l'observation en pratique renforce la contribution de l'EPS aux acquisitions du socle commun.

Pour suivre le fil conducteur de l'illustration en basket-ball, « *la participation à la maîtrise de la langue française : volonté de communiquer, justesse, rigueur et précision de l'expression nécessaires en EPS5* », est la traduction de la compétence 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C) : « *la maîtrise de la langue française* »<sup>6</sup>. Celle-ci est déclinée dans la fiche ressource correspondante dans les termes suivants : « *transmettre d'une façon argumentée avec clarté, concision et précision, les informations recueillies. Aider à la formulation de projet de jeu simple*<sup>7</sup> ». En se référant au tableau 1, présenté ci-dessus, les étapes de la théorisation par l'observation en pratique - recueillir les données, décrire et interpréter- sont en adéquation et favorise le développement de la compétence à transmettre des informations et formuler des projets.

Dans la continuité de cette démonstration, « *l'acquisition d'une démarche d'investigation et la maîtrise de connaissances sur l'organisation, le fonctionnement et les possibilités du corps humain*<sup>5</sup> », traduction de la compétence trois du S4C concernant les principaux éléments de mathématiques, est déclinée comme suit : « *exploiter les résultats de l'observation pour formuler des hypothèses de jeu et faire évoluer le projet collectif en fonction des objectifs visés*<sup>7</sup> ». Les étapes - interpréter, théoriser et réinvestir - précisées dans le tableau 1, sont ici mises en œuvre et illustrée.

<sup>5</sup> Programme de collège, Bulletin officiel spécial n° 6, 28 août 2008.

<sup>6</sup> Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 8 juillet 2013.

<sup>7</sup> Programme de collège, fiche ressource pour la classe, basket-ball, niveau 2, 2008.





## Conclusion.

La théorisation de la pratique de l'élève est renforcée par le concept d'observation en acte. Teinter l'observation de pratique physique permet à l'élève de donner du sens à l'action grâce à des critères théoriques. Cette forme d'observation amplifie l'appropriation des contenus d'enseignement pour que l'élève devienne un pratiquant éclairé. L'observation revisitée par sa mise en pratique est un catalyseur d'appropriation des apprentissages en général, et des acquisitions du S4C en particulier.

A ce titre, au regard des orientations du nouveau « *projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture*<sup>8</sup> », la notion d'observation, au sens large du terme, est propulsée au rang de domaine de formation. « *L'observation et la compréhension du monde*<sup>8</sup> » est alors une des composantes de la culture commune. Vue par le prisme de ce quatrième domaine, l'observation en pratique, mise en œuvre en EPS, trouve une légitimité et une cohérence qui dépasse les seules limites disciplinaire. « *Cette démarche, mise en valeur par la pratique de l'observation et de l'expérimentation, développe à la fois l'esprit critique et la rigueur, le goût de la recherche et de la manipulation, ainsi que la curiosité et la créativité*<sup>8</sup> ».

---

<sup>8</sup> Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 8 juin 2014.

## Une « relation sensible » à l'environnement en golf

Anne Leballeur,  
Professeure agrégée, St Gilles Croix de Vie, (85)

*L'utilisation de l'activité golf comme support d'enseignement en Education Physique et Sportive se développe dans le milieu scolaire depuis plusieurs années et pour cette activité, les pratiques des enseignants suivent bien souvent celles du monde fédéral qui sont traditionnellement ancrées sur le modèle techniciste.*

*L'organisation de l'enseignement de la discipline EPS à travers ses quatre Compétences Propres<sup>1</sup> incite à privilégier une approche pédagogique et didactique par Compétences et la spécificité de la Compétence Propre n°2, développée ici à travers l'activité golf, fonde la nécessaire expérience en situation pour l'élève.*

*Passer d'une « expérience de swing » à une « expérience du sensible et du situationnel »<sup>2</sup> induit des transformations dans les pratiques d'enseignement et le passage de la théorie d'une approche par compétences à sa pratique effective.*



### L'expérience du « swing »

Les programmes d'Education Physique et Sportive inscrivent clairement l'activité golf dans la CP2 : « Conduire un déplacement sur un parcours varié avec obstacles en réalisant le moins de coups possible. Elaborer, annoncer, justifier et mettre en œuvre un projet d'action. Analyser et faire respecter les règles de sécurité et de l'environnement »<sup>2</sup>, Or en observant la pratique des élèves sur un parcours, il est assez facile de constater que les cycles d'activité golf sont encore assez souvent programmés de façon linéaire, du simple au complexe, suivant une logique techniciste d'apprentissage importée du milieu fédéral.

### L'erreur du « swing parfait »

L'élève débute bien souvent au « practice » où il multiplie ses essais de frappes. L'objectif est de stabiliser un geste très complexe, le « swing », outil indispensable pour envoyer la balle vers la cible. L'environnement du practice est stable, souvent à l'abri des éléments naturels, pluie et vent. L'élève s'exerce sur des tapis qui offrent l'apparence d'un gazon tondu ras et qui sont posés sur un sol parfaitement plat. Une ligne blanche sur le tapis indique la direction du jeu. Des cibles et des couloirs de jeu sont disposés sur l'étendue où retombent les balles. La fréquence élevée à laquelle les élèves frappent les balles indique que l'observation du résultat et sa prise en compte pour déclencher le geste suivant, sont rapidement éludés. Le « swing » enseigné est complexe et la trajectoire qu'il produit apparaît trop aléatoire à l'élève. L'étendue du practice qui s'ouvre devant le joueur est vaste et celui-ci n'est finalement pas en lien avec « la cible ». Faire voler la balle loin reste l'objectif premier et le décalage de plusieurs degrés par rapport à la cible de même que les ajustements nécessaires sur les distances sont rarement pris en compte par le sujet. La relation à la cible et

1 Programmes du collège, BO du 28 août 2008

2 URANGA (P.) Analyse de l'activité des joueurs de golf en situation. Perspectives pour l'entraînement et la formation, mémoire INSEP

l'introspection de sensations et de repères internes sont très difficilement accessibles dans ce contexte de réalisation.

### Une incitation volontariste aux « autres rôles »

Les Compétences Méthodologiques et Sociales (CMS) constituent un outil essentiel pour l'élève, tant à l'Ecole, qu'en dehors de celle-ci. Elles contribuent aussi largement à l'acquisition des Compétences Propres et leur didactisation au cours de chaque pratique d'activité est incontournable. Or dans ce cadre d'apprentissage au « practice » les enseignants confrontent essentiellement les élèves à des problèmes liés à l'effectuation motrice en délaissant des tâches inhérentes à la sécurité de chacun, à différentes prises de responsabilités ou à des décisions nécessitant une connaissance de leurs ressources. L'organisation spatiale matérialisée et surtout le contexte « figé » et stable du lieu, sont peu propices à développer chez les élèves des comportements spontanément transférables sur le terrain de jeu et au-delà. De même, le regroupement « en masse » rend difficile l'adoption d'une posture réflexive et concentrée.

C'est ainsi qu'une fois en situation sur le parcours, les enseignants d'EPS voient régulièrement un élève partir en courant pour « vite retrouver sa balle », au mépris des règles de sécurité et indifférent à celui qui s'apprête à jouer. L'une des règles de base de la sécurité qui est de ne jamais être à portée de jeu d'un partenaire et par conséquent de toujours rester à hauteur de ses partenaires ne se comprend qu'en situation et ne peut être acquise au practice. Le respect de cette règle est de plus un indicateur fiable sur le degré d'autonomie des élèves sur le parcours. De la même façon, et sachant que le diamètre d'une balle de golf n'excède pas quatre centimètres, repérer celle-ci jusqu'au bout de sa trajectoire, se construire des repères rapides et sûrs avec les éléments naturels sur le lieu de chute et conserver en mémoire ces indications, tout en restant attentif au jeu qui continue de se dérouler, nécessite une récurrence dans les situations d'apprentissage. En résumé, dès lors que l'élève se retrouve en situation réelle de jeu, il se confronte très vite à des échecs qu'il ne comprend pas parce qu'il n'a pas les moyens pour les analyser. Cette conception de l'enseignement éloignée de l'essence de la CP2 ne répond pas aux enjeux actuels de l'Ecole qui incite à favoriser la réussite en donnant à chacun les clés pour apprendre à apprendre.

### Un apprentissage durable et reproductible

Un élève a acquis une compétence dès lors qu'il peut répondre de manière autonome et efficace à un problème nouveau qui lui est posé, dans un contexte qui lui aussi est nouveau. Le degré d'acquisition de cette compétence est fonction du degré de généralisation. Toutes les définitions de l'apprentissage s'accordent sur ces notions de durabilité, de permanence et de reproductibilité. Il s'avère donc que dans le contexte varié et complexe d'un parcours de golf, l'élève ne retrouve pas les repères de ses apprentissages au practice. Ainsi par exemple, rester attentif, maintenir le contact avec ses partenaires et cela malgré les difficultés rencontrées ne peut s'apprendre et se renforcer qu'en situation réelle de jeu.

### Le passage du practice au terrain

Philippe Uranga, golfeur professionnel, utilise une image marquante. Il compare l'élève qui parfait son swing sur un practice de golf à celui du début du siècle dernier qui apprenait les gestes de la brasse à plat ventre sur un tabouret. Le lien est savoureux et pertinent. Dans les deux cas, le sujet est sorti de son environnement de pratique. L'apprentissage du « swing parfait » au practice est une conception théorique de l'apprentissage qui ne permet pas aux élèves « d'affronter » un parcours plein d'embûches. Le décalage qui s'opère entre la réalité de la pratique des élèves et les attentes de formation incite les enseignants d'EPS à revoir ce modèle théorique de référence pour construire leur enseignement. Il est par ailleurs intéressant de noter que les mêmes changements s'opèrent au sein de l'institution fédérale. Selon les consignes données par l'enseignant (nombre de balles limité, cibles variées, clubs différents, amplitudes restreintes imposées...) l'activité au practice peut aussi être adaptative pour l'élève. Néanmoins, le mécanisme du geste appris dans des conditions stables ne se réédite que difficilement dans une situation de « crise » puisqu'il s'agit bien dans la pratique de la CP2 de « conduire un déplacement sur un terrain varié ».

## Prendre en compte les « relations » du joueur avec l'Environnement

Le terme d'Environnement recouvre ici un sens large qui prend en compte la spécificité du domaine de la CP2 et celui de l'activité. Il peut s'agir d'un vrai parcours de golf, comme d'une situation aménagée reconstituant la nature d'un parcours. Le terme recouvre également la dimension sociale, c'est-à-dire l'ensemble des règles qui permet le partage de l'activité et des apprentissages.

Chaque sujet perçoit le monde d'une façon qui lui est propre et sur le terrain de golf, chaque élève-joueur perçoit directement et individuellement ce que l'Environnement lui permet de faire. Il peut alors mobiliser les capacités, les connaissances et les attitudes acquises pour construire ses réponses et dans une démarche pédagogique fondée sur la construction de compétences, l'enseignant s'intéresse à ces procédures individuelles engagées par les élèves. Ainsi, la prise en compte de l'Environnement de jeu et de la relation à cet environnement ouvre d'autres perspectives d'apprentissage et répond aux enjeux actuels de l'Education. L'apprentissage est mieux compris par les élèves parce qu'il est contextualisé et qu'il prend en compte ses capacités du moment. Il lui permet de vivre des expériences porteuses de bienfaits. Il favorise l'émergence de la notion de réussite sur le parcours et le développement de compétences transférables et acquises durablement.



### L'expérience du « geste naturel »

Selon l'approche par compétences, la définition de gestes performants évolue. Elle correspond à une habileté efficiente adaptée aux capacités de l'élève et au contexte d'exécution : « à *chacun son swing !* »<sup>2</sup>. La technique a un statut formateur. Elle est une réponse efficace aux problèmes posés à l'élève, lui conférant de nouveaux pouvoirs. La technique ou les techniques permettent la construction des compétences, en étroite relation avec les connaissances qui la gouvernent.

### La place de la technique

Les représentations qu'ont les élèves des APSA et de leurs connotations culturelles sont ancrées aux gestes sportifs et donc à des aspects techniques. Ainsi, jouer au golf, c'est frapper fort dans une balle pour l'envoyer le plus loin possible. Ces représentations sont souvent réductrices pour ne pas dire erronées. L'apprentissage et les mises en situations ont vocation à les faire évoluer. Néanmoins, elles sont des points d'appui en tant que ressorts motivationnels et permettent l'accès à un patrimoine culturel spécifique.

### De la prescription à l'expérimentation

Puisqu'il ne s'agit pas d'enseigner un « swing » parfait, la technique ne se pose plus en produit fini mais en termes de production. Elle résulte de l'activité auto-adaptative de l'élève confronté aux contraintes choisies par l'enseignant. L'élève expérimente les solutions techniques dans un contexte où différentes réponses sont possibles.

La situation A<sup>3</sup> (voir la vidéo sur le site) demande de jouer depuis un sous-bois pour atteindre une cible située à 50 mètres. L'élève fait appel à des connaissances et des capacités acquises et éprouvées dans la pratique de situations similaires. Au cours de cette situation complexe, l'élève expérimenté est capable de mobiliser en toute lucidité ses ressources.

Préalablement, il retrouve sa balle au pied d'un arbre. La position de celle-ci l'incite à la déclarer injouable et à effectuer un « drop » réglementaire pour la dégager de l'obstacle afin de la remettre en jeu. Par ailleurs, les contraintes de l'environnement demandent de jouer parfaitement dans l'axe et de produire une trajectoire basse. L'élève doit donc maîtriser un contact fer/balle parfaitement orienté dans l'axe de sa cible. Cette première nécessité est facilitée si son « stance » (sa posture par rapport à la balle et par rapport à la cible) qui est lui-même adapté. Il sait également qu'il lui faut conserver son équilibre sur ce terrain encombré de débris naturels. La réduction de son geste

<sup>3</sup> Vidéos réalisées sur le site du golf des Fontenelles à L'Aiguillon sur Vie, avec l'aide de Damien Barranger, professeur D.E, de l'Association Sportive et des élèves de l'Ecole de golf.

(montée réduite et finition club orienté vers la cible) lui permet à la fois de conserver des appuis fermement ancrés dans le sol, de maîtriser le contact fer/balle et ainsi d'éviter une trajectoire haute.

La même situation est proposée à un élève débutant. Il se positionne correctement par rapport à sa balle et à son objectif mais le contact fer/balle n'est pas maîtrisé, la tête de club ne reste pas « square » dans la balle, la trajectoire est déviée et arrêtée par un arbre sur la gauche. Le résultat permet à l'enseignant de questionner sur ce qui s'est produit pour que la balle termine sa course au pied de l'arbre et sur ce qu'il faut faire pour réussir à sortir la balle de l'obstacle. Dans la pratique du terrain et par le traitement didactique et pédagogique, l'élève mobilise, réorganise et accroît ses ressources lors de ses expérimentations.

### **Du concret mais pas seulement**

L'acquisition technique permet de faire vivre aux élèves des émotions qui sont parfois des sentiments de bien-être inédits. Une frappe de balle optimale donne envie de rejouer. C'est un instant bref porteur de satisfaction. L'élève le sent au bruit, aux sensations dans les mains, à la lecture de la trajectoire et « dans la tête ». Dans la mesure où il devient plus efficace dans l'Environnement, il peut objectivement observer ses progrès. La technique améliore non seulement la maîtrise motrice mais aussi la maîtrise émotionnelle. La vidéo précitée montre le lien qui existe entre ces deux pôles technique et émotionnel. La situation de jeu en sous-bois génère de par sa complexité une tension émotionnelle chez l'élève-joueur. Les émotions et les ressentis inhérents aux apprentissages sont constructeurs et résonnants. Ils participent à la construction des compétences et dépassent le cadre de la discipline. Par ailleurs, d'autres aspects techniques, qu'ils soient liés à l'échauffement, à la concentration ou à la prise de conscience participent à la construction des compétences méthodologiques pour « *s'engager lucidement dans la pratique de l'activité* ».

### **Créer un lien plus fort avec la cible**

Le golf est une activité balistique. Les notions de cible et de trajectoire sont inhérentes à sa logique. Mais ces deux aspects ne peuvent se comprendre et se définir qu'en situation de jeu. C'est en effet la perception que le sujet a de la cible et de ce qu'il doit faire pour l'atteindre qui importe. Ce lien qui unit le joueur à la cible apparaît en conséquence comme essentiel. Il se concrétise à la fois par l'observation, c'est-à-dire la perception des éléments extérieurs et par l'introspection, qui correspond à la recherche en soi de sensations et de repères, des éléments externes et internes que le joueur remet à chaque fois en relation avec son expérience.

### **S'ouvrir sur l'extérieur et sur l'intérieur**

Multiplier et varier les situations qui sont avant tout adaptées à l'élève lui permet de vivre autant d'expériences sensori-motrices et d'enrichir son vécu. Elles constituent son expérience, sa mémoire motrice. Par l'expérimentation, lorsqu'il choisit de jouer un coup spécifique plutôt qu'un autre, le sujet renforce la connaissance qu'il a de lui-même et la confiance en soi (Situation B, N1 et N2, voir les vidéos sur le site). Devant franchir un obstacle à mi-chemin d'une cible située à 90 mètres, les élèves choisissent soit « d'attaquer », soit de se placer par un coup intermédiaire avant l'obstacle.

Cette capacité à envisager une cible intermédiaire est une étape importante dans l'apprentissage. Elle renseigne sur la connaissance que possède le sujet des exigences de la tâche et de ses ressources propres. Il est capable de faire ce choix parce qu'il l'a expérimenté, parce qu'il mesure qu'il est approprié et qu'il est la clé de sa réussite. Il développe au fur et à mesure de ses apprentissages une estime de soi favorable à la réussite dans la construction de ses compétences.

Les appuis et la posture qui sont récurrents dans l'activité golf se construisent dans la diversité des terrains. Plus l'élève expérimente des situations variées, nature du terrain, relief, position de la cible, plus il développe des mécanismes. Chaque réponse correspond à une étape dans son apprentissage et selon son degré d'efficacité, lui apporte des indications supplémentaires sur ce qu'il doit savoir pour faire. Toute situation reste unique, puisqu'elle se situe à un instant et à un endroit particulier mais le joueur y trouve des permanences chaque fois qu'il aborde une situation présentant des caractéristiques similaires. L'élève apprend par expériences, « *apprendre consiste à*

*capitaliser des expériences singulières*<sup>4</sup> » tâtonnements, inductions, planifications, il apprend en faisant. Il apprend aussi en regardant les autres faire et en échangeant sur ses expériences.

Il apprend sous le regard de son enseignant qui le connaît et le guide dans ses choix notamment par l'apport de connaissances. Son questionnement fait émerger ce que l'élève n'a pas toujours conscience de savoir et de savoir faire. Il le rassure et le guide pour construire les réponses appropriées. Son observation en situation lui permet de prendre en compte ses erreurs, véritables leviers pour apprendre. L'apprentissage d'habiletés dites fermées mais réalisées dans un contexte extrêmement variable, guide l'élève à élaborer, à la fois par l'introspection et la concentration sur soi-même, des réponses de plus en plus efficaces, guidées par une conscience lucide du milieu.



## L'expérience de « l'autonomie »

L'expérience du terrain favorise un comportement autonome chez l'élève. L'autonomie qui est un objectif de formation pour l'enseignant est pour l'élève un moyen pour apprendre, « *elle est une condition de la réussite scolaire* »<sup>5</sup>. Dès l'instant où il se positionne face à sa balle de golf pour commencer son parcours, l'élève amorce un projet, celui de conduire un déplacement pour obtenir un résultat optimal. L'élève, seul responsable de son jeu, fait l'expérience progressive de l'autonomie. L'autonomie se fonde donc sur l'adaptation de l'élève à un Environnement qui lui apporte un cadre et des règles. L'élève procède, avec son enseignant comme médiateur, à des expérimentations pour construire ses savoirs. Mais cela suppose qu'il s'approprie dans le même temps les règles explicites qui lui permettent de se libérer de la dépendance de son professeur.<sup>6</sup> Cette compétence de l'autonomie place l'enseignant dans deux postures complémentaires, celle de guide et celle d'accompagnant de l'élève dans son cheminement, notamment lorsque celui-ci rencontre des difficultés.

### « Etre là et maintenant » : une question d'attitude.

L'attitude, celle de vouloir faire, de comprendre et finalement d'apprendre est la première condition d'accès à l'autonomie. La notion est présente pendant et après l'action et elle contribue selon Erick Paulmaz au « *pouvoir apprendre* »<sup>7</sup>. L'élève a besoin de motivation pour s'engager dans son projet, il doit avoir envie de réussir et de progresser. Ces notions font appel à la confiance en soi et à l'estime de soi. Mais l'autonomie du « faire » et de « l'apprendre » génère des situations qui peuvent être anxiogènes pour l'élève et l'abandon face aux difficultés peut être une parade pour éviter l'échec.

### Accepter son propre jeu

La confrontation aux risques, subjectifs et objectifs, permet des apprentissages spécifiques qui contribuent à la confiance en soi, au contrôle émotionnel et à la connaissance de ses capacités et de ses limites : « *La prise en compte de la santé doit s'envisager dans plusieurs dimensions : physiques, psychique et sociale* »<sup>8</sup>. Mais dans la pratique, ces mises en situations sont adaptées pour que l'élève réussisse finalement à accepter son jeu tel qu'il est et qu'il puisse réellement progresser. Il est essentiel de proposer des parcours ou des situations progressivement complexes. Réussir à adapter sa position de jeu sur tout terrain, à doser un coup, à lire des pentes combinées sur un green, à sortir sa balle d'obstacles requièrent une expérimentation progressive et adaptée du niveau de difficulté et du niveau de complexification. Eclairer l'élève sur ce qui a conditionné sa réussite ou son échec, évaluer avec lui les points positifs et les progrès, lui faire prendre du recul sur

4 SEVE (C.), LEBLANC (S.), Exploration et exécution en situation. Singularité des actions, construction de type et apprentissage dans deux contextes différents, RECHERCHE et FORMATION N° 42 – 2003.

5 Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école L. n° 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005

6 BOURREAU (J.-P.), SANCHEZ (M.), L'éducation à l'autonomie, dossier « Qu'est-ce qui fait changer l'Ecole ? Les cahiers pédagogiques, n°449

7 PAULMAZ (E.), Les attitudes composantes fondamentales des compétences, e-novEPS n°2, janvier 2012

8 URANGA (P.), Analyse de l'activité des joueurs de golf en situation. Perspectives pour l'entraînement et la formation, mémoire INSEP



l'ensemble de sa prestation et lui permettre d'analyser grâce à des indicateurs objectifs l'ensemble d'un parcours ou d'une situation doit lui éviter l'abandon face aux difficultés. Dans la lucidité de ses décisions et dans sa persévérance se lit la construction progressive du comportement autonome de l'élève sur le terrain.

### Accepter l'Environnement

« Accepter le parcours comme il est sans rien modifier, aménager ou améliorer, jouer la balle où elle se trouve sont les principes fondamentaux du jeu »<sup>9</sup>. Il s'agit à la fois de respecter des règles de jeu et les difficultés du terrain qui donnent sens au jeu. Par ailleurs, dans le jeu, le joueur n'a le droit qu'à un seul essai. Il s'avère donc important de privilégier le jeu d'une seule balle dans les apprentissages. C'est une contrainte incontournable de cette « *expérience du sensible et du situationnel* ». Cela incite l'élève à se mobiliser entièrement par la concentration, l'observation, l'évaluation du problème et à prendre confiance dans sa décision.

### Accepter ses partenaires

L'élève est seul responsable de son jeu, mais il peut jouer en équipe et il partage ses apprentissages avec ses pairs. Partager le jeu avec des partenaires engage des responsabilités et le respect de règles de vie. La fameuse « Etiquette » du golf édicte un code de conduite qui définit l'attitude que doit avoir un joueur vis-à-vis du terrain et des autres joueurs. Le jeu autour du « green » (vidéo C<sup>3</sup>, voir les vidéos sur le site) illustre deux des fondements essentiels de l'Etiquette. Il s'agit d'une part « d'attendre » sans entraver la concentration du joueur qui exécute son approche vers la cible et d'autre part, de se préparer soi-même à jouer afin de ne pas ralentir le déroulement du jeu, c'est-à-dire de rester concentré dans son propre jeu. Etre bienveillant vis-à-vis de ses partenaires, leur venir en aide, veiller à ne pas les déranger lorsqu'ils jouent, créer les conditions pour vivre ensemble des expériences motrices et surtout pour apprendre ensemble. Cette attitude est un autre indicateur sur le terrain du degré d'autonomie des élèves sur le terrain et elle constitue également un outil essentiel pour leur scolarité et leur vie.



## Conclusion

Certaines APSA ont une histoire sociale et culturelle plus ou moins prégnante. Le golf en est une parfaite illustration. Longtemps réservés à une élite sociale, les parcours de golf n'étant accessibles qu'aux joueurs expérimentés, il persiste encore l'idée que pour s'engager sur un parcours, le joueur doit posséder plusieurs coups « dans son sac ». Cela peut expliquer la subsistance de l'approche techniciste lorsqu'il s'agit d'aborder l'activité golf dans les apprentissages en EPS.

Dans un contexte d'apprentissage qui se rapproche de l'Environnement propre à l'activité, l'élève développe des capacités, des attitudes et des connaissances qui l'engagent plus certainement vers des acquisitions durables et reproductibles. De surcroît, l'approche par compétences centrée sur l'apprenant, engage l'enseignant à prendre en compte la relation sensible et particulière que chaque élève entretient avec le monde qui l'entoure. Elle lui apporte des éclairages différents sur la manière dont il apprend. Sa posture « en retrait » est en fait une « présence forte » aux côtés de chacun pour les engager et les guider individuellement, les rassurer et les encourager dans leurs apprentissages. L'élève confronté à des expériences variées et uniques qui le placent dans des situations imprévisibles vit une expérience d'autonomie au cours de laquelle il apprend à apprendre. Il développe la compétence de pouvoir s'adapter à des situations qui ne sont pas déterminées au départ. Ce ne peut être que selon cette intention, cette démarche d'enseignement que la théorie d'une approche par compétences devient une pratique effective.

---

8 JUST (J-F), *L'apprentissage du respect par le golf*, les Cahiers d'EPS n° 37, 2008

Tab. 1, Situations vidéo A : « Jouer depuis un sous-bois pour atteindre une cible située à 50 mètres »

| Descriptif de la situation A et A-2 :                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plusieurs joueurs de niveaux différents</li> <li>• Départ : le joueur doit préalablement effectuer un « drop » réglementaire avec sa balle qu'il trouve « injouable » (après un précédent coup) derrière un arbre</li> <li>• Après le « drop » : jouer en sous-bois (couloir étroit et hauteur limitée)</li> <li>• Atteindre une cible située à l'extérieur du sous-bois à 50 mètres, en utilisant un fer.</li> <li>• Le jeu est terminé dès lors que la balle repose dans la cible (circonférence marquée autour du mât)</li> </ul>                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Ce qu'il y a à apprendre                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <p>Connaissances :</p> <p><b>Si la balle est injouable</b> derrière un arbre, alors je peux me dégager par un « drop » et je compte un point de pénalité.</p> <p><b>Pour effectuer un « drop » pénalisé</b>, je déroule deux longueurs de club sans me rapprocher de la cible et je laisse tomber ma balle, bras tendu à l'horizontale à l'intérieur de la zone de « drop »</p> <p><b>Principe d'orientation de la frappe</b> : plus le couloir de jeu est étroit, alors plus la face du club et mon corps doivent être alignés sur deux rails parallèles vers la cible.</p> <p><b>Je dois jouer en confiance</b> : je me concentre sur mes sensations liées à ma posture, à mon relâchement, à ma montée de club...</p> | <p>Capacités :</p> <p>A effectuer un « <b>drop</b> » réglementaire et se donner de bonnes conditions pour jouer.</p> <p>Maîtriser le <b>contact fer/balle</b> : « grip » (tenue du club), « stance » (posture du joueur), regard sur la balle</p> <p>Créer des <b>trajectoires</b> adaptées : conséquence du chemin de club et du contact fer/balle</p> <p>Variation amplitude et accélération du geste pour <b>doser</b> la longueur de ses trajectoires</p> <p>Maîtriser ses <b>émotions</b> : réussite ou échec, accepter le résultat et chercher à le comprendre</p> | <p>Attitude :</p> <p><b>La sécurité</b> : responsabilité de tous, où se placer, où regarder puis comment avancer ensemble vers la cible, dans quel ordre joue-t-on ?</p> <p><b>Le respect</b> : ne pas gêner le joueur en action, accepter le résultat de son jeu</p> <p>Aide : <b>être attentif</b> aux différentes trajectoires, être bienveillant vis-à-vis des autres joueurs</p> <p><b>S'impliquer, se concentrer</b> dans son propre jeu</p> |
| Transformations attendues                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <p>Niveau 1 : L'élève connaît et respecte les règles de « base » : jouer la balle où elle repose, compter son score</p> <p>Niveau 2 : Il est autonome quand il s'agit de se dégager d'une situation « injouable », de se « droper ».</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <p>N1 : L'élève prend en compte des éléments visibles du parcours : distance et obstacle pour effectuer ses choix.</p> <p>Il accepte le résultat.</p> <p>N2 : Il dissocie le moment où il effectue ses choix et le moment où il s'apprête à jouer : moment de concentration et d'application</p>                                                                                                                                                                                                                                                                         | <p>N1 : L'élève est conscient des dangers sur le terrain. Il joue ou se place en attente en restant vigilant.</p> <p>Il reste calme.</p> <p>N2 : Il ne perd pas de temps pour jouer. Il entretient un rythme de jeu assez rapide</p>                                                                                                                                                                                                               |

Tab. 2, Situation vidéos B N1 et N2 : « Franchir un obstacle pour atteindre une cible située à 90m »

| Descriptif de la situation B :                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plusieurs joueurs de niveaux différents</li> <li>• Jouer depuis le « tee » de départ</li> <li>• Un « bunker » (obstacle de sable) est situé à mi-parcours</li> <li>• Atteindre une cible située à 90 mètres sur un green (drapeau)</li> <li>• Le jeu est terminé dès lors que la balle est tombée dans le trou</li> <li>• Le jeu se déroule au fer puis au putter</li> </ul>                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Ce qu'il y a à apprendre                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <p>Connaissances :</p> <p><b>Il y a un obstacle à franchir :</b> je dois décider où je veux jouer (avant ou après l'obstacle)</p> <p><b>La distance totale du trou est indiquée au départ</b>, je peux par déduction apprécier des distances intermédiaires.</p> <p><b>Principe d'angle d'envol :</b> plus le club descend verticalement dans la balle, alors plus la balle au sol monte (décolle).</p> <p><b>Principe de puissance :</b> plus le club est « balancé » dans la balle avec poignets relâchés et rotation du corps, alors plus le coup est puissant.</p> | <p>Capacités :</p> <p><b>Evaluer</b> la distance, les obstacles, les difficultés...</p> <p><b>Décider</b> avant de jouer de ce que l'on peut et ce que l'on veut faire : où jouer, où placer sa balle, quel coup, quel club... ?</p> <p>Maîtriser le <b>contact fer/balle</b> : « grip » (tenue du club), « stance » (posture du joueur), regard sur la balle</p> <p>Maîtriser ses <b>émotions</b> : réussite ou échec, accepter le résultat et chercher à le comprendre</p> <p><b>Assumer ses choix</b></p> | <p>Attitude :</p> <p><b>La sécurité</b> : responsabilité de tous, où se placer, où regarder, comment avancer à plusieurs vers la cible ?</p> <p><b>Le respect</b> : ne pas gêner le joueur, accepter son propre jeu et maîtriser ses émotions, dans quel ordre joue-t-on au départ et ensuite ?</p> <p><b>S'impliquer, se concentrer</b> dans son propre jeu</p> <p>Aide : <b>être attentif</b> aux différentes trajectoires de balles pour les retrouver rapidement, être bienveillant vis-à-vis des autres joueurs</p> <p><b>Jouer rapidement</b> : respecter un rythme de jeu dynamique</p> |
| Transformations attendues                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <p>L'élève a une connaissance et une maîtrise fiable des règles de « base ».</p> <p>Il comptabilise ses coups sans erreurs.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <p>N1 : L'élève prend des décisions personnelles appropriées à ses ressources sans se laisser influencer par le jeu des autres.</p> <p>Il construit son parcours, coup par coup, en se donnant des cibles intermédiaires si nécessaire.</p> <p>N2 : Il prend des risques « calculés » : recherche la performance</p>                                                                                                                                                                                         | <p>N1 : L'élève ne se met, ni ne met les autres joueurs en danger (quand il joue, quand il attend pour jouer).</p> <p>Il est calme et attentif (quand il joue et quand il attend.)</p> <p>N2 : Il ne perd pas de temps entre les coups. Il entretient un rythme de jeu assez rapide.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

Tab. 3, Situation vidéo C : « S'organiser pour jouer à plusieurs autour du green »

| Descriptif de la situation C :                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plusieurs joueurs de niveaux différents</li> </ul> |

- Des joueurs aux abords et sur le green
- Le jeu est terminé dès lors que la balle est tombée dans le trou
- Les approches peuvent se jouer au fer ou au putter

### Ce qu'il y a à apprendre

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Connaissances :</p> <p>Pour <b>lire les pentes du green</b>, je m'accroupis derrière ma balle pour apprécier les différentes inclinaisons jusqu'au drapeau.</p> <p><b>Principe de déclivité :</b><br/>-Plus la pente est descendante, alors plus la représentation de la cible doit être rapprochée. - Plus la pente est inclinée latéralement, alors plus la trajectoire de la balle doit être alignée sur le côté opposé.</p> <p><b>Pour adapter la longueur de mes trajectoires</b>, je varie la vitesse et l'amplitude de déplacement de mon club.</p> <p><b>Pour relever ma balle sur le green</b>, je dois poser une marque derrière celle-ci avant de la bouger.</p> <p><b>Pour compter mes points</b> sans erreur : je sors du green et je me remémore mon parcours coup par coup.</p> | <p>Capacités :</p> <p><b>Lire les pentes</b> du green, déplacer son club sur la ligne de putt, doser, traverser la balle</p> <p><b>Doser, se donner des cibles intermédiaires</b>, dans les coups d'approche.</p> <p>Maîtriser ses <b>émotions</b> : réussite ou échec, accepter le résultat et chercher à le comprendre</p> <p><b>Assumer ses choix</b> (confiance)</p> | <p>Attitude :</p> <p><b>Le respect</b> : ne pas gêner le joueur, faire respecter l'ordre de jeu, accepter son propre jeu</p> <p><b>S'impliquer, se concentrer</b> dans son propre jeu</p> <p><b>Aide</b> : être attentif aux différentes trajectoires de balles, être bienveillant vis-à-vis des autres joueurs, prendre en charge le drapeau si le joueur est éloigné.</p> <p><b>Jouer rapidement</b> : se préparer à jouer (distance, relief du green...) pendant que les autres joueurs jouent <u>mais</u> sans les déranger</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Transformations attendues

|                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>L'élève reste concentré et volontaire jusqu'au bout (ne pas abandonner, un putt de quelques centimètres a autant de valeur qu'un long coup de 90 mètres)</p> <p>Il comptabilise ses coups sans erreurs.</p> | <p>N1 : L'élève s'applique et se concentre pour se donner le plus de chance de réussir.</p> <p>N2 : Il fait des choix raisonnés.</p> <p>Il prend en compte le résultat des autres joueurs et celui de ses actions.</p> | <p>N1 : L'élève sait quand il doit jouer. Il ne bouge, ni ne fait de bruit quand son partenaire joue.</p> <p>N2 : Il attend son tour pour jouer tout en se préparant (lecture du green, concentration, observation du jeu de ses partenaires qui peut lui donner des indications)</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|