



n°
19

Quelle forme de pratique physique ?

Des formes de pratiques physiques interactives

Céline ALLAIN

Professeure agrégée d'EPS, Nantes, (44)

L'arrivée du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les programmes de l'enseignement obligatoire en 2015 et les textes lycées¹ de 2019 repositionnent la discipline Education Physique et Sportive (EPS) au sein de l'école, de la maternelle au lycée. Dorénavant, les enseignants font vivre des expériences motrices, émotionnelles et collectives aux élèves, filles et garçons, rattachées à des champs d'apprentissage (CA).

Ainsi, le parcours de formation exige un passage obligé et un temps de pratique équivalent dans chacun des CA, avec une visée spiralaire. Cette reconsidération permet le passage d'une référence culturelle sociale, ici sportive, à une référence culturelle scolaire. Pour les enseignants il s'agit d'une véritable occasion de se réapproprier leur métier et de favoriser une « école du dedans »², une école du sens.

A partir d'une forme de pratique physique (FPP) interactive, illustrée dans un des cinq CA, le présent article ambitionne d'en extraire les axes révélateurs des formes du fond culturel qui la sous-tend. Il est ici une tentative de traduction professionnelle de l'article « Entre urgence et défi : quelle culture en EPS », en partie 1 de cette revue e-novEPS n°19.

¹ Programmes EPS de la voie Générale et Technologique Bulletin officiel n° du 2019 – Programmes EPS de la voie professionnelle Bulletin officiel n° du avril 2019

² LERBET (G.), L'école du dedans, 1992



Une première approche holistique

Dans ce renouvellement institutionnel de la maternelle aux lycées, les formes de pratiques physiques constituent les contours et les aspects d'une pratique dite physique et interactive, selon trois niveaux :

- Un premier niveau, la forme de pratique est au carrefour du fond culturel dans lequel elle s'inscrit, le champ d'apprentissage et les capacités, les motivations de l'élève ;
- Un second niveau, la forme de pratique est dite interactive car elle articule l'activité personnelle de l'élève avec celle des autres, ses pairs et l'enseignant, et l'environnement entendu comme le contexte adaptatif dans lequel il est placé ;
- Un dernier et troisième niveau, la forme de pratique permet une rencontre avec le monde à porté de main et avec les propres avancées et difficultés de celui qui la vit. A l'aide d'outils et/ou de ressources diverses, comme celles numériques, que l'élève a, ou peut avoir à sa disposition, celui-ci reste en relation avec l'enseignant et peut agir sur l'environnement pour le faire évoluer.

Un carrefour entre le fond culturel et les capacités, les motivations de l'élève

Les FPP s'ancrent dans un CA spécifique, révélateur d'interactions particulières, d'émotions et de rapports spécifiques au corps. Elles sont l'expression d'une mise en synergie d'au moins trois dimensions : motrice, méthodologique et sociale. Elles ciblent un objet d'enseignement précis visant des « acquisitions prioritaires » qui correspondent aux besoins des élèves. Cet objet d'enseignement découle explicitement d'un domaine du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ou d'un objectif général du lycée, en étroite relation avec les axes du projet établissement.

La précision de ce contenu moteur à faire acquérir est l'angle premier retenu. Il est identifié comme passage obligé. C'est par cet axe que les apprentissages à venir se greffent, tel un emboîtement. Ce contenu moteur est utile à l'échelle de la séquence présente ou suivante, voire à l'intérieur du CA considéré, mais également d'un autre CA. Celui-ci peut être vécu dans l'année ou à un autre moment dans le cursus. Ce rapport entre l'élève et les contenus à faire apprendre cherche à faire rencontrer l'élève à des connaissances certes scolaires, mais aussi qui lui permettent de penser le monde autrement, de l'aborder différemment, de le construire. Par un « pas en avant » moteur, l'élève accède à une plus grande liberté.

Une rencontre humaine entre élèves et entre élèves et enseignant

Les FPP offrent aussi un rapport singulier des élèves entre eux. Elles sont l'occasion de faire vivre aux élèves des modalités d'existence différentes à travers les rôles sociaux spécifiques au CA, à la méthode d'apprentissage choisie, ou encore selon les outils exploitables par les élèves.

Le pair constitue l'occasion de se rencontrer, de se connaître, d'observer les complémentarités. Il permet à chacun d'accéder à un dépassement de soi, à une réussite, impossible seul. Par l'échange, par la parole, l'élève se construit comme sujet. Il apprend à écouter, à communiquer, à s'exprimer, à se respecter et respecter l'autre, à transmettre. Les FPP mettent en place des espaces de dialogue pour que les élèves s'approprient efficacement les contenus visés et se construisent comme individu inscrit au sein d'un collectif. Ce collectif révèle ainsi une ressource par la diversité des élèves qui le compose.

Les FPP génèrent également un rapport d'accompagnement fort entre l'enseignant et ses élèves. Il pose le cadre tout en permettant une mise en activité créative des élèves, des espaces de négociation, de prises de position et de justifications. Il positionne l'erreur comme possible et levier d'apprentissage, tout en sachant préserver l'intégrité des élèves. Les FPP permettent une explicitation des attendus pour et par les élèves.

Un accès à des méthodes, outils, ressources

Les FPP s'appuient sur des méthodes diverses et complémentaires qui peuvent faire appel à des outils de recueil de données, de compilation, de traces du travail effectué, des avancées réalisées. Au cours de leur réflexion, de leurs actions, les élèves ont accès à ces ressources comme des aides à leur apprentissage. Celles-ci sont possibles en présentiel, matérialisées par des fiches, des tableaux, des cartes mentales, mais également sous forme hybride ou encore accessibles en distanciel.

Actuellement, les outils et ressources numériques sont des moyens d'innovation et de formation intéressants, sans se montrer exclusifs. Ces artéfacts proposés accompagnent l'échafaudage de la pensée, de l'avancée de l'élève dans son cheminement, telles des pistes propices à une autonomisation des apprentissages. Ainsi, les élèves s'inscrivent dans un contexte porteur d'éclairages nouveaux, de solutions qui occasionnent des mises en lumière et la proposition de réponses originales et singulières. Cet environnement avec des aides et des repères structure l'élève au coeur des enjeux de formation principaux et de ses apprentissages en particulier.

Les FPP sont dites interactives car elles incluent, pour un premier niveau, l'ensemble de ses rapports qui sont eux-mêmes inscrits dans un espace-temps scolaire, et une relation pédagogique consubstantiellement humaine.



Illustration professionnelle

Les FPP visent la mise en activité d'apprentissage des élèves et favorisent la construction de compétences selon une approche problématisée. Elles prennent en compte la diversité du public de la classe comme ressource et condition d'une contextualisation affirmée. Elles mettent à disposition des outils qui aident aux pratiques d'évaluation et au suivi des apprentissages.

Pour de la clarté dans le propos, est exposée ici une « forme de pratique physique interactive » au cycle 4, dans le CA 3. L'enjeu de formation moteur annuel est l'alignement et l'allongement du corps et le gainage. Le choix des APSA et des contenus d'enseignement en lien avec les CA s'opère à partir de ce besoin des élèves.

Présentation de l'illustration dans le champ d'apprentissage 3

La FPP choisie dans le CA 3 pose la problématique de la création et de la réalisation d'une figure avec un degré de renversement à plusieurs, pour chaque élève gymnaste du groupe-classe. Ce dilemme est le fil rouge au cours de la séquence d'enseignement-apprentissage.

Les contenus à acquérir sont relatifs à la motricité par l'adoption de postures de plus en plus renversées et allant du statique au dynamique. Ils sont combinés à des contenus méthodologiques et alimentés par l'utilisation d'outils numériques pour mettre en relation des indicateurs de difficulté et ceux relatifs à la réalisation des figures. L'ensemble est corrélé à l'exploitation des différences au sein d'un groupe de gymnastes.

Tab.1 : déclinaison de « ce qu'il y a à apprendre »

Ce qu'il y a à apprendre	MOTRICITE Adopter des postures renversées	METHODOLOGIE Mettre en relation des indicateurs de difficulté et des indicateurs de réalisation	SOCIAL/ATTITUDES Exploiter les différences au sein du groupe
Observables	L'alignement segmentaire vertical renversé	Le rapport difficulté / précision des actions de chacun	L'importance de l'apport de chacun dans la réussite collective
Critères	Alignement	Synchronisation et chronologie des actions Temps d'arrêt Communication	Participation de tous à la conception et à la « construction » Le degré d'investissement
Indicateurs	Alignement minimum : bassin et épaules. Figure tenue 5"	Temps de réalisation du mini enchaînement.	Les propositions de chacun La négociation

Les outils utilisés sont l'usage de la vidéo et le chronomètre ainsi que des étapes de progrès qui offrent des repères aux élèves pour se situer, s'auto et se co-évaluer. Les élèves mettent en relation tout au long de leur apprentissage trois indicateurs : l'alignement épaules/bassin du voltigeur, le maintien de cinq secondes en situation renversée et le temps pour réaliser l'enchaînement.

La FPP à l'échelle d'une situation pour faire apprendre

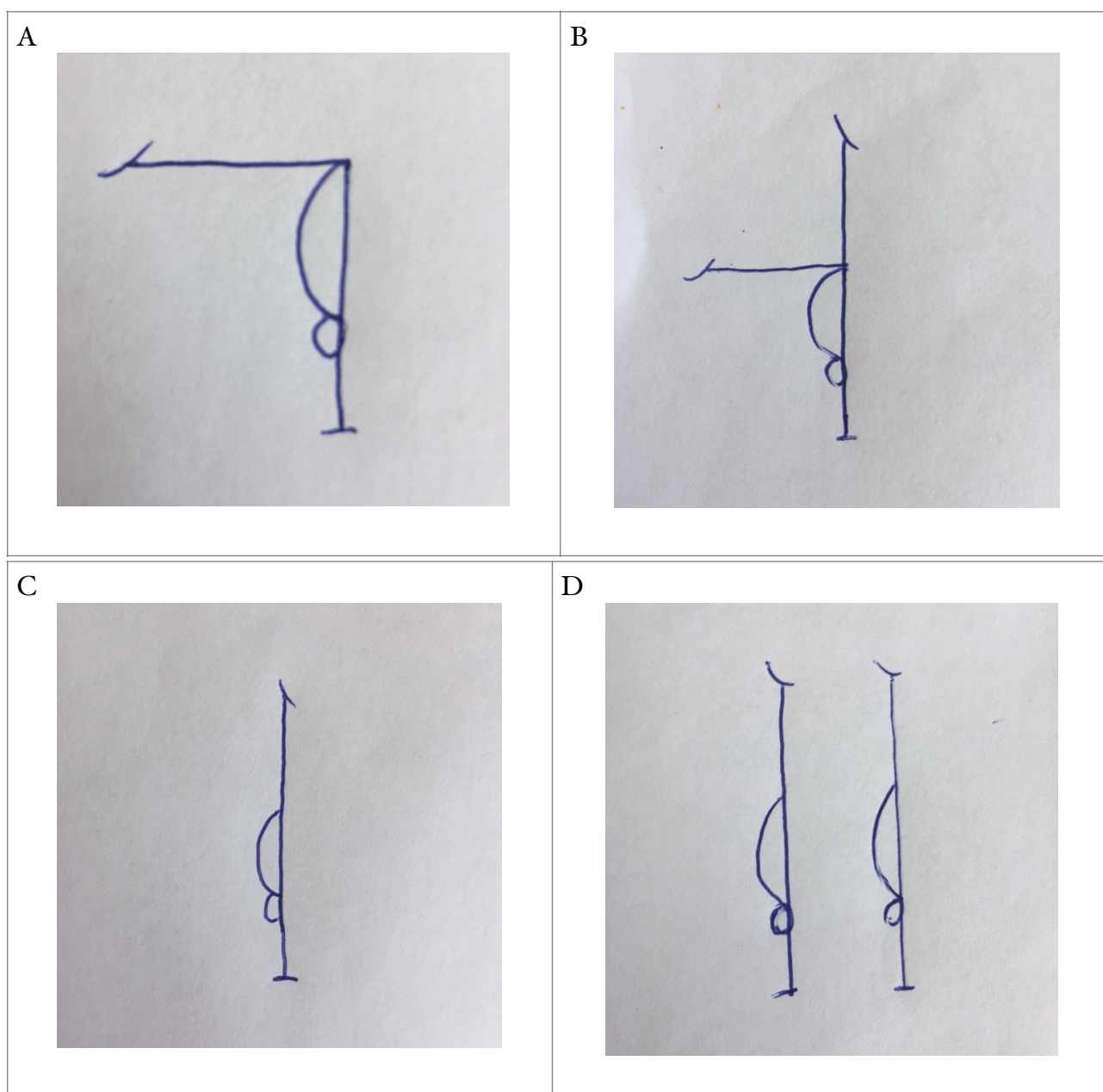
Cette FPP illustrée à l'échelle d'une situation pour faire apprendre est proposée au cours du début de la séquence d'apprentissage. Le but pour les élèves est de créer et de réaliser une figure avec un renversement vertical à plusieurs. Le dispositif choisi est un groupe de quatre gymnastes avec un espace de travail dédié leur permettant de faire trois liaisons et une figure chacun en tant que voltigeur.

La situation se vit en quatre phases. Les élèves la découvrent après avoir abordé un début de séquence autour du renversement. La situation décrite ci-dessous illustre la FPP interactive en lien avec l'enjeu de formation annuel.

Lors de la phase 1

Les élèves ont une figure à inventer. Ils sont en activité de recherche. Lors de ce temps de travail individuel, les élèves, par groupe de quatre, sont chacun d'eux à une extrémité de l'espace de pratique. L'enseignant distribue à chacun une carte où est dessiné un voltigeur renversé. Chacune représente un voltigeur avec un degré de renversement différent : placement de dos, demi Appui Tendu Renversé (ATR), et deux voltigeurs en ATR (schéma.1).

Schéma.1: cartes distribuées aux élèves avec des voltigeurs aux degrés de renversement vertical différents



Une fois la carte reçue, ils ont cinq minutes pour placer un ou des porteurs. Ils les dessinent directement sur la carte. Au temps écoulé, ils viennent se mettre au centre de l'espace de travail pour montrer aux autres élèves du groupe leur trouvaille. Si un élève n'a pas fait de proposition, ils réfléchissent ensemble à la création de la figure manquante. Lors de ce temps, ils échangent pour bien comprendre la position, les prises du ou des porteurs, des aides, du déroulement possible du montage et démontage de la figure inventée. Ici, ils recherchent et se décentrent, discutent et confrontent leurs propositions. Chacun apporte au groupe sa contribution.

Lors de la phase 2

Les élèves doivent réaliser ensemble, à partir de leurs propositions, les figures trouvées : chaque figure trouvée doit être réalisée et chaque gymnaste occupe au moins une fois le rôle de voltigeur. Ils ont alors à tester toutes les figures conçues, à modifier la position du ou des porteurs, à ajuster les figures pour qu'elles soient réalisables, à se répartir selon leur degré de maîtrise du renversement, à se mettre d'accord car ils ont à proposer un enchaînement de ces quatre figures. Les élèves ici, analysent.

Tab.2 : outil de régulation

	Profil 1	Profil 2	Profil 3
Profils	<p>La figure retenue est trop difficile. Sa réalisation n'est pas stabilisée.</p> <p>Problème de mise en relation du potentiel du groupe par rapport à la difficulté de la figure</p>	<p>Les communications entre les élèves sont trop nombreuses, ils n'arrivent à diminuer significativement leur temps global de réalisation.</p>	<p>Bonne mise en relation entre potentiel de renversement et capacité du groupe à s'organiser dans la réalisation du montage, démontage et petites liaisons. L'impact du choix de la figure sur l'enchaînement global est identifié.</p>
Axes de travail à privilégier	<p>Travail sur la lucidité de chacun dans sa capacité à se renverser</p>	<p>Identifier le positionnement de chacun dans un temps de préparation et le rôle et ses actions, et les mémoriser.</p>	<p>Identifier le seuil limite de difficulté que peut atteindre le groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - figures plus difficiles ou - Enchaînement de plusieurs figures

Lors de la phase 3

Les élèves ont à réaliser la première figure du groupe dans un enchaînement où l'enseignant a imposé le lieu de départ, le lieu de réalisation de la figure et l'arrivée. Ces espaces sont matérialisés au sol par des pastilles de couleur ou des lamelles plastiques. En changeant, uniquement de figure, ils réalisent l'enchaînement avec les quatre figures travaillées à la phase deux.

A cette étape, les élèves analysent leur réalisation à partir d'indicateurs (Tab.1). Ils testent et mettent en relation ce qu'ils font et les résultats de ces décisions. Quand ils sont prêts, ils passent et relèvent le temps réalisé sur chacune des figures. Le score est comptabilisé si les critères et indicateurs sont respectés. (Tab.2). Lors de cette phase, ils intègrent, mémorisent.

Tab.3 : outil de relevés d'observation

	A	B	C	D
Elèves du groupe : 1. 2. 3. 4.				
Figures dessinées				
Voltigeur : Porteur 1 : Porteur 2 : Aide :				
Indicateurs : Alignement épaules/bassin du voltigeur				
Maintien de 5 secondes				
Temps réalisé pour l'enchaînement				

Lors de la phase 4

Les élèves choisissent la figure qui leur permet de réaliser le plus de points à partir du même dispositif que la phase trois. Les points cumulés s'obtiennent par le choix du degré de renversement du voltigeur. Ainsi, la figure A rapporte un point, la figure B trois points, la figure C cinq points, la figure D huit points. Egalement, ils gagnent un point par tranche de deux secondes gagnées par rapport à la phase trois. L'absence d'alignement ou de maintien de cinq secondes annule l'attribution des points. Ici, les élèves discutent, choisissent et prennent des décisions, avant de passer au passage final.



Des mises en synergie : une seconde échelle de systémique

D'abord, cette FPP s'ancre dans le champ d'apprentissage visé et s'éloigne de formes canoniques des pratiques sociales pour mieux se rapprocher de l'élève et de ses activités d'apprentissage propres. Cette FPP s'appareille à des formes du fond culturel développées dans l'article « entre urgence et défi : quelle culture en EPS ? ». Elle se nourrit de celles-ci tout en répondant au contexte local d'appui. En cela elle a un caractère marginal et présente une singularité toute particulière car elle est spécifique pour les élèves concernés, adaptée au contexte local et au monde scolaire dans lequel elle se réalise. Les FPP sont donc des constructions originales pour l'enseignant et pour les élèves, qui peuvent être inclus dans leur conception et mises en œuvre, pour une meilleure correspondance entre les enjeux de formation visés et le bain d'apprentissage auquel les élèves sont exposés.

Des aspects, en constante imbrication, apparaissent lorsque ces FPP sont disséquées. Au nombre de six, chaque axe identifié est présenté. L'activité de l'enseignant et l'activité de l'élève ou des élèves sont précisées. Enfin, des leviers sont proposés, sans être exhaustifs, dans l'idée d'offrir au lecteur des pistes pour transformer à son tour sa pratique professionnelle, et ainsi mieux l'ancrer dans la culture scolaire.

Problématiser, questionner pour mettre l'élève en posture de chercheur

Dans la situation proposée, lors de la phase une, l'élève est placé comme concepteur de la figure avec la carte qui lui est distribuée. Il apporte une proposition à son groupe. Ce dernier en discute pour l'éclaircir et l'enrichir. L'élève et les élèves du groupe construisent à partir de leur proposition individuelle, un répertoire collectif propre à leur groupe. L'activité de l'enseignant se centre sur la proposition de position, posture de(s) voltigeur(s) avec des degrés de renversement

différents et cherche à ce que chacun propose une figure sur la carte distribuée. Il fait confiance à l'élève quant à sa capacité à inventer.

Les FPP partent d'un questionnement, d'une problématisation qui permet de placer les élèves dans une posture de réflexion qui leur fait sens à cette étape d'apprentissage. Les élèves sont dans une tension et face à un inconnu qui les place en recherche. L'outil carte est un support sécurisant qui répond à l'enjeu moteur, avec des degrés de réalisation différents et une différenciation possible où chacun peut trouver une réussite personnelle.

Cette façon de faire éveille la curiosité, l'appétit d'une découverte à la fois d'eux-mêmes dans leurs modes propres de fonctionnement, mais aussi du monde qui les entoure. Ils disposent d'une forme de pouvoir sur celui-ci, celui de proposer une solution, la leur, après un temps de travail et d'expérimentation. La posture dans laquelle ils sont placés, est une posture d'incertitude. Ils ne savent pas encore ce qu'ils peuvent trouver, ce qui peut être inventé, proposé. Une part de responsabilité mais surtout d'action sur les objets les ouvre aux apprentissages à venir. Ils osent proposer une réponse, comme possible solution. Ils la testent et la vérifient...

Bascule culturelle

Cette intention de problématiser l'intervention illustre le passage de l'EPS d'une culture de la certitude à une culture de l'incertitude. Elle revendique le fait de questionner l'élève et de le mettre dans une posture de chercheur, par cette mise en tension qui déclenche la mise en activité dans les apprentissages visés. Ainsi, sa curiosité éveillée, l'élève regarde le monde différemment, en dehors de ces modes de pensées et d'observation. Il se met en quête et en enquête pour trouver sa réponse.

Articuler deux dimensions : celui du savoir et celui du faire

La FPP illustrée, à travers les quatre phases, permet l'alternance action – réflexion et réflexion - action comme une boucle pour mettre en lien les choix opérés lors de la réalisation et les effets obtenus. L'alternance de mises en situations concrètes de production et de mises à distance favorisent la réflexion sur l'action et une réflexion active. Ceci apparaît aujourd'hui comme un passage obligé pour le maintien d'un niveau d'exigence élevé. Les connaissances motrices, méthodologiques, stratégiques, sociales s'articulent dans cette forme de logique (Tab.1).

La distinction entre l'invention d'une figure et sa réalisation - l'élève invente une figure à partir de la position imposée du voltigeur n'est pas forcément celle qu'il réalisera comme voltigeur - l'utilisation de la vidéo en phase trois et quatre, du chronomètre et des d'étapes de progrès sont des outils et des méthodes utiles pour mieux agir. Permettre à l'élève de revenir sur ce qu'il

réalise pour comprendre et réussir favorise également une réflexion sur son action, et lui permet de se développer.

Bascule culturelle

Intégrer dans la FPP cette alternance de la mise en relation des causes et des effets ou des modalités de réalisation et des façons de faire, c'est basculer d'une culture vécue comme produit à la « culture production » comme résultat d'un choix, comme réponse à une réflexion. Ce résultat n'est pas une donnée brute mais bien intégrée à un processus. Le développement repose sur cette observation traitée, analysée. Elle est cette condition pour que le savoir devienne connaissance. Aujourd'hui, les temps d'apprentissage longs favorisent ces avancées à petits pas, pour se transformer et stabiliser des apprentissages.

Dévoluer, donner du pouvoir à l'élève

Le choix de la position du ou des porteurs pour les quatre figures, de liaison ou encore en phase quatre de la figure à présenter dans l'enchaînement final participent à cette dévolution et cette part de responsabilité attribuée aux élèves. Ici, ils sont acteurs et auteurs. Cette façon de faire démontre à l'élève que les propositions sont perfectibles selon les ressources et limites du moment. Il cherche à s'adapter au contexte, à sélectionner ses ressources et connaissances, ses compétences utiles à la situation dans laquelle il se trouve. Il apprend au contact des réalisations, du milieu, des autres, par la découverte des propositions individuelles, des capacités de chacun, des potentiels individuels et de la construction collective. Les outils à sa disposition lui permettent de disposer de retours sur ses actions, de se transformer, de progresser, de gagner en liberté.

Bascule culturelle

Donner du pouvoir à l'élève, c'est lui permettre de manipuler le réel, c'est le responsabiliser et l'installer dans un processus de découverte et de décision. De cette condition, la logique appropriative place en second plan la culture transmissive. L'élève est au centre et l'enseignant se positionne comme guide, enquêteur et observateur de l'activité expérientielle de l'élève. Son attention est posée l'activité d'apprentissage proprement dite.

Echanger, faire collaborer, être un collectif

Dans l'illustration proposée, l'activité individuelle est interdépendante du collectif : concepteur de figures, gymnaste et observateur pour améliorer et évaluer les prestations individuelles de chacun. Les allers-retours et la mise en sécurité affective sont cadrés par l'enseignant. Le savoir se construit en relation avec l'autre, avec les autres, différents de soi.

Ici, s'activent des savoirs sur l'action, des savoirs sur la réflexion et également ceux relatifs à la dimension sociale du savoir être : collaborer, coopérer, s'entraider, s'affirmer. Ils agissent ensemble pour s'exprimer de façon extraordinaire dans des figures plus ou moins acrobatiques renversées. Ainsi, « dire, parler, écrire » participe à la construction identitaire de l'élève par le système d'interlocution qu'exige la FPP.

Ce langage d'action d' « oser dire ce que je suis en train de faire » permet des échanges en lien direct avec l'action. Il s'agit de se faire comprendre ou de comprendre dans les situations. Le référent est présent. Il se dit ce qui est en train de se vivre, ce qui se fait ici et maintenant, dans le contexte de l'action, « pour de vrai ». C'est le réel du moment. La parole suppose une prise de risque, celle de ne pas être compris, d'être ridicule ou intéressant, de déclencher une réaction émotionnelle inconnue. Egalement, la FPP s'appuie sur un langage d'évocation : écouter pour restituer, apprendre par raisonnement. Il s'agit ensuite d'aller vers une pratique décontextualisée avec des marqueurs de l'énonciation et de la temporalité.

Le système proposé dépasse la simple verbalisation et favorise un échange construit pour faire avancer le collectif, faire cheminer sa pensée et celle de l'autre, être capable de dire, de transmettre pour partager et aller plus loin, exister, à chaque phase de la situation. Poser des mots, oblige à organiser sa pensée, oblige à se faire comprendre, oblige à expliciter, permet, de tisser des liens et d'être en lien, d'agir pour le monde. Le fil de la vie passe par cette mise en mots de cette action corporelle motrice pour la dire, la transmettre, la transformer, la créer, la dépasser.

Bascule culturelle

Ces FPP organisent et mettent en place des temps ciblés autour des échanges entre élèves sur les apprentissages visés et participent à une parole opératoire. Elles permettent le passage de la culture acte à la culture parole, la construction d'un être social qui communique, échange, transmet, évolue grâce au collectif.

Guider pour former des élèves engagés et audacieux

L'enseignant par ses choix - niveaux de réalisation différents, constitution des groupes, espace de travail, étapes dans la situation, outils et ressources utilisées - répond aux besoins du moment, satisfait l'intérêt de l'élève et déclenche une logique motivationnelle. Chaque élève peut y trouver sa réponse, le collectif est un appui, les outils et ressources sont des guides pour progresser et s'auto-réguler, pas à pas. A la fois, il accroche, mais également maintient, fait durer et rend attractifs les apprentissages. Les différents rôles occupés par les élèves ou bien encore les usages pédagogiques du numérique comme amplificateurs de l'activité d'apprentissage favorisent l'engagement, invite à oser et devenir audacieux.

Bascule culturelle

Ici, les FPP permettent d'aller de la culture du faire à la culture de l'engagement. L'enseignant accompagne une éducation à l'autonomie, inscrite dans le collectif. Les repères de progressivité, sont de véritables moyens pour se situer et permettre le passage d'étapes.

Cibler pour identifier et tisser des liens interdisciplinaires

Dans ce nouveau cas de figure, la FPP s'appuie prioritairement sur un enjeu moteur lié à l'alignement, à l'allongement du corps en vertical renversé. A travers les sensations perçues, aux tensions musculaires, au positionnement de la tête pour réussir, au gainage, etc, l'élève peut être amené à les remobiliser dans d'autres contextes :

- dans le CA 3, à une autre étape de son parcours acrobatiques, lors de figures dynamiques en saut de main ;
- dans le CA 1 en natation sportive, lors de liaisons d'enchaînement d'actions de la position horizontale à la position verticale ;
- dans le CA 2 en sauvetage, après un passage subaquatique et un plongeon canard.

Les FPP qui s'appuient sur un savoir, des liens mobilisables dans d'autres contextes et qui aident à une forme de tissage interne-externe au-delà de l'école sont porteuses. Ainsi, le sens attribué aux pratiques physiques scolaires répond à des enjeux sociaux et à des réalités qui existent en-dehors de l'école.

L'idée est de favoriser une relecture et des mises en lien des savoirs pour cheminer vers le savoir. C'est la construction d'un savoir-relation et d'un savoir de la relation. C'est la construction d'une pensée systémique, capable d'associations originales susceptibles de création, porteuses de nouveaux regards, de nouveaux défis.

Bascule culturelle

Passer de la culture des savoirs à la culture du savoir, identifier et tisser des liens pour cheminer vers une vision systémique, complexe du monde amènent à concevoir des FPP significantes. Ces dernières permettent un dépassement tout en sellant l'élève à l'échelle individuelle. C'est faire du lien entre l'égo, l'universel, et réciproquement. Cela renforce l'intégration et la place de chaque individu au sein du collectif.

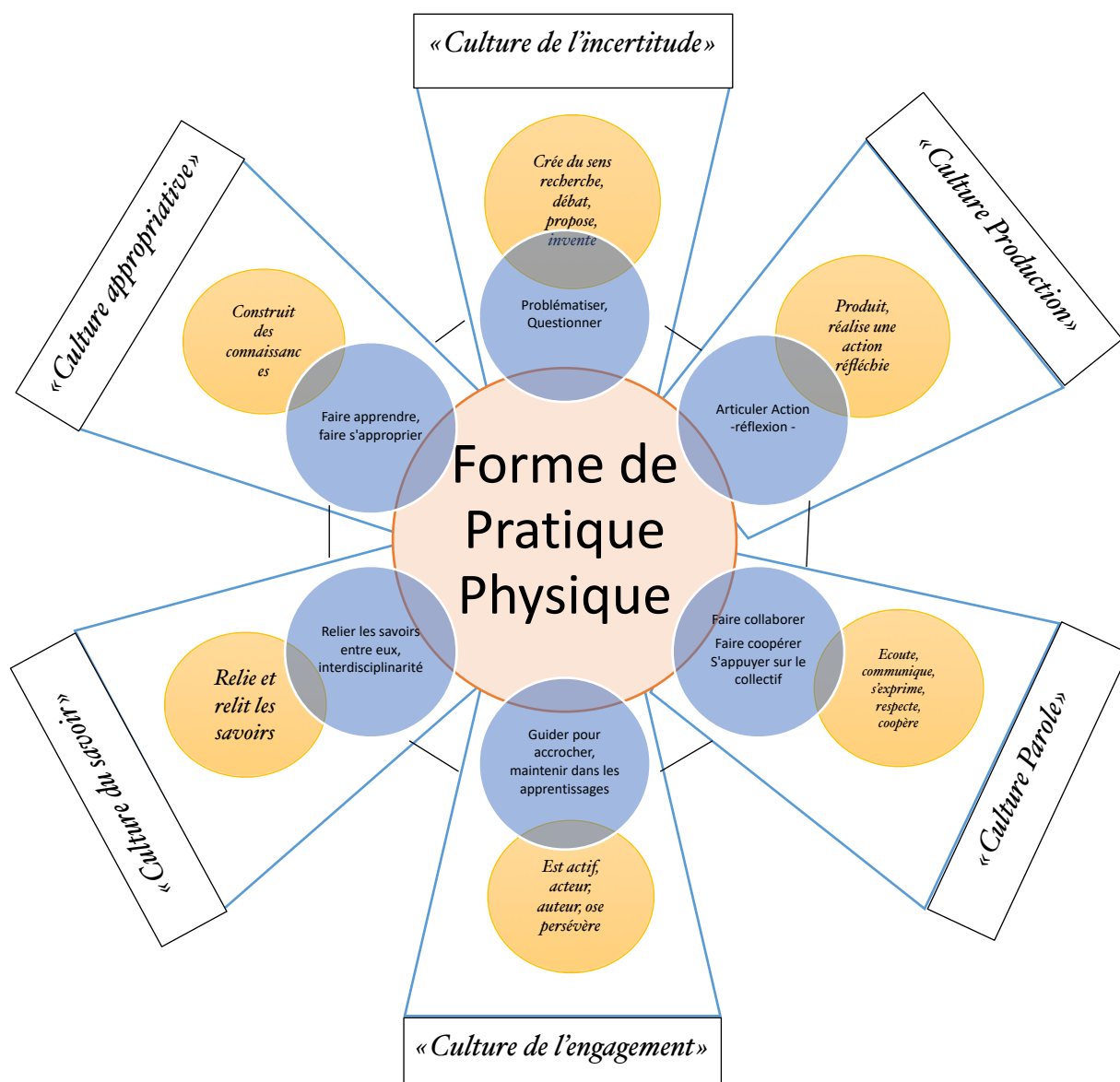
Une synthèse : des axes qui s'articulent et font système

Le schéma ci-dessous présente l'articulation entre les axes décrits dans cet article qui s'enchâssent dans la forme de pratique physique. Il présente leur mise en interaction.

Céline ALLAIN, Des formes de pratiques physiques interactives

Juin 2020 - Partie 3 - Article 3 - page 13

Schéma.2 : une forme de pratique physique interactive



Légende :

- Activité de l'enseignant
- Activité de l'élève
- ▭ Champ de bascule culturelle



Conclusion

Les FPP à l'école répondent de façon explicite aux activités d'apprentissage des élèves, à leurs besoins et sont liées au contexte scolaire, d'une école qui accueillent des filles et des garçons de milieux socio-culturels variés, aux vécus et histoires différentes. L'approche à travers les CA reconsidère la discipline, les objets d'enseignement à faire apprendre et se trouve être une belle occasion pour les enseignants de renforcer la dimension conceptrice de leur métier. Tout en répondant à leurs besoins, tout en cherchant à leur faire acquérir des objets d'enseignements signifiants, fondamentaux et rattachés aux compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les objectifs généraux, par des expériences liées à des contextes adaptatifs singuliers dans les CA originaux, les enseignants se réapproprient leur mission.

Ces FPP multi-dimensionnelles sont inclusives, bienveillantes et exigeantes. Elles reposent sur les éléments de fond qui se chevillent aux valeurs scolaires et humaines, plaçant l'élève comme acteur et auteur de ses apprentissages, et un enseignant-concepteur qui accompagne les filles et les garçons vers l'acquisition des mêmes objets d'enseignements, des mêmes contenus. Ceux-ci sont précisés, utiles, réutilisables, partageables, transposables, exportables et favorisent les émancipations individuelles au-delà de l'école, sur un temps long, que l'organisation par cycle de trois années, rend possible.

Ces FPP sont interactives dans le sens où elles placent l'élève dans un rapport à lui-même et une relation aux autres - ses pairs et l'enseignant - dans un contexte dans qui l'informe de ses progrès. Elles lui permettent de faire un « pas en avant » remarquable qui induit un changement visible et un accès à d'autres pouvoirs d'agir. Elles développent la responsabilité et l'engagement, permettent une amélioration de l'estime de soi.

Parti pris est donné à la confiance envers l'élève et l'enseignant, à leur intelligence, à leur pouvoir de partager l'éducation. Les FPP offrent un pouvoir de compréhension et un pouvoir de réussite basés sur une éthique relationnelle inscrite dans un ensemble encore plus grand qui ne servent pas seulement à connaître, mais sert également, et peut être surtout, à agir sur le monde.

In fine, les FPP permettent « un savoir-relation »³ et un savoir de la relation. Elles incorporent une culture scolaire indispensable pour une EPS actualisée et incitent les élèves à participer à leur devenir, à celui de la société, en somme, à construire demain.

³ DURPAIRE (F.), MABILON – BONFILS (B.), La fin de l'école - l'ère du savoir relation, PUF, 2014
Céline ALLAIN, Des formes de pratiques physiques interactives