

BLOCS ARGUMENTAIRES POUR
JUSTIFIER SES CHOIX DANS
L'ENSEIGNEMENT DE L'EPS



ENSEIGNEMENT

Vincent LAMOTTE

BLOCS ARGUMENTAIRES

ENSEIGNEMENT

- 9 - Favoriser les progrès des filles par le choix de contenus adaptés
- 10 - Différencier les modes d'entrée pour permettre à chacun de rentrer dans la logique de l'activité
- 11 - Différencier les modes de groupement pour permettre à chacun de progresser
- 12 - Instaurer une pédagogie de maîtrise pour permettre à chacun d'acquérir les contenus d'enseignement

9 - FAVORISER LES PROGRÈS DES FILLES PAR LE CHOIX DE CONTENUS ADAPTÉS

1 – Démonstration

Montrer que les progrès dans la motricité des filles peuvent être favorisés si l'enseignant cible la nature des acquisitions.

2 – Caractérisation de l'outil

Définition

L'ambition de l'EPS est de permettre à tous les élèves, et notamment aux filles, d'atteindre les niveaux de compétences attendues dans les programmes. En témoigne la prescription des programmes d'EPS pour les cycles 3 et 4 (arrêté du 9/11/2015) qui précisent que « *l'EPS répond aux enjeux de formation du socle commun en permettant à tous les élèves, filles et garçons ensemble et à égalité, a fortiori les plus éloignés de la pratique physique et sportive, de construire cinq compétences* ». Cette intention est en prise avec une réalité qui met en évidence une réussite moins importante en EPS des filles par rapport aux garçons, ainsi qu'un goût moins prononcé pour les pratiques physiques. Les explications avancées sont multiples : expériences motrices passées plus réduites, moindre engagement corporel, sentiment de compétence plus faible, confrontation à des APSA historiquement masculines qui valorisent des caractéristiques telles que performance, affrontement et force (d'où une inadéquation potentielle avec les mobiles d'agir du public féminin), culture sportive moins développée... Autant de raisons qui induisent chez les filles des difficultés dans l'appropriation des contenus d'enseignement. C. Vigneron (Sports collectifs : de l'ambition pour les filles, Dossier EPS n°67, 2006) constate aussi que « *les filles sont souvent peu mobiles, mal coordonnées, en difficulté pour changer de direction, s'arrêter, pousser, frapper, pivoter... et limitées dans leurs craintes d'enfreindre des règles qu'elles ignorent* ».

Commentaires

Nous ferons ici l'hypothèse que ces difficultés sont en partie dues à des contenus d'enseignement inappropriés, tant dans leur choix que dans leurs mises en œuvre. Contenus définis comme « *l'ensemble des éléments que l'élève doit s'approprier pour transformer de façon significative et durable sa motricité usuelle afin de s'adapter aux contraintes et exigences des situations motrices auxquelles on se confronte en EPS* » (CEDRE, Quelques aspects de l'évolution de la discipline EPS, Revue EPS n° 268, 1997).

Conditions de mise en œuvre

Dans cette perspective, favoriser l'appropriation des contenus par les filles, c'est :

- 1) S'orienter vers une (ré)appropriation de pouvoirs moteurs simples.
- 2) Développer la maîtrise de gestes techniques en situation de jeu.
- 3) Renforcer la connaissance du règlement.
- 4) Instaurer la culture de l'activité (logique interne).

3 – Exemple et analyse de l'exemple

Exemple collègue

Contexte

Nous illustrerons notre réflexion par un exemple choisi en basket-ball pour une classe de cinquième. Notre situation s'inscrit dans la compétence choisie par l'équipe pédagogique « *rechercher le gain du match par des choix pertinents d'actions de passe ou de dribble pour accéder régulièrement à la zone de marque et tirer en position favorable, face à une défense qui cherche à gêner la progression adverse dans le respect du non contact* ».

Situation

Nous proposons tout d'abord à nos élèves filles qui sont en difficulté, des situations basées sur le déplacement, l'enchaînement des actions et la maîtrise du ballon et du corps. Par exemple, la joueuse devra enchaîner course en dribble et shoot, puis shoot en double appuis, ou encore dribble et passe sans s'arrêter... L'accent sera mis sur des répétitions nombreuses ponctuées de rétroactions de l'enseignant (« *dribble moins haut* », « *ne frappe pas le ballon, accompagne le dribble* », « *essaye de dégager ton regard du ballon* », « *pousse sur tes jambes pour lancer le ballon* »...).

Puis nous proposons des situations de match où la pression spatio-temporelle est aménagée : nous supprimons le temps de possessions de balle et nous maintenons les adversaires à distance d'un bras. Ces rencontres s'inscrivent dans un tournoi qui se déroule tout au long du cycle et qui fait l'objet d'un classement (tableau récapitulatif) actualisé au fur et à mesure des leçons. Nous insistons enfin sur la connaissance du règlement en acte en faisant co-arbitrer les filles avec l'enseignant ou avec un élève spécialiste sur la base des règles expliquées avant le match.

Analyse par rapport aux conditions

Nos premières situations (enchaînements d'actions) visent à permettre aux filles de mobiliser des « *pouvoirs moteurs simples* », comme la course, le lancer et la coordination d'actions essentielles dans cette activité. Leurs appropriations sont facilitées par les nombreuses répétitions et les rétroactions qui permettent une stabilisation du geste en focalisant l'attention des joueuses sur le point à travailler

(condition n°1).

La situation de match permet de mettre à l'œuvre ces pouvoirs moteurs dans un contexte d'opposition raisonné. En effet, la suppression de limite de temps de possession de balle et le maintien des adversaires à distance d'un bras, permet aux joueuses de ne pas être agressées physiquement et d'avoir le temps de la décision (condition n°2).

Par ailleurs, nous faisons le pari que l'utilisation des techniques apprises est favorisée par l'expérience d'arbitrage qui permet également de mieux connaître et comprendre les règles qui les régissent dans la situation facilitatrice qu'est le co-arbitrage (condition n°3).

Enfin, la diversification des moyens d'actions (possibilité de choisir entre passe ou débordement par exemple), ainsi que le tournoi où les résultats sont reportés sur un tableau récapitulatif permet de concrétiser « l'utilité » des rencontres et contribue ainsi à faire rentrer les filles dans la logique de l'activité basée sur le gain collectif de l'opposition (condition n°4).

4 – Argumentaire sur l'intérêt de travailler les contenus pour faire progresser les filles

Les textes officiels recommandent d'accorder une attention particulière aux filles

- Il est demandé à l'enseignant de « *Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes* » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1/7/2013).

- L'éducation physique et sportive permet tout particulièrement de travailler sur (...) l'application des principes de l'égalité fille/garçon (Programme d'EPS d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3, arrêté 9/11/2015).

- Respectueuse des différences de potentiels, de ressources, luttant contre les stéréotypes sociaux ou sexués (...) l'EPS offre à tous l'occasion d'une pratique physique (Programme EPS lycée général et technologique, arrêté 17/1/2019).

- L'enseignant dispose de toute latitude pour concevoir et adapter son enseignement (Programme EPS lycée général et technologique, arrêté 17/1/2019).

Tous les élèves, et notamment les filles, ont le droit d'accéder à la culture sportive

- Comme le souligne Paul Goirand (L'acrosport au collège, rénovation et/ou modernisation, Revue EPS n°303, 2003), « *ce qui est assurément rétrograde et dangereux, c'est de confiner les filles dans une activité aseptisée dite de sensibilité où serait mise à l'abri de la « violence masculine » leur fragilité constitutive. Filles et garçons ont à vivre des contraintes d'ordre technique ou d'ordre esthétique dans une formation générale qui ouvre toutes les possibilités culturelles. Les en priver, c'est leur faire la pire des violences* ».

- Rendre accessible aux filles certains contenus culturels tels que l'arbitrage évite que celles-ci demeurent à distance de la culture sportive. C'est ce que dénonce P. Fontayne (L'engagement de l'élève en EPS. La mixité de sexe et de genre, Dossier EPS n°85, 2018) lorsqu'il écrit que « *l'EPS étant considéré comme un domaine masculin, les filles (...) la perçoivent comme étant inappropriée avec leurs rôles sociaux de genre* ». Tout comme M-P. Poggi, G. Marrot et F. Brière (La construction des inégalités de réussite selon le sexe en EPS, AFRAPS, 2017) qui constatent que « *le déficit culturel des filles au plan corporel et sportif, leurs carences en matière d'imprégnation sportive et culturelle en lien avec les pratiques physiques, les éloignent de la culture scolaire* ».

Les différences filles / garçons constatées en EPS nécessitent de distinguer égalité et équité dans le choix et la mise en œuvre des contenus

- Il faut bien différencier l'égalité (proposer à tous les mêmes APSA, contenus, évaluations) de l'équité (prendre en compte les différences pour que chacun puisse progresser) de manière à ce que ces différences ne se transforment pas en inégalités.

- L'accès à une culture commune par tous les élèves nécessite « *de combiner la mise en œuvre d'une approche intégrée de l'égalité, se traduisant par la prise en compte de la dimension sexuée dans l'ensemble de la démarche éducative, avec la mise en place de mesures spécifiques en direction des filles* » (Convention pour l'égalité homme/femme du 29/06 2006).

La pertinence des contenus proposés aux filles permet de mieux prendre en compte leurs mobiles d'agir

- A. Davisse (La mixité en EPS, une affaire de consensus, 2004) clame que « *relever le défi de la mixité en EPS, c'est identifier d'une part que les élèves s'engagent (ou pas) moins à partir de moyens que de raison d'agir, d'autre part que les contenus qui leur sont proposés ne sont pas neutres* ». L'auteure précise dans un autre article (Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ? Revue française de pédagogie, n°171 2010) que « *ce ne sont pas les garçons qui empêchent les filles de jouer, mais quelque chose dans le mobile même de l'activité physique, qui fonctionne différemment pour une grande majorité des filles d'une part et des garçons de l'autre. C'est sur le rapport des filles à la culture sportive, et non sur le sexisme des élèves ou des enseignants que butent la mixité et l'égalité en EPS* ».

- A. Garnier (Filles-garçons, une différence parmi d'autres, Revue Contre-Pied n°15, 2004) prend simultanément en compte, en gymnastique, les mobiles d'agir des garçons et des filles. Elle offre un double mode d'entrée ou chaque élève choisit de présenter des éléments codifiés de maintien et d'acrobatie répartis dans trois « codes » : un code rouge commun à tous qui impose la liaison de deux éléments et deux codes sexués (bleu et vert) qui différencient selon le sexe les éléments à présenter. Ces deux codes correspondent à une gymnastique de vertige et à une gymnastique de postures.
- M. Playse (D'une logique interne sportive à une logique interne scolaire motrice : pour une équité entre garçons et filles, Cahiers de l'académie de Nantes n°33, 2006) propose de traiter les APSA en déclinant la logique interne de l'activité selon le sexe. Il développe ainsi des logiques internes scolaires avec une approche masculine et une féminine de l'activité (en football, approche masculine centrée sur le défi, le spectaculaire et l'engagement physique ; approche féminine basée sur la coopération, le jeu à terre et la protection du corps).
- « *Le chemin que nous faisons faire aux filles vers les activités masculines est plus important que celui que nous faisons faire aux garçons vers les activités féminines* » (M. Volondati, Entretien, Revue EPS n°332, 2008).

Seule une différenciation des contenus (choix) et de leur mise en œuvre permet aux filles de transformer réellement leur motricité

- En affirmant que « *ce sont peut-être les contenus proposés aux filles qui les rendent passives* », C. Vigneron (sports collectifs : de l'ambition pour les filles, Dossier EPS n°67, 2006) souligne la responsabilité fondamentale des enseignants dans la réussite des filles en EPS.
- « *L'observation des filles et garçons dans les cours d'EPS peut nous laisser penser que les inégalités de réussite pourraient être en grande partie « produits » par la manière dont la mixité est organisée* » (C. Moreno, Formes de mixité et inégalités, Dossier EPS n°67, 2006). Cette auteur invite à s'interroger sur : la programmation des sports collectifs et des sports de raquette en évoquant un curriculum caché ; les modes de groupement (les affinitaires et les mixtes renforçant les écarts entre filles et garçons) ; l'utilisation des scores et des tournois (renforcement du sentiment d'incompétence pour les filles faibles) ; le jeu global (qui ne permet pas de progrès pour les plus faibles) ; la nature des situations (avec une prédominance de la compétition qui avantage rarement les filles) ; des apprentissages techniques (indifférenciés pour les garçons et les filles) ; l'évaluation (qui désavantage les filles).

La maîtrise des contenus permet de renforcer le sentiment de compétence, considéré généralement plus faible chez les filles en EPS

- S. Harter (1978, cité par M. Durand, L'enfant et le sport, 1987) explique « *qu'un individu s'engagera d'autant plus dans une activité si elle est l'occasion pour lui de sentir compétent, efficace et habile* ».

5 – Nuances, ouvertures

- Si ces propositions peuvent tout aussi bien être déclinées pour certains garçons, l'objectif est bien de ne pas se satisfaire d'une « *mixité en apparence* » (S. Faure et M. Garcia, Culture hip-hop, jeunes de cités et politiques publiques, 2005).
- « *Peut-être vaut-il mieux une non-mixité qu'une mixité mal comprise, c'est-à-dire mal préparée* » (Henri Lamour, Traité thématique de pédagogie de l'EPS, Vigot, 1986).
- En fin de compte, « *le pari de la mixité consiste non pas à respecter les différences mais à les prendre en compte pour ensuite les utiliser* » (C. Le Goff, Mixité un tremplin pour réussir en EPS, Revue EPS n°295, 2002).

10 – DIFFÉRENCIER LES MODES D'ENTRÉE POUR PERMETTRE À CHACUN DE RENTER DANS LA LOGIQUE DE L'ACTIVITÉ

1 – Démonstration

Montrer que la mise en activité des élèves peut-être favorisée par une différenciation des modes d'entrée de l'activité support.

2 – Caractérisation de l'outil

Définition

Nous définirons avec T. Choffin et L. Lemeur (Modes d'entrée dans l'APSA : une histoire de configuration, Revue EPS n°309, 2004) un mode d'entrée comme « *la manière intentionnelle que l'enseignant va envisager et utiliser pour permettre à chaque élève de « rentrer » en activité puis en activité d'apprentissage* ». Les deux auteurs dégagent sept pôles de significations potentiels qui peuvent être considérés comme autant de modes d'entrée : culturel (référence à la pratique sociale), collectif (appartenance à un collectif), ludique (plaisir éprouvé par la pratique), personnel (développement de la connaissance de soi), technique (maîtrise et compréhension de principes techniques), compétition (comparaison sociale) et exploit (sensations éprouvées et reconnaissance des pairs). D'autres travaux didactiques proposent ce type de différenciation. Sont ainsi envisagées une pratique gymnique selon des logiques d'acrobatie, de force, de maîtrise, de souplesse, de grâce, ou d'esthétisme (Les représentations des élèves dans la construction des pratiques scolaires, Académie de Créteil, Document ronéotypé, 1990) ; ou une pratique de l'athlétisme selon une logique fonctionnelle (faire un saut, lancer un engin ou se confronter aux autres lors d'une course), de maîtrise d'habiletés ou de recherche de performances (V. Lamotte, Une EPS pour tous les élèves, Revue EPS n°252, 1995) ; ou encore une pratique de la danse selon une reproduction technique ou un processus de création (S. Cornus, C. Marsault, Danse, les modes d'entrée dans l'activité, Revue EPS n° 345, 2011).

Commentaires

Reconnaître l'existence de plusieurs modes d'entrée dans une activité, c'est accepter l'idée que le sens de pratique n'est pas donné d'emblée. Ainsi, les logiques de pratiques des élèves (et donc leurs modes d'adhésion) diffèrent. Il faut bien percevoir que tout l'enjeu réside finalement dans la capacité à partir de ces représentations pour amener progressivement les élèves vers la logique de l'activité. C'est-à-dire leur permettre d'accéder à un domaine de la culture dont ils sont a priori distants. Mais ce mouvement n'est possible que si les élèves ressentent de l'émotion (au sens de se mouvoir, se diriger vers), ce qui nécessite de partir de leurs mobiles d'agir. L'objectif est donc d'offrir une entrée dans l'activité en prise avec leurs représentations afin d'évoluer ensuite vers la logique de l'activité. Précisons toutefois que cette différenciation concerne principalement l'entrée dans l'activité.

Conditions de mise en œuvre

Nous ferons reposer la différenciation des modes d'entrée sur trois conditions :

- 1) Identifier les différents modes d'entrée utilisables dans l'activité.
- 2) Choisir la(es) modalité(s) de pratique(s) la(es) plus adaptée(s) aux représentations des élèves.
- 3) Déterminer le passage que l'on veut emprunter pour aller de la logique de pratique de l'élève à la logique de l'activité telle qu'elle existe culturellement.

3 – Exemple et analyse des exemples

Exemple collège

Contexte

Nous nous plongerons au début d'un cycle football réalisé avec une classe garçon de troisième dont l'une des compétences visées est de « *rechercher le gain de la rencontre par la mise en œuvre d'un projet prenant en compte les caractéristiques du rapport de force* » (Programme EPS collège cycle 4, Arrêté du 9/11/2015). Notre proposition s'appuie sur le travail de D. Delprat et J. Moutet (Modes d'entrée dans l'activité, Revue EPS n°279, 1999).

Situation

Dans cette classe, l'enseignant débute le cycle en alternant des situations de frappes de plus en plus éloignées, de défis à 1 contre 1 et des situations compétitives de jeu à effectifs réduits (4 contre 4 avec multibuts) ou complet (7 contre 7). Parallèlement, il établit sur la base de petits entretiens individuels (« *qu'est-ce qu'un bon joueur de foot ?* ») le constat que l'exploit technique individuel est particulièrement valorisé. Il poursuit son cycle en insistant sur les actions individuelles (frappes, 1 c. 1...) qui sont intégrées dans le score des matches, tout en faisant progressivement évoluer les situations vers du 6 contre 6 (5+1) avec les règles du football à 7. Il intègre progressivement les contenus suivants : enchaîner des actions de passes et de déplacements, s'écarter du porteur du ballon, faire des appels profonds. Alors que sont de plus en plus condamnés les dribbles « excessifs » synonymes d'exploits individuels.

Analyse par rapport aux conditions

La première étape de la différenciation des modes d'entrée repose sur la proposition de différentes logiques de pratiques : l'exploit individuel avec des frappes, le défi via le 1 c. 1 et la compétition (condition n°1).

Puis, sur la base des observations de l'investissement de ses élèves et sur les réponses à ses entretiens, il fait le choix d'un mode d'entrée privilégié (ici l'exploit individuel). Ainsi, en valorisant d'abord des situations de défis, il s'inscrit dans la logique de ces élèves pour qui le foot correspond à la recherche de l'exploit individuel (M. Keita, Organiser un tournoi inter quartiers, Revue EPS n°314, 2005). On peut ainsi valoriser le dribble et la frappe pour ces élèves qui sont orientés par la volonté de « *transpercer les filets* » (M. Travert, Réflexion sur les contenus, Revue EPS n°291, 2001) ; (condition n°2).

Par la suite, le choix de contenus particuliers et d'aménagement des formes de pratique (les situations à effectifs réduits avec multibuts) permettent de diluer la défense, d'offrir plus de possibilité d'attaque et donc d'inciter les élèves à lever la tête pour se renseigner sur le placement des adversaires et des partenaires. L'enseignant pourra ainsi rejoindre la logique de l'activité et la compétence visée en travaillant la gestion du conflit entre vitesse et précision lié à la progression : choix entre prendre de vitesse les adversaires et/ou laisser assez de temps à ses partenaires pour se démarquer. Parallèlement, en proposant une organisation de jeu basée sur du football à 7, il opte pour la logique définie comme un « *jeu d'affrontement collectif interpénétré visant à faire progresser de manière individuelle ou collective le ballon dans la cible* » (J-Y Dalverny, Football, In V. Lamotte, Leçons d'EPS, 2000) ; (condition n°3).

Exemple lycée professionnel

Contexte

Pour illustrer notre propos, nous nous inspirerons de l'exemple donné par A. Garnier (Filles-garçons, une différence parmi d'autres, Revue Contre-Pied n°15, 2004) en gymnastique au sol, qui prend simultanément en compte les mobiles d'agir des garçons et des filles d'une classe de première professionnelle pour qui la compétence visée est de « *composer un enchaînement de six éléments minimum - quatre familles gymniques distinctes dont un renversement et une rotation arrière, de deux niveaux de difficulté - pour le réaliser avec maîtrise et fluidité devant un groupe d'élèves, en utilisant des directions et orientations variées* ». L'évaluation consiste à présenter un enchaînement par binôme mixte, produit en canon (le premier commence seul, puis le second commence avant la fin du premier, le second termine seul).

Situation

Il est d'abord présenté aux élèves de cette classe la procédure d'évaluation du cycle de gymnastique au sol. Chaque élève choisit de présenter des éléments codifiés de maintien et d'acrobatie répartis dans trois « codes » : un code rouge commun à tous qui impose la liaison de deux éléments ; et deux codes sexués (bleu et vert) qui différencient, selon le sexe, les éléments à présenter. Ces deux codes correspondent à une gymnastique de vertige et à une gymnastique de posture. Les élèves, groupés par deux, sont libres du choix de leur partenaire. Ils inscrivent ensuite leur choix de code sur un tableau (choix qui peut évoluer au cours du cycle).

Analyse par rapport aux critères

En proposant deux codes différents, basés sur le vertige ou la posture, l'enseignant offre deux types de gymnastiques susceptibles de se rapprocher des représentations initiales des élèves, et donc de les mobiliser. De plus, le choix des éléments par les élèves (report sur le tableau) permet à l'enseignant d'avoir une image relativement précise des ressorts motivationnels des élèves (condition n°1).

Le choix de la modalité d'entrée la plus adaptée aux représentations de chaque élève se fait « automatiquement » dans la mesure où ils optent pour ce qui leur convient le mieux (condition n°2).

Enfin, la dimension culturelle de l'activité n'est pas écartée puisque la compétence visée est commune à tous les élèves et que le code rouge comprend des éléments reliés entre eux qui imposent aux élèves d'anticiper et de modifier la pose des appuis et les espaces d'actions, de doser la vitesse (logique culturelle de l'activité). In fine, c'est à travers le système d'évaluation et les modalités de groupement, que peuvent être progressivement conciliées, tout au long du cycle logique personnelle (mode d'entrée) et logique culturelle (condition n°3).

4 – Argumentaire sur l'intérêt de différencier les modes d'entrée pour mettre les élèves en activité

La différenciation pédagogique est une prescription institutionnelle

- Il est demandé à l'enseignant « *d'adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves* » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 17/7/2013).

- Au lycée (Programme EPS lycée général et technologique, Arrêté du 17/1/2019), « *l'enseignant dispose de toute latitude pour concevoir et adapter son enseignement, les situations d'apprentissage, les rôles distribués, les outils utilisés, les évaluations réalisées en cours de formation aux possibilités et ressources réelles des jeunes* ».

- « Pour chaque APSA, différentes modalités de pratique peuvent être proposées par les professeurs. Elles constituent plusieurs voies d'entrée possibles dans le CA afin de répondre à la diversité des élèves

de la voie professionnelle. Le choix des modalités doit respecter l'intention principale du champ d'apprentissage concerné et permettre l'acquisition par les élèves de tous les AFLP de ce champ » (Programme EPS CAP, Bac pro, arrêté 3/4/2019).

La différenciation des modes d'entrée dans l'activité permet de s'appuyer sur le sens que l'élève trouve à sa pratique ; et donc de mieux « l'accrocher »

- Bien que l'objectif soit de faire vivre aux élèves des situations fidèles aux fondements culturels des activités, P. Goirand (Le projet de l'élève, Spirales n°7, 1994) n'exclut pas « *la possibilité de reconstruire de façon progressive la signification de l'activité* ».

- A. Giordan (EPS interroge..., Revue EPS n°279, 1999) souligne que « *pour apprendre, l'apprenant doit aller à l'encontre de ses conceptions... mais il ne pourra le faire qu'en faisant avec* ».

- D. Delprat et J. Moutet (Modes d'entrée dans l'activité, Revue EPS n°279, 1999) insistent sur le fait que « *faire vivre aux élèves des situations chargées émotionnellement car proches des situations qu'ils vivent quotidiennement, est un passage obligé, notamment avec les classes difficiles* ».

- M. Brun-Bezombes et F. Lavie (Quels contenus, Quelles conditions pour entrer dans l'activité ? Revue EPS n°301, 2003) identifient des conditions pour déclencher l'envie d'agir et de s'engager dans un premier cycle de danse : thèmes et musiques proches de la culture des élèves ; sollicitation de leur motricité habituelle, graduation progressive de la pression due au regard des spectateurs...

- G. Laffaye et C. Laffaye (Remotiver les élèves, Revue EPS n°307, 2004) montrent, à partir d'un exemple en saut en hauteur, qu'une « *entrée motivante dans l'activité permet de donner du sens tout en optimisant l'apprentissage* ».

- Pour T. Choffin et L. Lemeur (Modes d'entrée dans l'APSA : une histoire de configuration, Revue EPS n°309, 2004), « *choisir un mode d'entrée dans une APSA avec sa classe, c'est s'interroger sur « qu'est-ce qui fait sens pour mes élèves »* ».

- N. Mascaret (Comment dépasser l'impuissance apprise ? Revue EPS n°309, 2004) souligne qu'il ne faut pas forcément passer directement par la nature et l'essence même de l'activité au risque de définitivement perdre ses élèves. Par des exigences de départ volontairement réduites, l'élève peut ainsi entrer plus facilement dans l'activité et y trouver progressivement un intérêt

Offrir plusieurs modes d'entrée est susceptible d'accrocher des élèves en transformant leurs représentations initiales

- V. Lamotte (Une EPS pour tous les élèves, Revue EPS n°252, 1995) soutient l'idée selon laquelle « *il existe, pour une même activité, des logiques de pratiques différentes* ».

- P. Roy (Typologie des classes et pédagogie des APS, 1998) accorde également une place importante aux modes d'entrée en établissant une typologie des classes selon les caractéristiques des élèves (rapport à l'école, à l'EPS, à l'APSA...). Il en déduit des modes d'entrées adaptés aux différents profils de classes.

- S. Testevuide (Le plein air, les APN, le lycéen et l'EPS : quand le sens, l'émotion et l'histoire s'en mêlent, Revue Hyper n°208, 2000) identifie quatre grandes finalités de déplacement en APPN, qu'on peut exploiter avec les élèves : l'aventure et l'expérience ; l'éducation à la santé et à la rencontre ; la pratique sportive ; le loisir.

- G. Cogérino (Faire réussir en EP les filles et les garçons ? 2004) relève une différence dans les mobiles d'agir entre les filles et les garçons et dénonce le peu de considération accordée aux buts poursuivis par les filles en EPS. Elle souligne que les modes d'entrée font partie des solutions pour pallier à la discrimination dont les filles sont victimes (2 points en moins au bac).

- Pour T. Choffin et L. Lemeur (Modes d'entrée dans l'APSA : une histoire de configuration, Revue EPS n°309, 2004), « *il s'agit de créer de l'émotion (au sens de se mouvoir, se diriger vers) en partant des mobiles « d'agir » des élèves, faire en sorte que les élèves aient envie, trouvent du sens, participent, prennent plaisir à* ».

La différenciation des modes d'entrée place plus facilement l'élève en situation de réussite

- Y. Renoux (Trigramme, une escalade authentique pour tous, Revue Contrepied n°27, 2011) propose trois formes d'escalade – bloc, sommet, moulinette – avec des situations graduées qui « *ont permis des apprentissages très réussis (...) qui redonnent tout leur sens aux différentes pratiques d'escalade* ».

Proposer plusieurs modes d'entrée, c'est prendre en compte les différences au sein d'une même classe.

- J-F Oury (Cahiers pédagogiques n°239, 1985) insiste sur la nécessité de « *multiplier les itinéraires d'apprentissage en fonction des différences existant entre les élèves* ».

- Pour P. Meirieu (Apprendre, oui mais comment ? 1990), « *toute pédagogie qui a réussi a été différenciée et adaptée aux individus à qui elle était proposée* ».

Différencier les modes d'entrées dans l'activité, c'est favoriser la réussite du processus d'acculturation

- A. Davisse et C. Louveau (Sports, école, société : la part des femmes, 1991) rappellent que « *une majorité d'adolescentes n'est pas spontanément attirée par les rapports d'opposition* ».

- Pour D. Delprat et J. Moutet (Modes d'entrée dans l'activité, Revue EPS n°279, 1999), « *faire vivre aux élèves des situations variées pour qu'ils acceptent de s'éloigner de leur culture proche semble une piste pour véritablement ancrer un savoir* ».

- Pour P. Meirieu (Primat de l'individu ou primat du sujet, Les cahiers pédagogiques n°503, 2013), « *il est temps de montrer, en revenant aux sources, qu'elle (la pédagogie différenciée) est un projet éminemment subversif, qui ne s'inscrit pas dans le paradigme de l'égalité des chances, mais bien dans celui de l'égalité du droit à l'éducation pour tous* ».

5 – Nuances, ouvertures

Quatre remarques peuvent nuancer l'intérêt de différencier les modes d'entrée :

- D'une part, il est parfois difficile d'identifier les représentations des élèves qui servent de support aux divers modes d'entrée.
- Par ailleurs, plus l'élève est en situation d'échec et plus il a du mal à accepter à se risquer sur des formes d'activités qu'il ne connaît pas et ne maîtrise pas.
- De plus, il paraît impossible, au sein d'une même classe, de répondre à tous les mobiles d'agir des élèves par une différenciation des modes d'entrée.
- Enfin, soulignons que le choix d'un mode d'entrée est complexe du fait des nombreux paramètres en jeu propres à chaque activité : interactions groupales, expériences passées...

11 - DIFFÉRENCIER LES MODES DE GROUPEMENT POUR PERMETTRE À CHACUN DE PROGRESSER

1 – Démonstration

Montrer que la constitution des groupes d'élèves au sein de la classe impacte positivement les apprentissages.

2 – Caractérisation de l'outil

Définition

Un mode de groupement peut être défini comme une « *organisation de l'espace social où vont se dérouler les apprentissages* » (J-M. Monteil – Éduquer et former. Perspectives psychosociales, 1990). Faire des groupes en EPS permet en premier lieu d'augmenter la quantité de pratique dans la mesure où plusieurs élèves pratiquent simultanément. Mais les modalités de groupement se justifient aussi et surtout par leur pouvoir à favoriser les apprentissages. D. Hauw (Les groupes en EPS, In J-P. Rey, Le groupe, 2000) liste ainsi différentes possibilités de constituer des groupes en EPS : de niveaux, de besoin, affinitaires, hétérogènes, mixtes et physiologiques.

Commentaires

P. Bordes (Les regroupements d'élèves en classe d'EP, Revue EPS n°298, 2002) souligne que le choix des modalités de groupement est fonction de la logique des activités enseignées ; logique, qui selon P. Parlebas (Activités physiques et éducation motrice, 1976) est déterminée par trois critères : partenaire(s), adversaire(s) et incertitude. Le choix des modalités de groupement est également fortement dépendant du niveau de pratique de l'élève. Cela impacte en effet les marges de progrès. De même, les groupes sont aussi fonctions des occasions concrètes de régulations que l'enseignant peut apporter (de plus en plus individualisés au fur et à mesure que le niveau d'expertise s'élève). Il faut enfin concevoir les modes de groupement selon la place qu'elles accordent à l'élève dans le groupe (bien être). À ce titre, il faut évoquer les désagréments, voire les angoisses ressenties par certains élèves lors de la formation des groupes de travail. C'est notamment le cas quand des groupes affinitaires sont formés, laissant presque toujours sur le côté quelques élèves dont personne ne veut.

Conditions de mise en œuvre

En fin de compte, nous retiendrons que la pertinence des modes de groupement en EPS apparaît liée :

- 1) Aux caractéristiques de l'activité enseignée.
- 2) Aux possibilités offertes à chaque élève de progresser selon son niveau de pratique initial.
- 3) Aux possibilités de régulation des apprentissages.
- 4) À la protection de l'estime de soi des élèves.

3 – Exemple et analyse des exemples

Exemple collège

Contexte

Sur la base de la compétence travaillée « *Agir avec et pour les autres, en prenant en compte les différences* » dans le domaine 3 intitulé « La formation de la personne et du citoyen » (Programme collège, Arrêté du 9/11/2019), nous reprendrons la programmation de notre classe de quatrième suivie lors du stage pédagogique, qui propose successivement des cycles de gymnastique, football, lutte et badminton.

Situation

En gymnastique sportive, les élèves sont regroupés par petits groupes affinitaires de niveaux homogènes et travaillent par ateliers en suivant des fiches de travail. En football, le professeur utilise, selon les situations, des groupes prédéfinis ou constitués librement, de niveaux homogènes ou hétérogènes avec les meilleurs joueurs en guise de « capitaines ». En lutte, la constitution des groupes, avec un rôle systématique d'arbitre, respecte des critères physiologiques (poids et sexes), tout en alternant de manière limitée l'homogénéité des niveaux. Enfin, en badminton, l'enseignant alterne les groupes homogènes et les groupes hétérogènes avec là aussi un rôle d'arbitre à exercer à tour de rôle.

Analyse par rapport aux conditions

Les choix effectués ci-dessus traduisent l'adéquation voulue entre les modalités de groupement et les logiques des activités. Ainsi, l'utilisation de groupes hétérogènes en football et badminton répond à la nécessité de s'adapter aux partenaires et/ou aux adversaires, de se confronter à un adversaire qui ne soit pas forcément de son niveau, fondement des activités d'opposition individuelles ou collectives. De même, l'utilisation de groupes homogènes ou de besoins en gymnastique est justifiée par le fait que cette activité nécessite un travail fin de répétition gestuelle pour mettre en place des automatismes. En lutte, l'utilisation de groupes « physiologiques » (morphologies et sexes) permettra d'éviter des situations d'inégalités dues à des rapports de forces trop déséquilibrés (condition n°1).

La diversification des modalités de groupement ambitionne également d'offrir aux élèves des possibilités réelles de progrès. L'homogénéité des groupes en gymnastique permet de travailler ensemble sur les

mêmes difficultés. En lutte, le travail par groupe de poids évite qu'un élève puisse agir uniquement grâce à son physique. Enfin, l'alternance des groupes homogènes et hétérogènes dans les activités d'opposition favorise l'adaptabilité et l'évolution des comportements (condition n°2).

Le fait de travailler par groupes homogènes permet aussi à l'enseignant de circuler et d'effectuer des régulations ciblées. Par ailleurs, le travail en ateliers avec fiches en gymnastique, présence d'un capitaine jugé compétent en football et présence d'arbitre (voire d'observateurs) en lutte et badminton offrent des occasions supplémentaires de régulations et de progrès dans les apprentissages (condition n°3).

Enfin, la constitution des groupes en EPS cherche à prendre en compte les dynamiques motivationnelles qui se jouent au sein de la classe. C'est ainsi que l'enseignant privilégiera en football et en badminton des groupes homogènes de manière à regrouper les élèves capables de jouer ensemble afin de préserver leur estime de soi et leur volonté de vaincre, garant de l'investissement. En gymnastique, il optera pour des groupes affinitaires qui permettront de mieux faire face à l'engagement affectif important induit par le regard de l'autre (confiance). Quant à l'utilisation de groupes « physiologiques » en lutte, cela permettra d'éviter des situations de mal-être induits par des contacts corporels très proches (garçons – filles) ou déséquilibrés (poids) ; (condition n°4).

Exemple lycée

Contexte

Nous appuierons notre exemple sur une classe de première lors d'un cycle de volley-ball, dont l'un des attendus de fin de lycée est « *Utiliser des techniques et des tactiques d'attaque adaptées pour favoriser des occasions de marquer et mobiliser des moyens de défense pour s'opposer* » (Programme EPS lycée général et technologique, Arrêté du 17/1/2019).

Situation

La leçon se déroule en trois étapes. L'objectif de la première situation est, sur la réception d'un service, de construire une action de jeu en trois touches de balle afin d'attaquer la cible adverse. Les équipes de quatre joueurs sont constituées de manière affinitaire (les groupes sont donc potentiellement hétérogènes) et un binôme supplémentaire est chargé d'observer les lacunes des joueurs de chaque équipe (selon des critères techniques, de prise d'information et d'organisation collective). Dans la seconde situation, les élèves sont placés par groupe de besoin sur un atelier en fonction des difficultés observées précédemment : ils travaillent l'enchaînement de deux touches de balle (service / réception, réception / passe, passe / attaque), ou le placement en fonction de la trajectoire du ballon, ou bien encore la communication entre les deux joueurs selon l'intention d'attaque. Enfin la troisième situation est consacrée à des matchs par équipe de niveaux homogènes entre elles, mais hétérogènes en leur sein.

Analyse par rapport aux conditions

La constitution de groupes hétérogènes dans la première situation répond à la nécessité de s'adapter aux partenaires et/ou aux adversaires, de se confronter à un adversaire qui ne soit pas forcément de son niveau, fondement des activités d'opposition collectives. De même, la troisième situation qui est organisée avec des équipes homogènes entre elles permet de maintenir l'incertitude du résultat, trait commun de l'opposition des activités de cette compétence propre (condition n°1).

En faisant émerger, via les observations des binômes, le ou les problèmes rencontrés par chaque élève, les ateliers offrent à tous les élèves la possibilité de progresser pour résoudre leurs problèmes techniques (passe dix doigts ou manchettes non maîtrisées...), de prise d'information (intervention tardive, mauvaise anticipation coïncidence...) ou d'organisation collective (rôle non définis, placements aléatoires...) ; (condition n°2).

La mise en place de binômes et le travail par ateliers libèrent également l'enseignant de ses contraintes organisationnelles. Du coup, il peut plus facilement circuler dans la classe et réguler le travail de ses élèves, soit de manière individuelle, soit par des interventions sur les petits groupes (condition n°3).

Enfin, pour revenir à la première situation, le choix d'équipes affinitaires permet de créer une dynamique de groupe tout en protégeant l'estime de soi des élèves. Dynamique que l'on peut retrouver à travers les groupes de besoins de la situation 2 (travail par atelier avec des camarades qui éprouvent les mêmes difficultés) et dans la situation 3 où les élèves sont motivés par l'enjeu de l'opposition (condition n°4).

4 – Argumentaire sur l'intérêt de différencier les formes de groupement pour favoriser l'apprentissage des élèves

La différenciation pédagogique est une prescription institutionnelle

- Il est demandé à l'enseignant « *d'adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves* » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1/7/2013).

- Au lycée (Programme EPS lycée général et technologique, Arrêté du 17/1/2019), « *l'enseignant dispose de toute latitude pour concevoir et adapter son enseignement, les situations d'apprentissage, les rôles distribués, les outils utilisés, les évaluations réalisées en cours de formation aux possibilités et ressources réelles des jeunes* ».

La différenciation des modalités de groupement permet de placer chacun en situation favorable d'apprentissage en créant un climat de confiance.

- Pour M. Duru-Bellat (Revue Sciences Humaines n°136, 2003), « l'objectif de doter tous les membres de la société d'une formation commune passe sans aucun doute par une discrimination positive maximale, pour parvenir à compenser les écarts initiaux chez les tous jeunes enfants, en ne tolérant aucune inégalité dans la qualité de l'offre pédagogique ».

- La peur de faire mal devant les autres, de se sentir en situation d'échec est souvent un facteur de démotivation, de recherche d'évitement, et donc de dispense de complaisance (M. Verger, N. Gourson Verger, L'absentéisme en EPS, Revue EPS n°282, 2000).

Faire des groupes permet d'augmenter la quantité de pratique

- D. Hauw (Les groupes en EPS, In J-P. Rey, Le groupe, 2000) précise que plutôt que de faire passer les élèves les uns après les autres dans une tâche identique, il est préférable de multiplier les espaces de réalisation. L'auteur précise toutefois que « la constitution des groupes est en étroite relation avec les formes de travail propres aux APS proposées en EPS » (ateliers en gymnastique...).

La différenciation de modalités de groupement physiologique permet de prendre en compte les différences morphologiques

- Dans une discipline où le corps est l'outil d'action premier et à un âge où les différences entre les élèves sont très marquées, la répartition des élèves par profil morphologique permet une plus grande équité dans les pratiques.

- Par ailleurs, les groupes physiologiques contribuent à instaurer une plus grande sécurité dans les pratiques.

La différenciation de modalités de groupement par sexe permet de diminuer l'impact du regard de l'autre sexe (surtout à l'âge de l'adolescence)

- Même si, par les occasions de « rapports » et d'échanges qu'elle offre, la mixité, lorsqu'elle est réellement instituée, est reconnue comme ayant une valeur de découverte de l'autre sexe et d'apprentissage des multiples registres de relation avec autrui (N. Mosconi, La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ? 1989).

La différenciation de modalités de groupement par niveaux de pratique permet d'atténuer les éventuels sentiments d'infériorité et favorise les régulations de l'enseignant

- Pour M. Durand (L'enfant et le sport, 1989), « ce qui incite un individu à agir et à accomplir des tâches pouvant se solder par un succès ou un échec, c'est le besoin qu'il a de se sentir compétent ».

- D. Hauw (Les groupes en EPS, In J-P. Rey, Le groupe, 2000) affirme que les groupes de niveaux « facilitent le travail de l'enseignant (visibilité, adaptation des tâches) ».

- Sur la base d'une expérimentation en volley-ball avec des classes de troisième, L. Hallais (Stratégies d'intervention et formes de groupement en EPS, Revue Enseigner l'EPS n°260, 2013) souligne l'intérêt des groupes de niveaux qui déclenchent trois fois plus de remédiations collectives qu'avec un groupe classe. Par contre, le grand nombre de consignes données en groupe-classe favorise la compréhension et la réussite des élèves les plus faibles.

La différenciation de modalités de groupement affinitaires permet d'instaurer un climat de confiance favorisant l'intégration de l'élève dans son groupe

- J. Nuttin (Théorie de la motivation humaine, 1980) affirme que « appartenir à un groupe, c'est un peu appartenir à la même humanité ».

- P. Meirieu (L'enseignant dans la crise, Spirales n°8, 1995) rappelle que « nous avons là une responsabilité fondatrice : l'émotion ; une émotion collective qui permet de se sentir participant de la même humanité ».

- D. Hauw (Les groupes en EPS, In J-P. Rey, Le groupe, 2000) soutient que « les groupes organisés par affinités facilitent l'engagement et la coopération des élèves ».

- J-P. Rey (La dynamique de groupe, In J-P. Rey, Le groupe, 2000) affirme que « la situation pédagogique conduit les groupes affinitaires à renforcer ce qui les unit ». Il souligne toutefois que « à chaque membre revient une place dans le groupe (statut) qui va de pair avec des comportements attendus (rôle) ».

- Pour P. Bordes (Revue EPS n°298, 2002), la répartition par affinité permet de jouer pleinement la carte de la cohésion, laquelle est censée « prémunir le groupe d'éventuels problèmes relationnels qu'il pourrait rencontrer alors même que l'enseignant ne pourrait pas intervenir ».

La différenciation de modalités de groupement hétérogènes permet des progrès plus rapides

- Le travail au sein d'un groupe hétérogène permet plus facilement d'envisager de nouvelles solutions. F. D'Arripe (Revue EPS n°282, 2000) plaide à ce titre pour une dissymétrie de compétence en début d'apprentissage.

- D. Hauw (Les groupes en EPS, In J-P. Rey, Le groupe, 2000) précise que « *les différences de niveau dans un même groupe peuvent faciliter l'entraide et l'échange si les écarts ne sont pas trop importants* ».
- F. Darnis (Interactions entre élèves et didactique des sports collectifs, Revue EPS, 2010) souligne que « *dans le cadre scolaire, regrouper les élèves de façon relativement hétérogène s'avère donc porteur de sens et d'intérêt. Si les élèves les plus en difficulté initialement tirent un plus grand bénéfice des interactions, les plus avancés profitent également du travail coopératif en étant invités à expliciter davantage leurs stratégies de résolution* ».

5 – Nuances, ouvertures

- Modifier les groupes au cours de la leçon est une source de perturbation. Cela ne laisse pas le temps aux membres du groupe de s'organiser, de se positionner, d'assurer une pérennité permettant de stabiliser les réponses. Paradoxalement, P. Meirieu (De la classe-progrès à la classe-obstacle, Cahiers pédagogiques n°279, 1989) souligne « *l'intérêt à multiplier les types de regroupements pour ne pas tomber dans les cercles vicieux* ». À ce propos, J-F. Gréhaigne (Les formes de groupement en sports collectifs, Revue EPS n°265, 1997) souligne que « *les formes de groupement présentent des exigences contradictoires entre la stabilité et la variété* ». Concrètement, ces transformations doivent faire l'objet d'un cadrage précis de la part de l'enseignant (par exemple affichage clair et lisible des nouveaux groupes).
- Si « *la formation de groupe est un enjeu fondamental de l'EPS* » (D. Hauw, Les groupes en EPS, In J-P. Rey, Le groupe, 2000), on peut penser que ce travail ne doit pas laisser d'élèves sur le côté. Ainsi, faire des groupes affinitaires, c'est aussi prendre en compte les élèves qui n'ont pas d'affinités afin d'éviter « *un effet tragique* » (P. Bordes, Réflexions sur les modes de regroupement des élèves, Revue EPS n°309, 2004). « *L'affinité des élèves, dans le concret, est une affinité sélective qui se traduit par l'exclusion de celui qui est différent* » (J. Méard, Les compétences sociales en EPS : faut-il didactiser la fraternité ? Revue EPS n°364, 2015). De même, l'utilisation de groupes de niveaux peut démotiver les plus faibles (M. Duru-Bellat, Sociologie de l'école, 1995) ou provoquer des attitudes de suffisance des plus forts. L'auteure affirme même que les groupes de niveau sont généralement défavorables aux élèves les moins performants. D'où la nécessité d'insister, comme le précise J-P. Rey (Entraîner une équipe de sports collectifs, In J-P. Rey, Le groupe, 2000) sur « *la cohésion du groupe (qui) détermine la motivation de chacun* ». En filigrane, il convient d'éviter le risque d'isolement social.
- In fine, même si la réalité « *impose souvent dans l'urgence au professeur de redéfinir la composition des groupes en fonction du contexte* » (D. Hauw, Les groupes en EPS. In J-P Rey, Le groupe, 2000), l'objectif est de transformer les groupements d'élèves, qui n'ont a priori pas de but commun, en groupes qui construisent un but partagé, grâce à la prise en compte de la logique de l'activité, des motivations des élèves et de leurs possibilités de progrès.

12 - INSTAURER UNE PÉDAGOGIE DE MAÎTRISE POUR PERMETTRE À CHACUN D'ACQUÉRIR LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

1 – Démonstration

Montrer que l'aménagement des conditions d'enseignement développées par la pédagogie de maîtrise permet aux élèves de s'appropriier plus facilement les contenus programmatiques.

2 – Caractérisation de l'outil

Définition

C'est B. Bloom (Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, 1979) qui a posé l'idée de base de la pédagogie de maîtrise : « *la plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé si l'enseignement est adéquat et si les élèves sont aidés quant et là où ils rencontrent des difficultés, si on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise et s'il existe des critères clairs de ce qu'est la maîtrise* ». L. Legrand (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 1994) précise que la pédagogie de maîtrise est un « *encadrement temporel de l'apprentissage par des prises d'informations objectives avant et après son déroulement, portant sur les données cognitives et affectives* ».

Commentaires

Cette perspective inverse les scénarios habituels de l'enseignement en plaçant au centre de l'acte d'enseignement le temps d'apprentissage nécessaire pour que l'élève s'approprie les connaissances visées (idée avancée par J. B. Caroll dès 1963). C'est aussi un moyen d'éviter que certains élèves se sentent d'emblée assignés à l'échec. Ainsi, il s'agit de passer d'un enseignement organisé sur des volumes horaires à un enseignement organisé par des compétences à construire. Toutefois, dans le cadre d'un enseignement aux horaires assez contraints, cette mesure peut-être déclinée de manière à mettre en adéquation le choix d'objets d'enseignement au regard du temps d'apprentissage disponible. Cette pédagogie nécessite également une lecture fine des comportements de l'élève afin que l'objectif choisi pour chacun soit atteignable et que les moyens mis en œuvre soient pertinents, notamment via des régulations et un contexte affectif favorable à l'investissement de l'élève. Le tout débouchant sur une reconnaissance de ce qui a été acquis.

Conditions de mise en œuvre

En fin de compte, la pédagogie de maîtrise repose sur :

- 1) Une évaluation formative fine.
- 2) L'identification précise des contenus à s'approprier pour chaque élève.
- 3) Des rétroactions et remédiations fréquentes.
- 4) Une évaluation certificative.
- 5) Une adaptation temporelle de la durée du cycle au regard des acquisitions progressives des élèves (ou le choix d'objet d'enseignement au regard du temps d'apprentissage disponible).
- 6) Un contexte affectif sécuritaire

3 – Exemple et analyse de l'exemple

Exemple lycée

Contexte

Nous illustrerons notre propos avec des élèves de terminale lors d'un cycle de 12 leçons en course en durée (épreuve de 30') dans le champ d'apprentissage n°5. Ils ont choisi le thème « sportif » et travaillent notamment sur l'attendu de fin de lycée « *s'engager pour obtenir les effets recherchés selon son projet personnel, en faisant des choix de paramètres d'entraînement cohérents avec le thème retenu* ».

Situation

Tout le travail proposé ci-dessous s'effectue par binôme affinitaire. Le cycle débute par un test VAMEval qui permet d'apprécier la vitesse maximale aérobie des élèves (VMA : vitesse maximale à laquelle peut courir un sujet sans produire un surplus d'acide lactique, vitesse à laquelle la VO2 max est atteinte). À l'issue du test, l'élève recueille ses impressions (pénibilité de l'effort, sensations corporelles éprouvées en terme respiratoire, de foulées...) qu'il consigne dans un carnet d'entraînement. À partir des résultats du test et des sensations éprouvées, l'élève détermine avec l'enseignant son objectif sportif. L'exigence est de courir pendant 30 minutes sous forme d'aller-retour entre deux balises, à des vitesses allant de 5 à 18 km/h et en passant à chaque minute à la balise de référence. Au cours du cycle, le travail porte essentiellement sur les contenus qui vont permettre de déterminer l'allure optimale tout en étant régulier. En fonction de leur niveau et des informations recueillies dans leur carnet d'entraînement, les élèves apprennent à maîtriser leur rythme respiratoire, à rendre plus efficiente leur technique de course (foulée rasante), ou encore à réguler leur allure en fonction de leur ressenti et d'indicateurs précis (temps de passage). Ceci par le biais de diverses et régulières rétroactions fournies par l'enseignant et le binôme de travail. Au bout de huit leçons, l'élève est évalué et, selon ses résultats, peut tenter pour la fin

du cycle, un contrat plus ambitieux, ou au contraire poursuivre le travail permettant d'être régulier à l'allure choisie.

Analyse par rapport aux conditions

Les conditions d'une pédagogie de maîtrise sont présentes dans ce cycle. En effet, l'utilisation d'un test en début de cycle permet de cibler pour chaque élève la vitesse de course sur 30 minutes (entre 70 et 85% de sa VMA) et d'envisager le travail à fournir (condition n°1).

Au regard de l'objectif sportif, l'élève accompagné par l'enseignant, centre son travail sur les contenus qui lui font le plus défaut, notamment ceux qui contribuent au choix de l'allure et à la régularité de course, deux éléments clés pour mener à bien le projet. Selon, les élèves, l'enseignant insistera plus ou moins sur certains contenus (condition n°2).

La prise en compte régulière, via le carnet d'entraînement, des ressentis et des résultats obtenus dans les différents exercices permettent à l'enseignant et aux élèves d'apporter des régulations au cours de l'apprentissage. Ces informations peuvent être complétées par les remarques du binôme (condition n°3).

La double certification, en cours de cycle à la leçon n°8 et à la fin du cycle, offrent à l'élève deux chances de valider au mieux l'apprentissage visé (condition n°4).

Par ailleurs, le complément ou l'approfondissement proposé à la suite de la leçon n°8 traduisent la volonté d'encadrer temporellement le processus d'acquisitions des connaissances (condition n°5).

Enfin, les échanges réguliers et personnalisés avec l'enseignant (médiés notamment par le carnet d'entraînement), le travail en binôme affectif et l'objectif individualisé en prise avec le niveau de ressource de chacun (test VMA° offrent les conditions d'une pratique où l'élève peut réussir son objectif et éviter de fait une situation de ridicule (condition n°6).

4 – Argumentaire sur l'intérêt d'utiliser une pédagogie de maîtrise

La pédagogie de maîtrise, synonyme d'individualisation et de réussite, est une prescription institutionnelle

- Une des compétences de l'enseignant est de « *maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités* » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1/7/2013).

- « *Construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuel ou collectif* » (Compétences travaillées, Programme EPS du cycle 4, Arrêté 9/11/2015).

- « *L'acquisition de nouvelles capacités, connaissances, attitudes suppose des temps d'apprentissage longs pour que chaque élève puisse réussir à la fois à court terme et faire le choix d'un engagement dans l'activité physique de manière durable* » (Programme EPS lycée général et technologique, Arrêté 17/1/2019).

- « *Les activités physiques sportives et artistiques (APSA) font l'objet d'un traitement didactique et pédagogique afin de permettre de réels apprentissages pour chacun des élèves et s'adapter aux caractéristiques des contextes d'enseignement* » (Programme EPS lycée général et technologique, Arrêté 17/1/2019).

La pédagogie de maîtrise, qui vise la réussite de chaque élève, constitue l'essence même de l'acte d'enseignement

- J-L Guillaumé (De l'évaluation à la notation, Revue EPS n°250, 1994) insiste sur la nécessité de dépasser « *l'illusion gaussienne* ». « *Parce que l'éducation est une entreprise qui refuse l'aléatoire, elle s'interdit des résultats d'apprentissage distribués selon la loi normale et recherche dans le cadre de ses programmes d'acquisition et de compétence, par une inégalité d'enseignement, la maîtrise de ceux-ci par une grande majorité d'élèves.* »

- P. Perrenoud (Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, 1999) affirme que « *le credo de la pédagogie de maîtrise est fondamentalement égalitariste* ».

- P. Meirieu (Primat de l'individu ou primat du sujet, Les cahiers pédagogiques n°503, 2013) insiste avec force sur le fait que « *il est temps de montrer, en revenant aux sources, qu'elle (la pédagogie différenciée) est un projet éminemment subversif, qui ne s'inscrit pas dans le paradigme de l'égalité des chances, mais bien dans celui de l'égalité du droit à l'éducation pour tous* ».

La pédagogie de maîtrise permet l'accès de tous aux compétences programmatiques, ce qui contribue à l'égalité des chances

- J-L Guillaumé (De l'évaluation à la notation, Revue EPS n°250, 1994) questionne : « *un système éducatif qui se contenterait d'une égalité des chances au lieu de rechercher une égalité des résultats d'apprentissage est-il concevable ?* »

La pédagogie de maîtrise permet de proposer à chaque élève un travail en prise avec son niveau, ce qui renforce sa motivation

- M. Durand (L'enfant et le sport, 1989) montre que « *un individu est d'autant plus intéressé par une activité qu'elle est pour lui l'occasion de se sentir efficace, habile et d'éprouver du plaisir associé à cette efficacité* ».

- Pour J-P Famose, (Rôle des représentations cognitives de la difficulté de la tâche et de l'habileté du sujet dans l'apprentissage moteur et la motivation à apprendre, 1991) « *la présence d'objets référencés par rapport à soi et non par rapport aux autres d'une part, et les consignes demandant de tenter d'augmenter ses propres performances d'autre part, constituent l'essence d'un climat de maîtrise* ».
- Ce type de pédagogie permet de passer d'une logique de comparaison sociale à une logique de comparaison de maîtrise individuelle, laquelle protège beaucoup plus l'estime de soi. Ainsi, pour éviter que les buts compétitifs n'annihilent l'investissement d'élèves peu performants, F. Cury et P. Sarrazin (Motiver les élèves et réduire le stress des athlètes : analyse des contributions de la fixation du but à l'amélioration de la performance. In J-P. Famose, Cognition et performance, 1993) invitent à « *considérer le succès en termes de dépassement de standards personnels de performance, plutôt qu'en termes de supériorité sociale* ».
- Il apparaît ainsi de manière inéluctable que « *l'observation de l'élève au cours de l'apprentissage est le vecteur essentiel de l'adaptation aux différences* » (B. Lebrun, Revue e-nov n°3, 2012).

La pédagogie de maîtrise permet d'intégrer l'évaluation dans l'acte d'apprentissage

- C. Pineau (Les épreuves d'EPS aux examens de l'Education Nationale, Revue EPS n°237, 1992), alors doyen de l'IG, insistait sur le fait que « *il n'est pédagogiquement pas acceptable d'évaluer (...) des dispositions initiales, relevant de composantes biomécaniques ou biofonctionnelles n'ayant aucun rapport avec les apprentissages de l'élève* ».

En adaptant le temps d'apprentissage nécessaire à chaque élève, la pédagogie de maîtrise devient une variable essentielle à la réussite de chaque élève

- Pour B. Bloom (Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, 1979), le temps requis pour maîtriser un contenu est la caractéristique individuelle fondamentale qu'il faut retenir en situation scolaire. C'est ainsi que l'auteur considère que les aptitudes de départ d'un élève prédisent, non pas le niveau terminal atteint par celui-ci dans un temps d'enseignement défini, mais le temps nécessaire à cet élève pour atteindre le niveau de maîtrise visé.
- P. Perrenoud (Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, 1999) plaide pour « *inventer une organisation pédagogique permettant à chacun de progresser à son rythme en direction des objectifs* ».

La pédagogie de maîtrise, qui repose sur une adaptation constante de l'apprentissage (l'aide est apportée au moment où l'élève rencontre une difficulté), est une garantie du succès de l'enseignement

- P. Perrenoud. (Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, 1999) souligne que la pédagogie de maîtrise entraîne une attitude de recherche du professeur, d'où l'importance de l'observation pour pouvoir comprendre et agir en conséquence.
- Pour B. Bloom (Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, 1979), le feed-back, les pré-requis affectifs (intérêt) et l'agencement des pré-requis cognitifs constituent des variables-clés de l'apprentissage.

5 – Nuances, ouvertures

- M. Huberman (Assurer la réussite des apprentissages scolaires, Les propositions de la pédagogie de maîtrise, 1988) souligne que le temps requis pour apprendre dépend en grande partie de la compréhension de ce qui est à faire et de la structuration de la tâche de la part des enseignants.
- On observera également que cette pédagogie est lourde à mettre en œuvre dans la mesure où elle nécessite un allongement potentiel du temps d'apprentissage si les contenus visés ne sont pas acquis ou une nouvelle définition des objectifs pour les élèves en situation de réussite rapide. Cette notion de durée d'apprentissage est défendue par de nombreux auteurs tels que D. Delignières (Et si l'on enseignait comme nos élèves apprennent ! In Carlier G., Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'EP, AFRAPS, 2004).
- De plus, elle nécessite une individualisation du suivi parfois incompatible avec la taille des groupes en EPS.