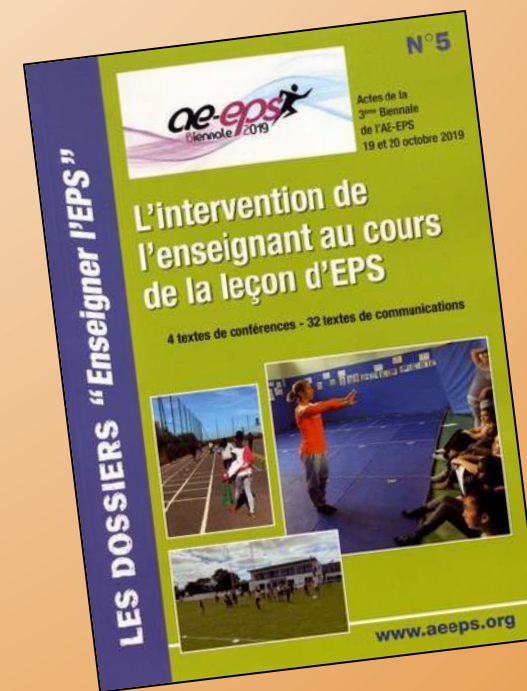
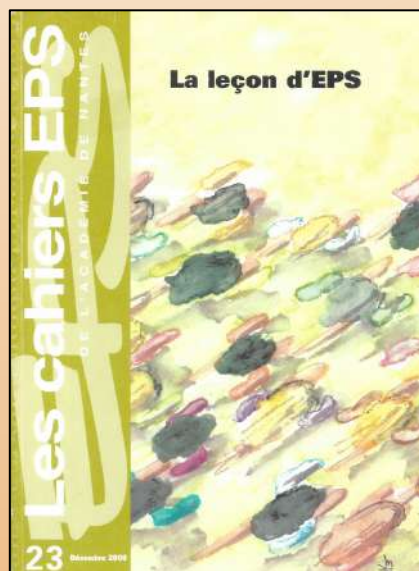
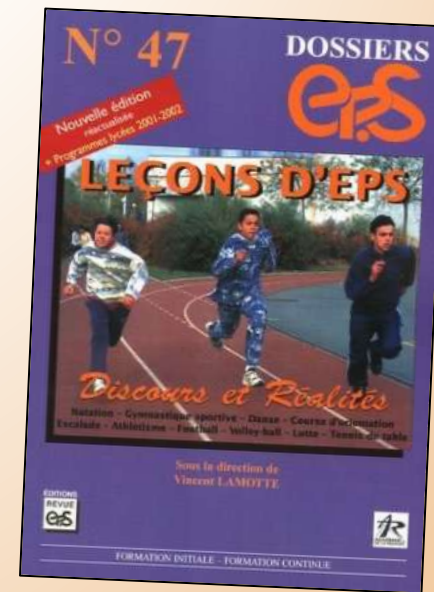
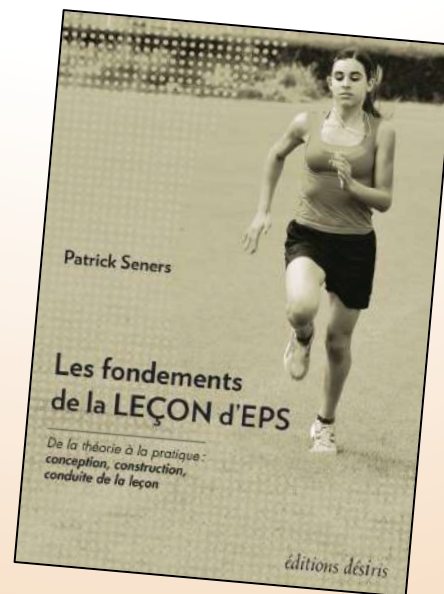
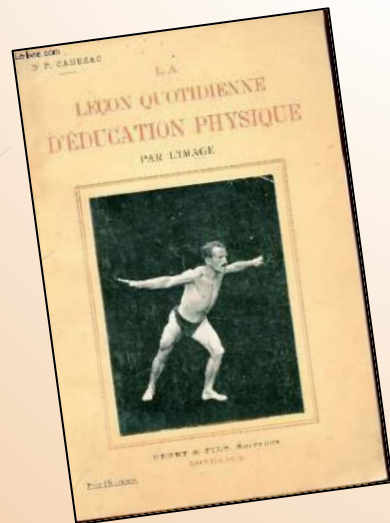
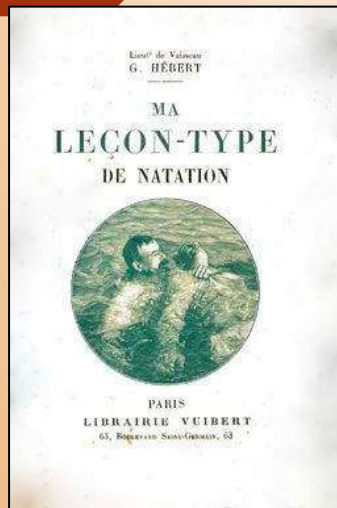
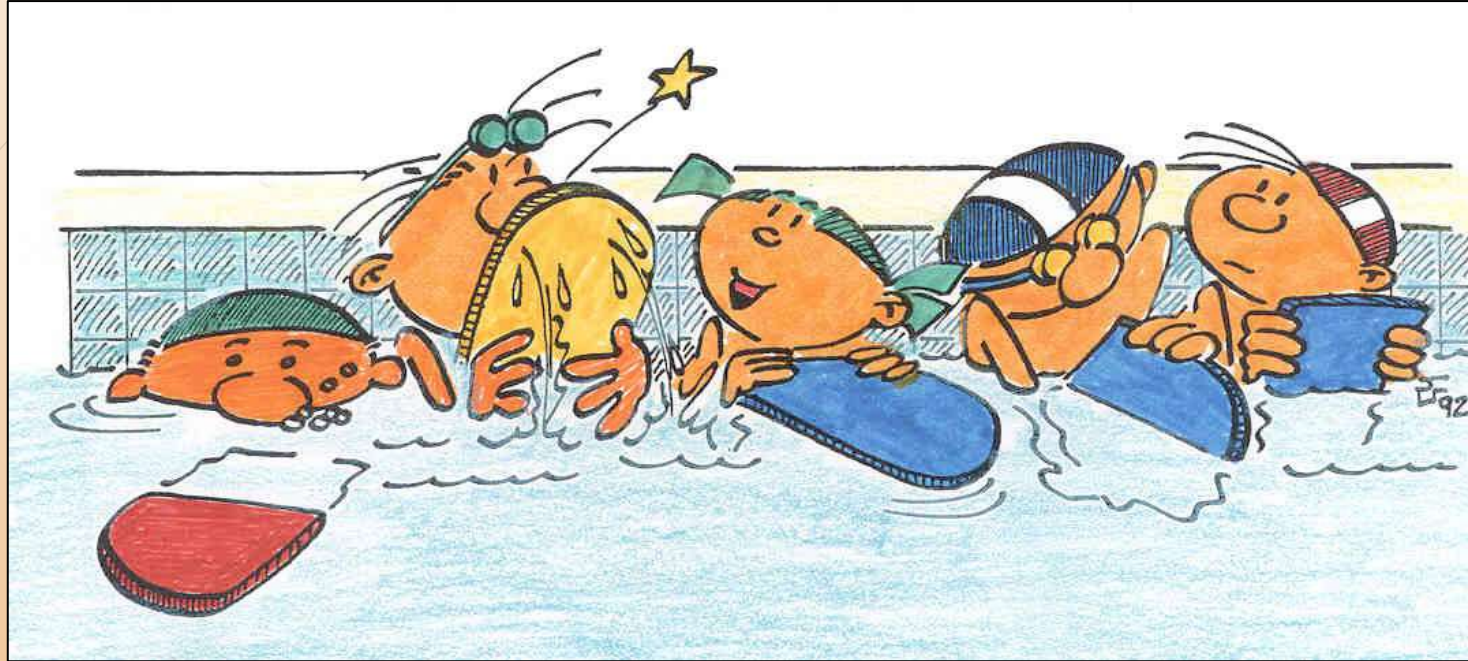


Comment construire une leçon d'EPS ?

Itinéraires des savoirs







- 1 – Qu'est-ce qu'une leçon ?
- 2 – L'apport de la didactique
- 3 – Du savoir de référence au savoir à enseigner
- 4 – Du savoir à enseigner au savoir enseigné
- 5 – Du savoir enseigné au savoir appris

1 – QU'EST-CE QU'UNE LEÇON ?



1. Regard historique
2. Regard institutionnel
3. Regard pédagogique et didactique
4. Regard pratique

1. Regard historique

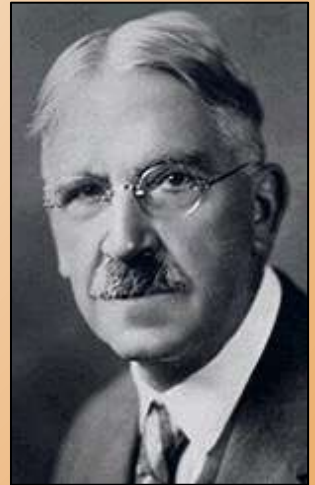


Du latin *lectionem* (cueillette) la leçon représente, dans les universités médiévales, l'acte essentiel d'une pédagogie fondée sur l'oralité. Le maître - ou lector - lit et commente devant les étudiants des passages qu'il a extraits de l'œuvre d'un auteur reconnu.

Dictionnaire encyclopédique de la formation, 1994

L'éducation nouvelle met l'accent sur une approche de l'apprentissage centrée sur l'enfant, pratique et expérimentale. Elle encourage l'exploration autonome et permet aux enfants d'apprendre à leur propre rythme.

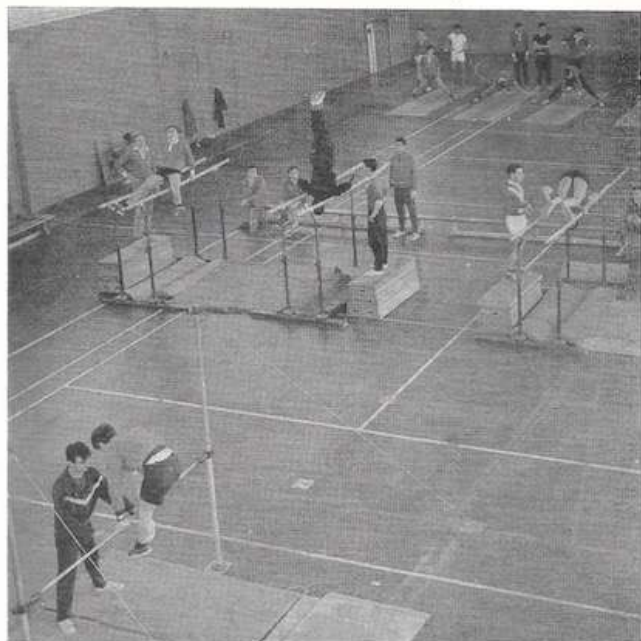
L'éducation traditionnelle suit généralement un programme structuré avec un enseignement dirigé par l'enseignant, des évaluations standardisées et un accent mis sur la transmission de contenus académiques.



« **Toute leçon doit être une réponse à une question** que se posent les élèves ». Pour le psychologue et philosophe américain, l'école a pour fonction de partir de l'expérience des enfants et de lui donner une direction à partir de quatre impulsions qui sont « *de communiquer, de construire, de chercher à savoir et d'affiner son expression.* »

John Dewey (1859-1952)

1 – QU'EST-CE QU'UNE LEÇON D'EPS ?



LA FRATERNITÉ
QUE LE SPORT
FAVORISE,
LES VALEURS
MORALES QU'IL
DÉVELOPPE
LE RAPPROCHEMENT
ÉTONNANMENT
DE LA SCIENCE

Revue EPS n°90
(1968)

Leçon
d'ouverture

QUE DEVIENT LA LEÇON D'ÉDUCATION PHYSIQUE ?

Par Robert MÉRAND, professeur à l'ENSEPS

R. Mérand identifie 4 composantes de la situation pédagogique impliquée par la leçon d'EP : les élèves, les maîtres, la matière, la manière.

1. Regard historique

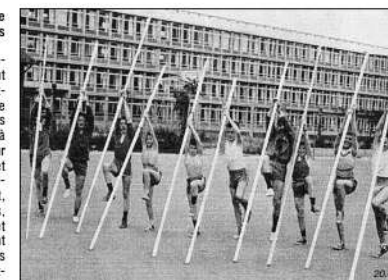
Période	Caractéristiques
Autour de 1965	Scolarisation des pratiques sportives (principalement athlétisme, gymnastique, sports collectifs). Enseignement par cycles avec alternance d'entraînements et de compétition (2 clubs dans la classe). Enseignement de techniques et éducation perceptive.
Autour de 1975	Diversification des activités pratiquées pour que chaque élève trouve une voie de réussite. Cycles plus courts avec trois types d'activité : fondamentale (4 séances de mise en condition physique) ; ludique ou de découverte (2 séances : mini-tennis, cyclotourisme ; sportives (4 séances).
Autour de 1985	Évaluation d'apprentissages scolaires. Cette période est marquée par une réflexion sur les contenus (« ce qu'il y a à faire pour faire »), les évaluations et les programmes qui se concrétisent dans des cycles d'apprentissage de 8 à 10 leçons.
Période actuelle (2005)	L'école, lieu de transmission de valeurs et d'une « culture commune ». Pour lutter contre les éternels débutants ou le zapping des activités, les cycles deviennent plus longs. Importance de la pédagogie du projet et de la responsabilité.

Évolution des séances d'EPS de 1965 à nos jours : quelques tendances

Jacqueline Marsenach

Revue Contre-Pied n°17 (2005)

A propos de l'histoire des disciplines scolaires. L'histoire de la discipline d'enseignement « EPS » ne peut se limiter à l'histoire des textes institutionnels ou à celle des discours de spécialistes dont la fonction consiste à faire des propositions pour l'enseignement. A. Chervel et le service d'histoire de l'éducation de l'INRP affirment, depuis de longues années, que : « ce sont les maîtres et les élèves qui, par un patient et incessant dialogue dans des milliers de classes, mettent au point, affinent, perfectionnent la discipline qu'ils



1962 : Bois-Colombes, collège-lycée Albert Camus, initiation collective à la perche.

contraintes d'un découpage horaire très strict, nécessité d'apprentissages bien ciblés et évaluables, groupes hétérogènes de niveau. Quelques éléments du contexte : que nous limiterons volontairement au contexte « sport » et « éducation physique » :
 ● le contexte général est très favorable au sport : l'explosion des effectifs des fédérations olympiques (à titre d'exemple la fédération française de football est passée durant cette période de 380 000 licenciés à 602 000) est telle que l'on peut parler « d'âge d'or des

La leçon d'EPS a toujours gravité autour des finalités assignées à l'EPS qui reposent sur nature, culture et société

2. Regard institutionnel

Les compétences de l'enseignant

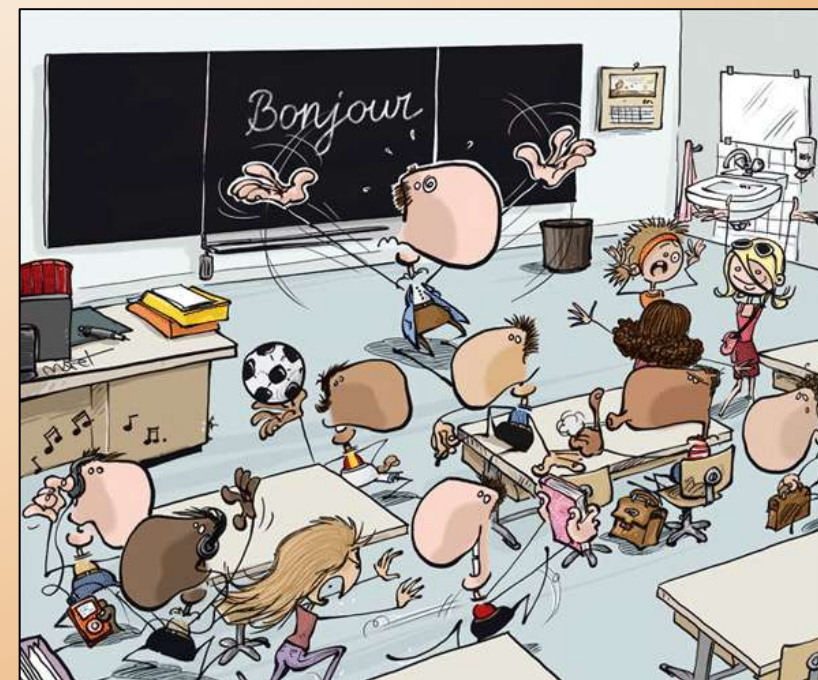
Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013

« Savoir préparer les séquences de classe et pour cela définir des programmations et des progressions. »

« Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves. »

« Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages. »

« Apporter les aides nécessaires à l'accomplissement des tâches proposées, tout en laissant aux enfants la part d'initiative et de tâtonnement propice aux apprentissages. »



1 – QU'EST-CE QU'UNE LEÇON ?

Les ressources d'accompagnement
des programmes d'EPS (cycle 2)



éduscol Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Pour démarrer : concevoir et mettre en œuvre un enseignement de l'EPS au cycle 2

Concevoir une séance d'apprentissage en EPS



Réflexions préalables sur la séance d'EPS

La séance d'EPS est un temps d'activité physique encadré, organisé pour permettre à tous les élèves de développer leur motricité et d'apprendre à mobiliser leurs ressources. Même si elle constitue une « respiration » dans la journée scolaire, elle est très différente d'un temps de récréation.

L'ensemble des séances, tout au long de l'année, doit assurer le respect de l'**horaire réglementaire**, et un **temps effectif d'activité physique pour les élèves** ; de 60 à 80 % de cet horaire doit être prévu.

La mise en œuvre de l'enseignement de l'EPS à la hauteur indiquée dans les instructions officielles et l'effectivité de l'engagement moteur des élèves méritent en effet toute notre attention :

- parce que, pour enrichir leur motricité et atteindre les objectifs fixés par le programme, les élèves doivent pouvoir agir, s'exercer, s'adapter, se confronter physiquement dans différents milieux ;
- parce que, pour se développer harmonieusement, tous les enfants ont besoin de pratiquer des activités physiques et sportives à un niveau important : or, pour certains de ces enfants et bien souvent pour ceux issus des milieux sociaux les moins favorisés, la séance d'EPS est la principale, voir la seule occasion de pratiquer ces activités. Il y a donc un enjeu d'équité et de lutte contre les déterminismes sociaux qui doit absolument être pris en compte par tous les enseignants à tous les niveaux.

Quelques principes pour la préparation d'une séance d'EPS

Inscrire la séance dans un projet de formation

La séance a sa place dans un module d'apprentissage qui lui-même fait partie d'un projet sous-tendu par le programme. Qu'est-ce que les élèves vont apprendre de nouveau, ou vont entraîner, durant cette séance ? À quelle(s) objectif(s) d'apprentissage contribue-t-elle ?

Une organisation raisonnable qui assure la faisabilité et inclut les différents temps

La séance préserve la quantité de pratique physique, intègre les règles de fonctionnement du groupe et prévoit des consignes de travail concises ainsi que l'aménagement du milieu et les règles de sécurité. Elle tient aussi compte des ressources telles que l'expertise de l'enseignant, des contraintes locales telles que les installations ou le matériel disponibles, ainsi que des caractéristiques des élèves et de la classe.

La même séance peut être faite deux ou plusieurs fois si nécessaire durant le module d'apprentissage ; faire évoluer des variables pour une même situation est souvent préférable à un changement de situation.

La séance inclut différents temps : avant, pendant et après la séance. Le temps d'activité motrice est essentiel mais la séance ne peut se limiter au seul temps moteur.

Anticiper le déroulement et les régulations

Pour éviter les pertes de temps liées à des questions d'organisation et mieux accompagner les apprentissages de tous les élèves, la situation pédagogique doit être construite avec précision :

- quelle organisation mettre en place et comment va-t-on l'expliquer aux élèves ?
- quelles consignes va-t-on donner en début de séance ? En cours de séance ? Prévoir les formulations exactes est souvent très utile ;
- au cours de la séance, pour tous les élèves ou pour certains d'entre eux afin de gérer l'hétérogénéité, il est souvent pertinent de jouer sur certaines variables didactiques pour mieux accompagner les apprentissages. Des régulations en cours de séance sont donc à prévoir : l'enseignant connaît ses élèves et est en capacité d'anticiper ces inflexions, ce qui lui permettra de gagner en efficacité lors de la séance. Pour cela, il faut avoir identifié a priori les principales variables didactiques (consignes, aménagement du milieu, règles du jeu, modalités de groupement, critères de réussite...).

Prévoir les modalités du bilan

Une séance d'EPS se conclut par un bilan, le plus souvent oral, ce bilan doit être conduit avec précision. Bien sûr, il s'appuie sur les constats lors de la séance mais son organisation et une partie des éléments langagiers peuvent être réfléchis à l'avance : là aussi, l'anticipation est gage d'efficacité.

Parfois, en lien avec les autres domaines et notamment le français, une trace écrite peut être prévue. En classe et dans de bonnes conditions matérielles pour écrire, cet exercice aide les élèves à réfléchir à leurs progrès et à leurs acquis, le cas échéant par rapport à un plus vaste projet de formation. En verbalisant ou en transcrivant l'expérience corporelle, les élèves se dotent ainsi d'un support de mémoire et de communication qui confortent leur prise de conscience du sens de leur parcours de formation.

1 – QU'EST-CE QU'UNE LEÇON D'EPS ?



Revue EPS n°217 (1989)

3. Regard pédagogique & didactique



L. Roche, C. Sève
Former à l'intervention en EPS, UV2S

« Plus fortement que celui de la séance, le terme de leçon est porteur de **l'idée d'enseignement**.

La leçon offre une **unité de lieu, de temps et d'action** dont il convient de réaffirmer l'importance.

Qu'est-ce qu'un élève doit apprendre dans l'heure de cours pour qu'il n'ait pas perdu son temps et désire revenir apprendre à la prochaine leçon ? »

« **Une leçon est unique** parce qu'elle met en scène des êtres humains dont les actions, les sentiments, l'état de disponibilité affective et psychologique, ne sont jamais reproductibles ».



« En dépit de son caractère singulier, la leçon contient des **traits génériques** notamment au niveau de son déroulement temporel (des unités temporelles d'actions à faire au fil de la leçon) ».

3. Regard pédagogique & didactique

Le double sens de la leçon
Ce que le maître donne à **apprendre / fait construire** pendant un temps donné et au regard d'un objectif (compétence attendue)

La leçon doit être construite de manière à intégrer les prescriptions institutionnelles et la réalité des comportements des élèves.

La leçon s'inscrit dans le cycle, lequel s'insère plus largement dans un parcours de formation.

La leçon contribue à ce que l'élève puisse construire à la fin du cycle une « compétence attendue » (= objectif de cycle).

Les transformations attendues chez les élèves ne s'opèrent que lorsque les contenus d'enseignement sont choisis, organisés et présentés de manière pertinente au sein de la leçon.

La double logique de la leçon

Logique verticale. La leçon s'inscrit dans un cycle. Chaque leçon est destinée à permettre l'appropriation ou la stabilisation de contenus d'enseignement qui vont aider l'élève à résoudre les problèmes posés par la compétence attendue. La leçon possède donc une place unique dans le cycle. Elle n'est pas interchangeable.

Logique horizontale. La leçon possède une logique relative à l'organisation des différentes situations qui la compose.

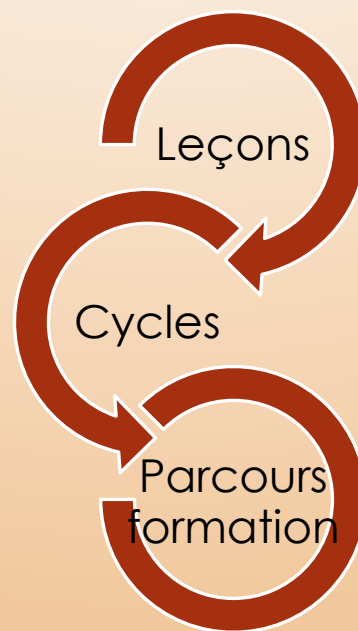
3. Regard pédagogique & didactique

« Le cycle, unité d'appropriation avant d'être unité de temps. Le cycle, comme articulation cohérente de leçons. »

M. Delaunay, C. Pineau, Un programme, la leçon, le cycle en EPS, 1989

« Ce qui se joue dans une leçon est assurément de l'ordre du prévu, ce qu'un enseignant prépare avec soin pour faire agir et apprendre les élèves, mais il ne peut s'y réduire. Une leçon est aussi un moment d'interaction fort entre tous les acteurs. »

J-L Ubaldi, A. Coston. Un système complexe entre incertitudes et anticipations structurantes.
Dossier Enseigner l'EPS n°1, 2013

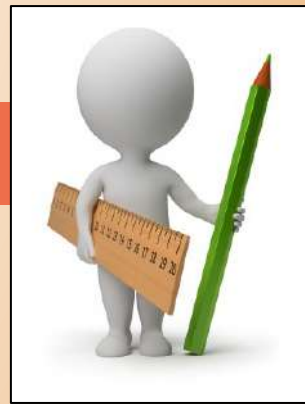


« La leçon, c'est aussi et surtout un temps et un lieu de rencontre entre un adulte qui a pour fonction d'enseigner et des élèves réunis en classe pour apprendre. »

P. Beunard. La leçon pour apprendre.
Cahiers EPS de Nantes n°23, 2000

« La leçon du jour est toujours liée à l'histoire des leçons passées avec la classe, et elle prépare aussi celles à venir en référence aux objectifs visés. »

L. Roche, C. Sève, Former à l'intervention en EPS, UV2S



4. Regard pratique

À quoi sert la préparation / le bilan d'une leçon ?

R.J. Yinger : le monde de la classe vide

- Assurer la cohérence et la continuité de son enseignement.
- Mieux identifier et connaître ce qui va être enseigné.
- Cibler et mettre en scène ce qui ambitionne d'être appris.
- Favoriser l'engagement des élèves via l'organisation spatiale (format pédagogique) et humaine.
- Mieux prendre en compte les caractéristiques individuelles.
- Anticiper les réactions des élèves pour mieux les réguler.
- Se libérer l'esprit pendant l'interaction, notamment via des situations « routinières ».

Pour F. Tochon (L'enseignant expert, 1993), la mise en place de « routines » permettrait à l'enseignant de :

- diminuer le nombre d'informations à traiter simultanément
- diminuer le nombre de décisions à prendre



Routines : plans intériorisés par l'expérience, automatisés qui guident l'action dans une direction la plus favorable sans requérir à une analyse approfondie du contexte".

1 – QU'EST-CE QU'UNE LEÇON D'EPS ?

4. Regard pratique

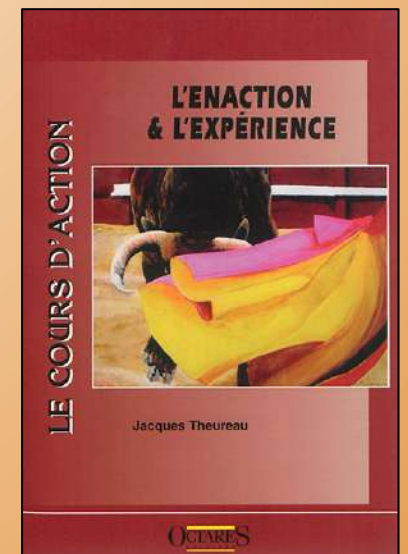


P. Veysere (Les traces écrites de planification en EPS. 2007)

Les enseignants débutants consacrent 65% de leurs planifications à des énoncés d'organisation contre 41,5% pour les enseignants d'expérience et 34% pour les experts handball.

La préparation d'une leçon : une difficile (impossible ?) anticipation

« *L'activité des élèves est une activité située* » (J. Theureau. Le cours d'action, 2015)
Difficile d'anticiper l'imprévu : élève qui se blesse, bagarre, incompréhension de la situation...



2 – L'APPORT DE LA DIDACTIQUE



1. La didactique
2. Transposition didactique
3. Concepts de la didactique
4. L'itinéraire des savoirs

2 – L'APPORT DE LA DIDACTIQUE

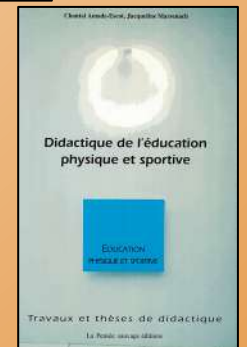
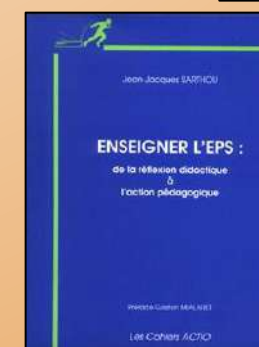
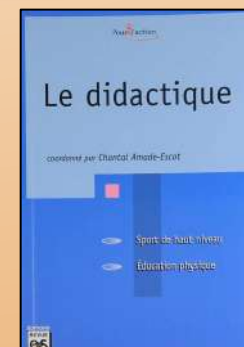
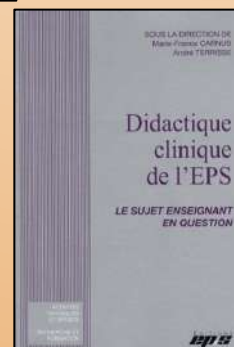
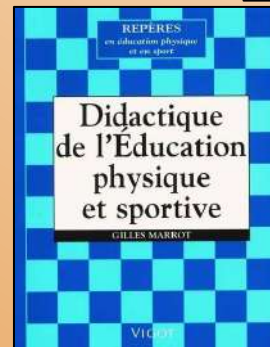
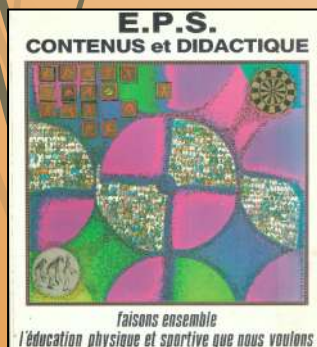
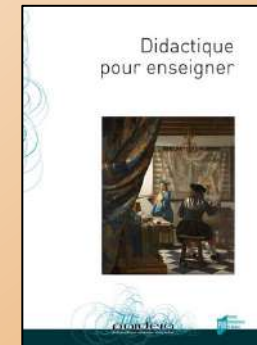
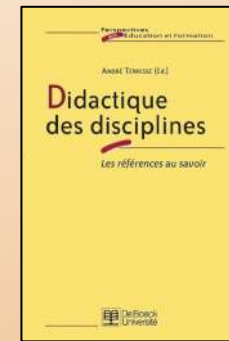
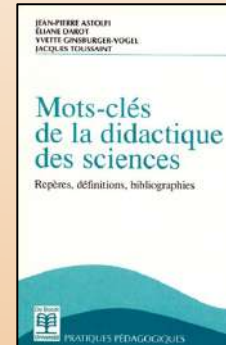
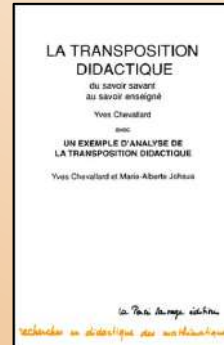
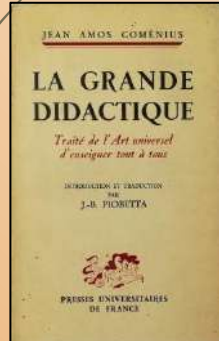
1. La didactique

La didactique étudie les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la « culture » propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant

S. Josuha, J-J. Dupin, Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques, 1993

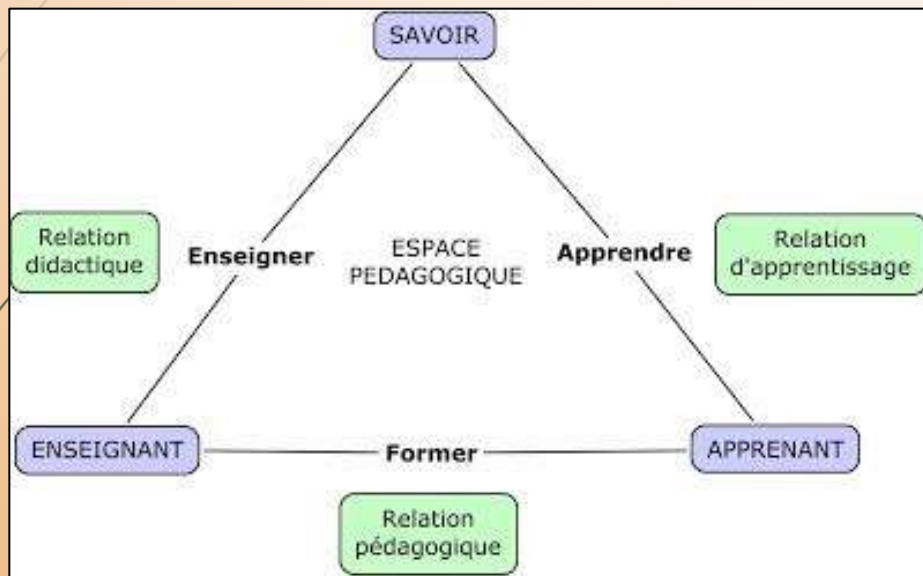
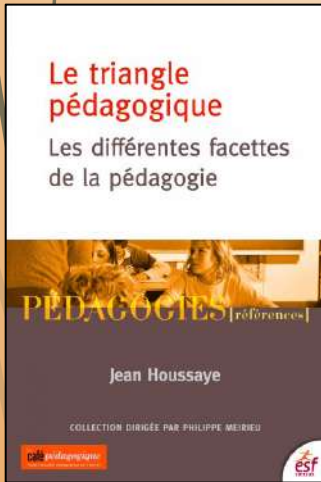
La didactique « s'intéresse au jeu qui se mène entre un enseignant, des élèves et un savoir »

Y. Chevallard, La transposition didactique, 1991

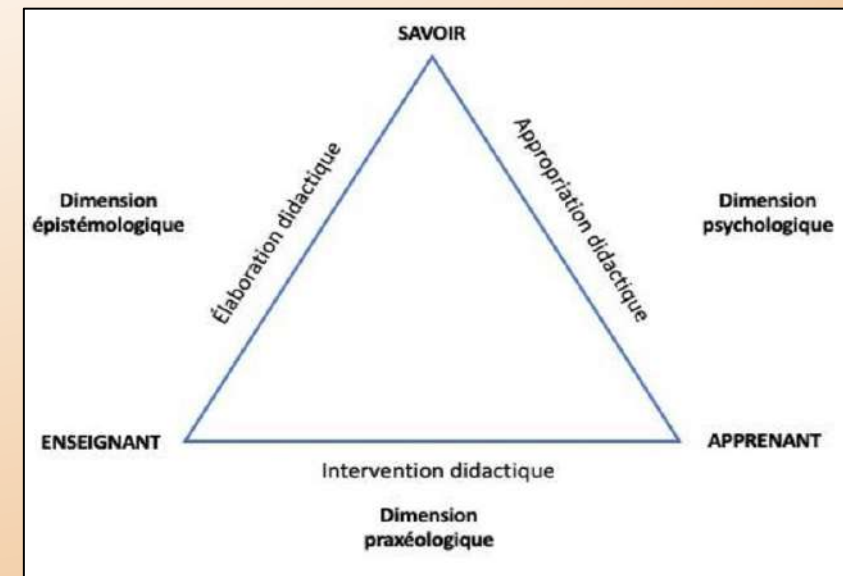


2 – L'APPORT DE LA DIDACTIQUE

1. La didactique : du triangle pédagogique au triangle didactique



Le triangle pédagogique (J. Houssaye)



Le triangle didactique (Y. Chevallard, 1985)

Construire une leçon, c'est prendre une responsabilité sur les savoirs, tant dans leur légitimité (choix) que dans leur transmission (organisation et mise en scène) et leur appropriation par les élèves.

2. Transposition didactique

« Ensemble des **transformations que l'école fait subir au savoir** et plus globalement aux pratiques et aux cultures pour les rendre enseignables. Il y a transposition car on déplace le problème d'un point à un autre. Cette transposition est didactique car la question est envisagée du point de vue de la matière à enseigner. »

P. Perrenoud. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, 1994

Un double mouvement

« Le processus sélectif. Le **curriculum scolaire** apparaît comme le produit d'une sélection au sein de la culture d'une société. Cette sélection permet de cibler « ce qui vaut la peine d'être transmis. »

J. C Forquin
(*École et culture*, 1989)

« Le processus de réélaboration. Une fois les éléments culturels choisis (...) les rendre transmissibles, enseignables, assimilables par la jeune génération. Cette **mise en forme scolaire** devra intégrer les exigences et les caractéristiques du milieu scolaire dans lequel ils seront transmis. »

2 – L'APPORT DE LA DIDACTIQUE

3. Questions d'enseignement et concepts didactiques

« La transposition didactique est l'ensemble des transformations que fait subir à un champ culturel la volonté de l'enseigner dans un cadre scolaire et l'apport didactique qui s'ensuit. » (M. Verret. Le temps des études, 1975).

Quelles sont les pratiques sociales qui peuvent servir de référence aux pratiques scolaires ?

Concepts didactiques : transposition didactique, pratiques de référence

Qu'est-ce qui unit, implicitement ou explicitement, le professeur et les élèves ?

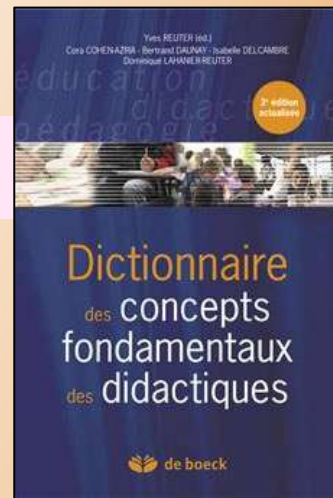
Concepts didactiques : contrat didactique, situation-problème

Comment l'enseignant peut-il favoriser l'appropriation du savoir par les élèves ?

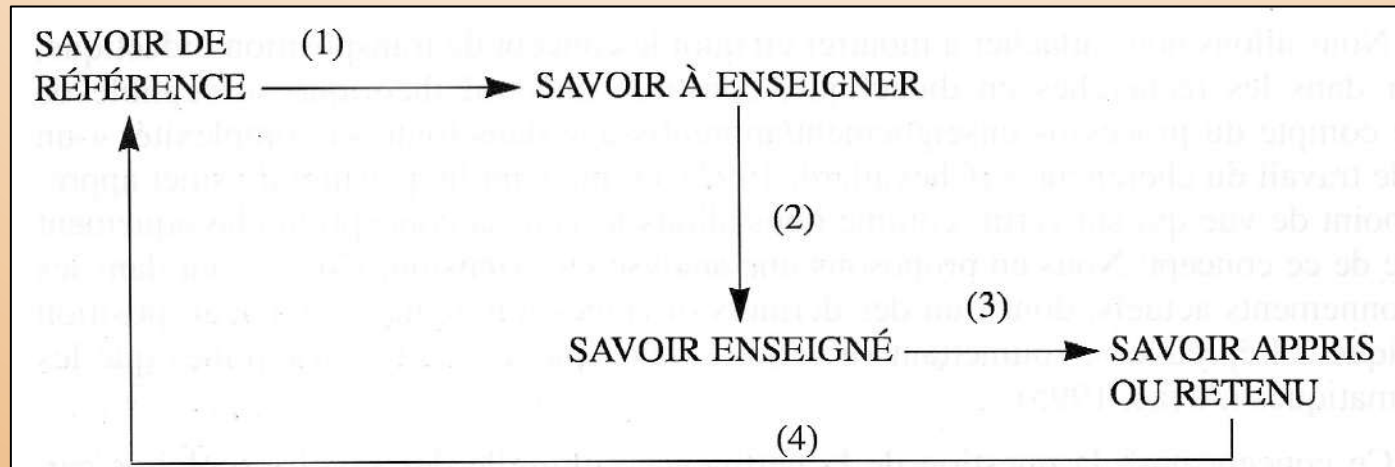
Concepts didactiques : trame conceptuelle, erreur

Qu'est-ce qui peut faire dysfonctionner l'apprentissage au sein de la relation élève - savoir ?

Concepts didactiques : rapport au savoir, représentation, obstacle, conflit cognitif



4. L'itinéraire des savoirs



A. Terrisse. Transposition didactique et prise en compte du sujet. 1998.



3 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER



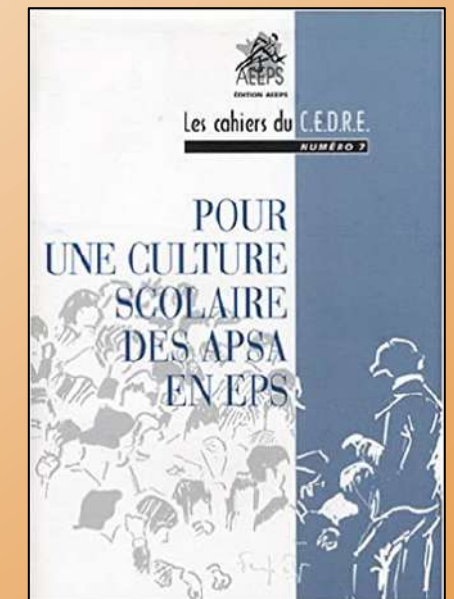
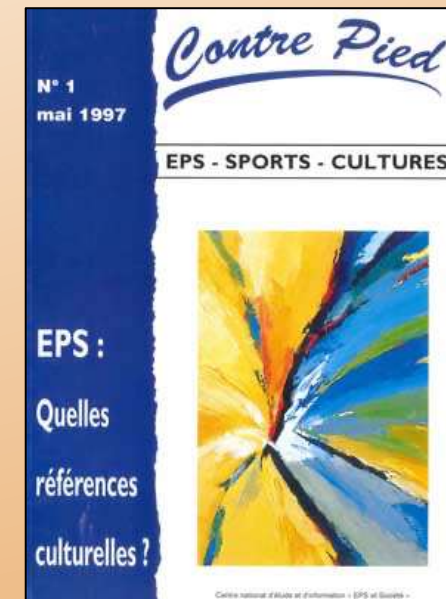
3 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

3.1 Pratiques culturelles

3.2 Prescriptions institutionnelles
(Programmes EPS)

3.3 Objets d'enseignement

1. École et culture
2. Pratiques sociales de référence en EPS
3. EPS & Sport
4. Le fond culturel des APSA
5. Expérience corporelle culturelle significative
6. Les APSA dans le système éducatif



3.1 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

1. École et culture

École et culture

Le point de vue
des sociologues britanniques

Jean-Claude Forquin
2^e édition



J.-C. Forquin
École et culture, 1989

« **Patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles** constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulière ».

« Toute éducation, et en particulier toute éducation de type scolaire, suppose toujours en fait une **sélection au sein de la culture et une réélaboration des contenus** de culture destinés à être transmis ».

« L'éducation scolaire ne se borne pas à sélectionner parmi les savoirs et les matériaux culturels disponibles à un moment donné, elle doit aussi, pour les rendre effectivement transmissibles, effectivement assimilables pour les jeunes générations, se livrer à un **immense travail de réorganisation, de restructuration, ou de « transposition didactique »**.

« **Les choix qu'effectue une société sur ce qu'enseigne son école ne sont pas anodins.** Selon ce que l'école enseigne ou non, la population passée par cette école n'aura ni les mêmes valeurs, ni les mêmes capacités sociales ou économiques, ni la même vision du monde... Le monde n'aura pas le même visage ».

R-F. Gauthier, Ce que l'école devrait enseigner, 2014

ROGER-FRANÇOIS GAUTHIER

Ce que
l'école
devrait
enseigner

POUR UNE RÉVOLUTION
DE LA POLITIQUE
SCOLAIRE EN FRANCE

DUNOD

3.1 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

2. Pratiques sociales de référence en EPS

L'EPS s'est d'abord référée au monde du sport (APS). Puis elle a intégré le monde de l'art (APSA) avant de s'enrichir des activités relatives au développement de soi (APSAD).

Les trois domaines de référence de l'EPS

(T. Tribalat. Le cirque : enjeux, visées éducatives et contenus d'enseignement en EPS, 2004)

Les **pratiques physiques sportives** visent à accroître le pouvoir d'action sur l'espace, le temps et l'adversaire. Les fins sont compétitives.

Les **pratiques physiques d'entretien et de régénération** visent à préserver, restaurer un équilibre interne mais aussi un équilibre dans le rapport à l'environnement et aux autres.

Les **pratiques physiques artistiques** visent par une sollicitation symbolique de la motricité à proposer en partage une vision poétique, esthétique du monde.

LES PRATIQUES SOCIALES DE RÉFÉRENCE EN QUESTIONS. LE CAS DU FOOTBALL EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Thibaut Hebert

De Boeck Supérieur | « Staps »

2018/2 n° 120 | pages 45 à 61

EPS et pratiques sociales de référence.
la révolution Spirales

Paul Goiraud



Culture sportive et culture scolaire des APSA

La culture scolaire portée par l'éducation physique et sportive ne se superpose pas à la culture sportive. Cependant, ces deux cultures entretiennent des rapports complexes qu'il convient d'analyser si l'on souhaite mieux les comprendre.

Chapitre 10

L'ENGAGEMENT DE L'ÉLÈVE EN EPS LES RAPPORTS AUX CULTURES SPORTIVES

MAXIME TRAVERT ET COLIN GATOULLAT



3.1 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

Pratiques fun, aventures sportives et sports de nature.
Trois moments dans l'évolution des dynamiques
sportives de nature en France (1970-2010)
André Suchet, John Tuppen

2. Pratiques sociales de référence en EPS

Les nouvelles pratiques

De nouvelles activités qui véhiculent d'autres valeurs et références (« contre-culture ») : skateboard, breakdance, MMA, Parkour...

De nouvelles manières de pratiquer des activités anciennes qui modifient les valeurs, normes, mobiles : beach volley, futsal...

DEMEER Dorian, Professeur agrégé d'EPS, Lycée Polyvalent de Kabani, Académie de Mayotte - demeer.dorian@gmail.com
SCHWARTZ Antoline, Professeur agrégé d'EPS, Lycée de Tsarazano, Dombeni, Académie de Mayotte - antoline.schwartz630@gmail.com

Le speedminton : une alternative pédagogique dans le champ des activités de raquettes



Activité proposée dans l'Académie de Mayotte et encore nouvelle sur le plan culturel (bien qu'elle existe depuis maintenant une trentaine d'années), le speedminton constitue à notre sens une APSA complémentaire vis-à-vis du badminton et du tennis de table souvent proposés dans l'offre de formation en EPS. En effet, le speedminton possède des attraits particuliers - tant sur le plan pédagogique que didactique, qui sont encore peu exploités en EPS mais qui méritent pourtant d'être visités.

1. Une activité fonctionnellement intéressante

La question de l'intégration du speedminton dans l'offre de formation en EPS n'est pas encore organisée sur le plan institutionnel puisque l'activité n'est jusqu'alors guère évoquée dans les différents programmes. Pour autant, les enseignants semblent conscients de la nécessité d'adapter les choix et propositions de l'équipe pédagogique au regard des conditions, du contexte d'enseignement et de l'offre sportive locale. Concrètement, dans l'Académie de Mayotte, la plupart

vague, un terrain de front ou bien sur la plage. Par ailleurs, ni tables, ni filets ne sont nécessaires à sa pratique ; des lignes ou cordes, voire même de simples plots, ou des traces à



PRÉPARATIONS AUX CONCOURS - PRÉPARATIONS AUX CONCOURS

NOUVELLES PRATIQUES SPORTS DE BASE ?

PAR O. BESSY

A partir d'une recherche sur les pratiques corporelles dans le domaine de la sociologie (*), menée parallèlement à une activité de huit ans en collège, l'auteur propose ici une réflexion sur le choix des objets d'enseignement en EPS. Amorcée au sein du groupe d'innovation pédagogique de Créteil en 1988 (mission programme EPS), cet article doit beaucoup « à l'influence amicale et éclairée » d'A. Davisse. Sa mise en forme, plus particulièrement centrée sur le dilemme « nouvelles pratiques, sports de base », s'inscrit dans le cadre du programme de l'Érêt 2, thème 1 du CAPEPS : « Classification des APS. Analyses des grandes catégories de pratiques motrices et pertinence des choix au regard des effets recherchés ».

DU CONSTAT AU QUESTIONNEMENT

Le modèle sportif traditionnel est en crise. Ce phénomène se caractérise par l'écart de plus en plus grand qui sépare le champion du pratiquant et se traduit par le développement de nouveaux modes de pratique liés à l'évolution du contexte socio-culturel. La manifestation de nouvelles valeurs qui s'articulent autour de la valorisation de soi (soutis hygiéniques, esthétiques et ludiques) et d'un désir farouche de liberté, se concrétise dans le nombre de plus en plus important de nos contemporains pratiquant une activité physique hors du cadre institutionnel (cf. schéma 1 p. 10). Le succès que connaissent depuis une dizaine d'années de « nouvelles pratiques » (1) à l'image principalement des sports de « glisse » (surf, wind-surf, vol libre, kite-board) et des pratiques « rétro-futuristes »



LE BREAKDANCE AUX JEUX DE PARIS 2024 !



Paris 2024, des Jeux pour partager !

L'ESCALADE AUX JEUX DE PARIS 2024 !



Paris 2024, des Jeux pour partager !

LE SKATEBOARD AUX JEUX DE PARIS 2024 !



Paris 2024, des Jeux pour partager !

LE SURF AUX JEUX DE PARIS 2024 !



Paris 2024, des Jeux pour partager !

3.1 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

3. EPS et sport : ce qu'ils en disent

Les APSA sociales références des activités en EPS

« Il est possible de constater que **les pratiques sociales en APSA peuvent servir de référence aux activités scolaires en EPS** à plusieurs titres. Il y a des savoirs à acquérir (...) des espaces problèmes à apprécier (...) des rôles sociaux à tenir (...) des attitudes à développer. »

L. Lafont, D. Bouthier. Plaisir d'enseigner, désir d'apprendre, 2004.

L'EPS ne se confond pas avec le sport

« Il est admis que **le savoir scolaire ne peut être la copie conforme du savoir formalisé à un haut niveau de pratique experte.** »

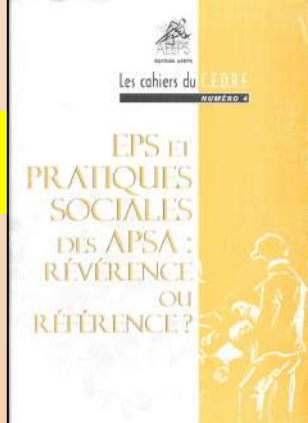
Y. Léziart. Transposition didactique et savoirs de référence. Science et motricité n°50, 2003.

« **L'enjeu central de l'EPS** n'est donc plus l'éducation aux sports, mais **la construction d'un rapport au corps qui libère le sujet** des déterminismes culturels qui pèsent sur lui, des croyances qui l'aliènent à un usage de soi physique, non librement consenti. En un mot prendre son corps en mouvement pour objet d'étude et se faire advenir par les pratiques physiques. »

T. Tribalat. Éducation physique « et » sport, 2014.

« Le « S » d'Éducation Physique est Sportif alors qu'il devrait être Scolaire »

A. Cavel. Biennale de l'AEPS, 2019



3.1 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

4. A propos de fond culturel des APSA

Ce ne sont pas les techniques ou les tactiques qu'on importe, mais ce qui fonde culturellement l'activité, ainsi que les conditions qui justifient l'existence de telle ou telle technique / tactique. Et ce, dans la perspective de répondre aux objectifs assignés à la discipline EPS.

D'où l'option d'une EPS envisagée comme culture scolaire des APSA.



Les programmes en EPS : référence ou révérence ?

Pour une conception ouverte d'une référence sans révérence, aux programmes de l'EPS.

Cahiers CEDREPS n°12, 2012

Serge TESTEVIDE,
Enseignant au STAPS de Nantes
Membre du CEDREPS

« L'EPS est l'occasion pour les enfants et adolescents, de s'approprier les fondements culturels des APS en étant confronté aux contradictions essentielles de chacune d'elles et en déployant une activité technique de rationalisation de leurs projets et de la réalisation de ceux-ci. »

P. Goirand, Culture-Sport-Education Physique, 1989

3.1 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

4. A propos de fond culturel des APSA

Exemple en tennis de table

Logique interne

Projet constant suscité par le système de règles qui gouverne les conduites des pratiquants.

Problème fondamental

Problème « minimal » et « suffisant » auquel doit constamment faire face tout sujet engagé dans l'activité.

B. Boda, M. Récopé, Instrument d'analyse et de traitement de l'APS, 1991

Jérôme VISIOLI jerome.visioli@uhb.fr et Oriane PETIOT oriane.petiot@uhb.fr,
Enseignants agrégés d'EPS, UFR STAPS Université Rennes 2, Campus La Harpe, Rennes

De la logique interne des activités de raquettes au progrès des élèves en EPS

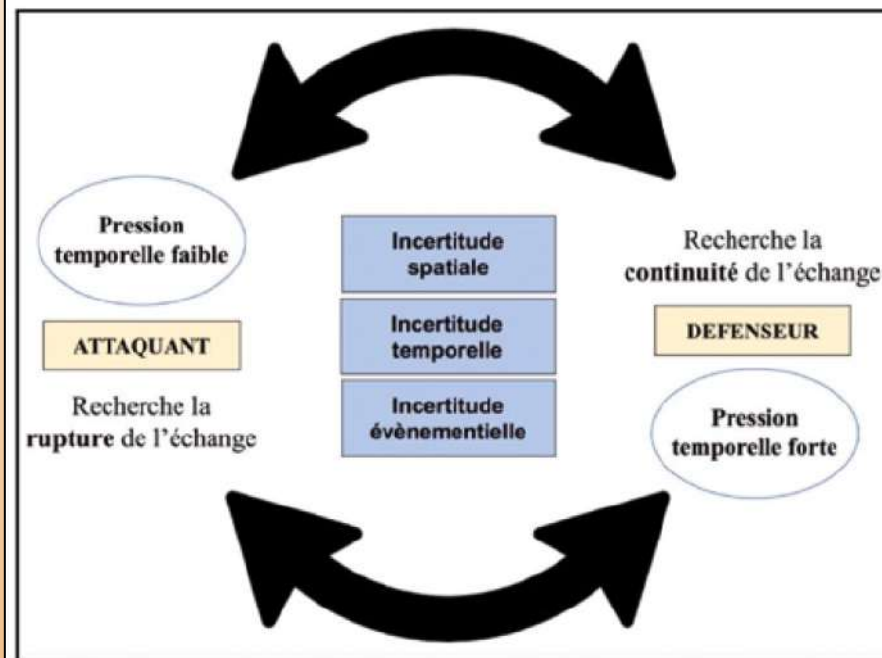
La logique interne des APSA de raquettes peut être modélisée à partir de trois notions principales : la dialectique continuité / rupture, la pression temporelle et la création d'incertitudes.

Intention et action pour rompre la continuité du jeu de l'adversaire tout en renforçant simultanément la continuité de ses propres actions.



La logique interne d'une activité est définie par ses caractéristiques (règles, relations entre les pratiquants...). Elle est externe au sujet.

Figure 1 : Modélisation de la logique interne des APSA de raquettes

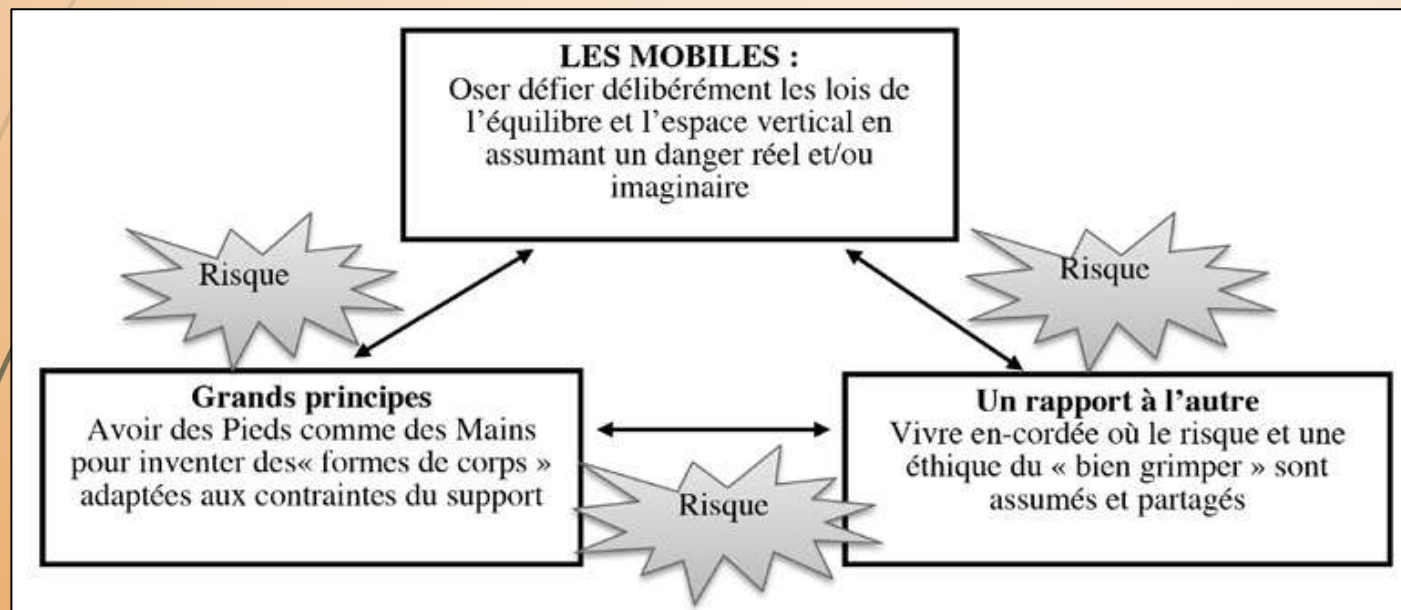


3.1 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

4. Le fond culturel des APSA

Un système complexe qui unit indissociablement 3 aspects

Exemple en escalade



A. Coston, S. Testevuide. Expériences culturelles en EPS. Un allant de soi pas si évident que cela... Cahiers du CEDRE n°14, 2015



3.1 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

4. Le fond culturel des APSA

Exemple en gymnastique



« Dans le cadre des activités gymniques, chaque élève doit vivre une épreuve qui se caractérise par une **double prise de risque**. Celle, d'une part, de **perdre son intégrité physique** en risquant d'apprendre à "savoir piloter son corps dans un espace démultiplié intégrant entre autres repères nouveaux, la verticale renversée", et celle, d'autre part, de **perdre l'estime des autres ou sa propre estime** en se produisant devant ces camarades. Cette activité passe par les principes incontournables : "de plus en plus manuelle, de plus en plus aérienne, de plus en plus renversée". Cette double difficulté, inscrite dans la culture, met en jeu de nouveaux rapports aux autres, faits de partage et de respect qui donneront à l'élève la possibilité et le désir de se montrer et de regarder dans un contexte humain qui sait se prononcer sans humilier ».

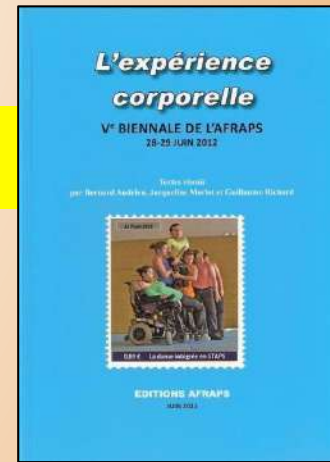
A. Coston, J-L. Ubaldi. Une EPS malade de ses non choix. Les cahiers du CEDRE n°7, 2007

Exemple en danse

« La danse est artistique lorsqu'il y a intention de représentation pour faire passer un projet d'expression-communication auprès de spectateurs, quand il y a création originale et singulière (...) Quelles que soient les techniques corporelles utilisées, quels que soient les choix esthétiques, ce qui doit organiser la danse artistique est cette communication artistique avec le spectateur pour lui donner à voir à signifier, à imaginer, à ressentir ce qu'elle évoque. »

J. Orssaud, Choisir des formes de danse ou plutôt s'appuyer sur leur sens, Revue Contre-Pied n°13, 2003





3.1 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

5. Expérience corporelle culturelle signifiante

Une expérience corporelle. Elle est « incarnée » dans la mesure où la cognition (le sens de nos actions) émerge au cours de l'action = énaction.

Une expérience subjective, car c'est celle d'un sujet qui l'éprouve.

Une expérience culturelle car forcément liée à l'objet auquel elle s'applique, en l'occurrence les APSAD.

Une expérience corporelle culturelle signifiante, c'est :

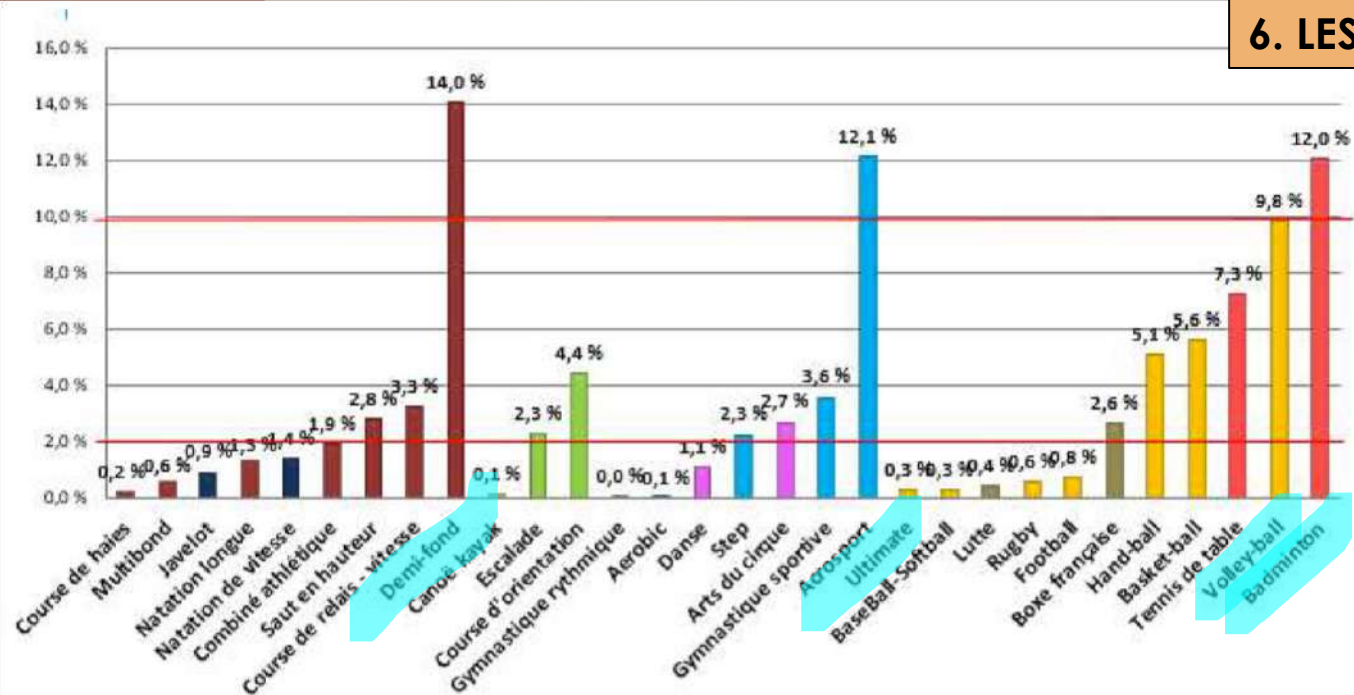
Vivre une expérience
S'éprouver au travers d'actions dans un environnement qui mobilise les sens dans un engagement individuel et partagé.

Avoir de l'expérience
Se souvenir des expériences passées et en tirer des leçons (connaissance empirique)

Apprendre de l'expérience
L'expérience est faite d'essais, de tentatives, d'épreuves pour essayer, vérifier, valider et devenir plus expert dans la connaissance recherchée.

Partager l'expérience
Partagée dans le temps, dans le cadre de l'école, elle devient culture ; puis transmise, elle devient éducation.

3.1 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER



6. LES APSA dans le système éducatif

Un regard contrasté

UNSS
95 sports de référence



Poids des APSA dans la programmation.
Académie de Nancy. IGEN, 2018

	F	G	Tot
1°	Cross country 147 572	1° Cross country 200 565	1° Cross country 348 136
2°	Handball 64 986	2° Futsal 165 183	2° Futsal 201 446
3°	Badminton 64 367	3° Handball 118 812	3° Handball 183 798
4°	Escalade 50 152	4° Badminton 117 689	4° Badminton 182 056
5°	Basket Ball 43 580	5° Football 99 609	5° Basket Ball 136 483
6°	Futsal 36 263	6° Basket Ball 92 903	6° Football 123 501
7°	Gymnastique arti 34 793	7° Tennis de table 59 267	7° Escalade 91 268
8°	Danse chorégraphie 32 177	8° Volley Ball 41 308	8° Tennis de table 71 893
9°	Volley Ball 29 447	9° Escalade 41 116	9° Volley Ball 70 755
10°	Football 23 892	10° Rugby 32 560	10° Raid multi activités 50 802

3 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

3.1 Pratiques culturelles

3.2 Prescriptions institutionnelles (Programmes EPS)

3.3 Objets d'enseignement

BO LE BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE

1. Prescriptions institutionnelles
2. Compétences et ressources (contenus)
3. Impacts pédagogiques



3.2 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

1. Prescriptions institutionnelles : les APSA en EPS

1967

MINISTÈRE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS
 Circulaire du 19 octobre 1967 (Education nationale - Jeunesse et Sports)

INSTRUCTIONS OFFICIELLES DU MINISTRE
 AUX PROFESSEURS ET MAITRES D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET
 SPORTIVE

« (L'EP) repose sur des activités et des gestes dont elle légitime l'emploi et qu'elle organise en fonction des fins qu'elle leur assigne. C'est pourquoi, **l'éducation physique ne doit plus être confondue avec certains des moyens qu'elle utilise** ; lorsqu'elle se constitue en matière d'enseignement, il y a lieu de parler, pour désigner l'ensemble de ces moyens, « d'activités physiques et sportives ».

2019

Programme d'enseignement commun et d'enseignement optionnel d'éducation physique et sportive pour la classe de seconde générale et technologique et pour les classes de première et terminale des voies générale et technologique

NOR : MENE1901574A
 Arrêté du 17-1-2019 - J.O. du 20-1-2019

« 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. **Ces formes scolaires de pratique restent porteuses du fond culturel des activités physiques sportives et artistiques contemporaines** ».

3.2 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

1. Prescriptions institutionnelles : champs d'apprentissage

« L'éducation physique et sportive développe l'accès à un **riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale** » (Programme collège 2015 et lycée 2019).

« Ces cinq champs d'apprentissage (...) permettent de vivre des expériences corporelles, d'accéder aux savoirs scolaires et aux **éléments d'une culture contemporaine** » (Programme EPS lycée général et technologique, Arrêté du 17/1/2019).

« Un champ d'apprentissage délimite un contexte de pratique dans lequel l'élève apprend de la **relation principale qu'il crée avec** le temps et l'espace (CA1), avec l'environnement (CA2), par le regard de l'autre (CA3), par l'opposition à autrui (CA4), et par lui-même à travers l'entretien et le développement de soi (CA5) » (Programme EPS lycée professionnel, Arrêté du 3/4/2019).

« Chacun des champs d'apprentissage s'organise autour de **classes de problèmes caractéristiques nécessitant des apprentissages moteurs et non-moteurs spécifiques**. Ces champs permettent d'ordonner des pratiques physiques scolaires afin de faciliter la construction de parcours de formation en EPS équilibrés, au regard de la richesse et de la diversité du champ culturel de référence » (Ressources d'accompagnement des programmes de lycée 2019).

3.2 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

1. Prescriptions institutionnelles (EPS) : enjeux d'apprentissage

Qu'est-ce qui s'enseigne en EPS ?

Le savoir de référence est déterminé par la relation entre les domaines du socle et les compétences générales (objectifs de l'EPS), ainsi que par les attendus de fin de cycle propres à chaque champs d'apprentissage.

CHAMPS D'APPRENTISSAGE 2		ATTENDUS DE FIN DE CYCLE POUR LE CA2		
DOMAINES DU SOCLE	COMPÉTENCES GÉNÉRALES	ENJEUX D'APPRENTISSAGE		
Des langages pour penser et communiquer Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer avec son corps	Réussir un déplacement plus ou moins complexe dans un milieu naturel, aménagé ou artificiellement recréé plus ou moins connu	Gérer ses ressources pour réaliser en totalité un parcours sécurisé	Assurer la sécurité de son camarade	Respecter et faire respecter les règles de sécurité
Les méthodes et outils pour apprendre S'appropriier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre	Adopter une motricité adaptée aux contraintes variées et variables du support	Apprécier le niveau de difficulté d'un itinéraire au regard de ses ressources pour rester lucide Élaborer un projet de déplacement incluant des itinéraires de repli, des techniques de réchappe simple et des échappatoires	Être autant vigilant à sa sécurité qu'à celle de son partenaire : co-vérifier la chaîne de sécurité, communiquer avec son partenaire, maîtriser les protocoles et techniques de sécurité avant et pendant le déplacement S'engager dans le déplacement en sachant comment en sortir pour soi et pour l'autre Rester attentif aux indications de sécurité liées aux lieux de pratique (panneaux, topo-guide...)	
La formation de la personne et du citoyen Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités	Utiliser les supports (topo, légende de la carte) pour prélever des indices sur le milieu Photographier mentalement le support pour s'imaginer évoluer	Identifier les causes expliquant les raisons d'une réussite, d'adaptations ou de renoncement au cours du déplacement	Rester concentré et attentif sur les procédures d'actions et les consignes de sécurité Savoir renoncer si les difficultés sont trop importantes Être en état de vigilance de signes avant-coureurs d'une prise de risque inconsidérée	
Les systèmes naturels et les systèmes techniques Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière	Contrôler et maîtriser les protocoles et les techniques de manipulation des éléments de la chaîne de sécurité de contrôle afin d'évaluer ensemble en sécurité		Communiquer et coopérer pour assumer les responsabilités liées aux différents rôles Adapter son engagement à celui de son partenaire Prendre en charge tout ou partie de l'organisation du groupe et des dispositifs de sécurité de la classe dans le milieu Connaître les gestes de premiers secours et la chaîne d'alerte	
Les représentations du monde et l'activité humaine S'approprier une culture physique sportive et artistique pour construire progressivement un regard lucide sur le monde contemporain	Maîtriser les techniques permettant de s'adapter en cas d'échec (chuter, se perdre...)	Choisir son matériel et adapter son effort tout au long du déplacement en fonction de l'évolution de la situation, de son épuisement et du risque		
	Expérimenter différentes formes d'aventures dans des formes de pratiques scolaires d'activités physiques de pleine nature (APPN)	Choisir un niveau d'engagement permettant d'être efficace et de pratiquer en sécurité Comprendre les mesures de sécurité au regard de l'accidentologie	Accompagner son partenaire dans la réussite de ses projets comme dans les difficultés et partager la gestion du couple risque/sécurité Apprécier l'impact des APPN sur le milieu naturel et adopter des attitudes responsables	

3.2 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

2. Compétences et ressources

« Afin d'atteindre les objectifs du programme, l'enseignement de l'EPS vise la construction, par le lycéen, de **compétences qui articulent différentes dimensions** : motrices, méthodologiques et sociales »

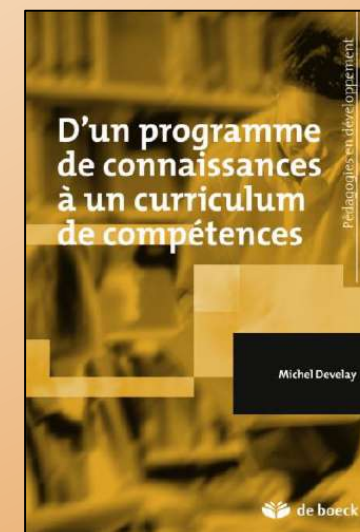
Programme EPS lycée général & technologique, Arrêté 17/1/2019

« **Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources** (connaissances, capacités, attitudes) **pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite** ».

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret 31/3/2015

« Une compétence n'est pas assimilable à un savoir faire. Un savoir faire peut-être routinier : on peut faire sans savoir comment on fait (...) **Une compétence est un savoir agir réfléchi**. Celui qui possède la compétence est capable d'expliquer pour quelles raisons il agit comme il agit. »

M. Develay. D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences. 2015



3.2 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

2. Compétences et ressources : les contenus d'enseignement

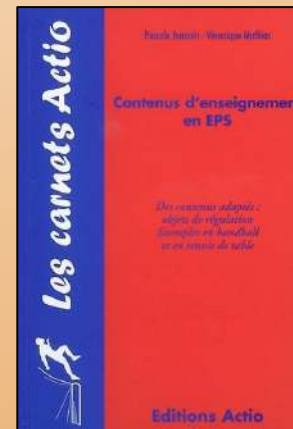
La question des contenus d'enseignement, dénommées aujourd'hui de manière générique « ressources », s'inscrit dans la dynamique de la réflexion didactique amorcée dans les années 1980.

Ce vaste chantier, qui a concerné l'identification de ce qui s'enseigne en EPS, a fait appel à des concepts qui ont évolué avec le temps.



Savoir, savoir-faire, savoir-être
 Contenus d'enseignement, contenus de formation
 Principes d'actions, règles d'actions
 Principes d'action, principes de gestion, principes opérationnels
 Savoirs techniques, tactiques, stratégiques
 Connaissances, capacités, attitudes

Contenus d'enseignement
 « 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 le confronte en EPS ».
 CEDRE. Quelques aspects de l'évolution de la discipline EPS, Revue EPS n°268, 1997



3.2 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

38

2. Compétences et ressources en EPS (Programme EPS lycée. Arrêté 17/1/2019)

Capacités

Permettent à l'élève de réaliser des actions efficaces, de les coordonner, de percevoir et d'interpréter des sensations, de s'équilibrer, d'acquérir des techniques motrices.

Connaissances

Permettent à l'élève d'analyser, de comprendre, d'identifier, de donner du sens, de concentrer son attention, de mémoriser, d'argumenter, de s'instruire sur le corps, l'effort, l'exercice physique et les activités physiques.

Attitudes

Permettent à l'élève de s'engager dans des relations sociales de différentes natures (compétitives, collaboratives, collectives...), sur la base de valeurs morales et civiques. Elles recouvrent le respect de l'autre et de la règle, la solidarité, l'écoute, l'entraide, l'empathie, la confiance en soi et les autres, la gestion des émotions... Ces attitudes permettent à l'élève d'apprendre à s'investir dans des rôles sociaux.

Ressources accompagnement programme collège 2008

RESSOURCES POUR LA CLASSE - 07/09	DEMI-FOND	NIVEAU 1
<p>Compétence attendue : Réaliser la meilleure performance possible dans un enchaînement de 2 ou 3 courses d'une durée différentes (de 3 à 9 minutes), en maîtrisant différentes allures adaptées à la durée et à sa VMA, en utilisant principalement les repères extérieurs et quelques repères sur soi. Établir un projet de performance et le réussir à 1 km/h près</p>		
<p>Connaissances</p> <p>Du pratiquant :</p> <ul style="list-style-type: none"> Le vocabulaire spécifique (foulée, allure, rythme, vitesse maximale aérobie : VMA ...). Les repères spatiaux et temporels : balises posées tous les 25m, 50m ou 100m, signaux sonores toutes les 30s à 3mn. Les repères de fréquence cardiaque liés à des allures différentes. Les repères liés à la ventilation : essoufflement, aisance respiratoire, hyperventilation. La notion de vitesse et les relations entre efforts et rythmes cardiaques et respiratoires. Sa VMA identifiée par un test ou une situation de terrain et sa meilleure performance du moment. Au moins deux allures (une lente et une rapide) référées à sa VMA sur des courses de durées différentes et adaptées. Les allures à respecter en fonction des temps de course et du projet du coureur lié à son potentiel. Sa meilleure performance en fonction des courses réalisées. <p>Liées aux autres rôles :</p> <ul style="list-style-type: none"> L'espace athlétique et les conditions de mise en place du matériel pour une pratique efficace et sécurisée. Le fonctionnement des outils utilisés. Les observables définis concernant la mise en action, la course inter obstacle et la fin de course. L'utilisation des outils d'évaluation: chronomètre, balises, fiches. Le projet de course de son partenaire pour le renseigner en cours de réalisation. 	<p>Capacités</p> <p>Du pratiquant :</p> <ul style="list-style-type: none"> Adopter une foulée économique et l'adapter (amplitude - fréquence) en fonction de la vitesse prévue dans ses projets Solliciter sa puissance et sa capacité aérobie pour réaliser la meilleure performance. Identifier et adopter des vitesses de course (allures) différentes en fonction de la durée de course et de sa VMA. Appréhender l'efficacité des actions, réguler et maintenir son allure à 1km/h près grâce aux repères externes et au ressenti Adopter un rythme et un mode respiratoires adaptés à son allure du moment. Etre actif - marcher, trotter, s'étirer - pendant les temps de récupération. Prendre son pouls après un effort. Construire, réguler et respecter un projet de course en fonction de l'épreuve dans son ensemble et à partir de l'analyse de ses résultats. <p>Liées aux autres rôles :</p> <ul style="list-style-type: none"> Prendre des repères sur le balisage du parcours et les signaux sonores. Utiliser un chronomètre. Communiquer des résultats et informations fiables, précises et claires. 	<p>Attitudes</p> <p>Du pratiquant :</p> <ul style="list-style-type: none"> Se préparer à un effort intense. Accepter d'expérimenter des allures de courses différentes avec l'aide de repères extérieurs. Accepter les réactions de son corps face à des efforts intenses proches de ses limites. Persévérer et accepter l'enchaînement des efforts. Etre attentif aux repères extérieurs pour réguler son allure. Avoir envie d'exploiter ses ressources de façon optimale. <p>Liées aux autres rôles :</p> <ul style="list-style-type: none"> Etre attentif et vigilant au maintien du dispositif et dans les tâches d'observation. Accepter et assurer dans le temps et l'espace impartis, les rôles simples et précis nécessaires au fonctionnement en groupe restreint. Se montrer responsable de tâches simples qui sont confiées.



3.2 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR ENSEIGNÉ

Contenus d'enseignement : un système imbriqué AFC/ Ce qu'il y a à apprendre / Compétence attendue

Lutte, cycle 4. Ressources d'accompagnement des programmes d'EPS collège 2015

	ATTENDUS DE FIN DE CYCLE				
	A1 : Réaliser des actions décisives en situation favorable afin de faire basculer le rapport de force en sa faveur ou en faveur de son équipe	A2 : Adapter son engagement moteur en fonction de son état physique et du rapport de force	A3 : Être solidaire de ses partenaires et respectueux de son (ses) adversaire(s) et de l'arbitre	A4 : Observer et co-arbitrer	A5 : Accepter le résultat de la rencontre et savoir analyser avec objectivité
CE QU'IL Y A À APPRENDRE	<p>Savoir exploiter une opportunité simple debout pour mettre en danger son adversaire. Les élèves identifient le sens du déséquilibre adverse à partir d'indices visuels, des pressions ressenties au niveau des saisies et du corps, pour choisir et enchaîner une action offensive ou défensive permettant de l'exploiter. Lien avec A1 et A2</p> <p>Savoir varier ses contrôles et formes de corps pour renverser son adversaire debout. Les élèves connaissent et enchaînent des contrôles et formes de corps simples dans des sens et directions différents selon les réactions adverses. Ils coordonnent des actions de directions opposées avec les bras et les jambes et assurent des appuis successifs en équilibre de couple pour contrôler la chute et celle de l'adversaire. Lien avec A1 et A2</p> <p>Gérer son engagement en fonction du degré d'opposition exigé par la situation de combat. Les élèves apprennent à s'engager dans des situations où l'opposition oscille entre la coopération et l'opposition totale et à mesurer leur engagement durant toutes les phases d'un combat. Autrement dit, ils doivent adapter l'intensité et le sens de leurs actions aux buts et aux exigences des tâches d'opposition imposées pour progresser ou faire progresser leurs camarades. Lien avec A2 et A3</p> <p>Observer, conseiller un camarade en combat pour élaborer une stratégie d'attaque. Les élèves apprennent à observer et à analyser les résultats d'un camarade pour élaborer en complicité avec l'élève lutteur une tactique appropriée, en relation avec le repérage et l'exploitation des opportunités, les contrôles et formes d'attaque utilisés durant le combat. Lien avec A3, A4 et A5</p> <p>Savoir arbitrer collectivement et gérer une poule de combat. Les élèves apprennent à connaître et à mettre en œuvre les éléments réglementaires liés à la sécurité, à la cotation des points et à l'organisation des combats dans les différents rôles (lutteur, arbitre, juge-secrétaire, observateur-conseiller). Lien avec A3, A4 et A5</p>				
COMPÉTENCE ATTENDUE	<p>Rechercher, dans le respect des règles, le gain d'un combat debout en exploitant des opportunités et en utilisant des formes d'attaques variées. Collaborer à plusieurs pour arbitrer, observer, conseiller et apprendre.</p>				

3.2 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

3. Impacts professionnels : quoi et comment enseigner ?

Construire la compétence autour de quelques objets d'apprentissage

Cibler un « passage obligé » traduisant une organisation motrice nouvelle.

Activité d'apprentissage (de l'élève)

L'impliquer dans la planification de la stratégie à élaborer pour parvenir au but qu'il s'est fixé.

Modalité d'apprentissage (mise en place par l'enseignant)

Alterner acquisitions et mobilisations afin de donner du sens aux apprentissages.

Évaluation

Confronter l'élève à une situation complexe où il doit combiner des éléments qu'il connaît, maîtrise et qu'il a déjà utilisés plusieurs fois, mais de façon séparée, dans un autre ordre ou dans un autre contexte.

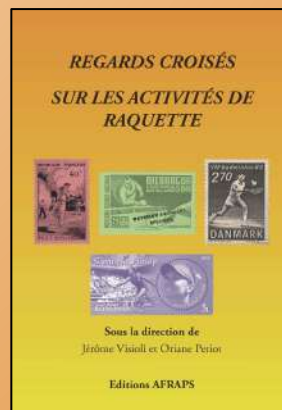
1 – Exploiter des matches à thème pour orienter l'activité des élèves autour d'un objet de travail spécifique.

2 – Cibler un objet d'enseignement et une situation de référence (forme de pratique scolaire) qui vise à produire une activité adaptative tout au long d'un projet d'intervention.

3 – Articuler des acquisitions spécifiques (techniques et tactiques) avec des acquisitions plus générales (méthodes et d'attitudes) pour favoriser la mise en œuvre de projets donnant du sens à l'engagement des élèves.

4 – Guider les élèves autour des enjeux de savoirs associés à la situation complexe.

J. Visioli, G. Martin. Enseignement par compétence et parcours de formation en tennis de table. Regards croisés sur les sports de raquette , AFRAPS 2020

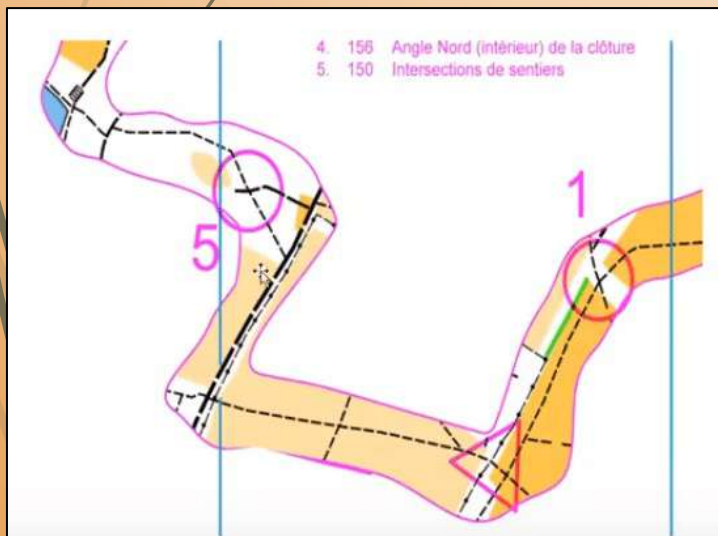


3 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

3.1 Pratiques culturelles

3.2 Prescriptions institutionnelles (Programmes EPS)

3.3 Objets d'enseignement



1. Paliers d'apprentissage
2. Objet d'enseignement
3. Problème, obstacle, contenus
4. Tâche complexe
5. Technique
6. Observation formative

3.3 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

1. Paliers d'apprentissage

Les comportements individuels, entendus comme des réponses organisées et cohérentes face aux contraintes de la tâche, présentent de nombreux **traits communs** entre pratiquants.

De fait, ils sont généralisables et permettent d'identifier des « **paliers adaptatifs** » (R. Dhellemmes, 1995), autrement nommés « **conduites typiques** ».

Ceux-ci ne représentent pas des niveaux de performance, mais des **modalités d'adaptation typiques** aux contraintes de l'environnement auquel le sujet fait face.

Peu nombreux, identifiables et hiérarchisables, ils induisent des « objets d'enseignement » (OE) qui vont guider l'apprentissage des élèves.

Tableau II 12

Étapes de construction des acquisitions en course de haies

<p><i>Organisation dominante (palier 1)</i> "sauteur coureur" l'élève se transporte d'une haie à l'autre.</p>		
<p><i>OE (objet d'enseignement) :</i> organiser l'espace d'action.</p>	<p><i>Rupture envisagée</i> avec le rapport subjectif aux parcours et engagement réactif dans l'action. <i>Progrès majeur à réaliser :</i> ajustement anticipé du franchissement dans la course régulée par la rythmicité des appuis.</p>	<p><i>Obstacle à ces changements :</i> ajustements visuels tardifs dominants, fusion avec le but (la réduction de la durée du parcours).</p>
<p><i>Organisation dominante (palier 2)</i> "coureur sauteur" l'élève parvient à un déplacement continu mais réalise un saut au-dessus de chaque haie (correspondance du point haut avec l'aplomb de la haie).</p>		
<p><i>OE : différencier les actions de franchissement pour une trajectoire "économe".</i></p>	<p><i>Rupture envisagée</i> avec le recours au saut ; recourir au bond en attaquant la haie loin (ne plus faire correspondre sommet de la trajectoire et aplomb de la latte). <i>Progrès majeur à réaliser :</i> "franchir en descendant" au moyen d'un bond latéralisé.</p>	<p><i>Obstacle</i> de l'égoцентризм spatial... : l'élève ne repère pas sa trajectoire par rapport à l'obstacle. La relation de celle-ci avec les moyens de la produire (appui "d'impulsion") est absente.</p>
<p><i>Organisation dominante (palier 3)</i> "franchisseur coureur" l'impulsion du bond est réalisée plus loin, aux 2/3.</p>		
<p><i>OE : intégrer dans le franchissement en cours, l'action suivante.</i></p>	<p><i>Rupture envisagée</i> avec l'équilibration spontanée (chute). <i>Progrès majeur à réaliser :</i> être "actif" en descendant maintenir les trajectoires des segments dans le plan du déplacement.</p>	<p><i>Obstacle</i> des modalités habituelles de propulsion/équilibration (l'élève est passif dans la phase descendante, attend le sol pour redevenir coureur).</p>
<p><i>Organisation dominante (palier 4)</i> "coureur franchisseur" la reprise de course et la course organisent le franchissement. vers l'entraînement</p>		

2. Objets d'enseignement

L'objet d'enseignement

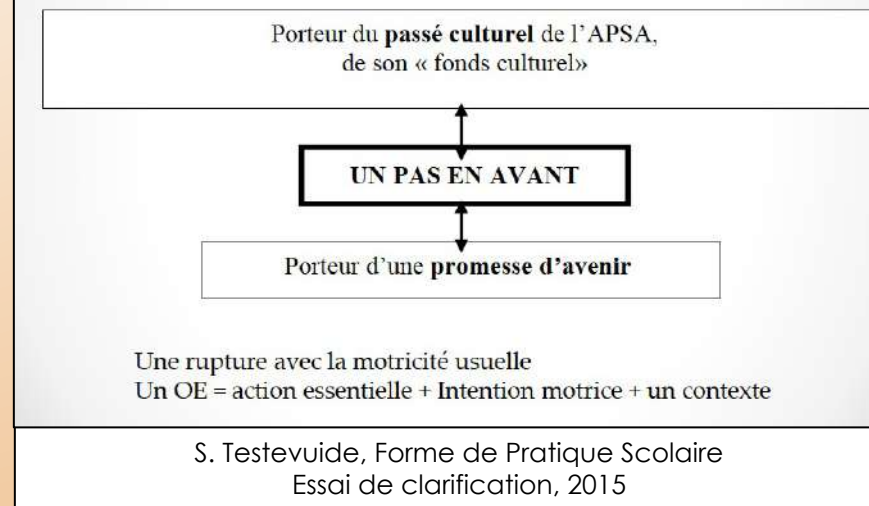
- C'est le problème que vont devoir résoudre les élèves, compte tenu de leurs niveaux (conduites typiques).
- Il est en prise avec l'expérience corporelle culturelle que va vivre l'élève dans l'APSA.
- Il constitue un progrès décisif pour l'élève, porteur d'une promesse d'avenir.

Objet d'enseignement (OE)
Sortir vite la balle pour le joueur avant : s'écartier-passer-tirer
« qui est tout seul ? » Vite ! Trouver un tir seul en situation de surnombre Fixer/passer : faire le bon choix !
Identifier la fin de la Contre-attaque et annoncer l'attaque placée
Se démarquer et se déplacer pour tirer et marquer un tir seul face à une défense repliée

M-P. Delaigue, R. Véricel, 2017

Qu'est ce qu'un objet d'enseignement?

Ce qui est mis à l'étude des élèves



« **Tout n'est pas fondamental au même moment** (...) Des "pas en avant", véritables progrès décisifs dans l'APSA, jalonnent le cursus d'apprentissage des élèves. »

J-L. Ubaldi, A. Coston, M. Coltice, S. Philippon. Cibler, habiller, intervenir pour permettre à nos élèves d'apprendre en EPS. Cahiers du Cedre n°6, 2006

2. Objets d'enseignement

A. Coston, S. Testevuide, J-L. Ubaldi. Compétence et objet d'enseignement : les deux faces d'une même pièce. Les cahiers du CEDRE n°13, 2013

Les OE **s'ancrent dans une culture** parce qu'ils constituent des pas en avant significatifs qui balisent le chemin d'accès à la « culture scolaire » des APSAD.

Exemple escalade : maîtrise technique – maîtrise de soi ; s'éprouver – se prouver

L'OE doit d'abord être un **pas en avant** dans l'organisation motrice ; c'est le produit d'une adaptation spécifique aux contraintes d'un environnement particulier et orientée par une intentionnalité.

Exemple escalade : passer de « tirer sur la prise en fléchissant le bras pour déclencher la poussée sur les jambes » à « pousser sur une jambe pour aller chercher la prise de main suivante ».

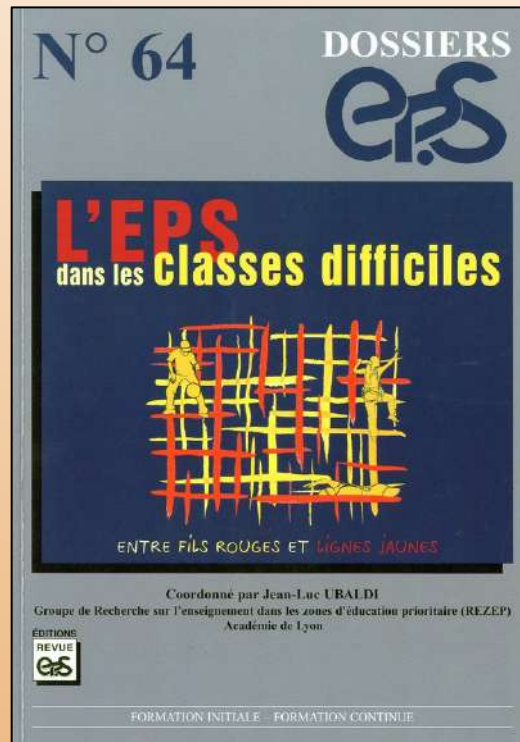
Un OE est **réaliste** : il s'inscrit dans un temps donné avec 3 champs de déterminants

- les contraintes de l'école : espace/temps, effectif, hétérogénéité, conditions d'enseignement
- les exigences scolaires (valeurs, réglementation).
- le degré de développement des élèves (niveau de leurs ressources).



3.3 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

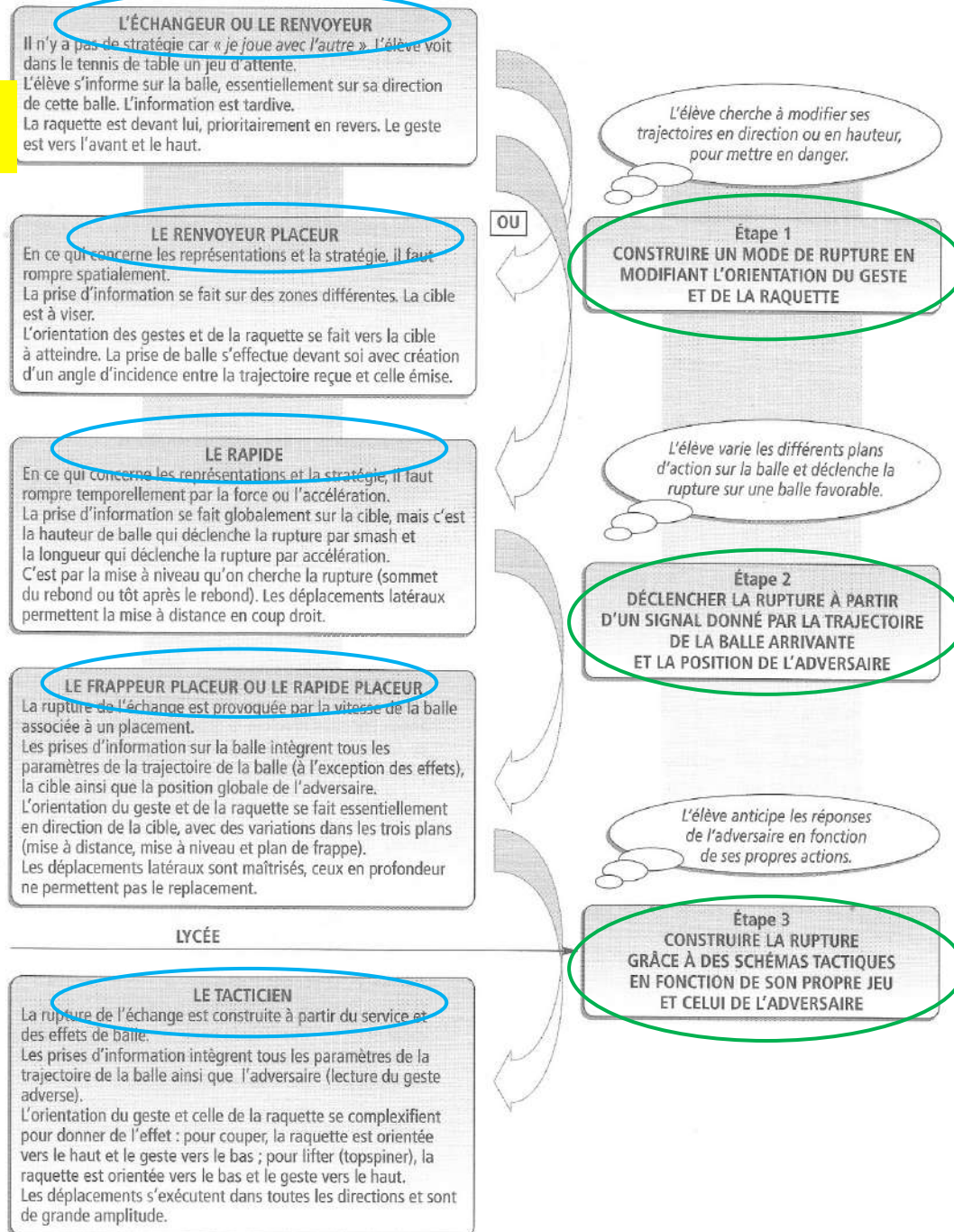
2. Paliers d'apprentissage et objets d'enseignement



T. Béraud. Le tennis de table. Dossier EPS n°64, 2006

Schéma 1.

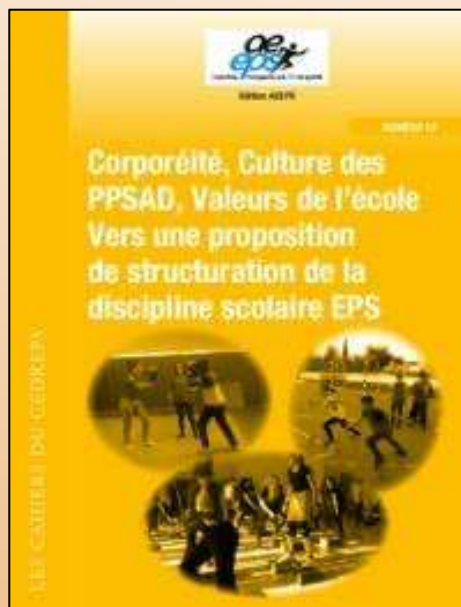
Un cursus d'enseignement du tennis de table au collège et au lycée.



3.3 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

2. Paliers d'apprentissage et objets d'enseignement

Natation



ETAPES	Conduites Typiques	Objet d'enseignement	Priorité donnée à
1	Du « Terrien » au « Nageur marcheur flotteur »	Flotter et se déplacer en construisant un nouvel équilibre grâce aux bras (à partir d'appuis manuels plus ou moins solides, sans appuis des pieds au sol).	Un corps flottant
2	Du « Nageur marcheur flotteur » au « Nageur marcheur glisseur »	Se déplacer à la surface de l'eau de plus en plus horizontalement dans une continuité des actions des bras et donc une <u>autonomie de plus en plus importante</u> . Il s'agit pour le nageur d' aligner progressivement l'axe de son corps avec celui de son déplacement . Cette problématique s'applique à tous les déplacements y compris dans le volume subaquatique. Ici le changement du rôle de la tête et des bras est essentiel.	Un corps qui s'allonge pour confondre l'axe de son corps avec celui de son déplacement
3	Du « Nageur marcheur glisseur » au « Nageur sprinter apnéiste »	Construire un déplacement organisé par les bras dans le sens d'une amplitude de nage optimale sur un corps de plus en plus allongé pour être plus efficace en nageant le crawl.	Un corps projectile et propulseur
4	Du « Nageur sprinter apnéiste » au « Nageur profilé »	Se déplacer vite avec la tête qui se fixe longtemps dans l'axe du corps . Une sortie rapide de la tête pour prendre l'air (inspiration active) permet de construire une respiration aquatique indispensable quand les distances de nage s'allongent.	Un corps profilé/glisser
5	Du « Nageur profilé » au « Nageur »	Configurer finement sa motricité, pour nager vite en gérant au mieux de nombreux paramètres de la nage : le rapport de l'amplitude à la fréquence (A/F) sera prioritaire à cette étape, d'autres paramètres seront concernés : fatigue, schéma respiratoire, organisation des trajets moteur...	Un corps paramétré (gestion optimale de tous les paramètres organisant une performance)

T. Colombet, E. Panassier, P. Pezelier, J-L Ubaldi Un cursus d'objets d'enseignement et de formes de pratique scolaire de la maternelle au lycée. Cahiers CEDREPS n°16, 2018

3.3 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

3. Problème et obstacle



Au regard d'un objet d'enseignement, **l'apprentissage** consiste à adopter une organisation motrice plus élaborée (efficacité) ou moins coûteuse (efficience) en vue de **résoudre des problèmes**, c'est-à-dire des conflits issus de l'interaction entre les exigences de la tâche et les moyens (moteurs, affectifs, cognitifs, sociaux) dont dispose l'apprenant.

En course de haies, ne pas accrocher la haie vs ne pas trop s'élever au-dessus de l'obstacle.

Le problème est donc lié à une crise de savoir. Laquelle repose sur un **obstacle** entendu comme une **mauvaise manière de concevoir ou de réaliser l'action**, un « déjà-là » (affectif, cognitif, moteur) qui nécessite une véritable rupture pour progresser.

En course de haies, ramener la jambe arrière par-dessous pour rester équilibré (incapacité à dissocier l'action des deux jambes).

Pour dépasser l'obstacle, l'élève doit alors s'approprier de nouvelles ressources qui vont offrir une solution au problème.

En course de haies, ramener la jambe arrière sur le côté par un mouvement d'abduction.

« Un problème est un instrument de déstabilisation qui introduit un décalage entre ce que sait faire l'élève à un moment donné et les exigences de la tâche, qui l'engage à élaborer de nouvelles représentations et procédures, c'est-à-dire apprendre. Le problème ne joue ce rôle que s'il est :

- suffisamment près de ses connaissances disponibles pour être « assimilé »,
- et suffisamment éloigné pour le faire rencontrer des « obstacles » et l'engager à transformer sa manière actuelle de penser et de travailler »

R. Dhellemmes, EPS au collège et athlétisme, 1995

3. Problème et obstacle

« Un obstacle se caractérise par la **contradiction avec des savoirs antérieurs** fonctionnels, par leur caractère durable et par la possibilité de voir surgir à tout instant les savoirs anciens ».

J. Marsenach. EPS, quel enseignement, 1991

L'obstacle n'est pas un blocage, mais d'une manière de penser ou de faire inefficace face à une nouvelle tâche. S'il est par nature invisible à celui qui y est confronté, il émerge lorsque « **les conceptions nouvelles à former contredisent les conceptions antérieures** bien assises de l'apprenant » (N. Bednarz, C. Garnier, Construction des savoirs. Obstacles et conflits, 1989).

« Un obstacle se manifeste par un ensemble d'erreurs ni fugaces ni erratiques mais reproductibles et pertinentes » (G. Brousseau, 1986).

Le cas Laurent

Un élève qui réussit assez souvent en combat grâce notamment à une technique qu'il maîtrise bien (une sorte de placage de rugby). Par contre, face à une opposition plus forte, il ne gagne plus. Il essaie de placer systématiquement sa technique, mais se fait contrôler. Du coup, il adopte une situation de blocage ou de fuite. Sa connaissance efficace le bloque en fait vers un savoir plus élaboré.

A. Terrisse, J-P Sauvegrain, Identification des difficultés d'appropriation du « savoir lutter », Science et motricité n°32-33, 1997

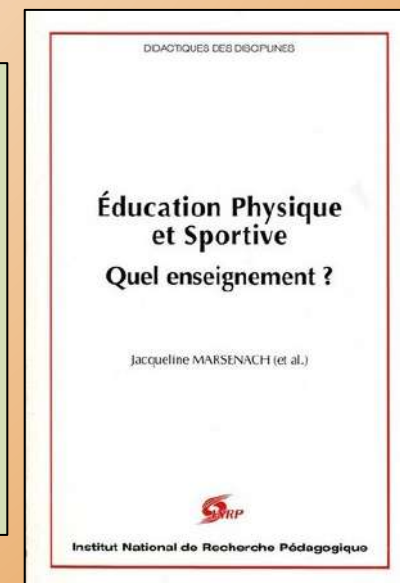


3. Problème, obstacle et contenus d'enseignement

Pour dépasser l'obstacle, l'élève doit s'approprier des contenus d'enseignement. Ces derniers sont choisis et mis en scène par l'enseignant afin de permettre à l'élève de transformer sa motricité pour gagner en efficacité.

« **Ne pouvant tout enseigner, l'EPS, doit confronter les élèves à des contenus réellement significatifs.** Ceux-ci sont, certes, liés aux particularités de chacune des APS, mais sélectionnés pour cerner ce qui permet des **ruptures avec la motricité commune** (...) Pour maîtriser ce type de situations complexes l'élève doit remettre en cause ce qu'il sait déjà faire ; certaines de ces remises en causes imposent des remaniements profonds, de véritables « révolutions motrices ». C'est à ce niveau que se situent les **obstacles qui se caractérisent par la contradiction avec des savoirs antérieurs fonctionnels**, par leur caractère durable et par la possibilité de voir surgir à tout instant les savoirs anciens. »

J. Marsenach, EPS, quel enseignement ? 1991



3.3 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

4. Compétence et tâches complexes

« **L'élève œuvre au développement de ses compétences, par la confrontation à des tâches plus complexes où il s'agit de réfléchir davantage aux ressources qu'il mobilise, que ce soit des connaissances, des savoir-faire ou des attitudes. Il est amené à faire des choix, à adopter des procédures adaptées pour résoudre un problème ou mener un projet dans des situations nouvelles et parfois inattendues.** »

Programme pour le cycle 4, volet 1. Arrêté 9/11/2015

AU CYCLE 4, VOIES TYPÉES : UN EXEMPLE DE SITUATION COMPLEXE

Grâce à des aménagements les plus opérationnels possibles, apprendre aux élèves à utiliser des coordinations spécifiques et variées pour progresser.

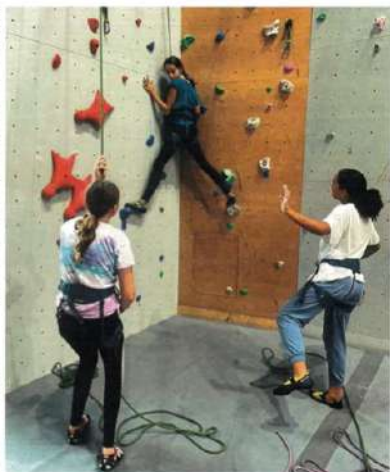
Dans un article précédent nous avons décrit comment proposer des voies typées permet de faire progresser les élèves à leur rythme sur une activité adaptative au cycle 3^e. Cette démarche tient dispositif d'apprentissage et validation de compétences place les élèves en situation de recherche pour apprendre à mieux utiliser leurs pieds sur différents supports aménagés par l'enseignant. Au cycle 4, il s'agit, cette fois, d'apprendre aux élèves à utiliser des coordinations variées pour progresser. Grâce à des aménagements que nous voulons les plus opérationnels possibles, les élèves sont confrontés à des formes de supports et de types de voies différents engendrant le développement de coordinations spécifiques. Mais l'activité du grimpeur n'est pas qu'une activité motrice, il échange aussi avec d'autres pour comprendre comment une voie se branché. L'article présente ainsi une situation complexe qui vise à articuler les différentes dimensions motrices, méthodologiques et sociales, au sein d'un même dispositif d'enseignement, visant à valider une compétence et les différents domaines du socle.

Le dispositif de la situation complexe

La nature de la situation complexe et le système de validation des différentes dimensions de la compétence vont engendrer une activité motrice, cognitive et sociale chez les élèves.

L'objet d'enseignement

Pour cette deuxième étape, l'objet d'enseignement sera d'apprendre à sélectionner les points d'appuis pertinents pour réaliser des positions de forces afin de s'adapter à une variété de configurations de prises et de supports.



« Une situation est complexe lorsqu'elle combine des éléments que l'élève connaît, maîtrise, et qu'il a déjà utilisés plusieurs fois, mais de façon séparée, dans un autre ordre ou dans un autre contexte. »

F-M. Gérard, La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences de terrain. 2008

« Une situation complexe n'est pas forcément difficile, mais plutôt ouverte. **A partir du moment où il n'y a pas de réponse simple et unique**, que la situation est porteuse d'enjeux et d'incertitude, on entre dans la complexité. La complexité est liée à l'ensemble composite de ressources à solliciter. »

D. Delignières. Complexité et compétences. 2009

En EPS, la **situation complexe** à laquelle l'enseignant confronte les élèves lors de l'évaluation, mobilise dans la même temporalité les dimensions motrices, méthodologiques et sociales.



3.3 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

5. A propos de la technique (1/3)

« Ne pouvant tout enseigner, l'EPS, doit **confronter les élèves à des contenus réellement significatifs**. Ceux-ci sont (...) sélectionnés pour cerner ce qui permet des ruptures avec la motricité commune ».

J. Marsenach, EPS, quel enseignement ? 1991



La double acception de la technique

Conception formelle
Un produit, un résultat

Une **norme d'efficacité universelle**

« Les techniques représentent « l'ensemble des procédés qui se lèguent de génération en génération, se diffusent par la transmission orale, par apprentissage, par enseignement et dont **l'utilisation assure l'efficacité de l'action.** »

M. Combarous, Les techniques et la technicité, 1984

Conception fonctionnelle
Un processus, une activité

Une **norme d'efficacité personnelle**

« Nous pouvons caractériser les techniques sportives comme des **activités adaptatives de l'homme**, c'est-à-dire des inventions en réponses à une série de questions posées par un contexte et un milieu déterminés. »

C. Amade-Escot, Techniques sportives et EP, 1994

3.3 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

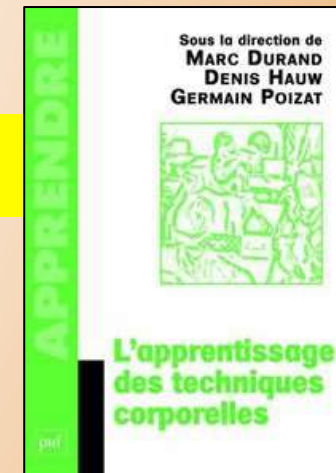
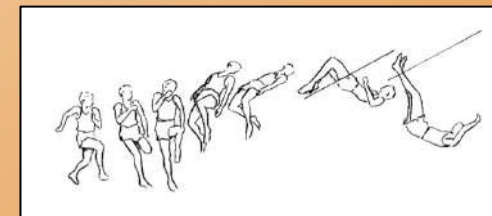
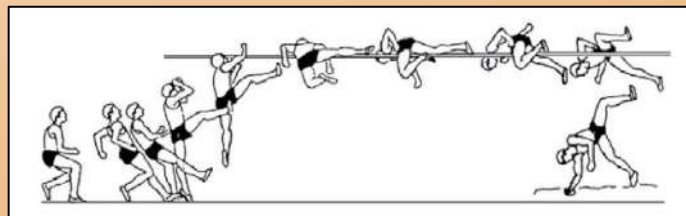
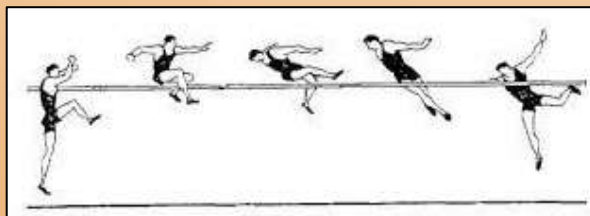
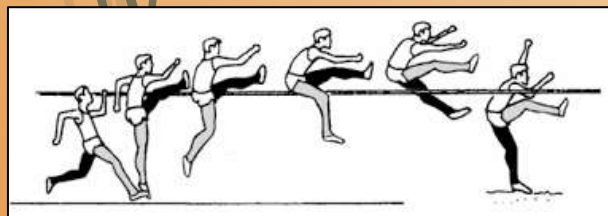
5. A propos de la technique (2/3)

La technique comme norme d'efficacité universelle

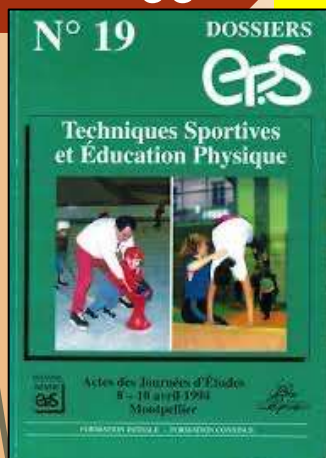
En EPS, la technique contribue à l'éducation des élèves dans la mesure où elle au cœur de ce qui s'enseigne. Elle correspond aux éléments à s'approprier pour construire les compétences attendues.

Pour N. Gal (Les croyances sur la technique en natation et leur effet sur les conceptions pédagogiques en EPS. Les cahiers de l'INSEP n°28, 1999), la technique se caractérise par son aspect transmissible, son sens de l'efficacité, son assimilation à un geste et sa signification fonctionnelle.

La technique comme norme d'efficacité sociale permet ainsi de performer, de s'adapter, de s'exprimer corporellement, de s'affronter et de se développer.



3.3 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER



5. A propos de la technique (3/3)

La technique comme norme d'efficacité personnelle

Si la technique possède une dimension culturelle, elle possède aussi un caractère personnel émancipateur. À condition d'être enseignée comme une activité de recherche qui permet à l'individu d'améliorer son adaptation et son efficacité dans les tâches auxquelles il est confronté.

L'activité technique en EPS doit être appréhendée comme **produit émergent de l'activité de l'élève** que l'enseignant va chercher à faire évoluer sur la base des connaissances culturelles.

« Ce qui paraît utilisable, investissable dans la vie future, ce n'est pas tant ce qui a été appris au sens des techniques sportives particulières, que la façon dont on s'y est pris pour acquérir ces différentes techniques. »

A. Hébrard, L'EPS, réflexions et perspectives, 1986

(Il faut dépasser) « le **“technicisme”** conçu comme l'enseignement de solutions dépouillées des motifs qui les ont faits naître, de solutions isolées des problèmes qu'elles sont censées résoudre. »

CEDRE, Quelques aspects de l'évolution de la discipline EPS, 1997

« Le but de l'EPS n'est alors pas « pas d'apprendre aux élèves des techniques constituées mais de les initier à une **activité de production de techniques.** »

P. Goirand. Revue EPS n°200-201, 1985



Au final, la technique peut être enseignée à la fois comme patrimoine culturel à s'approprier, et comme moyen d'éducation élément d'éducation de la personne (développement des ressources, méthodes pour apprendre...).

3.3 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

6. Observation formative (lecture compréhensive de la motricité)

Choisir un objet d'enseignement nécessite d'abord d'identifier la conduite typique du pratiquant.

Identifier la conduite typique d'un pratiquant requiert :

- de connaître les différents niveaux de conduites typiques (cf. tableaux précédents).
- d'utiliser une situation, ainsi que des outils d'observation et d'interprétation des comportements

La situation d'observation, appelée parfois de référence, est construite pour sa « *puissance à favoriser l'examen de comportements jugés significatifs* » (B. Boda, M. Récopé, 1991). Elle est « *représentative d'une étape dans l'évolution des contenus et accessible aux élèves compte tenu de leur niveau* » (J. Marsencah, 1991).

Les outils d'observation visent à mettre en relief, via des indicateurs qualitatifs et / ou quantitatifs, des comportements signifiants adoptés par le pratiquant. Ils n'épousent pas forcément la chronologie de l'action.

Critères d'observation en course de haies	
Création de la vitesse	1. Réaction au signal de départ et mise en action 2. Course départ – 1 ^{ère} haie
Organisation du franchissement	3. Zone d'impulsion et organisation spatiale du bond 4. Attaque de l'obstacle 5. Hauteur au-dessus de l'obstacle 6. Équilibre au-dessus de l'obstacle 7. Action de la jambe d'esquive sur la haie
Conservation de la vitesse (course inter-obstacles)	8. Reprise d'appui après l'obstacle : jambe d'attaque et jambe d'esquive 9. Rythme des appuis dans l'intervalle 10. Chrono et variation de la vitesse lors de la course

3.3 – DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE AU SAVOIR À ENSEIGNER

6. Observation formative (lecture compréhensive de la motricité)

En considérant qu'il faut **distinguer l'activité observable du pratiquant de celle qu'il déploie en interne** et qui ne peut qu'être inférée, expliquer la motricité revient à cibler un problème et formuler des hypothèses de nature motrice, affective, cognitive ou sociale pour identifier les obstacles rencontrés.

Sur la base de ces hypothèses, l'enseignant choisit un **objet d'enseignement entendu comme le progrès majeur à accomplir à ce niveau**.

Cet objet d'enseignement « appelle » alors des **contenus d'enseignement**.



OBSERVATION FORMATIVE EN COURSE DE HAIES (niveau débrouillé)

Comportements principaux observés	Problèmes et obstacles rencontrés (hypothèses)	Objet d'enseignement	Contenus d'enseignement
<ul style="list-style-type: none"> - Le bond se répartit pour moitié avant et après la haie. - À l'approche de la haie, le coureur allonge ou piétine parfois pour impulser sur sa jambe préférentielle. - Persistance de couronnements de la jambe d'attaque. - Franchissement assez aérien de l'obstacle (avec un centre de gravité qui monte et qui descend). - Passage légèrement sur le côté de la jambe arrière (quand ce n'est pas encore par-dessous). 	<p><u>Réduire l'élévation au-dessus de l'obstacle</u></p> <p>Le franchissement de la haie demeure relativement aérien. Cela est dû :</p> <ul style="list-style-type: none"> - à une impulsion déclenchée encore trop près de la haie, ce qui oblige une élévation importante du centre de gravité et provoque une répartition du bond moitié avant et moitié après la haie. - au fait de ne pas passer clairement la jambe arrière sur le côté lors du franchissement (faible mouvement d'abduction de la cuisse par rapport au buste). 	<p>Passer d'un bondissement passif à un franchissement qui favorise la reprise de course</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre l'appel loin de la haie pour obtenir une répartition spatiale du bond en 2/3 avant la haie et 1/3 après). - Faire passer la jambe arrière sur le côté par un mouvement d'abduction de la cuisse.

4 – DU SAVOIR À ENSEIGNER AU SAVOIR ENSEIGNÉ



4.1 – DU SAVOIR À ENSEIGNER AU SAVOIR ENSEIGNÉ

Un dilemme

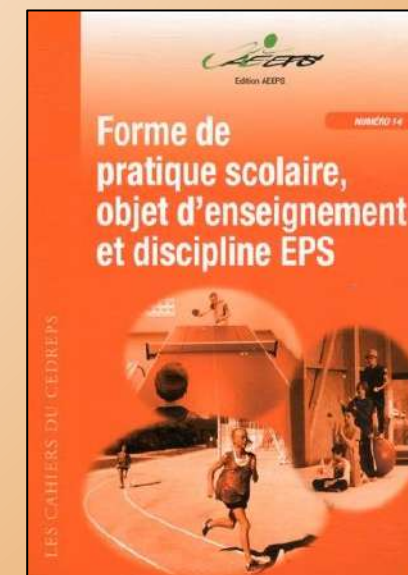
« D'un côté, on reproduit au cours des leçons EPS, les formes sociales de l'APSA, ce qui garantit le respect « du culturel », mais **risque de mettre de nombreux élèves en difficulté** face au contenu à incorporer. De l'autre, on reconstruit des activités scolaires, par nécessaire adaptation aux cadre de l'école (finalités, contraintes), et on prend le **risque de « l'autoréférence », voire d'une « déculturation » des APSA ».**

R. Dhellemmes. EPS : pratiques sociales et activités scolaires. Une étude de cas : les ASDEP. Les cahiers du CEDRE n°3, 2002

Une solution

« La possibilité qu'il existe pour l'enseignant de **créer une pratique originale**, en puisant non pas directement dans les pratiques sociales, mais dans la formalisation qu'il choisit, et en guidant les élèves dans les voies de progrès qu'il juge utiles pour leur développement selon les finalités du système éducatif ».

P. Goirand. Compétences générales et compétences spécifiques. Revue Contre-Pied n°3 1999



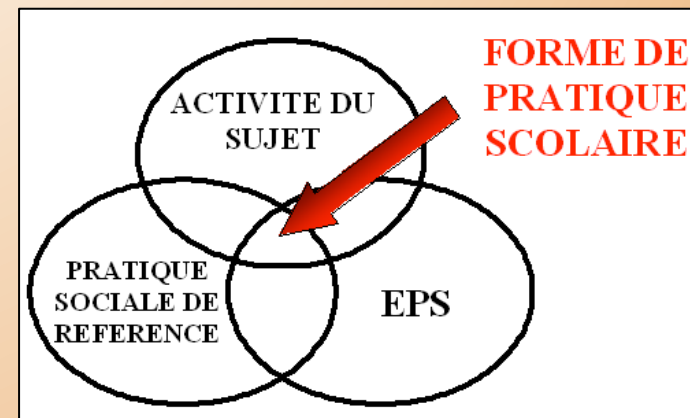
4.1 – DU SAVOIR À ENSEIGNER AU SAVOIR ENSEIGNÉ

Formes de pratiques scolaires (1/4)

La forme de pratique scolaire est construite au regard de l'objet d'enseignement choisi. Il peut donc y avoir différentes formes de pratiques scolaires pour un même objet d'enseignement.

*« 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. **Ces formes scolaires de pratique restent porteuses du fond culturel** des activités physiques sportives et artistiques contemporaines. »*

Programme EPS Lycée général et technologique 2019



N. Mascret, Référence culturelle et formation des enseignants d'Education Physique et Sportive, 2009

FPS = adaptation d'une pratique sociale de référence aux contraintes de l'école pour permettre aux élèves de vivre une réelle expérience et d'en étudier certaines composantes.

4.1 – DU SAVOIR À ENSEIGNER AU SAVOIR ENSEIGNÉ

Les formes de pratiques scolaires : des créations culturelles originales (2/4)

Une E.P.S malade de ses non choix

Alain Coston
Jean-Luc Ubalde
IUFM de Lyon

Les cahiers du CEDRE n°7, 2007



Ces formes de pratiques, « véritables **créations originales** » qui « **recontextualisent les objets de savoirs sélectionnés** par l'enseignant », permettent à l'élève dans une « **tranche de vie** » scolaire d'une APSA, de rencontrer les savoirs les plus fondamentaux. Ces situations, plus ou moins éloignées des pratiques sociales, permettent, comme le dit P. Meirieu, de rendre « les **savoirs accessibles et désirables** ». Les formes de pratique sont des situations de vie où l'élève rencontre le savoir, les autres et se transforme .

Les formes de pratiques retenues par l'enseignant d'EPS dans un cycle d'APSA **réincarnent les traits permanents (fonds culturel)** de l'APSA. Elles sont centrées sur un **objet d'apprentissage précis** (pas en avant), elles **s'adressent à tous et à chacun**, et **portent les progrès futurs** dans l'activité. Elles **évoluent avec les exigences du cursus**, c'est-à-dire qu'il y a autant de formes de pratiques scolaires d'une APSA que d'étapes dans un cursus .

4.1 – DU SAVOIR À ENSEIGNER AU SAVOIR ENSEIGNÉ

Les formes de pratiques scolaires : des créations culturelles originales (3/4)

« Le choix des pratiques physiques, leur mise en forme scolaire, leur articulation au sein d'une programmation en fonction des objets de savoir retenus **feront culture**, car elles offriront la possibilité au travers de la diversité des expériences vécues :

- **D'éprouver la fonctionnalité du corps** et de l'explorer sur des registres d'intensités et de sensibilités variées.
- **D'éveiller à une sensorialité** à soi et aux autres
- D'enrichir et **développer une motricité de plus en plus complexe** et/ou une sensorialité de plus en plus fine, offerte par la diversité des APSA.
- De **se confronter à soi ou aux autres, mais aussi de collaborer**, partager, de vivre des épreuves collectives.
- D'être en mesure de **faire les choix de pratique en conséquence** et de s'investir dans celles qu'il souhaite, qu'elles soient sportives, artistiques, ou d'entretien ».

ÉDUCATION PHYSIQUE « et » SPORT :
Thierry TRIBALAT A IPR EPS
Intervention le 25 mai 2014 « les 30 ans de la FC ». Lille¹

INTRODUCTION

Il y a maintenant près de 50 ans que le sport est associé à l'éducation physique. 50 ans d'un mariage forcé disent encore certains, une union historiquement et culturellement inévitable pour d'autres. Aujourd'hui dans le langage courant l'union semble scellée, la notion de professeur de sport est plus souvent usitée que celle de professeur d'EPS, il suffit pour cela d'écouter les parents, les chefs d'établissement, les journalistes, qui ne laissent dans la conversation aucun doute, ou tout au moins le pensent-ils, sur l'objet de l'éducation physique. Les enseignants peinent alors à s'expliquer et à se faire entendre pour nuancer le propos ou lutter contre les allants de soi dont leur profession est

4.1 – DU SAVOIR À ENSEIGNER AU SAVOIR ENSEIGNÉ

Les formes de pratiques scolaires : des créations culturelles originales (4/4)

Dossier Enseigner l'EPS n°3, 2017

BERNARD Stéphanie - Professeur d'EPS - Collège Jean Lurçat (Achéres, 78)
 PEYRE Laurent - Professeur d'EPS - Collège de l'Hermitage (Stony-sur-Sekine, 91)
 RÓÓSLJ Wilhalm - Professeur d'EPS - Collège Alain Fournier (Clamart, 92)

Mots clés : Fil rouge moteur - Fils bleus M&S - Apprentissage coopératif - Indicateurs & Évaluation formative
 Demi-Fond - Évaluation inclusive - socle commun

Fil rouge et fils bleus : comment articuler les dimensions motrices, méthodologiques et sociales pour que tous les élèves apprennent en EPS ?

Un exemple en demi-fond cycle 4

« Pour nous les acquisitions méthodologiques et sociales ciblées sont envisagées en tant que **catalyseurs des apprentissages moteurs** et non comme des expériences incidentes "hors-sol". De ce fait, nous concevons des outils, moments et "espaces d'actions et d'interactions encouragées" pour favoriser un conseil et une co-évaluation propices à la fois à la performance motrice dans toutes ses dimensions et à l'atteinte de l'objectif de mieux vivre ensemble. »

« Ce qu'il convient d'inventer, mais peut-être surtout de généraliser en EPS, ce sont des formes de pratique de l'athlétisme qui soient dans le même temps :

- 1/ **accessibles** parce qu'adaptées aux ressources des pratiquants ;
- 2/ **motivantes** parce que ludiques et chargées de sens pour ces derniers ;
- 3/ **authentiques** parce que conformes à ce qui définit fondamentalement l'athlétisme et la spécificité de l'expérience vécue par les athlètes confirmés dans leur spécialité ;
- 4/ **émancipatrices** parce que facilitant le développement chez le pratiquant de la connaissance de soi dans l'action, source d'une plus grande autonomie ».



La spécificité des formes scolaires de la pratique sportive : une nécessité. L'exemple de l'athlétisme au lycée

Alain Soler
 Professeur Agrégé EPS

Les cahiers du CEDRE n°7, 2007

4.1 – DU SAVOIR À ENSEIGNER AU SAVOIR ENSEIGNÉ

Les formes de pratiques scolaires : exemple (1/4)

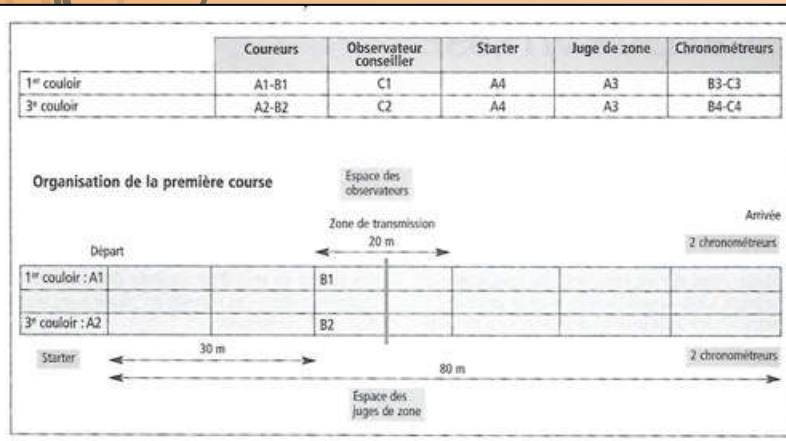
Le 2 x 40 m en équipe de 3. Pourquoi cette expérience ?

« Si la distance courue par chaque élève est de **40 m**, c'est pour rester dans la **filière anaérobie alactique**, et pouvoir répéter dans une même séance un nombre conséquent de passages

Si la **zone de transmission est fixée à 20 m**, c'est pour prendre en compte le fait que les élèves commencent à recevoir le témoin en mouvement et qu'il est utile de leur offrir un **espace de transmission important**.

Si le **nombre de relayeurs est fixé à deux**, c'est pour permettre à chaque coéquipier, aidé par l'observateur, de revenir sur la qualité de leur prestation puisque les résultats obtenus **valident le résultat d'une seule transmission**.

Si le principe de **l'homogénéité de vitesse des équipes** constituées est préservé, c'est parce que la vitesse obtenue à l'issue du 2 x 40 m sera retenue comme un des critères permettant de **valider l'évaluation** sommative.



Si pour gagner la confrontation, nous associons les points obtenus par les **trois sous-groupes** de la même équipe, c'est pour créer les conditions d'une qualité **d'échange entre équipiers**, au bénéfice de tous.

Si le **différentiel de courses** comparées vaut le double des points obtenus par la place dans la course, c'est que nous choisissons de mettre l'accent sur ce paramètre qui s'apparente à une **performance scolaire** et non exclusivement sportive ».

4.1 – DU SAVOIR À ENSEIGNER AU SAVOIR ENSEIGNÉ

Les formes de pratiques scolaires : exemple (2/4)

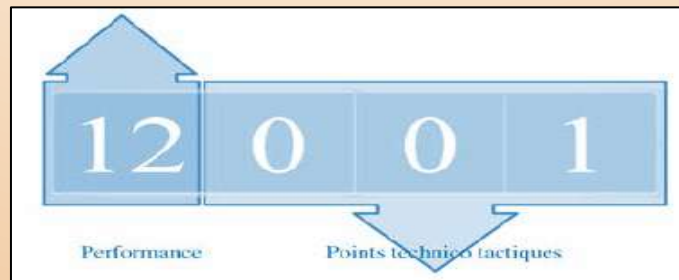
R. Fayaubost, M. Beranguier, Enseigner et évaluer les compétences, Revue Enseigner l'EPS n°262, 2014

Le 12001 en nager long

- Niveau 1 : Départ plongé ou dans l'eau, meilleure performance possible en 6 minutes avec plus de distance parcourue en crawl qu'en DC (projet)
- 4 axes Technico Tactiques : départ, Respiration/Equilibration et coulées.

PERFORMANCE MILLIERS	
5	1
6	2
7	3
8	4
8.5	5
9	6
10	7
11	8
12	9

CENTAINE Nombre d'arrêts	
0 arrêt	3
1 arrêt	2.75
2 arrêts	2.5
3 arrêts	2.25
4 arrêts	2
5 arrêts	1.75
6 arrêts	1.25
7 arrêts	0.75
8 arrêts	0.5
9 arrêts	0.25



DIZAINE Nombre de sorties avant limite des 4m	
0 sortie	2
1 sortie	1.75
2 sorties	1.5
3 sorties	1.25
4 sorties	1
5 ou 6 sorties	0.75
7 ou 8 sorties	0.25
9 et +	0

UNITE Nombre de longueurs en DC	
1 longueur	1.5
>75% et < 1 longueur	1
>50% et < 75% des longueurs	0.5
< 50% des longueurs	0

4.1 – DU SAVOIR À ENSEIGNER AU SAVOIR ENSEIGNÉ

Les formes de pratiques scolaires (exemple 3/4)

Gagner ou perdre « avec la manière » en badminton (Mascret, 2006, 2007)

Pour qui ?	Pour des élèves débutants qui envoient la majorité de leurs volants dans la zone centrale du terrain adverse, ce qui ne met pas en difficulté l'adversaire
Pourquoi ?	Car l'envoi du volant dans les zones avant et arrière du terrain adverse permet de remporter le point beaucoup plus rapidement
Comment ?	Les élèves sont par trois (deux joueurs et un arbitre-observateur) – Match en 15 points Trois zones tracées : zones avant et arrière (« zones dangereuses ») et zone centrale L'arbitre identifie où chaque joueur marque ses points (points directs et points sur fautes)



Tableau 1

Joueur	Points marqués dans la zone centrale														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	Points marqués dans les zones dangereuses														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

Tableau 2

Victoire en entrant dans la zone verte	4 points
Victoire en entrant dans la zone rouge	3 points
Défaite en entrant dans la zone verte	2 points
Défaite sans entrer dans une zone, mais en marquant plus de points dans la zone verte que dans la zone rouge (ou le même nombre de points)	1 point
Dans tous les autres cas	0 point



4.1 – DU SAVOIR À ENSEIGNER AU SAVOIR ENSEIGNÉ

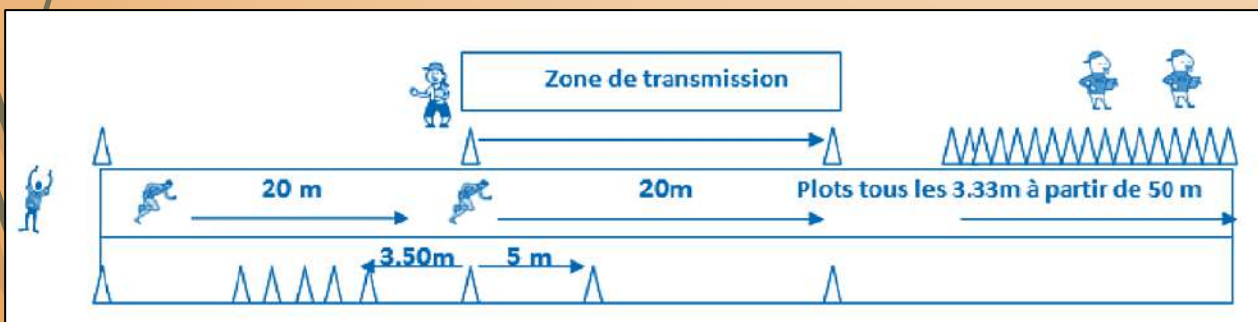
Les formes de pratiques scolaires : exemple (4/4)

G. Hanula, E. Llobet, J-Y Saulnier. Devenir champion de soi-même. Revue Enseigner l'EPS n°267, 2015

Pour des élèves qui ralentissaient avant d'avoir franchi la ligne d'arrivée, des élèves dans l'incapacité de se projeter sur un temps cible à viser, des élèves en difficulté pour situer leur niveau de réussite.

L'épreuve consiste à réaliser deux courses de 12'' avec un partenaire différent tout en assumant les rôles de « donneur » et « receveur ».

L'objectif n'est plus alors de viser une performance chronométrique mais d'atteindre une distance matérialisée par des plots en 12''.



Ecart à la cible	Note /8 points (2 passages)
Super Bingo Cible dépassée (+1)	8
Bingo Cible atteinte (0)	7
Zone verte Cible -1	6
Zone orange Cible -2	4
Zone rouge Cible >-3	3
Témoin transmis hors zone (quel que soit le plot atteint en fin de course)	2
Témoin non transmis au receveur	1

« Mission » assurée		CMS	Note /4 points
Starter		1 et 2	1
observateur	Juge « zone de transmission »	2 et 3	1
	Juge « arrivée »		1
Chronométrateur		2	1

4 – DU SAVOIR À ENSEIGNER AU SAVOIR ENSEIGNÉ

4.1 Formes de pratiques scolaires

4.2 Cohérence de la leçon

4.3 Le sens du travail

4.4 Spécificités des leçons d'EPS

L'élève peut se trouver en situation d'échec car l'enseignant, dans ses constructions de séances, a oublié un paramètre essentiel : le sens accordé aux situations par les élèves.



Faire vivre des apprentissages intentionnels en EPS est l'ambition des enseignants. Cependant, tous les élèves n'arrivent pas en cours en se posant la question : « que va-t-on faire aujourd'hui pour être plus performant lors de la situation finale ? » [1]. Dans cette optique, comment en hautement concevoir une leçon dynamique, cohérente et adaptée qui emporte l'adhésion des élèves ?

ÉCHEC ET COHÉRENCE DE LA LEÇON

PAR F. PIEGAY

La formalisation des problèmes d'enseignement en termes de tâches, d'exercices, de situations-problèmes a été à l'origine la réflexion des enseignants sur la pertinence des contenus d'enseignement pour les élèves. En fait, la cohérence d'un exercice de chaque situation est analysée minutieusement. Or, nous pensons que la leçon possède une logique propre, une cohérence dépassant l'accumulation de ce type de séquences d'enseignement. Ainsi, l'essai de cet article est d'analyser et de proposer des stratégies d'enseignement qui équilibrent le travail des élèves en leur permettant de saisir des relations entre les différentes situations. Cette démarche d'explicitation des transitions, des liens entre les différents temps de la séance doit aboutir à donner du sens à la leçon.

En d'autres termes, comment rendre sensible l'élève à la logique des enchaînements de situations en cours de séance afin que ce cheminement devienne significatif pour lui ?

Comment passer d'une conception scolaire de la leçon pour l'élève au fait d'enseigner le 2 et enfin les mathématiques ?

Comment proposer des situations qui interrogent les élèves sur les mécanismes de production de la leçon en référence aux savoirs théoriques étudiés en classe ?

UNE DÉMARCHÉ INDUCTIVE

S'inspirant des démarches du courant de l'action située [2], nous partons de l'analyse d'une leçon, du point de vue des élèves, pour tenter de cerner les impacts que connaissent à l'école, notamment de l'enseignant et des élèves.

Ce type d'approche ambitionne de créer l'opportunité intellectuelle de créer d'actions, c'est-à-dire « la dynamique des constructions de significations pour l'élève dans le cours de son activité » [3].

Ainsi, les conclusions obtenues sont, par nature, peu transférables car elles s'inscrivent dans l'analyse d'un épisode particulier. Néanmoins, ce travail peut servir d'aide de questionnement et notamment permettre de s'interroger sur les mécanismes de production de la leçon en référence aux savoirs théoriques étudiés en classe.

Le choix d'une leçon de badminton

Il est pertinent d'évoquer la notion d'échec dans cette leçon. En effet, elle va d'abord se faire ressentir par les élèves, à travers des situations, et ensuite, une ambiance de travail sera instaurée et des situations pourront être mises en œuvre dans des moments d'entraide et de soutien mutuel.

Il est important de noter que ce type d'enseignement est en phase avec les conceptions des enseignants concernant quatre points :

La relation entre technique et tactique

Comment gérer conjointement ces deux aspects ?

L'articulation des différents types de compétences et de contenus d'enseignement

Comment proposer une leçon adaptée permettant de répondre aux objectifs de l'EPS ?

Les stratégies d'enseignement destinées à solliciter les capacités développementales des élèves

Quelles situations peuvent être mises en œuvre dans des apprentissages multiples ?

Et par rapport à notre thème de recherche, comment ?

Les enchaînements entre les différentes situations : la cohérence verticale de la leçon

Comment proposer une leçon pertinente, qui accorde du sens à ce qui est enseigné ?

Faire percevoir aux élèves la cohérence du cheminement de la leçon.

4.2 – DU SAVOIR À ENSEIGNER AU SAVOIR ENSEIGNÉ

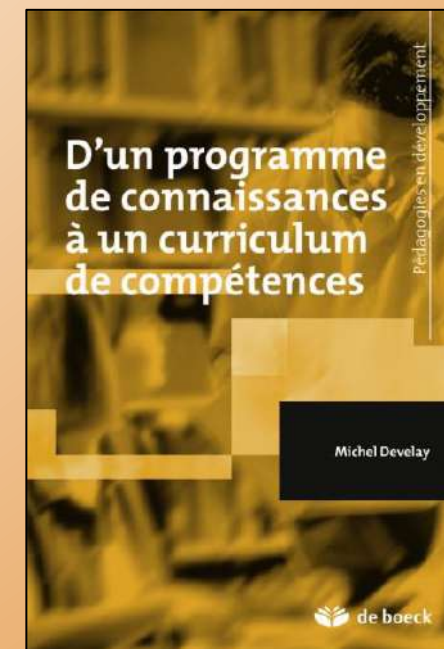
La cohérence de la leçon (1/4)

Pour que les élèves puissent construire un sens au savoir enseigné, faut-il encore qu'ils perçoivent les **relations de valeurs et d'intérêts** qui unissent les différentes situations de la leçon.

Pour l'élève, quel est l'intérêt de s'approprier un nouveau savoir s'il n'en perçoit pas le besoin ?

« Il s'agit de **dépasser une mise en relation trop souvent implicite, virtuelle, sans "histoire"** (...) Si les progrès des élèves sont largement dépendants de l'engagement et de la répétition, il n'en demeure que parfois les tâches proposées et surtout l'enchaînement de celles-ci ne leur permet de comprendre ce qu'ils font. La leçon perdrait de sa signification au yeux des élèves, rendant difficile le savoir agir réfléchi. **Celui qui possède la compétence est capable d'expliquer pour quelles raisons il agit comme il agit.** »

M. Develay. D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences, 2015

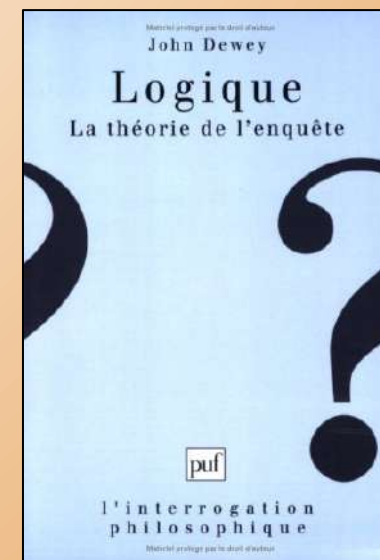


La cohérence de la leçon (2/4)

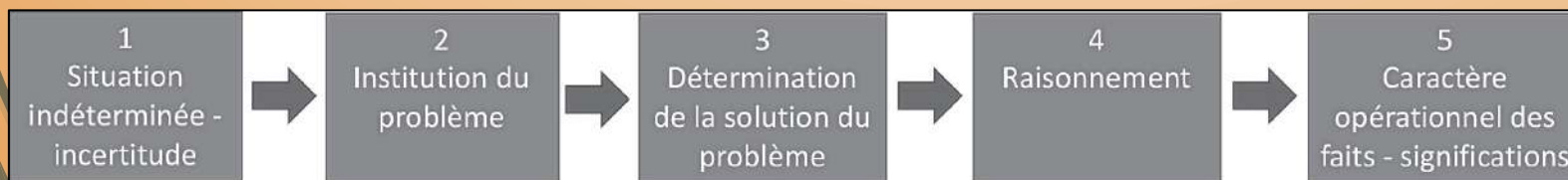
L'enquête pour maintenir le flux d'une activité finalisée (J. Dewey)

Le concept d'enquête s'enracine dans celui d'expérience (interaction entre un organisme et son environnement) et renvoie à l'exercice de la pensée réflexive, laquelle se décline en cinq étapes :

1. La situation indéterminée / le doute. L'enquête débute lorsque le sujet est confronté à des phénomènes qu'il ne parvient pas à expliquer.
2. L'institution du problème. La conduite de l'enquête consiste ensuite à déterminer la nature et les propriétés (les causes du trouble).
3. La détermination de la solution du problème. Une ou plusieurs suggestions susceptibles d'apporter une solution sont élaborées.
4. Le raisonnement (« expérimentation des suggestions ») vise à évaluer le degré de pertinence et d'adéquation des suggestions proposées.
5. Si l'expérimentation d'une suggestion est concluante, la formulation d'un jugement peut alors avoir lieu.



J. Dewey. Logique. La théorie de l'enquête, 1938

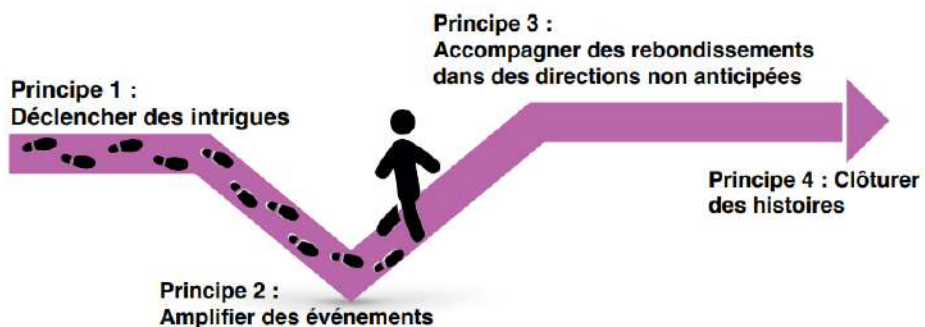


4.2 – DU SAVOIR À ENSEIGNER AU SAVOIR ENSEIGNÉ

La cohérence de la leçon par rapport au cycle (3/4)

Esquisse d'une pédagogie des histoires
« L'enseignant peut favoriser des histoires qui, par leur intrigue et leur empan temporel sont propices à assurer une continuité d'expérience - ou dans certain cas une discontinuité d'expérience - entre les tâches d'apprentissage. »

N. Terré, L'enchaînement des tâches et des leçon
 Dossier EPS n°85, 2018



PERSPECTIVES PROFESSIONNELLES CE QU'IL FAUT RETENIR

Principes	Recommandations	Contre-recommandations
Déclencher des intrigues	<ul style="list-style-type: none"> • Donner à voir aux élèves ce qu'ils auront à produire à plus ou moins long terme • Permettre aux élèves de vivre ce qui sera attendu d'eux dans des conditions de réalisation simplifiées • Organiser la séquence autour d'une histoire collective 	<ul style="list-style-type: none"> • Éviter de déclencher des intrigues spécifiques aux tâches d'apprentissage
Amplifier des événements	<ul style="list-style-type: none"> • Amplifier des événements pouvant être reconnus comme la cause ou la conséquence d'actions jugées efficaces dans la pratique non aménagée • Introduire des éléments perturbateurs dans un environnement familier 	<ul style="list-style-type: none"> • Éviter l'introduction d'événements que les élèves ne pourront pas revivre dans la pratique non aménagée
Autoriser des rebondissements	<ul style="list-style-type: none"> • Laisser des marges de liberté pour générer des défis stimulants • Enquêter sur des histoires potentielles 	<ul style="list-style-type: none"> • Éviter que le respect des consignes constitue le principal motif d'engagement • Éviter que le « braconnage » des tâches soit incompatible avec les visées éducatives
Clôturer des histoires	<ul style="list-style-type: none"> • Annoncer le nouveau contexte de pratique pour ouvrir de nouvelles histoires compatibles avec les nouvelles modalités de pratique 	<ul style="list-style-type: none"> • Éviter que la continuité d'engagement se traduise par un conservatisme peu compatible avec les visées éducatives

L'engagement de l'élève en EPS

D'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles

Sous la direction de
 Maxime Travert et Olivier Rey
 Préface : François Dubet

4.2 – DU SAVOIR À ENSEIGNER AU SAVOIR ENSEIGNÉ

La cohérence dans la leçon (4/4)

R. Piegey. Échec et cohérence de la leçon. Revue EPS n°323, 2007

« Il s'agit de faire entrer les élèves dans des démarches significatives concernant leur cheminement dans une leçon ; leur faire **reconstruire le puzzle que représente pour eux la séance afin qu'elle devienne cohérente...** »

« Le pilotage de l'enseignement n'est plus à concevoir comme une simple juxtaposition de situations devant répondre à des objectifs d'apprentissage mais plutôt comme une **démarche prenant en considération en premier lieu l'intentionnalité des élèves.** »



Un fil directeur tactique : le thème d'étude de la séance

Une préoccupation : la gestion des « histoires en cours » significatives pour l'élève, c'est-à-dire donner à l'acteur les moyens de comprendre la cohérence de la leçon.

Un échauffement ludique par rapport au contexte de la classe en EPS. Il vise à préparer l'organisme et à sensibiliser le jeune à une action technique qui sera retravaillée.

Par exemple le jeu de relais en jogle (travail des prises de raquette et rotation de l'avant-bras avec des variantes : en revers, en faisant tourner la raquette, au-dessus de la tête).

PUIS

Une situation de jeu visant à mettre en évidence le thème de la séance : **positionner les problèmes tactiques** et ainsi permettre un engagement émotionnel intense dans l'action.

PUIS

Des exercices, tâches en relation avec les nouveaux besoins technico-tactiques à maîtriser : **se construire des pouvoirs techniques**, c'est-à-dire construire et mobiliser des connaissances.

Par exemple des situations d'entraînement avec des observateurs sur des indices techniques (être de profil avant la frappe, etc.).

PUIS

Une situation « réflexive » pour aider les élèves à reconnaître des configurations de jeu typiques du thème d'étude : **se construire une « grille de lecture » significative du jeu.**

PUIS

Un retour sur la situation de jeu pour observer ses progrès au niveau de la compréhension des scénarii et des actions motrices à mettre en place : **répondre aux problèmes tactiques identifiés.**

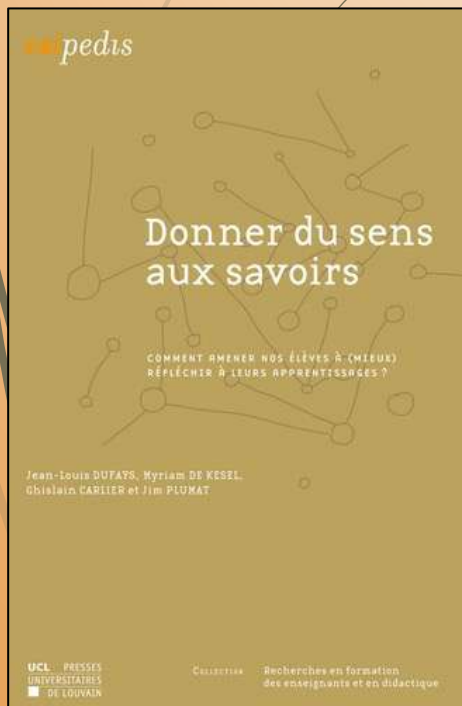
4 – DU SAVOIR À ENSEIGNER AU SAVOIR ENSEIGNÉ

4.1 Formes de pratiques scolaires

4.2 Cohérence de la leçon

4.3 Le sens du travail

4.4 Spécificités des leçons d'EPS



Faire percevoir aux élèves l'intérêt et la valeur des apprentissages (= sens).

4.3 – DU SAVOIR À ENSEIGNER AU SAVOIR ENSEIGNÉ

Le sens du travail technique (1/2)

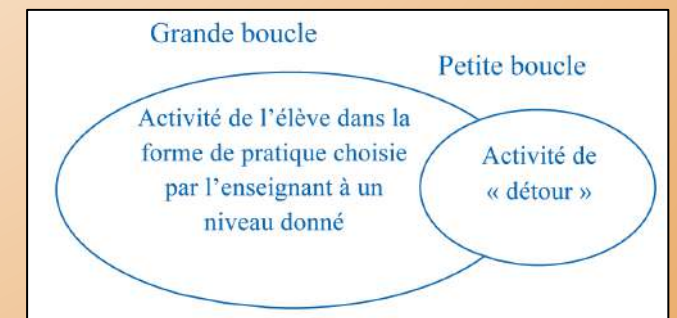
A. Coston, J-L Ubaldi. Un système complexe entre incertitudes et anticipations structurantes. Dossier Enseigner l'EPS n° 1, 2013

Une leçon : un emboîtement « high-tech » de situations

« Dans la **grande boucle**, l'élève joue, interagit, se transforme dans la forme de pratique définie par l'enseignant. (Il) guide en permanence l'élève dans la forme de pratique en faisant varier des éléments du contexte, en intervenant physiquement et verbalement dans la situation. »

« Quand les problèmes ne se résolvent plus par la seule activité dans la grande boucle, des situations d'apprentissage plus décontextualisées sont mises en place ; elles les centrent sur des problèmes de plus en plus précis. »

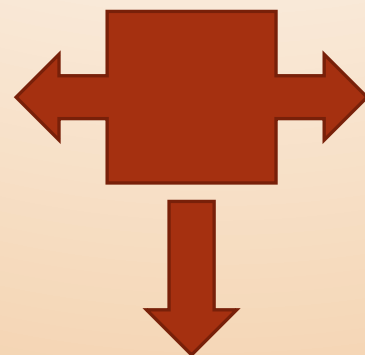
« Toute **l'expertise de l'enseignant réside dans** sa capacité à prendre des indices dans les réalisations des élèves lors de la grande boucle, de favoriser leur compréhension du détour et de les engager dans cette nouvelle activité qui quitte pour un temps plus ou moins long la FPS. **L'articulation grande boucle / petite boucle au sein même d'une leçon permet d'inscrire en permanence l'élève dans une activité signifiante.** »



4.3 – DU SAVOIR À ENSEIGNER AU SAVOIR ENSEIGNÉ

Le sens du travail technique (2/2)

Le **travail technique** est souvent perçu comme un exercice **rébarbatif**, passage obligé pour progresser. Pourtant, il permet de répéter.



- **Les objets d'étude se décentrent des techniques sportives pour s'intéresser aux élèves producteurs de solutions techniques.**
 - Le coup produit doit être envisagé comme un élément à la disposition du joueur pour mettre en place sa tactique et sa stratégie.

Pour donner du sens aux situations techniques

- Satisfaire élèves le **sentiment de plaisir** hédonique des élèves en proposant des situations ludiques
- Satisfaire élèves le **sentiment d'affiliation** des élèves en proposant des situations collectives
- Satisfaire le **sentiment d'accomplissement** des élèves en proposant des situations mettant en jeu la maîtrise ou la compétition.

Exemples

- Records d'échanges

DONNER DU SENS AUX SITUATIONS TECHNIQUES

Les situations techniques ne font pas toujours sens pour les élèves dans le cadre des leçons de badminton en EPS. L'enseignant doit-il les supprimer ou les conserver en réalisant des choix didactiques appropriés ?

Dans les leçons de badminton en EPS, la tendance actuelle semble de s'appuyer prioritairement sur les matchs « à thème ». Cependant, il y a nécessité de proposer en complément des situations plus techniques afin de renforcer des savoir-faire spécifiques. Or, ces derniers sont souvent présentés comme difficiles à mettre en place, en particulier parce que « les élèves peuvent y perdre le sens de leurs apprentissages et les émotions que le jeu procure »². Plus globalement, les réflexions portant sur la technique dans les APSA de raquette s'accroissent autour de plusieurs idées majeures :

- ce qui fait débat est davantage la manière d'enseigner la technique, notamment le tech-



J. Visioli, O. Petiot. Donner du sens aux situations techniques. Revue EPS n°383, 2019

Le sens du travail. Exemple

Badminton. Classe de 6e

Constats : le travail en groupe présente une forte limite pour de nombreux élèves :

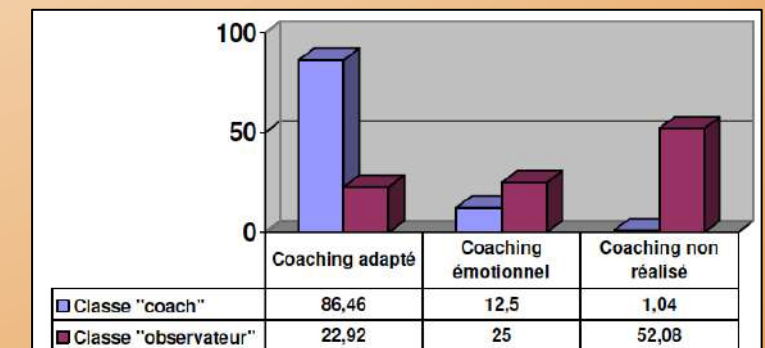
- les individus ont tendance à s'attacher à leur position initiale,
- à dénigrer leur partenaire.
- à mettre en place des stratégies défensives de protection de leur propre compétence

Situation : deux équipes de deux joueurs s'affrontent. Chaque joueur d'une équipe rencontre les deux joueurs de l'autre équipe. Lorsque deux joueurs s'opposent, leurs coéquipiers respectifs auront le rôle de coach (observation sur la base du projet défini par le joueur).

Le coach doit identifier grâce à une fiche de recueil de données la zone du terrain adverse dans laquelle son partenaire marque le plus souvent des points et lui communiquer pendant les séquences de coaching entre chaque set (les élèves réalisent obligatoirement trois sets de sept points).

Conclusions : la **solidarisation d'un joueur et d'un coach a une influence réelle sur l'activité de l'élève** et notamment sur son investissement et ses apprentissages.

Cette construction ne peut s'opérationnaliser que si elle est guidée par l'enseignant.



4 – DU SAVOIR À ENSEIGNER AU SAVOIR ENSEIGNÉ

4.1 Formes de
pratiques
scolaires

4.2
Cohérence
de la leçon

4.3 Le sens du
travail

4.4 Spécificités
des leçons
d'EPS



À propos de quelques
particularités des leçons
d'EPS.

Format pédagogique (1/4)

« Dans le respect du projet pédagogique EPS, au sein de la classe, **l'enseignant est maître de ses choix didactiques et pédagogiques** ; il organise la pratique qui lui paraît la plus pertinente pour **offrir les conditions d'enseignement optimales**, adaptées aux enjeux fixés par les programmes nationaux, le projet pédagogique de l'équipe EPS ainsi qu'aux caractéristiques et besoins des élèves de la classe ou du groupe. »

Programmes EPS Lycée général et technologique. Arrêté du 17/1/ 2019

« **Format pédagogique : dispositif structuré d'instruction**, conduit par un processus de sélection et d'organisation des éléments disponibles dans le contexte comme l'espace, le temps ou le matériel pédagogique et tenant compte des capacités des élèves à travailler seuls, en coopération, à écouter ou à accepter de s'investir

Un ensemble de possibles émergera du format pédagogique choisi tout en pesant sur son bon fonctionnement : travail par ateliers, par vagues ou files indiennes, par groupes de niveaux homogènes ou hétérogènes... »

S. Chaliès, D. Hauw, L. Ria. Les formats pédagogiques : un concept pour analyser la complexité des situations d'enseignement, 2004

Format pédagogique (2/4)

La « file indienne » et les interventions de l'enseignant

En natation, le format pédagogique de la ligne d'eau engage les enseignants à recourir en alternance à quatre formes d'intervention pour contrôler et guider les apprentissages des élèves quand ils nagent :

- par observation silencieuse,
- au moyen de régulations « flash » : corrections brèves de plusieurs élèves
- de régulations « par suivi » : soutien un élève
- de régulations par « arrêt »

J. Saury, N. Gal-Petitfaux, M. Durand, L'organisation temporelle et spatiale de l'activité. Recherche & Formation n°42, 2003

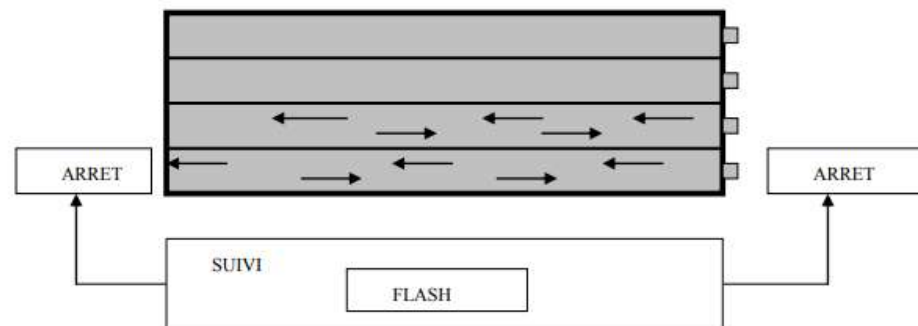


Figure 2: Trois modes typiques de régulation des apprentissages : par "flash", avec "suivi" ou avec "arrêt".

4.4 – DU SAVOIR À ENSEIGNER AU SAVOIR ENSEIGNÉ

Format pédagogique (3/4)

Deux dispositifs de travail en gymnastique : en vague et en ateliers

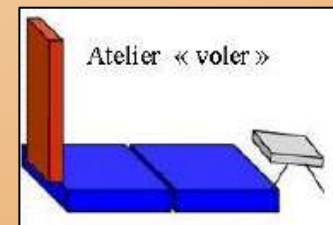
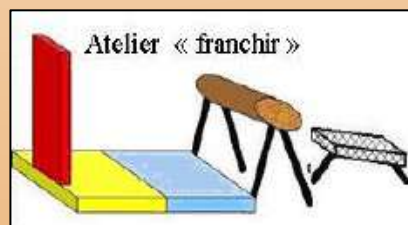
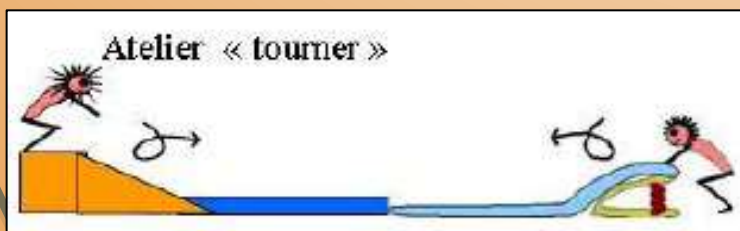
- Les dispositifs par ateliers creusent les différences entre les élèves : le temps de pratique est proportionnel au niveau d'habileté des élèves.
- Dans le dispositif par vagues le temps de déviance pour les élèves forts est beaucoup plus important que dans le dispositif par ateliers.

M. Cizeron, N. Gal-Petitfaux. Le travail en "vagues" et en "ateliers" : deux façons d'enseigner et d'apprendre au cours de leçons de gymnastique, 2006

Le travail par ateliers en gymnastique

- Pour l'enseignant, la délimitation des espaces de travail par le matériel de gymnastique, conduit les élèves à occuper des zones précises, et conditionne leur engagement dans le travail dans chaque atelier et dans l'espace de la classe.
- En ouvrant certains espaces, et en réduisant d'autres, il se construit la possibilité d'une surveillance rapide visuellement et en même temps, il fait comprendre aux élèves de façon détournée qu'ils sont facilement repérables s'ils ne sont pas à leur place

O. Vors, N. Gal-Petitfaux. Socialisation et apprentissage dans les « milieux difficiles ». Revue Enseigner l'EPS n°248, 2010



4.4 – DU SAVOIR À ENSEIGNER AU SAVOIR ENSEIGNÉ

Format pédagogique (4/4)

Rencontres par clubs. C. Sève, N. Terré, L'EPS du dedans, 2016

- Structuration du cycle sur le format d'un championnat entre plusieurs clubs (*projet collectif*).
- Clubs hétérogènes en leur sein et homogènes entre eux, composés de 3 joueurs (*promotion d'interaction d'entraide*)
- À la fin de chaque leçon (*temps forts*), différents clubs s'affrontent selon des matchs à thème, en relation avec l'objectif de leçon, pour lesquels les performances individuelles contribueront à la performance collective (*interdépendance positive*)
- Les modalités de jeu varient leçons après leçons et sont en lien avec les thèmes de séances
- Nécessité de ponctuer la séquence par un évènement collectif finalisant le championnat
- Nécessité de former au rôle de tuteur

RENCONTRES PAR CLUB EN FONCTION DES THÈMES DE LEÇON	
THÈMES DE LEÇON	RENCONTRES PAR CLUB THÉMATISÉES
1 - La continuité de l'échange Pousser l'adversaire à la faute en assurant la continuité de l'échange dans une zone d'inconfort (fond du terrain)	Match par équipe à thème Match par équipes en trois manches. Chaque manche, de 10 mises en jeu, oppose un joueur de chaque équipe. Le nombre de points marqués pour chaque mise en jeu correspond au nombre d'échanges réalisés pour gagner le point. Les deux élèves entraîneurs ont le droit de demander un temps mort pour conseiller leur partenaire.
2 - La rupture de l'échange Être attentif au placement de son adversaire pour reconnaître et exploiter des situations favorables à la rupture de l'échange	Double avec la règle d'alternance* du tennis de table Le double se déroule en 20 mises en jeu. Chaque joueur repère son adversaire direct (celui qui doit jouer ses volants). Les joueurs possèdent des maillots de couleurs différentes pour faciliter le repérage des adversaires. Un point gagné marque trois points si l'adversaire ne touche pas le volant (sinon un point). * En tennis de table, les joueurs du double frappent alternativement la balle
3 - La construction du point Enchaîner des frappes pour se créer des situations favorables à la rupture de l'échange dans un espace donné	Match par équipe en continu Les joueurs tournent toutes les deux mises en jeu. Un point est marqué par l'équipe lorsque le point est gagné par un volant qui tombe directement dans un des quatre carrés tracés aux quatre coins du terrain (la taille des carrés peut varier selon le niveau des joueurs). Le match est remporté lorsque trois des quatre carrés ont été atteints.
4 - La construction du point dès le service Servir pour mettre en difficulté l'adversaire	Simple avec la mise en jeu d'un partenaire Match par équipes en trois manches. Chaque manche, de 10 mises en jeu, oppose un joueur de chaque équipe. Les mises en jeu sont réalisées par un troisième joueur (le partenaire de celui qui est au service). Celui-ci cherche à mettre l'adversaire en difficulté dès le service.
5 - La construction du point Prendre en compte les caractéristiques du rapport de force pour déterminer une stratégie de jeu	Simple avec coups bonus Après concertation avec ses entraîneurs, le joueur annonce à l'arbitre un coup bonus (smash, amortie, lob, etc.). Lorsque le joueur gagne un point avec ce coup, il remporte trois points. Le match se déroule en 10 mises en jeu. Les entraîneurs peuvent demander deux temps morts pour conseiller leur partenaire et modifier son coup bonus.
6 - La gestion stratégique du match Tenir compte de l'évolution du score pour adapter la prise de risque	Comptage de type tennis avec changement de joueurs tous les jeux Le comptage des points 15-30-40-jeu présente l'intérêt de jouer tous les points sans être trop distancé au score. Après chaque jeu, deux nouveaux adversaires prennent le relais pour continuer le match en cours. La rencontre est terminée quand une équipe a remporté six jeux.

5 – DU SAVOIR ENSEIGNÉ AU SAVOIR APPRIS



5 – DU SAVOIR ENSEIGNÉ AU SAVOIR APPRIS

5.1 Le contrat didactique

5.2 La dévolution

5.3 Les difficultés d'apprentissage



« Comprendre comment l'élève apprend est le fondement de l'activité d'enseignement. En effet, la fonction de l'enseignant n'est pas d'enseigner, elle est de veiller à ce que les élèves apprennent. »

M. Develay. De l'apprentissage à l'enseignement, Paris, ESF, 1992

Le contrat didactique

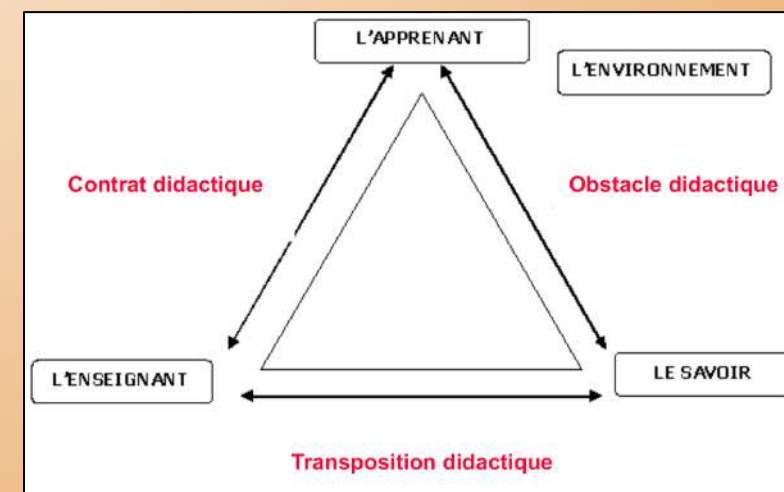
Introduit en didactique des mathématiques par G. Brousseau, le contrat didactique correspond à **l'ensemble des comportements spécifiques du maître qui sont attendus des élèves, et l'ensemble des comportements spécifiques des élèves qui sont attendus du maître.**

Toutefois, il ne s'agit pas d'un véritable contrat car il n'est **ni explicite, ni librement consenti.**

Dans le contrat didactique, l'élève est placé dans un environnement porteur d'un obstacle didactique qu'il doit lever pour accéder au savoir.

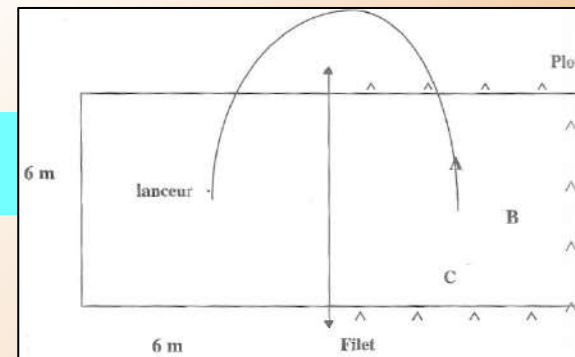
L'enseignant :

- définit l'activité des élèves pour répondre à ses intentions didactiques (ses objectifs d'apprentissage).
- dévolue leurs apprentissages aux apprenants.
- régule grâce à une structuration du milieu didactique.
- institutionnalise en reconnaissant les productions des élèves comme légitime.



5.1 – DU SAVOIR ENSEIGNÉ AU SAVOIR APPRIS

Le contrat didactique : exemple



Étude de cas : 10^e leçon de volley-ball avec une classe mixte de 4^e

Situation : après un lancer, 3 joueurs doivent conserver le ballon le plus longtemps possible dans l'aire de jeu en allant toucher après chaque frappe, le plot le plus près. Dans cette situation, le professeur vise un jeu haut pour donner du temps et faire durer l'échange. Pour lui, toucher le plot est un « *apprêt didactique* ».

Observation : trois cas de figure :

- 5 échanges, mais sans toucher les plots ;
- 5 échanges, mais avec les élèves positionnés à côté des plots ;
- 1 échange, en respectant les consignes de la tâche.

Analyse : les micro-dysfonctionnements observés traduisent un rapport au savoir différent chez les élèves et le professeur. **Si le sens est précis chez le professeur, la mise en relation n'est pas toujours construite chez les élèves** : pour certains élèves, jouer, c'est aller toucher un plot, ou se faire des passes en « oubliant » le plot qui empêche de se faire des passes. Et finalement, ce sont les élèves qui ne réussissent pas la tâche (1 échange) qui s'engagent dans une réelle activité d'apprentissage

La rupture du contrat didactique a eu pour effet de changer l'objet d'enseignement ou l'enjeu du contenu.

Le contrat didactique & le contrat pédagogique

Le contrat didactique ne s'explique qu'à l'occasion de ses ruptures.

Le contrat didactique est aussi une aide pour l'enseignant car cela lui permet d'interpréter les réponses des élèves et de reconnaître celles-ci comme un signe de l'apprentissage.

Le contrat didactique se tisse entre le professeur et les élèves en relation avec le savoir par des mécanismes implicites.

Le **contrat pédagogique** est constitué de l'ensemble des règles de vie en vigueur dans une classe. La nature du contrat pédagogique n'est pas liée à une discipline enseignée. À l'instar du contrat didactique, il peut y avoir une rupture du contrat pédagogique.

L'âge du capitaine
(S. Baruk, IREM Grenoble)

On a proposé à 97 élèves de CE1 et CE2 le problème suivant :
« Sur un bateau, il y a 29 moutons et 140 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ? »

Parmi 97 élèves, 76 ont donné l'âge du capitaine en utilisant les nombres figurant dans l'énoncé.

Stella Baruk
L'âge du capitaine
De l'erreur en mathématiques



La dévolution (1/3)

La dévolution est un concept d'enseignement qui permet d'illustrer l'idée chère à Piaget selon laquelle « comprendre, c'est réinventer ».

Pour G. Brousseau (Théories des situations didactiques, 1998), la **dévolution est le processus par lequel l'enseignant parvient à placer l'élève face au savoir, sans que ce dernier ressente d'attentes extérieures.**

La dévolution correspond au passage d'une **situation didactique** (situation où un individu a l'intention d'enseigner à un autre individu un savoir donné) à une **situation a-didactique** (situation didactique, mais qui apparaît à l'élève comme non didactique pendant un temps suffisant). La **situation est non didactique** lorsqu'il n'y a pas d'aménagement d'un milieu pour apprendre.

La dévolution ne porte donc pas sur l'objet d'enseignement, mais sur les situations qui les caractérisent.

THÉORIE DES SITUATIONS
DIDACTIQUES

Guy Brousseau

Textes rassemblés et préparés par
Nicolas Balacheff, Martin Cooper,
Rosamund Sutherland, Virginia Warfield

la Pensée Sauvage éditions

recherches en didactique des mathématiques

La dévolution (2/3)

La dévolution : un exemple en lutte (inspiré de Brousseau)

- **Dévolution des règles du jeu (et du problème)** : en respectant l'intégrité de l'adversaire et les règles de l'activité, il s'agit de plaquer les 2 omoplates de l'adversaire au sol pendant 2 secondes.
- **Dévolution dans la construction de liens de cause à effet** : l'enseignant place les élèves dans la situation de « comparer pour apprendre ». Il fait produire et expérimenter des solutions : se coucher sur l'adversaire, appuyer sur ses deux épaules avec ses deux mains...
- **Dévolution de la formulation** : renforcer la solution par de nouvelles expérimentations et affinements : saisie tête et bras, appuyer sur son corps avec son corps, placer ses appuis en opposition, éloigner son bassin...



Revue n°3, Juin 2012

De la personnalisation à la différenciation**La dévolution : une clé pour mieux différencier**

Guillaume HARENT

Professeur Agrégé EPS, Nantes



Une étude du processus de dévolution des savoirs en sports collectifs. Activité des élèves et type de contrat à l'école élémentaire (cycle 3)

Antoine Thépaut, Yvon Léziart

DANS STAPS 2008/1 (n° 79), PAGES 67 À 80

5.2 – DU SAVOIR ENSEIGNÉ AU SAVOIR APPRIS

La dévolution : paradoxes de la relation didactique (3/3)

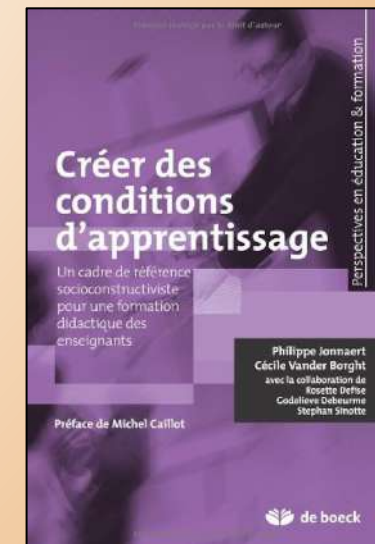
P. Jonnaert et C. Vander Borgh (Créer des conditions d'apprentissage, 2003) montrent toutefois que le contrat didactique s'organise autour de la rupture de contrat ; c'est-à-dire que l'enseignant cherche à placer l'élève face à une situation d'apprentissage (dévolution) alors que l'élève demande à l'enseignant de reprendre sa fonction d'enseignement (contre-dévolution).

« Le contrat didactique met le professeur devant une véritable **injonction paradoxale** : ce qu'il entreprend pour faire produire par l'élève les comportements qu'il attend, tend à priver ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée. (...) **Le maître doit donc effectuer non la communication d'une connaissance, mais la dévolution d'un bon problème** ».

G. Brousseau, 1986

« Toute relation didactique contient le projet de sa propre extinction ».

P. Jonnaert. Dévolution versus contre-dévolution, 1996



5.3 – DU SAVOIR ENSEIGNÉ AU SAVOIR APPRIS

Les difficultés d'apprentissage : l'erreur (1/3)

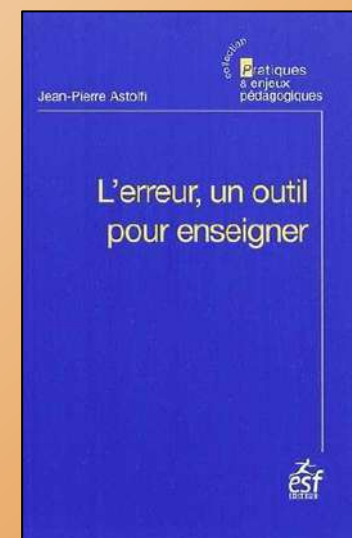
Enseigner ne se réduit pas à mettre en œuvre ce qui a été planifié. Car les résistances à l'apprentissage sont nombreuses et nécessitent des régulations. C'est ainsi que l'enseignant est régulièrement confronté aux erreurs de ses élèves.

Longtemps, l'erreur a été considérée comme négative (la faute) et par là même sanctionnée. Aujourd'hui, on considère que **les erreurs commises par l'élève sont "révélatrices du sens de la connaissance acquise"** (G. Brousseau, 1998).

Les erreurs ont leur logique et constituent une véritable trace de l'activité de l'élève. L'erreur fait structurellement partie du processus d'apprentissage puisqu'il s'agit d'essayer de faire quelque chose qu'on ne sait pas faire.

*« Apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper (...) Il arrive même que **ce qu'on appelle erreur ne soit qu'apparence et cache en réalité un progrès en cours d'obtention.** »*

J-P Astolfi. L'erreur, un outil pour enseigner, 1997



5.3 – DU SAVOIR ENSEIGNÉ AU SAVOIR APPRIS

Les difficultés d'apprentissage : l'erreur en EPS (2/3)

Afin d'aider l'élève dans son apprentissage, il convient que l'enseignant s'empare des erreurs de ses élèves.

A. Barranger. Théoriser l'erreur, c'est pratique. Revue eNov n°8, 2015

Tab.3 : erreurs de type instrumentales

classification de JP Astolfi	exemple dans l'activité course de relais/vitesse - CP1
- relevant de la compréhension des consignes de travail données à la classe	- le relayeur attend d'être touché par le relayé avant de démarrer sa course - le relayeur « sort » de son couloir lors d'un travail où il ne doit pas être rattrapé par le relayé, les marques de départ étant imposées.
- liées aux opérations intellectuelles impliquées	- je pars trop tôt, je cours en me retournant, je tends le bras dès mon départ
- dues à une surcharge cognitive : possibilité de dissocier différentes tâches	- dissocier les signaux pour se transmettre le témoin (top de mon partenaire) de ceux liés au positionnement de la prise de marque (lorsque mon partenaire passe devant la marque)

Tab.4 : erreurs liées aux représentations

classification de JP Astolfi	dans l'activité course de relais/vitesse – CP1
- résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes	- il faut absolument que l'on se transmette le témoin à chaque essai donc on ne court pas à fond pour assurer cette transmission
-témoignant des conceptions alternatives des élèves	- on a chacun une distance à faire, c'est chacun son tour
-ayant des origines dans une autre discipline	- comprendre le principe de déplacements de 2 mobiles, corrélation de 2 vitesses

Tab.5 : erreurs liées aux méthodes

classification de JP Astolfi	dans l'activité course de relais/vitesse – CP1
- portant sur les démarches adoptées	- Pourquoi n'avons-nous pas réussi à nous toucher ? Analyser ce qu'a fait le relayé, puis le relayeur en terme de : - positionnement de la marque – est-il parti lorsque l'autre passait devant la marque – est-il parti le plus vite possible ?...
- causées par la complexité propre du contenu	- Difficulté à s'organiser à 4 sur un relais de 4x50M avec une prise de performance chronométrique

Les difficultés d'apprentissage : l'erreur (3/3)Le traitement didactique des obstacles (Astolfi, 1997)

- Le **repérage** : prise de conscience par les élèves de leur propre mode de fonctionnement ;
- La **fissuration** : remise en question de la représentation pour aboutir à une déstabilisation conceptuelle. Le conflit sociocognitif peut jouer ici un rôle important. Il faut toutefois avoir conscience que cette démarche est susceptible d'entraîner une déstabilisation affective.
- Le **franchissement** ou phase de **reconstruction**, au cours de laquelle la fonction d'étayage dévolue à l'enseignant est essentielle.

La clôture productive (Meirieu, 1988)

- P. Meirieu (Apprendre oui mais comment, 1988) souligne que si l'obstacle permet de finaliser la poursuite d'un apprentissage, **toute la difficulté vient du fait que pour l'apprenant, la plupart du temps, la tâche reste longtemps la seule réalité saisissable.**
- Un processus de clôture productive peut se mettre en place. Il s'agit d'une **activité déployée au moindre coût, qui permet de faire face à la difficulté sans que l'apprentissage s'opère.**

Les difficultés d'apprentissage et les contenus d'enseignement

« Les contenus formels et décontextualisés ont une part importante de responsabilité dans l'échec scolaire ».

J. Marsenach. EPS, quel enseignement ? 1991

Réhabiliter l'analyse des conditions biomécaniques d'efficacité

A. Soler, De la conception de la technique sportive dans quelques propositions d'enseignement des techniques athlétiques en EPS, Dossier EPS n°19, 1994

- **La règle d'action enseignée est souvent une traduction simplifiée de la réalité.** Il ne suffit pas simplement de... pour... (de prendre une impulsion loin de l'obstacle pour le franchir sans décélération). La solution théorique n'apparaît pas forcément comme la solution efficace pour l'élève à un moment donné.
- **On ne s'arrête jamais assez sur la possibilité que l'on donne à l'élève pour s'approprier les repères lui permettant de construire son action efficace.** Il ne suffit pas de dire à un élève "respire à la fin de ton mouvement". Il faut lui donner des indices utilisables : "tourne la tête pour respirer quand ta main touche ta cuisse".

De la conception de la technique sportive dans quelques propositions d'enseignement des techniques athlétiques en EPS

Alain SOLER

Professeur agrégé d'EPS
Département Formation des Maîtres, UFR STAPS Montpellier

I. INTRODUCTION

Que révèle un examen de la littérature didactique récente concernant l'enseignement des techniques athlétiques en EPS, lorsqu'on s'efforce de lire les propositions des auteurs avec le souci de saisir la conception de la technique qu'elles véhiculent, le plus souvent de façon implicite?

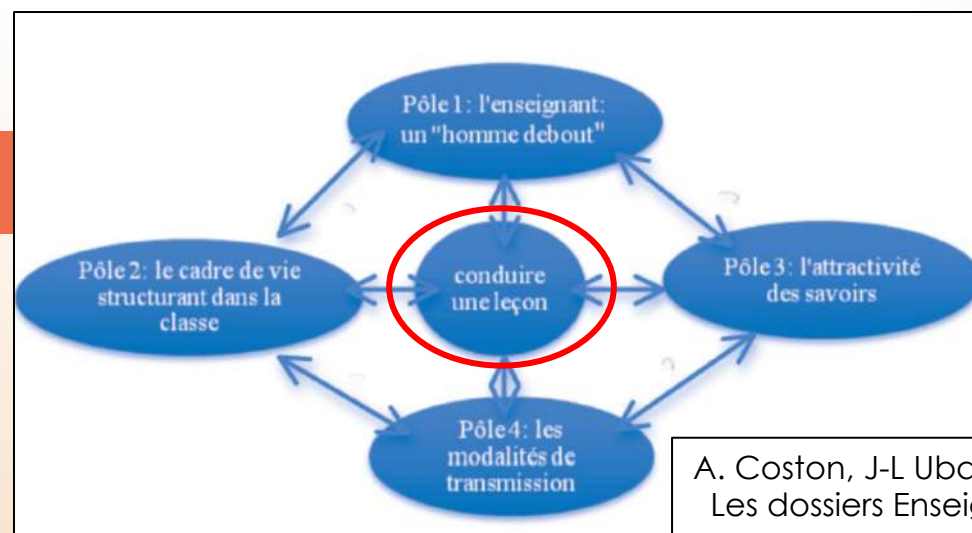
Un tel examen montre, d'une part que

II. UNE CONCEPTION RÉDUCTRICE DE LA TECHNIQUE

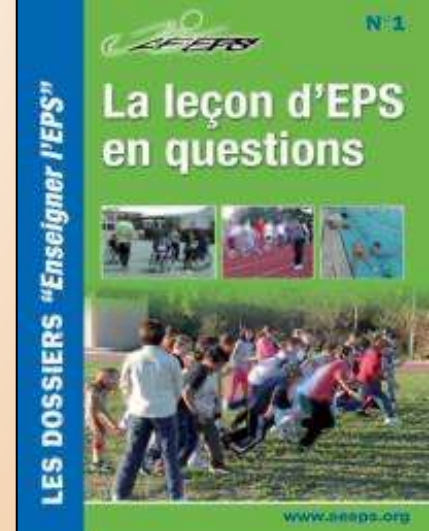
Dans un article paru il y a presque quinze ans¹, GARASSINO (1980) constatait combien la technique constituait alors, en EPS, un sujet de discorde. Ainsi écrivait-il: «il est de fait aujourd'hui que la technique à ses défenseurs et ses détracteurs qui se combattent ou s'ignorent à partir de positions rigides et cristallisées».

POUR CONCLURE





A. Coston, J-L Ubaldi. La leçon en EPS.
Les dossiers Enseigner l'EPS n°1, 2013



Pôle 1. Pôle relationnel où il est question de postures de l'enseignant, de ses valeurs, de la qualité de la relation pédagogique qu'il peut installer envers ses élèves. Il se doit de construire un **équilibre subtil et délicat entre la « fermeté » qui applique la loi, la règle et « l'humanité »**.

Pôle 2. La leçon est un moment propice pour vivre et travailler ensemble, organiser la confrontation à l'autre. C'est un lieu d'interaction et cela ne peut se dérouler que dans un cadre de vie structurant, ferme et souple à la fois. Il est donc nécessaire d'**instaurer des règles. Ces règles, véritables « lignes jaunes »**, vont permettre de vivre et de travailler ensemble.

Pôle 3. Nous faisons « le pari de l'attractivité des savoirs », avec comme hypothèse majeure : **la culture est porteuse de sens**. La culture offre à l'élève un système de valeurs, de savoirs, de règles, véritable « référentiel » avec lequel il pense, agit, communique, rejette, aime, déteste. Mais vu la complexité des APSA et leur haut niveau technologique, il est nécessaire pour l'enseignant, dans le contexte spécifique de l'EPS (un temps restreint, un enseignant polyvalent, des élèves non volontaires), **d'effectuer des choix**.

Pôle 4. Mettre en œuvre un processus de transmission/appropriation varié qui permette à l'enseignant de construire des « **mises en scène** », **des contextes « consistants » qui lui permettent de « faire/faire », de « faire/faire et refaire », de faire interagir** (faire seul et à plusieurs), de faire et de comprendre... Ces mises en scène doivent offrir des contextes d'apprentissage mobilisateurs. Ces contextes sont aussi vecteurs de sens.

À travers la leçon qu'il propose à ses élèves, l'enseignant est :

- un **passer culturel** : il fait vivre la dimension culturelle et anthropologique des APSA (à ne pas confondre avec faire vivre les formes de pratiques sociales des sports).
- un **concepteur** : il choisit, dans le cadre de l'EPS, des objets d'enseignement en prise avec le niveau de développement de ses élèves (faire accéder les élèves à la culture ne signifie pas de leur faire vivre la diversité des objets d'enseignement que comprend celle-ci).
- un **metteur en scène** : il construit et met en œuvre un scénario didactique et pédagogique.

Les 3 défis constitutifs du métier d'apprendre

(P. Meirieu. Apprendre, oui, mais comment, 1991)

- Fonction érotique : générer le désir de savoir.
- Fonction didactique : permettre l'appropriation du savoir.
- Fonction émancipatrice : permettre à chacun d'élaborer ses procédures de résolution de problèmes.

