

éducation physique et sportive



e-nov EPS N°1: l'EPS au-delà de la leçon

PRÉSENTATION :

La recherche de l'efficacité du système éducatif français est au cœur des préoccupations actuelles. Ni bonne, ni mauvaise, au regard des évaluations internationales menées depuis 2000, l'évolution de l'école est celle d'une stagnation des résultats. Pour faire mieux, il faut faire différemment. C'est tout l'enjeu des réformes actuelles qui incitent à une plus grande personnalisation des enseignements afin d'obtenir un meilleur impact sur le public concerné.

Ainsi, décentralisation des mises en oeuvre, autonomie des établissements, liberté et innovations pédagogiques des équipes éducatives en sont les fers de lance. Socle commun, histoire des Arts, accompagnement éducatif, personnalisé, enseignements d'exploration, sont autant de leviers à exploiter pour nourrir les projets et les axes de formation des élèves.

Cette situation désarçonne bon nombre de professeurs et bouscule les habitudes de travail, mais il est vrai que le métier de professeur change. Il est tout à la fois légitime de ressentir le mal être dans la profession, et d'attendre de ces professionnels de l'enseignement qu'ils mettent en oeuvre l'ensemble de leurs savoir-faire. Les professeurs d'EPS n'échappent pas à la règle.

Le regard extérieur à la disciplinaire, posé par Jean-Emmanuel Fauché, proviseur, donne le ton sur le caractère fondamental de l'ouverture, de l'implication des professeurs, hors de leur leçon habituelle. L'écrit, haut en couleur, d'Erick Paulmaz s'interrogeant sur les raisons qui incitent les enseignants d'EPS à investir d'autres temps, d'autres espaces, hors de la leçon, fait la démonstration que l'élève demeure au cœur des préoccupations des professeurs. L'article de Jérémie Gibon exprime cependant l'une des particularités de leur mal être conjoncturel : la sensation de surcharge de travail et l'exigence des attentes du système éducatif. La solution du partage raisonné des tâches est reprise à travers les réflexions concernant le Livret Personnel de Compétence évoqué par Guillaume Harent, comme prétexte collaboratif. Enfin, l'efficacité du système, c'est également la compréhension que peuvent en avoir ses usagés, aussi Jean-Luc Dourin présente-t-il tout l'intérêt d'une communication et d'une diffusion par le canal numérique.

L'innovation est au coeur des articles de ce premier numéro pour lequel, les auteurs n'ont pas inventé une nouvelle EPS hors des leçons, mais tenté d'imaginer de nouvelles actions, de nouveaux liens, dans le cadre existant mais aussi élargi, au moyen des réformes actuelles.

Le premier article de cette partie sensibilise à l'incontournable temps de réflexion qui doit exister en amont de l'action d'enseignement. Jean-François Just poursuit en traitant la plus-value éducative grâce à la démarche de projet entreprise. Stéphane Roubieu, d'une manière très technique et pertinente énonce comment l'Association Sportive (AS) peut représenter un soutien de valeur au projet EPS. En prenant un peu de distance, mais tout en gardant à l'esprit ce qui peut fédérer les actions de l'ensemble des protagonistes de L'Éducation Nationale, Sylvain Moreau indique comment peuvent s'organiser les complémentarités, les consolidations ou les singularités des différents temps d'enseignements. Enfin, une note d'innovation est proposée par Francis Huot qui, au travers du parcours de l'élève, imagine une articulation des dispositifs et des espaces d'enseignement autour des contenus, des compétences et des certifications.

Au plus près des élèves, cette partie est introduite par une mise en lumière de la manière dont l'implication du professeur, en dehors de la leçon proprement dite, peut rendre plus efficace son action, au cours de la leçon. Très concrètement, Pascal Delas présente un article détaillé mettant en exergue trois temps de leçon à partir du support numérique, tel que Jean-Luc Dourin a pu l'évoquer en amont et, Ewa Derimay, en cohérence avec les propos de Stéphane Roubieu, propose une démarche de formation des élèves qui articule l'EPS et l'AS. De son côté, Francis Huot, au terme de son deuxième article, expose avec beaucoup de précisions comment la discipline, placée dans le contexte d'une classe délocalisée sur le thème de l'eau contribue à la formation au socle commun. Enfin, Patricia Fleuriault fait part d'une expérience en Histoire des Arts auprès de ses élèves de 5ème pour démontrer que le professeur d'EPS, au-delà de son enseignement traditionnel dispose de capacités à s'investir autrement.

En guise de conclusion, les membres du GAIP, cheville ouvrière de la revue e-novEPS de N@ntes, entendent poursuivre leur désir d'accompagner tous les enseignants dans leur quotidien, en traitant le prochain thème : « la construction de compétences ». Un rendez-vous est donc proposé pour la publication du numéro 2, en janvier 2012.

sommaire

I - Le professeur au coeur du système éducatif : positionnement professionnel



regard posé : accompagnement personnalisé et EPS - Lycée tous niveaux 05/07/2011

Lorsque tous les professeurs, toutes disciplines confondues participent à la formation de l'élève, chacun d'entre eux, de manière complémentaire ou supplémentaire, co ...

e-novEPS1, accompagnement personnalisé, partie1



de l'unité à la division - tous niveaux 04/07/2011

Le professeur d'EPS, comme nombre de ses collègues d'autres disciplines se voit confronté à un système implicite de multiplication des fonctions. Entre l'éventuel et ...

e-novEPS1, adaptabilité, multiplication, fragmentation, distinction, errances, partie1



entre le trop peu et le pas assez - tous niveaux 03/07/2011

L'évolution du système éducatif tend vers une diminution des tâches purement disciplinaires au profit d'une cohérence d'ensemble. Pour y répondre, le métier d'enseign ...

e-novEPS1, équipe, concertation, partie1



le Livret Personnel de Compétences, un liant disciplinaire - Collèges tous niveaux 02/07/2011

Cet article propose une démarche de redéfinition disciplinaire des items du LPC. Celle ci, associée à une appropriation du logiciel informatique de gestion, permet de ...

e-novEPS1, LPC, Socle Commun, partie1



internet pour transformer les représentations de l'EPS - tous niveaux 01/07/2011

Les ENT d'établissement sont susceptibles d'accueillir de nombreux documents diffusés par les équipes EPS. Une opportunité de créer de l'information pour modifier les ...

e-novEPS1, représentations, ENT, partie1

II - Le professeur concepteur et innovant : articulation d'espaces d'enseignement



la définition des compétences, un nécessaire temps fort de réflexion avant la leçon 06/07/2011
- tous niveaux

Le moment de l'animation de la leçon est un moment intense, fort pour les enseignants, ils le préparent avec attention. Ce moment intense ne peut être riche, utile et ...

e-novEPS1, conception, formation, partie2



des capacités aux compétences humaines et professionnelles - Collèges tous niveaux, Lycée tous niveaux 05/07/2011

Le projet d'établissement est présenté comme un outil essentiel pour aider les élèves de lycées professionnels à (re) construire un projet de vie. Cette démarche envi ...

e-novEPS1, projets, parcours, compétence, partie2



le projet d'Association Sportive, un outil simple et efficace - Collèges tous niveaux, Lycée tous niveaux 04/07/2011

Cet article envisage l'Association Sportive comme un outil essentiel à l'éducation des élèves et démontre tout l'intérêt d'un pilotage par le projet, un travail du pr ...

e-novEPS1, association sportive, projet, innovation, partie2



exploiter de nouveaux espaces d'apprentissage : entre consolidation et complémentarité - tous niveaux 02/07/2011

L'identification de lieux d'apprentissage différents de la leçon proprement dite est subordonnée aux enjeux d'apprentissage recherchés. C'est par un certain opportuni ...

e-novEPS1, ouverture, préparation, apprentissages, partie2



le parcours de compétences personnalisé au lycée. - Lycée tous niveaux

01/07/2011

L'Education Physique et Sportive est présente au-delà des enseignements obligatoires à travers une implication dans les enseignements facultatifs, optionnels, d'explo ...

e-novEPS1, parcours, compétences, personnalisé, partie2

III - Le professeur au plus près de ces élèves : opérationnalisation



temps informel et personnalisation - tous niveaux

05/07/2011

À travers les temps d'interactions informels, le plus souvent en dehors de la leçon d'EPS, une observation des formes de communication de l'élève est possible. Leur p ...

e-novEPS 1, communication, personnalisation, partie3



la leçon en trois temps : avant, pendant, après... - tous niveaux

04/07/2011

L'enseignement de compétences invite les professeurs à penser l'acquisition des contenus d'enseignement sur des temps qui ne se limitent plus à celui de la leçon prop ...

e-novEPS1, leçon, tice, b2i, demi-fond, partie3

EPS et AS: deux espaces d'enseignement - tous niveaux

03/07/2011



Cet article soutient l'idée que l'EPS et l'AS constituent deux espaces d'enseignement dont l'articulation permet l'apprentissage et l'approfondissement de compétences ...

e-novEPS1, association sportive, conduite motrice, compétence, performance, partie3

la classe eau au service du socle commun - Collèges tous niveaux

02/07/2011



Le savoir nager est une priorité de l'éducation nationale. Cependant, le manque de piscine ne permet pas toujours aux élèves de recevoir cet enseignement. Une solution ...

e-novEPS1, savoir nager, socle commun, partie3



l'histoire des arts en EPS : témoignage - tous niveaux, 5ème, Collèges tous niveaux

01/07/2011

Une sensibilisation à la culture des arts fait aujourd'hui partie du parcours de formation de l'élève. En s'associant, les disciplines scolaires, dont l'EPS, exercent ...

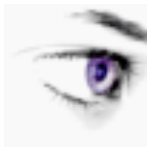
e-novEPS1, histoire des arts, danse, ressenti, esthétique, partie3

REGARD POSÉ : ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ ET EPS

Jean-Emmanuel Fauché
Proviseur, Les Ponts de Cé (49)

Le BO du 4 février 2010 définit ce qui doit être l'objectif de l'accompagnement personnalisé (AP) : « en classe de seconde, [il] permet avant tout à l'élève de se doter de méthodes pour tirer profit de ses études et construire un projet personnel ».

Si cela passe par du « soutien, [de] l'approfondissement et [de] l'aide à l'orientation, distinct du face-à-face disciplinaire », cela « comprend, à l'initiative des équipes pédagogiques, des activités comportant notamment : [un] travail sur les compétences de base (...) [des] travaux interdisciplinaires ... ».



Quelle place pour les enseignants d'EPS dans ce nouvel espace d'enseignement ?

Parce que seule l'EPS fait interagir les ressources cognitives mais aussi physiques, physiologiques et, dans une certaine mesure, affectives de l'élève, le professeur d'EPS a une vision plus globale du jeune. D'ailleurs, régulièrement en décalage avec ses autres collègues au cours des conseils de classe, c'est souvent lui qui détecte chez le « bon élève » les difficultés relationnelles. Son regard différencie celui qui ne « sait pas faire » de celui qui « n'ose pas faire ». De fait, au moment où se déterminent en équipe les besoins spécifiques d'accompagnement des élèves, sa contribution est souvent précieuse.

Ensuite, quelle que soit l'approche (disciplinaire, méthodologique, culturelle), à un moment ou à un autre, quel paradoxe que de constater l'absence des professeurs d'EPS en AP, et la nécessité ressentie par de nombreux enseignants (lettres, langues, sciences), de mettre en place des séquences de mise en activité physique (du type danse, théâtre, expression corporelle, mime, etc.), visant à travailler sur la connaissance de soi, la confiance, la gestion du stress.

Le nouveau programme pour l'EPS en LGT, paru au BO du 29 avril 2010, fait pourtant mention de manière explicite de ce que les professeurs d'EPS peuvent apporter en ce sens : « Au-delà des enseignements obligatoires, pour des élèves à besoins particuliers (...), manque de confiance et d'estime de soi, timidité, stress, etc. (...), des dispositifs adaptés d'enseignement et d'animation, disciplinaires et pluridisciplinaires peuvent être envisagés dans le cadre de l'accompagnement personnalisé.



Un pragmatisme de rigueur

Selon les établissements, l'AP se décline soit au niveau de la classe (type module ou aide individualisée), soit au niveau d'un alignement de plusieurs classes. La participation d'un professeur d'EPS aux séquences d'AP semble plus aisée dans le second cas.

Ensuite, l'affectation de tels ou tels enseignants sur ces heures est de plus en plus liée à des considérations d'ajustement de moyens. C'est d'ores et déjà vrai, et cela risque de s'amplifier dans les années à venir.

Néanmoins dès que cela est possible, parce que son regard, ses pratiques d'évaluation, ses objectifs pédagogiques sont particulièrement adaptés à certaines problématiques élèves, la présence du professeur d'EPS en AP constitue une vraie richesse (pour ces mêmes raisons, la fonction de professeur principal en 2^{nde} est tout à fait cohérente avec celle d'enseignant d'EPS). La solution d'interventions sur HSE peut aussi parfois permettre, avec souplesse, un apport spécifique sur un temps (l'AP) ou la prééminence des maths et des lettres reste une constante dans les lycées généraux.

Conclusion

Enfin, à défaut d'animer les séquences, une participation active des professeurs d'EPS au diagnostique est souvent riche d'enseignements.

De l'unité à la division

Erick Paulmaz

Professeur Agrégé d'EPS, Nantes (44)

La centration accrue sur l'élève masque de façon quasi systématique la présence d'un enseignant doté d'une personnalité propre et unique. Celui-ci opère des choix de fonctionnement au sein d'un protocole dense en propositions parfois compulsives et cependant riches en possibilités d'interventions.

L'Education Physique et Sportive est, comme toutes les disciplines, fortement sollicitée par la multitude « d'appels à prises de fonctions » véhiculée par la teneur des textes officiels ainsi que par l'incitation significative des établissements et des hiérarchies disciplinaires à s'investir de façon volontaire ou non dans les nombreux espaces intra-scolaires.

Le cantonnement disciplinaire ressemble alors à une forme de résistance pédagogique culpabilisante au regard de la multiplicité des tâches proposées. N'être simplement qu'un enseignant d'EPS traduit un fonctionnement stigmatisé comme réducteur et peu enclin à la réussite des élèves de façon générale, ainsi que faiblement tourné vers des réponses à leurs besoins dits croissants.

Il devient légitime de s'interroger sur les paramètres qui guident les choix des enseignants et les engagent vers des tâches de natures diverses. Répondent-ils raisonnablement à des injonctions institutionnelles entraînant une forme d'allégerance du corps enseignant ? Sont-ils la solution à une sorte de lassitude disciplinaire et permettent-ils d'accroître la qualité des interventions ? Visent-ils de façon plus sournoise bien que réelle une « distinction » interne permettant de hiérarchiser les compétences professionnelles ?

En se situant volontairement dans la description de différents profils d'enseignants d'EPS, il paraît possible de faire émerger les motivations générant la diversité des engagements hors de la leçon proprement dite.

Introduction

Alors qu'en 2006 les Cahiers EPS de l'Académie de Nantes consacraient une revue à « L'innovation en EPS » s'impose quelques années plus tard le thème de l'EPS en dehors de la leçon. La recherche interne à la discipline semble dériver vers l'urgence d'exister et d'être visible sur tous les fronts. La légitimité de l'EPS apparemment indiscutable est remise en question de façon systématique. Il ne s'agit cependant plus de légitimité disciplinaire mais plutôt de légitimité représentative, comme la lettre de rentrée 2010 des IA-IPR d'EPS de l'Académie de Nantes le traduit, à propos de l'accompagnement éducatif : « organiser la complémentarité, la coordination entre les dispositifs (Association Sportive, Accompagnement éducatif, Sections Sportives Scolaire) sans qu'il y ait concurrence entre eux, pour passer d'une logique d'offres à une logique de réponses aux besoins identifiés des élèves. Nous invitons vivement les enseignants d'EPS volontaires à s'emparer de ce créneau qui offre des possibilités de continuité des enseignements »

Si une réaction hâtive doit s'afficher, elle évince ponctuellement les notions de pluridisciplinarité, d'interdisciplinarité ou de transdisciplinarité porteuses de nombreux espoirs pour la réussite du plus grand nombre d'élèves.

Il s'agit alors pour les différentes matières d'enseignement d'occuper les espaces disponibles, sorte de mise en concurrence, de défi. Cette notion de défi est triple ; elle vise les autres disciplines, les autres enseignants et la personne concernée.



La multiplicité des tâches : choix et contraintes

Difficile d'énumérer sans lasser mais la variété des possibles impose une classification. Qu'il s'agisse des fonctions possibles dans l'établissement scolaire ou de celles dérivées du statut mais pouvant s'exercer en dehors du cadre d'affectation, il est possible, rapidement et de façon non exhaustive, de visiter la multitude de cadres d'intervention (fonctions-actions) d'un enseignant d'EPS .

Le cadre propre à l'EPS

- Participation à l'élaboration du projet pédagogique d'EPS (en constante restructuration interne, en constante adaptation aux nouveaux textes)
- Evaluation certificative aux différents examens (outils, plages horaires ...)
- Coordination et tâches afférentes
- Association Sportive : secrétariat, trésorerie, prise de fonctions de délégué de district
- Sections Sportives Scolaires
- ...

Le cadre élargi de l'établissement

- Participation aux IDD, TPE, PPCP, PPRE, aide personnalisée, accompagnement éducatif ...
- Aide aux devoirs
- Tutorat
- Validation socle commun, B2I
- Professeur principal, orientation
- Membre du CA, conseil pédagogique, FSE, CESC ...
- Intervention en DNL (discipline non linguistique)
- Personne ressource (TICE ...)
- Tous types de projets inter, pluri ou transdisciplinaires
- Histoire des arts, éducation au développement durable, ...
- Relations avec les parents
- Sollicitations pour remplacement de collègue absent
- ...

Aux frontières de l'établissement

- Conseiller pédagogique (étudiants)
- Tuteur (professeurs stagiaires)
- Missions de tutelles (inspection)
- Liaisons mairie, associations, installations sportives, conventions.
- ...

En dehors de l'établissement

- Interventions au titre de la formation initiale
- Interventions au titre de la formation continue
- Jury de concours
- Jury d'examens

- Participation aux groupes de recherche, d'innovation, d'écriture ...
- Actualisation des compétences et des connaissances professionnelles au travers de différentes démarches (lectures ...)
- ...

Sans chercher à alimenter une frénésie descriptive, il est de l'ordre du constat de reconnaître un foisonnement exponentiel des implications possibles. Dans le même temps, l'enseignant reste acteur-expert de sa discipline en effectuant les tâches attenantes de préparations de cycles, de leçons, d'évaluation, de notation ... en participant aux conseils de classes, aux réunions avec, les parents, les collègues, les équipes de direction ...

Rien de surchargeant jusque-là, si la considération ne s'étend pas à l'idée que l'enseignant d'EPS est censé maîtriser et utiliser au quotidien :

- Les dimensions physiologiques du sujet
- Les théories de l'apprentissage
- Les motivations, représentations, motifs d'agir des élèves
- L'autonomie, la responsabilité, la citoyenneté ...
- La dynamique de groupe, les formes de groupements
- Les contraintes sécuritaires
- La didactique des différentes et nombreuses APSA support, les modes d'entrée
- Les catégories de ressources des élèves
- Les méthodes d'apprentissage
- La gestion de la mixité
- La différenciation pédagogique
- Le sens, la signification
- ...

La perplexité s'installe ; les savoirs professionnels apparemment expansibles sont-ils au service d'une forme de polyvalence ou permettent-ils de viser une expertise croissante intra-disciplinaire ? Chaque discipline semble relever d'un double geste revendicatif d'unité et de division. L'unité renvoie à l'identité, à la spécificité (synthèse) ; la division renvoie à une fragmentation en sous-disciplines pour mieux rendre compte de sa complexité (analyse)

De manière irréfragable, l'enseignant est contraint d'opérer des choix dans ses pratiques professionnelles ; d'autre part une carrière n'est pas un espace de temps linéaire mais une succession de périodes, de phases, colorées par des besoins, des motivations changeantes.



Entre le psychologique et le social

Quand Philippe MEIRIEU écrit en 1991 : « On peut éprouver du plaisir dans la difficulté en se coltinant avec la complexité dont on découvre lentement les clés ; et c'est bien l'élève capable de ce plaisir là qui réussira à l'école ». Il est tentant de croire que la formule peut de la même manière s'adresser à l'individu en posture d'enseignement.

Une interprétation possible est d'attribuer la notion de difficulté aux démarches intra-disciplinaires et celle de complexité au fonctionnement multidisciplinaire. Certains enseignants ne cessent d'étoffer leur capital de compétences professionnelles dans leur discipline alors que d'autres semblent s'orienter vers une diversification des fonctions qui élargirait leurs champs d'intervention. Ces deux postures, bien que non exclusives l'une de l'autre, s'affrontent de manière conceptuelle. Bien que recruté par et pour une discipline d'enseignement, l'intéressé découvre l'opportunité de se dé-spécialiser pour occuper le terrain plus vaste de

l'établissement. En devient-il pour autant un autre type d'intervenant ou continue-t-il à développer son expertise disciplinaire ?

Les périodes professionnelles

Préalablement convoquée dans cet article, la notion de temporalité interne à une carrière peut morceler celle-ci en termes d'engagement, d'intérêt et de motivation.

La multiplicité des tâches accomplies peut selon la période correspondre à :

- Une réponse à la lassitude : occasion de professer dans une dimension élargie qui sort l'enseignant d'EPS du « gymnase »
- Un remède à une sorte de morosité permettant de rebondir dans sa carrière et d'éventuellement trouver des pistes de reconversion
- Une croyance révélée de l'utilité de présence dans différents champs scolaires pour ramifier ses interventions et connaître l'élève dans de multiples dimensions.
- Une opportunité de répondre aux attentes de la hiérarchie et d'avancer rapidement dans sa carrière
- Une occasion masquée de délaissier partiellement sa discipline alors ressentie comme routinière
- Un sentiment de modernité qui traduirait l'idée que les professeurs d'aujourd'hui sont très différents de ceux qui ont été les leurs.

Impossible de juxtaposer diachroniquement ces intentions au fil d'une carrière tant elles correspondent à des périodes personnelles teintées par les convictions du moment. Une approche linéaire pourrait correspondre à un accroissement constant des engagements pris professionnellement ; elle exclurait cependant la notion de temps consacré à chaque fonction. Une approche plus poétique serait de penser que, selon les contextes, l'enseignant s'investit dans des démarches différentes, la nouveauté permettant de lutter contre la lassitude. Il convient de s'attacher à déterminer quelles dimensions psychologiques et/ou sociales s'affichent comme vecteurs des prises de décision.

Une excessivité qui devient réductrice

Il s'agit ici de montrer qu'une focalisation de l'enseignant sur une identité motivationnelle génère de l'excès et par voie de conséquence une déconnexion du global. Des exemples, dont le trait est à peine grossi peuvent alimenter ce constat.

Le « professeur dégrif-tour » organise son année autour des sorties dites scolaires, des voyages, montrant au passage que l'école ne peut fonctionner en vase clos. Il est recevable de penser que l'énergie déployée dans l'élaboration de tels projets est appuyée par des motivations personnelles fortes. Cependant les destinations sont souvent choisies avant que les projets soient construits.

Le « professeur d'AS » organise sa semaine du mercredi au mercredi, en se centrant sur cette finale d'Académie qu'il ne peut laisser échapper. Il tente de recruter dans son établissement les meilleurs éléments possibles, sélectionne ensuite les plus performants pour construire son équipe et maximalise son forfait d'AS, montrant ainsi qu'il ne compte pas son temps en étant presque surinvesti. La motivation de l'ancien sportif est ainsi au service de la vitrine de l'établissement.

Volontairement provocatrices ces caricatures ont vocations à montrer qu'un engagement précis et intense visant un morcellement intra-disciplinaire crée inévitablement des lacunes.

D'autre part, ce type de posture va à l'encontre d'un enseignement concerté en faisant place davantage à un profilage spécialisé. Ces excès s'affichent comme des moyens de continuer à trouver de l'intérêt dans un système qui ne séduit plus.

Diversité attrayante

Toute nouvelle proposition crée sa part de tentation. Pourquoi le contexte éducatif proposerait-il de nouvelles actions si l'intérêt pour les élèves n'en était pas accru ?

Certains enseignants s'engagent immédiatement dans des tâches diverses et nombreuses grâce à :

- Leurs capacités de travail
- Leurs croyances en l'efficacité des actions
- Leur adhésion aveugle et édictée de fonctionnaire
- Leur besoin de se diversifier
- Leur souci d'occuper l'espace professionnel

Se côtoient alors des causes motivationnelles de tous ordres : simple choix de type volontarisme, image de soi, sentiment de compétence, miroir social (dans l'établissement mais également en dehors), conformisme, dépassement (accomplissement), affiliation (tropisme social) ...

Pour ne pas avouer que ce type de multi-implication ressemble à du zèle. Il faut alors être en mesure de prouver que le temps consacré à chaque fonction n'est pas ponctionné à la fonction principale. Les décharges horaires étant très peu accordées, il paraît incontournable que le temps de travail soit majoré.

Un paradoxe surgit : il est actuellement nécessaire de faire des choix à l'intérieur de la densité des programmes, mais les fonctions additives et les cumuls de tâches foisonnent. Le quantitatif permet-il d'engendrer du qualitatif ?

Certes, les enseignants s'engagent dans cette multiplicité de tâches avec la conviction que les élèves en tirent profit. Idéologiquement et, parfois théoriquement, l'assemblage semble solide. De plus, la communauté éducative montre ainsi qu'elle résiste aux agressions dont elle est le siège de manière récurrente. Elle combat alors les discours négatifs sur l'école qui affichent « une image déplorable d'une profession qui serait comme un bloc d'archaïsme, hostile à la modernité et s'opposant à la marche en avant d'une société en plein renouvellement » (1)

Les limites résident dans l'idée que les attirances des enseignants peuvent devenir des « atterrances », produit d'une racine qui attire et d'une terminaison qui égare.

Les identités en conflit

Selon M.GODELLIER, « les rapports sociaux sont des rapports de force et d'intérêt arbitrés par un appareil collectif et des représentations qui en fondent la légitimité » (2)

Le contexte scolaire n'échappe pas à ses rapports sociaux :

- De force : distinction, miroir social, résistance, conflits dans les équipes disciplinaires, entre les disciplines ...
- D'intérêts : collectifs, individuels, de l'élève, surface de travail, surface sociale ...

Pour attiser davantage les différentiels, il est convenant de remarquer que la somme considérable de fonctions n'est reconnue qu'au sein de la corporation, mais n'est nullement imaginée par les personnes extérieures au système éducatif, ce qui engendre une aporie entre la reconnaissance du statut professionnel et la reconnaissance sociale.

Légitimement, chaque enseignant opère des choix qui dépassent la liberté pédagogique en ressemblant davantage à un profilage typologique. Le professeur principal de 3^e, responsable TICE, membre du CESC et tuteur d'un professeur stagiaire n'est pas le coordonnateur disciplinaire, membre du CA, responsable de la section sportive et juré de l'agrégation interne. Chacun d'entre eux est poly-engagé, mais les secteurs sont différenciés. Il est, de plus, possible qu'ils n'appartiennent pas au même corps.

Ce tissu de distinction (versant social), de différenciation (versant psychologique) mais aussi de diversification (versant didactico-pédagogique) reste malgré tout, le siège fondamental des enjeux du système : l'élève face aux savoirs.



Priorité aux contenus d'enseignement

Après avoir identifié les différents modes d'action des enseignants, il paraît nécessaire de s'interroger sur les répercussions logiquement attendues. La multiplication des mises en œuvre traduit peut-être l'idée que correspondent à différents types d'élèves différentes formes d'interventions. Différents types d'enseignants se confrontent à ces logiques, avec leur discipline, leurs convictions, leur style ; les cognitifs sont plutôt axés sur le repérage des lacunes et recherchent du savoir en plus (augmentation des horaires, soutien, aide aux devoirs ...), tandis que les affectifs sont davantage centrés sur les états d'âmes des élèves, pensant qu'ils ont besoin des professeurs dans un contexte davantage éducatif, voire psychologique (aide méthodologique, accompagnement éducatif, tutorat, décontextualisation ...). Le plus de savoir est en balance avec le plus d'éducatif.

Travailler de manière autonome

Le développement de l'enseignement discount (allègement des programmes, du seuil d'exigence ...) ne peut faire oublier que chaque enseignant est recruté au regard de sa discipline. Ceci est encore plus vrai pour les professeurs d'EPS qui actuellement détiennent, à minima, un CAPEPS et non pas un CAPES qui leur donnerait un statut de professeur certifié. Parenthèse étant faite, le champ de chaque discipline apparaît comme fondamental. Certains auteurs, comme R. BOURE, prennent un peu de distance face à l'inflation interdisciplinaire en affirmant que: « le travail du côté des frontières (entre les disciplines) exige de solides connaissances préalables que l'on acquiert dans un champ particulier (sa discipline) : l'interdisciplinarité pour raison d'incompétence disciplinaire est le plus mauvais cadeau qu'on puisse adresser aux défenseurs du métissage ». L'expertise disciplinaire apparaît comme un préalable à toute multiplication des implications. Il en est de même pour la reconnaissance de chaque discipline comme le souligne J.P. ASTOLFI : « L'interdisciplinaire constitue un horizon nécessaire pour une activité intellectuelle qui ne s'y réduit pas ; il n'est pas d'inter-discipline sans disciplines stabilisées et valorisées »

Travailler ensemble

Ce vœu s'applique à la simple équipe d'une discipline, s'étend aux équipes pédagogiques d'une même classe et se finalise dans l'appropriation croisée des programmes des différentes matières d'enseignement. S'engager dans l'interdisciplinarité, c'est d'abord réfléchir aux rapports très différents qui peuvent exister entre les disciplines (hiérarchisation, conation, représentations, utilité perçue ...). À ce stade de questionnement, il faut positionner l'EPS de façon historiquement stable et structurellement incontournable.

Le professeur d'EPS fait souvent preuve d'une adaptabilité recherchée dans de nombreux dispositifs interdisciplinaires et doit attendre en retour une implication consciente des autres disciplines dans l'attente des savoirs fondamentaux. Le but est simplement de montrer que chaque discipline ne renvoie pas à un « monde » distinct mais que toutes participent à l'intelligibilité du même monde. L'ensemble des savoirs parcellaires prend du sens pour l'élève quand il permet une utilisation convergente au service de la compréhension d'une approche globale des contenus. Ce que cautionne le professeur d'EPS en utilisant et en traitant différentes APSA au service de compétences propres, méthodologiques et sociales, ressemble au plus près à ce que chaque discipline peut apporter à l'acquisition de connaissances (socle commun).

Travailler ensemble impose, comme idée première, de fixer collectivement des objectifs précis. Il peut y avoir multiplication constante des mises en œuvres sans pour autant apparition de résultats significatifs, si les intentions divergent. Si des buts précis ne sont pas identifiés, il est illusoire de fragmenter ou de diversifier le temps scolaire à des fins d'apprentissage.

Conclusion

Ce que peut faire l'enseignant d'EPS en dehors de la leçon n'a de réelle portée que si les conduites motrices de ses élèves s'en voient modifiées. Sa légitimité première, sa reconnaissance et sa mission

passent par l'élaboration de contenus d'enseignement visant la réussite des élèves. Certes, l'augmentation de son champ d'action dans l'établissement, les missions acceptées, les interventions diversifiées augmentent son pouvoir de réflexion, d'analyse et sa pertinence tout en lui permettant d'appréhender l'élève sous des angles d'attaque différents. Cependant, il se doit de garder une forme d'humilité garante dans un premier temps de l'expertise disciplinaire exigée comme première. La dangerosité de « l'éparpillement » est réelle et doit être évaluée consciemment et objectivement. S'engager n'est louable que s'il y a intention réelle d'identifier les conséquences positives pour l'élève.

(1) *J.P. OBIN « enseigner un métier pour demain » La documentation française 2003*

(2) *M. GODELIER « Communauté, société, culture : 3 clés pour comprendre les identités en conflit » CNRS 2009*

Entre le trop peu et le pas assez

Jérémie GIBON

Professeur d'EPS, Le Mans (72)

Depuis une dizaine d'années, une pression sociale s'exerce envers l'école. Les élèves et les savoirs changent avec les contextes économiques, sociaux et culturels. Le métier de professeur s'en trouve, par voie de conséquence modifié. Au-delà du travail habituel, préparation de cours, enseignement et évaluation, le professeur collabore à la vie de l'établissement, aux projets transversaux. S'observe alors, une multiplication et une complexité des tâches à réaliser.

L'Éducation Physique et Sportive, comme toutes les disciplines, se voit investie de missions variées et ce, à tous les niveaux : Ministère, inspection pédagogique établissement, UNSS... Un sentiment latent de culpabilité peut envahir celui qui n'entre pas dans cette nouvelle logique d'exercice professionnel.

Légitimement, les professeurs d'EPS peuvent se demander comment agir face à l'étendue des possibles. Ils peuvent être tentés de se cantonner à l'EPS en considérant que c'est là l'essentiel de leur travail, ou à l'inverse, investir tous les champs de l'Education en cherchant à colorer leur quotidien. Est-ce toujours possible ? Comment se positionner pour trouver une cohérence, une utilité et une pertinence dans ces différentes interventions ?

Entre le « tout investir » qui dissout la qualité des diverses actions du fait de leur saupoudrage, et le « purement disciplinaire » qui ne permet plus de répondre favorablement aux exigences institutionnelles. Le choix à faire entre les différentes interventions à mener par l'enseignant est compliqué. Une piste de réflexion est envisageable à condition que ce dernier ne raisonne plus en termes d'interventions individuelles mais davantage, collectives. Dans cette perspective, comment favoriser un travail d'équipe régulier et organisé, sans remettre en question la liberté pédagogique de chacun ?

Tout l'enjeu réside dans la capacité du professeur à organiser la complémentarité de ses champs d'interventions et leur coordination avec celles de ses collègues.



Pourquoi s'engager dans ces nouvelles missions ?

La question sous-jacente est de savoir en quoi il est pertinent pour le professeur d'EPS de s'inscrire dans différents dispositifs, comme les Itinéraires De Découverte (IDD) ou l'Accompagnement Personnalisé (AP) par exemple. Deux intérêts majeurs peuvent guider ses choix : l'enrichissement des conduites motrices des élèves et l'exercice du pouvoir formatif de la discipline. L'objectif pour les équipes d'EPS est d'arrêter des choix, en définissant ensemble, ce qui apparaît comme le plus bénéfique pour les élèves, au regard de leurs besoins identifiés.

Pour enrichir les conduites motrices des élèves

La mutation actuelle du système scolaire vers plus de travail collectif impose d'enseigner autrement. Il devient de plus en plus difficile d'investir tous les champs éducatifs avec pertinence à travers le strict cadre de la leçon (surtout en lycée avec deux heures hebdomadaires). D'autres espaces d'intervention et d'autres formes de travail s'ouvrent pour y parvenir. Les divers dispositifs existants en dehors de la leçon (AS, IDD, TPE, etc.) sont autant de moyens d'augmenter le temps d'exposition face aux élèves. Ils permettent de multiplier les contextes sollicitant les compétences à développer et, ainsi, de les renforcer ou de les approfondir. L'enjeu est de trouver plus de temps pour comprendre, apprendre mais aussi répéter et, de manière plus extensible, réinvestir pour favoriser le développement des conduites motrices des élèves. Pas seulement « plus » mais aussi « autrement » pour que le temps supplémentaire ne soit pas qu'un temps de pratique mais aussi et surtout un temps d'apprentissage.

À ce titre, l'Association Sportive (AS) est un des dispositifs, en dehors de la leçon, qui peut permettre de renforcer ou approfondir les compétences en EPS dans un système de double-flux où les compétences et connaissances acquises d'un côté sont profitables de l'autre. Double flux quantitatif qui permet d'augmenter le temps de pratique des élèves mais également qualitatif car, les compétences développées chez l'une peuvent-être réinvesties chez l'autre. Enfin, ce double-flux peut être successif (adéquation du projet pédagogique d'EPS et du projet d'AS avec une notion de programmation plus importante) ou simultané dans le cadre d'actions ciblées sur un profil d'élève à besoin particulier (adéquation d'un projet de classe et du projet d'AS avec une notion d'ajustement au contexte plus prégnant). Le changement de contexte, de partenaires et parfois d'enseignant peut favoriser un enrichissement de la motricité des élèves.

Dans le même esprit, l'accompagnement éducatif, le soutien ou les Interventions Pédagogiques Particulières (IPP) procurent plus de temps à des élèves en difficulté pour acquérir les compétences des programmes. Ainsi, ces créneaux participent à la validation des compétences quand le temps du cycle ne suffit pas, ce qui peut-être le cas par exemple pour le savoir nager avec les élèves non-nageurs.

Les séjours ou sorties pédagogiques sont, eux aussi, des dispositifs générant plus de temps pour finaliser un cycle ou permettre de valider une compétence dans un contexte environnemental plus enrichissant pour la motricité. C'est, par exemple, le cas pour les activités de pleine nature, comme l'escalade, avec un passage d'une surface artificielle à naturelle favorisant un transfert d'habiletés.

Enfin, l'utilisation des nouvelles technologies offre la possibilité d'augmenter et de rentabiliser le temps moteur en réduisant d'autres temps de la leçon qui ne sont pas des temps d'engagements physiques. Elles favorisent une individualisation et une gestion plus précise des progrès, de la sélection et de la pertinence dans la prise d'information grâce aux différents retours multimédias, ainsi que l'apprentissage et l'exercice de l'autonomie.

Cependant, le temps supplémentaire n'est pas l'unique levier pour enrichir les conduites motrices des élèves, dans le cadre de l'EPS, au-delà de la leçon. Le sens donné aux séquences d'enseignement peut en être un autre. L'objectif est la recherche de la complémentarité des différents dispositifs afin de créer du lien et de la cohérence entre les actions et ainsi « faire sens » pour l'élève par l'amélioration de la compréhension du « pourquoi faire » et en rendant sa motricité signifiante. Le sens est sans aucun doute générateur de motivation accrue et continue, d'engagement plus intensif dans les séquences proposées. En effet, l'action pour l'action n'est pas la finalité de l'enseignement de l'EPS. L'enseignant cherche davantage à expliciter la logique de l'enchaînement des séquences et leur cohérence dans le cycle, l'année, le cursus, dans et hors de la leçon, et permet ainsi aux élèves de comprendre « pourquoi » ils agissent.

L'implication dans les IDD ou TPE permet, à cette fin, d'aborder des concepts ou notions via les filtres de plusieurs disciplines et donc, de renforcer le sens donné aux apprentissages. La spécialisation dans une activité de type EDE ou SSS peut, elle aussi, être porteur de sens pour des élèves avec qui, l'apport culturel est important. Cela permet aussi de trouver des créneaux spécifiques, non disponibles sur le temps de la leçon d'EPS, pour augmenter le temps moteur.

Pour l'exercice du pouvoir formatif de la discipline

Le rattachement de l'EPS au Ministère de l'Éducation Nationale en 1981 place la discipline EPS au même rang que toutes les autres et l'oblige à remplir sa mission de formation des élèves. Elle est y participe, à ce titre, au côté des autres. Son implication dans les travaux pédagogiques transversaux donne l'occasion de valoriser une formation initiale riche et une connaissance approfondie de l'élève liée à une certaine expertise en sciences humaines. L'implication des équipes d'EPS dans la validation du socle commun est tout aussi intéressante car elle représente un temps fort de coordination entre les disciplines. Elle est une opportunité pour les professeurs d'EPS, d'apporter à l'école du socle toute leur culture du travail en équipe, à partir des projets et de thèmes des compétences. C'est l'occasion de montrer et d'expliquer le contenu de l'EPS, finalement de briser une représentation disciplinaire exclusivement sportive ou légère au profit de la construction ou du renforcement de l'idée que l'EPS est un champ d'apprentissage et d'exercice éducatif moteur, méthodologique et social puissant au service de la formation de tous les élèves.

Sans volonté d'exhaustivité, la liste suivante propose différentes formes d'engagements professionnels permettant d'accroître la représentation de la force de la discipline au sein du système éducatif.

- Elle peut, par exemple, s'effectuer au travers du rôle de coordonnateur de la discipline avec une recherche de lisibilité des actions menées, ainsi qu'une communication permanente avec les autres acteurs de la communauté éducative.
- De même, le rôle d'élu au Conseil d'Administration (CA) facilite la clarification des actions en les différenciant de ce qui se fait en dehors de l'école. Il permet aussi d'appuyer les demandes spécifiques de la discipline concernant les installations, le matériel ou les financements.
- Au niveau du CESC, l'EPS peut spécifier son rôle dans les habitus d'hygiène corporelle, de prévention des accidents et blessures, de prévention de l'obésité, d'intégration des élèves en situation de handicap.
- Au niveau du FSE, l'EPS participe à l'ouverture culturelle sur les pratiques sociales de référence ainsi qu'au développement d'un regard critique sur ces dernières (dopage, exploitation, dérives diverses...).
- De même, l'AS permet souvent de s'ouvrir sur l'extérieur au travers des rencontres inter-établissements.
- Au niveau du CHSCT, l'EPS met en avant ses besoins spécifiques de conformité avec les normes de sécurité et d'hygiène pour les élèves et les personnels enseignants.
- Au niveau de la validation du B2i, l'EPS peut faire-valoir son rôle dans la validation de certains items et donc de communiquer sur des méthodes d'enseignement novatrices permettant une augmentation du temps effectif moteur, une plus grande différenciation ainsi que la maîtrise de plus en plus indispensable des nouvelles technologies.
- Pareillement, l'engagement des collègues dans la formation continue, les concours ou les groupes académiques de réflexion permettent à la discipline une remise en question permanente afin d'être toujours en adéquation avec le contexte culturel, social et économique dans lequel elle évolue.



Créer les conditions favorables à l'implication de tous

Créer les conditions favorables à l'implication de tous nécessite de prendre en compte les motivations et les compétences de chacun. L'objectif n'étant pas nécessairement de balayer les différents champs pour l'ensemble des personnels, mais de coordonner leurs actions afin de répondre positivement aux différentes attentes. Il ne s'agit pas de redéfinir les missions de l'enseignant, mais d'analyser en quoi et comment les équipes pédagogiques au sein des établissements peuvent répartir de façon harmonieuse et concertée les implications de chacun pour le bénéfice des élèves, de la discipline et des enseignants. Le coordonnateur d'EPS peut, dans ce cadre, avoir un rôle important pour organiser la complémentarité et la coordination entre les interventions de ses collègues.

Plusieurs solutions s'offre à lui pour atteindre cet objectif :

- Prendre en charge seul l'ensemble des tâches
- Attendre les initiatives des collègues
- Coordonner les implications de chacun.

Prendre en charge seul l'ensemble des tâches

La première solution résulte souvent d'un sentiment d'obligation pour le coordonnateur qui se sent investi de tout ce qui touche à la discipline en dehors de la leçon du fait de sa fonction. Les membres de l'équipe d'EPS peuvent-ils encore se cantonner au purement disciplinaire et déléguer la charge des autres missions au coordonnateur ? C'est parfois le cas dans les équipes qui éprouvent des difficultés à travailler ensemble, faute de vision commune, de projet commun pour la discipline au sein de l'établissement. Le coordonnateur effectue l'ensemble des tâches donnant alors l'illusion que la discipline est concernée, impliquée. Cette solution n'est aujourd'hui plus viable, face à l'évolution des exigences institutionnelles et du métier d'enseignant, en général.

Attendre les initiatives des collègues

Cette seconde solution résulte souvent d'une accumulation de tâches dans lesquelles le coordonnateur n'ose plus solliciter ses collègues pour des interventions dont lui-même peut parfois douter de l'utilité. Ce peut également être le cas dans les équipes où le coordonnateur cherche à limiter les moments de conflits ou de polémiques. Cette solution permet d'éviter les problèmes relationnels au sein de l'équipe, mais les innovations et changements se font rares ou au coup par coup, au gré des volontés des uns ou des autres, pour finalement limiter l'action positive de la discipline.

Coordonner les implications de chacun

Cette dernière solution résulte d'une volonté du coordonnateur et de l'ensemble de l'équipe d'EPS d'optimiser leurs actions. Ce travail en équipe sous-entend que les individus effectuent des tâches interdépendantes et donc qu'une planification du travail à réaliser soit établie pour articuler les différentes implications. L'écoute et la négociation sont alors indispensables lors des concertations. Il est central de négocier sans imposer, pour préserver les libertés pédagogiques de chacun tout en acceptant une certaine complémentarité dans le travail.

Dans un premier temps, l'équipe peut définir ensemble, les actions dans lesquelles elle souhaite s'inscrire au regard du contexte local. Dans un deuxième temps, elle peut fixer les modalités de mises en œuvre. Dans un troisième temps, quand il y a consensus sur ce qu'il y a à faire et comment il est possible de le faire, les enseignants déterminent, ensemble, leurs engagements de façon harmonieuse, en fonction des compétences et motivations personnelles. Il est essentiel que chacun trouve sa place car l'engagement professionnel ne doit pas signifier pour soi, la mise à l'écart de sa part d'intime.

La résultante de l'équipe, dans son ensemble, s'inscrit dans les différents champs éducatifs énumérés permettant ainsi de répondre pleinement aux exigences nouvelles et à l'évolution du métier. Cependant, cette mise en place est soumise aux différentes sensibilités et visions de l'EPS des membres de l'équipe pédagogique et n'est pas toujours aisée à mettre en place. De même, les nouvelles missions ne sont pas toujours comprises. Leurs applications souvent complexes ont de quoi effrayer certains collègues. Le rôle du coordonnateur, dans ce cas, est de fédérer l'équipe pour favoriser la recherche de solutions collectives aux problèmes posés en définissant prioritairement « ce qu'il y a à faire » et « comment le faire » avant de savoir « qui le fait ».

Conclusion

L'utilité et la pertinence de l'engagement de tous dans les différents champs de l'éducation n'étant plus à démontrer, il apparaît que c'est par l'instauration de concertations au sein des équipes pédagogiques d'EPS qu'il est possible de répondre, de manière exhaustive, aux nouvelles missions éducatives et aux évolutions de la profession. Ces concertations doivent aboutir à une répartition harmonieuse, équilibrée et concertée des implications de chacun. Le coordonnateur de l'équipe EPS et le chef d'établissement, sont les garants de ces négociations.

Enfin, il n'est pas utopique de penser que ces interventions, aux bénéfices des élèves et de la discipline, engendrent, chez les enseignants d'EPS, un épanouissement professionnel et personnel réel.

Le Livret Personnel de Compétences, un liant disciplinaire

Guillaume Harent
Professeur Agrégé d'EPS, Nantes (44)

Le Socle commun de connaissances et de compétences présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Introduit dans la loi en 2005, il constitue l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. Un Livret Personnel de Compétences (LPC) permet de suivre la progression de l'élève. À compter de 2011, la maîtrise des sept compétences du socle est nécessaire pour obtenir le Diplôme National du Brevet (D.N.B.).

Les programmes de l'enseignement d'éducation physique et sportive au collège (parus au bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008) présentent la contribution de l'EPS aux acquisitions du Socle Commun.

Malgré ce cadrage institutionnel et mis à part l'item relatif au « savoir nager », le LPC apparaît extérieur à l'enseignement de l'EPS. Il est souvent perçu, par le corps enseignant, comme une contrainte, un outil chronophage qui prend le pas sur les apprentissages disciplinaires, déconnecté du quotidien de professeur.

Faute de temps, les enseignants ont l'impression de devoir faire un choix. Mais y a-t-il réellement un choix à faire? Un des malaises actuels au sein du collège s'explique par la nécessité de faire cohabiter deux logiques d'évaluations : la notation, connue et reconnue par tous les acteurs du système éducatif et la validation de compétences qui se calque sur un modèle éducatif Européen. Au lieu de les opposer, ne faut-il pas mieux les associer? Comment faire en sorte que l'outil informatique de gestion du LPC soit intégré et utilisé par tous (enseignants, élèves et parents)? Il paraît nécessaire de se l'approprier, de le retraduire pour l'intégrer au sein de chaque discipline.

L'objectif est de créer du sens pour les élèves et leurs parents, en leur expliquant ce qui doit être appris et maîtrisé avant de quitter le collège. Cela nécessite également de rendre lisible les liens qui existent entre toutes les disciplines mais aussi, de redéfinir les items retenus dans le cadre de l'EPS. Ainsi, ce travail d'appropriation du logiciel informatique de gestion du LPC, réalisé en dehors de la leçon d'EPS est au cœur de la conception transversale des apprentissages, enjeux de l'efficacité du système éducatif aujourd'hui avancé.



Concevoir le LPC comme une plus-value disciplinaire

Le LPC gravite actuellement autour de la leçon. Il impose une logique d'évaluation qui pose problème pour différentes raisons. D'une part, celle-ci semble déconnectée de la vie de la classe. Le L.P.C est présenté comme une contrainte supplémentaire qui enlève du temps pour les acquisitions scolaires disciplinaires. D'autre part, seule la maîtrise du « savoir nager » semble concerner directement les enseignants d'EPS. Enfin, s'approprier le L.P.C, c'est également défendre une conception « égalitaire » des disciplines scolaires. Il reste alors à démontrer que l'EPS fait acquérir des contenus scolaires à part entière, autres que sportifs.

Les Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) ne représentent pas une finalité mais un support d'apprentissages scolaires

Il semble nécessaire de dépasser les a priori et de mettre en place une démarche d'appropriation du LPC qui permet de rendre lisible les champs d'intervention de la discipline et ses fondements les plus profonds. L'appropriation qui doit être faite du LPC définit et souligne, à tous les acteurs du système éducatif, les acquisitions fondamentales et incontournables qui sont travaillées (et par conséquent, attendues en fin de pallier 3).

L'enjeu est de montrer que les APSA ne sont que des supports d'apprentissages, que les acquisitions visées les traversent et peuvent s'exprimer dans différents contextes. C'est pourquoi, il est essentiel d'intégrer l'outil et la logique véhiculés par le LPC. Cette démarche passe par la retraduction de ces items, mais également par la définition de contenus d'enseignement en termes de connaissances, capacités et attitudes. Ces dernières, identifiées, peuvent être travaillées au sein de situations d'apprentissage et évaluées, lors d'évaluations formatives, au sein de situations préalablement définies.

Le travail sur le LPC, en plus d'identifier les contenus disciplinaires en termes de capacités, connaissances et attitudes, vise à traduire ce qui est attendu et enseigné en langage élève, tout en respectant les textes officiels qui régissent la discipline EPS et, par voie de conséquence de permettre la transversalité des apprentissages engagés, aussi bien d'une APSA à une autre que d'une discipline à une autre.

Exemple de fiche de retraduction des items

PALLIER 3 : COMPÉTENCE 1 : La maîtrise de la langue française

Domaine : Dire

Item retenu : Participer à un débat, à un échange verbal...

Traduction de cet item en langage élève (c'est quoi en EPS ?) :

Afin de clarifier cet item, pouvoir le découvrir, le travailler et l'évaluer, il est traduit dans la pratique de différentes APSA

Compétences propres >>> A.P.S.A

CP1	Relais. Principe de communication, de synchronisation et de prise d'informations visuelle et auditive dans le passage du témoin
CP2	Escalade : Communiquer en situation d'urgence (objectif sécuritaire).
CP3	Arts du cirque. Principe de communication dans les choix de compositions, dans les manipulations à faire au regard des effets recherchés sur le public.
CP4	Basket-ball : Communiquer en fonction de son rôle (joueur/arbitre) en acceptant l'erreur des arbitres

*Les opérationnalisations
différent mais les
contenus isolés,
travaillés et évalués
restent identiques*



<u>Capacités</u>	<u>Connaissances</u>	<u>Attitudes</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Communiquer en situation d'urgence. - Écouter, comprendre et prendre en considération les remarques d'un camarade. - Utiliser un vocabulaire adapté et un code univoque pour s'exprimer. - Accepter un différent/contraire. 	<p><u>Principe de communication :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Le code univoque qui permet de donner et recevoir un message rapidement. - L'utilisation de messages non verbaux pour faciliter la communication. - La gestion du volume de voix pour l'adapter aux situations de communication. <p><u>Principe de mémorisation, des situations « critiques du vocabulaire spécifique, des situations de référence.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Surmonter ses appréhensions, neutraliser les risques objectifs. - Respecter l'autre. - Être réactif et s'adapter à l'environnement

Exemple de SITUATION D'APPRENTISSAGE	
<p><u>CMS pouvant être associées :</u></p> <p><u>CMS1 :</u> agir dans le respect par l'appropriation de règles de communication. Exemple relation joueur arbitre dans des APSA liées à la CP4.</p> <p><u>CMS2 :</u> organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités, notamment dans la pratique d'APSA liées à la CP2 (assureur, traceur)</p> <p><u>CMS3 :</u> se mettre en projet, communiquer au sein d'un projet collectif, dans les APSA liées à la CP3 ou à la CP1</p> <p><u>CMS4 :</u> se connaître, se préserver, activités liées à la CP2 ou la relation aux autres</p>	<p>Dans l'APSA Escalade : L'aveugle</p> <p>Dispositif :</p> <p>Réaliser une voie de son choix avec les yeux bandés. L'assureur communique avec le grimpeur sur le pôle de la sécurité. Le contre-assureur peut aider le grimpeur dans ses déplacements.</p> <p>objectif: Assurer un partenaire en toute sécurité. Faire le lien entre les mots (prêt, sec, mou, rendu, descente) et les actions à réaliser.</p>
Indicateurs D'EVALUATION	
<p>Indicateurs d'évaluation :</p> <p>La vue étant neutralisée dans cette situation, l'utilisation des informations auditives et les procédures de contrôle doit être précise et pertinente. Les déséquilibres étant plus soudains, du fait de l'absence d'anticipation visuelle du grimpeur, les réflexes sécuritaires sont davantage mis à l'épreuve.</p> <p>Dans cette situation, l'assureur a déjà validé un permis d'assurer par sa capacité à monter un sac lesté sans qu'à aucun moment, celui-ci ne redescende.</p>	

Une démarche qui se coordonne à l'échelle de l'établissement

L'exemple mis en avant précédemment, relatif au domaine « dire », permet de soutenir l'idée selon laquelle les logiques de notations et de validation peuvent cohabiter sans s'opposer. Un choix n'est donc pas nécessaire. En effet, dans le cadre d'un cycle d'escalade, de danse ou de basket-ball, l'item retenu peut être découvert, appris et évalué. Les contenus d'enseignement peuvent, quant à eux, faire l'objet d'un barème chiffré, s'ils sont placés dans le cadre d'une notation.

Dans le cadre d'une logique de validation, l'enseignant d'EPS pourra valider l'item si l'élève maîtrise les contenus d'enseignement isolés, dans au moins deux APSA différentes. Concernant la validation générale de l'item, la gestion informatique du LPC permet la mise en œuvre d'une politique globale de validation. Il est, en effet, facile, pour le professeur principal de la classe, de savoir si l'item isolé est validé dans deux disciplines différentes.

Dans ce cadre, la mise en place d'un travail transdisciplinaire n'est donc pas nécessaire. Malgré tout, cette validation « multi-disciplinaire » des items est un atout supplémentaire. Elle est, pour l'élève et l'ensemble des acteurs du système éducatif, révélatrice de sens. Elle lie les disciplines et démontre à l'élève que certains savoirs enseignés sont réutilisables dans différents contextes disciplinaires.

Il est central de communiquer ces liens aux élèves et à leurs familles.



Le LPC comme initiateur de sens

Une démarche transversale lisible pour tous les acteurs au sein du système éducatif

Le LPC est le premier outil à permettre aux disciplines d'utiliser un référentiel d'évaluation commun. Il rend lisible, et donc nécessaire, de concevoir les apprentissages scolaires, transdisciplinaires.

La structuration et l'appropriation des items du socle permettent, selon la démarche présentée précédemment, « d'exporter » les apprentissages réalisés en EPS. Le travail de définition des contenus d'enseignement montre que les liens entre disciplines sont avant tout méthodologiques. Il offre la possibilité à l'élève de comprendre et de donner du sens à ce qui est attendu au sein du système éducatif, de comprendre comment il doit apprendre et travailler.

En se référant au document ressource pour le socle commun de l'enseignement des mathématiques au collège, il est possible de faire un parallèle sur la méthodologie de l'enseignement et sur la conception des apprentissages en EPS et en Mathématiques. Il y est indiqué que « faire des Mathématiques, c'est résoudre des problèmes ». Le parallèle va de soit puisqu'en EPS, les situations de résolution de problèmes sont au cœur des démarches d'apprentissage.

Au-delà des mises en forme didactiques, les objectifs annoncés sont également très proches, quelques exemples très représentatifs :

- Les problèmes mathématiques servent à « découvrir un nouveau savoir ». C'est également le cas en EPS lorsque les élèves sont placés dans une démarche d'apprentissage par essais erreur.
- Faire des problèmes pour réinvestir des connaissances acquises.
- Résoudre un problème, c'est raisonner puis communiquer.

L'appropriation des items du LPC permet donc, de conceptualiser les liens unissant les disciplines d'enseignement et leurs méthodes d'apprentissage. Ces méthodes peuvent aider l'élève à comprendre ce qui est attendu et travaillé. Ce parallèle est, à nouveau, facilitateur d'apprentissage et loin d'être chronophage dans le cadre de la gestion d'une classe.

L'EPS, un moment privilégié pour permettre d'acquérir et d'évaluer des contenus transdisciplinaires

Dans l'exposé précédent, l'acquisition de contenus disciplinaires ainsi que leur évaluation en EPS, peut être réutilisées dans d'autres disciplines scolaires. L'EPS doit également partir d'acquisitions faites dans d'autres disciplines.

En mathématiques, résoudre un problème en calcul, c'est maîtriser les quatre opérations, connaître les processus de calcul mental et rapide, disposer d'une bonne mémorisation des tables de multiplication. En géométrie, il s'agit notamment de la mémorisation des propriétés de quelques figures de bases. Dans l'APSA demi-fond ou en course d'orientation, le travail sur les vitesses, les pourcentages de fréquence cardiaque utilisés, les conversions liées à l'échelle utilisée sur la carte support, permettent de travailler, d'utiliser ces contenus. Les informations données par la base informatique permettent d'anticiper les difficultés que pourraient rencontrer certains élèves. La mise en place d'une pédagogie différenciée s'en trouve facilitée.

Exemple sur les items « Nombres et calculs » mais également « grandeurs et mesures » liés au domaine « savoir utiliser des connaissances et des compétences mathématiques », de la compétence 3 : si la base informatique signale que tous les élèves d'une classe sont validés sur ces items en cours de mathématiques, il est possible de partir du principe qu'ils maîtrisent les conversions mentales, les projections abstraites qui leur sont demandées. Par contre, si certains items ne sont pas validés, c'est alors l'occasion de réaliser, sans évaluation préalable, une différenciation pédagogique afin de permettre aux élèves, dans un autre contexte, d'exercer pour maîtriser les contenus d'enseignement associés à ces deux items. La retraduction des items et la gestion informatique du LPC permettent donc de gagner du temps en repérant les élèves qui, dès l'entrée dans les apprentissages, expriment des difficultés sur des contenus

d'enseignement, non, peu ou mal maîtrisés. La logique inverse s'envisage : les disciplines scolaires peuvent alors s'appuyer sur ce qui a été travaillé en E.P.S.

Partir d'acquisitions réalisées pendant la leçon d'EPS pour travailler et progresser dans d'autres disciplines d'enseignement

Le LPC et sa retraduction disciplinaire permettent de faire des liens entre les disciplines enseignées au collège, sans qu'un travail transdisciplinaire ne soit engagé. À partir de la fiche proposée précédemment, certains contenus d'enseignement sont travaillés, évalués afin de valider l'item « participer à un débat, un échange verbal ». Dans le cadre de l'enseignement du français, en lien avec la maîtrise de la langue française, les cours ont pour but fondamental d'amener l'élève à s'exprimer à l'oral comme à l'écrit, de façon précise et nuancée, de lui apprendre à communiquer dans des situations variées. Il apparaît, ici, des contenus possibles à travailler en EPS, repris dans le cadre d'un travail lié à l'expression orale. Il est précisé, d'ailleurs, qu'en expression orale, les élèves apprennent à structurer leurs interventions, dans le cadre d'échange, de débats, en fonction de l'effet qu'ils cherchent à produire. En ce sens, les connaissances, capacités et attitudes, citées précédemment, sont des points d'appuis, utilisables par l'enseignant de lettres. En se référant à la fiche EPS lié à l'item -qui peut être disponible sur le site du collège ou sur un espace sécurisé commun aux enseignants d'un même établissement- l'enseignant de lettre peut savoir si les élèves ont acquis l'item recherché et prendre appuis sur ces acquisitions pour les renforcer ou les faire acquérir aux élèves qui ne l'ont pas validés.

Évoquer LPC comme un liant disciplinaire à s'approprier, prend ici toute sa dimension.

Ce travail transversal des apprentissages ne nécessite pas de réunion de concertation et de productions transdisciplinaires, souvent fastidieuses au sein des établissements scolaires car, fortement dépendantes des sensibilités de chaque professeur et des relations professionnelles qu'ils peuvent entretenir. Il permet également de mettre en place une politique de validation globale au sein d'un établissement. Cette démarche peut également s'inclure dans une stratégie de soutien aux élèves en difficulté. Elle permet à l'élève qui n'a pas été validé de retravailler les contenus d'enseignement dans une deux ou plusieurs matières connectés.

Conclusion

Le LPC bouscule, dérange et sa mise en œuvre n'est pas simple dans les collèges. Ce nouvel outil, imposé dans tous les établissements scolaires, pose problème. Il semble, a priori, déconnecté de toutes substances disciplinaires, qui fondent l'école républicaine. C'est pourquoi il est nécessaire de dépasser ces premières impressions en proposant une démarche d'appropriation des items du socle. Cette démarche apparaît fondamentale pour intégrer la logique de validation et la conception transversale des acquisitions scolaires qu'il véhicule.

Au-delà des liens qu'il crée au sein du collège et du sens qu'il peut apporter aux apprentissages abordés, le LPC permet d'articuler les logiques de notations et d'évaluation sans les opposer. Au sein de la leçon d'EPS, la retraduction des items validés s'opère obligatoirement pour s'attacher à définir clairement les contenus d'enseignement qui y sont rapportés et qui paraissent nécessaires à son expression et à son acquisition.

Cette démarche et ce travail décontextualisés de la leçon d'EPS est nécessaire pour permettre au LPC de prendre toute sa dimension transdisciplinaire.

Sans devenir chronophage, en limitant les regroupements transdisciplinaires, l'EPS peut utiliser d'autres disciplines pour faire apprendre tous les élèves. L'EPS peut également devenir un point d'appuis pour les autres disciplines scolaires. C'est à cette condition que le LPC devient un liant disciplinaire, créateur de sens, facilitateur d'apprentissage, de cohésion transdisciplinaire. Il se révèle également un support privilégié pour développer une pédagogie différenciée visant alors l'efficacité de l'enseignement disciplinaire, au service de l'élève apprenant.

INTERNET POUR TRANSFORMER LES REPRESENTATIONS DE L'EPS

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

L'usage d'Internet se banalise dans les établissements scolaires à travers l'ouverture d'un Espace Numérique de Travail (ENT). Il est très performant car l'information diffusée est accessible, rapide, durable, économe en papier. Le professeur y renseigne le suivi de leur travail (cahiers de textes en ligne), leur notation, les ressources à consulter...

Si ces messages sont destinés aux élèves et à leurs parents, l'ENT permet aussi au professeur d'EPS de faciliter la diffusion de l'information au sein de la communauté éducative : professeurs, direction, inspecteurs, collectivités territoriales... Améliorant le travail au quotidien, il permet aussi d'exposer le caractère fondamental et nécessaire de la discipline. Rendre son travail public et accessible à tous les partenaires, aux élèves en particulier, permet à l'enseignant de construire une représentation juste de son engagement.

Pour les élèves, la possibilité d'apprendre ou de renforcer des apprentissages en EPS grâce à l'ENT est une réalité. La difficulté principale à laquelle se confronte l'enseignant qui souhaite utiliser cet outil, avant et après ses cours consiste à créer des documents, à la fois attractifs et pédagogiques.

À partir de l'ENT d'établissement, une organisation par rubriques et une mise à jour régulière des données diffusées, permet d'atteindre de nouveaux lecteurs et de fidéliser les visiteurs occasionnels. Les images associées à des textes concis invitent les lecteurs au changement de représentations.

Cette implication en dehors de la leçon d'EPS revêt des enjeux dont les retombées en termes d'efficacité de l'acte d'enseignement se révèlent non négligeables.



L'état des lieux sans internet : trop de paroles et de papiers

La discipline EPS souffre d'un héritage qui s'exprime à travers une représentation parfois erronée de son contenu. Le professeur d'EPS ressent le besoin faire comprendre à ses élèves et à ses différents interlocuteurs ; élèves, parents, collègues, partenaires, quels sont ses démarches et ses outils au service de la formation des élèves, pour rendre ses actions efficaces. En effet, le travail du professeur est multiple ; il organise, gère, enseigne, répond à des impératifs peu accessibles aux non-initiés.

Par exemple, les nouveaux programmes sont complexes du fait de leur volonté d'une part, d'associer l'enseignement de compétences propres, méthodologiques, sociales et attendues, d'autre part, de les faire apprendre au regard des besoins du public, identifiés avec précision et pertinence. Expliquer en temps limité les finalités et les objectifs de la discipline n'est pas chose aisée. L'interlocuteur risque de se perdre. Sa représentation est alors mal construite voire non construite. Les écrits et autres analyses de texte permettent de dépasser les explications orales, fastidieuses si le volume d'information est distillé. En plus de rester accessible à tout moment, les présentations sur l'ENT dépassent paperasses et paroles qui finissent par lasser tous ceux qui pourtant, s'intéressent.



Communiquer plus et mieux par internet

L'ENT offre une autre manière, plus performante de communiquer avec les différents partenaires. La possibilité de diffuser de manière durable et pratique : des images, des textes, des vidéos est une aubaine pour le professeur qui souhaite expliquer et diffuser sans s'épuiser et sans épuiser ses interlocuteurs.

Par exemple, un projet d'EPS ou d'Association Sportive est facile à mettre en ligne sur un ENT d'établissement. Les parents et les élèves peuvent les consulter librement. Ils disposent des outils nécessaires aux démarches d'inscription, demandes de subvention auprès d'une municipalité... Joindre un lien à un courriel est à la fois facile, efficace et apprécié des destinataires. (exemple de projet diffusé : <http://clg-fontaine-44.ac-nantes.fr/spip/spip.php?article257>)

Au-delà de l'aspect pratique, l'usage de l'ENT permet de créer et de conserver un lien (notez l'ambiguïté du terme !) à distance entre l'école et les partenaires. Un parent qui souhaite se renseigner sur ce que son enfant apprend en cours d'EPS consulte le cahier de textes en ligne sur lequel l'enseignant indique les connaissances et les méthodes qu'il met en œuvre avec les élèves au sein des leçons. L'enseignant d'EPS a aussi la possibilité d'y insérer des ressources à consulter par les élèves. Projet d'évaluation, fichier didactique, connaissances scientifiques, règles du jeu ou autres ressources sont faciles à diffuser. Un gain de temps, de parole ou de papier est ainsi envisageable au profit des acquisitions des élèves et de la durée effective d'apprentissage moteur en classe.

Le résumé sur les différentes filières énergétiques et les méthodes d'entraînement qui s'y rapportent permettent d'économiser des redondances lorsqu'elle s'applique sur plusieurs activités support (activités athlétiques, aquatiques ...) et du temps d'explication en classe au profit d'un temps moteur effectif. En outre, la diffusion de documents sur l'ENT facilite l'organisation de la différenciation et permet les approfondissements car, les élèves peuvent travailler à la maison à partir des supports de travail utilisés au cours de la leçon d'EPS. En complément, un élève a la possibilité de réaliser une démarche d'approfondissement sous la forme d'un exposé numérique. Au final, les visiteurs des pages qui consultent les documents mis en ligne expriment fréquemment une meilleure compréhension des objectifs et des moyens mis en œuvre par les enseignants d'EPS.

Ainsi, le temps et l'énergie consacrés, par l'enseignant, en dehors du temps de la leçon, pour créer et mettre en ligne les différents documents sont indéniablement récompensés.



Internet comme assistant pédagogique après la leçon

Communiquer par internet, pour favoriser le financement des actions par les municipalités ou stimuler le désir de participation des élèves et de leurs familles, est une construction durable qui facilite le travail d'explication du professeur d'EPS. De surcroît, les retours des élèves concernant ces différents articles montrent que la consultation de l'ENT peut aussi constituer un acte d'apprentissage car, manipuler les textes et les images à la vitesse qu'ils souhaitent leur permettent de mémoriser de l'information.

Ainsi, lors de l'apprentissage des allures de navigation en planche à voile dans le cadre d'une activité d'AS par exemple, pour naviguer en vent arrière, l'orientation, la position des appuis manuels et pédestres sont particulières pour obtenir l'équilibre et la direction souhaitée. L'apprentissage de cette position s'envisage de manière plus ou moins progressive à mesure que le véliplanchiste assimile l'action du vent, l'équilibre, l'incidence des positions des pieds et du gréement et par des méthodes et exercices proposés par l'enseignant ou par des apprentissages autodidactes. Cependant, la position de navigation type vent arrière est finalement mémorisée par celui qui sait le faire et il sait retrouver cette position quand il le souhaite. Observer un autre véliplanchiste qui navigue sur cette allure, que ce soit en direct ou par le biais d'une image visionnée par internet permet à certains élèves de s'approprier directement l'image de la position de navigation en vent arrière.

Pourquoi se priver de diffuser sur internet une image où figure un élève navigant dans la position vent arrière afin de transformer ses représentations? Le visiteur est d'ailleurs invité à se remémorer des techniques qu'il a apprises grâce à l'observation des autres afin de se rendre compte que l'image est un vecteur puissant d'apprentissage (Jibe, duck jibe, aérial jibe, racing jibe pour les véliplanchistes ...). L'usage de l'ENT peut ainsi compléter le travail pédagogique en dehors du temps de la leçon. (exemple de production : <http://clg-fontaine-44.ac-nantes.fr/spip/spip.php?article378>).

Il s'agit également d'une piste de formation de l'élève à l'autodidactie. L'élève comprend qu'il peut acquérir des connaissances en l'absence du professeur si les ressources sont pertinentes. À noter l'intérêt pour les élèves qui ne peuvent pas prendre de notes au cours de leur activité, et qui, en revanche peuvent consulter l'ENT après leur prestation et ainsi revenir sur leurs actions et sensations.

Le professeur inscrit durablement des encouragements, des conseils, des connaissances sous forme de notions, règles ou principes voire parfois, des attentes et des rappels à l'ordre. (exemple de compte rendu de pratique : <http://clg-fontaine-44.ac-nantes.fr/spip/spip.php?article277>).



Le diaporama internet au service du pédagogue

Les limites de l'utilisation d'un ENT ne sont pas négligeables et, il est essentiel de rester raisonnable et réaliste quant aux possibilités de ce support. En effet, si ce domaine a le vent en poupe, tous les partenaires n'ont pas le libre accès internet. Tous ne savent pas l'utiliser. Certains sont encore peu enclins à y consacrer du temps. D'autres consultent les images, uniquement pour se regarder ou regarder leurs amis. Aussi, un temps de formation progressive de l'élève à l'utilisation des technologies informatiques n'est pas à négliger (B2i ...). Dans la leçon d'EPS, les tâches consacrées à l'observation facilitent l'orientation du regard du cybernaute en vue des apprentissages choisis par l'enseignant.

Les ENT d'établissement, mis à disposition par les gestionnaires des établissements, sont assez faciles à utiliser par les enseignants qui n'ont besoin que de quelques explications pour insérer leur premier article. C'est aussi en apprenant aux élèves à utiliser ce type de site qu'il est possible de faciliter leur formation. Un document de type, traitement de texte, tableau, images, est simple à publier car des logiciels sont tout aussi faciles à utiliser (Photofiltre ...). En complément, les rubriques sont à agencer de manière à être facilement trouvées par les différents partenaires. (exemple : <http://clg-fontaine-44.ac-nantes.fr/spip/>.)

Sur ce type de support numérique, un système permet aux contributeurs, d'obtenir des statistiques sur les visites des différents articles et ce retour facilite l'ajustement de la forme et du volume des messages. L'expérience des statistiques et des discussions auprès des différents partenaires, montre que la forme « diaporama » est intéressante. Pour les lecteurs, c'est l'occasion de voir beaucoup d'images et de prélever l'information essentielle grâce à des textes courts. Pour l'enseignant, l'avantage est de pouvoir orienter la chronologie des indices qu'il souhaite transmettre. En effet, et contrairement à une liste d'images où l'internaute ne choisit que ce qui l'intéresse, les diapositives se visionnent une à une.

Après quelques années, les pages internet s'accumulent sur l'ENT d'établissement. Un système d'archivage de « l'ancien » dans des rubriques de type « projets des années passées » peut servir de ressource pour l'enseignant ou pour l'élève qui y trouve une manière d'envisager son suivi au cours de sa scolarité. En outre, des élèves peuvent être amenés à concevoir eux mêmes des documents pour réaliser des exposés ou des pages numériques à partir des supports fournis sur les rubriques qui concernent l'EPS et l'AS d'un établissement.

Conclusion

La communauté éducative qui associe les différents partenaires finit par être submergée de paperasses et de paroles qui engendrent souvent une certaine lassitude.

La possibilité d'utiliser un ENT en direction des partenaires par le professeur d'EPS est multi fonctions et améliore la communication. Bien entendu, le professeur qui souhaite utiliser cet assistant consacre du temps et de l'énergie à l'apprentissage et à la mise en œuvre de son travail de « cyberprof ». Parallèlement, les élèves sont formés à l'utilisation des ressources numériques et à leur observation dans le cadre des leçons d'EPS. Il permet de dépasser le simple visionnage récréatif. Les bénéfices attendus de cette utilisation s'étirent du désir d'implication par approbation ou financement des projets à un acte d'apprentissage ou de travail complémentaire effectué par l'élève. Des présentations imagées, à textes courts, agencées sous la forme de diaporamas sont appréciées par les professeurs et leurs partenaires.

Les ENT d'établissement hébergent le cyber travail des professeurs et des élèves. Des travaux sont menés pour améliorer l'accessibilité et l'attractivité des documents mis en ligne afin de créer et d'entretenir des liens dynamiques au sein la communauté éducative. L'évolution se poursuit donc ...

La définition des compétences, un nécessaire temps fort de réflexion avant la leçon

Bernard Lebrun
IA-IPR d'EPS, Nantes (44)

Le professeur d'éducation physique et sportive, l'enseignant en général est souvent pris par le temps. Il doit prendre en charge les élèves dans un délai contraint, à intervalles définis par l'emploi du temps, le calendrier scolaire, et pendant les leçons, leur proposer des situations d'apprentissage. Il ne peut échapper à l'urgence de faire cours. De plus, l'institution scolaire lui demande de noter les élèves. Pour certains enseignants et certaines équipes, la programmation des contenus d'enseignements, l'organisation du travail de la classe et l'évaluation des élèves accaparent tellement leurs préoccupations, que peu de temps reste disponible en amont de la leçon pour une réflexion sur les enjeux éducatifs, le sens et les compétences que l'équipe s'efforce de développer chez les élèves.

Des documents, mais également des démarches pédagogiques portent la marque de cette posture professionnelle un peu superficielle qui valorise l'animation de la classe au détriment de la réflexion sur les choix qui en amont la justifie. Ils ont en commun de valoriser la tâche, l'action à réaliser, que ce soit celle des élèves ou celle des enseignants, de minorer la réflexion sur les enjeux éducatifs qui les sous-tendent, et sur les compétences qu'elles permettent de développer.



L'urgence de l'action peut faire céder à la tentation de mettre la charrue avant les bœufs

Un certain nombre de projet pédagogique se construisent d'abord autour de la programmation. Pour ces équipes, pour lesquelles la réflexion s'organise principalement autour du choix des activités retenues, les infrastructures sportives disponibles constituent des éléments fondamentaux du contexte local, et est remis à un avenir toujours repoussé la question de la définition collective des enjeux éducatifs, et celle de la cohérence des choix en amont de la programmation.

D'autres équipes pédagogiques placent d'abord au cœur de leur réflexion la problématique de l'évaluation. En pensant nécessaire de se mettre, d'abord, d'accord sur les critères, démarches et procédures d'évaluation, elles construisent leur projet sur l'illusion de croire que si on définit sur ce que l'on évalue, on se mettra d'accord sur ce que l'on enseigne et donc qu'il sera aisé de formaliser les enjeux éducatifs visées. Ces démarches sont inefficaces. Parce qu'elles débattent sans cadres, sans lignes directrices, sans référents partagés, les équipes qui procèdent de cette manière ne parviennent que rarement à choisir des critères d'évaluation qui font consensus.

Les projets d'associations sportives portent très souvent la marque de cette primauté accordée à la programmation des activités d'animation pédagogique. Certains se limitent aux plannings et aux calendriers des entraînements et des rencontres. Les difficultés pour arriver à placer les créneaux d'animation de l'AS dans les emplois du temps sont, quelquefois tellement grandes, que ces opérations mobilisent une grande part des réflexions. Par ailleurs, l'inscription des animations d'AS au sein des districts peut conduire à considérer que le

district est finalement le niveau où se prennent les décisions. Le peu de temps disponible pour se réunir au sein des districts et la complexité de la tâche peut avoir pour conséquence une centration des débats, dans les districts UNSS autour des questions de calendriers, des trajets de bus, et de celle de la définition des lieux possibles des rencontres et non sur ce qui fait le cœur du métier, c'est à dire les ambitions éducatives identifiées pour les élèves.

L'accompagnement éducatif, sur le volet sportif, se limite souvent, lui aussi à la programmation des activités choisies en réponse aux sollicitations du monde sportif et culturel, alors que ce dispositif doit, au même titre que tout autre espace d'enseignement, se construire à partir d'une identification des compétences visées, en cohérence avec le projet d'établissement, d'EPS ou d'AS.

Enfin, la primauté accordée à l'action se retrouve également dans la manière de proposer aux élèves les situations pédagogiques. Souvent, la présentation d'une situation pédagogique débute par la description des actions que les élèves vont accomplir. S'en suit les critères qui permettent aux élèves de savoir si la tâche est réussie. D'autres propositions faites aux élèves mettent en avant des problèmes à résoudre et des stratégies à définir engageant ces derniers à développer des compétences. Mais, malgré tout, trop peu d'explications sont fournies aux élèves sur les ressources mobilisées. Les démarches pédagogiques liées à la CP5 réaffirment cette nécessité et contribuent efficacement à modifier les pratiques pédagogiques. Il reste malgré tout exceptionnel de voir les enseignants aider les élèves à prendre conscience qu'ils peuvent remobiliser ces ressources dans d'autres contextes.

Toutes ces démarches pédagogiques sont marquées par la prédominance de la réflexion sur l'action des élèves, sur le temps de l'animation pédagogique, et minorent celui de la réflexion sur les compétences visées. Finalement, lorsque sont mobilisées ces démarches, la charrue est mise avant les bœufs, c'est-à-dire que la mise en action des élèves prend le pas sur l'approfondissement des enjeux éducatifs qui sous tendent leurs activités. Dans la même logique, une lecture erronée de la notion de programme peut conduire à considérer que puisque les programmes et les fiches ressources définissent les finalités, les objectifs et précisent les conditions de mise en œuvre des contenus d'enseignement, le travail de conceptualisation de la formation en EPS se limite à construire et animer des séquences d'apprentissage et à évaluer les élèves.



La question des compétences à développer : l'objet premier de réflexion

Finalement, s'obliger à accorder un temps d'explicitation des objectifs et des compétences visées avant de programmer des cycles ou des situations d'apprentissage, répond à plusieurs objectifs : un impératif lié à l'identité des enseignants d'éducation physique, une nécessité pour permettre le développement de compétence et assurer la réussite pour tous les élèves.

Une nécessité de la construction identitaire

Le premier qui ne fait plus débat dans la « doxa théorique » des enseignants, c'est de valoriser l'identité même des enseignants d'EPS qui se construit sur la notion de compétence, c'est-à-dire la mobilisation de ressources. Pour que l'affirmation identitaire d'une discipline comme l'EPS centrée sur le développement des ressources soit crédible, encore faut-il que ces professionnels explicitent vraiment les compétences qu'ils veulent développer chez leurs élèves et les raisons qui justifient pourquoi ils les choisissent.

Les programmes ne rendent pas caduques cette nécessaire définition des objectifs dans le projet « Le programme national qui s'attache à délimiter avant tout un niveau de compétences attendues, laisse le soin au projet pédagogique de l'EPS de chaque établissement de préciser les étapes et modalités d'acquisition des connaissances, capacités et attitudes, en fonction des caractéristiques de la population », programme de la voie professionnelle en EPS B0 N° 2 du 19 février 2009.

Explicitier le sens, une nécessité pour permettre le développement de compétences

Permettre aux élèves de développer des compétences, c'est-à-dire leur apprendre à devenir capable de mobiliser des ressources dans des contextes différents, nécessite d'abord de leur apprendre à reconnaître quelles sont les ressources qu'ils sont en train de mobiliser dans le cadre de leur apprentissage, et ensuite de leur apprendre à reconnaître les types de situations et les contextes dans lesquels ils peuvent réactiver les connaissances, capacités et attitudes acquises.

À travers cette démarche, où la question des ressources mobilisées par les apprentissages scolaires devient centrale, il n'est plus possible d'enseigner sans la placer comme le pivot organisateur de toute démarche d'apprentissage. Cette nécessaire communication auprès des élèves des ressources mobilisées impose donc préalablement aux professeurs, d'en avoir clarifié la nature et d'avoir construit un projet qui positionne les enjeux éducatifs et les compétences au cœur de leur réflexion.

Favoriser la réussite pour tous les élèves

Une réflexion approfondie, sur les compétences à acquérir, partagée collectivement par l'ensemble des équipes pédagogiques, en lien avec le projet d'établissement est un des leviers pour favoriser la réussite pour tous les élèves. Elle permet une adaptation fine, locale, aux caractéristiques des élèves.

Mettre l'accent sur les compétences à développer, présenter aux élèves des tâches complexes, ouvertes, sous forme de problème à résoudre, de ressources à mobiliser autorise la possibilité pour les élèves de choisir des voies différentes pour réussir. Alors que les tâches précises et fermées ne permettent qu'une évaluation binaire : la réussite ou l'échec dans la possibilité de reproduire un geste, l'entrée par les compétences offre aux élèves le choix de diversifier leur mode d'entrée dans la mobilisation des ressources. Cette diversification des solutions possibles augmente la réussite puisque les élèves plus autonomes peuvent s'investir dans les voies de recherches de solutions qui leur correspondent le mieux.

Une réflexion sur les compétences qui irrigue tous les espaces du projet

Ce temps fort de la réflexion sur les compétences ne joue pas uniquement un rôle positif et important pour l'éducation physique obligatoire, il irrigue tous les dispositifs pédagogiques. Ceux qui se situent en complément de l'éducation physique obligatoire comme par exemple, les associations sportives scolaires ou l'accompagnement éducatif ne seront véritablement au service de la réussite des élèves, que si les actions qui s'y déroulent sont articulées à une réflexion préalable sur les besoins des élèves et la manière d'y répondre. La complémentarité des différents dispositifs nécessite une définition claire des objectifs poursuivis et des compétences visées par chacune des facettes du projet. Ainsi l'association sportive, l'accompagnement éducatif, en tant que partie prenante du projet ne peuvent échapper à la nécessité d'être pensé dans le cadre de cette démarche qui place le choix des objectifs poursuivis comme le référent central et l'élément organisateur de l'ensemble du dispositif.



La question cruciale de la définition des caractéristiques des élèves

Définir collectivement, au sein d'une équipe pédagogique les enjeux éducatifs, réfléchir aux compétences à développer en lien étroit avec les caractéristiques des élèves peut apparaître pour certains enseignants comme une opération un peu artificielle dans la mesure où des classes peuvent présenter des profils particuliers qui nécessitent une réorganisation spécifique des objectifs.

Le projet de classe a précisément pour but de permettre cette adaptation fine des enjeux éducatifs aux particularités des élèves d'une classe. Il ne remet pas en cause le travail collectif de définition des compétences à développer des membres de l'équipe pédagogique. En effet, le projet de classe ne s'écarte pas des axes collectivement définis, mais autorise un glissement anticipé vers les enjeux éducatifs de l'année suivante, si ceux correspondant à la classe sont déjà atteints, ou au contraire si une reprise des enjeux éducatifs de l'année précédente est nécessaire. Finalement, programmer des compétences à l'échelle d'un projet d'EPS nécessite d'établir un ensemble articulé de connaissances, capacités et attitudes, hiérarchisées par niveau. Planifier un projet de classe, c'est situer les élèves d'une classe particulière à l'intérieur de ce continuum.

Conclusion

Finally, the time of the animation of the lesson, or that of the programming of cycles, cannot be effective for all students, through the development of competences, if it is preceded, upstream of this, by a time of reflection for teachers on the choice of competences to develop in coherence with the projects of the establishment and the national programmes, for an apprenticeship accrued downstream of this. If pedagogical teams pass too quickly on this moment of definition of educational issues or consider that it is not their responsibility, it is perhaps because debating collectively within an establishment, or within a pedagogical team on the type of man who is to be formed for tomorrow is not easy. Defining collectively the steps, and different paths to be followed by students to allow, if possible for all, to reach the objectives fixed by the nation, is not an easy operation. However, the autonomy of establishments and pedagogical teams is a promising path to allow the maximum number of students to succeed, as it authorises local pedagogical approaches adapted, as far as possible, to the characteristics of students.

DES CAPACITÉS, AUX COMPÉTENCES HUMAINES ET PROFESSIONNELLES

Jean-François JUST

Professeur d'EPS, Nantes (44)

Rendu obligatoire par la loi d'orientation du 10 juillet 1989, le projet d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre des orientations, des objectifs et des programmes nationaux, ainsi que du projet académique. Le projet d'établissement exprime et fixe les choix pédagogiques et la politique éducative de l'établissement. Élaboré par les différents partenaires, particulièrement au sein du conseil pédagogique, il est adopté par le conseil d'administration. Il sert à exprimer la volonté collective d'une communauté particulière et à assurer la cohérence de ses actions avec ses valeurs.

Deux concepts s'entremêlent ainsi dans la construction du projet d'établissement : l'unité de la personne à éduquer et l'unité de lieu de son éducation. Le projet d'établissement doit tenir compte des caractéristiques des élèves, s'applique à tous les moments de présence des élèves et s'adresse à l'ensemble des personnels. En quoi et comment l'implication du professeur d'EPS, dans ce travail collégial aide-t-il à éclaircir et traiter les enjeux éducatifs déterminés, plus particulièrement au lycée professionnel ?



L'unité de lieu, juxtaposition d'actions ou continuité du projet ?

Chaque jour, l'élève vit dans l'établissement une grande variété de situations. Il alterne des temps en classe avec des moments de rencontre avec d'autres élèves, que ce soit dans la cour, dans l'espace de restauration ou dans un lieu aménagé, comme le foyer ou le centre de documentation. L'unité de lieu correspond à l'ensemble de cette zone éducative. Même si le cours est le lieu où l'apprentissage de savoirs est le plus prégnant, ce dernier est précédé d'une mise en condition de l'élève pour être efficace. L'environnement dans lequel évolue l'apprenant conditionne sa capacité à apprendre. Ce postulat est appliqué pendant le temps de présence de l'élève dans l'établissement, quel que soit le lieu où il se trouve et quelle que soit l'activité qu'il exerce. Le projet d'établissement est construit comme le fil rouge de ces moments d'existence en apportant les outils permettant à l'élève de s'approprier des valeurs éducatives constructives.

La plupart des projets d'établissement sont construits autour d'une juxtaposition d'actions (sortie, voyage, visite) sectorisées en thèmes. Voici la trame qui est souvent utilisée :

- Assurer la réussite scolaire des élèves
- Contribuer à enrichir l'ouverture à la culture, à l'Europe, à l'information.....
- Contribuer à la construction de l'adulte/citoyen de demain

Chaque thème énoncé représente l'expression d'une réalité formative, mais la manière de les présenter va à l'encontre des objectifs poursuivis. Le fait de ne pas mentionner la participation active de l'élève dans le

projet l'entraîne vers l'échec ou une moindre efficacité. La réussite scolaire des élèves est une évidence à condition qu'elle soit accompagnée dans l'appropriation de valeurs éducatives constructives et durables. L'enrichissement à l'ouverture, à la culture ou à l'information ne peut s'établir que si l'élève prend conscience de sa propre existence et de son rapport aux autres. Le citoyen de demain se construit sur l'être d'aujourd'hui, conscient de ce qu'il est, et capable d'envisager un véritable projet de vie. La simple proposition de mise en situations, certes respectables, ne suffit donc pas à l'acquisition spontanée par l'élève des valeurs éducatives souhaitées.

L'unité de la personne en EPS

Afin de développer les capacités motrices, l'EPS agit sur l'ensemble de la personne et articule, à chaque instant, trois domaines :

- Les interactions entre la personne et les objets : tenir, attraper, ou lancer...
- Les interactions entre la personne et les autres personnes : coopération ou opposition dans les sports collectifs...
- Les interactions entre la personne et elle-même : prise de décision, inhibition, connaissance de soi...

En pratique d'opposition collective par exemple, l'éducation de l'apprenant implique qu'il résolve les problèmes posés par la tenue du ballon, le placement des partenaires et des adversaires, mais aussi la gestion des tensions qui l'habitent face à l'enjeu, l'analyse distanciée de son jeu ou de son attitude, le choix de parcours adapté à son profil et pourquoi pas, le choix de situations appropriées. Même si ces compétences peuvent parfois être l'apanage d'un seul support éducatif, elles se développent le plus souvent à l'aide de plusieurs activités physiques, sportives ou artistiques. C'est pourquoi, elles sont regroupées en domaines : CP1, entrée physiologique, CP2, entrée nature, CP3, entrée artistique, CP4, entrée opposition, et CP5 entrée entretien de soi.



L'élaboration du projet d'établissement

À l'image de la conception du projet d'EPS, le projet d'établissement doit :

- Être élaboré à partir d'un diagnostic sur les particularités des élèves ;
- Couvrir l'ensemble des instants de présence de l'élève dans l'établissement ;
- Être accompagné d'objectifs éducatifs communs à plusieurs situations pédagogiques et d'une évaluation constante de l'élève,
- Envisager une autoévaluation et une régulation.

Plus spécifiquement, les élèves de lycée professionnel : en rupture ?

Une grande partie des élèves arrivant en lycée professionnel n'a pas (ou plus) de projet de vie. L'équipe éducative les accompagne à en reconstruire un, afin qu'ils trouvent davantage de motivation pour réussir leurs apprentissages et leur formation.

À l'entrée dans l'établissement, les élèves sont généralement à un moment difficile de leur évolution scolaire. Généralement, leurs fiches de renseignements témoignent d'un parcours de collège difficile et quelquefois chaotique. D'autres élèves, moins nombreux, arrivent de seconde de lycée, où leur tentative de poursuivre un cycle d'études générales n'a pas abouti. Pour la majorité d'entre eux, cette (ré) orientation est acceptée par défaut. Ils se sentent en échec scolaire.

Ces éléments sont très visibles en EPS, où ces élèves ont beaucoup de difficulté à prendre des décisions d'action par manque de s'assurance ou d'intérêt, ou bien au contraire, agissent dans tous les sens, sans contrôle. Le travail consiste alors à susciter leur énergie, à leur redonner confiance en eux, peu à peu, geste après geste, réussite après réussite, afin qu'ils retrouvent l'envie de bouger quelles que soient leurs qualités physiques, ou bien à canaliser leur énergie, pour les amener à comprendre le résultat de leur action et avancer pas à pas vers l'autonomie construite à partir de l'usage de connaissances maîtrisées, qui leur assure la compétence.

Les instants de présence

Tous les instants passés par l'élève dans l'établissement doivent être envisagés comme des moments d'apprentissage effectif. L'observation des élèves dans la cour de récréation peut faire apparaître des situations anormales, pouvant révéler un mal être ou une agressivité, une mise à l'écart ou, au contraire, une recherche de contact. La participation active aux activités du foyer peut révéler des qualités humaines différentes de celles qui sont observées en cours. Dans le cadre professionnel, le comportement lors des stages de certification démontre, pour certains, un engagement en entreprise sans retenue, bien supérieure à leur investissement au lycée. La réalisation concrète de leur travail est beaucoup plus appréciée et entraîne souvent l'envie d'être plus assidu aux cours. Le professeur d'EPS n'est pas surpris de ces réactions car bien souvent, il observe ces comportements dans le cadre de son cours. Cela est dû à la spécificité de la structure classe en EPS, ni chaises ni tables, au profit d'un espace de mobilité et de socialisation accru.

Ces différents temps de l'élève sont à relier entre eux et directement associés au projet de l'établissement. La question à laquelle il convient de répondre est la suivante : comment chaque temps, chaque action, chaque regard porté sur l'élève, en particulier en EPS y compris sur des temps informels, aident-ils à répondre aux objectifs ?

Les objectifs éducatifs

Trois domaines de développement permettent la (re)construction d'un projet de vie par les élèves :

- La construction d'un projet professionnel
- L'appropriation d'un projet de (re)construction de soi
- L'établissement d'un espace de vie en rapport aux autres

La pertinence du projet d'établissement tient à sa proposition d'outils pour développer ces trois axes. Chaque discipline et ce lieu d'évolution de l'élève contribuent au développement des compétences souhaitées, dans des proportions plus ou moins importantes suivant le programme ou le moment de la scolarité. Les axes définis ci-dessus associent étroitement l'élève à son projet. Ils confirment que, sans la maîtrise de ces données, il lui est difficile d'apprendre.

Le suivi des axes du projet d'établissement

Une fiche de ce type peut permettre à chaque acteur de la formation de l'élève de signaler les progrès obtenus, en fonction de son influence dans le développement des compétences du projet d'établissement. Cette valorisation est à faire par chaque acteur et n'est donnée ici qu'à titre indicatif.

Objectif éducatif : Projet de vie	Compétence : Élaborer un projet professionnel	Compétence : S'approprier la connaissance de soi	Compétence : Établir son espace par rapport aux autres
Français	*	**	**
Infirmierie		***	*
Math	**	**	*
Langue	**	*	**
EPS	*	***	***
Comptabilité	***	**	*
Vie scolaire	*	***	***
Comptabilité	***	**	*
Foyer	*	**	***
C.D.I.	***	**	**
Stage de formation	***	**	***

Conclusion

L'apprentissage par la compétence se généralise dans le système éducatif et constitue un des éléments concourant à la rationalisation de l'enseignement. L'usage de cette démarche conduit obligatoirement à la mise en place d'un programme de formation spécifiant les objectifs poursuivis, la planification des moyens pour y parvenir et l'autoévaluation porteuse de régulations potentielles.

Le projet d'établissement représente ce programme de formation dans lequel s'implique chaque personne fréquentant l'établissement : l'élève, le professeur, l'infirmière, les personnels d'administration, de restauration, d'entretien, la documentaliste, etc...

L'expérience dans le domaine de la conception de projet qui renseignent de la formation de l'élève, de l'approche par compétence, du travail en équipe, en plus du regard porté sur l'élève, à travers les leçons mais aussi au cours de temps informels représentent les compétences professionnelles spécifiques des professeurs d'EPS. Ces derniers, par leur implication à l'échelle du projet d'établissement assurent une plus values.

Ainsi, lorsque chacun s'engage, avec ses particularités professionnelles dans la (re)construction de l'identité de l'élève et contribue, au travers des compétences ciblées traversant son champ d'action, à la réalisation du projet de vie de l'enseigné, c'est l'ensemble du système éducatif qui s'en trouve bonifié.

LE PROJET D'ASSOCIATION SPORTIVE, UN OUTIL SIMPLE ET EFFICACE

Stéphane Roubieu
Professeur agrégé d'EPS, Angers (49)

Les projets d'Éducation Physique et Sportive (EPS) et d'Association Sportive (A.S.) sont, des obligations institutionnelles. Cependant, l'importante charge de travail, la complexité et le peu d'intérêt pratique qui leur sont souvent associés, découragent de nombreux collègues.

Dans le cadre de l'A.S. le professeur d'EPS se trouve à l'interface des attentes d'une institution de plus en plus exigeante en termes de résultats et les attentes des élèves simples consommateurs de loisirs sportifs.

Dans ce contexte, le projet d'A.S., outil essentiel de pilotage, permet d'atteindre le double objectif de clarifier les enjeux éducatifs, et de répondre au mieux aux besoins des élèves.

Sa construction demande méthode et rigueur. Elle passe par quatre étapes indispensables, l'analyse du contexte, le choix des objectifs, la proposition de moyens d'actions et l'évaluation. Chaque partie est illustrée par des exemples issus du projet d'A.S. du Collège François Rabelais (Angers)

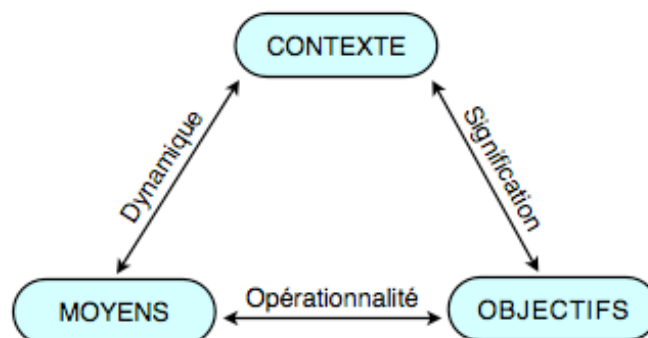
Ce travail, hors leçon d'EPS, valorise l'équipe enseignante, améliore l'image de l'AS et est surtout un moyen formidable de renforcer l'efficacité du professeur en EPS.



La notion de projet

Définition

Dans le cadre de l'A.S., le projet se définit comme « une combinaison d'objectifs et de moyens liés à un contexte ».



L'interdépendance de ces trois composantes est essentielle à l'efficacité du projet. Leur articulation forte permet d'éviter deux dérives.

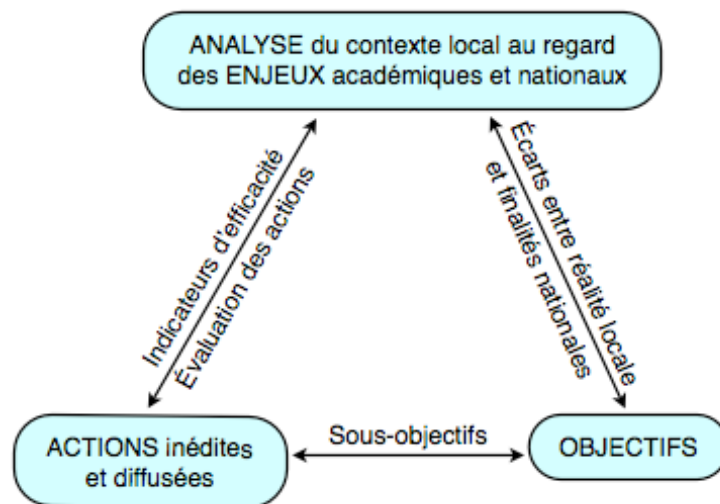
Un projet centré presque exclusivement sur le contexte (moyens humains et matériels, horaires des activités, nombre d'élèves, résultats sportifs,) peut engendrer de l'immobilisme en ne s'inscrivant pas suffisamment dans l'innovation.

Un projet d'intention, qui valorise les objectifs sans se préoccuper ni de leur pertinence, ni de leur faisabilité, tend vers l'utopie.

Afin d'être efficace, les relations entre ces différentes composantes permettent au projet d'être signifiant, opérationnel et dynamique.

- Il est **signifiant**, s'il ancre ses objectifs sur les obstacles rencontrés au niveau local pour répondre aux enjeux académiques et nationaux ;
- Il est **opérationnel** si les actions sont à la fois réalistes et étroitement liées aux objectifs et sous-objectifs ;
- il est **dynamique**, si l'efficacité des actions et l'atteinte des objectifs sont évaluées.

Ces trois éléments répondent à un enjeu plus large de **cohérence du projet** :



Enfin, il est essentiel de prendre en compte les deux derniers facteurs qui influent sur l'efficacité du projet : son champ d'action et son degré d'innovation

Le **champ d'action** correspond à la portée de ses interventions. L'enjeu ici, est de diffuser les actions auprès d'un maximum d'élèves, sans chercher à « faire artificiellement du chiffre ». Des indicateurs relatifs au nombre et à la diversité des élèves licenciés pourront rendre compte de cet aspect.

Le **degré d'innovation** du projet est également déterminant, puisqu'il définit la part d'actions inédites, adaptées à la fois au contexte et aux objectifs visés.



Le contexte

L'analyse du contexte constitue le point de départ du projet. Les constats effectués permettent d'initier le choix des objectifs pour l'AS. Afin de garantir leur inscription dans des enjeux plus larges, il est nécessaire de prendre en compte chaque niveau de contexte en intégrant les enjeux éducatifs nationaux, académiques et ceux de l'établissement

Enjeux nationaux et académiques

L'A.S. s'inscrit dans le cadre de quatre textes officiels nationaux. Il n'est pas utile de détailler ici ni les programmes d'EPS (BO n°6 du 18 août 2008) ni le Socle Commun de Connaissances et de Compétences (BO n° 29 du 20 juillet 2006). En revanche, il semble intéressant de regarder de plus près les textes concernant le Sport Scolaire (BO n° 45 du 17 décembre 1987) et les orientations académiques (« CAP 2015 ») afin d'envisager leur mise en œuvre dans le cadre de l'AS.

Le sport scolaire vise une double finalité éducative :

- « Faire pratiquer des activités physiques et sportives à des élèves volontaires en vue d'une intégration à leur formation du fait culturel que constitue le sport ;
- Permettre un apprentissage de la vie associative par l'exercice de responsabilités et par l'engagement des élèves dans l'organisation des activités de l'association. »

Alors que le premier objectif semble aller de soi, le second est beaucoup moins prégnant dans la plupart des AS. Cet axe constitue pourtant un enjeu fort pour de nombreuses A.S.

Dans l'académie de Nantes, quatre priorités retenues par le recteur questionnent directement les A.S. :

- « *Égalité des chances et éducation à la citoyenneté* » : l' A.S. touche-t-elle équitablement tous les élèves (handicapés, performants, en difficulté motrice, inscrits ou non dans un club, garçons, filles, de toutes catégories socio-professionnelles,...) ?
- Les élèves sont-ils citoyens de l'A.S. ? Sont-ils intégrés aux instances officielles, peuvent-ils s'exprimer et changer l'association ?
- « *Maîtrise du socle commun* » : Quelle plus-value apporte l'A.S. par rapport aux « *Compétences sociales et civiques* » et à « *L'autonomie et l'initiative* » ? Quelles mises en œuvre et quels indicateurs sont utilisés sur ces piliers ? Comment sont abordées la « *Maîtrise de la langue* » et la « *Culture scientifique* » ?
- « *Politique culturelle* » L'A.S. ouvre-t-elle les élèves aux activités artistiques, de pleine nature et de développement de soi ? Leur permet-elle de sortir de l'établissement pour découvrir d'autres milieux et d'autres lieux ?
- « *Soutien à l'innovation* » Le projet d'A.S. est-il opérationnel ? Initie-t-il des actions innovantes ? L'efficacité de ces dernières est-elle questionnée ? Sont-elles réactualisées ?

Ainsi, l'analyse de ces objectifs, en lien direct avec l' A.S., conduit à formuler un certain nombre de principes :

- Les élèves doivent tenir de réelles responsabilités dans la vie de l'association ;
- L'A.S. doit viser un public hétérogène de tous points de vue ;
- L'A.S. s'inscrit dans le Socle Commun et est particulièrement propice à l'acquisition de certains piliers ;
- L'A.S. répond à un objectif d'ouverture culturelle ;
- Le projet d'A.S. et la remise en question des actions sont essentiels à l'innovation.

Objectifs locaux

Localement, le projet d'AS doit s'articuler avec les projets d'établissement et d'EPS. Dans le cas du Collège François Rabelais, le projet d'établissement étant en phase de construction, les axes du contrat d'objectif sont retenus :

- La maîtrise des compétences attendues au collège ;
- La réussite de tous les élèves par la mise en place de dispositifs de soutien et d'accompagnement individualisés ;
- La réponse aux besoins spécifiques d'élèves en très grande difficulté.

Également inscrit dans une optique de démocratisation, le projet d'EPS conduit les élèves à :

- Agir dans le respect et l'entraide
- Développer sa motricité avec méthode et persévérance
- Avoir confiance en ses capacités physiques et les exploiter au mieux

Même si, le public hétérogène qui caractérise le collège implique un effort particulier en faveur des élèves les plus en difficulté, les objectifs visés dans ces deux projets se fédèrent autour des deux premiers axes de « CAP 2015 », à savoir l'acquisition par tous du Socle Commun. L'égalité des chances apparaît donc dans ce cas comme l'objectif prioritaire au niveau local.



Les objectifs

Le choix des objectifs découle directement des constats effectués précédemment. Ces derniers étant en lien étroit avec l'A.S., d'une part, et ses finalités, d'autre part, la signification des objectifs est assurée.

Cette étape consiste donc, simplement à associer un objectif à chacun des constats ou groupements de constats. Voici les choix effectués sur le Collège François Rabelais :

Constat au sein de l'A.S. en rupture avec ses finalités générales	Objectifs du projet d'A.S.
Tendance des élèves à « en faire un minimum ». Recrutement inégalitaire des élèves du collège (majorité de garçons sportifs).	Augmenter le nombre et la diversité des élèves participant à l'Association Sportive.
Les élèves ne sont pas impliqués dans le fonctionnement de l'association sportive. Ils se placent en « consommateurs » des activités proposées (présences irrégulières, absences non signalées).	Impliquer les élèves dans le fonctionnement de l'Association Sportive.
Une partie des élèves entretient des relations culturelles et sociales qui se limitent au quartier Belle-Beille. De plus en plus de difficulté apparaissent pour faire participer les élèves aux rencontres du mercredi après-midi. Les relations entre élèves peuvent être conflictuelles, notamment face à l'enjeu ou la différence.	Augmenter l'ouverture culturelle et le comportement social des élèves.
Nombre d'élèves et de parents méconnaissent l'A.S. L'A.S. n'est reconnue par la communauté éducative que lors de résultats sportifs remarquables.	Améliorer la communication sur les actions de l'A.S., à l'intérieur comme à l'extérieur du collège.
Il est de plus en plus difficile de fidéliser les élèves à l'A.S. Les évolutions de l'A.S. se font lentement et de façon informelle.	Mettre en œuvre un pilotage qualitatif et quantitatif de l'A.S.

Les sous-objectifs

Les finalités de l'A.S. étant maintenant précisées, la deuxième phase vise à définir les moyens de les atteindre. Pour assurer l'opérationnalité du projet objectifs et actions sont liés par des sous-objectifs. Ainsi, dans une logique descendante, chaque objectif est décliné en sous-objectifs, eux-mêmes concrétisés par plusieurs actions. Dans une logique ascendante, plusieurs actions répondent à un même sous-objectif tandis que plusieurs sous-objectifs convergent vers un objectif. Cette logique pyramidale favorise la cohérence des actions, donc, l'atteinte des objectifs.

Le choix des sous-objectifs est guidé par un double enjeu de signification et d'opérationnalité. En réponse au premier, il est central de veiller à ce que les sous-objectifs couvrent à eux seuls l'ensemble de l'objectif visé. En réaction au second, sont choisis des sous-objectifs concrets, plus précis que l'objectif lui-même. Voici la manière dont les deux premiers objectifs sont déclinés.

OBJECTIF 1		Augmenter le nombre et la diversité des élèves participants à l'A.S.	
Sous-objectif 1.1	Sous-objectif 1.2	Sous-objectif 1.3	Sous-objectif 1.4
Augmenter le pourcentage d'élèves licenciés.	Favoriser l'inscription à plusieurs activités.	Augmenter le taux de participation	Favoriser l'inscription d'élèves non sportifs, en difficulté physique ou financière.

OBJECTIF 2	Impliquer les élèves dans le fonctionnement de l'A.S.		
Sous-objectif 2.1	Sous-objectif 2.2	Sous-objectif 2.3	Sous-objectif 2.4
Intégrer les élèves aux instances de l'A.S.	Favoriser et tenir compte des propositions des élèves.	Responsabiliser les élèves par rapport à leur engagement dans l'A.S.	Valoriser les prises d'initiatives des élèves.

Comme pour la phase de constat, il est estimé qu'une ou deux heures de concertation peuvent suffire à cette phase de définition des objectifs et sous-objectifs.



Les moyens

Il s'agit à cette étape d'entrer dans le concret des actions à proposer pour atteindre les objectifs précédemment définis. Concrètement, ce travail consiste simplement à associer une série d'actions à chaque sous-objectif. Afin de favoriser l'opérationnalité du projet, il est nécessaire de veiller, d'une part, à la faisabilité des actions et, d'autre part, à en orienter plusieurs vers un même but.

Une logique d'actions inédites

Les actions constituant la partie effective du projet, elles sont déterminantes de son efficacité. Même si les actions déjà existantes ont évidemment leur place dans le projet, il est primordial d'en envisager de nouvelles, plus efficaces et mieux adaptées au but recherché. Ainsi, il semble essentiel de consacrer du temps, seul et en équipe, à cette phase de réflexion visant à imaginer les actions les plus pertinentes.

Voici l'exemple des actions envisagées pour 2011-2012 et relatives au premier objectif.

OBJECTIF 1	Augmenter le nombre et la diversité des élèves participants à l'A.S.		
Sous-objectif 1.1	Sous-objectif 1.2	Sous-objectif 1.3	Sous-objectif 1.4
Augmenter le pourcentage d'élèves licenciés.	Favoriser l'inscription et la présence à plusieurs activités.	Augmenter le taux de participation des filles	Favoriser l'inscription des élèves non sportifs, en difficulté physique ou difficulté financière.
Actions 1.1	Actions 1.2	Actions 1.3	Actions 1.4
« Fête de l'A.S. » organisée sur une semaine afin de faire découvrir l'A.S. aux non licenciés. Adaptation des activités aux envies des élèves, dans la limite de la diversité de l'offre proposée. Propositions d'activités et de modes de pratiques variés (compétition, loisirs, santé,...)	Changement des activités en cours d'année afin de permettre la mise en place d'un spectacle de fin d'année croisant plusieurs activités. Incitation des élèves licenciés à essayer d'autres activités pendant la « Fête de l'A.S. ». Centralisation des inscriptions et des présences dans un	Participation à la journée « Foot Filles » et relance de la dynamique de Futsal féminin. Proposition des activités Cirque, Danse et Rhönrad. Incitation des filles à venir à l'A.S. « entre copines ». Travail de communication	Invitation des élèves peu sportifs à participer à l'A.S. et diminution de l'importance de la performance Effort financier sur le prix de la licence (12€) et possibilité de prise en charge par l'A.S. pour les familles les plus en difficulté. Diffusion des coordonnées du Centre Médico-Sportif proposant des visites médicales gratuites. Poursuite des statistiques sur le milieu socio-professionnel

<p>Organisation des « Sélections Athlé »</p> <p>Renouvellement des activités proposées au retour des vacances de février pour initier une nouvelle « vague d'inscription ».</p> <p>Augmenter le côté attrayant de l'A.S. (T-shirt, charte graphique, Page Facebook)</p>	<p>fichier informatique commun, facilitant ainsi les cumuls d'activités.</p> <p>Participation obligatoire des élèves de la section sportive à deux autres activités (Cross, Athlétisme)</p>	<p>autour de la musculation afin de toucher un public féminin.</p>	<p>et la pratique sportive fédérale des élèves licenciés.</p> <p>Affichage du calendrier annuel des séances et rencontres et anticipation des « campagnes d'inscription » pour laisser le temps aux élèves de rassembler les papiers</p>
---	---	--	--

Afin de rendre compte et de mesurer le degré d'innovation du projet, il est choisi de colorer les actions nouvelles (initée dans l'année en cours). Cette présentation permet également au quotidien de visualiser rapidement, à la lecture du projet, les éléments à travailler (les autres étant plus routiniers).

Des pistes d'innovation

Même si chaque A.S. est spécifique, certains enjeux sont assez récurrents pour ouvrir des pistes d'innovations généralisables. Il est possible d'en détailler trois.

Il apparaît d'abord primordial de **raisonner selon une logique propre à l'A.S.** Ainsi, l'association doit s'envisager dans son ensemble, avec ses objectifs et ses mises en œuvre. Les élèves n'envisagent plus une inscription à la Danse ou au Badminton, mais un engagement au sein d'une association leur permettant de s'y investir et de profiter de ses actions. L'accumulation des traditionnelles affiches propres à chaque activité peut par exemple laisser place à une communication plus globale et cohérente.

De même, le choix des activités ou des horaires ne peut pas s'effectuer selon les habitudes ou les préférences des animateurs puisque ces derniers sont au service des objectifs visés.

Enfin, il n'est pas non plus possible de suivre aveuglément la logique des élèves car elle va parfois à l'encontre de la poursuite des objectifs visés. C'est ainsi que, malgré la forte demande des élèves du collège le choix est fait de limiter l'importance du Futsal, car cette activité ne concerne que des garçons sportifs et pratiquant le Football en club, public déjà largement majoritaire à l'A.S..

Pour que l'AS permette aux élèves de développer des compétences sociales, il est indispensable d'**impliquer les élèves dans son fonctionnement**. Pour cela, une heure hebdomadaire est consacrée à une activité non sportive : la « Vie d'A.S. ». Rassemblés en salle informatique, les vingt élèves élus lors de l'Assemblée Générale (AG), ont géré cette année la quasi-totalité du fonctionnement de l'association. Les secrétaires réceptionnent les inscriptions de leurs camarades, commandent les licences sur le site UNSS, y agrafent les photos une fois ces dernières reçues et rangent le tout dans le classeur de l'A.S.. Les trésoriers enregistrent les paiements de leurs camarades, préparent les bordereaux d'encaissement pour la banque et consignent chaque opération dans le fichier de trésorerie. Les journalistes publient, quant à eux, des articles sur l'actualité de l'A.S. sur le site du collège, articles également affichés sous le préau et en salle des professeurs. L'ensemble de ces élèves se charge également de présenter le bilan annuel lors de l'AG de fin d'année.

Cette organisation pédagogique, au delà de répondre à de nombreux objectifs (découverte du fonctionnement d'une association, maîtrise de la langue, maîtrise des technologies de l'information et de la communication, autonomie et initiative, intégration des élèves dispensés,...) permet de décupler la force de travail de l'A.S.. En plus des tâches courantes, ces élèves peuvent, en effet, assumer des initiatives plus ponctuelles, nécessaires au projet d'A.S. : rédaction et traitement de questionnaire d'enquête, recueil de photos ou vidéos, calcul d'indicateurs,...

Enfin, **l'utilisation de l'UNSS comme un moyen et non une finalité** constitue une autre piste d'innovation. Il est essentiel que les enseignants soient force de proposition auprès de l'UNSS afin que les rencontres et manifestations organisées soient cohérentes avec le travail effectué au sein des AS.

Des enjeux nationaux aux actions de l'A.S., le projet en expose la signification et l'opérationnalisation, grâce à un continuum de constats, d'objectifs et de moyens. Afin d'inscrire les actions dans le temps, il reste maintenant à construire les outils d'évaluation permettant de rebondir vers de nouveaux constats.



L'évaluation du projet

L'évaluation n'est que rarement utilisée dans les projets d'EPS et d'A.S.. Cependant, pour l'enseignant comme pour l'élève, elle apparaît nécessaire afin d'initier, de guider et de valider son travail et d'assurer sa dynamique.

Les indicateurs d'efficacité

Quantitatifs ou qualitatifs, les indicateurs constituent des points de repère simples permettant de mesurer le chemin parcouru vers un objectif. Ils doivent être opérationnels et pertinents.

Exemple :

OBJECTIF 1			
Augmenter le nombre et la diversité des élèves participants à l'A.S.			
Sous-objectif 1.1	Sous-objectif 1.2	Sous-objectif 1.3	Sous-objectif 1.4
Augmenter le pourcentage d'élèves licenciés.	Favoriser l'inscription et la présence à plusieurs activités.	Augmenter le taux de participation des filles	Favoriser l'inscription des élèves non sportifs, en difficulté physique ou financière.
Indicateurs 1.1	Indicateurs 1.2	Indicateurs 1.3	Indicateurs 1.4
Pourcentage d'élèves du collège licenciés, en fonction du niveau de classe. Nombre de licenciés par animateur.	Nombre moyen d'activités par élève licencié.	Pourcentage de filles et de garçons licenciés.	Pourcentage d'élèves licenciés en fonction de leur CSP et de leur pratique sportive fédérale.

Évaluation permanente

La description des indicateurs relatifs aux objectifs du projet est une entrée, mais des indicateurs propres aux actions peuvent également être utilisés.

C'est ainsi que la « Fête de l'A.S. », visant à inciter les élèves à s'inscrire et à pratiquer plusieurs activités, est évaluée grâce à des statistiques relatives au profil des participants (licenciés ou non, inscrits ou non à l'activité) et à leur éventuelle future inscription. Cette tâche incombe une nouvelle fois aux élèves de « Vie d'A.S. ».

Par ailleurs, alors qu'un bilan approfondi peut s'envisager (en juin par exemple), des analyses peuvent être menées en cours d'année scolaire. Un simple constat pratique, le bilan d'une action ponctuelle ou l'état d'un indicateur peuvent ainsi initier de nouvelles mises en œuvre. La présentation synthétique du projet permet facilement l'ajout ou la modification des actions, d'une simple ligne.

L'évaluation du projet et des actions étant maintenant organisée, des indicateurs précis sur l'état de l'A.S. sont identifiés. Ces constats sont utilisés comme nouveau point de départ pour moduler objectifs et moyens. La boucle est bouclée et le projet prend donc une dimension dynamique.

Conclusion : les intérêts d'un pilotage par le projet

Quel est l'intérêt d'une telle démarche ?

Qu'est-ce que cette dernière partie apporte à la rénovation du projet d'A.S. au collège Rabelais ?

L'efficacité des actions

L'année de mise en place du projet, le pourcentage d'élèves licenciés a bondi de 22,6% à 30% (alors même que nous avons perdu un animateur d'A.S.), mais cette augmentation s'est avérée en faveur des garçons. Par ailleurs, les treize articles publiés sur le site du collège ont rassemblés 3900 visites et 12 élèves se sont investis dans le fonctionnement de l'association. Même si nombre d'indicateurs n'était pas encore opérationnel ou n'avait pas de point de comparaison, ces premiers résultats laissent entrevoir les effets des actions. Quelques

explications peuvent être avancées afin d'expliquer ces évolutions.

D'abord, les choses sont reprises en main. Le passage d'un fonctionnement routinier à la recherche de nouveautés a en effet modifié la donne. Conscient des objectifs visés, l'équipe disciplinaire est entrée dans un questionnement quotidien sur l'efficacité des actions menées.

Ensuite, la dynamique d'équipe autour du projet s'est renforcée. Les échanges et débats autour de l'A.S. sont devenus plus réguliers et surtout plus concrets.

Enfin, conséquence directe du projet, sont proposées des actions plus cohérentes, entre enseignants, pour les élèves et au regard des finalités plus générales.

L'image de l'A.S.

Le fait de clarifier les objectifs et les résultats de l'A.S. est un avantage immense du point de vue de la communication. Le projet, document public à disposition des élèves, des parents, des collègues et de la direction présente, noir sur blanc, les apports de l'A.S. Les choix qui y sont effectués, son rôle dans le projet d'établissement ou dans les enjeux pluridisciplinaires (Socle Commun, Histoire des Arts,) ne sont plus à justifier. L'A.S. sert l'intérêt général. Le maintien des forfaits d'A.S. ou l'obtention de formations de proximité est alors plus aisé face au chef d'établissement.

Motivation et valorisation

Enfin, et ce n'est le moindre des avantages, l'équipe a personnellement ressenti beaucoup de satisfaction et de reconnaissance professionnelle dans cette initiative. En effet, conscient du lien qui ancre les actions quotidiennes dans les enjeux de la nation, l'animation de l'A.S. prend du sens et est valorisée par le sentiment d'apporter sa pierre à l'édifice.

De plus, le concret des résultats obtenus associé à l'abandon d'une routine a beaucoup motivé. Enfin, la sensation de liberté, qui accompagne les premières innovations, guide dans une spirale positive orientée vers davantage de nouveauté.

EXPLOITER D'AUTRES ESPACES D'APPRENTISSAGES, ENTRE CONSOLIDATION ET COMPLÉMENTARITÉ.

Sylvain Moreau
Professeur Agrégé d'EPS, Couëron (44)

Poser la question des espaces d'apprentissage, c'est de toute évidence penser en premier lieu à la leçon d'EPS puisqu'elle constitue l'entité institutionnelle prévue à cet effet. Pour autant, n'est-il pas possible d'imaginer d'autres espaces, d'autres temps différents de ceux qui sont intégrés dans la leçon, pour développer les ressources des élèves ?

Face aux enjeux éducatifs actuels, il est nécessaire pour l'enseignant d'EPS d'exploiter toutes les occasions qui lui sont offertes, dans et en dehors de la leçon, pour développer les compétences des élèves.

Identifier ces nouveaux espaces amène alors à questionner la nature des apprentissages visés, ainsi que les enjeux recherchés. S'agit-il de rechercher l'acquisition d'habiletés nouvelles qui sont difficilement assimilées pendant les leçons ? S'agit-il, au contraire, de consolider les apprentissages déjà réalisés en cours d'EPS ? Ou différemment, est-ce l'occasion d'acquérir des apprentissages préparatoires ?

Ainsi, tous les enjeux d'apprentissage, préparation, ouverture, stabilisation et renforcement, sont possibles à travers les contenus la leçon d'EPS, soigneusement articulés avec d'autres espaces de travail.



Ouvrir l'élève vers de nouveaux apprentissages

Les sorties pédagogiques

Le temps alloué à l'enseignement de l'EPS impose à chaque enseignant de faire un choix de contenus, d'en privilégier certains et d'en limiter d'autres. C'est une des conditions de l'efficacité de l'enseignement. Cependant, il est possible d'approfondir l'acquisition d'habiletés difficilement intégrées dans la programmation d'établissement, par leur mobilisation dans un espace d'enseignement extérieur à la leçon proprement dite.

La compétence propre n°2 lie plus spécifiquement aux activités de pleine nature (le canoë kayak, la course d'orientation ou l'escalade selon le BO spécial n° 6 du 28 août 2008), mets certains établissements en difficulté pour proposer à leurs élèves un volume important de pratiques, supports des apprentissages qui relèvent de cet ensemble. À partir de ce constat, les équipes éducatives peuvent élaborer un projet pédagogique qui consolide cette faiblesse en proposant des actions d'enseignement propres à cette compétence et complémentaires à celles menées au sein des leçons d'EPS.

Les enseignants peuvent, par exemple, mettre en place des sorties ponctuelles vers des sites spécifiques pour traiter certaines activités de pleine nature. Cependant, une sortie pédagogique isolée ne peut pas, à elle seule, garantir des apprentissages durables et stabilisés. Par contre, proposer plusieurs sorties et les mettre en relation en mobilisant l'apprentissage de la compétence propre n°2 à partir d'activités supports variées pourraient permettre aux élèves d'obtenir de réels bénéfices sur l'ouverture et l'élargissement de leur pouvoir moteur.

En choisissant de travailler sur la capacité d'un élève à se repérer dans l'espace pour mieux s'adapter à son environnement, il est possible d'utiliser le canoë-kayak, la course d'orientation et l'escalade comme supports et d'identifier des connaissances communes aux trois activités. Par la conservation de cette même capacité à se repérer dans l'espace, les sorties pédagogiques des autres disciplines peuvent être aussi des occasions supplémentaires pour les enseignants d'EPS. Qu'ils se fassent à pied ou en vélo, les déplacements peuvent alors devenir des temps bénéfiques pour apprendre ces mêmes connaissances.

Apprentissage : « Se repérer dans l'espace »	Connaissances mobilisées	Espaces d'apprentissage
Choisir un itinéraire	Tenir compte de l'accessibilité de la cible pour choisir un itinéraire direct ou indirect. Choisir et planifier son itinéraire d'un point à un autre en s'appuyant sur des éléments caractéristiques.	Sorties ponctuelles APPN (escalade, course d'orientation, canoë-kayak). Déplacement à pied, en bus, en vélo
Suivre un itinéraire	Adapter sa vitesse de progression pour se déplacer sans fatigue sur des distances significatives. Confirmer un déplacement à l'aide de repères situés sur l'itinéraire envisagé. Mémoriser les points marquants. Regarder un repère fixe le plus éloigné possible afin de conserver une trajectoire rectiligne. Évaluer les distances	

En conséquence, traiter les sorties pédagogiques et viser un apprentissage fondamental, se repérer dans l'espace par exemple, semble pertinent et montre que des apprentissages propres à la discipline EPS peuvent se faire en dehors de son espace d'intervention habituel.



Préparer et stabiliser les apprentissages scolaires

L'accompagnement éducatif

Aborder certains apprentissages scolaires nécessite parfois des pré-requis, c'est-à-dire la maîtrise d'un ensemble de connaissances et de compétences minimales pour pouvoir atteindre le niveau 1 des compétences attendues du programme de collège. Certaines équipes pédagogiques utilisent alors l'accompagnement éducatif pour octroyer à leurs élèves un temps complémentaire pour les préparer au cycle d'enseignement obligatoire. Cela peut être le cas en natation dont les textes officiels précisent le contenu pour atteindre le 1^{er} degré du savoir nager qui « constitue un pré-requis pour accéder au terme d'un cycle d'apprentissage, au niveau 1 des compétences attendues en natation... ».

De la même façon, certaines sorties pédagogiques se font à vélo et des élèves ne le maîtrisent pas suffisamment pour y participer en toute sécurité. L'enseignant d'EPS peut, dans cet espace, proposer à l'élève des connaissances, des capacités et des attitudes afin qu'il maîtrise l'outil :

- Maîtriser des trajectoires plus ou moins serrées,

- S'élancer sans se déséquilibrer,
- S'arrêter rapidement à un endroit précis,
- Conserver son équilibre sur un terrain accidenté, prendre des informations (panneau, feux tricolores, circulation) en roulant,
- Lâcher une main (pour indiquer la future direction à prendre).

Les interventions pédagogiques particulières prévues par les programmes du collège suivent cette logique puisqu'elles ont pour but de « répondre à des attentes ou à des besoins repérés ». L'accompagnement éducatif constitue un espace placé en dehors des cours qui être le support d'une aide ou d'un soutien à des élèves rencontrant des difficultés.



Renforcer les apprentissages des élèves

L'association sportive

La durabilité des apprentissages des élèves passe par la mémorisation des connaissances transmises, l'adaptation et l'intériorisation des différentes règles inhérentes à l'habileté travaillée. La répétition ou la variabilité sont alors des éléments fondateurs sur lesquels l'enseignant doit s'appuyer pour que les apprentissages soient opérants. Or la durée des leçons semble parfois un peu juste. C'est pourquoi la pertinence des contenus transmis réside essentiellement dans les choix opérés par l'équipe pédagogique.

Afin d'optimiser les apprentissages, l'enseignant peut aussi exploiter d'autres espaces institutionnels, telle l'Association Sportive au sein de laquelle il pourra mettre en œuvre des situations d'apprentissage qui reprennent les connaissances travaillées pendant les leçons d'EPS pour les approfondir et les renforcer. Quelles que soient les activités pratiquées au sein de l'Association Sportive, des liens peuvent être établis.

Ainsi, lorsque l'Association Sportive reprend les mêmes activités supports que celles qui sont figurant dans la programmation du projet EPS, c'est une nouvelle occasion d'augmenter le nombre de répétitions motrices en vue de sa stabilisation chez le pratiquant. Différemment, l'utilisation d'autres activités supports permet de reprendre de nombreux principes enseignés pendant les leçons (principe de démarquage en sports collectifs, principe de déséquilibre en sports de raquette par exemple). Il convient alors de les mettre en évidence avec les élèves et de faire des liens étroits entre ce qui est travaillé pendant les leçons d'EPS et les séances de l'Association Sportive.

De même, les principes d'échauffement peuvent, de toute évidence, être repris. Si l'équipe enseignante a, au sein de son projet pédagogique, fait le choix d'enseigner des connaissances sur le thème de l'échauffement par l'identification de contenus d'enseignement précis et communs, alors ils peuvent être retravaillés dans le cadre des séances de l'Association Sportive. C'est la récurrence et la permanence de ces principes dans leur utilisation par les élèves et quel que soit le lieu, qui donne à l'élève des repères stables pour mémoriser et intégrer les principes abordés. Une cohérence émerge entre les différents espaces d'enseignement. Celle-ci est alors porteuse de sens pour l'élève.

De même, l'Association Sportive se caractérise par de nombreuses animations et compétitions qui jalonnent l'année scolaire. Elles sont autant de prétextes pour retravailler et approfondir la capacité à appréhender et gérer une rencontre sportive, par exemple. Cette thématique fait, en effet, partie intégrante de l'enseignement de l'EPS puisqu'elle est systématiquement reprise dans les compétences de niveau 2 des activités d'opposition au collège. « *S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple* », « *construire le point* » ou « *observer un partenaire pour le conseiller* », ou encore « *aider un partenaire à prendre en compte son jeu pour gagner la rencontre* » sont des formulations qui invitent l'enseignant à élaborer et transmettre des contenus d'enseignement pendant les leçons d'EPS sur la connaissance que l'élève a de lui-même ou sur la gestion tactique et stratégique d'un match. Ainsi, toutes les connaissances qui permettent à l'élève d'apprendre à repérer et exploiter ses points forts, ses points faibles et ceux de son adversaire, à prélever des indices et les analyser pour élaborer un plan d'action, à gérer et contrôler l'apparition du stress, sont remobilisables et contextualisées lors des compétitions notamment.

L'Association Sportive s'affirme comme un lieu privilégié pour stabiliser et renforcer les apprentissages réalisés pendant les leçons d'EPS à condition que l'enseignant établisse des liens étroits entre ces deux espaces.



Externaliser les apprentissages

L'enseignant opportuniste

Quelque soit la situation où le lieu dans lequel il se trouve, l'enseignant cherche constamment à développer les apprentissages de ses élèves. À partir de la connaissance de leurs difficultés qu'il analyse et interprète, il est repère le moment opportun et l'espace approprié pour amener l'élève dans la voie du progrès.

Quand l'enseignant se trouve dans une salle de classe, dans le cadre des heures d'aide au travail personnel ou en heure de vie de classe par exemple, il peut repérer les mêmes savoirs que ceux qui sont rencontrés pendant les leçons d'EPS. Il peut alors profiter de ces espaces pour poursuivre le travail engagé en amont. Les élèves ont alors l'occasion de mobiliser les mêmes connaissances, capacités et attitudes qu'en EPS à condition que celles-ci soient suffisamment généralisables. C'est présentement tout le sens du socle commun de connaissances et de compétences : permettre à l'élève d'intégrer des savoirs qu'il peut utiliser dans des disciplines différentes, pour qu'il apprenne à s'en servir en vue de devenir compétent dans d'autres contextes d'exercice. L'aller-retour d'un contexte d'enseignement à un autre, d'une activité à une autre, permet à l'élève de développer une "[...] activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissance » (P. Meirieu, Apprendre, oui mais comment, 1987, 5e édition 1990).

Conclusion

À travers les exemples cités dans cet article, la question des espaces singuliers pour des objectifs d'apprentissages particuliers aurait pu se poser. C'est davantage les enjeux recherchés en termes d'apprentissages et les opportunités offertes à l'enseignant qui déterminent les espaces à occuper.

En pratique, l'amélioration des apprentissages des élèves guide l'action de l'enseignant. Celui-ci cherche toutes les occasions qui lui sont données pour permettre à ses élèves de s'inscrire dans la voie du progrès, d'abord pendant la leçon d'EPS, puis en dehors de celle-ci, selon les opportunités qui s'offrent à lui ou qu'il crée. Que ce soit pour préparer, stabiliser, renforcer les acquisitions en EPS ou ouvrir vers de nouveaux apprentissages, différents espaces existent et peuvent être exploités par l'enseignant en complément ou supplément du contexte de la leçon. C'est un regard ouvert et attentif que l'enseignant utilise, au bénéfice de ses élèves. Il relie les espaces entre eux pour donner plus de sens aux apprentissages et transformer l'élève en un citoyen compétent.

L'enjeu n'est pas de multiplier les espaces pour accumuler les savoirs, mais davantage de donner à l'élève du temps pour apprendre, de contextes variés pour les exercer, afin qu'ils construisent son patrimoine au profit de l'usage de compétences qui servent tout autant dans la vie quotidienne, familiale, associative ou encore professionnelle.

LE PARCOURS DE COMPETENCES PERSONNALISE AU LYCEE

Francis Huot
Professeur agrégé, Nantes (44)

L'EPS au lycée est l'aboutissement d'une formation qui commence dès la maternelle. Si sa fonction la plus visible, pour un néophyte, est de préparer au baccalauréat, sa priorité est de faire acquérir des compétences qui s'inscrivent dans les programmes, et plus fortement encore dans la vie actuelle et future de l'élève.

Comment l'EPS peut-elle optimiser sa formation avec l'ambition d'assurer la réussite de chaque lycéenne et lycéen »ⁱ ? Comment concilier la triple exigence, de réussite à court, moyen et long terme ?

Organiser des parcours singuliers pour chaque élève peut être une forme de réponse. Réussir, c'est avoir du « mérite »ⁱⁱ au sens classique, c'est se réaliser, grandir, s'épanouir non seulement dans les actions mais aussi dans l'accomplissement d'une vie.

Est-ce pas le rôle de l'école et celui aussi du lycée de donner la force, les ressources pour réussir pour « faire place, au sein d'une ambition commune à tous, à la singularité des parcours suivis et des réponses apportées par chaque acteur »ⁱⁱⁱ.

L'EPS au-delà de la leçon, c'est se montrer plus ambitieux pour les élèves par la proposition de parcours de compétences. C'est leur donner une formation qui laisse le choix de trouver sa voie, et développer ses réussites. L'organisation de parcours coordonnés de compétences peut être l'instrument d'acquisition, en EPS, d'une formation de haute qualité donnant accès, pourquoi pas, à l'excellence sinon au mérite.



Le parcours de compétences

Définition

Le parcours de compétences peut être considéré comme un regroupement d'activités qui, dans le cadre de l'EPS, permet aux élèves d'acquérir des compétences formant un tout cohérent. Cette cohérence tient surtout dans la complémentarité des compétences associées et le profil de formation envisagé.

Le parcours valorise le savoir faire de l'élève en lui donnant accès, si possible, à une certification complémentaire à celle du baccalauréat. Par exemple, sur un parcours sécurité-santé, l'élève passe un diplôme de secourisme, le PSC1.

Il peut aussi mettre en avant les compétences de l'élève par l'exercice d'une fonction à responsabilités au sein de l'établissement. Il peut s'agir, par exemple, de diriger un projet dans le cadre de l'Association Sportive ou du foyer Socioculturel. Un autre parcours peut prendre la forme de performances sportives s'exprimant à travers la compétition, et la recherche de résultats sportifs dans le cadre de l'NSS.

L'idée fondamentale sur laquelle repose le parcours de compétences est la mise en synergie des différents moyens qui concourent à l'éducation physique de l'élève. Ainsi, le cours EPS de l'enseignement commun n'est plus isolé. L'enseignement d'exploration, l'aide personnalisée, l'A.S., l'enseignement facultatif, les activités au sein du F.S.E. ou de l'NSS, le partenariat local (association ou entreprise) sont autant d'espaces de formation coordonnés dans lesquels l'élève développe et utilise ses compétences. Le projet EPS peut être l'outil par lequel ces parcours de compétences sont formalisés.

Quels parcours ?

Les parcours de compétences sont à imaginer en fonction des ressources de chaque établissement, mais aussi et surtout en fonction des compétences énoncées dans les programmes. Ils peuvent reposer sur l'enseignement d'exploration ou d'autres activités facultatives, mises en cohérence avec les enseignements communs obligatoires. La congruence est celle des compétences, des connaissances et des attitudes qui fondent l'identité du parcours. C'est une identité sociale, culturelle et fonctionnelle. Sociale, car le parcours s'enracine dans l'organisation sociale du Lycée, du quartier, de la ville. Culturelle, puisqu'il se fonde sur les activités habituelles du monde sportif. Enfin, fonctionnelle, puisqu'il débouche sur des compétences immédiatement utilisables dans les activités du parcours. L'élève réalise alors des choix, orientés par les finalités concrètes, initié par le parcours emprunté. Le parcours de compétences est une véritable ouverture du lycée sur la vie, qui donne l'opportunité au lycéen, au travers de l'EPS, de se préparer à la vie sociale hors des murs de l'école.



Un peu de méthode

Trois étapes sont nécessaires avant de présenter des parcours coordonnés aux élèves. Le premier passage obligé consiste à regrouper les compétences par blocs thématiques. L'étape suivante est l'identification des ressources locales. La dernière phase est celle de l'identification des parcours singuliers possibles, des passerelles et des qualifications.

L'identification des thèmes

Le thème central du parcours est directement lié à une compétence propre, méthodologique ou sociale. L'idéal est qu'il soit l'expression d'un équilibre entre une compétence propre par exemple, CP2- se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains- et la CMS1- s'engager lucidement dans la pratique : se préparer à l'effort, connaître ses limites, connaître et maîtriser les risques, se préserver des traumatismes, récupérer, apprécier les effets de l'activité physique sur soi.

Chaque thème doit permettre aux élèves de choisir son parcours d'excellence et par conséquent, au-delà des acquisitions communes, de s'engager plus avant dans les compétences significatives de son propre parcours.

L'identification des ressources

Les ressources s'identifient au regard des compétences propres, méthodologiques et sociales à développer. Un parcours met en avant plusieurs compétences qui nécessitent d'acquérir des connaissances, des capacités et des attitudes. Ces dernières se construisent par la pratique des élèves. Il convient de réfléchir aux actions possibles dans le cadre des activités drainées par l'EPS. Cet inventaire, nécessairement lié aux ressources humaines, ne peut faire l'économie des contraintes matérielles. C'est pourquoi, il est quelquefois nécessaire de compter avec les partenaires de l'école. Par exemple, un parcours performance nautisme nécessite des installations sportives que possède rarement un lycée (base nautique par exemple).

Le parcours singulier

Au sein du parcours de compétences, chaque élève choisit et construit un parcours singulier qui lui donne accès, bien au-delà des acquisitions communes, aux compétences qu'il sélectionne. Pour ce faire, l'équipe EPS conçoit et propose des menus de parcours. Chaque menu est amendé, modifié, dans la mesure du possible, pour prendre en compte les particularités. Les choix font l'objet d'un accord et d'une contractualisation entre la famille et l'établissement. Pour reprendre l'exemple du parcours performance nautisme, tout en s'engageant dans une pratique compétitive, un élève peut vouloir se former à la gestion de projet en associant à son parcours propre, l'un des modules d'un autre parcours.



Exemples de parcours

Exemples de parcours de compétences					
	Natation Santé sécurité	Projet associatif	Performance	Entraînement Métier du sport	Arts
Compétences Propres 1, 3, 5 Compétences Attendues	N4 ou 5 natation course vitesse, distance ou sauvetage	N4 ou 5 dans L' PS	dans l'APSA	N4 ou 5 dans l' PS	N5 Danse ou Cirque
Compétences Méthodologiques et Sociales	CMS 2 Assumer les rôles de surveillance et sauvetage	CMS 3 Concevoir des projets	CMS 1 Se préparer à l'effort	CMS 2 Entraîner	CMS 3 Concevoir et mettre en uvre un pro et chorégraphique
Activités obligatoires	AS natation Enseignement de découverte natation ou Enseignement facultatif natation	AS sur une activité et membre dirigeant de l'association Organisation d'un évènement au sein de l'établissement	AS et championnats UNSS Enseignement facultatif	AS et championnats UNSS en tant qu'entraîneur	AS Danse ou cirque
Activités facultatives	Surveillance ponctuelle de bassin	Membre dirigeant d'une association partenaire	Section sportive Pratique compétitive au sein du club partenaire local	Pratique au sein du club partenaire local comme entraîneur	Compagnie locale partenaire
Ouvertures recommandées certification	BNSSA Pré-requis de BPJEPS AA	Certificat de capacité gestion comptable	Palmarès en championnat Niveau de pratique fédérale	Entraîneur fédéral Pré-requis de BPJEPS	Spectacle sur scène, festival

Conclusion

L'enseignement commun d'EPS est relayé par d'autres espaces d'enseignement qui amène l'élève à choisir et personnaliser ses compétences. Cependant, chaque élève peut avoir besoin ou simplement envie d'apprendre davantage ou différemment pour construire son parcours de vie, son avenir. Le lycée, outre le fait qu'il permet d'acquérir une culture commune, donne à chaque élève la possibilité de construire des connaissances et compétences singulières. Plusieurs dispositifs facultatifs y contribuent. Leur efficacité est décuplée s'ils bénéficient d'une organisation en parcours de compétences articulées. Chaque parcours présente, les acquisitions spécifiques, les activités et les certifications possibles. Il donne le choix à l'élève, choix précieux car il est porteur de sens pour lui. En effet, Il apprend et exerce le futur adulte à se prendre en charge, à décider, à travailler à la construction de son avenir professionnel, personnel et social.

ⁱ Programme EPS Lycée 2010

ⁱⁱ u'est-ce que le mérite ? Yves Michaud Edition livre de poche 2009,

ⁱⁱⁱ érard Chaix, ecteur de l'Académie de Nantes, u'est-ce que le mérite ? Edito du 22 février 2011

Temps informels et personnalisation

Delphine Evain
IA-IP d'EPS, Nantes ()

Le professeur, quelle que soit sa discipline d'enseignement, toujours au contact d'enfants ou d'adolescents, peut créer des relations humaines fortes. Particulières ou profilées au gré des caractères, elles sont toutes différentes. L'contexte d'exercice ou temporalité, elles sont évolutives. Individuelles ou collectives, elles sont changeantes. La complexité du métier est renforcée car une même réponse apportée à l'un n'aura pas le même effet sur l'autre. L'inverse, deux réponses différentes peuvent susciter une solution identique auprès de deux élèves. Cette richesse que constituent la diversité et l'instabilité relatives des relations humaines, souvent construites en dehors de la leçon, représente une formidable source d'information pour celui qui sait la capter, l'exploiter et être à l'écoute.

Ainsi, les temps de prise en charge, de déplacement, d'attente de sortie de vestiaire, de début de leçon, les temps de récréation, de restauration ou encore d'échanges improvisés dans un couloir, lors des déplacements en bus ou au cours des trajets jusqu'aux installations, sont autant de possibilités de communiquer et d'observer des formes de communications. Elles représentent de multiples occasions de construire des relations humaines, et d'user de son professionnalisme dans leur réinvestissement, au service d'un enseignement plus adapté et efficace, car plus personnalisé



Observer des formes de communication

Quelles sont-elles ?

L'élève communique par son corps ou son attitude. Sur le fond, par la démarche qu'il entreprend, sa prise d'initiative, ses choix, ses décisions et ses actes. Sur la forme, par la manière dont il s'y prend ou qu'il se montre tant d'un point de vue vestimentaire, par exemple, que comportemental.

L'élève communique par sa parole, sa conversation ou sa verbalisation. Sur le fond, à travers le sens et l'analyse qu'il réalise de ce qu'il vit. Sur la forme, à partir du langage, du vocabulaire ou de l'allocution qu'il utilise.

Enfin, ces communications s'observent entre élèves, mais également au travers d'échanges avec un adulte. Ces communications se modulent selon qu'elles sont menées en petit ou grand groupe, en présence du chef d'établissement, d'un professeur, d'un assistant d'éducation, d'un personnel de maintenance, ou encore avec la participation d'un ou des parents.

Ces multiples formes représentent des signes observables dont l'enjeu est leur compréhension, par la capacité à les décrypter.

Que signifient-elles ?

Proposer une analyse exhaustive de la signification des formes de communication observables relève d'un travail de thèse. Cependant, il est possible d'envisager que chaque catégorie de communication puisse, de

manière progressive, tels des niveaux, correspondre à un profil, à un mode de fonctionnement, de positionnement ou de pensée.

Par exemple : sur quel niveau de respect se place l'élève ? Chacun sait que la manifestation du respect envers autrui se différencie en fonction de la représentation construite de l'interlocuteur. Chef d'établissement, professeur, conseiller principal d'éducation, surveillant peuvent constituer à eux seuls déjà quatre niveaux.

Par exemple :

N 4 : l'élève qui ne respecte personne.

N 3 : l'élève respectueux uniquement de celui qu'il reconnaît.

N 2 : l'élève respectueux de l'autorité symbolique (chef d'établissement).

N 1 : l'élève respectueux de tous.

Aussi, un élève très correct avec les surveillants est très respectueux. Un élève qui ne se comporte bien qu'avec le chef d'établissement peut-être considéré comme un élève difficile à canaliser.

Autre exemple : comme le respect, la communication orale diffère en fonction des élèves, des contextes, des lieux de parole. L'élève s'exprime d'autant plus facilement, qu'il se sent à l'aise avec son interlocuteur. Prend-il la parole en grand groupe, en petit groupe, en présence exclusive ou majoritaire de personnes qu'il connaît, seulement avec son camarade ou encore exclusivement en dehors du contexte de la classe ? La prise de parole en grand groupe dénote un caractère extraverti. À l'opposé, l'absence de prise de parole fait la démonstration d'une certaine timidité mais aussi d'un sentiment d'incompétence, d'une crainte de la représentation que les autres portent sur soi, ou encore l'incompréhension de l'objet de communication.

À présent, si les deux axes sont croisés : un élève respectueux peut éprouver des difficultés à s'exprimer en grand groupe, car il se montre réservé. Différemment, il semble à l'aise et est pertinent car il ne craint pas le regard porté sur lui et assume les idées qu'il avance. Un élève respectueux peut perdre ses moyens devant le grand groupe, ainsi que le fil de son idée pour susciter, alors, le sourire des autres. Un élève non respectueux peut se faire remarquer en grand groupe, afin d'affirmer son statut auprès des autres et construire son identité. Enfin, un élève non respectueux peut agir par constantes petites touches, parasitant alors l'ambiance de classe et la quiétude du travail de chacun.



L'exploitation professionnelle des formes de communication

Les communications d'élèves à élèves en EPS

Chacun des contextes d'observations de l'élève permet l'identification, ou du moins la précision de son profil. Ce dernier est déterminé lorsque ces informations sont croisées avec des données géographiques, culturelles, sociales, économiques du milieu d'évolution. Un profil de collégien ou de lycéen est enrichi, si les observations faites sont croisées avec les annotations et résultats scolaires. De manière plus pertinente, un profil d'élève, dans son contexte d'apprentissage en EPS, peut être établi. Est-il meneur, communicant ? Apprécie-t-il le travail en groupe ? Se montre-t-il tolérant, constructif, imaginatif ? Est-t-il entreprenant ? Fait-il preuve de prise d'initiatives... ?

Finalement, il y a autant de questions qu'il peut y avoir de compétences à développer en EPS. Toutes les réponses apportées représentent des informations objectives du niveau d'acquisition pour chacune d'entre elles, tel un diagnostic. Une orientation personnalisée des compétences à développer ou à renforcer, devient possible. Une différenciation peut s'organiser, afin de permettre la mise en œuvre de cette personnalisation. L'apprentissage est facilité par la plus grande cohérence entre les contenus proposés, la réceptivité de l'élève concerné et le souci de répondre aux besoins identifiés de chacun des élèves.

Plus finement encore, ces observations permettent d'identifier, outre le niveau, la vitesse d'acquisition des connaissances, leur compréhension et leur mémorisation, support de la construction des compétences, c'est-à-dire, l'utilisation des connaissances acquises, à travers les actes et dans des contextes variés. La différenciation proposée, porte alors, en plus du sujet abordé, sur la vitesse de présentation et de complexification des tâches. Elle assure un décalage optimal entre le contenu de l'enseignement et l'acquisition de l'apprenant. Il s'agit, alors, d'optimiser l'adéquation entre le choix, la progression, voire la répétition, selon les besoins identifiés des contenus, et l'aptitude des élèves à les intégrer.

Les communications d'élèves à professeurs d'EPS

Chacun des contextes d'échange avec l'élève permet de mesurer la manière avec laquelle il appréhende son environnement : quelles représentations l'habitent, quelles motivations l'animent, par quel filtre il analyse les situations. Une relation humaine équilibrée, c'est-à-dire réciproque, au sein de laquelle l'écoute, les échanges, les réponses sont libres et individualisées, assure à l'élève sa véritable expression et au professeur la prise en compte des repères et des références qui animent son interlocuteur. Celui-ci est alors en mesure d'adapter ses propos, afin que ceux-ci fassent sens, d'adapter sa posture, afin que celle-ci donne un caractère authentique aux discussions.

Une relation humaine équilibrée établie, accroît la réceptivité de l'élève aux propos tenus, qui trouvent alors un écho certain. Cette compréhension de l'élève permet au professeur, en classe, de délivrer les explications nécessaires, de préciser les incompréhensions, de formuler des liens, d'apporter des corrections, de réorienter les prises d'initiatives et les actions menées. Enfin, le professeur mesure avec plus de finesse le temps dont a besoin l'élève pour construire ses compétences : à quel moment laisser faire, inciter, encourager, aider, guider, accompagner ou encore, changer de contexte d'exercice. La relation humaine équilibrée construit la relation pédagogique efficace, car elle permet la justesse d'une régulation individualisée au cours des apprentissages.

Cette relation pédagogique de qualité, établie, donne toute sa légitimité au professeur. Le regard posé par l'élève sur celui-ci instaure l'écoute et la reconnaissance de son aptitude à lui enseigner dans un climat propice aux apprentissages, des objets dont la remise en question n'est plus. Cette attitude positive dans laquelle l'élève se place, tend à garantir sa faculté à progresser, et au système éducatif, à remplir sa mission. Cette relation pédagogique de qualité est au cœur de l'instauration d'une autorité construite qui laisse au professeur la garantie d'un enseignement de plus grande efficacité.

Conclusion :

Tenir compte des informations extraites des temps informels à travers les différentes formes de communications identifiées, le plus souvent en dehors de la leçon, contribue à mieux comprendre, les élèves que l'enseignant a en charge.

Cette compréhension permet la personnalisation grâce à l'identification des niveaux atteints dans chacune des compétences travaillées et leur vitesse d'acquisition. La différenciation, outil pédagogique, permet la mise en œuvre de cette personnalisation, dès lors qu'elle s'applique tant sur le contenu d'enseignement et son chemin d'apprentissage que sur la vitesse de son acquisition et ou de son apparition.

Cette compréhension permet la personnalisation grâce à la construction d'une relation humaine équilibrée qui fait place à l'écoute, à la libre expression de l'élève et réciproquement, à un dialogue avec un professeur qui s'attache à adopter un discours et une posture en résonance, témoins d'une autorité construite. L'individualisation, outil pédagogique, au même titre que la différenciation permet la mise en œuvre de la personnalisation dès lors qu'elle fait écho avec les préoccupations et la sensibilité dans tout échange à deux avec l'élève.

Un contenu mieux adapté aux caractéristiques et à l'évolution de chacun, une communication intelligemment construite et délivrée, renforce l'efficacité de l'action du professeur. Avec elle, c'est tout le système éducatif qui sera plus efficient.

LA LEÇON EN 3 TEMPS : AVANT, PENDANT, APRES...

Pascal Delas

Professeur Agrégé d'EPS, Nantes (44)

Au collège, au même titre que toute autre discipline d'enseignement, l'EPS contribue à la validation des compétences du socle commun relevant du palier 3 ([lien](#)).

Dans cette perspective, et complémentirement à la mise en œuvre de ses propres programmes, il lui faut intégrer des obligations qui suggèrent la création de dispositifs innovants.

La prise en compte des items du socle commun, éléments de base regroupés en domaines et plus largement en compétences (les 7 compétences du socle commun), induit une dimension nouvelle à la conception et la mise en œuvre de l'enseignement de l'EPS, structure autrement la relation pédagogique, permet aux élèves, dans le cadre de leurs apprentissages, un rapport différent aux savoirs.

Dans cette problématique, la leçon n'est plus le lieu exclusif d'un accès aux connaissances, capacités et attitudes inhérentes aux programmes ; elle n'en est que le champ d'expérience. Elle peut et doit être accompagnée d'un avant et d'un après... Ainsi devient-il possible de proposer ponctuellement sa mise en perspective en impliquant les élèves dans un choix stratégique ou dans un suivi de leurs apprentissages par un questionnement sur leur activité (le second pouvant avoir des incidences sur le premier).

Tel est l'enjeu du cycle Demi-fond N2 pris comme exemple pour étayer cette démonstration.



Les exigences des programmes et la définition des contenus

La compétence attendue en demi-fond niveau 2 contraint l'élève à « réaliser la meilleure performance possible sur un temps de course de 12 à 15 minutes, fractionné en 3 à 4 périodes séparées de temps de récupération compatibles avec l'effort aérobie, en maîtrisant différentes allures très proches de sa VMA et en utilisant principalement des repères sur soi et quelques repères extérieurs [et à] établir un projet de performance et le réussir à 0,5 Km/h près.»

La mise en projet d'enseignement de cette pratique sportive permet la déclinaison d'un certain nombre d'attendus (voir « interprétation et obligations » du tableau suivant) et la proposition de choix didactiques ou pédagogiques.

Termes /compétence	Interprétations et obligations	Choix didactiques et pédagogiques
« Réaliser la meilleure performance possible...»	Les élèves doivent entrer, revenir ou se maintenir, dans une logique de performance, et développer une activité de « vouloir faire mieux » (= quête d'un absolu...)	Les élèves doivent toujours être informés de la distance parcourue (ou la vitesse atteinte) sur la durée d'une course...et la voir évoluer au cours du processus de formation. Des médias individuels (fiche de travail, cahier d'EPS, dossier informatique ENT), une aide extérieure quotidienne et un bilan régulier sont nécessaires pour visualiser cette évolution.
« Sur un temps de course de 12 à 15 minutes, fractionné en 3 à 4 périodes ... séparées de temps de récupération compatibles avec l'effort aérobie »	Les élèves doivent être placés dans une « situation » énergétique où ils mobilisent la puissance aérobie de façon intense selon leur niveau (90 à 110% de la VMA)	La situation de référence retenue doit être présentée assez tôt dans le cycle, sous forme adaptée. Elle suggère une multiplicité des temps de course possibles que l'élève devra expérimenter pour en comprendre les implications tactiques et stratégiques (expérimenter des temps de course différents). La récupération est un élément fondamental pour l'expérience énergétique, elle ne peut excéder le temps d'effort.
« ...La meilleure performance en maîtrisant des allures très proches de sa VMA ... allures adaptées à la durée et à sa VMA... »	Les élèves doivent gérer au mieux leurs ressources énergétiques en courant à des allures proches de la VMA (fonction de la durée de l'effort et du temps de récupération possible). Ils doivent maîtriser ces allures.	Les élèves doivent connaître précisément leur VMA (ce qui suppose la mise en place d'un test et la confirmation de ce test par la mise en place d'une situation adaptée), et donc leur potentiel et leurs limites. Ils maîtrisent la valeur des allures auxquelles ils doivent s'engager (outil de conversion) ainsi que leurs retentissements sur les grandes fonctions du corps humain (voir fiche 1 du test d'aptitude à l'effort aérobie) Le principe de progressivité des allures devant organiser leur performance à venir (déroulement tactique de la situation d'évaluation), l'élève doit maîtriser leur enchaînement.
«Adapter les allures en utilisant principalement les repères extérieurs et quelques repères sur soi ... »	Les élèves doivent pouvoir, à quelques moments précis de la course, identifier leur vitesse grâce à des repères d'espace et de temps (seulement sur une partie de l'épreuve). Les résultats et sensations éprouvées (amplitude des foulées, intensité des appuis au sol, sensations musculaires, température corporelle, fréquences cardiaque et respiratoire...) permettent de construire progressivement des repères sur soi.	Les espaces de courses doivent être balisés tous les 25m. Pour un temps de course de 1'30, le nombre de plots franchis déterminera la vitesse de déplacement. Cette relation est proportionnelle (45'' => 12.5m; 3' => 50m; 4'30 => 75m; etc.). L'élève doit s'informer sur la nature de son effort (connaître sa vitesse à un moment clé [1'30] ou juger de la pertinence de son temps au passage d'un plot [200m]). L'élève doit pouvoir mettre en relation prévision/réalisation lors de l'entraînement (et adapter son projet aux conditions météorologiques ou son état de santé). L'usage du chronomètre est favorisé en cours

		d'apprentissage (interdit lors de l'évaluation) et un certain nombre de ressources mises à disposition (se situer sur la piste , individualiser son parcours).
«Etablir un projet de performance... » « ...Réussir le projet de performance à 0,5 km/h près... »	Les élèves doivent établir à la fois un plan de course et un projet de performance en termes de résultat Un élève réussit et donc se connaît quand il reste à un ½ km/h près sur un parcours.	Les élèves doivent prévoir un plan de course associé à un objectif de performance et adapté à leurs possibilités (individualiser son parcours , séance 8). L'élève doit pouvoir utiliser ses phases de récupération pour modifier, le cas échéant, son plan de course (en appui des ressentis au cours de l'effort ou de la récupération). Le rôle de coach-observateur est nécessaire pour annoncer les temps repères (200 et 600m), vérifier la distance à mi-course et aider au respect du tableau de marche.

(d'après CHOFFIN, 2010 : http://eps.ac-creteil.fr/SitesExternes/GPSC/GPSC_DEMI-FOND.pdf)



Des choix didactiques et pédagogiques intégrant les exigences du socle commun

En s'appuyant sur les compétences, domaines et items du socle commun, en relation avec les compétences méthodologiques du programme d'EPS, il est possible de créer des dispositifs d'apprentissage originaux qui intègrent les connaissances, capacités et attitudes à réfléchir du point de vue transversal. Il en résulte ainsi une contribution effective de l'EPS à un champ plus large d'apprentissages qui prennent corps avant, pendant ou après la leçon.

Compétence 3 : «les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique»		
<ul style="list-style-type: none"> - Domaine 1 : « Pratiquer une démarche scientifique, résoudre des problèmes» - Domaine 2 : «Savoir utiliser des connaissances et des compétences mathématiques» - Domaine 3 : «Savoir utiliser des connaissances dans divers domaines scientifiques» 		
Items du socle (palier 3)	Indicateurs, critères d'évaluation possibles	Connaissances, Capacités, Attitudes (relevées dans la fiche ressource)
Domaine 1- Rechercher, extraire et organiser l'information utile <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;">Pendant et après la leçon</div>	Étre capable de faire la relation entre données objectives (la performance, le temps, la distance) et données subjectives (le ressenti lié à l'effort physique). En déduire des règles d'organisation concernant la succession des efforts de diverse nature...	Connaissances : Les repère(s) de vitesse donné(s) par l'aménagement temporel et spatial. Sa V.M.A de façon très précise et le % de VMA à solliciter en fonction des durées et allures de course. Les allures maîtrisées et les principes de récupération
Domaine 2- Organisation et gestion des données <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;">Avant et pendant la leçon</div>	Dans les situations, l'élève sait calculer seul sa vitesse de course en utilisant des plots de couleur en relation avec la durée de l'effort (plots à 25m pour 1'30, 50m pour 3', 75m pour 4'30, 100m pour 6', etc.).	Capacités : Adopter et maintenir des allures choisies

	L'élève manipule des % de sa VMA (et ce en relation avec la durée des efforts).	et les réguler à l'aide des repères internes et externes. Interpréter ses résultats en tenant compte des informations externes après chaque course pour affiner ou affirmer son projet.
Domaine 3 - Le vivant : unité d'organisation et diversité ; fonctionnement des organismes vivants, évolution des espèces, organisation et fonctionnement du corps humain <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; display: inline-block; color: red; font-weight: bold;">Avant, pendant et après la leçon</div>	Faire le lien entre connaissances scientifiques et ressenti ; en déduire des projets de course adaptés (échauffement, expérimentation, test, etc.). Adopter des temps de récupération en relation étroite avec les charges de travail.	Attitudes : Assurer, de façon autonome, les rôles et tâches proposés. Être rigoureux et concentré dans le chronométrage. S'investir dans l'observation dans le but de faire progresser les autres.

Compétence 4 : « la maîtrise des TUIC »		
<ul style="list-style-type: none"> - Domaine 1 : « s'approprier un environnement informatique de travail » - Domaine 3 : « Créer, produire, traiter et exploiter des données » 		
Items du socle (palier 3)	Indicateurs, critères d'évaluation possibles	Connaissances, Capacités, Attitudes (relevées dans la fiche ressource)
Domaine 1 - Utiliser les logiciels et service à disposition <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; display: inline-block; color: red; font-weight: bold;">Avant la leçon</div>	Préparer une séquence de travail adaptée à ses ressources personnelles.	Connaissances : Les modalités d'utilisation du cahier de texte en ligne.
Domaine 3 - Différencier une situation simulée ou modélisée d'une situation réelle <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; display: inline-block; color: red; font-weight: bold;">Après la leçon</div>	Être en capacité d'expliquer l'écart entre projet et réalité. Le justifier en faisant le lien entre ressenti et connaissances scientifiques relevant du champ des SVT). En tirer des informations utiles pour infléchir une mise en projet ultérieure.	Les limites d'un fichier de simulation des données Capacités : S'approprier un environnement numérique de travail (ENT) Attitudes : Une attitude de responsabilité dans l'utilisation des outils interactifs (fichiers, enquêtes, courriels).

Compétence 7 : « l'autonomie et l'initiative »		
<ul style="list-style-type: none"> - Domaine 2 : « être capable de mobiliser ses ressources intellectuelles et physiques dans diverses situations » - Domaine 3 : « Faire preuve d'initiative » 		
Items du socle (palier 3)	Indicateurs, critères d'évaluation possibles	Connaissances, Capacités, Attitudes (relevées dans la fiche ressource)
Domaine 2 - Être autonome dans son travail : savoir l'organiser, le planifier, l'anticiper, rechercher et sélectionner des informations utiles. <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; display: inline-block; color: red; font-weight: bold;">Avant, pendant et après la leçon</div>	Expérimenter un protocole d'entraînement et rendre compte d'un vécu pour mieux accéder à la connaissance (relation volume, durée et intensité de travail, répétition et récupération). Choisir de manière pertinente la	Connaissances : Sa V.M.A de façon très précise et le % de VMA à solliciter en fonction des durées et allures de course choisies ou proposées. Des repères sur soi (sensations

	<p>séquence la mieux adaptée aux conditions du moment (progressivité, météo, fatigue, projet...).</p> <p>Anticiper les calculs des données utiles à la réalisation du projet d'entraînement.</p> <p>Prendre appui sur ses résultats en relation avec un ressenti pour accéder à la pertinence d'un choix.</p>	<p>respiratoires, fréquence cardiaque, sensations proprioceptives et kinesthésiques permettant d'ajuster les allures de course en fonction d'un ressenti lié à l'effort physique).</p> <p>Capacités :</p> <p>Exploiter sa puissance aérobie pour réaliser la meilleure performance.</p> <p>Adopter et maintenir des allures de courses proches de sa VMA à 0,5 km/h de l'allure choisie.</p> <p>Réguler ses allures à l'aide des repères internes et externes.</p> <p>Attitudes :</p> <p>Être déterminé à respecter et finaliser son projet course.</p>
<p>Domaine 3 - S'engager dans un projet individuel.</p> <p style="text-align: center;">Avant ou après la leçon</p>	<p>Pour chaque séance (sauf cas particulier), l'élève est capable de réaliser l'effort qu'il a programmé et réussir son projet de 1 à 0.5 km/h près, selon le niveau des exigences posées.</p> <p>En l'argumentant, l'élève décide d'ajuster la valeur de sa VMA (dans la limite d'1 km/h) au regard de ses bilans personnels.</p>	<p>S'engager dans une réelle activité de recherche de performance.</p>
<p>Domaine 3 - Assumer des rôles, prendre des initiatives et des décisions.</p> <p style="text-align: center;">Pendant la leçon</p>	<p>Choisir un ou plusieurs partenaires d'entraînement, pratiquer l'échange de points de vue, réfléchir sur l'action.</p> <p>Choisir un « coach » pour renseigner les temps de passage et infléchir sa tactique, réfléchir sur une stratégie de course.</p>	<p>Être déterminé à respecter et finaliser son projet course.</p>

Remarque : l'émergence de tout ou partie des connaissances, capacités et attitudes permet l'évaluation induite des items du socle commun.



Des apprentissages au-delà de la leçon...

Dans l'expérience présentée, les élèves sont informés en amont du cours d'une partie de son contenu via le cahier de texte en ligne (une des rubriques disponibles dans le cadre de l'ENT). Un document interactif est mis à leur disposition qui leur permet de choisir par manipulation successive de certaines variables les modalités de leur activité d'apprentissage ([doc1](#)).

Au cours des 2 premières leçons, les élèves apprécient au mieux leur niveau de ressources par la confirmation ou mise en évidence de leur VMA et établissent au cours du test proposé un niveau de ressenti concernant 2 critères : la respiration et la fatigue engendrée par la répétition d'efforts intermittents successifs ([doc2](#), fiche 1). Un travail complémentaire est proposé pour faire émerger les principales transformations que fait peser un effort progressif sur les grandes fonctions humaines ; ce travail est réalisé en ligne sous forme d'enquête ([doc3](#)).

À partir de la leçon 3, les élèves sont amenés à prendre en charge les modalités de leur entraînement selon un cadre adaptable et personnalisable. Progressivement, les expériences successives amènent l'élève à s'approprier l'allure la mieux adaptée à ses ressources et aux contraintes de la situation vécue. Ce qui ne peut être envisagé sans un questionnement systématique sur son activité ([feuille de suivi en annexe](#)).

Dans un souci d'individualisation des problématiques d'apprentissage, les élèves ont le choix de l'ordre des différentes séquences proposées ainsi que de l'intensité des efforts retenus (certaines options sont des alternatives qui permettent de remplacer des efforts longs à pourcentage réduit de la VMA par des séries d'efforts répétés de courte durée à très forte intensité). Ce travail d'ordre stratégique est réalisé à domicile avant le cours d'EPS pour se consacrer exclusivement au cours de la leçon à une mise en œuvre pratique de leurs choix de projet (doc3). Il se concrétise en manipulant sous contraintes et autant que nécessaire un certain nombre de variables (le temps, l'intensité, le volume de l'effort ainsi que le temps et les modalités de la récupération) ou bien en visualisant son parcours en termes de tours et de nombre de plots (doc4).

La difficulté d'une telle préparation n'échappera à personne : les contingences sont nombreuses qui pourraient expliquer une défection de quelques-uns. En cas d'oubli ou de difficulté de manipulation de l'outil, l'élève dispensée (**qu'il le soit ponctuellement ou à l'année**) formé dans cette perspective organise le suivi d'un engagement défaillant.

Pour conclure...

Toutes les conditions sont aujourd'hui réunies qui permettent d'envisager la leçon ... en dehors de la leçon. L'exigence du socle commun engage l'élève mais encore insuffisamment l'enseignant à penser autrement ou ses apprentissages ou son enseignement. Elle incite à une polyvalence des contenus ainsi qu'à leur décroisement en même temps qu'elle induit des attitudes nouvelles et une posture d'enseignant.

Le demi-fond en 3^{ème}

Nom : _____ Prénom : _____ Classe : _____
 Entourer la VMA 1'30'' (test initial) : 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18

Entraînement		Séance 3	Séance ...	Séance ...	Séance ...	Séance 7 Test 2000m	Séance 8 Evaluation N2
Mon projet	Séries	4 x 3' R3'	2x [4 x 1'30 r'1'30] R3'	6' 3' 2 x 1'30	9' 4 x 45''R45''		2x [4'30r1'+1'30] R3'
	% de la VMA	95%	100 %	86% 95% 100%	80% 110%	90 et 100%
	Ordre envisagé (de 1 à N séries)						
	Vitesse de course visée (kml/h)						
	Distance de course envisagée (m)					2000	
	Distance réalisée (m)					2000	Vitesse réalisée :
Ma réalisation	Série 1	Projet réalisé (++) Projet réussi en partie (+) Projet non réussi (--) Projet abandonné (Ø)					
	Récup.	Suffisante (+) Excessive (Ø) Insuffisante (--)					
Ressenti pendant l'effort	Attribuer une valeur pour chaque critère selon une échelle allant de 1 à 5.	Difficulté générale <i>de très facile à très difficile</i>					
		Respiration <i>de normale à très rapide</i>					
		Essoufflement <i>de sans à manque d'air</i>					
		Fréquence cardiaque <i>de normale à très accélérée</i>					
		Température corporelle <i>de normale à intense</i>					
		Douleurs <i>d'insignifiantes à réelles</i>					
Fatigue <i>d'inexistante à très importante</i>							

Au dos du document, tu peux noter toutes les informations qui te sembleront utiles...

EPS et AS: deux espaces d'enseignement

Ewa Derimay

Professeur Agrégé d'EPS, Nantes (44)

En EPS, conformément aux programmes, les conduites motrices sont définies en termes de compétences. Face à un public hétérogène, tant sur le plan des ressources que sur celui des comportements, le professeur d'EPS vise l'acquisition de compétences choisies au regard des besoins identifiés des élèves, et veille à proposer des situations et évaluations adaptées. Différemment de la performance sportive réalisée, il manipule des outils d'évaluation, les relativise en fonction des ressources de chacun, valorise l'acquisition de connaissances, capacités et attitudes tant motrices que méthodologiques et sociales.

Le fonctionnement de l'UNSS, qui s'appuie sur des membres volontaires, est quelque fois tout autre : la performance peut alors l'emporter sur la compétence et le résultat sur l'apprentissage. L'organisation se ritualise dans ces cas, autour d'événements majeurs au sein desquels la dimension de spectacle est exacerbée. Lors des compétitions, des qualifications sont instaurées n'autorisant alors que les meilleurs à poursuivre l'aventure.

Dans de ce contexte, comment l'Association Sportive (AS) du collège peut-elle assumer son rôle et trouver sa place entre un système basé sur l'intégration de tous par l'acquisition de compétences et un système basé sur la valorisation des meilleurs, sur l'épanouissement de « l'athlète » à travers la victoire et le résultat ? L'AS peut-elle compléter ou renforcer l'EPS pour valoriser la progression des conduites motrices et non pas l'unique performance ?

Fort de son imprégnation associative, le temps d'AS peut-il permettre l'acquisition de connaissances, capacités et attitudes plus larges que celles qui sont liées à la recherche de l'excellence ? Peut-il être un temps d'approfondissement des compétences développées en EPS et s'inscrire ainsi dans la continuité des apprentissages de la discipline selon une approche totalement éducative ? Comment traiter les activités de l'AS pour qu'elles contribuent à développer des compétences comme celles du socle commun, en complémentarité de ce qui se fait EPS ? Comment l'EPS poursuit-elle son enseignement en dehors du contexte de la classe ?



La conduite motrice en AS.

La place de la performance et celle de la compétence

La notion de performance est inévitable au sein des rencontres organisées par l'UNSS. Elle induit le déroulement des compétitions, quel que soit le niveau de pratique et marque la réussite de l'élève dans le contexte qu'il a choisi. Ignorer la performance de l'athlète n'a pas de sens dans la mesure où il accepte de s'inscrire dans une organisation basée sur l'attente de résultats.

Néanmoins, le sens que l'on attribue à cette performance peut être multiple : le résultat sert à classer, certes, mais il peut aussi reconnaître un effort d'implication, une progression ou être le signe d'un stade d'apprentissage. La performance, meilleure que la précédente, encourage l'élève dans son investissement et le rassure quant à ses acquis techniques et tactiques. La performance décevante, car en dessous des attentes, peut être le signe d'une phase d'apprentissage intermédiaire, déstabilisante mais nécessaire. Elle peut aussi favoriser l'apprentissage et l'exercice de l'humilité, de la remise en question, de la force de se relever pour recommencer.

Quand l'élève focalise son attention sur le simple résultat et sa situation plus ou moins enviable au sein de ses pairs, le professeur établit le lien entre sa performance et sa compétence, mettant ainsi l'accent sur son évolution et ses apprentissages. Par exemple, en triple saut, le professeur reconnaît à un élève, déçu de sa performance, une progression dans la maîtrise d'exécution travaillée à l'entraînement. L'athlète a réalisé un triple saut technique, mais par concentration accrue, la vitesse d'approche a été moins importante, ce qui lui a valu un moins bon résultat. Le professeur reconnaît alors la déception de l'élève tout en lui faisant prendre conscience de ses progrès techniques. Évoquant un nouveau stade d'apprentissage, alliant course d'élan rapide et saut maîtrisé, il envisage avec lui de nouvelles perspectives d'efficacité. Parallèlement, les professeurs qui encadrent les activités et font souvent office de juges jouent aussi un rôle non négligeable selon l'orientation leurs commentaires.

Valoriser la progression et la manifestation de compétences

Si la fiche de suivi est souvent présente en EPS, pourquoi ne pas l'instaurer en AS ? Dans les activités individuelles qui induisent la production de performances, il est aisé de tenir un cahier de bord permettant à l'élève de se rendre compte de sa progression, quel que soit son niveau. Ainsi, l'élève aux ressources faiblement développées, maintient un niveau d'engagement élevé par la reconnaissance de ses efforts et les effets constatés sur ses performances.

Dans les activités d'opposition et de coopération, la tâche est certainement plus ardue mais toujours possible si le professeur se concentre sur les compétences de l'élève sollicitées à travers l'activité. En badminton, face à un adversaire plus fort par exemple, l'élève peut manifester sa capacité à défendre son terrain par des déplacements adaptés, rompre l'échange s'il en a l'opportunité. Le score est révélateur d'un rapport de force et non d'une compétence. Charge au professeur de faire remarquer à l'élève l'expression de cette dernière si ce dernier l'occulte sous prétexte d'une défaite.

Il est totalement envisageable et pertinent d'expérimenter cette démarche au sein de l'AS selon une forme de co-observation qui met en avant la manifestation des compétences dans des contextes divers, difficiles voire déséquilibrés.



L'apprentissage éducatif

Les compétences méthodologiques et sociales des programmes EPS au cœur de l'apprentissage en AS : un va et vient productif et permanent

L'investissement long et régulier des élèves dans une activité de l'AS permet de mettre en place des routines de travail efficaces et personnalisées. La connaissance de l'activité et de ses effets sur le corps, à travers les diverses expériences ressenties, apprend à l'élève à se préparer de façon de plus en plus pertinente à l'effort en fonction de la nature et de l'intensité de l'épreuve. Les élèves intègrent des exercices et approfondissent leurs connaissances anatomiques, physiques et physiologiques. En cours d'EPS, ces connaissances sont élargies aux autres activités en identifiant les points communs et les particularités au regard des parties du corps particulièrement sollicitées, des particularités des mobilisations réalisées et de la nature de l'effort engagé.

De même, le temps consacré à l'AS est une occasion privilégiée d'enrichir les relations entre partenaires ou simples camarades. Unis par l'intérêt éprouvé pour l'activité, ils construisent progressivement des liens sociaux, amicaux et solidaires. Les différents âges et sexes cohabitent pour une même visée : celle de progresser et de prendre plaisir à pratiquer une même activité. De façon plus ou moins volontaire, les élèves suivent les performances des uns et des autres, n'hésitant pas à se donner des conseils. L'écoute et l'observation de l'autre se développent si le professeur encourage cet échange et ce partage de connaissances. Cette attitude, très attendue en EPS, est donc stimulée par les objectifs partagés des pratiquants d'une même activité. Elle peut être transférée dans l'AS si le professeur met en place les conditions pour l'assurer (objectifs communs entre élèves, apport de connaissances, identification d'observables..)

Par la connaissance de l'activité et des règles qui la régissent ainsi que par la solidarité évoquée en amont, les élèves sont encouragés à faire preuve d'autonomie et de prise d'initiative, notamment lors des compétitions. Ils organisent leurs préparations à l'effort, s'engagent avec réflexion et application dans l'activité qui les mobilisent. Le professeur rappelle, au préalable, le cadre dans lequel ils s'inscrivent et donne éventuellement des rôles à chacun, permettant à tous d'évoluer à la fois librement et méthodiquement. Ce système de fonctionnement donne confiance aux élèves quant à leurs capacités à s'intégrer dans une organisation tout en évoluant à leur propre rythme. Ils apprennent également à faire confiance à l'autre, qu'il soit adulte ou élève. Le professeur reste un repère, mais n'est plus l'unique référent de l'organisation de sa pratique, encourageant ainsi l'élève à s'émanciper

Un « recrutement » éducatif

Bien souvent, les élèves identifiés comme « performants » dans une activité support utilisée en cours d'EPS sont sollicités pour adhérer à l'AS si cette activité y est représentée. De même, les élèves aux qualités physiques importantes font l'objet de toutes les convoitises. Le professeur d'EPS y voit des résultats possibles et une bonne représentation de l'établissement ainsi que de l'activité qu'il anime. Ce recrutement basé sur les performances des élèves suscite un certain intérêt car il permet de valoriser certaines compétences des élèves. Performantes, les « recrues » sont souvent motivées et progressent considérablement.

Dans un cadre éducatif et complémentaire au précédent, le professeur d'EPS peut envisager un nouveau mode de recrutement : l'adhésion à l'AS d'élèves dont l'apprentissage de certaines compétences méthodologiques et/ou sociales demande plus de temps. En effet, le cadre structurant de l'AS peut donner régulièrement lieu à développer des compétences comme le respect des règles ou la prise de responsabilité par exemple. Parce qu'il entretient un rapport étroit entre le pratiquant et son environnement, ce cadre est propice à l'apprentissage de méthodes de plus en plus personnalisées. Le professeur, au sein de la structure ritualisée, dans laquelle s'inscrit son activité d'AS, peut prendre le temps d'accompagner des élèves qui ont besoin de plus de temps pour stabiliser leur apprentissage. Il leur propose des rôles valorisants et de plus en plus complexes.

Cette perspective de recrutement engendre néanmoins quelques contraintes comme un effectif raisonnable d'élèves pour un accueil personnalisé et complet. Il nécessite également une réflexion importante sur l'identification précise des enjeux éducatifs pour tous et des transformations visées pour chacun. L'intégration des classes SEGPA en AS illustre cette logique éducative en favorisant la prise de responsabilité, la prise d'assurance et le développement de la communication interclasses.



Le projet AS au cœur de son contexte EPS et établissement

Le lien avec le projet EPS

Le projet d'EPS fait état des caractéristiques des élèves et détermine, à partir du diagnostic établi, des objectifs de transformation motrice et éducative. Par niveau, des enjeux éducatifs sont ainsi visés afin de permettre à tous les élèves de l'établissement de faire évoluer leurs pouvoirs moteurs et de construire progressivement leur citoyenneté. Ces enjeux éducatifs peuvent trouver leur place dans le cadre de l'AS et y être développés.

Si, par exemple, la notion de responsabilité est considérée comme un axe majeur de travail en 5^{ème}, le professeur d'EPS peut, dans le cadre de son activité associative, encourager les élèves de ce niveau à occuper des rôles et à exercer leur responsabilité à différents stades. Ainsi, une place particulière peut être accordée à la formation de jeunes officiels pour les élèves concernés. De même, au niveau de la conduite motrice, les caractéristiques élèves et perspectives envisagées en EPS peuvent tout autant déborder sur le temps de l'AS (ex : développer la vitesse d'exécution en 6^{ème} ou la coordination en 4^{ème}).

Il est également possible de cloisonner les niveaux pour travailler les compétences programmées pour lesquelles certains élèves plus âgés éprouvent des difficultés à les exploiter. C'est ici la particularité et la richesse de l'espace d'enseignement AS. Il s'agit d'intégrer tous les élèves en individualisant les contenus, pour que chacun progresse à son rythme tout en s'enrichissant des différences. L'entraide et le partage des compétences encouragées par le professeur ont, encore une fois, tout leur sens et leur intérêt.

D'autres prolongements possibles : l'accompagnement éducatif et le Comité Education à la Santé et à la Citoyenneté (CESC)

Puisque l'AS est envisagée comme un prolongement possible du cours d'EPS, elle-même peut trouver un allié de taille à travers l'accompagnement éducatif. Ce dernier est un véritable support de travail et de transfert de compétences dans le cas où les objectifs entre les différentes structures sont communs et sous contrôle du professeur EPS. Ce dernier peut alors, parce qu'il connaît les élèves et leurs besoins, inciter certains d'entre eux à s'investir dans l'AS et dans l'accompagnement éducatif selon des objectifs communs.

Par exemple, dans l'activité athlétisme, le professeur d'EPS, à la fin du mois de septembre, accueille de façon hebdomadaire un groupe d'élèves aux capacités motrices, méthodologiques et/ou sociales diverses. Pour chacun de ces élèves, il vise des objectifs de transformation motrice et éducative spécifiques. Avec le responsable de l'accompagnement éducatif athlétisme qui prend place au sein du collège sur un autre créneau

que celui de l'AS, ils décident, ensemble, de modules d'accompagnement à destination des licenciés. Un premier module peut déterminer l'objectif de donner confiance aux élèves qui viennent en AS en leur donnant l'opportunité d'occuper un rôle, de prendre une place valorisante au sein d'une organisation collective, de développer des capacités dans une activité qui permet de mesurer régulièrement les progrès réalisés. Un second module peut être axé sur l'efficacité motrice de l'élève dans l'activité, davantage destiné à renforcer et approfondir les compétences de chacun pour chercher l'épanouissement de l'athlète à travers la réalisation de performances, l'acquisition d'une plus grande maîtrise, gage de plaisir et de prise d'assurance.

D'une autre manière, le CESC peut être un partenaire privilégié de l'AS lorsqu'il partage ses objectifs avec ceux de l'EPS. À titre d'illustration, en soutenant financièrement certains élèves en difficulté, le CESC facilite l'acquisition d'une licence. Grâce à la présence des partenaires éducatifs, il accompagne les jeunes officiels dans leur formation et reconnaît leur certification au sein de l'établissement. Grâce à la présence de l'infirmerie et du pôle sécurité, il assure avec le professeur d'EPS un travail de prévention aux conduites à risque.

La programmation et le traitement des activités.

Pour atteindre des objectifs ambitieux, en cohérence avec ceux de l'établissement, il est essentiel de préserver une qualité d'accueil et de faisabilité d'un enseignement effectif qui répond aux objectifs avancés : organisation, nombre d'élèves pris en charge, installation, matériel... Il s'agit alors, pour l'équipe EPS, de s'entendre sur l'intérêt des activités supports en fonction des caractéristiques des élèves et de l'établissement, de décider du niveau de portée éducative et motrice pour chacune d'elle, et d'identifier une organisation d'accueil permettant d'assurer l'enseignement choisi, dans la recherche de la réussite du parcours scolaire, moteur, méthodologique et social de l'élève.

Conclusion :

L'EPS et l'AS sont toutes deux parties prenantes pour un développement des conduites motrices et pour une éducation à la citoyenneté. Elles ont potentiellement le même public mais ne s'adressent pas toujours aux mêmes profils d'élèves en fonction des enjeux affichés. Si l'AS se veut avant tout sportive, elle cède à la tentation de gloire et oriente son action sur la performance et le résultat. Si elle se veut avant tout éducative, elle saisit l'opportunité de son potentiel éducatif pour poursuivre les objectifs développés en EPS, sans chercher à donner la meilleure image possible de l'établissement en termes de représentativité sportive.

Concilier ces deux objectifs, c'est-à-dire, donner sa place à la performance tout en valorisant la compétence qui évolue, s'adresser à différents profils d'élèves pour « ne pas laisser sur la touche » de potentiels athlètes comme de potentiels citoyens n'est pas le travail d'une seule personne mais bien celui d'une équipe complémentaire et soudée. Cette réflexion collective, composée de l'équipe pédagogique et potentiellement élargie aux personnels du conseil d'administration, s'entend sur la cohérence à instaurer entre les différents espaces d'enseignement, n'oubliant ni, les enjeux sportifs de l'UNSS ni, les enjeux éducatifs de l'EPS pour un enseignement particulier et original, à la fois fédérateur et libérateur.

LA CLASSE EAU, AU SERVICE DU SOCLE COMMUN

Francis Huot

Professeur Agrégé d'EPS, Nantes (44)

Le savoir nager est une capacité de la compétence 7 du socle commun qui doit être évaluée en trois paliers précisés par la circulaire N° 2011- 090 du 7-7-2011 relative à l'enseignement de la natation scolaire¹. Cette dernière stipule que le 1^{er} degré du savoir nager « doit être acquis dès la classe de 6^{ème} et au plus tard, fin de 3^{ème} ». Or, la surcharge de fréquentation des bassins, voire l'absence de piscine ne permet pas toujours aux élèves de recevoir les enseignements permettant d'accéder à ces capacités.

Une solution existe, cependant, dans le cadre de l'organisation d'un séjour scolaire, hors des murs du collège. La classe délocalisée, dénommée « classe eau » permet à des élèves, prioritairement de sixième, de fréquenter une piscine et de travailler les fondements de l'activité pour obtenir, a minima, le premier palier du savoir nager, sinon les autres paliers, dont le 1^{er} degré du savoir nager, avant la sortie du collège comme prévu dans les programmes.

Cette organisation sur une semaine complète est d'autant plus profitable qu'elle ne se limite pas à l'EPS. C'est ainsi que la classe eau présentée ci-dessous, associe les arts visuels, l'éducation musicale, les mathématiques, l'EPS et les TUIC. Les contenus d'enseignement fondamentaux² sont alors dispensés hors des leçons conventionnelles. Au temps fort, constitué par le séjour, vient s'ajouter un nombre important d'activités, en amont comme en aval, qui sont mises en cohérence par le projet pédagogique et les acquisitions des compétences du socle commun³.



La genèse du projet

Plusieurs constats sont à la base du projet. Le premier concerne la natation. Le collège ne peut proposer l'enseignement de la natation faute de créneau de piscine. Pour les mêmes raisons, un grand nombre d'élèves arrivent en sixième sans posséder le premier **degré du savoir nager** (troisième palier). Beaucoup sont encore en incapacité de réaliser les tests du premier et du second palier.

Le second constat concerne les difficultés des élèves de sixième à s'adapter à leur nouvelle scolarisation. Beaucoup d'enfants ont du mal à tisser des liens, les premiers mois, et à travailler collectivement.

Le troisième constat est inhérent à l'équipe éducative qui a du mal à travailler en transversalité, notamment, autour du socle commun.

Le projet est alors proposé comme un outil permettant d'investir ces trois problématiques.

¹ Bulletin officiel n°28 du 14 juillet 2011

² les fondamentaux en référence à l'ouvrage : réussir et comprendre les activités aquatiques, A . Schmit, P. Magne, Ed. CRDP Pays de la Loire, collection Corpus 2

³ Les capacités ou items du socle sont en caractères gras dans le texte



Des objectifs aux actions

Globalement, le projet est un moyen de faire travailler les compétences disciplinaires des programmes et de valider certaines capacités, attitudes, connaissances du socle commun.

EPS

Les objectifs sont très clairement rattachés aux paliers du savoir nager mais, pas seulement. Il s'agit de faire acquérir aux plus faibles, les débutants, le minimum requis, et pour les autres, d'accéder aux paliers suivants. L'acquisition de ces compétences se fait au travers d'activités diversifiées qui donnent du sens aux apprentissages et permettent d'appréhender de nouvelles pratiques. Ainsi pendant le séjour, les élèves découvrent la natation synchronisée et le water-polo sous des formes simplifiées. Une initiation au sauvetage aquatique est aussi réalisée pour les meilleurs nageurs. Chaque activité est avant tout un support motivationnel pour accéder aux apprentissages fondamentaux.

Le séjour comprend quatorze heures de natation dont une consacrées aux évaluations, et trois aux découvertes, ou tests. Ces dernières font l'objet de préparations mathématiques (calculs de vitesse, pourcentages, etc.) et de prise en charge de responsabilités par les élèves (rôles de juge, d'arbitres).

Deux types de séances ont lieu chaque jour. En matinée, les élèves travaillent en groupes hétérogènes sur des ateliers thématiques⁴ relatifs aux fondamentaux (glisse, équilibre, etc.). L'hétérogénéité incite les élèves à partager leurs savoirs, à s'entraider. Chacun peut, cependant, évoluer dans l'atelier, à son niveau. L'éducateur varie la difficulté et/ou la complexité afin d'individualiser le travail.

L'après-midi peut être considéré comme une séance de réinvestissement, consolidation et de mise en projet. Les groupes sont relativement homogènes et les activités sont choisies par les élèves qui établissent un contrat de travail au jour le jour. À cette fin, une liste des possibles leur est proposée (annexe 1). Chacun peut ainsi **identifier ses points forts et ses points faibles** en notant sur sa fiche projet ce qu'il a réussi. Il s'agit aussi, pour l'élève, d'améliorer **sa capacité à s'auto évaluer** et à **concevoir**, puis à **mettre en œuvre des projets**, comme prévu dans le cadre de la compétence 7.

Trois séances sont programmées en milieu et fin de cycle. Les leçons de pratique optionnelle permettent de découvrir une nouvelle discipline, au choix, entre water-polo (annexe 2), natation synchronisée (annexe 3) ou encore sauvetage aquatique. La séance test, se déroule le dernier jour et comprend deux temps. L'un permet à chacun de passer le test du savoir nager correspondant à son niveau. L'autre est l'occasion de confrontations performatives en natation de vitesse⁵ ou de durée selon le module pratiqué dans la semaine.

Mathématiques – sciences – EEDD

Plusieurs problèmes liés à l'eau, sa quantité, ses volumes permettent aux élèves de réviser les notions acquises à l'école primaire. Un rallye (annexe 4), organisé dans la piscine, forme l'épicentre du travail sur lequel les thèmes, **organisation de gestion des données, nombre et calculs, grandeurs et mesures** sont abordés. La lecture de plan, et divers travaux focalisent l'attention de l'élève sur l'environnement durable, notamment, sur l'eau, son usage, son traitement. Ces activités ne sont pas détaillées ici, mais des exemples sont disponibles sur le site Eduscol⁶. Une visite de la machinerie de la piscine est aussi programmée. Les performances chronométriques donnent lieu à des calculs hexadécimaux (additions, multiplications) sous forme de problèmes à résoudre et mettre en œuvre dans le bassin. Les proportionnalités sont aussi abordées pour solutionner des problèmes de temps comparés.

Arts plastiques

⁴ Des exemples d'ateliers thématiques sont disponibles dans l'ouvrage : la natation à l'école du même auteur disponible sur le site : http://www.ia44.ac-nantes.fr/75689062/0/fiche___pagelibre/&RH=EPS44

⁵ Pour la natation de vitesse ou de durée se référer aux articles de Delphine Evain, Les cahiers EPS N°40

⁶ <http://eduscol.education.fr>

Les travaux artistiques ont pour objet de faire acquérir la compétence cinq, et plus particulièrement la capacité à **lire et employer différents langages**. Les élèves vont aussi **connaître et pratiquer diverses formes d'expression** plastiques ou musicales. À partir de fabrications, de détournements d'objets familiers, ils créent des sculptures aquatiques, mobiles ou statiques placés à la surface des bassins. Ces structures sont ensuite prises en photographie pour créer une exposition qui mêle le réel et le virtuel dans une dimension poétique, symbolique, éventuellement narrative. L'ensemble fait l'objet d'une installation pour une exposition temporaire dans la piscine puis au collège. Ainsi, des ateliers plastiques sont placés dans la piscine mais aussi dans le centre d'accueil. Le fait que ces structures soient flottantes et en équilibre sur l'eau, mobilise les élèves sur des problèmes simples de physique.

Education musicale

Lors du séjour, les élèves sont amenés à créer une séquence musicale à partir d'enregistrements effectués dans la piscine et ses alentours. Ils utilisent des séquences de musique actuelle ou classique qu'ils peuvent inclure dans les créations. La captation se fait au regard d'un programme préalablement conçu en cours. Les différentes bandes sonores servent à assembler une ou plusieurs séquences musicales devant alimenter l'exposition plastique. Les thèmes poétiques et symboliques des deux arts (musique et plastique) sont les mêmes ou, a minima, se croisent. À cet effet, les **œuvres de référence de l'histoire des arts** sont prioritairement utilisées. L'outil informatique pour traiter les sons, comme les images, incite les élèves à investir des compétences, acquises ou à perfectionner, en TUIC. Ils vont ainsi **utiliser des logiciels** spécifiques en **participant à des travaux collaboratifs en connaissant les enjeux et respectant les règles**.

Vivre en société

Cet objectif n'est pas le moins important. En référence à la capacité du socle « **respecter les règles de la vie collective** », les élèves apprennent à vivre ensemble et partager des espaces, des temps de travail ou de loisirs. Ils sont logés dans des chambres collectives et sont soumis au **respect du règlement** de l'établissement. Les horaires de la journée sont imposés et respectés à la lettre y compris pour le coucher. Plusieurs travaux de groupe nécessitent d'apprendre à **s'intégrer et coopérer dans un projet collectif**. Les groupes hétérogènes du matin imposent un travail collaboratif où chaque élève **assume un rôle**, devient tuteur ou est tuteur. La construction de liens entre élèves et avec leurs professeurs fait partie des objectifs pour créer une cohésion.



Le montage du projet

La période

Le projet se situe dans le premier trimestre et, si possible, en début d'année scolaire. Cependant l'échéancier des conseils d'administration, de l'établissement, nécessite qu'il soit présenté et validé l'année scolaire précédente. L'organisation du dimanche au dimanche permet les déplacements hors période de forte concentration de véhicules (le matin). Elle diminue aussi l'impact du séjour sur l'emploi du temps habituel du collège puisque le départ des professeurs ne se fait ressentir ni le samedi, ni le dimanche.

Encadrement

Pour deux classes au départ :

- Trois professeurs EPS de l'établissement participent à l'encadrement. Ils prennent en charge tous les enseignements de natation et animent aussi certains ateliers comme celui du projet.
- Un professeur de SVT supervise les différents ateliers scientifiques y compris les problèmes mathématiques en concertation préalable avec les autres professeurs scientifiques du collège.
- Un professeur d'éducation musicale et un professeur d'arts plastiques complètent l'équipe. Ils s'occupent des ateliers dans leurs matières respectives et prennent aussi sous leur responsabilité les travaux informatiques.

Les six professeurs prennent en charge les deux classes de sixième, y compris pendant les temps de vie collective, pour l'organisation et l'accompagnement de certaines activités (visite, atelier, rallye, etc.). Deux

éducateurs du centre d'accueil (compris dans le prix d'hébergement) complètent l'encadrement ainsi constitué de huit adultes pour deux classes.

Organisation

Le matin, les élèves sont répartis en groupe classe. Ils travaillent, tour à tour sur chaque atelier. Les professeurs dispensent trois fois le même enseignement, adapté à chaque classe. Le professeur de SVT encadre l'activité scientifique ou participe à un atelier artistique (notamment sur la partie TUIC). L'après-midi, les classes sont mélangées et réparties en trois groupes. Le premier groupe se met au travail scientifique dans le laboratoire du centre sous la direction du professeur de SVT. Le second travaille avec les trois professeurs d'EPS, réparti en sous-groupes de besoins (environ 10 élèves) : un groupe d'initiation, deux groupes de perfectionnement qui pratiquent la nage, soit en vitesse, soit en durée. Le dernier groupe approfondit le thème musical ou plastique par des travaux aux alentours de la piscine ou du centre de séjours. Ce travail alimente les créations dans le domaine artistique et culturel, toujours en lien avec l'histoire des Arts.

À seize heures trente, chaque élève fait le point sur ses apprentissages de la journée et élabore son projet d'activités de natation pour le lendemain. Un petit temps permet à chacun de souffler vers dix sept heures quarante cinq. Les soirées sont consacrées, soit à des animations de groupe, soit à la pratique d'une activité aquatique choisie, soit, enfin, à la préparation des matériels et matériaux pour les créations.

Financement

Les financements habituels des classes délocalisées sont recherchés. Le Conseil Général est sollicité au titre des créneaux de piscine utilisés pendant la semaine et des transports. Il fournit aussi une aide au départ déductible de la participation de la famille, équivalente à ce qui est habituellement versé pour les autres classes dites « de découvertes ». Les familles versent une participation qui correspond essentiellement aux coûts de la pension. Le foyer socio-éducatif apporte sa contribution au titre des animations de vie collective. Enfin, en fonction de ses revenus, chaque famille peut demander une aide du fonds social des collégiens cumulable avec d'autres aides spécifiques, comme celle de la Jeunesse au Plein Air (JPA).



Emploi du temps de la « classe eau »

Horaires	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi
8H30-9H30	Parcours de test initial et répartition en sous-groupes	Apprentissages fondamentaux par ateliers, parcours, et jeux	Apprentissages fondamentaux par Ateliers, parcours, et jeux	Natation Apprentissages fondamentaux par Ateliers, parcours, et jeux	Apprentissages fondamentaux par Ateliers, parcours, et jeux	Passage de tests savoir nager
	Apprentissages fondamentaux par ateliers, parcours, et jeux					Rencontre de vitesse ou contrat long
9H30-10H30	<i>Travaux musicaux, prises de son dans la piscine</i>	<i>Travaux arts plastiques à la piscine</i>	<i>Travaux musicaux, prises de son dans la piscine</i>	Travaux arts plastiques à la piscine	<i>Travaux musicaux, prises de son dans la piscine</i>	Sonorisation de l'exposition à la piscine
10H30-11H30	<i>Travaux arts plastiques à la piscine</i>	<i>Travaux musicaux, prises de son dans la piscine</i>	Prises de photos à la piscine	<i>Travaux musicaux, prises de son dans la piscine</i>	Prises de photos à la piscine	Exploitation des photos et pour création informatique (B2I)
12h00	Repas	Repas	Repas	Repas	Repas	Repas
13h00	<i>Temps personnel</i>	<i>Temps personnel</i>	<i>Temps personnel</i>	<i>Temps personnel</i>	<i>Temps personnel</i>	<i>Temps personnel</i>
13H30-14H30	Orientation et enquête dans la piscine (2 groupes)	Comprendre le cycle de l'eau : visite de la machinerie de la piscine avec questionnaire	Les consommations d'eau : famille, piscine, commune, France, Monde	SVT dans le labo du centre	SVT dans le labo du centre	Présentation des productions plastiques + photos
14H30-15H30	Travail en trois groupes : - Initiation - Natation longue Natation de vitesse	Travail en trois groupes : - Initiation - Natation longue - Natation de vitesse	Travail en trois groupes : - Initiation - Natation longue - Natation de vitesse	Travail en trois groupes : - Initiation - Natation longue - Natation de vitesse	Travail en trois groupes : - Initiation - Natation longue - Natation de vitesse	Ateliers découvertes : sauvetage, plongeon, synchro,
15H30-16H30	Création plastique hors piscine	Création plastique ou musicale hors piscine	Création plastique ou musicale hors piscine	Création plastique ou musicale hors piscine	Création plastique ou musicale hors piscine	Rangement pour départ
16h45-17h45	<i>Synthèse de la journée : mise en projet du lendemain</i>	<i>Synthèse de la journée : mise en projet du lendemain</i>	<i>Synthèse de la journée : mise en projet du lendemain</i>	<i>Synthèse de la journée : mise en projet du lendemain</i>	<i>Synthèse de la journée : mise en projet du lendemain</i>	<i>Synthèse du séjour et perspectives</i>
17h45-18h45	<i>Temps personnel</i>	<i>Temps personnel</i>	<i>Temps personnel</i>	<i>Temps personnel</i>	<i>Temps personnel</i>	<i>Temps personnel</i>
19h00-20h00	Repas	Repas	Repas	Repas	Repas	Repas
20h30-21h30	Soirée thématique locale	Ateliers plastique ou musical, préparation des matériaux et des thèmes qui seront utilisés le lendemain	Initiation au water-polo et sauvetage aquatique	Ateliers plastique ou musical, préparation des matériaux et des thèmes qui seront utilisés le lendemain	Initiation à la natation synchronisée et sauvetage aquatique	Soirée de fin de séjour

Conclusion

L'enseignement de la natation est une priorité nationale qui peut, et doit toujours être effective. Bien sûr, organiser une classe délocalisée sur le thème de l'eau pour mettre en place les enseignements obligatoires n'est pas ordinaire. Cependant, les effets de ce type de séjour sont durablement positifs et pas uniquement dans le domaine de l'EPS. Ce dispositif est un formidable catalyseur des apprentissages. Il permet le développement, au sein de l'établissement, d'un esprit de coopération et de respect mutuel qui est bénéfique à la vie du collège. Les professeurs qui y participent directement comme ceux qui contribuent indirectement (aménagement horaires, concertations, etc.) y reconnaissent un intérêt pour le travail d'équipe et la mise en œuvre du socle.

L'ensemble des activités proposées aux élèves constitue autant de supports d'apprentissages authentiques et de développement de compétences identifiables au regard des items composant le socle commun.

Les résultats en natation, sont encourageants mais, la concentration des apprentissages demande à ce qu'ils soient renforcés plus rapidement, à la différence d'un cycle distribué. En revanche, la densité de pratique et l'engouement suscité par les différents procédés pédagogiques (projet individuel, groupe hétérogène avec coopération, etc.) engendre des progrès rapides, y compris chez les plus rétifs. Il suffit alors de réactiver régulièrement les acquisitions pour les renforcer. Une sensibilisation auprès des familles est opportune, en tant que partenaire à la formation des élèves, elles peuvent, en effet, prendre le relais des enseignements délivrés et faciliter la réactivation des apprentissages, en favorisant, voire incitant l'accès aux piscines.

Ce type de projet relie directement plusieurs matières et offre aux professeurs la possibilité d'exercer des fonctions différentes de leur discipline, dans l'esprit du socle commun. Cela permet également de valider des items du Livret Personnel de Compétence (LPC), mais aussi de donner du sens aux apprentissages transversaux qui sont concrètement mobilisés. Enfin, ce type de projet crée une dynamique collective dans l'établissement, ce qui génère souvent un second projet sur les classes de cinquième permettant de finaliser les apprentissages et améliorer encore les relations de travail au collège. En l'absence de piscine, l'organisation de deux séjours coordonnés avec des classes délocalisées du primaire permet aux élèves d'accéder aux apprentissages obligatoires du socle, soit, le premier degré du savoir nager.

Enfin, l'organisation d'une « classe eau » peut être grandement facilitée par des centres d'accueil⁷ qui, à proximité d'une piscine, proposent ce type de séjour.

⁷ Voir les centres adhérents à la charte qualité des classes de découvertes de Loire atlantique sur le site : <http://www.classes-decouvertes-loire-atlantique.fr/>

Annexes

Annexe 1

Mon projet de tâches à réussir		Classe Eau	
NOM:	Prénom:	Nom de l'observateur:	
Tâches à réaliser		Critères de réalisation, réussite, aménagements ou aides souhaités	Réussite
1. <input type="checkbox"/> Sauter du bord où j'ai pied 2. <input type="checkbox"/> Sauter dans le grand bain avec une perche 3. <input type="checkbox"/> Dans le GB, sauter en bouteille et se laisser remonter 4. <input type="checkbox"/> Du bord, faire une chute avant et une chute arrière (GB) 5. <input type="checkbox"/> Sauter de trois façons différentes (GB) 6. <input type="checkbox"/> Plonger (GB)			OUI- NON OUI- NON OUI- NON OUI- NON OUI- NON OUI- NON
7. <input type="checkbox"/> Traverser le PB en courant, en marche avant puis revenir en marche arrière 8. <input type="checkbox"/> Traverser le PB avec une frite en battant des jambes sur le ventre et sur le dos 9. <input type="checkbox"/> Battre des jambes, sans matériel sur 5 mètres dans le PB, sur le ventre puis sur le dos. 10. <input type="checkbox"/> Traverser la largeur en dos crawlé (GB) 11. <input type="checkbox"/> Traverser la largeur en crawl (GB)			OUI- NON OUI- NON OUI- NON OUI- NON
12. <input type="checkbox"/> S'allonger sur l'eau avec deux frites, sur le ventre, puis sur le dos 13. <input type="checkbox"/> Faire une étoile de mer dans le PB, sur le ventre, puis le dos, avec deux flotteurs dans les mains 14. <input type="checkbox"/> Dans le petit bain enchaîner une étoile de mer sur le ventre puis sur le dos (5 secondes chacune) sans poser les pieds par terre			OUI- NON OUI- NON OUI- NON
15. <input type="checkbox"/> Faire des bulles dans l'eau 16. <input type="checkbox"/> Passer dans un cerceau complètement immergé 17. <input type="checkbox"/> Ramasser un objet au fond du petit bain avec les mains, en ayant l'eau au niveau de la taille 18. <input type="checkbox"/> Dans le petit bain à 1, 40 m, traverser la cage 19. <input type="checkbox"/> Descendre au fond uniquement en soufflant (GB) 20. <input type="checkbox"/> Aller chercher un objet au fond (GB) 21. <input type="checkbox"/> Passer sous un grand tapis dans le sens de la longueur sans le toucher 22. <input type="checkbox"/> Choix personnel			OUI- NON OUI- NON OUI- NON OUI- NON OUI- NON OUI- NON OUI- NON
23. <input type="checkbox"/> Nager 25 mètres en crawl (GB) avec une respiration sur 2 ou 3 mouvements de bras 24. <input type="checkbox"/> Nager 25 mètres en dos crawlé 25. <input type="checkbox"/> Nager 10 minutes sans s'arrêter			OUI- NON OUI- NON OUI- NON
26. <input type="checkbox"/> Glisser sur le ventre et le dos en poussant sur le mur 27. <input type="checkbox"/> Dans le petit bain faire une galipette et arriver dans la même position qu'au point de départ 28. <input type="checkbox"/> Départ dans l'eau, monter sur un grand tapis et faire une roulade 29. <input type="checkbox"/> Se maintenir en position verticale tête hors de l'eau pendant 10 secondes			OUI- NON OUI- NON OUI- NON OUI- NON
30. <input type="checkbox"/> Rechercher un mannequin et le maintenir à la surface pendant 10 secondes			OUI- NON

Annexe 2

Règlement water-polo Classe "eau"

But du jeu :

Marquer des buts en se faisant des passes.

Pour jouer :

- 2 équipes de **4 joueurs, sans goal**;
- équipements : un ballon, **une couleur de bonnet de bain par équipe**, un chronomètre, un terrain dans la piscine comprenant un carré de la largeur de la piscine (8m50 x 8m50) situé du côté de la grande profondeur (2m);
- arbitrage : un MNS et un élève (pour les équipes de 5)

La rencontre :

- temps de jeu : match de **2 x 6 minutes**;
- engagement : au **début** du match, les équipes sont au bord de leur camp une **main au mur**; au coup de sifflet la balle est lancée au milieu du terrain;
- résultat : pour gagner marquer plus de points que l'équipe adverse.

Les lois du jeu

Il y a	si...	alors...	où et comment
panier	Le ballon entre dans le but : 1 point quand il y a eu 2 passes avant;	Remise en jeu	Les équipes sont au bord de leur camp une main au mur et la balle est à l'équipe adverse.
touche	Le ballon sort des limites du terrain	Remise en jeu	De la ligne de touche face à l'endroit de sortie du ballon, par un joueur de l'équipe adverse
faute	Un joueur arrache des mains le ballon, Un joueur tient l'adversaire, Un joueur fait couler l'adversaire	Une exclusion de 1 minute	Le fautif sort de l'eau pendant une minute.
5 secondes	Le joueur en possession du ballon le garde 5 secondes ou plus		

Annexe 3

Un exemple d'activité pour des élèves de 6ème : natation de création et synchro

Objectifs

- Découvrir la natation synchronisée
- Composer, créer un enchaînement de mouvements aquatiques en équipe et à partir d'un thème.
- Être capable de présenter cet enchaînement (chorégraphie) devant les autres.

Mise en œuvre

Situation de départ

Expérimenter différents types de déplacements individuels ou collectifs ainsi que des porters issus de la natation synchronisée.

Seconde situation

Reproduire les postures des sculptures de Rodin (les danseuses).

Rechercher des déplacements et des porters qui reprennent ces postures. Il s'agit de passer d'une posture à l'autre par un déplacement qui soit toujours le même.

Troisième situation

Construire un enchaînement constitué, au minimum, des éléments suivants et le mémoriser.

Les éléments obligatoires :

- 1 entrée dans l'eau individuelle ou collective
- 1 déplacement ventral
- 1 déplacement dorsal
- 3 postures reproduisant les œuvres de Rodin
- 1 déplacement en Duo
- 1 à 3 porters

Quatrième situation

Choisir une émotion (colère, joie, ...) et transformer la production pour faire ressentir au spectateur l'émotion choisie.

Évaluation

Présentation des chorégraphies au public qui doit évaluer en fonction des critères suivants :

Domaine à évaluer	Critères	Résultats
Respect des contraintes	1 entrée dans l'eau individuelle ou collective	Oui = 1 ; Non = 0
	1 déplacement ventral	Oui = 1 ; Non = 0
	1 déplacement dorsal	Oui = 1 ; Non = 0
	3 postures reproduisant les œuvres de Rodin	Oui = 1 ; Non = 0
	1 déplacement en Duo	Oui = 1 ; Non = 0
	1 porter, 2 porters, 3 porters	Oui = 1 ; Non = 0
L'œuvre initiale	Nom :	Oui = 1 ; Non = 0
	Nom :	Oui = 1 ; Non = 0
	Nom :	Oui = 1 ; Non = 0
L'émotion communiquée	Citer :	Oui = 1 ; Non = 0
	Total :	

Commentaire : le résultat final varie entre 0 et 10. A dix points les objectifs sont atteints. Il n'y a pas de compétition entre les différentes équipes.

Annexe 4

Rallye « En quête d'eau » à la piscine de

Sont regroupés ci-dessous :

- 1) Source de l'énigme ou énoncé de la situation (fiche élèves)
- 2) Les carnets de route de chaque équipe ((fiches élèves)

1. Source de l'énigme

Madame Gaspy est au bord du malaise à chaque fois qu'elle regarde la facture d'eau de la piscine de Elle ne comprend pas comment la piscine consomme **150 000 litres d'eau** chaque semaine !

Les bassins, remplis au maximum avant l'inauguration, ne sont pourtant pas percés !

Il n'y a pas de fuite dans la machinerie et aucun robinet n'a été laissé ouvert. Alors, où passe toute cette eau ?

À toi de mener l'enquête dans la piscine de Cordemais pour aider Mme Gaspy à comprendre ce qui se passe avec l'eau dans sa piscine.

Le but du jeu : trouver les sources de perte d'eau et pour chacune calculer le volume consommé afin d'être le premier à donner ces informations à Mme Gaspy.

Organisation

Tu vas constituer un bureau d'enquête (4 élèves) qui va rechercher dans la piscine les différents postes qui consomment de l'eau.

Les moyens mis à ta disposition

Chaque bureau d'enquête dispose des ressources suivantes :

- Un plan de la piscine
- Un décamètre
- Un carnet de route
- 2 jokers (cartes indices)
- Une calculette

Déroulement

Chaque bureau d'enquête (équipe) se déplace de manière autonome dans la piscine selon son carnet de route (les adultes d'encadrement sont disposés dans des points stratégiques).

À chaque étape (point d'eau identifié par des lettres) des activités précises doivent être réalisées. Elles permettent de résoudre petit à petit l'énigme.

Règles du jeu

Chaque bureau d'enquête est en concurrence avec les autres. Il ne doit donc rien communiquer aux adversaires.

Il s'oriente à l'aide de la carte et de l'itinéraire de son carnet de route. Il est impératif de renseigner les questions d'un point d'eau pour se déplacer vers le suivant.

Les résultats

Le meilleur bureau d'enquête sera celui qui rassemblera les réponses exactes dans les meilleurs délais. Il sera déclaré bureau officiel d'enquête de la piscine de

1. Carnet de route Nom du bureau d'enquête :

Itinéraire de l'enquête	Se déplacer vers le poste A puis B, C, D, E, F puis revenir au départ	Temps de l'enquête :
	Questions	Réponses
poste A	Quelle est la surface du bassin sous le toboggan ? Sachant que la surface de tous les bassins est de Et que la profondeur moyenne est de 1,4 mètre, Quel est le volume d'eau de tous les bassins ?	
poste B	Sachant que chaque personne utilise en moyennelitres d'eau pour se doucher à la piscine et que la fréquentation hebdomadaire de la piscine est de..... personnes; combien de litres d'eau sont consommées par les douches chaque semaine? Donner ensuite la réponse en mètre cube.	
poste C	les WC de la piscine sont nombreux : combien en y-a-t-il ? Chaque chasse d'eau consomme.....litres d'eau. Sachant qu'en moyenne 1 personne sur 10 passe aux toilettes, combien de litres d'eau sont consommés par les WC de la piscine ?	
poste D	Pour entretenir la piscine, le personnel branche un jet d'eau sur le robinet de nettoyage. En moyenne chaque nettoyage utilise 485 litres d'eau. Quel volume d'eau est consommé pour le nettoyage chaque semaine ?	
poste E	Les pédiluves sont au nombre de Ils contiennentm3 d'eau. Cette eau est renouvelée en permanence. Combien d'eau consomment les pédiluves chaque semaine ?	
poste F	Sauna, Spa, hammam : l'eau de cet espace se déplace dans un circuit fermé. Cependant, on y relève une consommation de 10 litres par jour soit 70 litres par semaine. Pourquoi ?	
	Total des consommations de la semaine	

L'HISTOIRE DES ARTS EN EPS : TEMOIGNAGE

Patricia Fleuriault
Professeur d'EPS, Craon (53)

Depuis septembre 2009, l'enseignement de l'Histoire Des Arts (HDA) est obligatoire pour tous les élèves du 1^{er} et du 2nd degré. « C'est un enseignement fondé sur une approche pluridisciplinaire et transversale des œuvres d'art » (BO n°32 du 28 août 2008). L'HDA favorise le dialogue entre les disciplines en créant des liens entre la connaissance et la sensibilité. Cet enseignement doit permettre aux élèves de maîtriser des repères historiques et culturels pour comprendre les œuvres et enrichir leur propre pratique artistique.

Si toutes les disciplines ont vocation à apporter leur contribution à l'HDA, elles peuvent le faire dans le cadre des enseignements obligatoires, comme dans celui d'un dispositif complémentaire, l'atelier artistique. C'est précisément dans le domaine des arts du spectacle vivant qu'a vu le jour le projet d'un atelier artistique danse en classe de 5^{ème}, impliquant l'éducation musicale, les arts visuels et l'EPS. Pourquoi, comment, quelle plus value, la présence de l'EPS hors de ses limites disciplinaires apporte-t-elle aux élèves ?



Contexte et genèse d'un projet

Suite à l'installation d'un établissement de réinsertion scolaire (ERS) au sein du collège, des incidents se sont multipliés engendrant de nombreuses tensions entre élèves. Il a alors été décidé de donner la possibilité aux élèves de s'exprimer. Il s'agissait de libérer la parole, de mettre des mots sur des ressentis afin de traduire des états intérieurs. L'EPS représente un espace privilégié d'expression orale, mais aussi corporelle qui, par une orientation de sa pédagogie contribue à établir des liens entre les actes et le ressenti.

Les productions écrites, matériaux inducteurs pour initier le geste, ont apporté le thème support de l'année : *l'exclu-inclus*. L'éducation musicale et les arts plastiques s'inscrivent dans ce projet avec les groupes-classes concernés. L'entrée dans l'HDA nécessite, alors, la recherche d'œuvres sur cette problématique transversale afin de créer du sens et de la cohérence entre les trois disciplines concernées. De même, pour lier ce travail avec la programmation culturelle « extérieure » à l'établissement, il est essentiel de mettre le thème à l'étude dans la relation que la danse entretient avec la musique. Il s'agit d'un travail conceptuel collectif de coordination des pouvoirs formatifs de chacune des disciplines.

L'éducation musicale centre ses interventions autour de la musique de Stravinski dans différentes interprétations du « sacre du printemps ». Cette musique épouse, par ses caractéristiques le thème choisi. En effet, pour Stravinski, « composer, c'est opposer ». Sa musique est faite de ruptures, d'une juxtaposition de mesures de durées inégales, de nature toutes différentes. Pour apporter une plus grande lisibilité et davantage de cohérence, l'HDA s'ancre, sur la thématique : « Arts, ruptures, continuités ». Ce choix permet d'éclairer certains mouvements du début du siècle qui revendiquent une libération totale des codes. L'art conteste les règles du jeu imposées sans toutefois parvenir à s'en échapper totalement (académisme en danse bousculé, apparition du cubisme, une autre façon d'aborder le rythme en musique).



L' HDA dans l'atelier danse

Par la lecture de différentes œuvres, l'HDA sollicite la perception esthétique. « Il n'y a d'œuvre qu'à la rencontre active d'une intention et d'une attention » écrit Genette. L'expertise de l'EPS trouve un support de travail cognitif ; l'identification d'indices pertinents d'une production par l'exercice de la prise d'information orientée par un œil éduqué, construit à partir d'une connaissance plus avancée du sens de l'esthétisme.

Ce qui est nommé la relation artistique, c'est-à-dire l'attribution du statut d'œuvre d'art à un objet, repose sur l'hypothèse fondée ou non, de l'intention artistique de son producteur. Cette hypothèse déclenche (ou est déclenchée par) une attention particulière du récepteur qui est appelée attention esthétique. La relation artistique repose séparément ou tout à la fois sur une émotion affective et un plaisir cognitif. L'atelier danse, en s'appuyant sur le sacré du printemps, la musique de Stravinski (reconstitution de Millicent Hodson, 1987) et les deux peintures de Picasso (citées dans le projet), cherche à développer un tel type d'attention. L'expertise de l'EPS trouve un nouveau support de travail, cette fois affectif à travers la mise en relation de la compréhension de ce qui est donné à voir avec une expérience dans le domaine concerné qui construit la mémoire d'un ressenti, source d'appropriation progressive de l'objet d'étude, par l'élève.

« La capacité des élèves doit être soignée » (Go, 2008). Les individus choisissent intentionnellement de prêter attention à certaines choses et pas à d'autres et cela est directement en relation avec le fait qu'ils poursuivent un objectif. Il est possible de voir la même chose, mais ne pas s'intéresser aux mêmes aspects, rappelle Tomasello. Aussi, cet apprentissage de l'attention esthétique doit être guidé. La pluralité des regards portés sur un même objet contribue présentement à la formation méthodologique d'analyse et de compréhension de l'élève.

Les enjeux et la notion abordée doivent être suffisamment explicites pour que l'élève sache à quoi s'attendre car « faire attention, c'est essentiellement attendre » (Stiegler, 2008). Certes, la perception de l'œuvre ancrée dans la dimension du sensible convoque tous les sens et sa réception est toujours dépendante du filtre personnel et culturel à travers lequel elle s'opère. La mise en réseau des différentes œuvres articulées autour d'une notion transversale est accompagnée afin de constituer une compétence chez l'élève :

Connaissances : indices, significations, sens

Capacités : prélèvement, articulation, analyse

Attitude : attention artistique

L'élève réinterroge sa propre pratique à l'aune des œuvres étudiées puis des pièces chorégraphiques visitées. Le choix des œuvres, leur mise en réseau et le rôle de passeur des adultes qui interviennent dans le projet constitue cet accompagnement par aller-retour pratique-analyse qui construit le ressenti, support de progrès et de formation.



L'HDA hors de la leçon

Le partenariat avec l'Association pour le Développement de la Danse et de la Musique en Mayenne (ADDM) et la programmation locale offre la possibilité d'élargir et d'approfondir la relation que la musique peut entretenir avec la danse. Un café danse sur « la musique et la musicalité dans la danse » prépare le premier spectacle : *Sinfonia Eroïca* de Michèle-Anne de Mey. En amont, par différentes vidéos, les élèves apprécient l'histoire de la danse dans cette focale particulière (voir documents en annexe). Le deuxième spectacle met en scène la compagnie *Arcosm (Echoa)*. À la lisière des arts, cette pièce incite les élèves à explorer d'autres possibles dans leur rapport à la musique. Ils revisitent leur pratique de spectateur également en écoutant la danse et en voyant la musique. Le chorégraphe d'*Echoa* a animé un atelier avec les élèves pour évoquer son travail et les entraîner dans son univers artistique. Imprégnés de ces œuvres contemporaines, l'élève affine sa danse et revit corporellement, autrement, sa relation à la musique. Sortir de la leçon permet de réinvestir des compétences acquises dans des contextes authentiques et pluriels, contribuant à accompagner l'élève vers la connaissance d'une culture plus avancée.

Conclusion

En reliant les disciplines, des « humanités nouvelles » se fondent permettant à l'élève de construire son identité dans le cadre d'une vision globale de l'humain, de la nature, de la société au niveau des savoirs.

L'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans lesquels se place l'HDA et par là même l'EPS, contribuant alors à la formation du citoyen autonome, critique, responsable, culturellement éduqué.

L'HDA invite à un nouveau paradigme éducatif. L'école ne doit-elle pas former « l'honnête homme » pour répondre aux exigences actuelles de notre société. « Le métissage des savoirs permet à tous d'aller un pas plus loin dans leur approche respective. (...). En unissant les différences, il est possible de casser l'homogénéité de la rationalité dominante ; l'in-ouï peut enfin se faire entendre. » (Thill, 2001).

Remerciements à Petra Doittée Platzer (Arts Plastiques) et Didier Bruneau (Education Musicale) pour leur collaboration tout au long de l'année.



Annexes

En annexe sont présentés, pour illustration, une synthèse du projet, quelques leçons et les références utilisées.

1 : BO n°6 du 28 août 2008

La culture humaniste du socle nous amenait alors à identifier les caractéristiques de certaines œuvres et à les situer dans ce contexte.

Le sacre du printemps (ballet russe de Nijinski, 1913) sur une partition commandée à Stravinski provoque une levée de boucliers restée unique dans les annales du Théâtre des Champs-Élysées.

En arts plastiques, le cubisme a été introduit à partir d'une citation de William Rubin dans son catalogue de l'exposition *Picasso, Braque, l'invention du cubisme* : « le propre du collage est (...) l'insertion d'un corps étranger dans un contexte donné et pas seulement d'un autre matériau mais d'un autre style ou même comme le proclameront plus tard les surréalistes, d'un motif appartenant à un autre domaine du vécu ou à un autre niveau de conscience ». Les élèves découvraient et appréhendaient ensuite : *Nature morte à la chaise cannée*, 1912 et *les demoiselles d'Avignon*, 1907 de Pablo Picasso.

Les regards croisés sur ces œuvres questionnaient les élèves.

Le sacre du printemps comme l'art cubiste se caractérise par une certaine incohérence des thèmes et des morceaux. Le ballet lui-même est sur le sujet des rites païens au printemps tout comme l'emploi des thèmes primitifs et africains par les peintres cubistes. Partout dans le sacre, on trouve les vestiges d'une obsession avec les cultures lointaines dans le temps et dans l'espace. Sur le plan de l'espace, Stravinski utilise des échelles extrême-orientales et de la percussion africaine. Ce genre d'inspiration est très semblable à celle de l'art cubiste qui cherchait toujours de nouvelles influences inouïes. Il existe un lien profond entre les masques africains de Picasso dans les demoiselles d'Avignon et le paganisme du sacre.

L'atelier danse projetait le corps dans cet espace de connaissances et permettait aux élèves de s'approprier ce patrimoine par une expérience « in-corporée »

Projet pédagogique EPS (Danse)

Projet pédagogique Arts Visuels

Projet pédagogique Education musicale

Projet d'établissement

Axe : Education artistique et culturelle, Histoire des Arts.

Objectifs :

- Développer les projets interdisciplinaires pour permettre aux élèves de faire du lien
- Favoriser les rencontres sensibles et réfléchies avec les œuvres d'art
- Mettre les élèves en situation de construire une culture personnelle et une culture commune en prolongement de l'enseignement artistique dispensé au collège
- Introduire l'enseignement de l'Histoire des Arts et créer une cohérence forte dans les différents projets menés.

Parcours Histoire des Arts (HDA)

« L'enseignement de l'HDA peut s'articuler avec des dispositifs complémentaires aux enseignements qui permettraient d'approfondir certaines thématiques abordées » (BO n°32 du 28 /08/2008)

En 5^{ème}, au collège :

- Arts du visuel, Arts du langage, Arts du spectacle vivant
- Collège au cinéma : travail interdisciplinaire en fonction des films programmés
 - Travail interdisciplinaire Français/Arts Plastiques/Histoire) autour de la visite des peintures murales de l'église de Neau et du château de Sainte-Suzanne
 - Atelier Danse avec un travail interdisciplinaire en fonction des thèmes abordés (EPS/Arts Visuels/ Education musicale/Français)

Atelier Danse

Atelier Danse 2010/2011 : Projet interdisciplinaire (EPS/ Education musicale/Arts Plastiques)

Problématique : Libérer la parole pour initier le geste

* Permettre aux élèves de s'exprimer suite à l'installation d'un ERS au sein du collège et des violences qui s'en suivirent

* Mettre des mots sur des ressentis pour traduire un état intérieur

Leurs productions écrites, matériaux inducteurs apportaient un thème au travail de l'année : « *l'exclu-inclus* »

L'entrée dans l'HDA

La thématique « Arts, ruptures, continuités » permet d'aborder certains mouvements du début du siècle qui revendiquent une libération totale des codes et de mettre en cohérence un questionnement dans différents domaines, enseignements artistiques.

La culture humaniste du socle commun

Compétence : Identifier les caractéristiques de certaines œuvres et les situer dans leur contexte historique et culturel.

Capacités :

- Reconnaître les éléments constitutifs de l'œuvre (formes, techniques, significations)
- Effectuer un rapprochement entre ces différentes œuvres et le contexte culturel et historique
- Apprécier cette rupture dans l'histoire des Arts
- Réinterroger sa propre pratique à l'aune des œuvres étudiées ou pièces chorégraphiques visitées (*Sinfonia Eroïca, Echoa*)

Connaissances :

Des œuvres et des mouvements artistiques : Le sacre du printemps (ballet russe), Stravinski, le cubisme...

Attitude :

Sensibilité artistique, ouverture d'esprit, curiosité

Leçon EPS

POURQUOI ?

Unité d'apprentissage:

Entrer dans une démarche de création :
· Créer de la matière chorégraphique à partir des écrits des élèves

Compétences du socle (Projet HDA) :

· Identifier les caractéristiques de certaines œuvres (introduction de la musique de Stravinski, du cubisme : peinture de Picasso) et les situer dans leur contexte historique et culturel.

QUOI ?

CAPACITES

· Mobiliser son imaginaire pour produire des formes corporelles inhabituelles
· Enrichir et organiser les éléments découverts pour répondre au propos
· Mémoriser et présenter sa phrase corporelle
· Reconnaître les éléments constitutifs d'une œuvre
· Apprécier cette rupture dans l'HDA

CONNAISSANCES

· Mise en mouvement de « ses images », de ses états intérieurs
· Composante spatiale (utilisation du sol, les tracés, les plans)
· Composante temporelle (jouer avec et sur la musique)
· Composante dynamique (états de corps différents)

· Découverte d'œuvres, d'artistes :
· *Le sacre du printemps* (diverses interprétations sur une même musique : Stravinski)
· Chorégraphes ayant travaillé sur cette œuvre : Nijinski, Bédart, Maalem, P.Bausch, A.Preljocaj, B.Rosnos
· Le cubisme : *Nature morte à la chaise cannée*, 1912, les demoiselles d'Avignon, 1907, Picasso

ATTITUDE

· Accepter les contraintes de la consigne donnée
· Rester concentré
· Affirmer et assumer ses choix

· Curiosité, sensibilité artistique
· Accepter de s'ouvrir et d'échanger sur des œuvres, des artistes, une époque

Situations d'apprentissage

COMMENT ?

SA1 : Mise en Danse (échauffement)

Objectif : Mise en disponibilité corporelle et mentale : prise de conscience de soi, de l'autre et de son environnement en rappelant les travaux passés.

Sur un tableau de Picasso :

- Se déplacer en choisissant des lignes brisées puis des lignes courbes
- Marquer les pulsations dans le déplacement (musique déjà travaillée) tous les 2/ 4 ou 8 en changeant de direction
- Marquer les changements de direction par un saut (rappel sur la réalisation d'un saut)
- Se déplacer (toujours sur des lignes du tableau) et prendre du regard un partenaire (rappel sur la possibilité ou pas de placer son regard par rapport aux lignes choisies), s'approcher, entrer en contact, descendre au sol ensemble, remonter, se séparer...

RA : Par la répétition, consolider les acquis. Se libérer de la contrainte pour se concentrer sur les états de corps.

Réflexion HDA : Comment décririez-vous les lignes de ce tableau ? Qui est cet artiste, son courant, ses intentions, son époque ? Quelle cohérence avec notre problématique ? Inciter les élèves à mobiliser les connaissances installées en Arts Plastiques à partir de la citation de William Rubin à propos du cubisme).

Situations d'apprentissage

SA2 : Objectif : Créer de la matière chorégraphique pour répondre au besoin de « différences » (écrits des élèves)

Consignes :

1. Explorer différentes écritures corporelles : chacun marque son identité en écrivant avec son corps, son prénom et son nom en minuscule caroline (forme ronde, ample, régulière). Utilisez 5 parties du corps (différentes pour chaque lettre).

RA : Mettre en mouvement une intention pendant une phase d'improvisation. Principe de symbolisation

2. Enrichir les formes à partir des composantes apportées par l'enseignant

RA : Jouer sur la composante spatiale (utilisation du sol et changement de plan sur chaque lettre) .Principe de composition.

3. Enchaîner l'écriture du prénom et du nom puis mémoriser.

RA : La répétition permet de stabiliser les tracés, les trajets, les mouvements. Principe de mémorisation.

Régulation : - Accompagner les élèves qui éprouveraient des difficultés à respecter les consignes demandées

- Guider pour développer les réponses (ex : utiliser la tête, l'épaule, le sternum, le bassin ou répéter 2 fois votre prénom s'il est composé de 3 lettres)

SA3 : Objectif : Modifier sa phrase corporelle dans une démarche de création guidée en jouant sur la composante temps.

Introduction de la musique de Stravinski (extraits choisis).

Réflexion HDA : Pourquoi cette musique ? Amener les élèves à créer un lien entre les caractéristiques de la musique étudiée en Education Musicale et la problématique du travail.

Stravinski dit « composer c'est opposer... » Musique de ruptures, juxtaposition de mesures de durées inégales, de nature toute différente....

RA : Le choix musical appuie le propos chorégraphique (la problématique)

Consignes :

1. Repérer dans l'extrait, la rythmique et la ligne mélodique.
2. Travailler sa phrase corporelle sur les deux propositions : P1 : Suivre la mélodie P2 : Jouer avec la rythmique, marquer les accents.

Réflexion HDA : Quelles transformations s'opèrent ? Quelles formes obtenons-nous dans chaque proposition ?

3. Choisir sa phrase corporelle au regard des intentions à donner dans la chorégraphie. La répéter, la mémoriser.

RA : Le geste symbolise notre état intérieur. Il est chargé d'intention et demeure fidèle au propos chorégraphique (principe de symbolisation, de composition et de communication)

Régulation : - Guider pour développer les réponses (ex : imposer un déplacement sur une ligne du tableau exploité lors de la mise en danse. Rappel : le choix de la ligne est à mettre en relation avec l'intention.

Réflexion HDA : Mise en relation Arts Plastiques-Education musicale- Phrase corporelle/ intention du geste : mettre en cohérence un questionnement, un parti pris.

Situations d'apprentissage

SA4 : Objectif : Présentation des solos (Distribuer les rôles : Danseur- Spectateur/Observateur)

Consigne : par quatre, présenter votre phrase corporelle.

RA (observateur) : Etre respectueux et attentif du travail des autres et apporter un regard critique et constructif par rapport à des points précis d'observation dans le développement du projet

Question à laquelle il doit répondre : Y a-t-il adéquation entre les choix de composition (ligne courbe/ligne brisée – mélodie/rythmique) et les intentions du danseur ?

RA (danseur) : S'engager dans son rôle et sur son propos en s'appliquant et en se concentrant

BILAN

- . [Synthèse avec la fiche-culture sur l'entrée dans l'Histoire des Arts](#)
- . Retour sur les réalisations au regard des objectifs fixés et perspective pour la leçon suivante.





EPOQUE : Début XXème siècle

Le 20^{ème} siècle s'annonce comme le temps du progrès, des découvertes scientifiques, de la vitesse, de l'expansion coloniale....le passage à une autre civilisation.

La belle époque, comme on l'appellera, danse sur un volcan : elle est le prélude à une guerre mondiale qui va bouleverser les traditions et accélérer le passage à l'ère industrielle.

Repères	Contexte	Œuvres	Courants, domaines artistiques	Rupture
1900	Exposition universelle à Paris <ul style="list-style-type: none">- apparition de la 1^{ère} ligne de métro- de nouvelles gares : Orsay et gare de Lyon	<i>Les demoiselles d'Avignon</i>	Courant de Dalcroze : éducation au rythme par le mouvement	Formes géométriques simples, fragmentation, juxtaposition, différentes dimensions. Influence des thèmes primitifs et africains (les masques de Picasso dans l'œuvre citée)
1900-1904	Découverte des arts africains en Europe	<i>Le sacre du printemps*</i> (V. Nijinski) composé en 2 tableaux : « Adoration de la terre » et « le sacrifice » sur une partition commandée à	Emergence du cubisme (Picasso)	Scandale au théâtre des Champs-Élysées (en explorant les rites primitifs : innovation sur le plan du mouvement qui prend le contre-pied des codes) Chef d'œuvre de la modernité.
1907-1910	Explosion au niveau artistique des formes des mouvements, du langage qui revendiquent une libération totale des codes	Stravinski	Danse (Ballets Russes)	
1913			Musique	Un des piliers du modernisme musical : nouvelle conception du temps musical (ex : blocs orchestraux brefs alternés de manière irrégulière, juxtaposition, fragmentation)

*Dès 1912, Nijinski déjà dans la chorégraphie du « Prélude à l'après-midi d'un faune » (musique de Debussy) avait énormément choqué. Le scandale du sacre est aussi une réaction vis-à-vis d'un autre ballet donné 15 jours avant : « Jeux » de Debussy chorégraphié par Nijinski.

La danse dans sa relation à la musique : Quelques repères historiques

➤ La musique et le danse ont toujours été étroitement liées jusqu'au début du XX^e siècle.

A l'époque romantique, **les musiques de ballet** étaient commandées à des compositeurs qui devaient écrire leur partition en fonction du livret et des souhaits du chorégraphe. Elles illustraient les émotions, les états d'âme des personnages et participaient à la progression dramatique du ballet.

Extrait de *Giselle*, ballet écrit en 1841, revisité en 1982 par Mats Ek

Dans le sacre du printemps (1913) Nijinski, soucieux de rester fidèle à la partition fit appel à la méthode de Dalcroze pour en maîtriser les structures rythmiques complexes.

Dalcroze (Suisse, 1865-1950) constate que l'apprentissage de la musique est facilité par le fait de vivre corporellement les éléments rythmiques.

➤ Au début du siècle, des chorégraphes refuseront que la danse soit le reflet fidèle de la musique et que celle-ci contrôle la danse

Mary Wigman (Allemande, 1886-1973) révèle dans sa danse des états intérieurs, des figures ou des thèmes universels : la sorcière, la mort... Elle réduit l'orchestre à la percussion et cherche l'expression tragique du sentiment. Ses chorégraphies ne seront accompagnées de musique qu'après la seconde guerre mondiale.

Extrait de *La danse de la sorcière* (1914, Mary Wigman)

Doris Humphrey (Américaine, 1895-1958) pense que la danse ne doit pas être dépendante de la musique ; elle doit développer sa propre musicalité. Son utilisation de chutes et de rebonds apparaît comme des éléments structurants du mouvement et de la dynamique. Ils créent des temps forts qui s'organisent en séquences rythmiques. Le rythme doit s'écouler en phrases naturelles et non en pulsations mesurées, comptées.

Merce Cunningham (Américain, 1919-2009) et le musicien **John Cage** (Américain, 1912-1992) composent danse et musique indépendamment l'une de l'autre. C'est la durée qui devient l'élément commun aux deux œuvres. Les danseurs évoluent sans support rythmique et temporel extérieur. Cunningham exige d'eux une maîtrise du temps et de la durée par leur seule perception intérieure.

C'est une danse nouvelle, non narrative, sans lien apparent avec la musique.

Extrait de *Merce by Merce by Paik* (1976, Merce Cunningham)

➤ Certains courants ne dissocient pas la musique de la danse

Dans les années 20 aux Etats-Unis, **le jazz** connaît un essor fulgurant. La musique et la danse sont un moyen d'échapper à la misère, au chômage à la violence. La communauté noire est plus particulièrement touchée. Le jazz swing apparaît : c'est une musique faite pour la danse (improvisation, énergie, prouesses techniques).

Dans les années 70, la jeunesse noire défavorisée dansent dans la rue (**Hip-hop**), ses conditions de vie au lieu de se battre pour retrouver fierté et dignité... La musique crée un univers, donne le rythme et soutient l'énergie du danseur.

Extrait du *Corps est graphique* de Mourad Merzouki, 2003

➤ Danse et musique : au-delà des habitudes conventionnelles

Anne Teresa De Keersmaeker (Belge, 1960-) dit que la danse a tout à apprendre de la musique dans le domaine de la composition. Elle se laisse inspirer par la musique mais ne se soumet pas à elle. Les gestes ou les enchaînements qu'elle choisit pouvant être en rupture de façon agressive avec la ligne mélodique. Ces « agressions » renouvellent ainsi l'écoute du spectateur. Elle amène parfois le spectateur à écouter seulement la musique (orchestre sur scène) sans danse ou à regarder la danse dans le silence.

Extrait de *Rosas danst Rosas*, 1983, De Keersmaeker

Michèle-Anne De Mey (interprète fétiche de Keersmaeker) est la chorégraphe de Sinfonia Eroïca.

➤ Le corps sonore

Le corps du danseur devient aussi un corps sonore : souffle, onomatopées, murmures, cris sont explorés et exploités dans la danse.

Inbal Pinto (Israélienne), danseuse et chorégraphe crée *Wrapped* en 1999. Deux jeunes femmes investissent un banc à l'heure de la pause-café et inventent un jeu de miroir où le corps se fait sonore.

[Extrait de *Wrapped*](#)

Sinfonia Eroïca de Michèle- Anne De Mey (reprise, pièce crée en 1990)

- Le titre correspond à une des œuvres les plus populaires de Beethoven. Publiée en 1806, elle marque l'aube du romantisme musical. Le titre peut se traduire par : Symphonie Héroïque.
- Le choix de ce titre montre toute l'importance, l'attention que MA De Mey accorde au lien entre la danse et la musique. Le geste fait corps avec la musique. La fusion est totale avec la musique de Beethoven mais aussi de Bach et de Jimi Hendrix.
- Le contenu dramaturgique (faire passer des émotions) est fort et place le danseur dans un rapport scène-public tout à fait nouveau. C'est ce qui caractérise également le travail de MA De Mey.
- Cette pièce joue avec la relation amoureuse : les couples se font et se défont. C'est aussi l'histoire du groupe face au couple. Où se situe la complicité masculine, féminine ? Comment devient-on un héros (choisi par le regard des autres) ? La notion de jeu, de plaisir, de complicité (avec le public aussi) est omniprésente.
- Même si la pièce est très écrite, MA De Mey a mis les danseurs en situation d'improvisation sur des jeux libres pour rechercher un certain état d'esprit.

Réagir sur une pièce chorégraphique : Sinfonia Eroïca En t'aidant du vocabulaire donné en Education musicale, décris tes impressions

BIBLIOGRAPHIE

Genette, G. (1997). *L'œuvre de l'art. La relation esthétique*, Paris, Seuil.

Go, H. (2008). Symposium à Rennes dans le cadre d'un colloque international, *Efficacité et équité en éducation*.

Ministère de l'Education nationale. (2008). *Bulletin officiel n°32 du 28 août*.

Ministère de l'Education Nationale. (2008). *Bulletin officiel n°6 du 28 août*.

Stiegler, B. (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, Flammarion.

Thill, G. & Brochard, A. (2001). *Le dialogue des savoirs. Les réseaux associatifs, outils de croisements entre la science et la vie*, Paris/ Bruxelles.

Tomasello, M. (2004). *Aux origines de la cognition humaine*, Retz.