



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



L'exploitation par les élèves des contenus pour apprendre

Exploiter les contenus, oui, mais comment ?

Guillaume DUPUY

Professeur d'EPS, Le Mans, (72)

Quelles sont les relations qui unissent les contenus enseignés et l'activité d'apprentissage des élèves en éducation physique et sportive (EPS) ? Des pratiques pédagogiques différentes découlent des réponses possibles apportées à cette question¹. Pourtant, s'il est préférable de connaître ces relations afin que les choix didactiques ou pédagogiques soient réalisés en connaissance de cause, elles ne sont pas toujours pensées par l'enseignant. En s'appuyant en particulier sur les travaux de Fabrice Louis, cet article traite, à partir d'exemples concrets, de divers points de vue relatifs aux relations qui lient les formes d'exploitation des contenus par les élèves et leur activité individuelle d'apprentissage.

¹ LOUIS (F.), « Activité et intentionnalité. Le cas de l'Éducation Physique et Sportive », Thèse de doctorat de philosophie de l'université de Nancy, 2010.



Apprendre en modifiant ses représentations

Une première manière de considérer les relations qui unissent l'exploitation des contenus enseignés et l'activité d'apprentissage des élèves fait référence à la théorie dite computationnelle, en référence à la computation, c'est-à-dire au calcul réalisé par l'élève pour organiser, à partir de propositions logiques, ses actions, ses mouvements, ses conduites motrices ou non motrices. De ce point de vue, ses actes sont la conséquence de ses croyances et de ses représentations mentales. Savoir quoi, quand, comment et pourquoi faire est en quelque sorte un préalable pour essayer de bien faire, réajuster et, finalement, réussir de mieux en mieux. L'exploitation des contenus revient à mieux organiser ses actes en fonction des propositions logiques qui font l'objet de l'enseignement. L'apprentissage s'apparente, pour sa part, à une modification de la manière de voir les choses, à un changement de représentation lui-même au principe d'une transformation de la motricité ou des manières de faire, de penser. Les pratiques pédagogiques sont alors basées sur l'organisation des conditions d'appropriation par les élèves de bonnes propositions à mettre en œuvre ainsi que sur l'aide à la prise de conscience de ce qu'ils font en espérant qu'ils transforment leurs représentations mentales et, indissociablement, leurs conduites motrices et non motrices.

Formalisation explicite des contenus et propositions de verbalisation

Appropriation et exploitation des connaissances

La formalisation par l'enseignant de contenus d'enseignement explicitement annoncés aux élèves est fondée sur ce point de vue computationnel. En définissant d'emblée ce qu'il y a à apprendre et en déclinant en langage compréhensible par les élèves ce qu'il y a à savoir, de l'ordre de la connaissance, et ce qu'il est nécessaire d'essayer de faire pour bien faire, de l'ordre de l'action ou de l'attitude, l'enseignant cherche à modifier les représentations de ses élèves afin qu'ils transforment leurs manières d'agir dans le sens des objectifs pédagogiques visés. Ce préalable oriente ensuite les échanges entre élèves ainsi qu'entre enseignant et élèves tout au long de la leçon afin de favoriser des apprentissages. Ces derniers sont avant tout considérés comme l'appropriation de connaissances, de propositions logiques permettant d'explicitier les conditions de réalisation des gestes justes, des attitudes ou choix adaptés aux circonstances.

Choix et formalisation des contenus, verbalisation par les élèves

Selon cette perspective de verbalisation par les élèves, le rôle de l'enseignant est de formaliser et expliciter les objectifs et les contenus, de les faire formuler en les coécrivants avec les élèves ou de les faire reformuler ensuite oralement ou à l'écrit par eux, de sorte qu'ils soient compris et suffisamment présents dans les esprits pour orienter les intentions de travail. Dans le champ d'apprentissage n° 3, l'enseignant présente par exemple l'objectif de la leçon dès la prise en main en expliquant que l'objectif du jour est d'apprendre à utiliser différentes formes de relations entre danseurs pour transmettre corporellement le message souhaité, communiquer le sens de son action au public. L'utilisation volontaire du corps de l'autre comme un objet, un matériau, un support d'action, en jouant sur les regards, les impulsions, les manipulations, les appuis, les repoussés, est présentée comme un moyen étant toujours au service de l'expression, de la communication souhaitée.

Quels que soient les choix pédagogiques réalisés par l'enseignant pour permettre aux élèves de s'approprier et exploiter ces contenus, il cherche régulièrement à comprendre l'évolution de leurs représentations, de leur manière d'appréhender cognitivement le contenu considéré. Pour cela, il leur offre diverses occasions de verbaliser ce qu'ils ont compris sur ce qu'il y a à savoir et à essayer de faire pour mieux faire, c'est-à-dire, pour filer l'illustration précédente, créer du sens ou susciter une émotion à partir d'une utilisation réfléchie de plusieurs types de relations entre danseurs.

La problématisation

Mobilisation des contenus pour poser, reconstruire et résoudre un problème

Dans une perspective assez proche, cette manière dite computationnelle d'appréhender la relation qui lie contenus d'enseignement et activité d'apprentissage porte les enseignants à problématiser l'activité des élèves. L'apprentissage consiste alors en la construction ou en la mobilisation de connaissances pour trouver, le plus souvent collectivement, des solutions à un problème soulevé. Le principe sous-jacent est que la nécessaire exploitation des contenus d'apprentissage pour traduire et résoudre le problème posé engendre une transformation des représentations des élèves au principe de leur progression, que ce soit sur le plan des apprentissages moteurs ou non moteurs.

Choix de la forme de pratique appropriée et questionnement des élèves

De ce point de vue, la forme de pratique choisie par l'enseignant revêt une grande importance. Elle favorise le questionnement autour des contenus en créant un dilemme, une controverse, une énigme, un défi, un problème solvable. C'est par exemple cette perspective qui amène l'enseignant, dans le champ d'apprentissage n° 2, à proposer une course d'orientation collective par groupes imposés et hétérogènes de quatre élèves, en milieu mi connu, mi inconnu, avec un temps contraint de dix minutes pour la concertation et de vingt minutes pour la course proprement dite. Chaque groupe dispose d'une carte mère format A3 et chaque élève d'une carte vierge format A4 sur laquelle il retranscrit, pendant le temps de concertation, les balises qu'il est chargé par le groupe de trouver. Il s'inscrit à cette occasion dans une discussion pendant laquelle chacun est amené à s'exprimer pour expliciter ses capacités et ses limites du

moment. L'enjeu est la négociation collective d'une répartition équitable des balises au regard des moyens physiques de chacun selon l'appréciation des distances, les capacités perçues d'orientation dans un environnement plus ou moins connu et complexe, ainsi que de la prise de risque relative de confier telle ou telle balise à tel ou tel élève.

Amenés à se questionner entre eux par la forme de pratique choisie, les élèves le sont aussi par l'enseignant. D'abord en retrait, il participe éventuellement aux échanges pour valider les prises de positions pertinentes ou les amener à aller plus loin. S'il perçoit, au contraire, que les discussions éloignent les élèves de la représentation légitime des réponses à apporter au problème posé, il les questionne, sème le doute, crée de l'incertitude. Il crée les conditions du conflit cognitif et installe le débat afin que chacun transforme finalement ses représentations dans le sens des objectifs pédagogiques visés.

Limites de la centration sur les représentations

Plébiscité pour le caractère complexe des situations dans lesquelles les apprenants construisent et exploitent les contenus d'enseignement, pour le dépassement du modèle traditionnel de l'enseignement prescriptif, l'enseignement problématisé est largement utilisé par l'enseignant². Pourtant, il n'est pas rare d'observer des élèves maîtriser les contenus sur le plan cognitif sans parvenir à les exploiter physiquement en situation. Pour ce qui est des apprentissages moteurs notamment, la relation qui unit l'amélioration de l'image mentale que se fait l'élève du geste et du comportement justes, des moyens de les réaliser ainsi que des raisons pour lesquelles ces moyens doivent être exploités n'est pas toujours effective.

Pédagogie du modèle

Bien se représenter, imiter ou reproduire

Dans le contexte d'une pédagogie "du modèle", l'exploitation par les élèves des contenus pour apprendre prend la forme de l'imitation et de la tentative de reproduction de gestes "modèles" visant à transformer leur motricité et à la rendre plus efficace dans un contexte donné. C'est par exemple cette perspective prescriptive qui est privilégiée lorsque l'enseignant, dans le champ d'apprentissage n° 1, en courses, propose à l'échauffement la réalisation de gammes athlétiques. Il explicite à cette occasion les contenus d'enseignement relatifs à la création du déplacement et à la conservation de la vitesse et propose à ses élèves de mettre en pratique ces connaissances par l'intermédiaire de l'imitation et de la tentative de reproduction de gestes techniques justes, d'appuis dynamiques, d'alignements segmentaires, de foulées amples, fréquentes et réalisées en cycle avant.

² EVAÏN (D.), « Pour que les élèves apprennent. Des connaissances aux compétences pour enseigner », Éditions EPS, 2023.

Décomposition des conduites prises pour modèle, feed-back et ajustement

Le rôle du feed-back, selon ce schéma, est d'offrir aux élèves l'occasion de prendre conscience de l'écart qui sépare leur motricité, leur comportement ou leur pensée de celui ou celle canonisé par le modèle. Par différents moyens d'évaluation et de co-évaluation, il organise la possibilité pour chacun d'obtenir de l'information sur l'action qu'il vient de réaliser afin qu'il ajuste sa motricité au modèle au fur et à mesure de ses répétitions. La manipulation d'observables est au centre de la démarche, de manière que l'élève observe par exemple grâce à l'autre, à la photographie ou à la vidéo, s'il parvient ou non à mettre en œuvre un appui dynamique et dans l'axe de course, observable par une pose de pied parallèle au sens de la course, sur la plante, sans pose du talon ainsi que par un alignement pied-genou-bassin-épaule au moment de l'appui, c'est-à-dire sans affaissement ni fléchissement du genou. L'enseignant s'attache également à réduire la complexité des conduites motrices en décomposant les mouvements, en cherchant des moyens de les décrire, de les rendre plus intelligibles. En somme, il cherche à faciliter l'appropriation par chaque élève d'une représentation mentale juste du geste adapté à la situation, en référence à un modèle bien souvent issu du champ des pratiques sportives institutionnalisées.



Apprendre en exploitant des contenus ciblés

Une seconde manière de considérer les relations qui unissent l'exploitation des contenus enseignés et l'activité d'apprentissage des élèves fait référence à la "stratégie de l'interprète". Selon ce point de vue, rien ne permet d'affirmer que les représentations mentales des élèves déterminent mécaniquement leurs actions. Les élèves phobiques illustrent par exemple que l'appropriation cognitive des contenus ne suffit pas toujours pour apprendre et progresser. En conséquence, l'enseignant ne postule pas de liens de cause à effet entre représentations mentales justes de ce qu'il y a à faire, quand, comment ainsi que pourquoi le faire d'une part et apprentissage ou progression d'autre part. Les comportements des élèves sont plutôt les conséquences de croyances potentiellement déconnectées des représentations mentales que les contenus enseignés visent pourtant à construire. Le professeur se résout donc à interpréter les caractéristiques de l'activité des élèves pour proposer des situations et des contenus personnalisés susceptibles de les aider à progresser. Il présume pour cela la rationalité des comportements des élèves pour tenter de déduire la représentation mentale que chaque élève a probablement.

Observation et interprétation

Dans cette nouvelle configuration, l'enseignant est porté à observer attentivement et décrire les comportements de ses élèves afin d'émettre des hypothèses explicatives visant à rendre intelligibles à la fois leurs comportements et le sens qui les sous-tend. Par exemple dans le champ d'apprentissage n° 4, en volley-ball, il observe qu'une partie des élèves ne parvient pas à s'engager dans une perspective collective de jeu. Chacun concentre quasi exclusivement ses efforts sur la tentative de jouer le ballon, sans toujours y parvenir, le plus souvent sous forme de renvoi direct. Si ces élèves comprennent parfaitement le principe selon lequel la construction collective d'une attaque est à privilégier pour entrer dans une logique d'opposition et mettre en difficulté l'équipe adverse, l'enseignant interprète cette difficulté comme la conséquence d'une difficulté de lecture et d'appréciation des trajectoires.

Choix des formes de pratique et priorisation des contenus

Cette observation a valeur de diagnostic. Celui-ci détermine les choix des contenus privilégiés ainsi que des conditions pédagogiques de leur enseignement. Pour de tels élèves, la lecture de trajectoire est promulguée au rang de contenu d'apprentissage prioritaire tandis que la forme de pratique privilégiée est par exemple celle du jeu avec un ballon "de plage". Plus gros et beaucoup plus léger que le ballon de volley, il est ralenti et offre plus de temps aux élèves pour déterminer, par symétrie, le lieu probable de réception en fonction de la partie ascendante de la trajectoire. Cette forme de pratique permet donc de faciliter l'apprentissage prioritaire de l'anticipation/coïncidence tout en permettant à l'élève de porter son attention aussi sur la construction et l'appropriation des autres contenus sélectionnés par l'enseignant, comme ceux relatifs à l'engagement selon une logique de jeu collectif, par exemple.

Connaissances, écoute, observation

L'interprétation des comportements des élèves suppose, en conséquence, une connaissance fine des caractéristiques des élèves et de leur motricité dans les activités proposées à la pratique. Elle requiert également un sens développé de l'écoute et de l'observation. Il s'agit, en effet, de reconnaître les différentes conduites typiques des élèves et de rechercher en permanence des indices relatifs à la perception que les élèves ont des situations. Les attitudes non pré-actives avec des talons au sol, des jambes tendues, des bras le long du corps, sont par exemple observables chez les élèves en difficulté sur le plan de l'anticipation/coïncidence, de même qu'une forme de surprise liée à des mouvements tardifs et réflexes. Les remarques orales ou les expressions gestuelles qui manifestent une forme d'agacement sont des repères que l'enseignant prend par exemple en compte au même titre que les réponses apportées par les élèves à l'occasion des moments consacrés à verbaliser leurs actions et le sens qu'ils leur attribuent.



Apprendre en attribuant du sens

Vivre des histoires chargées de sens

Dans une autre perspective, dite "située", les relations qui unissent l'exploitation des contenus enseignés et l'activité d'apprentissage sont intimement liées aux contextes et au sens que les élèves attribuent à ce qu'ils vivent. D'une part, chacun vit chaque moment différemment, lui attribue un sens singulier, si bien que chaque élève est autonome dans la définition de sa propre situation, pas toujours en convergence avec les visées éducatives de l'enseignant. D'autre part, toute appropriation d'un contenu porte l'empreinte des situations dans lesquelles il est approprié par l'élève. La réexploitation de ces derniers dans des environnements nouveaux est conditionnée par la reconnaissance par les élèves des similitudes entre les situations et par l'identification des opportunités de les réutiliser. L'appropriation et l'exploitation des contenus n'est alors qu'une première partie de l'apprentissage. Celui-ci est considéré comme effectif si les élèves parviennent ensuite à leur attribuer un sens pertinent, afin de les exploiter de manière adaptée dans des environnements nouveaux.

Compréhension des mondes des élèves et des fonctions de leurs conduites

Une telle manière de penser la relation entre l'exploitation des contenus et l'apprentissage des élèves amène l'enseignant à tenter de comprendre les différents types d'engagement de ses élèves dans les situations pédagogiques proposées. Il cherche à mettre à jour les différents sens que les élèves attribuent à telle ou telle situation ainsi que les contenus que chacun construit et s'approprie au sein même des situations. Dans le champ d'apprentissage n° 2, par exemple, en escalade, l'enseignant prend en compte que le sentiment de réussite et de progression des élèves est lié pour les uns à la capacité à réussir deux fois une même voie, à la sensation associée à une grimpe avec une corde moins tendue pour les autres. Il considère que ceux-ci mesurent leurs progrès à l'aune de leur vitesse de grimpe quand ceux-là les repèrent à l'usage exclusif des prises de couleur de la voie choisie.

En conséquence, grâce à la connaissance des différentes significations qu'ils attribuent à leur activité et au progrès que l'enseignant tire de son travail de suivi des élèves, il offre des modalités variées et combinables de grimpe afin que chacun trouve matière à s'engager avec sens dans les apprentissages. Il s'appuie pour cela sur la littérature spécialisée qui offre des descriptions types d'événements, d'actions, et de contenus sur lesquels il est possible de s'appuyer pour mieux comprendre les différentes manières qu'ont les élèves de vivre les situations pédagogiques³. À cet effet, les travaux produits dans le cadre du programme de recherche du cours d'action sont utilisables en complément d'un questionnement et d'une observation attentive des élèves ainsi que d'une écoute approfondie de leurs manières de vivre les situations⁴.

Construction d'une continuité des expériences

Puisque, selon cette logique, le sens que l'élève confère à son activité et à ses apprentissages est de toute première importance, l'enseignant veille à encourager les élèves à penser leur engagement dans le temps long en favorisant la stabilité des modalités de pratiques et en mettant en évidence la continuité des apprentissages. La finalité des apprentissages est par exemple présentée d'emblée : ouvrir son champ des possibles et, idéalement, conclure le temps d'apprentissage par la participation à quelque chose d'exceptionnel ou par la réalisation d'une action *a priori* difficile ou hors de portée, de manière privilégiée en dehors de toute référence à l'évaluation⁵. Elle a aussi, de préférence, une portée collective. Pour ce qui est de l'escalade, cette perspective annoncée est, par exemple, le challenge de grimper en tête la plus grande hauteur cumulée d'une voie d'une difficulté donnée par les trois membres d'un groupe stable du début à la fin de la séquence.

Offre d'occasions de réutilisation des contenus dans de nouveaux contextes

L'exploitation des contenus pour apprendre revient pour l'élève à comprendre la fonction et le sens d'une action afin d'être en mesure de la mettre en œuvre quand les circonstances du moment le permettent, voire l'exigent. Il s'agit pour lui de recycler des actions efficaces dans d'autres pratiques qui ont des "airs de famille" avec celles dans lesquelles ces actions se sont construites. Pour filer l'illustration précédente, le contenu "pousser sur les jambes pour atteindre une nouvelle prise de main" est exploité dans de nouveaux contextes à chaque fois que les élèves s'engagent dans de nouvelles voies. Il peut également être remobilisé en Parkour, sur des actions de "passe-muraille". Le hissage par-dessus des obstacles plus hauts que soi est basé sur une forte impulsion permettant de sauter haut puis de s'aider de ses pieds pour s'accrocher en haut de l'obstacle avec les mains et se hisser.

³ TERRÉ (N.), « Les connaissances des élèves en Éducation Physique. Étude de la dynamique de construction et d'actualisation des connaissances à partir de l'expérience de lycéens à l'échelle d'un cycle d'apprentissage en escalade », Thèse de doctorat en STAPS de l'université de Nantes, 2015.

⁴ SAURY (J.), ADÉ (D.), GAL-PETITFAUX (N.), HUET (B.), SÈVE (C.), TROHEL (J.), « Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants », Éditions Revue EPS, 2013.

⁵ CHEVAILLER (N.), « Naissance d'un sentiment d'excellence », *e-novEPS* n° 24, janvier 2023.

Apprendre en construisant un langage commun

Contrairement aux autres perspectives qui considèrent la pensée et le contenu comme des déterminants de l'action et de l'apprentissage, celle dite "des capacités" fait disparaître la relation temporelle et causale entre pensée et action. De fait, se demander s'il est préférable d'agir sur la pensée ou sur le corps des élèves pour organiser leurs apprentissages et leur progression revient à faire l'erreur de considérer que le corps ou l'esprit sont l'un ou l'autre un antécédent à l'action. Pensée et action sont considérées comme une seule et même chose vue sous un angle différent. Les états de pensée, les manières qu'ont les élèves de voir, de comprendre et planifier leurs actions ne sont pas dépendantes de leur appropriation préalable des contenus enseignés. Elles sont des manières de voir autrement leurs actions et leur engagement dans les situations pédagogiques. Il s'agit donc, en quelque sorte, d'un retournement de perspective. Les contenus ne sont pas à exploiter par les élèves pour apprendre en EPS. C'est plutôt l'élève qui construit sa perception du monde à partir de son action. Ce qu'il pense est déterminé par le sens que revêt pour lui cette action. Il est donc finalement question avant tout de sens lorsqu'il est question d'apprentissage et de progrès selon ce point de vue.

Construction d'un sens commun

La comparaison entre l'apprentissage de la grammaire de la langue avec les apprentissages visés par l'enseignant d'EPS permet de mieux comprendre cette perspective des capacités et ses implications sur les manières de concevoir les relations entre contenus et apprentissages des élèves. Le sens d'un texte écrit en français n'est communicable par l'auteur et saisissable par le lecteur qu'à condition que chacun maîtrise suffisamment la langue française pour comprendre la finesse et la richesse du vocabulaire utilisé, pour entrevoir, grâce aux tournures de phrases et à la structure générale du texte, les subtilités de sens et d'intention de l'auteur. De la même manière, les conduites motrices des élèves n'ont un sens partagé que si elles ont une fonction adaptée à la situation dans laquelle ils sont engagés. Elles ne sont compréhensibles par leurs éventuels pairs, spectateurs, partenaires, arbitres, etc. que si chacun connaît suffisamment le sens du jeu, les fonctions techniques et stratégiques des actions associées aux différents rôles mis en jeu.

L'apprentissage de ces jeux de langage prend par exemple la forme, dans le champ d'apprentissage n° 4, de la "construction à rebours du jeu"⁶. Plutôt que d'apprendre aux élèves à prendre l'information dans les sports collectifs, il s'agit de "construire l'information" collectivement afin que les actions des uns soient intelligibles pour les autres. Ce n'est qu'à cette condition qu'il est ensuite possible de leur "demander de prendre l'information" individuellement, par exemple pour choisir de tirer à partir d'une zone favorable ou pour choisir de faire la passe à un partenaire occupant une position de tir plus favorable. La conséquence directe de l'adoption de ce point de vue est que chaque élève doit connaître ce qui doit être fait dans telle ou telle circonstance pour pouvoir, ensuite, reconnaître les situations et "voir comme il faut voir", donner un sens juste, collectivement partagé, aux situations vécues et, finalement, apprendre à prédire le comportement d'autrui.

Observation des élèves, compréhension et transformation de leurs jeux de langage

Selon cette perspective sémantique de jeux de langage, l'enseignant observe attentivement ses élèves afin de découvrir le sens du jeu des uns et des autres, c'est-à-dire ce que chacun sait ou ne sait pas voir, sait ou ne sait pas dire par sa motricité. Il s'agit d'interpréter les fonctions conscientes ou inconscientes des actions des élèves afin de transformer simultanément leurs manières de voir et de faire, leurs représentations et leurs actions. Cette compréhension est au principe de la détermination de situations dans lesquelles l'exploitation des contenus pour apprendre revêt moins d'importance que la modification du sens attribué par l'élève à l'action.

Par exemple, le constat selon lequel des élèves de sixième tirent fréquemment sur le gardien en hand-ball, y compris dans des situations sans opposition, peut être interprété, selon ce point de vue, comme la résultante de l'habitude prise antérieurement par ces élèves de faire, dans les jeux de balles, des passes à des partenaires⁷. Dans une situation de tir qui nécessite un geste proche de celui de la passe, le gardien conserve donc pour ces élèves, une fonction de partenaire. L'apprentissage consiste alors à apprendre à voir celui-ci comme un adversaire à éviter, par exemple grâce à une situation de tir avec un gardien positionné de dos ou un gardien qui n'a pas le droit d'utiliser ses mains pour arrêter le ballon. En s'appuyant sur le fait "qu'on ne tire pas sur une ambulance", ce type de situation permet aux élèves de voir le tir avant tout comme un évitement du gardien, de sorte que la construction du sens revêt ici plus d'importance que l'appropriation d'une meilleure représentation de la façon dont il s'agit de s'organiser pour tirer. Le rôle du professeur revient ainsi, finalement, à orienter les manières d'attribuer du sens aux situations dans lesquelles les élèves sont placés afin qu'ils agissent de manière juste.

⁶ LOUIS (F.), « Anthropologie didactique. Pour une grammaire des contenus d'apprentissage : deux exemples en hand-ball », *Éducation & didactique*, vol. 5, n° 2, 2011.

⁷ LOUIS (F.), « Activité et intentionnalité. Le cas de l'Éducation Physique et Sportive », Thèse de doctorat de philosophie de l'université de Nancy, 2010.

Tab 1 : Principes de construction ou d'animation de la leçon associés à différentes manières de penser la relation entre exploitation des contenus et apprentissage

| Logique générale liant exploitation des contenus et processus d'apprentissage | Exemples de pratiques pédagogiques possibles | Principes de construction ou d'animation de la leçon |
|---|---|--|
| S'approprier cognitivement et exploiter en pratique les contenus pour modifier ses représentations | Enseignement explicite | <ul style="list-style-type: none"> • Penser, écrire dans ses préparations de leçon et instituer les contenus dans un langage explicite, compréhensible et exploitable par les élèves • Offrir des occasions de verbaliser les contenus |
| | Problématisation | <ul style="list-style-type: none"> • Choisir des formes de pratique qui posent un problème à résoudre par les élèves • Questionner les élèves autour des contenus |
| | Pédagogie du modèle | <ul style="list-style-type: none"> • Proposer des formes d'évaluation, co-évaluation et auto-évaluation pour manipuler des observables afin d'imiter et/ou reproduire un modèle • Décomposer pour réduire la complexité et rendre les contenus plus intelligibles |
| Exploiter des contenus ciblés par l'enseignant pour répondre aux besoins repérés chez les élèves | <p>Priorisation des contenus en fonction des besoins repérés chez les élèves</p> <p>Différenciation pédagogique</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Observer les élèves en s'appuyant sur une connaissance approfondie des conduites typiques pour comprendre leur motricité • Émettre des hypothèses permettant d'expliquer les motricités respectives des élèves • Choisir différents contenus adaptés aux divers besoins repérés chez les élèves • Proposer un enseignement et des contenus différenciés |
| Attribuer du sens aux contenus pour apprendre | Centration sur le vécu des élèves et la ré-exploitation des contenus dans de nouveaux contextes | <ul style="list-style-type: none"> • Chercher à comprendre les sens conférés par les élèves à leur engagement dans les situations proposées pour... • ... Offrir des modalités variées et sensées d'engagement dans les situations • Mettre en évidence la continuité des apprentissages par rapport à un but final qui donne sens à l'ensemble • Offrir des occasions de réutiliser les contenus dans de nouveaux contextes |
| | Centration sur la construction d'une culture commune, d'un langage commun, d'un sens commun | <ul style="list-style-type: none"> • Construire collectivement le sens des conduites motrices pour que les comportements des uns prennent sens aussi pour les autres • Observer les conduites motrices des élèves pour comprendre la fonction qu'ils attribuent à celles-ci... • ... afin d'inventer des situations susceptibles de les amener à conférer un autre sens aux contenus |



Conclusion

En définitive, les pratiques pédagogiques les plus communes renvoient à des manières distinctes de penser la relation entre l'exploitation des contenus par les élèves et leurs apprentissages. Il est utile à l'enseignant de connaître ces conceptions variées de la définition et de la place de l'exploitation des contenus dans l'apprentissage des élèves en EPS pour choisir et mettre en œuvre, en connaissance de cause, des pratiques pédagogiques qui font sens, tant pour les élèves que pour lui-même. Cette prise de hauteur par rapport aux pratiques quotidiennes l'engage par ailleurs à une forme d'humilité et de modestie quant à la justification de ses pratiques. En effet, cet essai de vulgarisation des arrière-plans philosophiques de différentes conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves en EPS tend à mettre en évidence toute la complexité de ce qui se joue au quotidien dans la relation pédagogique.