

Enseigner l'EPS

N° 270 | Octobre 2016

Histoire

L'AE-EPS, 80 ans
de militantisme

La revue d'hier
à aujourd'hui

Enseignement scolaire

Natation de vitesse:
indicateurs de compétence

Arts du cirque
A quoi joue-t-on?

Un fichier numérique
de suivi de compétences

Notre métier

... sur l'enseignement
de la CP5

Recherche Formation

... sur la formation
des professeurs d'école

Autour des programmes
du collège

Vie associative

Biennale 2017 à Nancy
Quel regard de l'AE-EPS ?



Une rentrée en couleurs !



Vous l'aurez remarqué, ce nouveau numéro de notre revue professionnelle est entièrement en couleur ! Ce symbole marque les 80 ans de notre association. Il est accompagné d'un changement de logo et sera suivi d'un nouveau site Internet à la fin de l'année 2016.

Née en 1936, d'une amicale des anciens élèves de l'ENSEP, elle est devenue progressivement une véritable association de professionnels de l'EPS⁽¹⁾ contribuant au développement d'une EPS de qualité dans le respect d'une diversité de points de vue balisée par des principes éthiques. Diversité, pluralisme et ouverture, exigence et qualité, droit à l'éducation, respect de l'unité de la personne, accès à une culture corporelle polyvalente et ouverte sur des pratiques à venir, telles sont quelques unes des valeurs construites au fil des années. Grâce aux actions de formation mises en place par de nombreuses régionales, à l'activité de nos quatre groupes ressource dans la réflexion et l'innovation pédagogiques ainsi qu'aux projets menés par la « nationale »⁽²⁾ pour participer et alimenter les débats sur l'éducation physique et sportive, la dynamique suscitée il y a 80 ans est bien toujours présente.

Cet élan devrait nous permettre de faire des propositions d'aide à la mise en œuvre des nouveaux programmes d'EPS dont l'AE-EPS ne se satisfait pas vraiment⁽³⁾ ! Mais plutôt que de rentrer dans une logique d'opposition à un texte officiel, notre association préfère travailler à des illustrations pédagogiques pour atténuer ce qui peut apparaître comme des manques voire des faiblesses d'un certain point de vue. En France, contrairement à d'autres pays européens, nous sommes habitués à un système scolaire extrêmement centralisé qui produit des

programmes d'enseignement uniformes et très détaillés, mais qui peuvent aussi avoir un effet déresponsabilisant⁽⁴⁾. Le sens de ces nouveaux programmes permet d'établir « *un nouveau rapport à la prescription : elle se veut moins contraignante dans les choix et la temporalité pédagogique, moins tatillonne dans la mise en œuvre et ouvre la voie à plus de responsabilités professionnelle, individuelle et collective, sur la conception et la mise en œuvre des contenus réellement enseignés* »⁽⁵⁾. La voie est donc libre pour que chaque enseignant, chaque équipe pédagogique façonne son propre programme dans le respect du cadre institutionnel fixé. La logique de cycle à l'école primaire, étendue maintenant au collège, introduit une nouvelle façon de concevoir les contenus en donnant plus de temps à l'élève. L'enjeu n'est-il pas que chaque élève, au bout du compte, s'approprie les connaissances et compétences du socle commun ?

Quel programme intelligible et fonctionnel peut-on construire de l'école primaire au lycée pour garantir à chacun l'acquisition d'une culture commune ? Ce sera, entre autres, un des objets d'étude de la prochaine Biennale de l'AE-EPS prévue en octobre 2017 dont le titre, arrêté à l'Assemblée générale de juin, est : « *Pour que tous les élèves apprennent en EPS ! Quels repères et quels parcours de formation ?* » (voir l'appel à communication dans ce numéro).

François LAVIE,
président de l'AE-EPS

(1) Pour en savoir davantage sur l'évolution de notre association, se reporter à l'article de Denis Abonnen, « *De l'Amicale à l'AE-EPS. De la défense de l'ENEP à la promotion des enseignants spécialistes de l'EPS* », Revue Hyper N° 239, septembre 2007, p. 14-19.
[En ligne]. <http://www.aeeps.org/fonds-documentaire/revue/661-de-lamicale-a-laeeps.html> (consulté le 25 août 2016).

(2) Depuis le changement de nos statuts, la « nationale » est représentée d'une part par le Conseil national, organe représentatif des régionales chargé de définir les orientations et d'autre par le Bureau national mandaté pour les mettre en œuvre.

(3) Cf. « *Les nouveaux programmes d'EPS. Quel regard de l'AE-EPS ?* », Revue Enseigner l'EPS n° 269, avril 2016, p. 2-6.

(4) Voir le document réalisé par le think tank Terra Nova : « *Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative* ». [En ligne]. <http://www.tnova.fr> (consulté le 2 septembre 2016).

(5) Voir l'introduction commune aux cycles 2, 3 et 4 des programmes de collège p. 4.
[En ligne]. <http://eduscol.education.fr/technocol/actualites/les-nouveaux-programmes-2016> (consulté le 2 septembre 2016).

Enseigner l'EPS N° 270 | Septembre 2016

Directeur de la publication : François LAVIE
409, rue Célestin Tourres - 63115 MEZEL - francois.lavie@aeeps.org

Rédacteurs :

Coordination :

Mireille AVISSE : mireille.avisse@aeeps.org
23, rue Raspail - 76600 Le Havre - 06 23 05 61 80

Co-rédaction :

Jean-Baptiste Chiama - David Estevez
- Lionel AMATTE : lionel.amatte@aeeps.org
- Bernard BODA : bernard.boda@aeeps.org
- Magali BOIZUMAULT : magali.boizumault@aeeps.org
- Jean-Pierre BONNET : jean-pierre.bonnet@aeeps.org
- Jean-Baptiste CHIAMA : jean-baptiste.chiama@aeeps.org

- David ESTEVEZ : david.estevez@aeeps.org
- Philippe GAGNAIRE : philippe.gagnaire@aeeps.org
- Jean-François GIBERT : jean-francois.gibert@aeeps.org
- Betty LEFEVRE : betty.lefevre@aeeps.org
- Jean-Paul LIEVRE : jean-paul.lievre@aeeps.org
- David ROSSI : david.rossi@aeeps.org
- Serge TESTEVIDE : serge.testevide@aeeps.org

Hyper infos :

Roger MADELAINE : roger.madelaine@aeeps.org

ENSEIGNER L'EPS est une publication trimestrielle.

Editeur : AE-EPS - 4, avenue de la Pelouse - 94160 Saint-Mandé
Dépôt légal : 3^{ème} trimestre 2016 - ISBN : 978-2-902568-33-9

Pour toute demande d'abonnement ou d'expédition, s'adresser à :
Fabrice PAINDAVOINE - fabrice.paindavoine@aeeps.org

Abonnement (3 numéros par an) : 1 an : 36 € - Le numéro : 12 €

Pour toute observation concernant ENSEIGNER L'EPS, s'adresser au directeur de la publication. L'Association des Enseignants d'EPS, association Loi 1901, a été créée en 1936 par les Anciens Elèves de l'École Normale Supérieure d'Éducation Physique. Elle est ouverte à tous les enseignants d'EPS, étudiants et responsables. De par ses actions dans le cadre de Formation Professionnelle, l'AEEPS a été agréée par le Premier Ministre le 9 août 1976 au titre de l'article L.950-2 du Code du Travail. La revue de l'association, fondée également en 1936, assure la diffusion d'articles et d'informations intéressant tous les enseignants d'EPS, ainsi que les comptes-rendus d'activités et de voyages d'études.

Photo couverture : Cyril ALBERTINI

Conception-Réalisation : Communicolor - 02 96 42 24 85
Rue de la Maladré - 22960 Plédran

Sommaire

Histoire

L'AE-EPS, 80 ans de militantisme pour une Education Physique Scolaire <i>Denis ABONNEN</i>	2
--	---

La revue d'hier à aujourd'hui <i>Mireille AVISSE-DESBORDES</i>	5
--	---

Enseignement scolaire

Des indicateurs de compétence au service des apprentissages et de l'enseignement en EPS : une proposition en natation de vitesse <i>Cyril ALBERTINI</i>	7
---	---

Les Arts du cirque. A quoi joue-t-on ? A transformer, à composer ! <i>Alexandre DEVISSE, Laurent LEMAI</i>	13
--	----

L'utilisation d'un fichier numérique de suivi personnel : affordances et usages pour l'élève et l'enseignant <i>Karl LONGLUNE, Fabienne PERROT, Cécile ROMAN</i>	19
--	----

Notre métier

Eléments d'histoire immédiate sur l'enseignement de la CP5 De nouveaux savoirs à enseigner ? <i>Laurent GRÜN</i>	21
--	----

Formation

La formation en EPS des futurs professeurs des écoles au travers de l'exemple de l'académie de Versailles. Des spécificités et une complexité qui interrogent <i>Jean-Baptiste CHIAMA</i>	25
---	----

Autour des programmes d'EPS du collège... Point de vue d'un IA-IPR <i>Odile CALTOT</i>	29
--	----

Vie associative

Annnonce de la 2^{ème} Biennale de l'AE-EPS <i>François LAVIE</i>	31
---	----

Le fil rouge de l'entraide...

La continuité de l'Amicale à l'AE-EPS sur 80 ans ne peut mieux s'illustrer que dans un sommaire qui réunit des articles historiques, des outils professionnels d'enseignement, des propositions de formation initiale et continue tous azimuts.

Une question fondamentale est ainsi posée : comment les professeurs d'EPS continuent-ils de s'emparer de chaque réforme avec le souci permanent des apprentissages des élèves qui leur sont confiés. Comment, au-delà des textes officiels, le talent des enseignants d'EPS leur permet-il d'appliquer, de décliner, d'enrichir les prescriptions ministérielles au bénéfice de l'établissement où ils exercent ? Cette rentrée ne fait en cela pas exception à la règle.

Denis ABONNEN et **Mireille AVISSE** vous invitent à regarder dans le rétroviseur pour mieux avancer, armés des visées de ses fondateurs. « S'entraider pour mieux enseigner »⁽¹⁾ est à suivre au fil de la revue et bientôt sur un nouveau site⁽²⁾.

Cyril ALBERTINI en natation de vitesse, **Alexandre DEVISSE** et **Laurent LEMAI**, pour les arts du cirque, **Karl LONGLUNE**, **Fabienne PERROT**, **Cécile ROMAN** nous fournissent des outils remarquables d'intervention. L'observation et l'évaluation en action au service des apprentissages des élèves telles que la première biennale nous a permis de les mettre en lumière.

Laurent GRUN et **Jean-Baptiste CHIAMA** ouvrent des perspectives pour réfléchir autrement aux éléments à prendre en compte pour former et se former. **Odile CALTOT**, IA IPR de Rouen termine en apportant le témoignage d'un autre niveau de formation, celui d'une académie.

Nos collègues professeurs et inspecteurs s'interrogent et agissent au quotidien pour les générations futures. Plus que jamais parlons d'une EPS scolaire d'utilité publique. Notre deuxième biennale 2017 devrait permettre de vous donner la parole⁽³⁾.

NOTEZ BIEN : Chaque auteur propose ses documents complémentaires sur notre site⁽²⁾. Ainsi comme disent les médias actuels « *si vous voulez en savoir plus, rendez-vous sur notre site...* ». Une manière simple et une habitude à prendre pour dépasser l'immédiat et la lecture superficielle ; creuser, élargir, ouvrir des perspectives pour comprendre et agir.

*Pour l'équipe de rédaction,
la coordinatrice Mireille Avisse*

(1) Le slogan de M. Avisse pour les appels aux adhérents des dernières élections au CA.

(2) Voir l'encadré.

(3) Voir l'annonce et l'appel à contribution page 31-32.

D'HIER à AUJOURD'HUI, du nouveau à l'AE-EPS

Pour célébrer les 80 ans de l'AE-EPS, la revue fait peau neuve, mais rassurez-vous notre site internet n'est pas en reste !

Nous travaillons en effet activement à sa refonte totale pour vous offrir dès 2017 un espace à la fois plus clair et plus ergonomique. La relation entre la revue et le site se verra également renforcée, avec de nouveaux contenus en perspective !

Profitez bien de la fin d'année et préparez vos claviers et vos souris pour 2017 !

Stéphane Roubieu, webmestre national



**Numéro téléchargeable
gratuitement
pour les adhérents
sur revue.aeeps.org**

Mots clés : Amicale - ENEP - Education physique scolaire - Ernest Loisel

Denis ABONNEN, Professeur agrégé d'EPS - Président d'honneur de l'AE-EPS, docteur en Histoire contemporaine

L'AE-EPS, 80 ans de militantisme pour une Education Physique Scolaire

Raymond Dessendier ne se doutait pas, le 22 septembre 1936 en déposant les statuts de l'Amicale des Elèves et Anciens Elèves de l'Ecole Normale d'Education Physique à la préfecture de Paris, que cette création perdurerait aussi longtemps bien après la fermeture de l'Ecole de formation des professeurs d'EPS et qu'elle prendrait une telle orientation. Il le fait sans doute à l'instigation d'Ernest Loisel, le nouveau directeur de l'ENEP dont il était très proche.

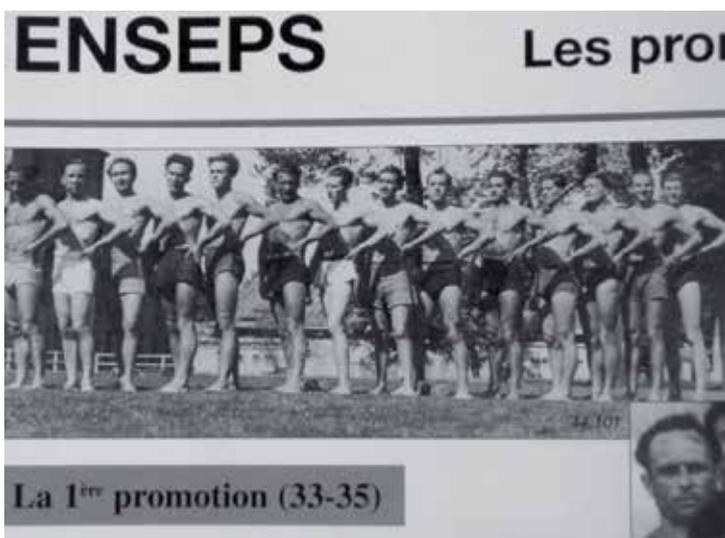
Dans cette période troublée, il faut créer une structure plus officielle qu'un « Comité d'organisation du bal de l'EP » pour recevoir des subventions et intercéder face aux factures résultant de cette manifestation¹. L'organisation d'un tel événement est une action de promotion et de communication. En effet, au cours de cette soirée à laquelle sont conviées des personnalités influentes de l'Education, de l'Armée et de l'Education physique², des démonstrations d'élèves de l'ENEP ont lieu pendant les intermèdes. C'est l'occasion de faire connaître la valeur de l'enseignement dispensé dans cette nouvelle école de formation de professeurs d'EP qui a subi depuis sa création en 1933 de nombreux soubresauts.

Aussi nous pouvons nous demander si les finalités énoncées dans les statuts et les projets de l'Amicale ne contiennent pas en filigrane l'ensemble

des problématiques qui se trouvent posées à un nouveau corps professoral. Quelles sont les raisons impératives qui ont poussé la création de cette Amicale? En quoi les objectifs de cette association peuvent-ils donner des raisons d'agir et d'espérer? Finalement quels sont les obstacles à surmonter pour ces nouveaux professeurs et leurs formateurs?

La longévité de cette association s'explique sans doute par la permanence de ses problématiques d'origine autant que par l'adaptation aux circonstances de ses administrateurs qui ont toutefois continuellement agité avec fidélité aux finalités et à l'état d'esprit qui ont présidé à sa création.

De ce fait nous soutenons que l'AE-EPS n'a pas de passé mais une histoire qui s'inscrit dans l'Histoire de l'Education physique et sportive en France.



Première promotion de l'ENEP qui créa l'Amicale de l'ENEP.
Raymond Dessendier est le 8^{ème} en partant de la gauche



Loisel Ernest entouré d'élèves et de professeurs de l'ENEP en 1936.

 Documents complémentaires sur le site.

1) « Le premier bal de l'EP a obtenu un vif succès », L'Auto du 31 mars 1936.

2) « M. Nicolle, ministre de la Santé et de l'Education physique, les représentants des ministres de la Guerre, de la Marine et de l'Air, le général Martin, commandant de Saint-Cyr, le colonel Legros, commandant de Joinville, et MM. Coulon et Strohl, Inspecteurs généraux de l'Education physique. Tous purent apprécier dans les intermèdes de danse, de musique et de sports de combat les élèves de l'Ecole Normale d'Education Physique sous la conduite de leurs professeurs.»

Finalités de l'Amicale de l'ENEP³

« L'Amicale des élèves et Anciens élèves de l'ENEP a pour but de maintenir entre les associés des liens d'amitié, de faciliter l'entraide matérielle et morale que cette amitié impose, de créer autour de l'Ecole un faisceau de sympathies et de contribuer au développement de l'Education physique et des Sports »⁴.

Aider...

La première mise en œuvre de l'entraide matérielle et morale est l'organisation du Bal de l'EP. Cette manifestation permet de récolter des fonds pour alimenter une caisse de secours gérée par l'Amicale au profit d'élèves en difficulté financière. En effet, en 1936, aucun organisme

n'assurait véritablement des étudiants ou fonctionnaires dans le cadre de ses études en cas d'accident. Or la pratique des exercices physiques demandée dans le cadre de la formation à l'ENEP pouvait être à l'origine d'accidents conséquents et l'objet d'un renvoi de l'Ecole. La création de cette Amicale de l'ENEP épouse donc le modèle de l'Association Amicale de secours des Anciens élèves de l'Ecole Normale Supérieure créée en 1846.⁵

C'est donc un élément permettant de parer cette Ecole Normale d'EP d'un attribut identique à son illustre modèle, l'Ecole Normale Supérieure de la rue Ulm.

Rassembler...

Le projet est également de rassembler les étudiants et les professeurs autour d'un objectif

essentiel, la reconnaissance de leur Ecole comme lieu d'une formation supérieure en Education physique et qui prépare des professeurs d'EP empreints d'un nouvel état d'esprit. En 1936 les professeurs sortis de l'ENEP ne sont pas très nombreux. Mais Ernest Loisel espère que d'ici quelques années ils représenteront, par leur engagement au service de leur profession, l'essentiel de l'activité de l'EP en France. En 1938, il y a 645 en postes d'EP dans les établissements secondaires⁶. Un nombre aussi réduit s'explique par la faiblesse du recrutement. En 1939, nous recensons 54 élèves à l'ENEP et 91 Anciens en postes.

Pour renforcer les liens entre Anciens élèves et élèves Ernest Loisel compte sur la publication d'un Bulletin de l'Amicale. Le premier numéro paraît début 1939.

Tableau 1 - Nombre d'élèves de l'ENEP avant la guerre de 1939-1945

Promotions	Femmes	Hommes	Total	Années universitaires	Nombre d'élèves à l'Ecole	Nombre d'Anciens
1933-1935	14	14	28	1933-1934	28	—
1934-1936	08	11	19	1934-1935	47	—
1935-1937	14	09	23	1935-1936	42	28
1936-1938	09	12	21	1936-1937	44	47
1937-1939	14	14	28	1937-1938	49	70
1938-1940	12	14	26	1938-1939	54	91

Faire connaître

Un des objectifs essentiels de Loisel est de faire connaître aux nouveaux décideurs politiques et institutionnels l'Ecole Normale d'EP et les problèmes qu'il y rencontre. Après le premier bal de l'EP les résultats des élections législatives emportent les personnalités s'occupant d'Education et d'Education physique et dénouent donc les liens que Loisel avait pu y tisser. En mai 1936 le Président Albert Lebrun charge Léon Blum de constituer un gouvernement. Ce gouvernement dit du Front populaire, investi le 4 juin 1936 va pouvoir appliquer son programme de réformes sociales qui l'a porté au pouvoir. Mais dans l'attente du changement le climat social ne s'apaise pas. L'été 1936 est pour les salariés un temps euphorique où enfin leurs aspirations peuvent se concrétiser. Les différentes revendications

ont des chances d'aboutir si elles sont portées par des rassemblements puissants d'individus, unis derrière des objectifs communs. A la rentrée 1936-1937, les conditions de travail sont toujours aussi précaires et médiocres. L'ENEP n'a toujours pas de locaux suite au départ de l'Université de Paris⁷.

L'appui d'une association représentant une force collective, apparaît sans doute une éventualité à Ernest Loisel pour faire émerger un certain nombre de problèmes matériels et conceptuels. Il y voit également la possibilité de partager ses problèmes de gestion et d'en différer les éventuelles répercussions néfastes au sein de son Ecole. Au cours des réunions s'expriment les frustrations, les colères et les espoirs des élèves. Ainsi cette association est à la fois une structure de propositions en interne et une structure de revendication en externe qui renforce l'action de

Loisel auprès de l'administration centrale. Loisel va œuvrer au démarrage de l'Amicale concrétisant les désirs des élèves des Anciens et des professeurs de l'ENEP. Ils le considéreront comme « le principal artisan de notre Amicale. »⁸

Valoriser une profession, défendre une conception de l'EP...

L'orientation conceptuelle qui semble se dégager de la structure ministérielle chargée de l'EP dans le gouvernement du Front populaire inquiète le personnel de l'ENEP. C'est un médecin, Pierre Dézarnault, qui a la charge du sous-secrétariat d'Etat à l'EP. Quand au sous-secrétariat aux Sports, rattaché au ministère de la Santé, il est également tenu par un médecin, Henri Sellier.

3) Nous utiliserons l'expression Amicale de l'ENEP pour désigner l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elève de l'ENEP pour raccourcir, d'autant que plus tard cette association sera connue auprès des enseignants d'EPS comme l'Amicale de l'ENSEP.

4) Déclaration de l'association « Amicale des Elèves et Anciens élèves de l'ENEP » à la préfecture de Paris le 22 septembre 1936, archives de l'AE-EPS.

5) Boissier Gaston, « L'Association des anciens élèves » in, Le Centenaire de l'École Normale 1795-1895, réédition, Paris, Presses de l'École Normale Supérieure, 1994.

6) Gay-Lescot Jean-Louis, *Sport et éducation sous Vichy*, Presses universitaires de Lyon, 1991, p. 13.

7) « Pour suivre les cours, les élèves devaient se rendre tantôt à la faculté de médecine, tantôt dans une salle prêtée par le Ministre de la Santé publique, rue de Tilsit, tantôt sous les gradins du stade Roland Garros. Cette précarité des locaux a marqué toute la période pendant laquelle M. Loisel exerça ses fonctions. » Surrel Yvonne, Revue EPS n° 20, introduction à la reproduction de l'article de Ernest Loisel « L'apprentissage du mouvement », p. 3.

8) Le Bureau de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves de l'ENEP, « Le Bureau à tous les Anciens », Bulletin de l'Amicale, n° 2, avril 1945, p. 2.

L'EP semble vouée aux finalités hygiéniques et médicales. De plus les crédits destinés à l'ENEP et votés en août 1936 sont rognés par le Sénat en septembre.

Ernest Loisel depuis sa prise de fonction et fort de l'appui des premières promotions, tente de mettre en application à l'ENEP la conception d'une Education physique éducative, prise en charge par des professeurs d'EP, dont le statut serait identique à celui des autres professeurs du secondaire.

Le retour de politiciens médecins risque de toute évidence de compromettre ce projet qui commençait à susciter des espoirs aux enseignants d'EP.

Aussi va-t-il multiplier ses démarches auprès instances dirigeantes. Il va intervenir également à de nombreuses reprises à la radio, média très porteur à l'époque, pour essayer de valoriser la profession de professeur d'EP et de défendre une conception éducative de l'EP⁹. Mais un certain immobilisme demeure malgré le regroupement, le 29 juin 1937, de l'Education physique, des Sports et des Loisirs sous la conduite de Léo Lagrange qui est intégré au ministère de l'EN tenu par Jean Zay.

L'Amicale, avec son corollaire le Bulletin, renforce l'action de Loisel. Il en est l'instigateur mais également le principal artisan à ses débuts. Il y

voit un moyen pour constituer un réseau autour de l'ENEP malmenée et développer une conception novatrice de l'Education physique. Il se sent investi de la mission de révéler toute la valeur éducative de l'éducation physique et la compétence de ses enseignants. Il engage par son exemple l'ensemble des élèves et des Anciens à relever le défi auquel est confronté leur groupe : malgré une situation matérielle à la limite de l'acceptable, faire de l'ENEP un centre de formation d'avant-garde d'enseignants dont l'autorité rejillira sur toutes les structures d'éducation physique et de sport en France.

La longévité de l'AE-EPS s'explique sans doute par la permanence des problématiques posées aux fondateurs de l'association d'origine autant que par l'adaptation de ses administrateurs successifs aux conditions de l'enseignement de l'Education physique et sportive en France. Force est de constater également qu'ils ont continuellement agité en accord avec les finalités et les valeurs qui ont présidé à sa création pour défendre et promouvoir une Education Physique Scolaire sont toujours présentes. « S'entraider pour mieux enseigner c'était le slogan » Elles ont traversé et étayé les actions de formation, les publications, les groupes de réflexion et de production...*

Suite dans le numéro de janvier...

DA et MA

* M. Avisse (site)

9) Nous avons énuméré 13 conférences données par Ernest Loisel à la radio entre octobre 1936 et juin 1939. Les deux premières s'intitulent « Le professeur d'éducation physique » et « L'éducation physique et le sport dans l'enseignement ». Abonnen Denis op. cit. p. 118.

ABONNEMENT A LA REVUE « ENSEIGNER L'EPS »

via le site de l'AEEPS en suivant le chemin : <http://abonnement-revue.aeeps.org>

ou contacter : Fabrice PAINDAVOINE - fabrice.paindavoine@aeeps.org

L'abonnement à la revue « Enseigner l'EPS » est annuel et comprend 3 numéros (janvier, avril et octobre). Coût : 36 euros.

La veille d'information

En plus d'un fond documentaire fort de plus de 750 articles disponible sur son site, l'AEEPS est heureuse de vous proposer une veille d'information.

Depuis le mois de mai, nous y rassemblons à destination des enseignants, étudiants ou formateurs l'essentiel de l'actualité de l'EPS et de l'éducation ainsi que des regards décalés sur le monde des pratiques physiques et du sport.

Si cette veille d'information vous plaît, n'hésitez pas à la faire connaître à vos collègues et amis !



actu.aeeps.org



facebook.aeeps.org



twitter.aeeps.org



rss.aeeps.org

Mots clés : revue - site - AEEPS - amicale

Mireille AVISSE-DESBORDES, Professeur D'EPS agrégé HC

Coordinatrice du Comité de rédaction site/revue, présidente d'honneur - mireille.avisse@aeeeps.org

La revue d'hier à aujourd'hui



Du « Bulletin de liaison » des anciens élèves de l'ENSEP à « HYPER », Revue de l'Association des Enseignants d'EPS, à « Enseigner l'EPS », revue de l'Association pour l'enseignement de l'EPS : extraits de l'article collectif des rédacteurs successifs*...

*cf cet article paru dans notre revue.¹

amicaux qui étaient encore nombreux à l'époque. Il s'agit pour le Président d'alors d'« *AGIR autrement, de DIRE autrement* », en collant mieux à la réalité tout en restant fidèle à l'esprit des anciens : « *Fidèles en l'adaptant, en le modernisant, à leur volonté, à leur dynamisme, de formation et d'action mais aussi d'ouverture et de transparence, de regroupement et de mise en œuvre de réseaux opérationnels et conviviaux. Toutes ces initiatives sont libres et indépendantes des influences, des courants, des institutions.* »

Michel Godard assiste Jean-Pierre Toulet puis cède la rédaction à Sylvette Larhant assistée de Fred Lachaud-Miniot en 1997

« A la demande du Président Jean-Pierre TOULET, j'ai accepté de prendre la responsabilité de la rédaction d'Hyper, tâche que j'ai assumée avec Frédérique Miniot Lachaud d'octobre 1997 (n° 198) à juin 2004 (n° 225). A la suite des décisions du congrès de Toulouse, la revue Hyper se veut être le reflet national des réflexions et des actions de notre association, par exemple les journées Debeyre, les Journées de Montpellier... Les correspondants-relais Hyper, nouvelle tâche instituée dans les régionales, devront alimenter régulièrement la revue par des articles. Quatre rubriques sont retenues : la vie de l'association, le milieu scolaire, l'enseignement supérieur, en dehors de l'école². C'est ce cadre, non remis en cause dans son ensemble qui nous a guidés pendant 7 ans. A partir du n°200, il est créé 4 pages intérieures : « Hyper infos » qui isole et informe plus particulièrement sur notre vie associative spécifique. »

La nouvelle rédactrice continue donc à défendre la ligne selon laquelle la revue doit rester le reflet de ce qui se passe dans les régions et appelle systématiquement les CR de stages ou les articles écrits par les intervenants sur ces stages. De ce fait les sujets traités s'orientent vers les activités et débats organisés lors des seuls stages et événements qui sont beaucoup moins nombreux depuis la mise en place de la formation continue avec les MAFPEN. Les collègues, adhérents ou non, privilégient la formation gratuite sur leur temps de travail en lieu et place de celle payante sur leur temps de loisirs. Il faut alors solliciter des auteurs. La demande exprimée de la rédaction est devenue progressivement celle d'articles qui « *appre-*

La raison d'être de cette revue a d'abord été de rendre compte des activités de l'Amicale. Longtemps nommé « Bulletin trimestriel de l'Association des Enseignants Français d'EPS », il regroupait les CR des bureaux et Assemblées Générales, ceux des stages, week-ends et voyages d'étude, rencontres conviviales autour des promotions et des événements particuliers. Quelques articles centrés sur des APS étaient rédigés par les membres de l'Amicale (des anciens élèves de l'ENSEP) qui encadraient les activités proposées. Le dernier « bulletin » est le n° 144-145, d'octobre 1984 « Dossier BAC » composé par Michel Godard avec un apport de près de 50 établissements pour la contribution à l'élaboration d'outils d'évaluation dans le cadre du nouveau baccalauréat.

C'est en janvier 1985 qu'HYPER prend le nom de « revue » de « L'Amicale des Anciens élèves de l'ENSEP » qui devient « Association de Enseignants d'EPS » le 19 novembre 1987. En Janvier 1991, Jean-Pierre Toulet ouvre une « autre information de l'EPS » dans HYPER.

Un Hyper-EPS de 20 pages réservé aux abonnés, un Hyper-Info de 4 à 8 pages réservé aux adhérents, reflet du dynamisme des actions dans les régions, un Hyper-Stages : cahier annuel des stages et voyages d'étude ou

1) Destiné à une communication en direction de la Régionale de Montpellier pour une de ses journées d'animation (présidée à l'époque par le regretté Maurice Portes qui fut un temps, membre du Conseil d'Administration de l'AEEPS).

2) Les rubriques actuelles les plus fréquentes : « *Notre Métier, Enseignement Scolaire, Recherche ou Université* » et « *Notre association* » qui réside dans l'encart couleurs Hyper Infos, seule trace survivante de l'ENSEP : HYPER désignait les élèves de deuxième année...



naient à mieux penser, pour mieux construire professionnellement » affirme Sylvette Larhant. L'invitation permanente à réagir par articles interposés a permis des débats, parfois houleux, entre des auteurs. D'autres APS apparaissent ainsi que d'autres champs de réflexion témoignant de celle des adhérents, des groupes de l'AEPS et du CA.

Mireille AVISSE succède au président Jean-Pierre Bonin en Janvier 2002. Le premier numéro avec couverture couleur sort en Juin 2004 et lorsque S. Larhant souhaite quitter la rédaction en 2004 c'est tout naturellement vers l'ancienne vice-présidente Mireille Quévieux que s'est tournée la présidente gardant ainsi la collaboration de Frédéric Lachaud-Miniot.

Mireille Quévieux et Fred Lachaud

Inaugurant le « Mot de la rédaction » en page 3 de chaque Hyper, elle donne le ton dès le premier n° 226 qu'elle réalise : « *Pour cela pas de cagnardise³ possible pour réussir à garder à notre revue sa "petite musique particulière". HYPER est une revue originale, elle essaie d'être le reflet des différentes sensibilités qui coexistent au sein de notre discipline.* »

La ligne éditoriale suivie depuis le numéro d'octobre 2004 est en continuité avec les années précédentes. Toutefois, il faut constater que :

- Les « enseignants de terrain » n'écrivent pas facilement des articles, même lorsqu'ils témoignent oralement (lors de conversations amicales ou de réunions professionnelles) de réussites intéressantes qui vaudraient la peine d'être diffusées !
- Les « chercheurs » (presque toujours professeurs d'EPS au départ), sont par contre très intéressés par une diffusion dans Hyper, et lorsque le « style » de leur communication est un peu trop « abscons » et risque de rebuter la majorité des lecteurs, il leur est demandé de modifier leurs expressions, mais également, si cela leur est possible, d'éclairer leur théorie avec des exemples concrets tirés de la pratique scolaire.

ET aujourd'hui ?

Mireille Quévieux et/puis Mireille Avisse et coll

Lorsque Denis Abonnen devient Président et directeur de publication, ma place officielle devient en mars 2012 celle de coordinatrice de la rédaction. Le terme et la fonction exacts serait « coordinatrice » du comité éditorial site/revue tant il est clair que les deux modes de publication devront être reliés et complémentaires (cf note de la rédaction n° 250).

Depuis septembre 2010, n° 250, ce comité de lecture est constitué de collègues, collaborateurs et amis de longue date : **Jean-Pierre Bonnet, Michel Ledorze, Jean-Paul Lièvre, Serge Testevuide rejoints par Lionel Amatte... Complété en 2014 par Bernard Boda, Jean-François Gibert et David Rossi, en 2015 par Betty Lefevre et en 2016 par Philippe Gagnaire, Magali Boizumault et Jean-Baptiste Chiama et David Estevez qui coordonnent avec moi l'évolution de notre publication « papier ».**

Les principes sont, au fil du temps, restés sensiblement les mêmes : « *recherche d'un équilibre et choix de thématiques reliant les auteurs et les articles entre eux* » pour mettre en œuvre « *un outil de mise en synergie des connaissances et des savoirs théoriques et pratiques utiles à des professionnels de l'enseignement de l'EPS* ». « *Donner l'envie et l'habitude de prendre du recul par rapport à son intervention quotidienne tout en restant profondément engagé dans une relation authentique avec ses élèves, telle est la vocation souhaitée de la revue de l'AEPS* » comme le disaient en chœur nos rédacteurs... **Nous maintenons ainsi une réelle continuité qui peut permettre d'éviter des dérives et errements dans le flot des informations actuellement à la portée de tous. Objectif : guider et armer des choix de réflexion...**

3) Fainéantise : cf Dictionnaire 1905... expressions à redécouvrir.

Dans les deux cas, les articles sont lus attentivement et retenus en fonction de l'intérêt qu'ils présentent pour ce qui constitue l'essentiel de notre « mission » : **donner à réfléchir pour que l'EPS soit mieux comprise, mieux « didactisée », mieux enseignée, et que les propositions faites le soient dans le sens d'un partage de savoirs et/ou de compétences...**

En aucun cas il n'y a de « ré-écriture » d'un article par une personne autre que l'auteur. Les propositions et remarques qui lui sont faites (par la « rédactrice principale », M. Quévieux) n'ont pour but que de lui permettre de modifier, ajouter, préciser...

Pour conclure quelques observations

1/ La vie, les contenus, l'évolution d'HYPER sont fortement liés à la personnalité du président de l'époque et parfois à celle du rédacteur dans la mesure où aucun CA n'a souhaité organiser stricto sensu un « comité de lecture ». Depuis quelques années la qualité des articles ne semble pas en avoir souffert et la liberté d'expression des auteurs répond à l'attente d'un nombre grandissant de lecteurs.

2/ L'évolution semble toutefois aller toujours dans le même sens : d'un bulletin de liaison de l'ENSEP à l'AMICALE, puis du compte-rendu du fonctionnement interne vers celui du contenu des stages, à la publication des débats et à la multiplication d'articles de réflexion. Le risque d'une dérive théorisante est compensé enfin par la recherche d'un équilibre et le choix de thématiques reliant les auteurs et les articles entre eux. Ce qui tente de se mettre en place c'est un outil de mise en synergie des connaissances et des savoirs théoriques et pratiques utiles à des professionnels de l'enseignement de l'EPS. **Donner l'envie et l'habitude de prendre du recul par rapport à son intervention quotidienne tout en restant profondément engagé dans une relation authentique avec ses élèves, telle est la vocation souhaitée de la revue de l'AEPS.**

Michel GODARD, Sylvette LARHANT, Mireille QUEVIEUX

Ceci s'est remarquablement affiché cette année avec la Biennale 2015, où les élèves étaient présents à travers les images filmées par leur professeur, et s'actualise depuis le n° 265 de notre revue par la mise en ligne des images et documents proposés par les auteurs de nos articles.

Le lien de Gutenberg à Internet est bien en cours de réalisation exigeant de chacun une réflexion sérieuse, approfondie de ce que sont chacun de ces modes de communication, leur intérêt, leurs limites en fonction du public visé et de l'effet escompté.

Un peu de philo... En ces temps de télécommunications où tout est fait sans que les corps se rapprochent (cf Alain Etchegoyen...) le succès des sites de rencontres souligne à l'évidence que le principe qui a donné vie en 1936 à notre petite association amicale est plus que jamais d'actualité. C'est celui de la Rencontre comme « vecteur » de formation et d'entraide et c'est ce que mettent en place à chaque rentrée les responsables régionaux toujours en quête de militants. Ils sont des amis désireux de s'engager pour que l'AEPS continue de rester libre et vive pleinement ces moments de regards croisés et de discussions informelles. Ce sont aussi ceux-là qui parfois peuvent donner naissance à des idées innovantes et des collaborations dynamisantes.

C'est ainsi que s'est tissé le réseau amical qui perdure et joue un rôle non négligeable dans la réflexion professionnelle. Pourquoi ? Parce qu'il est important de **GARDER ET DE PARTAGER CETTE MARGE D'IMAGINATION DE CREATION NOURRIE PAR LE REEL** de chaque leçon, de chaque remarque, conseil, consigne vécus au quotidien.

Mireille AVISSE

Mots clés : indicateurs de compétence - fil rouge moteur - fil bleus méthodologiques et social - quantifier
qualifier les apprentissages - natation de vitesse - amplitude - fréquence - renseigner en direct - utilisation TICE

Cyril ALBERTINI, Académie de Corse, Collège de Porticcio - Pour le groupe EPIC - cyril.albertini@aeeps.org

Des indicateurs de compétence au service des apprentissages et de l'enseignement en EPS : une proposition en natation de vitesse

Une démarche

Documents complémentaires sur le site.

- Une volonté de « renseigner en direct » l'élève non seulement sur le résultat de son action mais aussi sur les différents déterminants et paramètres de son activité. Nos propositions se situent dans le premier champ d'apprentissage « produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée » (CA1) dans le cadre de la compétence : « Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer avec son corps » (CG1) et notamment « acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficacité » (compétences travaillées du cycle 3).
- Des indicateurs de compétence qui permettent de quantifier et de qualifier les apprentissages des élèves. Notre réflexion s'insère dans le cadre du groupe EPIC (Évaluation Par Indicateurs de Compétence). Au regard des indicateurs qui servent principalement à « baliser » le chemin pour l'élève, ce groupe de réflexion met la notion « d'aiguillage » en perspective (ce qui participe à la construction de l'autonomie de l'élève).



- Un « câblage », une « connexion » entre les apprentissages de l'élève et l'acquisition d'une compétence : des fils rouges moteurs et des fils bleus méthodologiques et sociaux.

Un dispositif en natation de vitesse : 25 m nager vite en crawl

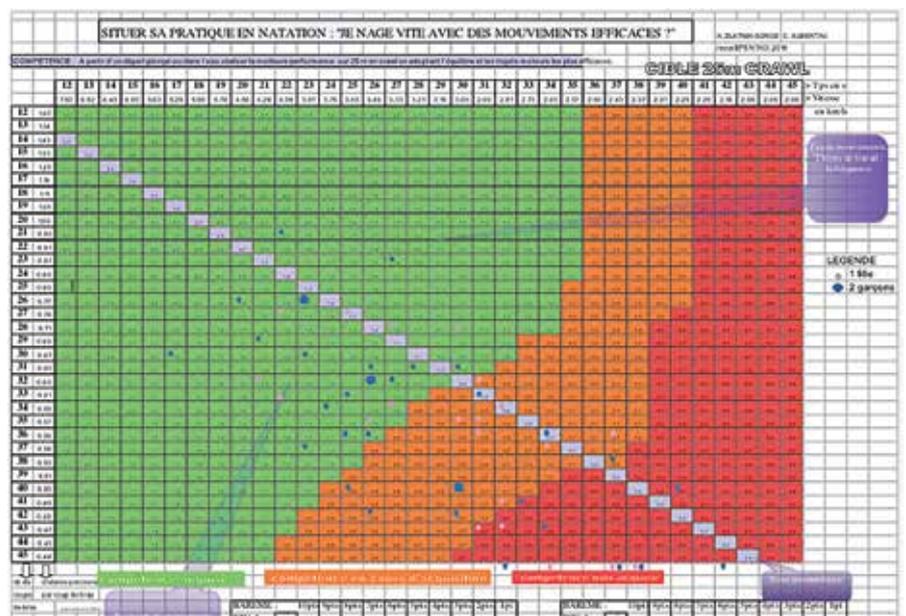
Le dispositif proposé s'appuie sur deux outils qui ont été développés de façon complémentaire : une « cible » et un « tableur numérique ». Ces outils ont été conçus pour s'adapter au mieux aux contraintes qui sont les nôtres sur le terrain, dans notre enseignement de tous les jours.

- Notre « cible » a été présentée dans la revue EPS (*Nager plus vite en valorisant la fréquence de nage* - Zlatnik-Sorge, Albertini 2014, n° 360).

Ce concept de cible inspiré initialement des travaux de Jean-Luc Ubaldi (ESPE Lyon), et plus récemment de Marc Desbordes (ESPE Créteil) peut représenter un outil à la fois diagnostique et évaluatif.

- Ici, chaque case de la cible fait apparaître l'indice de nage correspondant aux paramètres relevés : le temps et le nombre de coups de bras (tps, Nb CB). En abscisses, le temps est converti en vitesse. En ordonnées, le nombre de coups de bras est converti en amplitude. Chaque case est donc identifiée par un indice de nage, résultat du produit de la vitesse par l'amplitude de nage. L'ensemble des calculs a été estimé sur 20 m pour réduire « l'effet départ ».
- Cette cible, imprimée en format A3 peut être affichée au bord du bassin.
- Dans le cadre de l'évaluation diagnostique, l'élève ou son observateur peut inscrire au crayon le prénom du nageur sur la cible dans la case atteinte.

- Dans le cadre de l'évaluation finale, l'inscription peut se faire au stylo de couleur (rouge pour les filles, bleu pour les garçons).
- L'utilité principale est de donner la possibilité à chaque élève de pouvoir manipuler les déterminants de son action, de se repérer dans la cible (par rapport à soi, par rapport aux autres) et d'identifier ses éventuels progrès.



- Un **tableur numérique** qui permet de « renseigner en direct » sur l'activité de l'élève.
 - Dans le cadre d'une évaluation diagnostique, la saisie de ces données (tps, Nb CB) permet de prendre immédiatement connaissance des différents paramètres de nage de l'élève (amplitude, fréquence, indice de nage) et fait apparaître de façon automatique le thème de travail prioritaire le plus pertinent pour ce profil (sans oublier une référence à la vitesse de chacun, nous pensons qu'une fréquence de 37 cycles / min peut représenter un repère déterminant). Ainsi, chaque élève se voit prescrire dès le début de la séquence d'enseignement un thème de travail prioritaire personnalisé : l'amélioration de son amplitude ou de sa fréquence pour augmenter sa vitesse de nage.

BAREME AUTOMATISÉ SUR CIBLE 25m NAGER VITE																	
ALBERTINI Cyril Collège de Porticcio 2015-2016																	
Évaluation diagnostique										Évaluation finale							
Classe	Noms	prénoms	F/G	Tps	CB	IN	A	F	Thème ?	Tps	CB	IN	A	F	Note /20	% gain ?	

Ces outils (cible et tableur numérique) que nous avons développés peuvent être téléchargés (format Excel ou Numbers) sur le site du groupe EPIC (<http://epic.aeeps.org>) ou sur le site EPS de l'académie de Corse (http://www.ac-corse.fr/EPS_20/).

Des indicateurs de compétence

Des indicateurs qui peuvent rendre compte de la compétence de façon immédiate (indicateurs moteurs, de progrès, méthodologiques et sociaux) ou plus largement et de façon différée (indicateurs statistiques plutôt pour l'enseignant).

- Dans un premier temps, les indicateurs de compétence peuvent être composés d'indicateurs moteurs (fils rouges), mais aussi de progrès, méthodologiques et sociaux (fils bleus) :
 - Lors de l'évaluation diagnostique, grâce à l'utilisation du tableur numérique, chaque élève se voit rapidement prescrire un thème de travail prioritaire personnalisé : l'amélioration de son amplitude ou de sa fréquence pour augmenter sa vitesse de nage. **Il s'agit donc bien là de rapidement mettre en évidence, sur le plan moteur, le thème de travail le plus approprié pour chaque élève, autrement dit d'identifier « en direct » les « fils rouges » de chacun.**
 - Lors de l'évaluation finale le « % de gain » ou **indicateur de progrès permet de quantifier l'apprentissage de chaque élève** au travers de l'amélioration sur le plan chronométrique entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale. C'est un peu rendre compte du « capital d'apprentissage » de chaque élève.
 - La comparaison de l'évolution des paramètres de nage, peut quant à elle, permettre de qualifier les apprentissages de chacun en permettant une lisibilité directe des processus sous-jacents à l'évolution (amélioration ?) de la performance chronométrique. L'amélioration pour chaque élève peut s'identifier d'un point de vue qualitatif : quel(s) paramètre(s) a(ont) évolué et dans quelle(s) proportion(s) ?
 - Le repérage et le recueil de ces indicateurs de compétence lors de l'évaluation diagnostique comme finale représentent autant de fils bleus (pour l'enseignant comme pour les élèves), autant d'espaces d'actions favorables au développement des compétences méthodologiques et sociales. Sur le plan méthodologique, l'élève sera amené à choisir des procédures d'entraînement appropriées pour faire évoluer ses paramètres de nage et à comparer les effets de ses actions à l'aide de ses indicateurs pour réguler l'évolution de ses séquences de travail (conservation ou changement de situation). Les dimensions sociales seront

- Dans le cadre de l'évaluation finale, la saisie de ces mêmes données (tps, Nb CB) permet à nouveau de définir les paramètres de nage de l'élève (amplitude, fréquence, indice de nage) et fait, au regard du barème, une proposition de note de façon automatique. Nous précisons toutefois que l'objet de cet article n'est pas la notation mais bien l'évaluation de la compétence à nager vite. Le barème, pour rendre compte de l'atteinte de la compétence « *nager vite en adoptant les trajets moteurs les plus efficaces* », est fondé sur la prise en compte du temps et de l'indice de nage.

- envisagées par le biais du processus d'observation de son partenaire et les phases de discussion sur l'évolution des indicateurs de nage.
- Positionné dans la cible, chaque élève peut avoir une lisibilité sur l'amélioration de sa prestation, mais aussi sur la zone dans laquelle il se trouve. Les zones rouge (non acquis), orange (en cours d'acquisition) et verte (acquis) symbolisent le degré d'acquisition de la compétence. Progressivement, la topographie des « impacts » dans la cible peut dégager de façon singulière « l'image » de la classe (Cf. graphique cible plus haut) et permet à chacun de se repérer par rapport à soi, mais aussi par rapport aux autres. **Il s'agit bien là, en donnant la possibilité à l'élève ou son observateur de manipuler les déterminants de leur action (les paramètres relatifs au temps et à l'indice de nage) de les inscrire dans des apprentissages méthodologiques. Nous sommes bien le long de « fils bleus » et sur leur « mise en réseau » dans la mesure où les apprentissages méthodologiques et sociaux se croisent.**
- Ces indicateurs de compétences peuvent être croisés et analysés en vue de proposer des interprétations susceptibles d'être au service de l'amélioration des apprentissages et de l'enseignement.
- Dans un second temps, des indicateurs statistiques pour préciser les modalités d'acquisitions de la compétence :
 - Cette partie, axée sur l'analyse et l'interprétation des résultats repose en très grande partie sur le travail et la participation de David Rossi, coordonnateur du groupe EPIC, avec qui les échanges ont été nombreux et très riches.
 - Nous allons présenter les observations que nous avons pu faire sur l'activité d'apprentissage de nos élèves en natation. Les échanges sur ce travail avec le groupe EPIC nous permettra d'envisager des transformations de notre cadre didactique et pédagogique afin d'optimiser l'activité technique de nos élèves. Elles feront l'objet d'une présentation ultérieure. Les résultats sont ceux obtenus par les 63 élèves de sixième du collège de Porticcio en natation de vitesse durant l'année scolaire 2015-2016.

Résultats et interprétations

Dans ce tableau de données, les élèves présentés sur fond vert appartiennent au groupe ayant eu comme thème de travail l'amplitude, ceux apparaissant sur fond bleu, la fréquence.

Noms	prénoms	Evaluation Diagnostique					Thème	Evaluation Terminale					Evolution				Analyse du Progrès % Perf Ini	
		F/G	Tps	CB	IN	A		F	Tps	CB	IN	A	F	t	CB	A		F
Léona	F	22	33	1,28	1,21	52,11	Ampl	23,00	35,00	1,14	1,14	52,50	1	2	-0,07	0,39	5	
Mina	F	31	36	0,79	1,11	38,57	Ampl	26,00	18,00	1,93	2,22	23,48	-5	-18	1,11	-15,09	-16,1	
Samantha	F	26	35	0,99	1,14	45,65	Ampl	26,00	18,00	1,93	2,22	23,48	0	-17	1,08	-22,17	0	
Chjara	F	37	52	0,45	0,77	45,88	Ampl	25,00	35,00	1,04	1,14	47,73	-12	-17	0,37	1,84	-32,4	
Vanessa	F	34	48	0,54	0,83	46,45	Ampl	32,00	30,00	0,92	1,33	31,03	-2	-18	0,50	-15,42	-5,9	
Jessica	F	31	43	0,66	0,93	46,07	Ampl	29,00	32,00	0,96	1,25	36,92	-2	-11	0,32	-9,15	-6,5	
Anna	F	38	50	0,46	0,80	42,86	Ampl	30,00	41,00	0,72	0,98	45,58	-8	-9	0,18	2,70	-21,1	
Nina	F	22	27	1,56	1,48	42,63	Ampl	18,00	25,00	2,13	1,60	50,00	-4	-2	0,12	7,37	-18,2	
Cassandra	F	31	35	0,82	1,14	37,50	Ampl	28,00	36,00	0,89	1,11	43,20	-3	1	-0,03	5,70	-9,7	
Andréa	F	21	32	1,39	1,25	53,33	Ampl	19,00	24,00	2,08	1,67	45,00	-2	-8	0,42	-8,33	-9,5	
Ghjuliana	F	30	35	0,85	1,14	38,89	Ampl	26,00	22,00	1,58	1,82	28,70	-4	-13	0,68	-10,19	-13,3	
Carla	F	27	34	0,98	1,18	42,50	Ampl	24,00	32,00	1,19	1,25	45,71	-3	-2	0,07	3,21	-11,1	
Andréa	F	27	34	0,98	1,18	42,50	Ampl	23,00	24,00	1,67	1,67	36,00	-4	-10	0,49	-6,50	-14,8	
Marie	F	32	43	0,64	0,93	44,48	Ampl	26,00	22,00	1,58	1,82	28,70	-8	-21	0,89	-15,79	-18,8	
Raphaëlle	F	32	40	0,69	1,00	41,38	Ampl	21,00	31,00	1,43	1,29	51,67	-11	-9	0,29	10,29	-34,4	
Adrien	G	34	43	0,60	0,93	41,61	Ampl	29,00	38,00	0,81	1,05	43,85	-5	-5	0,12	2,23	-14,7	
Santo	G	30	40	0,74	1,00	44,44	Ampl	27,00	42,00	0,79	0,95	52,50	-3	2	-0,05	8,06	-10	
Sonny	G	26	32	1,09	1,25	41,74	Ampl	22,00	30,00	1,40	1,33	47,37	-4	-2	0,08	5,63	-15,4	
Yahnis	G	23	25	1,60	1,60	37,50	Ampl	22,00	19,00	2,22	2,11	30,00	-1	-8	0,51	-7,50	-4,3	
Dominique	G	25	33	1,10	1,21	45,00	Ampl	25,00	36,00	1,01	1,11	49,09	0	3	-0,10	4,09	0	
Matteo	G	23	25	1,60	1,60	37,50	Ampl	22,00	32,00	1,32	1,25	50,53	-1	7	-0,35	13,03	-4,3	
Louis-Mathéo	G	33	41	0,65	0,98	41,00	Ampl	31,00	39,00	0,73	1,03	41,79	-2	-2	0,05	0,79	-6,1	
Orso	G	30	42	0,71	0,95	46,67	Ampl	25,00	32,00	1,14	1,25	43,64	-5	-10	0,30	-3,03	-16,7	
Ewan	G	28	42	0,83	0,95	54,78	Ampl	23,00	33,00	1,21	1,21	49,50	-3	-9	0,26	-5,28	-11,5	
Lisandru	G	24	34	1,12	1,18	48,57	Ampl	23,00	32,00	1,25	1,25	48,00	-1	-2	0,07	-0,57	-4,2	
Lisandru	G	17	30	1,90	1,33	64,29	Ampl	17,00	27,00	2,12	1,48	57,88	0	-3	0,15	-6,43	0	
Lucas	G	26	36	0,97	1,11	46,96	Ampl	27,00	29,00	1,15	1,38	36,25	1	-7	0,27	-10,71	3,8	
Noah	G	23	30	1,33	1,33	45,00	Ampl	18,00	28,00	1,90	1,43	56,00	-5	-2	0,10	11,00	-21,7	
Alexandre	G	42	56	0,37	0,71	43,08	Ampl	27,00	43,00	0,78	0,93	53,75	-15	-13	0,22	10,67	-35,7	
Ethan	G	25	36	1,01	1,11	49,09	Ampl	20,00	29,00	1,62	1,38	51,18	-5	-7	0,27	2,09	-20	
Maxime	G	38	56	0,41	0,71	48,00	Ampl	28,00	48,00	0,67	0,83	57,60	-10	-8	0,12	9,60	-26,3	
Bastien	G	23	37	1,08	1,08	55,50	Ampl	22,00	32,00	1,32	1,25	50,53	-1	-5	0,17	-4,97	-4,3	
Nathan	G	37	50	0,47	0,80	44,12	Ampl	33,00	50,00	0,53	0,80	50,00	-4	0	0,00	5,88	-10,8	
Elliott	G	26	31	1,12	1,29	40,43	Ampl	25,00	28,00	1,30	1,43	38,18	-1	-3	0,14	-2,25	-3,8	
Alexis	G	21	29	1,53	1,38	48,33	Ampl	20,00	27,00	1,74	1,48	47,65	-1	-2	0,10	-0,69	-4,8	
Lucas	G	26	32	1,09	1,25	41,74	Ampl	27,00	37,00	0,90	1,08	46,25	1	5	-0,17	4,51	3,8	
Nathan	G	30	40	0,74	1,00	44,44	Ampl	25,00	34,00	1,07	1,18	46,38	-5	-6	0,18	1,92	-16,7	
Tom	G	20	26	1,81	1,54	45,88	Ampl	19,00	24,00	2,08	1,67	45,00	-1	-2	0,13	-0,88	-5	
Cédric	G	28	31	1,03	1,29	37,20	Ampl	21,00	31,00	1,43	1,29	51,67	-7	0	0,00	14,47	-25	
Mathéo	G	25	40	0,91	1,00	54,55	Ampl	28,00	37,00	0,86	1,08	44,40	3	-3	0,08	-10,15	12	
Damien	G	32	47	0,59	0,85	48,62	Ampl	35,00	47,00	0,53	0,85	44,08	3	0	0,00	-4,58	9,4	
Evan	G	27	32	1,04	1,25	40,00	Ampl	25,00	34,00	1,07	1,18	46,38	-2	2	-0,07	6,36	-7,4	
Margot	F	31	32	0,89	1,25	34,29	Freq	25,00	35,00	1,04	1,14	47,73	-6	3	-0,11	13,44	-19,4	
Lilou	F	32	34	0,81	1,18	35,17	Freq	24,00	35,00	1,09	1,14	50,00	-8	1	-0,03	14,83	-25	
Lou-Ann	F	34	37	0,70	1,08	35,81	Freq	27,00	31,00	1,08	1,29	38,75	-7	-6	0,21	2,94	-20,6	
Manon	F	25	27	1,35	1,48	36,82	Freq	20,00	25,00	1,88	1,60	44,12	-5	-2	0,12	7,30	-20	
Celia	F	37	35	0,67	1,14	30,88	Freq	28,00	33,00	0,97	1,21	39,60	-9	-2	0,07	8,72	-24,3	
Emma	F	27	28	1,19	1,43	35,00	Freq	18,00	27,00	1,98	1,48	54,00	-9	-1	0,05	19,00	-33,3	
Océane	F	30	28	1,06	1,43	31,11	Freq	27,00	30,00	1,11	1,33	37,50	-3	2	-0,10	6,39	-10	
Gabriel	G	34	36	0,72	1,11	34,84	Freq	28,00	39,00	0,82	1,03	46,80	-6	3	-0,09	11,96	-17,6	
Paul	G	22	21	2,01	1,90	33,16	Freq	19,00	28,00	1,79	1,43	52,50	-3	7	-0,48	19,34	-13,6	
Alexis	G	30	31	0,96	1,29	34,44	Freq	22,00	46,00	0,92	0,87	72,63	-8	15	-0,42	38,19	-26,7	
Augustin	G	37	38	0,62	1,05	33,53	Freq	19,00	25,00	2,00	1,60	46,88	-18	-13	0,55	13,35	-48,6	
Thomas	G	27	23	1,45	1,74	28,75	Freq	24,00	22,00	1,73	1,82	31,43	-3	-1	0,08	2,68	-11,1	
Pierre-Marie	G	37	40	0,59	1,00	35,29	Freq	20,00	27,00	1,74	1,48	47,65	-17	-13	0,48	12,35	-45,9	
Eric	G	31	33	0,87	1,21	35,36	Freq	19,00	25,00	2,00	1,60	46,88	-12	-8	0,39	11,52	-38,7	
		min	17	21	0	1	29					Bilan	min	-18	-21	-0,48	-22,17	-48,6
		max	42	56	2	2	64					max	3	15	1,11	38,19	12,0	

En continuité avec notre étude en 2014 qui portait sur 248 élèves de 6^{ème} (*Nager plus vite en valorisant la fréquence de nage*, revue EPS N° 360), il apparaît que pour nager vite, le thème de travail de l'amélioration de

l'amplitude de nage est approprié pour 80 % des élèves. Mais le thème de travail de l'amélioration de la fréquence de nage reste une priorité pour environ 20 % des élèves.

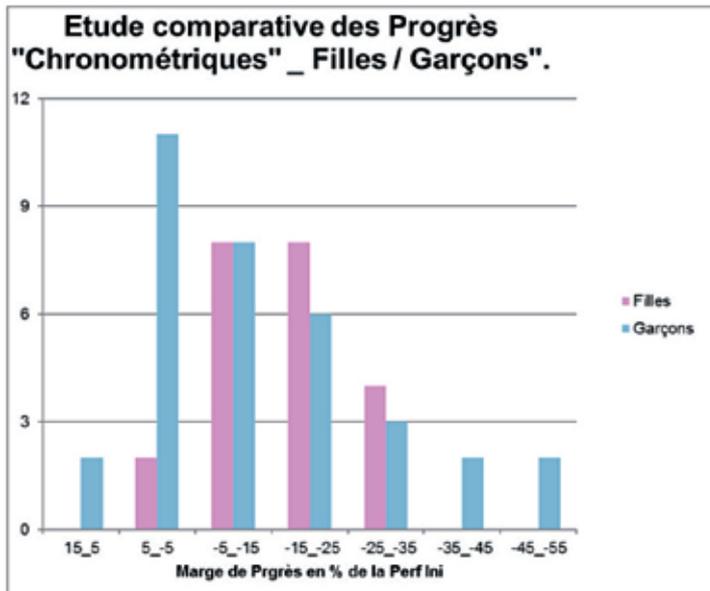
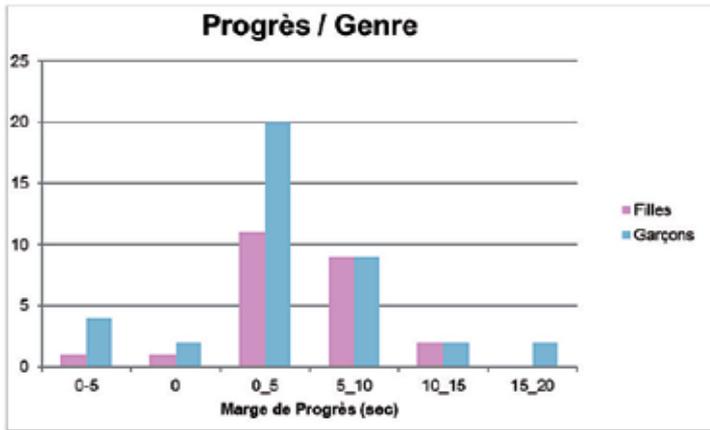
Sur 63 élèves, 55 progressent (87,3%) du point de vue de la performance chronométrique.

Chez les filles sur 24,22 progressent (84,6%) et chez les garçons sur 39,33 progressent (91,7%).



On peut donc penser qu'il n'y a pas d'effet de genre :

Il y a autant de filles que de garçons qui progressent (en natation, en 6^{ème}...).

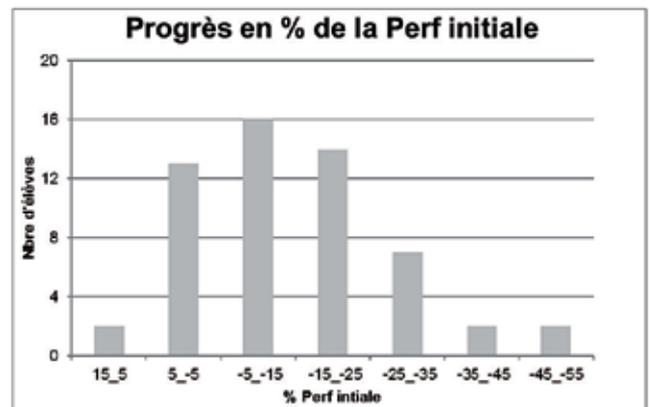
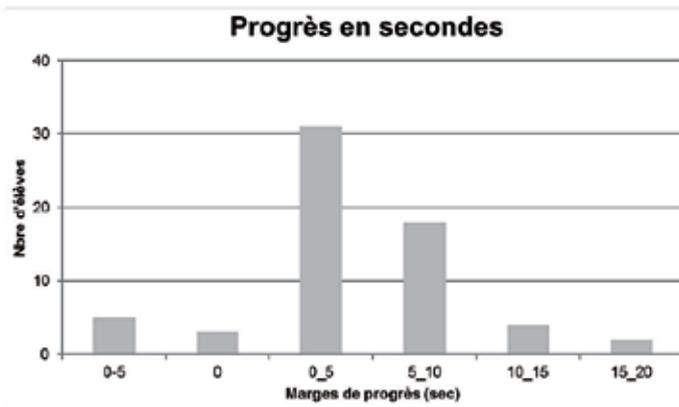


Pour autant, il semblerait que les filles ne progressent pas « aussi bien » que les garçons.

En effet, les marges de progression les plus importantes (de 35 à 55%) semblent accessibles seulement aux garçons.

En s'appuyant sur l'EPIC, il peut être intéressant d'observer que, dans l'ensemble, pour des élèves de 6^{ème} engagés dans une séquence d'apprentissage de 10 heures de pratique effective, **un enseignant peut raisonnablement attendre, quel que soit le thème d'apprentissage retenu, une marge de**

progression entre 5 et 10'' sur 25 m crawl nagé vite, ce qui correspond principalement à une amélioration de 5 à 25% de la performance initiale des élèves (les pourcentages deviennent négatifs car on réduit le temps).



A l'échelle de la classe, les performances s'échelonnent de 17" à 42" en situation initiale, contre 17" à 35" en évaluation finale.

Commentaires :

- le niveau de la meilleure performance ne change pas.
- les progrès se manifestent pour les moins bonnes performances : baisse de 7" sur les moins bonnes performances, soit un progrès de 17 %.
- la moyenne initiale passe de 28,8" à 24,3", soit une progression de 15,6 %.
- l'écart-type autour de la moyenne montre qu'il y a une plus faible dispersion des valeurs puisque l'écart moyen passe de 5,5 à 4,1 soit 25 % de mieux.
- la médiane (valeur centrale) passe de 29" à 25", soit une amélioration de 13,8 %.
- les régressions de performance chronométriques (9 %) ne concernent que le thème « Amplitude » et elles se situent dans une très faible marge (15 % maximum).

On peut noter que certain(e)s élèves peuvent ne pas progresser d'un point de vue chronométrique tout en ayant progressé d'un point de vue technique (du « nageur fou » au « glisseur »).

L'exemple de Samantha (3^{ème} ligne sur le tableau des données) :

tps initial - final : 26" - 26"

freq initiale - finale : 45,7 - 23,5 cycles par minutes

indice de nage initial - final : 1 - 1,9 m²/s/cycle

Cette élève ne va pas plus vite à l'évaluation finale, mais sa structure de nage a été modifiée : elle a appris à souffler dans l'eau, à s'allonger et s'aligner, à allonger ses trajets moteurs...

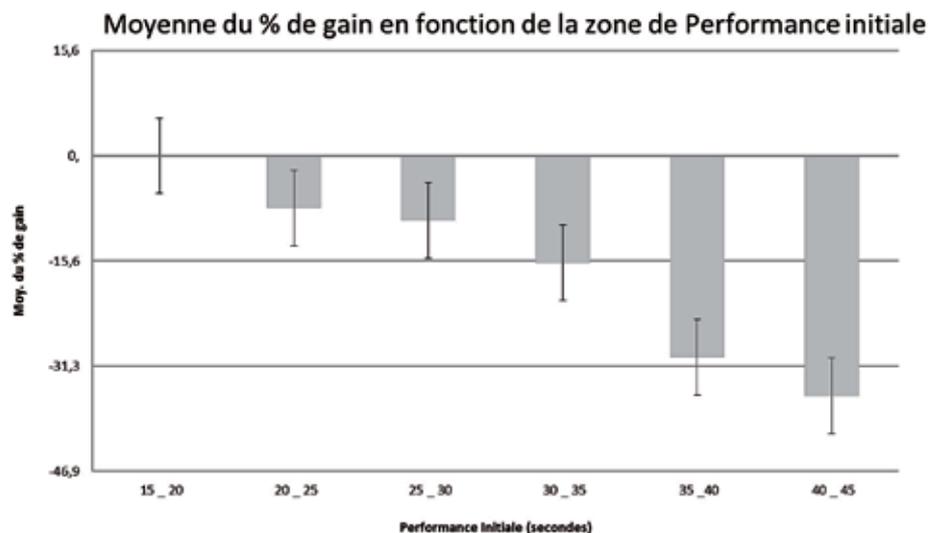
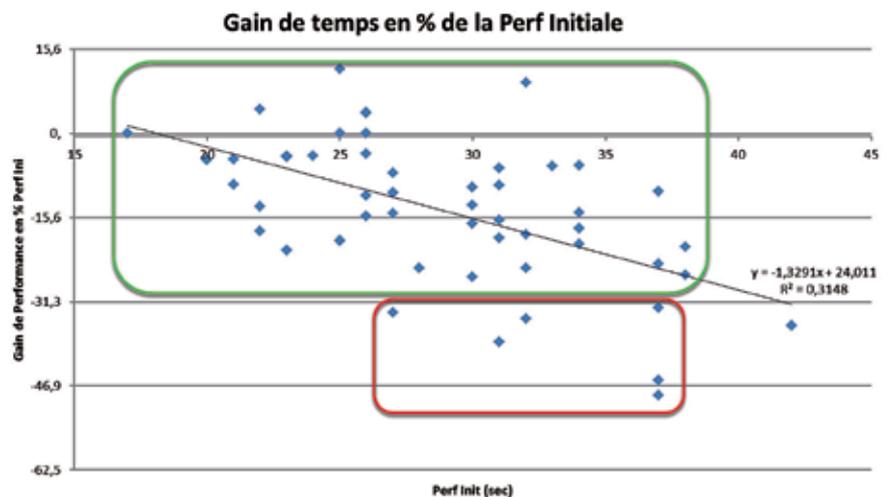
Certes, elle ne nage pas plus vite en fin de séquence d'enseignement, mais est-ce pour autant un échec si elle nage aussi vite et mieux ? L'ÉPIC ne devient-elle pas une nécessité pour dépasser une simple atteinte binaire (oui / non) d'une compétence ?

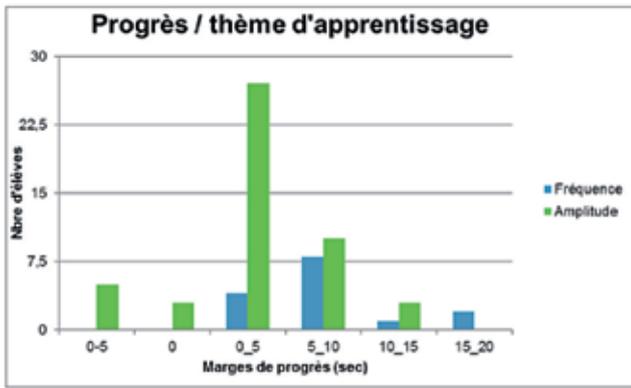
Nul doute que dans ce cas, la temporalité des apprentissages peut être questionnée. Nous aurions fort à parier que pour ce type d'élève, une dizaine d'heures de pratique effective représente une temporalité trop éphémère et quelques heures supplémentaires permettraient de traduire une réelle amélioration chronométrique.

Certain(e)s élèves, à la marge, peuvent avoir établi une moins bonne performance chronométrique pour des raisons diverses : départ plongé mal maîtrisé (trop profond ?), perte des lunettes ou du bonnet, nombreuses absences au cours du cycle...

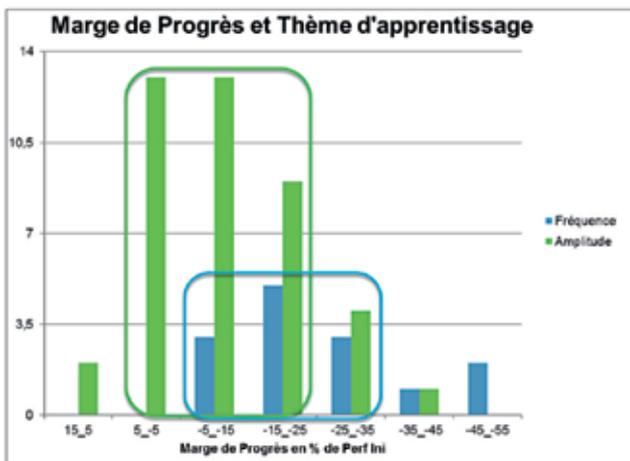
Analyse globale des progrès en pourcentage de la performance initiale

- Les progrès se situent de manière dominante dans une frange allant de 5 % à 25 % de la performance initiale. A elle seule cette zone regroupe 53 % des élèves. En intégrant les stabilisations de performances (c'est-à-dire les performances comprises entre ± 5 % autour de la performance initiale), c'est 76,7 % des performances de fin de séquence d'enseignement qui sont comprises entre 0 et 25 % de la performance initiale (Cf. encadré vert).
- Les progrès au-delà de 30 % de la performance initiale sont le fait de 7 élèves (12 %) dont les performances initiales étaient toutes supérieures à 27" (Cf. encadré rouge).
- 13 élèves soit 23,2 % présentent des variations de performances comprises entre ± 5 % de la performance initiale. Nous considérerons qu'ils illustrent plutôt des fluctuations aléatoires de la performance et non des progrès ou régressions.
- Bien que le coefficient de corrélation entre la valeur de la performance initiale et l'amplitude du gain de performance soit faible (0,55), la valeur moyenne des pourcentages de gain en fonction des valeurs de performances initiales permettent de comprendre que l'on a plus de chance de faire des progrès importants lorsque la performance initiale est faible (cf graphique ci-contre). Ceci pourra retenir notre attention lors de l'élaboration de nos prochains outils de notation.
- Au regard des thèmes d'entraînement retenus :
 - Sur les 15 élèves engagés en fréquence, tous progressent sur le plan chronométrique (100 %).
 - Sur les 48 élèves engagés en amplitude, 40 progressent sur le plan chronométrique (81,3 %).





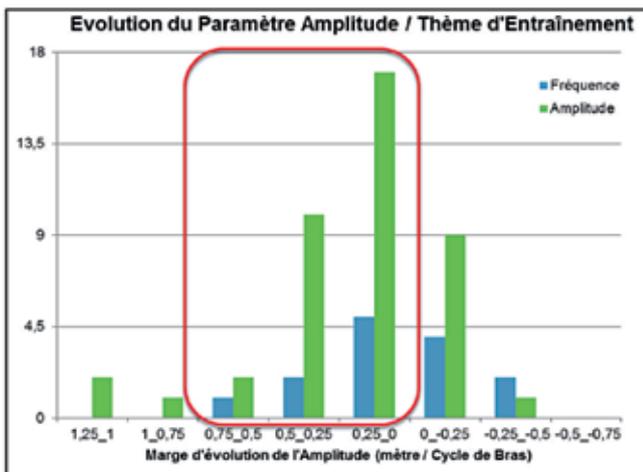
Quel que soit le thème d'entraînement retenu (amplitude ou fréquence), les pics de progrès se situent bien autour de gains allant de 0 à 10''.



Pour autant, les « zones de progrès » principales semblent plus faibles pour les « groupes amplitude » (de -5 à 25%) que pour les « groupes fréquence » (de 5 à 35%).

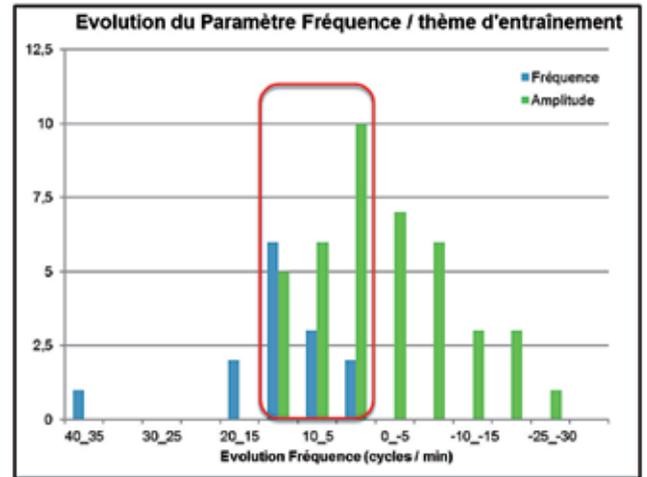
De plus, les marges de progrès (en % par rapport à la performance initiale) les plus importantes semblent concerner les groupes dont le thème de travail prioritaire était la fréquence (seules marges allant de 45 à 55%).

Les élèves du « groupe fréquence » progresseraient plus (tous progressent) et mieux (les marges sont plus importantes) que ceux du « groupe amplitude »... Pourquoi ?



Une majorité des élèves du « groupe fréquence » progresse aussi en amplitude (de 0,25 à 0,75 m par cycle de bras).

De plus, pour l'évolution du paramètre amplitude, l'allure générale des deux courbes (groupe fréquence et amplitude) paraît similaire.



Alors que pour l'évolution du paramètre fréquence, les deux courbes se chevauchent sur une zone restreinte (de 0 à 10 cycles de bras par minute).

Il apparaît que seule une faible partie des élèves du « groupe amplitude » a aussi progressé en fréquence (de 0 à 10 cycles par minute) alors que la majorité des élèves de ce groupe amplitude a régressé en fréquence (de 0 à 30 cycles par minutes).

Attention, dans le cadre de la compétence « nager vite sur 25 m crawl », le gain en amplitude, ne doit pas se faire au détriment de la fréquence de nage.

Le « groupe fréquence » peut connaître un gain en amplitude dans la mesure où l'amélioration de ce paramètre reste accessible avec un certain nombre de répétitions. En effet, nous pouvons faire l'hypothèse qu'au fur et à mesure de la séquence d'enseignement de la natation de vitesse, des adaptations plus ou moins inconscientes au milieu aquatique du fait de la résistance de l'eau, en opposant une résistance à l'avancement (et/ou propulsive) de l'ordre du carré de la vitesse, peuvent amener nos élèves à optimiser leur position dans l'eau (et/ou leurs appuis). Des sensations proprioceptives peuvent se développer et engendrer une amélioration de l'efficacité du trajet moteur.

Par contre, pour le « groupe amplitude », on peut constater que la fréquence n'augmente pas (ou très peu) si elle n'est pas travaillée spécifiquement.



Amplitude et fréquence sont bien les paramètres qui influencent directement l'amélioration de la vitesse de nage.

Pour nager plus vite (attendu fin de cycle 3 CA1), un élève doit améliorer soit son amplitude, soit sa fréquence, soit les deux. Nous trouvons bien une certaine cohérence avec nos propositions formulées en 2014 dans la revue EPS.

Pour autant, notre démarche aujourd'hui, étayée par l'apport du groupe EPIC nous a permis de poser un regard plus précis sur la nature des transformations de nos élèves. Nous avons souhaité montrer comment l'Evaluation Par Indicateurs de Compétence (EPIC) peut aider à quantifier/qualifier les apprentissages des élèves et contribuer à optimiser l'enseignement.

Cela dit, au regard des nouveaux textes qui engagent les enseignants à mobiliser leurs élèves autour de zones de performance individualisées, une réflexion en lien avec le groupe EPIC en vue d'indexer certains indicateurs dans un score 1/10/100 peut être envisagée. Cela nous permettra de faire un pas de plus dans la précision pour quantifier/qualifier les apprentissages de chaque élève.

Mots clés : accumulation technique - activité artistique - créativité - imaginaire - composition

Alexandre DEVISSE, Professeur EPS - Collège Jean ZAY Lomme - alexdevisse@yahoo.fr

Chargé de mission Arts du cirque - DAAC Lille Responsable section sportive Arts du Cirque

Laurent LEMAI, Professeur EPS HC - Lycée Auguste ANGELLIER Dunkerque - laurent.lemai@ac-lille.fr

Chargé de mission Arts du cirque - DAAC Lille - Formation continue - Académie de Lille

Les Arts du cirque. A quoi joue-t-on ? A transformer, à composer !

Première partie

« C'est la diversité des esthétiques qui distingue le plus le nouveau cirque »

Jean Michel GUY, *L'école en piste*

Les arts du cirque, programmés dans de nombreux établissements collèges et lycées, sont l'occasion pour les enseignants d'EPS de faire coïncider apprentissages techniques et mise en activité artistique. Cette dernière, autoréférencée à une culture personnelle de l'enseignant ou même des élèves, peut dans une certaine mesure limiter les propositions de création. Cette nécessité de référence aux œuvres du répertoire du spectacle vivant, des arts plastiques et des autres champs artistiques nous semble être un levier prioritaire de transformation des pratiques didactiques et d'innovation en EPS.



L'éducation artistique et culturelle peut, en dehors des dispositifs interdisciplinaires, se vivre et s'opérationnaliser aussi en EPS, au sein des leçons, dans des formes de pratique scolaires articulant des objets d'études référencés.

Le fait de passer d'une activité techno centrée sécurisante pour l'enseignant et l'élève à une démarche de création qui amène l'élève à vivre une expérience culturelle et artistique exigeante mais authentique sera le filtre de nos propositions. Notre leitmotiv étant : *A quoi joue-t-on ? A transformer, à composer !*

Dans ce numéro, la première partie de notre article sera l'occasion de présenter le cadre théorique, institutionnel et artistique dans lequel s'inscrit notre démarche.

La seconde partie se centrera sur des illustrations relatives à deux niveaux d'enseignement.

■ Préambule

Cet article est l'émanation d'une action de formation menée au sein de l'AE-EPS régionale de Lille (le 18 Avril 2015 à Dunkerque) dont l'objet était de mieux cerner ce que sont les arts du cirque, mais aussi de présenter l'avancée de notre réflexion à propos de la mise en activité artistique des élèves. Enfin dans ce cadre, de définir plus précisément « à quoi on joue ? ». Nous avons pris le parti de montrer qu'entre le niveau 1 et le niveau 4¹, nous jouons à des jeux de complexité variée où l'implication du « je », dans une activité artistique de manipulation ou acrobatique, est singulière. Enfin que l'activité artistique s'inscrit dans un courant, une histoire qui questionnent notre imaginaire.

Les stagiaires se sont engagés progressivement dans une activité d'improvisation, d'accumulation sans trop s'en apercevoir, presque « naturellement »... Dès l'instant où ils produisirent plusieurs « réponses » originales,

qu'ils trouvèrent leur propre « jeu » tout devint possible ! Bien entendu, leurs compétences limitées dans le domaine de l'acrobatie et de la manipulation nécessiteraient pour aller plus loin d'autres types d'apprentissage technique pour enrichir le jeu, mais ce ne fut pas le propos de ce stage ! Les questions de composition, d'organisation dans le groupe se sont aussi posées. Des intentions éducatives différentes entre les enseignants de collège et du lycée ont nécessité des réponses adaptées de notre part ainsi que chez les collègues stagiaires.

Nous avons tenté, au travers de deux formes de pratique scolaire, guidées par des intentions éducatives et motrices différentes, de proposer et faire vivre une approche innovante de l'enseignement des arts du cirque au travers du jonglage et de l'acrobatie. Deux principes guident notre réflexion et nos interventions :

1) Au moment où nous réalisons cette formation, les nouveaux programmes 2015 n'étaient pas sortis. Nous regrettons vivement que dans ces nouveaux programmes un amalgame soit fait entre la gymnastique et le cirque. L'acrobatie n'étant en aucun cas un dénominateur commun et révèle une méconnaissance totale de ces activités.

- Sortir d'une activité de reproduction de formes pour faire évoluer les élèves vers des propositions singulières afin d'éviter l'uniformisation des productions.
- Mettre d'emblée les élèves dans une activité artistique et de création.

Le potentiel créatif de chacun repose sur deux types de processus mentaux indissociables, que différentes études expérimentales ont mis en évidence

lorsqu'il s'agit de produire une œuvre ou de trouver une idée : la pensée divergente ou exploratoire, et la pensée convergente ou intégrative. L'acte de créer se caractérise donc par la capacité à faire interagir ces deux modes de pensée : convergent et divergent. L'activité que nous solliciterons chez les élèves s'appuiera donc sur cette interaction.

Les arts du cirque ne sont pas une autre forme de gymnastique sportive

Les arts du cirque se différencient de l'acroport et de la gymnastique tant par leurs intentions éducatives que par leurs sollicitations motrices et artistiques. L'acroport et la gymnastique relèvent du monde du sport où l'affrontement, les modalités d'obtention du résultat cadrent et contraignent les pratiques. Le code de pointage

par exemple est l'outil de communication incontournable entre les acteurs pour réguler et organiser le processus compétitif. Les contraintes dans le monde des arts vivants et particulièrement en cirque relèvent exclusivement du circassien. La création artistique dépend des seules contraintes que l'artiste se donne à lui-même

(plus haut, sans les bras, avec six balles, sur un pied...). Au plan didactique cette différence est souvent mal comprise. Dans les activités gymniques il s'agit avant tout de « faire mieux la même chose ou plus compliqué » pour battre l'adversaire², ici, dans les arts du cirque ce n'est pas le cas.

La créativité est ici au service d'un projet artistique

La créativité est la capacité à produire une idée, un concept ou un objet qui soit à la fois nouveau, original et adapté. Elle peut se déployer dans le monde du design comme celui de la science, des arts ou du sport. De fait, celle-ci prendra des formes différentes selon l'univers au sein duquel elle se déploie. Qu'est ce qui traverse cette activité créatrice singulière dans le domaine du cirque ? Trois axes forts :

➤ **L'imaginaire** joue un rôle central dans l'activité créatrice de l'artiste. « Les "Fictions" et les savoirs forment un ensemble, il n'existe pas d'imaginaires sans connaissances et simultanément, pas d'imaginaires sans action sans réalisations »³.

➤ **L'équilibre** est, selon Philippe GOUDART⁴, la notion qui traverse prioritairement les arts du cirque organisés autour de 4 familles : les manipulations, les acrobaties, le clown et le dressage.

➤ **La dimension sociale et populaire** du cirque, sa capacité à fédérer, rassembler autour du risque et du merveilleux. « Le cirque pour moi, c'est cet espace, l'espace naturel de l'attroupe-ment. Et à l'intérieur de l'espace, il faut montrer des choses du domaine des pratiques minoritaires, c'est-à-dire des choses peu pratiquées et qui ont la capacité de créer l'attroupe-ment. » Johann LE GUILLERM (artiste circassien).

En définitive, « l'acte de cirque est ce qui ne se fait pas » (J. Le Guillerm)

Nous distinguons 4 opérations dans le processus de création :

1. Être attentif à la situation, explorer...
2. Produire de multiples idées...
3. Les confronter, les associer, les transformer...
4. Choisir, fixer...

Ces quatre opérations seront ici vécues par les élèves au sein de la forme de pratique proposée et leur activité créatrice des élèves se déclinera en **5 temps**, d'une durée différente selon les réponses qu'ils apporteront.

1. Jouer : instaurer un « jeu avec le Je et le Nous ». Investiguer cet espace entre ce que je suis⁴ réellement et l'autre que je peux simuler. Ceci permet de se familiariser avec la notion de personnage tant au plan physique que psychique. Ceci passe par des situa-

tions d'échauffement où l'écoute, le regard, la neutralité, les jeux à l'aveugle, les jeux de cercle, de contacts, de confiance, de communication... occupent une place centrale. Enfin des jeux d'interprétations complètent le processus. Le Jeu permet une mise en disponibilité plus riche qu'une simple mise en activité par l'intégration des règles, la conscience de soi, des autres et de l'espace.

2. Explorer : chacun par une investigation, à l'aide d'inducteurs référencés, au cœur de son imaginaire, de son intériorité comme du monde proche ou lointain au cœur de la forme de pratique proposée explore le champ des possibles. Improviser, chercher, questionner les propriétés des objets, se mettre en déséquilibre, transformer, détourner les mobiliers à disposition qu'ils soient quotidien ou sportif

(tables, chaises, mais aussi par exemple moutons, tremplins, ballons...), prendre des risques...

3. Complexifier : mise en place d'un Workshop (atelier) technique : situations ciblées et guidées où les repères posturaux, les trajectoires du corps, des objets, les plans de manipulation et les placements... sont abordés pour donner corps à l'intention artistique initiale et inscrire les élèves dans une rigueur nécessaire à la justesse de la réalisation. Cette approche technique n'est pas ici première, mais s'inscrit comme une nécessité dans un deuxième temps au regard de l'angle artistique choisi. Apprendre de nouvelles manipulations pour augmenter la prise de risque au regard de l'intention.

2) « L'artistique », revue EPS Dir B. LEFEVRE, Chapitre 3, Thierry TRIBALAT. Ouvrage à venir.

3) Pierre MUSSO Stéphane COIFFER et Jean-François LUCAS, « Innover avec et par les imaginaires », Paris, Manucius, 2014.

4) Ph. Goudart, « Le cirque au risque de l'art », 2002.

4. Composer : faire des choix, agencer, fixer, mémoriser. Cette activité méthodique est la condition préalable avant toute communication avec un public. Contraintes de composition, choix des procédés, renforçateur du propos, mise en espace-temps, relation au monde sonore... autant d'aspects qu'il faudra prendre en compte. Chacun d'entre eux pouvant faire l'objet d'un enseignement spécifique en fonction des savoirs acquis ou pas par les élèves. Ecrire et garder une trace...

5. Donner à voir : maîtriser ses émotions. Présenter, analyser, relativiser sa prestation, conseiller, confronter, ressentir...

L'activité de l'élève peut déboucher sur des prestations de niveau différent selon évolution

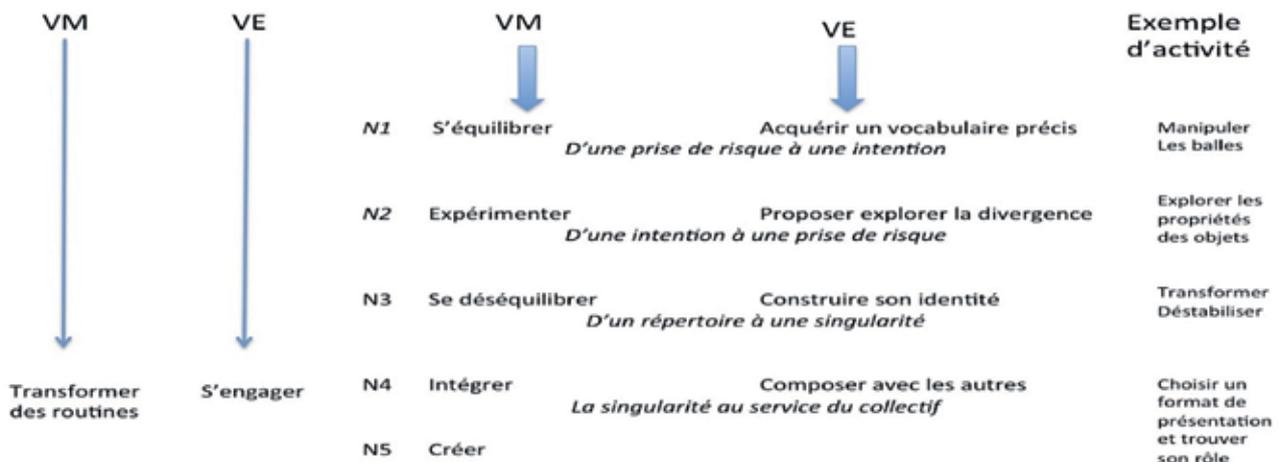
du travail de recherche: présenter une simple étape ou donner à voir l'ensemble de son numéro. Par ailleurs, l'outil numérique peut être source d'autoscopie et d'autorégulation, il suffit pour cela de créer dans le gymnase un « espace studio » de captation.

« Au commencement, il y a un propos artistique, un choix d'auteur, une écriture. Il y a forcément un commencement... Mais au cirque, point d'ordre intangible, ou établi. Art du faire autant que du penser, il s'invente souvent pendant qu'il se compose, dans la connivence des équipes qui vont créer le spectacle. Car si les fondamentaux de la création que sont le propos, la dramaturgie ou "l'écriture" sont avérés dans le cirque contemporain, il reste que le cirque est avant

tout une manière de faire liée à l'expérimentation des corps et des objets. » (Anne Quentin, Arts de la piste, mars 2006, N° 37,38).

Chacun l'aura compris, nous revendiquons le droit d'accès de tous les élèves à une éducation artistique et culturelle y compris en EPS. Cette formation artistique « demande aussi de bousculer certains habitus encore prégnants, de dépasser des oppositions ancrées dans les esprits de manières souvent d'indélébiles sous forme de cliché, telles que la séparation entre la technique et l'artistique, entre l'être et le faire, entre les positions d'interprètes et d'auteurs, entre le corps et l'esprit, la spontanéité et la culture, l'individu et le collectif ou encore l'école et la profession »⁵.

PRISE DE RISQUE - INTENTION



GEPEP Formation Académique Lille 2014
VM: Visées motrices VE: Visées éducatives

VM -> Visée motrice : déclinaison et ciblage d'activités prioritaires motrices extraites de la motricité d'un "expert pratiquant"

VE -> Visée éducative : déclinaison et ciblage d'activités méthodologiques et sociales de l'élève.

Ces deux notions pilotent les objets d'enseignement définis.

Le cirque et les programmes d'EPS

Cinq niveaux ont été retenus par le législateur⁶, deux niveaux en collèges et trois niveaux en lycée. Nous nous intéresserons à deux de ces niveaux.

Niveau 1 : Composer et présenter dans un espace orienté un numéro collectif organisé autour d'un thème incorporant à un jeu d'acteur des éléments simples issus d'au moins deux des trois familles. Maîtriser ses émotions et accepter le regard des autres. Observer avec attention et apprécier avec respect les différentes prestations.

Niveau 4 : Composer et présenter une pièce collective à partir des différents arts du cirque, en intégrant une prise de risque technique ou affective à partir de différents paramètres : équilibre, gravité, trajectoire des objets ou des engins, formes corporelles individuelles ou collectives. Les élèves spectateurs apprécient l'organisation spatiale et temporelle de la pièce et la qualité d'interprétation des circassiens.



3

5) Gwenola DAVID, « Le CNAC, de la discipline de cirque à l'indiscipline de l'art » in *Quelle formation professionnelle supérieure pour les arts du cirque?*, L'Harmattan, 2014.

6) Rappelons que nous sommes sur les programmes de 2008 en collège, en revanche les programmes de lycée sont pour le moment inchangés.

Dans ce Niveau 1 nous retiendrons, sous la forme d'une question, « à quoi joue-t-on ? », les éléments suivants :

- On joue à composer : (modes et procédés de composition) rendre visible une intention et une prise de risque individuelle et collective.

- Et à transformer : (rendre signifiante une figure, se déséquilibrer, prendre des risques) *Jusqu'où je risque, jusqu'où je joue ?*

Nous allons illustrer à travers deux familles du cirque, la jonglerie et l'acrobatie les principes que nous venons d'énoncer.

AU COLLÈGE A • FAMILLE JONGLERIE

Échauffement Mise en disponibilité

Dans un premier temps, il est essentiel d'obtenir la participation de tous les élèves, de les inscrire dans un nouvel univers et de les rendre disponibles, prêts à entrer dans le corps de séance. Les petites situations proposées visent avant tout à faire entrer les élèves dans l'univers poétique du cirque, ce qui contraste fortement avec les habitudes sportives bien plus fréquentes chez eux. Le choix des mots renvoie à un imaginaire dont le but est de générer des états de corps, le monde de la bande dessinée foisonne de ce genre d'onomatopées. Enfin le travail en cercle permet de resserrer le groupe, le rassurer, lui permettre d'entrer dans une autre disponibilité aux autres, même si parfois cela pose pour certains des problèmes quant à la reconnaissance de leur droite et de leur gauche.

Se mettre à l'écoute de soi des autres de l'environnement est indispensable. Plusieurs situations d'échauffement, présentées comme des jeux, solliciteront cet état. Différentes intentions vont s'accumuler pour mettre les élèves dans une activité de « jongleur ».

1. Entrer en concentration Être à l'écoute

Jeu n° 1 :

Le pointer - nommer - acquiescer

Terrain de jeu : en cercle

Nombre de participants : au moins 6 mais illimité

But du jeu : Assurer avec fluidité et collectivement la circulation des individus dans le cercle le plus longtemps possible

Règles : Le premier joueur pointe du doigt un deuxième joueur, puis le nomme. Le joueur choisi doit acquiescer, dire oui en hochant de la tête (le geste est précis, bras tendu, l'intention et la forme sont importantes).

Après et seulement après toutes ces actions, le premier joueur se déplace dans le cercle afin d'aller prendre la place du joueur qu'il a désigné. Pendant ce déplacement, le joueur désigné pointe du doigt un autre joueur, et le nomme... et le jeu continue...

Variantes : Ne plus nommer, seulement pointer et acquiescer.

Ne plus pointer ni nommer, mais seulement regarder le joueur choisi qui acquiesce.



Jeu n° 2 : Le ZIP ZAP

Terrain de jeu : le cercle

Nombre de participants : au moins 4 mais illimité

But du jeu : Assurer collectivement la circulation d'un son et de gestes entre les joueurs du cercle

Règles : Un premier joueur émet un son dans le creux des mains : ZIP pour la gauche, ZAP pour la droite. Il le transmet au voisin concerné par un geste clair (une passe) et un son distinct (ZIP! ou ZAP!)

Variables :

Le « bing » en levant les deux bras (ou en créant un geste...) ce qui inverse le sens de circulation du son Le « plouf » en se mettant accroupi ce qui fait que le son passe au-dessus de la personne accroupie et continue avec le joueur suivant. Le « Pan » en montrant du doigt armé un joueur (n'importe lequel sauf les deux voisins directs) qui doit relancer un Zip ou un Zap ou un bing. Mais jamais un plouf !

Élimination progressive des élèves qui hésitent ou se trompent...

Jeu n° 3 :

Le loup aveugle

(Cie « Un loup pour l'homme »)

Terrain de jeu : Un espace délimité et sans danger dont on doit pouvoir repérer aisément qu'on en sort, même les yeux fermés. Utiliser pour cela, par exemple, une moquette ou une matière au sol différente du reste de l'espace.

Nombre de participants : au moins deux. L'un est désigné arbitrairement comme le loup, sans contestation possible. Les autres sont des moutons.

But du jeu :

Pour le loup : attraper tous les moutons

Pour les moutons : échapper au loup

Position de départ : une fois le loup désigné, les joueurs rejoignent chacun le pourtour du terrain, face au centre. Après un dernier contact visuel entre eux, ils ferment les yeux. Dès que tous ont les yeux fermés, la chasse commence. Soyez silencieux et ouvrez les oreilles.

Règles : Attention à ne pas se blesser ! Les yeux doivent rester clos, tant que les moutons sont en vie, et tant que le loup n'a pas terminé sa chasse. Il n'est plus autorisé de sortir du terrain. Les moutons vivants doivent constamment se déplacer. Le loup cherche à attraper les moutons; pour ce faire, il doit distinctement parvenir à faire une double touche « TAP-TAP » sur une partie du corps quelconque d'un mouton. Lorsqu'un mouton est attrapé, il meurt. Il s'arrête alors, bêle une fois de son mieux (oui oui ! La dimension clownesque et décalée doit être présente), ouvre les yeux et reste sur place, attentif au déroulement de la chasse jusqu'à sa fin.

Fin : la chasse prend fin lorsque le loup a attrapé tous les moutons.

2. Circuler dans un espace et réagir au changement proposé

Jeu n° 4 :

Les vitesses

Terrain de jeu : un espace rectangulaire frontal délimité

Nombre de participants : au moins 9, mais illimité

But du jeu : occuper de manière équilibrée l'espace, quelle que soit la vitesse de déplacement proposée

Règles : les vitesses de déplacement vont de 0 (l'arrêt) à 10 (la course rapide). Le meneur du jeu annonce à voix haute la vitesse que le groupe doit suivre dans l'espace. Mais cela ne suffit pas : l'espace doit être constamment occupé de manière équilibrée !

Variations : des contraintes supplémentaires sont annoncées en plus de la vitesse, et ce afin de réaliser des photos (Vitesse 0 !) collectivement.

« tout le groupe doit occuper l'avant scène », « point de contact dans la diagonale de force », « Diagonale de fuite », « espace chaud » « espace froid ».

Cette situation permet avec les élèves d'extraire et de faire vivre les notions et connaissances suivantes : structuration de l'Espace = diagonale de force, diagonale de fuite, jardin, avant-scène, centre de force, espace chaud, espace froid.

3. Sollicitation, de la vision périphérique (créer le cercle)

Jeu n° 5:

VOIR sans regarder...

Terrain de jeu : espace frontal ou circulaire

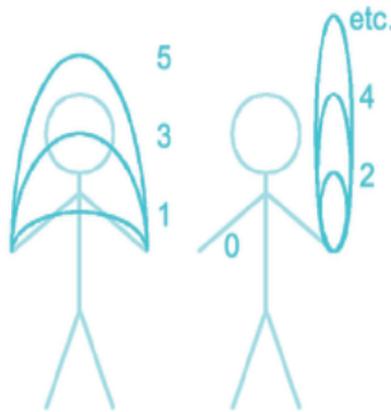
Nombre de participants : au moins 5, jusqu'à illimité

But du jeu : garder dans son champ visuel une ou plusieurs personnes, en déplacement

Règles : choisir quelqu'un dans le groupe sans le dire. Au top se déplacer à une vitesse annoncée et ne pas perdre cette personne de vue. Sans se faire repérer !

Variables : choisir deux puis trois personnes (s'aider de la couleur des vêtements par exemple) en même temps. Oh ! Le cercle se forme !

pour chaque lancer le nombre de temps s'écoulant jusqu'à la relance du même objet.



Jeu n° 6:

Les machines collectives

Terrain de jeu : en cercle

Nombre de participants : au moins 3

But du jeu : assurer des trajectoires de balles en self (pour soi) et passing (pour l'autre) de plus en plus difficiles et transmettre la balle pour la continuité de la machine.

Règles : évolutives, en fonction de la main de départ, des chiffrages de lancer et du sens de circulation de la balle. A vous de composer vos machines et de les transformer ! Attention : regarder où l'on donne et non pas où on reçoit !

Variables : Un exemple de machine : départ balle dans main droite, Self Temps 1 vers main gauche puis croiser la main gauche qui tient la balle au-dessus de la main droite pour donner au partenaire de droite...

Un deuxième exemple : départ balle dans main droite, Self Temps 3 vers main gauche qui se lève « comme une grue » et lâche la balle dans la main droite du partenaire de gauche...

Ajouter un son à chaque lancer ou manipulation.

6. Explorer les trajets et trajectoires d'objet, aborder la notion d'équilibre

BALLES

Dans le choix des objets à manipuler, nous pensons qu'il faut cibler un seul lors d'un cycle d'Arts du cirque. Pour plusieurs raisons : refermer la pratique pour viser des objets d'enseignement prioritaires, confronter tous les élèves aux mêmes problèmes à résoudre (et ne pas multiplier les modes de préhension et de trajectoires) mais aussi permettre une adaptation des contraintes de manipulation proposées au regard des ressources des élèves.

Ces choix permettent de ne pas proposer exclusivement une logique maximaliste et aérienne, mais une approche minimaliste et non référencée

à la seule "cascade" (figure de base à trois balles). Dans ce cadre, tous les élèves (d'ULIS, de Segpa y compris) peuvent eux aussi accéder à une activité authentique de jongleur, sans se focaliser sur une technique particulière qui peut produire un échec immédiat voire continu dans l'apprentissage.

Le panorama historique et actuel des Arts du cirque, plus spécifiquement en jonglerie, décline une multiplicité de familles et possibilités : jonglage aérien (et rebond), contact, d'équilibre, de fausse lévitation (bâton du diable, boîtes à cigares), le swinging, l'antipodisme... Par les contraintes de jeu et règles instituées, nous nous centrerons sur l'aérien, le contact et l'équilibre, déclinables avec une balle ou une massue.

- **les lancers** (et rattrapés)
- **les blocs** (lieux corporels d'équilibre actif ou passif de l'objet)
- **les flashes** (mouvement ou expression ou geste significatif ou déplacement pendant la trajectoire de l'objet)
- **les isolations** (donner un point fixe à l'objet : « l'objet ne bouge pas, mais c'est le corps qui bouge »)
- plus tard dans le cycle **les multiplex** (deux objets dans la même main lancés en même temps) et échanges (Passing)

MASSUES

- **chapeaux** (saisir la massue par la partie haute « le chapeau » et trouver des points de contact actifs en rotation sur le corps en donnant un élan à la massue en balancier)
- **isolation** (donner un point fixe à l'objet : « l'objet ne bouge pas, mais c'est le corps qui bouge »)
- **lancers** (à partir du manche, avec ou sans rotation)
- **équilibres** (jouer avec l'équilibre de l'objet sur des parties du corps distales et proximales)
- **fleurs** (rotation de la massue dans la main ouverte ou autour du pouce : comme avec un stylo !...)

Nous suivrons trois étapes

Etape 1 : individuellement **explorer** ces familles de manipulation et stabiliser des propositions de trajets et de trajectoires. Prendre des risques, ses risques. Pas d'échange pour l'instant.

Etape 1 : **Mettre en commun** dans le groupe les trouvailles de chacun (enrichir avec des procédés de composition) => 8 trajets et trajectoires à mettre en commun avec au choix, en fonction des ressources des élèves :

- une cascade
- avec un unisson
- avec un lâcher rattrapé
- avec un leitmotiv

4. Les routines (jeux du cirque)

Ce type de training est très usité dans le monde de la danse et du cirque. Il vient clore l'échauffement par un retour sur soi en développant des postures, des placements, des étirements préparatoires à une mise en jeu plus poussée tout en favorisant un moment de récupération.

- « **Boucle** » **corporelle de danse** qui part d'un enroulé vertébral en position debout (l'enroulé - déroulé) : l'action est pilotée par la tête. Le corps progressivement s'enroule vers le sol, les mains se posent et cheminent jusqu'à la posture "en planche". L'intention est de répartir le poids des appuis sur le sol en le transférant des mains aux pieds, sans bloquer les articulations. Le retour se fait par le chemin inverse pour retrouver la posture debout. L'ajout d'un rythme (vite - lent) pour la descente comme pour la remontée permet de porter l'attention sur la qualité du geste.
- **Jeux articulaires avec l'équilibre** : sur une jambe, créer du mouvement avec les articulations, chevilles, poignets, hanches (yeux fermés possibles). Aller toucher le sol sur une jambe en gardant le dos droit...
- **Échauffement nuque**... le corps est ainsi progressivement « passé en revue » globalement puis de façon plus localisée.

5. Construire les trajets et trajectoires ensemble par un jeu de jongles collectifs

A ce stade, nous utilisons le SITESWAP pour décrire les trajets et trajectoires.

Le siteswap est une notation de jonglerie qui décrit le rythme des lancers et donc la trajectoire des objets dans l'espace. Elle s'est imposée comme langage de référence pour décrire et communiquer les séquences de jonglerie intéressantes en solo et à plusieurs jongleurs. La notation consiste en une séquence de chiffres codant

Remarques

Dans les duos, instaurer une démarche en trois temps: un temps de discussion, de mémorisation puis, de décision. Ils aborderont par exemple les obstacles à la composition collective, les moments de déclenchement... Comment s'organiser? Il est essentiel de donner la possibilité à chacun de faire des propositions au groupe. En trio cette stratégie est plus difficile et en quatuor c'est encore plus complexe. On incitera les élèves à trouver :

- un tempo de départ par la respiration ou une flexion collective (un départ non verbal, mais à l'écoute)
- un rituel d'observation : les élèves s'assoient sans matériel dans les mains, l'emplacement des spectateurs est défini
- une entrée et une sortie
- les contraintes de manipulation présentes sont à définir... (toutes? Une sélection?)

À l'issue de ces deux étapes, les élèves montrent, donnent à voir l'ébauche de leur production.

Étape 3 : transformer, complexification (par intégration du contraste)

La notion de contraste est ici proposée à titre d'exemple. Le contraste comme contrainte principale de transformation va permettre aux élèves

de construire un propos, de rendre lisible une situation de départ, un choix de thématique, une intention.

Exemples de contrastes possibles pouvant être traités : équilibre/déséquilibre, fluidité/arrêt, attirance/répulsion, courbes/rectiligne, lent/rapide, stable/instable, horizontal/vertical, dominant/dominé, positif/négatif, joie/tristesse, à l'endroit/à l'envers)...

Durant cette étape 3 : on peut procéder à un tirage au sort sans le dire aux autres élèves, pour qu'ils puissent le deviner par la suite ou imposer aux élèves un contraste (l'enseignant fait des choix relatifs à ses caractéristiques d'élèves, à leurs ressources et aux formes de groupement choisies). À l'issue de cette étape, les élèves montrent, donnent à voir. (Quelles sont les transformations visibles? Quelle situation se dessine? Les contraintes sont-elles présentes? Et les gestes parasites? Quelle est l'intention?)

Le thème du contraste vient ici permettre à la fois une composition structurée et intentionnelle et une transformation des réponses initiales des élèves. La transposition des trajets et trajectoires de balles en une intention permet d'affiner les choix à faire pour les élèves. Que garde-t-on? Qu'amplifie-t-on? Quelles transformations sont à opérer dans nos choix?

7. Complexification en jonglage pour enrichir les transformations**Les complexifications de trajets de balles et trajectoires de corps (par deux ou par trois)**

Machine 1 : deux élèves fixes (sans déplacement), côte à côte, les balles passent de main en main, trajectoires prévues => choix de trajets et trajectoires en Site Swap

Machine 2 : idem, mais les trajectoires peuvent varier avec les mains croisées

Machine 3 : idem avec un placement des élèves collés l'un contre l'autre, les bras enchevêtrés (positionnement « grue » des mains en pronation)

Machine 4 : un élève fixe mais l'autre peut se déplacer et varier les trajets et les trajectoires

Machine 5 : multiplier le nombre d'objets (Multi-plex)

Machine 6 : un élève est responsable du trajet d'une balle, un autre du trajet des deux autres balles (jongler à trois balles à deux) => construire les points de repère collectivement, ajuster les paramètres du lancer à l'autre.

BIBLIOGRAPHIE & RÉFÉRENCES

- 1/ « *Le nuancier du cirque* » Jean-Michel GUY et Julien ROSENBERG, CANOPE CNDP, 2010.
- 2/ « *Panorama contemporain des arts du cirque* » Pierre HIVERNAT et Véronique KLEIN, TEXTUEL, *Hors les murs* 2010.
- 3/ Des articles, des vidéos sont accessibles sur le net. Les compagnies ont la plupart du temps des dossiers pédagogiques pour appréhender leurs démarches de créations, des vidéos en ligne ou disponibles sur "you tube" en voici quelques exemples :
<http://www.inxtremiste.com/> <http://galapiat-cirque.fr/>
http://www.cirqueplume.com/index_fr.html <http://www.unlouppourhomme.com/>
<http://www.collectifpetittravers.org/> <http://www.ciewdormer.at/index.php?page=start>
<http://ivan-mosjoukine.blogspot.fr/>
- 5/ Le Centre National des Ressources des Arts de la Rue et des Arts du Cirque est riche de l'actualité et des questions contemporaines.
<http://horslesmurs.fr/>
- 6/ Le Centre national des arts du cirque : http://www.cnac.fr/page_accueil.php?rec=1
- 7/ D'autres sources d'inspirations : La biennale des arts du cirque de Marseille.
<http://entre-deux.biennale-cirque.com/> <http://www.lesballetscdela.be/>

Photos

- 1 Ivan MOSJOUKINE « *De nos jours* » [note on the circus], création 2011.
- 2 GALAPIAT CIRQUE « *Château Descartes* », création 2015.
- 3 Stage AEEPS, 2015.
- 4 COLLECTIF DU PETIT TRAVERS « *Les beaux orages qui nous étaient promis* », création 2013.

Mots clés : enseigner par compétence - évaluations - outils numériques - suivi personnel

Karl LONGLUNE, professeur d'EPS - Lycée Stéphane Hesse, Toulouse (31)

Fabienne PERROT, professeur d'EPS, associé ESPE de Limoges (87)

Cécile ROMAN, professeur d'EPS - Collège Jean Rebière d'Isle (87)



L'utilisation d'un fichier numérique de suivi personnel : affordances et usages pour l'élève et l'enseignant

Lors de la communication de notre travail lors de la Biennale, nous avons pu présenter ce fichier compétences et en illustrer les plus-values élèves à partir de vidéos, ce fichier et cette présentation sont consultables sur les sites de l'AE-EPS de Toulouse et Limoges.



Introduction

Les directives nationales en matière d'enseignement par compétence (BO n°6 du 28/08/2008 ; projets de programmes d'avril 2015 ; socle commun du 12 février 2015) conduisent les enseignants d'EPS à faire évoluer la manière dont ils conçoivent et mettent en œuvre leurs interventions. Ils sont amenés à s'orienter progressivement vers la prise en compte et la manipulation d'item de compétences. Ces derniers nécessitent, lors de la planification, un travail didactique solide et n'ont de sens que s'ils peuvent être appropriés et compris par les élèves et leur famille. En outre, la récente politique en faveur du numérique à l'école offre un espace potentiel d'innovation pour élaborer des outils au service d'un enseignement par compétence.

C'est dans cet espace relativement vierge d'opérationnalisation, que nous avons conçu un fichier numérique de suivi personnel permettant à l'enseignant et à l'élève d'évaluer les acquisitions de compétences tout au long du cycle.

L'objet de notre compte rendu d'expérience est d'interroger les affordances et les usages de cet outil pour l'élève et l'enseignant. En d'autres termes il s'agit d'analyser l'impact de l'outil numérique déployé auprès des élèves : que peut-il déclencher comme réponses en terme de comportements et d'apprentissage ?

Nous avons préalablement décliné nos objectifs pour l'élève et pour l'enseignant :

- Engager l'élève par une implication dans ses apprentissages,
- Favoriser la connaissance de soi par la connaissance immédiate de ses résultats,
- Valoriser chacun par un suivi personnalisé et des propositions adaptées aux besoins individuels,
- Assurer un suivi précis et constant des apprentissages réalisés par les élèves, à tout moment du cycle.

C'est donc au carrefour des concepts de « compétence » et « d'outils numériques » que se situe notre proposition, issue d'un travail de conception pédagogique puis technique effectué par Karl Longlune et d'une expérimentation conjointe des auteurs.

Enjeux pédagogiques conduisant à la conception d'un outil

Cette application est née d'un constat de terrain : une des particularités de l'enseignement en EPS est la variété des formes de groupement. Elle conduit à proposer très souvent un travail en atelier afin de répondre au mieux aux objectifs poursuivis et aux besoins particuliers de nos élèves. Le recueil des nombreuses informations relatives à leurs actions se fait très souvent sous format papier et se révèle fastidieux à « traiter et analyser » en vue de construire et réguler les objectifs de cycle. De plus, nous remarquons en formation initiale que les enseignants novices ressentent des difficultés à réaliser des bilans de leçon qui soient pertinents et réellement exploi-

tables pour la suite du cycle. Ainsi, recueillir des données relatives à la pratique des élèves se révèle être un acte professionnel laborieux et peu efficient.

Notre idée est de faciliter ce suivi de manière longitudinale, à l'aide d'un outil visuel, accessible à tous, conservant en mémoire, sur l'ensemble du parcours de formation, les informations relatives à chacun. Il s'agit d'organiser un suivi personnalisé que l'élève pourrait lui aussi aisément s'approprier au profit de ses progrès.

A partir d'un fichier *Excel* simple à manipuler, les élèves sont amenés à s'auto-évaluer, et/ou à se co-évaluer, puis à se faire valider par l'enseignant

et/ou ses pairs dans des items de compétences soigneusement choisis. A l'aide d'un ordinateur ou d'une tablette (ou plusieurs postes dans une même classe), l'enseignant cible les acquisitions visées à chaque leçon et garde en mémoire les réalisations, progrès et validations de chaque élève. En quelques clics et à l'aide de couleurs qui facilitent la visualisation du résultat, chacun peut constater son profil, se fixer des objectifs pour la ou les leçons suivantes, se mettre en projet à moyen terme, connaître son niveau. L'utilisation de l'outil peut se faire dans le prolongement de la tâche ou en fin de séquence d'apprentissage. Celui-ci apporte une connaissance

immédiate des résultats et des attentes afin de permettre à chacun de prendre conscience de ses acquis.

La construction de « Scénarios » (en référence aux travaux de l'Institut Français de l'Éducation sur les « conceptions et usages de scénarios pédagogiques avec les TICE », ife.ens-lyon.fr).

A partir de « vidéos synthèses » nous illustrerons plusieurs « scénarios » dans des activités support différentes afin d'explicitier les possibilités concrètes d'utilisation du fichier en classe. Chaque extrait aura pour ambition de mettre en



lumière les affordances et usages de cet outil à travers les actions des élèves. Nous tenons à préciser que l'intervention pédagogique de l'enseignant ne peut s'avérer efficace que si le

« scénario didactique » est en amont minutieusement élaboré au regard des compétences visées. Un « scénario » se caractérise par : la sélection d'items de compétences (que vise-t-on ?), leur expression sous forme de vignettes (mots clés, vocabulaire spécifique, pictogrammes, icônes ?), leur nombre, les modalités de validation (fin d'atelier, fin de leçon, évaluation formative, fin de cycle ?), les acteurs de la validation (élèves du même atelier, des enseignants, inaptes, tutorat ?), les modalités de passage d'un niveau de compétence à un autre... etc.

Plus-value de l'outil au regard des objectifs visés

Engager l'élève par une implication dans ses apprentissages

- Attractivité et rapidité de la mobilisation des élèves à travers un outil qui leur est familier (en référence aux adolescents qualifiés de « digital natives » selon Prensky, 2001).
- Sentiment d'autodétermination et mise en projet autour des items non validés (notion « d'autodétermination » soutenue par Ph. Gagnaire et F. Lavie, 2014).
- Motivation accrue par le positionnement des élèves entre eux (défi) et/ou la reconnaissance de ses pairs (identification).

Favoriser la connaissance de soi par la connaissance immédiate de ses résultats

- Connaissance de soi accrue grâce à l'enregistrement des acquis, des progrès et des besoins (traces).

Conclusion

La principale ambition de notre expérimentation est de faciliter le travail de suivi de l'enseignant mais avant tout de permettre à chaque élève de s'emparer des items de compétences afin de devenir pas à pas acteur de son projet de formation. L'outil numérique constitue dans ce cadre non pas un but mais un « facilitateur » avec toujours à l'esprit le souci de l'utiliser à bon escient, c'est à dire au profit des progrès des élèves.

Prolongements et perspectives

Nous tenons à montrer que cet outil se manipule rapidement et facilement même pour un enseignant peu initié aux fichiers *Excel* et qu'il serait intéressant d'envisager d'étendre son utilisation à l'ensemble de l'équipe pédagogique afin d'assurer une cohérence du parcours de formation de l'élève et ainsi favoriser un travail en interdisciplinarité.

- Clarté des acquisitions attendues, visées, acquises ou non, grâce à la visualisation par couleurs, « étiquettes » langagières et/ou icônes.

Valoriser chacun par un suivi personnalisé et des propositions adaptées aux besoins individuels

- Possibilité de gérer de manière individuelle et collective les acquis par date et/ou par compétence.
- Gestion rapide de la constitution des groupes de travail par niveau et/ou par compétence avec l'onglet « regrouper » et le bouton « Enregistrer ce menu de compétences ».
- Facilité d'individualisation des retours, des bilans et des projections en fin de leçon et de cycle.

- Accès facilité au vocabulaire spécifique (lien avec le Domaine 1 du socle commun : « les langages pour communiquer et penser »).

Assurer un suivi précis et constant des apprentissages réalisés par les élèves, à tout moment du cycle

- Archivage des données tout au long du cycle et du parcours de formation.
- Cohérence et communication aisées et rapides avec les partenaires du parcours de formation : parents, collègues, liaison école/collège, réunion parent/professeur ; Capture d'écran aisée pour communiquer aux familles.
- Apprentissage rapide de la manipulation du fichier, pas de formation spécifique nécessaire.

LEA MIE SAMIR SOLENE CLARA TITOUAN KARIMA BENDAMIN	DANSEUR	VIDEASTE CONSEILLER	OBSERVATEUR SPECTATEUR	ARTISTE "SCENOGRAPHE"
ANTOINI	GESTUELLE ENRICHIE DANS LE CORPS	MAITRISE SES EMOTIONS	SILENCE RESPECTUEUX	BONDS SONORE ET TENUE VESTIMENTAIRE
TIFANY ELLIOTT SONIA SOULEHANE CLODE	GESTUELLE ENRICHIE DANS L'ESPACE	FILMER POUR CONSEILLER	TOLERANCE	ENTREE ET FIN CONSTRUCTIVES
LEO ETHAN FARAH MARIE NICOLAS LOUANE SOPHIE THEO MARINA PAUL VIVEN	GESTUELLE ENRICHIE DANS LE TEMPS	FAIRE PRENDRE D'UNE ECOUTE ACTIVE	REPERAGE D'INDICATEURS	PROCEDES CHOREGRAPHIQUES VARIES
	GESTUELLE ENRICHIE DANS L'ENERGIE	CONSEILLER POUR FAIRE PROGRESSER	ARGUMENTAIRE	FORMATIONS VARIEES

Nous proposons notamment une piste de travail conjoint dans le cadre de la liaison école / collège autour de l'acquisition du savoir nager.

Précautions

Notre démarche renvoie inévitablement à un dilemme d'actualité : valider des compétences et/ou noter les élèves de manière chiffrée ? Comment passer de l'un à l'autre ? L'approche par compétence se substitue-t-elle à la note ?

Nous proposons des pistes pour « transformer » les validations d'item en note, mais aussi l'envoi par mail de la fiche individuelle aux familles.

Enfin, choisir et concevoir les items de compétences en relation avec les programmes de la discipline exige un travail didactique précis qui s'appuie sur les compétences attendues (CA) et plus particulièrement sur les fiches ressources des programmes.

Qu'en sera-t-il de notre démarche face aux futurs programmes tels que les prévoient le CSP en abandonnant les CP et la progressivité des CA ?

Mots clés : CP 5 - enseignant(e)s - enseignement - formation - concours

Laurent GRÜN, PRAG EPS Université de Lorraine (STAPS Metz)

Chercheur associé au SHERPAS (Université d'Artois) - Qualifié GNU en Histoire et STAPS (22^e et 74^e sections) - Email ??????????

Éléments d'histoire immédiate sur l'enseignement de la CP 5

De nouveaux savoirs à enseigner ?

Introduction

Qui sait enseigner la CP 5 ? Et comment l'enseigner ? Personne, pourrait-on répondre. On n'enseigne pas une Compétence Propre à l'EPS. Admettons ! Qui alors, sait enseigner le step, la musculation, la natation en durée ou la course en durée ? Ou, pour être plus précis, combien, parmi les enseignants d'EPS en France, sont capables d'enseigner ces APSA en respectant la logique interne de la CP 5, celle qui consiste à « à produire et identifier des effets sur soi [...] liés à un mobile personnel »¹ ?

Sans être exhaustif, on peut postuler qu'enseigner, c'est a minima, sinon transmettre des

connaissances, au moins favoriser des apprentissages ou acquisitions de la part de l'élève. L'efficacité dans l'enseignement est corrélée au degré d'expertise du professeur, à la fois relatif aux contenus à transmettre, bref aux savoirs disciplinaires, mais également aux compétences pédagogiques, c'est-à-dire aux relations nouées avec l'ensemble des élèves.

Il ne s'agit pas ici de discuter du bien-fondé ni du statut de la CP 5, d'autres s'y sont déjà essayés sans que les débats soient clos². Mais l'objet de cet article consiste à exprimer la complexité que revêt l'action d'enseigner dans le cadre de la CP 5,

tout en mettant en évidence les enjeux liés à une amélioration de la formation des enseignants d'EPS, initiale comme continue. Le nombre d'articles parus ces dix dernières années dans les revues professionnelles montre que cette problématique interroge les enseignants de terrain, mais également les formateurs et les corps d'inspection³. Dans la profession, certains continuent à considérer cette CP 5 comme une compétence à part. Le recours à l'histoire immédiate⁴ nous permet de mieux appréhender la situation actuelle et de postuler qu'enseigner dans le cadre de la CP 5 nécessite une (impossible ?) modification de l'habitus des enseignants.

Enseigner une activité de la CP 5 : une action complexe

Changer de mentalité

La complexité de ce type d'enseignement paraît évidente. En comparaison, dans le cadre de la CP 1, en demi-fond ou en natation de distance, l'enseignant cherchera à optimiser l'utilisation des ressources de chaque élève auquel il s'adresse, en vue d'accroître son niveau de performance. L'objectif visé est commun à tous les élèves. Mais il en va différemment dans le cadre de la CP 5. Comment, en tant qu'enseignant, procéder pour identifier la cohérence ou la pertinence entre un mobile affiché par l'élève et la nature des moyens qu'il met en œuvre pour s'engager dans un processus de transformation ? Si les ressentis sont un indicateur de cette cohérence et de cette pertinence, ils sont chez l'élève, éminemment internes. Il est impossible de se mettre dans la peau d'élèves et de ressentir ce

qu'ils éprouvent. Il s'agit donc de s'appuyer sur une relation de confiance, de déléguer aux élèves l'expression de ces ressentis. De surcroît, il est parfois délicat pour ces derniers de cibler ou cerner un mobile d'agir ou un mobile personnel⁵, surtout lorsque l'enseignant ne le leur impose en rien. L'enseignement « traditionnel », nous voulons dire par là l'enseignement habituellement exercé dans le cadre de la leçon, certes non dénué de référents actuels comme la pédagogie différenciée, le recours aux critères de réussite... nous paraît devoir être remis en question.

Pour l'historien, ce bouleversement ne manque pas de renvoyer aux propos émis en son temps par Roger Delaubert (1974), qui se livrait à ce constat relatif à la parution des Instructions Officielles de 1967 : « Certains enseignants ont éprouvé quelques peines à modifier la nature et le climat de leurs relations avec les élèves :

*on ne change pas si facilement des mentalités si lentement élaborées et dont l'enseignement que nous avons reçu nous a si fortement imprégnés »*⁶. On pourrait sans trop de peine appliquer cette réflexion à la période actuelle et à l'émergence de la CP 5.

De la formation initiale depuis 2001

Pour mieux comprendre cette référence aux mentalités, sans doute est-il nécessaire d'effectuer un détour par l'enseignement reçu par les étudiant(e)s STAPS de la spécialité « Éducation et Motricité » depuis les années 2000. En tant que formateur, on s'aperçoit qu'en raison de motifs divers et très souvent recevables, l'enseignement qu'on donne à ces étudiants n'est pas toujours (voire pas souvent) celui qu'on leur demande de

1) Programme officiel d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique. B.O. spécial n° 4, 29 avril 2009.

2) Consulter par exemple *Contrepied* n° 24, octobre 2009, notamment les articles de C. Couturier, A. Becker ou A. Roger. D'autre part, pour en savoir davantage sur les conditions d'émergence de la CC 5, on peut se référer à Y. Travaillet et Y. Moralès. *L'intégration des pratiques d'entretien du corps en EPS (1983-2010) : d'une éducation sportive à une éducation physique et sportive participant à la promotion de la santé*, in J.-F. Loudcher. Education physique, sport et mondialisation. AFRAPS, 2011, p. 237-261.

3) P. Kogut, I. Boulnois. *Step et connaissance de soi*. Revue EPS n° 361, 2014.

4) J.-F. Soulet. *L'histoire immédiate*. Paris, Armand Collin, 1994. Sans rentrer dans les détails, l'histoire immédiate « a pour caractéristique principale d'avoir été vécue par l'historien ou ses principaux témoins ».

5) A. Van de Kerkhove, X. Racinais. *Motif d'agir, mobile, objectif. L'embarras du choix !* Revue EPS n° 368, 2015.

6) R. Delaubert. *25 ans d'éducation physique et sportive*. Revue EPS n° 129-130, 1974.

dispenser à leurs élèves. Prenons l'exemple des APSA de la CP 4. À l'heure actuelle, dans beaucoup de centres de formations STAPS ou ESPÉ, on recommande aux étudiants ou aux collègues de rentrer dans la leçon par le match à thème. Il s'agit de mettre en évidence les difficultés ou les manques des élèves. Ensuite doivent être programmées des situations d'apprentissage, en nombre restreint, avant de revenir au match à thème, censé mettre en évidence des progrès par rapport à la rencontre initiale et corollairement, indiquer à l'enseignant le bien-fondé des situations d'apprentissage proposées. L'intérêt est multiple : les matches à thème donnent du sens à l'activité de l'élève, qui sait à quoi sert la situation d'apprentissage ; ils permettent immédiatement de constater les éventuels progrès ; ils répondent aux buts motivationnels de nombreux élèves (*quand est-ce qu'on joue ?*) ; ils concordent immédiatement avec l'impératif de respecter la logique de l'APSA, et au-delà, de la CP 4...

Or, au cours de leur formation STAPS, les étudiant(e)s, s'ils sont souvent confrontés à ce modèle dans les cours et travaux dirigés théoriques, le sont beaucoup moins sur le terrain lors des pratiques. Bien souvent, les enseignants-formateurs, souvent répétons-le, de façon justifiée eu égard aux multiples contraintes des maquettes, leur inculquent savoirs et savoir-faire techniques et tactiques en référence à des pratiques qui s'apparentent à l'entraînement des clubs fédéraux. Et les étudiant(e)s eux-mêmes, enseignant(e)s en devenir, reproduisent d'autant plus facilement ce modèle issu du club, qu'un nombre significatif d'entre eux restent des licenciés fédéraux. Ils éprouvent des difficultés, ainsi que le montrent les rapports de stage des L3 éducation et motricité (EM) ou des Master 1 des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), les visites de stagiaires ou les oraux de simulation à l'épreuve de mise en situation professionnelle du CAPEPS ou de l'agrégation, à se distancier de l'entrée par la technique pour adopter cette entrée par le match à thème. Des entretiens avec nos collègues formateurs, avec des collègues enseignant en collège, en LP ou en lycée confirment que cette procédure d'enseignement, à savoir l'entrée par le match à thème, si elle n'est pas totalement absente des cycles en CP 4, est sans doute loin d'être la plus usitée. Pour un historien, nul doute que l'accès aux rapports d'inspection pourrait confirmer cet état de fait.

La CP 5, ou la remise en cause d'un habitus sportif ?

Il est fort probable que si l'enseignement d'activités telles que le handball, le volley-ball, le badminton, la boxe française... pose des problèmes d'interprétation et de positionnement à bon nombre d'enseignants, celui des activités support de la CP 5 risque d'en engendrer également. Il est difficile de se déprendre de ses manières de recevoir puis de concevoir l'enseignement, de se départir de manières de faire inculquées dès la jeunesse et poursuivies lors des études de formation initiale. On peut parler d'un véritable « *habitus sportif des enseignants d'EPS* », qui concerne d'ailleurs tout autant les enseignantes, nombreuses à être engagées dans le milieu sportif extrascolaire (G. Combaz, 2008)⁷ et promoteurs zélés des vertus de la compétition.

Un pourcentage important d'enseignants n'a pas reçu de formation spécifique à enseigner les APSA de la CP 5. Si l'on prend l'exemple d'un STAPS de moyenne dimension, comme celui de Metz, les étudiants formés avant 2004 ne bénéficient d'aucune formation liée à l'enseignement de la CC 5⁸. Ceux formés entre 2008 et 2012 se voient dispenser des pratiques comme la musculation ou la relaxation, mais pas forcément délivrées par des enseignants imprégnés de « l'esprit CP 5 ». Certes, lors des cours théoriques et travaux dirigés, les étudiants d'Éducation et Motricité bénéficient d'apports de connaissances relatives à la CC 5. Mais ce n'est réellement qu'à partir de 2012 que la refonte des maquettes de l'Université de Lorraine permet une réelle quoique trop brève immersion dans la CP 5, notamment en step et en musculation. Les étudiants en tirent profit depuis la 2^{ème} année de Licence et lors de chaque année du cursus, jusqu'au Master 2 MEEF parcours EPS. Cependant, il va de soi que cette progression en termes d'horaires attribués à des activités support de la CP 5, en termes de connaissances pratiques et théoriques, se heurte à la concurrence d'une quantité conséquente d'autres APSA, déjà dénoncée par M. Durand (2000)⁹.

Nombreux sont donc les jeunes enseignants, davantage encore les primo-admis au CAPEPS, qui se sentent démunis lorsqu'ils ont à enseigner une activité de la CP 5. Et n'évoquons pas leurs prédécesseurs qui n'ont reçu aucune formation en la matière. On pourra objecter que dans une APSA liée à une autre CP, le déficit de formation initiale provoque des effets de même nature.

Certes, mais comme nous l'avons souligné préalablement, formuler un objectif commun pour une classe entière engendre sans doute moins de souci que le fait d'avoir à persuader chaque élève qu'il peut délibérément choisir un objectif personnel que l'enseignant ne lui contestera pas, qu'il est totalement autonome dans ses choix. Le changement de posture exigé de l'enseignant saute aux yeux. Hormis les règles de sécurité, il suggère mais n'impose pas, il conseille mais ne tranche pas, il regarde mais ne remédie pas, tout du moins pas dans l'instant immédiat, il scrute mais ne sanctionne pas. Mais avant d'agir en tant qu'enseignant en CP 5, il reste, comme dans chaque APSA, à développer une expertise dans la pratique et la maîtrise des contenus, à s'approprier (pour les diffuser) des connaissances relatives à l'entretien de soi. Seulement, l'investissement de l'enseignant dépasse ces seules dimensions : il doit élargir l'éventail des possibles pour ses élèves, affronter des variables d'une diversité accrue (choix des mobiles, des intensités, des paramètres, des complexifications, des méthodes, des ressentis... voire des appareils ou des groupes musculaires). Et surtout, il doit, ce qui n'est pas souvent le cas dans le cadre d'autres APSA, limiter ses interventions pour ne rien imposer¹⁰. Le choix du mobile appartient à l'élève, qui ne doit être ni jugé ni sanctionné. C'est là une attitude à laquelle le cursus des enseignants, à travers la fréquentation des cours d'EPS en milieu scolaire, celle des associations ou clubs civils, leurs études STAPS, ne les a guère accoutumés.

Se former professionnellement en et par la CP 5 : une impérieuse nécessité ?

2.1. Formation continue et concours de recrutement

Il importe de mentionner le rôle joué par deux instances que sont la formation continue et les concours de recrutement au professorat ou à l'agrégation d'EPS. En effet, certains collègues, certains districts, certaines académies ont mis en place des dispositifs spécifiques destinés à dispenser une formation continue aux enseignants d'EPS désireux de parfaire leurs connaissances et de se lancer dans l'enseignement de ces « nouvelles activités ». De surcroît, les corps d'inspection et l'IGEN ont sans doute impulsé des modifications par le biais des concours de

7) G. Combaz. *La légitimité de la culture scolaire mise à l'épreuve : le cas de l'EPS en France*, in J. Bréhon, N. Niedzwialowska (coord.), Dossier EPS n° 77. *Entre le dire et le faire*, 2008.

8) La CC 5 apparaît officiellement dans les programmes en 2001. Tout comme les autres compétences culturelles, elle change de dénomination en 2009 pour s'intituler « CP 5 ».

9) M. Durand. *La formation des enseignants d'EPS. Entre tentation scientifique et sacralisation du terrain*. Revue EPS n° 50, 2000.

10) Néanmoins, l'enseignant procure aux élèves un cadre relatif à l'objectif, ce que David Rossi qualifie de *matrice d'entraînement*.

recrutement. La réforme du CAPEPS externe depuis 2010, qui intègre nécessairement la notion de compétences propres, contraint mécaniquement les formateurs en STAPS ou en ESPE à programmer des enseignements en CP5, afin que les étudiants ne se présentent pas démunis aux épreuves orales. Dans le même ordre d'idées, le concours de l'agrégation interne d'EPS voit l'introduction de la CC5 dans l'épreuve d'oral de leçon dès le milieu des années 2000 avec l'activité musculation. Puis est intronisé le step en 2013, à la fois comme activité support de l'oral de leçon, mais également de celui de la deuxième épreuve, d'admission, qui concerne à la fois la pratique et l'entretien oral. Cette inclusion, liée aux programmes de la discipline, de la musculation, puis du step, voire d'autres APSA support de la CP5 dans certains concours, contraignent les futurs enseignants, tout comme d'autres plus chevronnés, à s'auto-former afin de décrocher le précieux sésame professionnel. Les concours jouent ainsi un rôle incitatif souvent propice à la divulgation et à la diffusion de la CP5 dans les EPLE. On peut postuler qu'en raison de leur nouveauté dans le milieu scolaire (O. Bessy, 1991)¹¹, parce que de nombreux enseignants d'EPS n'y ont jamais été confrontés, les APSA support de la CP5 requièrent, actuellement davantage que les APSA des autres CP, des moyens appuyés en formation continue. De toute façon, cette nécessité de se former semble incontournable dans un contexte qui invite à « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel »¹².

2.2. Les enjeux de la CP5

En résumé, notre analyse paraît pessimiste. Se former pour enseigner le step, la musculation, la course ou la natation en durée... s'avère compliqué, devant les obstacles relatifs à la quantité effective de contenus à s'approprier, tout comme ceux relatifs à la nature de la CP5. Pour autant, il nous semble que la CP5 mérite l'attention des enseignants, jeunes sortants

comme chevronnés. Plusieurs arguments peuvent être développés. Tout d'abord, ces activités ont une réelle représentativité culturelle : le sondage FPS/IPSOS de 2012 montre par exemple que le footing/jogging/running arrive à la 5^{ème} place des activités les plus pratiquées par les Français, le fitness et la musculation à la 8^{ème}, alors que ces deux activités n'occupaient respectivement que le 15^{ème} et le 23^{ème} rang en 2002. Les élèves de lycée connaissent de près ou de loin l'existence des activités de forme en tant que pratiques sociales. Il appartient à leurs enseignants d'EPS, tout comme dans les autres APSA, de leur faire acquérir des compétences méthodologiques et sociales qui leur permettront d'éviter les travers et les dérives, comme « être seuls ensemble », dénoncé par exemple par A. Roger (2009)¹³. Cela leur permettra de mieux cibler les enjeux de cette pratique scolaire de la CP5¹⁴.

Une autre raison qui sensibilise au recours aux APSA de la CP5 réside dans la recherche d'équité envers les filles. Malgré des progrès sensibles en ce domaine, les programmations EPS des lycées restent favorables aux garçons. Néanmoins, depuis quelques années, une prise de conscience de ces inégalités a été patente. Ainsi, le rapport de la Commission nationale d'harmonisation 2014 montre que le step est l'APSA qui permet aux filles d'obtenir les moyennes les plus élevées dans la voie professionnelle, que ce soit en bac pro ou en BEP/CAP. Par ailleurs, cette APSA se classe 2^{ème} en termes de rentabilité pour les filles qui passent le baccalauréat général et technologique. Il apparaît en outre que les activités de la CP5 sont souvent largement favorables aux filles, quelle que soit la série fréquentée. De ce fait, on peut acter l'idée que l'augmentation du taux d'APSA de la CP5 dans les programmations d'établissement a contribué à une réduction de l'écart de moyennes entre filles et garçons : le différentiel en faveur de ces derniers a diminué de 1,12 à 0,66 points entre 2004 et 2014 pour le baccalauréat ; de 1,07 à 0,72 pour le bac professionnel entre 2009 et 2014 ; de 1,13 à 0,76 entre

2008 et 2014 pour le CAP/BEP. Ces chiffres démontrent sans ambiguïté que programmer la CP5 est un acte qui favorise les filles, donc qui permet à la discipline EPS de tendre davantage vers cette égalité revendiquée par la loi¹⁵, voire vers davantage d'équité. Alors que l'on sait que les jeunes filles issues des milieux sociaux défavorisés, qui ne mèneront pas d'études longues, sont celles qui connaissent le plus fort taux de probabilité d'abandon de la pratique sportive¹⁶, il va de soi que de raccrocher certaines d'entre elles à l'aide de la CP5 est une impérieuse nécessité de l'EPS. En effet, le très récent rapport de l'ANSES met en évidence l'importance de l'activité physique dans la lutte contre la sédentarité et donc contre les pathologies chroniques (obésité, diabète, cancers...) ¹⁷. Si T. Tribalat (2011) a bien montré l'intérêt de la CP5 dans la lutte contre l'obésité et la sédentarité, on peut penser que les jeunes filles des filières considérées comme les moins « nobles » sont concernées à double titre par cet enjeu majeur.

Parce que dans l'esprit, le choix du mobile (ou objectif, ou motif d'agir) est individuel voire individualisé, personnel voire personnalisé, la CP5 évite les travers de la comparaison sociale. Elle est susceptible de favoriser l'adhésion des élèves au profil moins sportif et de contribuer à leur socialisation, paradoxalement par le biais d'une « identité pour soi » plus que d'une « identité pour autrui »¹⁸. Convenons-en, dans une société au sein de laquelle, depuis les années 1980 déjà, se développe l'individualisme contemporain¹⁹, la tâche n'est pas aisée. Et le défi s'annonce périlleux, qui consiste à inciter les élèves, surtout les plus démunis et les moins « sportifs », à procéder à une forme d'introspection²⁰ : leur faire découvrir, sans les contraindre, quels sont leurs mobiles d'agir, alors qu'ils les ignorent parfois eux-mêmes²¹. La CP5 permet également à ces élèves d'exister dans l'agir, alors que dans d'autres CP, ils ne trouvent pas leur place.

11) O. Bessy. *Nouvelles pratiques, sports de base ?* Revue EPS n° 227, 1991.

12) Compétence n° 14. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 01/07/20013.

13) A. Roger. *Etre seuls ensemble. Une figure moderne du lien social dans les centres de remise en forme*. L'auteur s'appuie sur un article d'Audrey Ernst et de Claude Pigeassou paru dans *Science et Motricité* n° 56, 2005.

14) D. Rossi, D. Mauffrey. *Enseigner la musculation... Oui, mais pour quel projet de formation de nos élèves en CP5 ?* Revue Enseigner l'EPS n° 363, 2014, p. 15-17 et n° 364, 2014, p. 12-20.

15) Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2013-2018, 7 février 2013.

16) L. Muller. *La pratique sportive en France, reflet du milieu social*. Données sociales. La société française, 2006.

17) Agence nationale de sécurité sanitaire. *Alimentation, environnement, travail*. Rapport d'expertise collective. Février 2016.

18) C. Dubar. *La crise des identités*. Paris, PUF, 2000.

19) G. Lipovetsky. *L'ère du vide. Essai sur l'individualisme contemporain*. Paris, Gallimard, 1983.

20) F. Bergé. *Savoir s'entraîner au lycée en CP4 et CP5 : des permanences et des ruptures. Illustrations en Boxe française, en Course en durée et en Musculation avec des élèves de terminale*. Les cahiers du CEDREPS n° 14. Forme de pratique scolaire, objet d'enseignement et discipline EPS, 2015.

21) A. Van de Kerkhove, X. Racinais. *Motif d'agir, mobile, objectif. L'embarras du choix !* Revue EPS n° 368, 2015.

Conclusion

B. Maccario, caractérisant la fonction des enseignants d'EPS des années 1980, écrivait : « *Le mètre et le chronomètre cessent d'être les outils exclusifs au bénéfice d'outils d'analyse des comportements moteurs* »²². Avec l'arrivée de la CC5 puis de la CP5, n'assiste-t-on pas à l'abandon des grilles d'évaluation et des indicateurs d'efficacité collective ou individuelle, pour s'adonner à la dévolution totale : une grande partie des effets produits sur l'élève n'est-elle pas interne, lorsqu'elle n'est de surcroît différée ? De ce fait, n'est-il pas légitime d'octroyer à cet élève une totale confiance dans leur évaluation, donc de lui déléguer entièrement cette tâche, tout simplement parce que l'enseignant d'EPS ne

dispose pas des moyens objectifs de tout vérifier par lui-même ?

N'assiste-t-on pas, grâce ou à cause de la CP5, à un changement de paradigme, qui invite l'enseignant(e) d'EPS à se déprendre de ses habitudes, se distancier des mentalités en vigueur dans le champ de l'EP scolaire (et sportive), se dévêtir de ses atours usuels de praticien de terrain, abandonner les comparaisons inter-individuelles, proscrire la référence à un modèle, avoir l'humilité de ne pas choisir à la place de l'élève ?²³

Subsistent alors quelques questions : tout cela s'apprend-il ou s'éprouve-t-il au fur à mesure d'une expertise croissante dans l'enseignement ?

Il est possible que, tout comme T. Terret a pu le mettre en valeur à propos de la mixité²⁴, les représentations les plus prometteuses en matière d'enseignement de la CP5 soient perceptibles chez les enseignants disposant d'au moins cinq ans d'ancienneté et/ou possédant davantage de diplômes. Il restera à le démontrer.

S'il est trop tôt pour l'affirmer, la CP5 ne pose-t-elle pas les conditions de l'émergence du nouvel enseignant d'EPS du III^e millénaire ? Au minimum, tout comme le lycéen se cultive à travers 5 compétences, l'enseignant d'EPS continue à se former en diversifiant ses modalités d'intervention grâce et à travers cette 5^{ème} compétence²⁵.

NDLR Autour de la CP5 ; Les prémices sont présents dans notre histoire depuis des décennies avec notamment les textes de T. Tribalat et R. Dhellemmes à chercher sur notre site. Voir aussi « *Education physique scolaire et santé : quelle plus value éducative ?* » Mireille Avisse Hyper 238 oct 2007.

22) B. Maccario. *Au fil du temps, l'évaluation*. Dossier EPS n° 15, 1993.

23) Le débat reste en l'état : finalement, doit-on évaluer les activités de la CP5, ou pour être plus précis, doit-on les noter ?

24) T. Terret. *La mixité, un acquis de l'éducation physique ?* Revue Hyper. Enseigner l'EPS n° 254/255, 2011.

25) Merci à David Rossi pour ses précieux conseils sur la conception, l'enseignement et l'épistémologie de la CP5.

Paru en avril... Le Dossier n°2

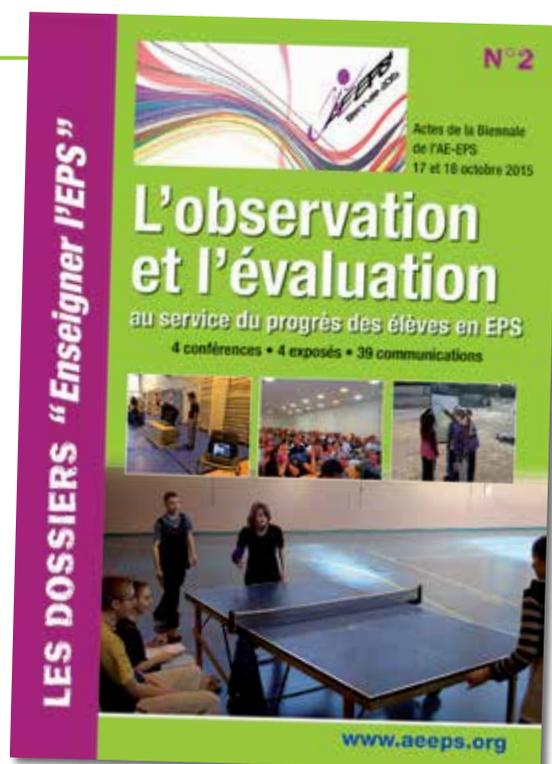
L'observation et l'évaluation pour enseigner et pour faire apprendre.

Des réponses à ce projet ambitieux et plus que jamais d'actualité vous sont proposées dans ces Actes de la biennale de l'AE-EPS.

Universitaires spécialistes de l'enseignement et enseignants confrontés quotidiennement à l'observation et l'évaluation nous livrent leurs réflexions et mises en œuvre. Dans une dernière partie de l'ouvrage, les responsables des groupes de travail de l'AE-EPS présentent leurs options sur ce thème mobilisateur essentiel.

Véritable recueil pédagogique et didactique, cet ouvrage, par la richesse de son contenu, marquera durablement les esprits des enseignants et des étudiants.

Denis Abonnen et Bernard Boda



... A commander sur le site ou dans vos régionales

Mots clés : professeurs des écoles stagiaires - représentations - formation - école primaire

Jean-Baptiste CHIAMA, PRAG EPSFormateur EPS à l'ESPE de Versailles, site Hirsch de Cergy Pontoise - Jean-baptiste.chiama@u-cergy.fr

La formation en EPS des futurs professeurs des écoles au travers de l'exemple de l'académie de Versailles. Des spécificités et une complexité qui interrogent.

La formation en EPS des futurs professeurs des écoles au travers de l'exemple de l'académie de Versailles. Des spécificités et une complexité qui interrogent.

L'EPS est une discipline scolaire qui inquiète la plupart des professeurs des écoles stagiaires, ils craignent de ne savoir comment l'aborder.

La formation qui leur est dispensée en la matière est peu importante dans les maquettes actuelles. L'une de ses principales caractéristiques est de devoir s'adapter à la très grande hétérogénéité du public accueilli durant les deux années du master MEEF 1.

Le projet de ce premier article est de présenter une première analyse de la formation dispensée en direction des masters 1 et des professeurs des écoles stagiaires en prenant comme exemple l'ESPE de l'académie de Versailles.

Un second suivra qui traitera des représentations de l'EPS des professeurs des écoles stagiaires lorsqu'ils entament leur année de stage et lorsqu'ils la terminent.

L'idée d'un projet plus global émerge. Il pourrait s'agir, à partir d'une réflexion autour de la formation en EPS des futures générations de professeurs des écoles d'être force de proposition quant aux possibles évolutions de notre discipline à l'école primaire¹, dans la perspective d'une continuité des apprentissages.

Introduction

Nous sommes sans doute tous d'accord pour considérer que notre discipline revêt une importance capitale dans la formation de l'élève dès son entrée dans le système, entre 2 ans et demi et 3 ans dans la plupart des cas.

Etant personnellement impliqué dans la formation des professeurs des écoles depuis deux ans au sein de l'ESPE de l'académie de Versailles, je découvre un nouvel univers et j'ai tendance à penser qu'il est particulièrement méconnu des personnes qui n'y baignent pas au quotidien. A l'heure où les programmes envisagent de nouvelles formes de rapprochement entre les niveaux scolaires, il m'a paru intéressant d'essayer de donner à mieux connaître et comprendre ce que peut être l'EPS des professeurs des écoles à l'école maternelle et élémentaire².

Ce projet s'appuie sur deux axes principaux.

- Présenter ce qu'est la formation des professeurs des écoles en EPS, en prenant comme exemple ce qui se passe dans l'académie de Versailles. C'est l'objet du présent article avec en préalable, une présentation du contexte général de la formation et du public qui la suit puis quelques rappels concernant les programmes.
- Approcher les représentations d'étudiants et professeurs stagiaires par rapport à la discipline EPS et analyser ce qui en organise leur concep-

tion, leur capacité à l'enseigner, leurs appréhensions éventuelles. Ce sera l'objet d'un deuxième article qui s'appuiera essentiellement sur un questionnaire renseigné au début de l'année universitaire 2015 par un nombre conséquent de Master 1 et de Professeurs des écoles Stagiaires et un retour avec certains d'entre eux, à la fin de leur année de stage.

Il s'agira plus largement, par le prisme de la formation des futurs professeurs des écoles, de proposer le lancement d'une réflexion sur leur formation initiale à partir de notre discipline³. Cela permettrait de favoriser les échanges entre les acteurs de la formation mais surtout d'envisager d'être force de proposition pour tendre vers une forme d'homogénéisation et de mise à niveau des pratiques lors des premières années de carrière. Autrement dit travailler ensemble la formation des futurs professeurs des écoles pour contribuer à faire évoluer les pratiques de l'EPS dans leur enseignement.

Il me semble que l'ensemble des acteurs de la profession, qu'ils interviennent dans le premier ou le second degré, pourraient s'inscrire dans cette réflexion au nom de la continuité des apprentissages de nos élèves à l'heure où un texte unique présente de nouveaux programmes couvrant les cycles 2, 3 et 4.

1) Par école primaire, nous entendons à la fois l'école maternelle et élémentaire. Il s'agit du même parcours de formation et du même concours. <http://eduscol.education.fr/cid46787/1-ecole-primaire.html>; consulté le 20-04-2016.

2) Cet article n'a donc pas la prétention de dresser un panorama national mais je pense que les collègues formateurs auprès des futurs professeurs des écoles pourront y retrouver quelques similitudes. Je les invite à me contacter si un projet d'échange les intéresse.

3) Si des lecteurs sont intéressés, ne pas hésiter à prendre contact par l'adresse mail.

Préalable

La formation des professeurs des écoles dans l'académie de Versailles devient spécifique au niveau du master 1⁴.

La diversité est une caractéristique des promotions accueillies, essentiellement durant l'année de stage. Le nombre (plus de mille cinq cent professeurs des écoles stagiaires cette année⁵), les origines géographiques, universitaires et/ou professionnelles des personnes en attestent. Pour une bonne part, il s'agit de personnes qui devront à la fois réussir leur année de stage et le Master 2 « classique » ; dans une configuration universitaire et préprofessionnelle ordinaire. Mais nous accueillons une part encore plus importante⁶ de personnes n'ayant pas « besoin » du master 1, en reconversion professionnelle et/ou en reprise d'études.

Les écarts d'âge sont importants. Cette année, à Cergy, l'amplitude d'âge s'étale de 22 ans 55 ans. Le nombre de personnes elles-mêmes parents est important⁷.

Une autre particularité de notre public est son caractère très féminin. Dans nos groupes, la présence de plus de 2 hommes est extrêmement rare.

La diversité provient enfin du fait qu'une quantité non négligeable de professeurs stagiaires réalise son stage en maternelle. Ce niveau scolaire très particulier pose des questions spécifiques en matière d'EPS notamment. Il laisse souvent incrédules les « spécialistes » de l'EPS alors même qu'il est totalement constitutif du métier de professeur des écoles.

Ces particularités du public accueilli amènent un grand nombre de questionnements de la part des équipes de formateurs en général et en EPS en particulier. J'y reviendrai sans doute dans le second article.

L'ESPE de l'académie de Versailles dispose pour la formation des professeurs des écoles de 8 centres de formation répartis entre 5 universités. La plus grande partie est encadrée par les équipes de l'ancien IUFM, qui prennent également leur part dans un dispositif d'enseignement à distance⁸. La maquette de formation est académique, applicable par tous.

La formation en Master 1

L'EPS dispose d'un volume de formation de 36 heures années sous forme de TD plus 6 heures de cours magistraux. Les formateurs de la discipline participent également à l'encadrement de certains enseignements transversaux.

Nous sommes également présents, sur certains sites de formation, dans un enseignement sur l'initiation à la recherche pour 24 heures dans l'année.

Cela nous situe au niveau des autres disciplines (hormis les mathématiques et le français dont le volume est beaucoup plus conséquent). Cependant, contrairement aux autres disciplines, nous ne disposons pas d'heures spécifiques en plus pour préparer l'épreuve orale du concours, hormis des oraux blancs.

Comme pour le second degré, le concours est situé au cours de l'année de M1⁹. Depuis 2014, il n'y a plus d'épreuve physique. L'épreuve d'EPS est inscrite dans le cadre de l'admission. Elle est la seule discipline scolaire obligatoirement présente au concours¹⁰ (avec les mathématiques et le français traités pour l'admissibilité). Il s'agit d'un oral au cours duquel le candidat doit traiter d'un sujet donné à l'avance.

« Le sujet se rapporte soit à la progression au sein d'un cycle d'activités portant sur l'APSA ou la pratique physique et corporelle considérée, soit à une situation d'apprentissage adossée au développement d'une compétence motrice relative à cette même APSA ou pratique physique et corporelle.

Le candidat expose ses réponses (dix minutes) et s'entretient avec le jury (vingt minutes). Le jury élargit le questionnement aux pratiques sportives personnelles du candidat ou encore au type d'activités sportives qu'il peut animer ou encadrer »¹¹.

Dans les faits, le candidat peut avoir à présenter une situation évolutive, ou des situations, un ensemble de séances, sur la base d'une proposition du sujet renvoyant souvent à des difficultés identifiées d'élèves.

Par exemple :

« Dans votre classe de CM1, vous mettez en place un module d'enseignement s'appuyant sur des jeux sportifs collectifs. Lors d'une séance, vous proposez un jeu dont le but est d'envoyer le ballon dans le panier adverse. Vous constatez de nombreuses pertes de balles ».

« Vous présenterez des situations qui permet-

tront de faire évoluer les comportements des élèves vers la compétence attendue dans l'activité à savoir « Coopérer avec ses partenaires pour affronter collectivement des adversaires, en respectant des règles, en assurant des rôles différents... » Justifiez vos choix »¹².

Une liste nationale de 8 APSA sert de cadre, chaque académie devant en choisir 4.

A la lecture du texte national, on se rend compte que le questionnement porte bien entendu sur la prestation du candidat mais qu'il peut être élargi, ce qui ne va pas sans inquiétude pour des étudiants peu au fait des pratiques physiques et sportives en général et de l'EPS en particulier. Pouvoir être interrogé sur sa propre pratique (encore plus lorsqu'il s'agit pour la personne d'une non pratique) les laisse extrêmement perplexes.

Cette épreuve (10 mn de présentation et 20 mn d'échange) est suivie sans interruption, avec le même jury¹³, d'une épreuve sur la connaissance du système éducatif (15 mn de présentation et 30mn d'échange). Le temps de préparation global pour les deux oraux est de trois heures. La note globale est sur 100 pts, 40 pour l'EPS et 60 pour la connaissance du système éducatif.

4) L'ESPE de Versailles propose cependant une licence 3 pluridisciplinaire dans laquelle des formateurs EPS interviennent sur un module « corps et voix » et un autre plus spécifiquement EPS.

5) Dont 450 (pour 120 M1) sont formés sur le site de Cergy, où je suis formateur avec deux collègues, Sabine Khuong et Cécile Heulot.

6) Cette année 2015-2016, plus de la moitié de la promotion sur le site de Cergy.

7) Non que cela soit un problème en soi bien entendu, mais nous verrons plus tard que les réactions aux questions posées en EPS sont souvent passées au prisme de leur propre parentalité par les professeurs stagiaires.

8) Y compris en EPS.

9) A noter que, contrairement au second degré, il est académique.

10) Les autres disciplines font l'objet d'un choix optionnel pour une première épreuve orale.

11) [http://www.education.gouv.fr/cid73415/descriptif-des-epreuves-concours-externe.html#Epreuves d'admission](http://www.education.gouv.fr/cid73415/descriptif-des-epreuves-concours-externe.html#Epreuves%20d%27admission) ; consulté le 20-04-2016.

12) http://cache.media.education.gouv.fr/file/CRPE/56/3/SUJET_1_528563.pdf ; Académie de Nice consulté le 20-04-2016.

13) Il est à noter que dans notre académie, les formateurs ESPE ne participent pas au jury du concours (composé d'inspecteurs, conseillers pédagogiques, professeur d'EPS du second degré).

La formation des fonctionnaires stagiaires

Durant l'année post concours, comme pour le second degré, les fonctionnaires stagiaires sont à mi-temps en responsabilité d'une classe et l'autre mi-temps en formation. Ce format d'une alternance en deux mi-temps n'est pas sans poser question pour les professeurs des écoles. Nous pensons même qu'il n'est pas adapté au statut et aux contraintes du fait du volume de présence en classe mais surtout en raison du principe de polyvalence qui décuple le travail de préparation, de fait souvent considérable. Un professeur des écoles stagiaire est dans sa classe deux jours et demi par semaine, ce qui représente entre 12 h et 13 h de cours à préparer. Selon les écoles et les classes, il devra prendre en charge l'enseignement de certaines disciplines ou de certaines notions dans l'ensemble des disciplines, le tout en accord avec la personne qui encadre la classe sur l'autre mi-temps¹⁴. En élémentaire, l'enseignement de l'EPS n'est pas sans poser question, soit que le co-titulaire de la classe le confie volontiers au professeur stagiaire, soit au contraire qu'il

souhaite le prendre en charge complètement. La présence fréquente d'intervenants extérieurs, les déplacements à la piscine font que l'EPS est prépositionnée dans les emplois du temps pré établis qui ne laissent que peu de choix au professeur stagiaire dans sa programmation ou dans le fait qu'il puisse ou non encadrer des séances d'EPS.

Tous les professeurs stagiaires, hormis ceux qui disposent déjà d'un master 2 Professorat des écoles ou qui doivent renouveler leur stage disposent au cours de leur année de quinze heures de formation en EPS. Ils peuvent aussi choisir l'EPS comme discipline support pour le mémoire professionnel (master 2), ou le Travail Scientifique de Nature Réflexive; TSNR, (parcours adaptés). Les formateurs EPS prennent également toute leur part dans la formation transversale; ils effectuent par ailleurs autant de visites que l'ensemble des autres formateurs même si l'observation d'une séance d'EPS n'est pas le cas le plus courant.

Donc, les étudiants effectuant dans des condi-

tions « classiques » leur M1 et leur M2 bénéficient de cinquante et une heures de formation en EPS (plus les CM du master 1) sur les deux ans. Les personnes dispensées d'un master 1 ne disposeront que de ces 15 heures de formation en EPS durant tout leur parcours.

L'élaboration des maquettes de formation, la possibilité de devenir professeur des écoles stagiaires sans avoir fait un master 1, les reconversions sont autant de paramètres qui rendent la répartition horaire et le choix des contenus sur une ou deux années extrêmement complexe. Cela pèse en profondeur à la fois sur nos contenus de formation, sur les réponses possibles aux attentes des professeurs stagiaires (dont le détail sera présenté dans le prochain article) mais aussi et surtout sur ce qu'ils sont en capacité réelle de proposer à leurs élèves pour enclencher de véritables apprentissages en EPS. La construction d'une réelle professionnalité sur ce plan s'avère particulièrement ardue¹⁵.

Les contenus de formation

Ils ont fait l'objet d'un descriptif lors de l'élaboration des maquettes à la création de l'ESPE. A cette occasion, tous les responsables des différents centres de formation ont pu travailler ensemble lors de la mise en place de l'ESPE mais depuis, il n'y a pas eu de nouvelles concertation. Si l'équipe de l'ex IUFM continue de coopérer, de par son histoire, l'élargissement aux collègues formateurs premier degré en EPS des autres universités n'est pas réalisé.

En master 1

L'année de Master 1 comprend plusieurs axes du point de vue des contenus de formation :

- Un axe didactique, avec le traitement, souvent la découverte d'APSA.
- Un axe institutionnel et organisationnel, avec la présentation de la place de notre discipline dans le système, jusqu'au niveau local ainsi qu'une analyse des programmes.
- Un axe lié à la conception de l'action au travers des préparations de modules d'apprentissages, de séances, la conception de situations.
- Un axe autour de la connaissance de l'élève de maternelle et d'élémentaire par rapport aux apprentissages de la discipline.

Bien entendu, la préparation de l'oral du concours prend une place très importante notamment au second semestre. Les évaluations s'appuient essentiellement sur le traitement de sujets du concours.

Lors de l'année de stage

L'année de stage est beaucoup plus dépendante de la composition des groupes. Bien entendu, des axes communs sont proposés dans les maquettes mais la réalité de notre public fait que nous sommes largement dans une approche de type « trousse de secours » ou « trousse à outils » sur la base d'une reprise des points évoqués pour le master 1. Nous travaillons énormément sur les représentations que les professeurs stagiaires se font de la discipline, des activités, de l'élève en EPS en essayant de combler au mieux les réponses aux urgences par une approche plus réflexive qui s'appuie sur la réalité des pratiques de classe en stage. Nous essayons de faire en sorte que chaque TD soit l'occasion pour les groupes de vivre en pratique un certain nombre de situations. A titre d'exemple, j'ai ainsi proposé cette année aux professeurs stagiaires, un travail à partir du parachute éducatif, d'acrosport, de jeux de lutte, relais vitesse, cirque et jeux collectifs. Je crois pouvoir dire sans me tromper beaucoup que pour certains publics, c'est une découverte totale. Les plus jeunes les auront vécues pour certaines dans leur scolarité et en master 1 mais ce n'est pas le cas pour les nombreuses personnes en reprise d'études et en reconversion. Les questions les plus souvent posées portent sur :

- A)** - La gestion du groupe dans un espace particulier, le gymnase, le stade, le plateau d'évolution ou la cour de l'école.
 - La sécurité
 - La place de l'enseignant en présence d'un intervenant
- B)** - La différence entre sport et EPS
 - La spécificité de l'école maternelle et de son organisation pour l'EP notamment avec l'habitude des parcours de motricité.
- C)** - L'évaluation (au sens large) en EPS
 - La différenciation en EPS
- D)** - La nécessité d'un échauffement, la notion de mise en train.

Nous essayons enfin de faire en sorte qu'un délégué de l'USEP départementale passe présenter à tous les groupes le fonctionnement et les possibilités offertes par ce dispositif associatif.

L'évaluation de l'année de stage porte sur deux points :

- L'analyse de la programmation annuelle telle qu'elle est réellement mise en œuvre dans le cadre du stage filé.
- La présentation de conduites typiques d'élèves réellement observés et pour lesquels les professeurs stagiaires doivent proposer des situations permettant de les faire progresser dans leurs apprentissages.

14) Dans bien des cas les directeurs des écoles pour combler leur décharge mais souvent également des titulaires 1^{ère} ou 2^{ème} année.

15) Ceci posé, je n'ai pas analysé ici l'offre de formation continue qui permet sans doute de pallier un certain nombre de lacunes dans la formation initiale, formation continue qui a cependant été bien malmenée ces dernières années.

Nous essayons ainsi de faire réfléchir les professeurs stagiaires aux éléments à prendre en

compte pour pouvoir organiser une EPS de qualité et à les outiller afin de pouvoir observer chez

leurs élèves les indices d'un niveau d'acquisition afin de les faire progresser.

Les programmes de l'école maternelle et élémentaire

Les nouveaux programmes de l'école maternelle sont entrés en vigueur à la rentrée 2015. Ils mettent fin au chevauchement des cycles avec l'élémentaire, l'école maternelle est considérée comme le cycle 1 à part entière.

L'EPS¹⁶ est prévue quotidiennement, à hauteur d'une trentaine de minutes quelle que soit la classe d'âge. Le domaine d'apprentissage « *Agir, s'exprimer, comprendre au travers des activités physiques* »¹⁷ vient juste après l'apprentissage du langage qui est la priorité absolue. Du point de vue des horaires, la réalité est variable d'une école maternelle à l'autre mais globalement, les équipes tendent vers le respect optimal d'une pratique la plus quotidienne possible.

Un long préambule (j'invite tous les lecteurs à le lire), évoque plusieurs axes :

- Une école qui s'adapte aux jeunes enfants.
- Une école qui organise des modalités spécifique d'apprentissage avec une place prépondérante pour le jeu, la réflexion et la résolution de problèmes, faisant une place à la répétition et l'entraînement, l'apprentissage en se remémorant et en mémorisant.
- Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble
- Une école dont l'enfant doit comprendre la fonction, où il doit se construire comme personne singulière au sein d'un groupe.

4 objectifs visés sont présentés pour l'EPS avec des repères de progressivité. Ils correspondent globalement aux champs d'apprentissage des programmes de l'école élémentaire et du collège.

- Agir dans l'espace, dans la durée et sur des objets.
- Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements et des contraintes variées.

Conclusion

La logique de présentation de cet article est de permettre aux acteurs de la profession, et notamment aux enseignants d'EPS du second degré, d'entrevoir une réalité de la formation des professeurs des écoles. Le tableau dressé ci-dessus doit pour le moins inciter à faire preuve de compréhension face aux éventuelles difficultés relevées chez un certain nombre d'élèves lors de leur arrivée en 6^{ème}. Il me semble aussi que cela plaide en faveur du développement de relations de fond entre collègues de l'école élémentaire et du second degré, afin de développer une EPS de

• Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique.

• Collaborer, coopérer, s'opposer.

Les programmes de l'école élémentaire, qui entrent en vigueur à la rentrée 2016 sont répartis en deux cycles, l'un qui englobe les classes de Cours Préparatoire au Cours Élémentaire 2^{ème} année, le suivant qui englobe les deux niveaux de Cours Moyens et la classe de 6^{ème} du collège. On y trouve cinq compétences et quatre champs d'apprentissage identiques quel que soit le niveau d'enseignement¹⁸.

Dans la définition du cycle 2, le législateur met l'accent sur l'engagement des élèves, le développement de la motricité, la construction d'un langage corporel et l'accession à des valeurs morales et sociales.

Pour le cycle 3, il insiste notamment sur la mobilisation des ressources dans des contextes divers, sur l'identification par l'élève des effets de son action. Le travail sur les rôles, la règle et les méthodes de travail est affirmé. Il appelle de ses vœux la « coopération entre les professeurs du premier et du second degré »¹⁹.

Le savoir nager reste une priorité sur les deux cycles.

A l'école élémentaire, le volume horaire alloué aux disciplines est annualisé. Pour l'EPS, il est de 108 heures années, ce qui correspond globalement à trois heures par semaine. Le volume global annualisé permet d'englober les projets de type rencontres sportives ou voyages scolaires, dont les heures peuvent donc être défalquées de la pratique hebdomadaire. Dans les faits, la réalité de la pratique hebdomadaire est extrêmement variable d'une école à l'autre, souvent même d'un enseignant à l'autre dans une même école. Nous avons sans doute là l'une des diffé-

rences majeures, avec la spécialisation des enseignants, entre le niveau élémentaire et le secondaire.

Quelques spécificités du primaire²⁰

- Un métier qui peut s'exercer avec des enfants de 2 ans et demi jusqu'à 11 ans.
- Une incontestable reconnaissance de l'importance de l'EPS mais des difficultés à mettre ce principe en cohérence avec son opérationnalisation, ce pour des raisons diverses.
- Une grande hétérogénéité de son approche et de sa programmation selon les écoles.
- Un recours assez fréquent aux intervenants extérieurs en ce qui concerne l'EPS avec un questionnement général sur la place de chacun et plus particulièrement avec les maîtres-nageurs dans le cadre des activités nautiques.
- Un niveau de connaissance et d'appréhension de la discipline en général et des activités supports en particulier extrêmement hétérogène de la part des personnes qui entrent dans le métier.
- Une inquiétude marquée quant à la conception et la mise en œuvre par les professeurs stagiaires de cette discipline, hormis les personnes issues de licences STAPS ou celles ayant un vécu sportif important²¹.
- Une vision souvent transversale de la place de cette discipline dans le canevas global de l'année. Il n'est pas rare que l'EPS soit citée dans le cadre de la mise en place d'une forme de transversalité, dans des projets spécifiques très souvent sous la forme d'une mise à disposition en vue d'autres apprentissages (disciplinaires ou liés au socle).

qualité tout au long de la scolarité d'un élève. Ceci posé, il ne s'agit pas de nous ériger en donneur de leçons, tant les singularités du premier degré peuvent être également une source d'enrichissement pour tous, ne seraient ce que par les questions qu'elles nous posent. Les débats actuels autour de l'articulation des disciplines entre elles et de la transdisciplinarité par exemple renvoient assez fidèlement à des pratiques déjà bien établies dans le primaire. Ce sont des thèmes qui sont abondamment abordés dans la formation des futurs professeurs des écoles.

Nous verrons dans un prochain article que les interrogations, les inquiétudes des professeurs des écoles stagiaires des sites de formation de Cergy et de Gennevilliers, promotion 2015-2016, attestent de leur volonté d'inscrire pleinement et de la meilleure des manières possibles, leur action d'enseignant polyvalent dans la discipline EPS. Ils plébiscitent la discipline dans l'école primaire, même s'ils ne savent pas toujours comment l'aborder.

16) Terminologie impropre par rapport aux nouveaux programmes de maternelle, la dénomination exacte est celle du domaine d'apprentissage.

17) Dans les programmes de 2008 ; le libellé était « *agir et s'exprimer avec son corps* ».

18) Ces choses sont sans doute connues du lecteur mais je me permets de les rappeler pour l'élémentaire tant l'impression se dégage d'une centration du débat sur les années collégiales.

19) Présentation du cycle trois.

20) Il s'agit ici d'une première analyse personnelle et subjective, fruit de mes observations dans le département depuis trois ans.

21) Faire partie de l'une de ses deux catégories peut aussi faire illusion.

Odile CALTOT, IA-IPR de Rouen - odile.caltot@ac-rouen.fr

Autour des programmes d'EPS du collège... Point de vue d'un IA-IPR



Autour des programmes d'EPS du collège...

« La volonté de l'auteur est de montrer qu'il y a un changement de paradigme dans l'enseignement de l'EPS. Il s'agit de réussir à construire collectivement dans les équipes EPS la part contributive de la discipline dans la construction de chacune et chacun. » C'est ici tout l'enjeu de la refondation de l'école.

D'une académie à l'autre le dispositif de formation et de présentation des documents d'accompagnement a été différent et sans doute diversement vécu par les collègues qui vont les mettre en oeuvre. Notre collègue Odile Caltot, IA-IPR, a accepté de nous confier les documents utilisés lors des séquences organisées dans l'académie de Rouen*. Il s'agit pour notre revue de nourrir la réflexion et le débat.

Pour la rédaction, la coordinatrice M. Avisse-Desbordes

* voir le site

Depuis 2012, les efforts de la refondation de l'École de la République ont été concentrés dans le premier temps de la scolarité obligatoire avec une priorité pour le premier degré. Maintenant, le collège fait l'objet d'une intention particulière afin de permettre à tous les élèves de mieux apprendre pour mieux réussir.

La mise en œuvre de la réforme du collège et ainsi l'application des

programmes de chaque discipline dont ceux de l'éducation physique et sportive accompagnent cette nouvelle rentrée scolaire.

La production de ces récents programmes, dont la présentation a permis un nouveau questionnement sur le sens de l'EPS, dans un contexte politique social particulier, renforce la reconnaissance et la nécessité d'un enseignement d'EPS de qualité de l'école au post-bac.

I- L'éducation physique et sportive répond aux objectifs du collège 2016

Comme nous le montrerons ci-dessous, l'EPS répond déjà à la plupart des objectifs attribués au collège 2016. Avec la volonté d'impliquer davantage l'élève dans la construction de son parcours personnel, la nouveauté se situe surtout dans les ambitions de continuité, de cohérence, de complémentarité, de travail d'équipe de l'ensemble de la communauté éducative. C'est pourquoi, il est à peine concevable de présenter isolément le programme d'EPS qui découle, comme les autres, du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Les objectifs du collège 2016 rappelés ci-dessous font suite à un certain nombre de constats développés dans le document de presse de la rentrée 2015.

- *Aujourd'hui, le collège ne garantit pas l'acquisition des connaissances de base. En dix ans, les élèves ont régressé en français, en mathématiques et en histoire.*
- *Aujourd'hui, le collège est trop uniforme. Il n'est pas adapté à la diversité des élèves.*
- *Aujourd'hui, le collège est inadapté à l'évolution des élèves et de la société. Trop d'élèves n'ont pas suffisamment l'envie d'apprendre et d'aller en classe.*

1. Renforcer l'acquisition des savoirs fondamentaux en combinant des apprentissages théoriques et pratiques

Les programmes, cohérents avec le nouveau socle, sont pensés pour en garantir la maîtrise des fondamentaux. Ils correspondent à une nouvelle logique qui met les acquis de l'élève au cœur de la pratique des enseignants.

L'éducation physique et sportive, à l'heure où la pratique physique est maintenant reconnue comme facteur de santé prise dans toutes ces dimensions, où le renforcement de la motricité participe à l'optimisation d'apprentissages cognitifs, où elle intègre l'éducation aux valeurs de l'humain ne constitue-t-elle pas un champ de savoir fondamental pour la formation du futur adulte ? L'EPS, comme les disciplines artistiques, n'a-t-elle pas à interroger le sens et la définition de la notion de « fondamentaux » ?

2. Tenir compte des spécificités de chaque élève pour permettre la réussite de tous

La connaissance de l'élève est un point fort chez les professeurs d'EPS auxquels la formation initiale apporte un éclairage précis. L'analyse de l'élève en relation avec lui-même (estime de soi, sentiment de compétence...), avec les autres (compétences sociales), avec le savoir et les apprentissages (compétences cognitives, motrices, méthodologiques...) permet de fixer les objectifs de transformations, de développement. La pédagogie différenciée trouve sa place naturellement en EPS facilitant ainsi l'accompagnement personnalisé intégré à l'enseignement.

3. Donner aux collégiens de nouvelles compétences adaptées au monde actuel

Essentielles pour la poursuite d'études et l'insertion sociale et professionnelle, apprendre à travailler en équipe, construire un projet individuel et/ou collectif, juger une production collective sont autant de compétences déjà travaillées en EPS.

Afin de renforcer l'adhésion des élèves, donner du sens aux apprentissages reste incontournable. Les projets interdisciplinaires en constituent un

levier reconnu tout en ciblant des acquisitions et les mises en relation entre les différents savoirs, indispensables au regard même de l'évolution du champ des connaissances.

4. Faire du collège un lieu d'épanouissement et de construction de la citoyenneté

L'importance est ici accordée aux actions relatives à la formation du futur citoyen et à la promotion des valeurs de la République et de la laïcité inscrite dans les projets d'établissements et à intégrer dans les pratiques pédagogiques. Toutes les actions favorisant la démocratie collégienne sont à développer dans chaque établissement (Conseils des délégués, Association sportive scolaire...).

La pratique physique, sportive et artistique offre des rôles sociaux que les élèves apprennent à remplir efficacement dans un objectif de transfert pour la vie « réelle » (en dehors de l'école, en dehors du collège), transfert qu'il conviendra d'anticiper dans le traitement didactique et pédagogique afin de ne pas uniquement compter sur l'effet « magique » de la mise en situation.

II- Les nouveaux programmes proposent une formation ambitieuse et exigeante pour chaque élève

De mars à juin 2016, tous les professeurs d'EPS de collège de l'académie de Rouen, ont été réunis pour découvrir, appréhender, interroger et envisager la mise en œuvre des nouveaux programmes de leur discipline. Dix-sept journées animées par les IA-IPR ont permis à toutes les équipes EPS de revisiter leur projet pédagogique à l'aune des évolutions attendues.

L'examen de la loi de la Refondation de l'Ecole de la République, et celui des différents textes s'y rattachant (sur les nouveaux cycles scolaires, le conseil école-collège, l'accompagnement pédagogique, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les parcours...) soulignent trois défis prioritaires :

- Recherche de l'efficacité dans la volonté de faire progresser tous les élèves ;
- Recherche de l'équité en réduisant les écarts liés aux déterminismes sociaux ;
- Recherche de la qualité en relation avec la volonté d'optimiser le climat scolaire (Bienveillance, Ecoute, Respect, mais Exigence sont les mots clés qui peuvent en découler).

Les enjeux de la Refondation de l'Ecole invitent également ses différents acteurs à ne plus en rester au niveau d'intentions, d'objectifs mais de proposer des actions (en termes de stratégies pédagogiques) pour répondre aux objectifs fixés, actions qu'il s'agira de réguler à partir d'une analyse collective des impacts sur les apprentissages.

« L'éducation physique et sportive répond aux enjeux de formation du socle commun en permet-

tant à tous les élèves, filles et garçons ensemble et à égalité, a fortiori les plus éloignées de la pratique physique et sportive, de construire cinq compétences (générales) travaillées en continuité durant les différents cycles :

- *Développer sa motricité et apprendre en utilisant son corps ;*
- *S'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et outils ;*
- *Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités ;*
- *Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique et régulière*
- *S'approprier une culture physique sportive et artistique ».*

Les nouveaux programmes érigent en « compétences » ce que chaque professeur d'EPS connaissait en termes « d'objectifs » ou de « compétences méthodologiques et sociales » issus des précédents programmes ; compétences dont la maîtrise est soumise à évaluation sur tout le parcours de l'élève.

En relation avec les enjeux de la refondation de l'Ecole, il conviendra de dépasser les termes d'objectifs et de prévoir des actions pour permettre à chaque élève de mémoriser des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être à l'issue de la scolarité obligatoire. De plus, Michel Develay (« *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences* », janvier 2015), postule « *que la personne compétente se donne le "pouvoir d'agir" parce qu'elle dispose des connaissances et de l'expérience de situa-*

tions dans lesquelles il convient d'agir, et que de surcroît elle se montre capable de juger de la pertinence de son action. La compétence correspond ainsi à ce que nous nommerons un savoir agir réfléchi ». De même, les nouveaux programmes d'EPS, pour le cycle 4 stipulent que « *les activités physiques et sportives, l'engagement dans la création d'événements culturels favorisent un développement harmonieux de ces jeunes, dans le plaisir de la pratique, et permettent l'acquisition de nouveaux pouvoirs d'agir sur soi, sur les autres, sur le monde. L'élève œuvre au développement de ses compétences, par la confrontation à des tâches plus complexes où il s'agit de réfléchir davantage aux ressources qu'il mobilise, que ce soit des connaissances, des savoir-faire ou des attitudes* ».

Si la notion de compétence porte encore des attributs négatifs, elle devient un objet pragmatique en pédagogie dans la mesure où elle permet de rendre lisible à l'élève ce qu'il y a à apprendre, enjeu majeur de son adhésion aux apprentissages.

Michel Develay nous rappelle également que la notion de compétence a fait son chemin dans le monde scolaire en raison de l'intérêt qu'elle recèle relativement à sa caractéristique essentielle liée à la notion de « transfert ». « Penser le transfert, c'est interroger comment le savoir acquis dans un contexte peut être utilisé dans un autre contexte. Transférer est en définitive la réponse à la question du pourquoi apprendre ».

Pour conclure

Tout ce qu'il y a à apprendre n'est pas écrit dans les nouveaux programmes. De plus, seul dans sa classe, enseigner, faire apprendre, faire progresser n'est pas évident devant la nécessité de prendre en compte l'évolution des publics accueillis et des contextes. C'est pourquoi, faire réussir tous les élèves, c'est relever un défi collectif invitant, non seulement les profes-

seurs, mais tous les acteurs de la communauté éducative dont les parents, à coordonner et à expliciter, sur un parcours personnalisé, le « *quoi apprendre* », le « *comment apprendre* » et le « *pourquoi apprendre* » pour former « *un citoyen lucide, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble* ».

Les nouveaux programmes représentent ainsi une chance (une ouverture) pour les professeurs d'EPS qui auront encore le plaisir d'apprendre auprès de leurs collègues de mathématiques, de français, d'histoire... tout en leur apportant autant sur la compréhension et la (re)connaissance de l'élève.

François Lavie, Président de l'AE-EPS

2^{ème} Biennale de l'AE-EPS

Samedi 21 et dimanche 22 octobre 2017 à la Faculté des Sciences du Sport de Nancy

*Pour que tous les élèves apprennent en EPS!
Quels repères et quels parcours de formation?*

Devant le succès de la première Biennale en 2015, et conformément à l'engagement qui avait été pris, le Conseil national est heureux de vous annoncer la tenue de la **deuxième Biennale de l'AE-EPS le samedi 21 et le dimanche 22 octobre 2017**. L'objectif est de pérenniser un événement national qui intéresse au premier chef les enseignants d'EPS à propos de questions fondamentales de notre discipline.

Dans le but de décentraliser les actions nationales mais aussi de créer des événements forts dans les régionales, cette Biennale 2017 se déroulera dans l'académie de Nancy-Metz et plus précisément à la **Faculté des Sciences du Sport de Nancy**.

La parution du nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que des programmes du collège qui lui sont dédiés met le curriculum au centre de la réflexion. Dans le champ éducatif, le curriculum est un parcours de formation. Mais comme le signale Perrenoud¹, entre le curriculum formel, celui prescrit par l'institution, et le curriculum réel, celui des expériences que vit l'apprenant et qui le transformant, il y a toujours une distance. L'enjeu de ces nouveaux programmes est pourtant de permettre à tous les élèves « *de mieux apprendre pour mieux réussir, en*

maîtrisant les savoirs fondamentaux et en développant les compétences du monde actuel »². Dès la rentrée 2016, les enseignants de collège tenteront de mettre en application des programmes d'EPS qui restent toutefois assez généraux et demandent un travail de construction et de structuration de contenus pour être en phase avec la philosophie de la réforme du collège. Il était donc normal que l'AE-EPS, soucieuse de l'apprentissage de tous les élèves en EPS, se saisisse de cette thématique tout en l'étendant à l'ensemble du système scolaire.

Ainsi, lors de ce colloque professionnel, des enseignants d'EPS du premier et du second degré mais aussi des formateurs et des enseignants-chercheurs proposeront des communications visant à donner des repères sur le parcours de formation de l'élève en EPS. Mais comme pour la première biennale, la condition exigible de participation est de pouvoir illustrer les propos soutenus par des vidéos d'élèves en situation d'éducation physique et sportive. Cette disposition est en effet indispensable pour que les propositions s'enracinent dans les pratiques réelles.

Si vous êtes intéressés, n'hésitez pas à répondre à l'appel à communication ci-dessous et l'envoyer à l'adresse biennale@aeps.org

■ Appel à communication

Pour que tous les élèves apprennent en EPS ! Cette formule, à laquelle chacun souscrit a priori demande pourtant à être questionnée et analysée pour éviter de verser dans une pédagogie prescriptive simpliste vantant les vertus de la différenciation sans pour autant prendre en compte les problèmes de fond.

La question des enjeux vient en premier lieu. De quels savoirs indispensables ont-ils besoin pour vivre leur vie physique future ? Quelle est la contribution essentielle de l'EPS à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture ? Et comment faire en sorte que tous les élèves y aient accès ? Sans réponse précise à ces questions, la formule perd son sens et sa force.

Vient ensuite la problématique de la réussite du plus grand nombre dans un système scolaire de plus en plus hétérogène. Souhaiter que tous les élèves apprennent en EPS, c'est implicitement et inévitablement reconnaître qu'un certain nombre n'apprennent pas ou peu ! Mais les élèves

peuvent-ils tous apprendre la même chose au même moment ? Pourquoi certains réussissent et d'autres non ? Qu'est-ce que réussir en EPS ? Cela nécessitera d'identifier les obstacles didactiques, les difficultés motrices et les résistances affectives tenaces des élèves dans leurs apprentissages en EPS.

Ces questions ne peuvent être résolues sans parler des contenus de l'EPS qui doivent être envisagés de façon concomitante. Que doit-on apprendre en EPS ? Quels sont les apprentissages fondamentaux, accessibles dans le temps et les conditions scolaires ? Se focaliser sur les seuls contenus techniques ou spécifiques d'une APSA ne peut être à la hauteur des enjeux de la discipline. Les contenus d'enseignement revêtent une réalité beaucoup plus complexe qui comprend de multiples objets de différentes natures : des savoirs, des savoir-faire, des compétences, des capacités, des valeurs, des savoir-être, des attitudes, des comportements, etc. Par ailleurs déterminer ce que les élèves doivent apprendre

ne dispense pas d'une analyse précise de ce qu'ils apprennent réellement et de la manière dont ils le font. Comment les élèves s'y prennent-ils pour apprendre ce que leur propose l'enseignant ? Mais aussi comment l'enseignant s'y prend-il pour faire en sorte que les élèves apprennent ce qu'il projette pour eux ?

La philosophie des nouveaux programmes de collège incite d'ailleurs à « un enseignement plus attentif à ce qui est acquis, qu'à ce qui est théoriquement enseigné ». La logique de cycle à l'école primaire, étendue maintenant au collège, introduit une nouvelle façon de concevoir les contenus en donnant plus de temps à l'élève pour acquérir les connaissances et compétences du socle commun. Cette réflexion peut également être menée sur le cursus des lycéens. Quel programme intelligible et fonctionnel peut-on construire de l'école primaire au lycée ? Quels repères et quels parcours de formation pour garantir à chacun l'acquisition d'une culture commune ?

1) Perrenoud, Philippe. *Curriculum : le formel, le réel, le caché*. [En ligne]. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html (consulté le 25/08/16).

2) Vallaud-Belkacem, Najat. Dossier collège : *Mieux apprendre pour mieux réussir*. [En ligne]. <http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir.html> (consulté le 25/08/16).

Les propositions de communication s'articuleront autour de trois axes :

1. Pour une APSA, une compétence propre ou un champ d'apprentissage, la détermination des contenus d'enseignement en lien avec les enjeux de la discipline. Quels enjeux éducatifs ? Quels parcours de formation ? Quelles étapes et quels repères de progressivité ?

2. La caractérisation des difficultés persistantes des élèves dans les compétences travaillées

(collège) ou les compétences attendues (lycée) : la re-problématisation des contenus, le repérage et le développement des démarches et ressources utilisées par les élèves pour apprendre, les démarches et dispositifs pédagogiques...

3. Une réflexion sur les réussites en EPS, y compris celles des élèves en situation de handicap, face à l'hétérogénéité des ressources. Quelles démarches d'enseignement ? Quelle régulation du processus éducatif ? Quels dispositifs de différenciation pédagogique ?

Nous invitons les enseignants d'EPS de l'école, du collège, du lycée et des universités, les formateurs et les enseignants-chercheurs, à réfléchir et à proposer des communications sur ces questions, à la condition indispensable qu'ils puissent illustrer leurs propos par des vidéos d'élèves en situation d'éducation physique et sportive.



Fiche d'adhésion AE-EPS 2016-2017

1^{er} août 2016 - 31 juillet 2017

<http://adherer.aeeps.org>

ADHÉRENT

CONJOINT

Civilité M. Mme Melle

M. Mme Melle

NOM	
PRÉNOM	
N°, Rue	
CP, Ville	
Téléphone
E-mail@.....@.....

Activité Etudiant En activité Retraité

Enseignant EPS OUI NON

Si oui, poste en : Primaire Collège Lycée Université

Autre profession :

Ancienneté dans la profession - de 5 ans De 5 à 25 ans + de 25 ans Retraité

Adhérent l'an passé OUI NON

Signature : Le : __ / __ / 20__

Etudiant En activité Retraité

OUI NON

Primaire Collège Lycée Université

- de 5 ans De 5 à 25 ans + de 25 ans Retraité

OUI NON

TOUT SAVOIR SUR L'ADHÉSION

ADHÉRER À L'AE-EPS

- permet de participer aux activités proposées aux niveaux régional et national.
- comprend l'abonnement de la revue « Enseigner l'EPS » (3 numéros : octobre, janvier et avril). Note : les adhérents à jour de leur cotisation le 31 décembre 2015 recevront les 3 numéros en versions « papier » et « électronique ». Les adhérents tardifs (à partir du 1^{er} janvier 2016) auront accès uniquement à la version électronique de ces 3 numéros.
- donne le droit au téléchargement de 25 articles du fonds documentaire issus des ouvrages et de la revue.
- permet de recevoir via le « fil d'actualité » les informations de la vie associative et professionnelle dans votre boîte mail.
- permet de bénéficier d'un quota supplémentaire de 50 téléchargements pour 25 € »

ADHÉSION EN LIGNE

sur notre site : <http://adherer.aeeps.org>

ADHÉSION VOIE POSTALE

1. Remplir la fiche ci-jointe
2. Rédiger le chèque à l'ordre de la section régionale
3. Envoyer le tout au trésorier régional (cf : www.aeeps.org/regionales).

TARIFS

- Membres actifs ou associés (en activité ou retraité) : 40 €
- Couple : 60 € Etudiant : 20 €

CARTE D'ADHÉRENT

Elle est téléchargeable notre site une fois connecté.

Choix de la revue (cocher) : Papier* ou Téléchargeable

* choix possible seulement si l'adhésion est prise avant le 1^{er} janvier (avec la version PDF également disponible). A partir du 1^{er} janvier, seule la version PDF sera proposée.

Un nouveau Cahier

«... pour faire avancer l'EPS en lui donnant un réel statut de discipline scolaire par l'identification de ses propres objets et une clarification de sa contribution à l'éducation des élèves dans l'école de la république»; ce nouveau cahier s'inscrit complètement dans la perspective ainsi dessinée.

Tout d'abord, on questionnera les enjeux et la construction de la discipline EPS, puis seront précisés des exemples d'objets d'enseignement qui peuvent être étudiés par les élèves, et enfin deux éclairages, l'un en provenance du domaine de la recherche en sciences sociales et l'autre, issu d'un collectif proche du CEDREPS.

Il semble que la discipline EPS soit à un moment important de son histoire; il nous faut ouvrir un débat large et profond sur ses fondements, ses enjeux dans l'école de la république, d'où le titre donné à ce Cahier n° 15...

Serge TESTEVIDE, *coordonnateur du Cedreps*

Cahier du Cedreps n°15

Objets mis à l'étude des élèves en EPS, corporéité et valeurs de l'école : d'autres perspectives pour l'EPS

Parution octobre 2016 - 20€



NUMÉRO 15

Objets mis à l'étude des élèves en EPS, corporéité et valeurs de l'école : d'autres perspectives pour l'EPS



LES CAHIERS DU CEDREPS

L'adhésion à l'AE-EPS

- PERMET **la participation aux évènements** organisés par les « Régionales » ou la « Nationale » (conférences, journées ou stages d'initiation ou perfectionnement technique et/ou pédagogique, manifestations culturelles, voyages...)
- COMPREND **l'abonnement à la revue de l'AE-EPS « Enseigner l'EPS »**
3 numéros par an (octobre, janvier, avril) en version papier ET électronique.
(Attention : si l'adhésion est prise après le 31 décembre, seule la version électronique est transmise)
- DONNE ACCÈS à **25 téléchargements gratuits** pour :
 - **Les numéros de la revue** parus dans l'année.
 - **Les articles du fonds documentaire***. Ce dernier comprend :
 - Les articles des numéros de la revue de l'AE-EPS (*Hyper-EPS* et *Enseigner l'EPS*), depuis 1990 (à partir du n° 167).
 - Les chapitres d'ouvrages : - *Education Physique Scolaire, Personne et Société*
- Cahiers de la collection CEDREPS n°s 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13 et 14
- Ouvrages de la collection *Journées « Debeyre »* n°s 1, 2 et 3
- Dossier n° 1 Enseigner l'EPS : « *La leçon en question* »
- PERMET DE BÉNÉFICIER d'un **quota supplémentaire de 50 téléchargements pour 25 €**
- INCLUT (selon votre souhait) **le suivi des informations de la vie professionnelle et/ou de l'AE-EPS** sur votre messagerie @
- OFFRE **des tarifs préférentiels à la revue STAPS et aux éditions de la Revue EPS** sous présentation aux éditeurs correspondants de la carte d'adhérent à l'AE-EPS.

— POUR ADHÉRER: <http://adherer.aeeps.org> —

* L'accès au fonds documentaire est aussi possible grâce à un abonnement « web partagé ». Il donne droit à **100 téléchargements** et peut être souscrit par un établissement (collège, lycée, établissements universitaires...). Dans ce cas, la connexion au site se fait par un identifiant partagé par les bénéficiaires. Bon de commande administratif accepté. Ouverture des droits dès règlement de facture.

Contact: chantalle.mathieu@aeeps.org



**UNE BANQUE
CRÉÉE PAR
DES COLLÈGUES,
ÇA CHANGE TOUT.**



MA BANQUE EST DIFFÉRENTE, CEUX QUI LA GÈRENT SONT COMME MOI.

Le Crédit Mutuel Enseignant est une banque authentiquement coopérative dédiée au monde de l'éducation, de la recherche et de la culture. Il développe un service de bancassurance sur mesure et place depuis toujours la qualité de son offre au cœur de ses préoccupations.

Crédit  Mutuel
Enseignant