

# Enseigner l'EPS

N° 271 | Février 2017

## Notre métier

Education pour la santé :  
des repères pour la vie

Scénarisation et usages  
d'un numérique éducatif :  
illustration en Handball

## Enseignement scolaire

Arts du cirque

A quoi joue-t-on ?

Courir au record ou  
maîtriser un affrontement ?

## Recherche Formation

Les matchs à thème  
en hand-ball

## Vie associative

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

## Hyper infos

Vie associative

Séminaire du Cedreps

## Histoire

Les archives de l'AE-EPS



## Ensemble, construisons l'EPS de demain



La professionnalité, l'ouverture d'esprit, l'amicalité qu'affiche l'AE-EPS à travers ses nombreuses actions régionales et l'activité dynamique de ses groupes ressource semblent très appréciées comme en témoigne l'augmentation très nette de nos adhésions<sup>1</sup> depuis le début de l'année scolaire. J'en profite pour remercier toutes celles et ceux, toujours plus nombreux, qui nous font régulièrement confiance.

Ce qui est apprécié également dans notre association, c'est sans doute sa liberté de penser dans la conformité, mais sans déférence, vis-à-vis des directives institutionnelles, ce qui nous distingue à la fois d'un syndicat et d'un groupe académique placé sous l'autorité des IA-IPR. Ainsi, l'innovation peut prendre des chemins variés, éclairés par différents filtres<sup>2</sup> : les objets d'enseignement à mettre à l'étude des élèves en EPS (CEDREPS), les processus qui les mobilisent et suscitent le plaisir de pratiquer et d'apprendre (groupe PLAISIR & EPS), les indicateurs susceptibles de révéler leurs compétences (groupe EPIC) et enfin l'analyse et la compréhension des pratiques des élèves et des enseignants (groupe Analyse des pratiques).

La formation des enseignants et des étudiants est une de nos missions essentielles et si l'AE-EPS bénéficie d'un certain engouement, c'est sans doute aussi parce qu'elle s'intéresse aux difficultés des collègues dans l'exercice de leur métier et fait des propositions concrètes et utiles. Lors de notre dernier Conseil national (voir *Hyper - Les échos de l'association*, au centre de cette revue) nous avons acté le principe selon lequel, notre association se devait d'accompagner les enseignants d'EPS dans la mise en œuvre de la réforme du collège et

plus particulièrement des programmes d'EPS. La relative complexité des cadres institutionnels proposés ici ou là, dans différentes académies, provoque quelques réticences de la profession mais ouvre un espace d'innovation à investir. Si les nouveaux programmes d'EPS, outre le surcroît de travail occasionné, ne débouchent que sur la capacité à mieux expliquer, dans des cadres formalisés, ce que l'on fait déjà, alors ils n'auront servi à rien, si ce n'est générer du mécontentement ! La question de fond est celle-ci : en quoi et comment les nouveaux programmes peuvent-ils impacter les contenus et les pratiques réels (et non proclamés !) des enseignants d'EPS dans le but de mieux servir le socle ?

Notre association souhaite accompagner les enseignants pour relever ce défi et lance une large réflexion autour de la mise en œuvre des programmes. Nous solliciterons donc tous nos adhérents et sympathisants afin d'orienter ce travail selon les priorités qui se dégageront. L'objectif sera de déterminer des principes de mise en œuvre susceptibles d'aider la profession à s'approprier le mieux possible ce nouveau cadre d'enseignement, accompagnés d'illustrations fonctionnelles et opérationnelles.

François LAVIE,  
président de l'AE-EPS

1) Fin novembre 2016, nous enregistrons une hausse de 39% du nombre d'adhérents par rapport à la même période que l'an passé.

2) Voir à ce sujet la page de chacun de nos groupes ressource à l'adresse : <http://www.aeeps.org/groupes.html>

### Enseigner l'EPS N° 271 | Février 2017

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

Rédacteurs :

#### Coordination :

Mireille AVISSE : [mireille.avisse@aeeps.org](mailto: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](mailto:lionel.amatte@aeeps.org)  
- Bernard BODA : [bernard.boda@aeeps.org](mailto:bernard.boda@aeeps.org)  
- Magali BOIZUMAULT : [magali.boizumault@aeeps.org](mailto:magali.boizumault@aeeps.org)  
- Jean-Baptiste CHIAMA : [jean-baptiste.chiama@aeeps.org](mailto:jean-baptiste.chiama@aeeps.org)

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

#### Hyper infos :

Roger MADELAINE : [roger.madelaine@aeeps.org](mailto:roger.madelaine@aeeps.org)

ENSEIGNER L'EPS est une publication trimestrielle.

Editeur : AE-EPS - 4, avenue de la Pelouse - 94160 Saint-Mandé  
Dépôt légal : 1<sup>er</sup> trimestre 2017 - ISBN : 978-2-902568-34-5

Pour toute demande d'abonnement ou d'expédition, s'adresser à :  
Fabrice PAINDAVOINE - [fabrice.paindavoine@aeeps.org](mailto: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 : Laurent LEMAI

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

## Sommaire

### Notre métier

#### Education pour la santé : des repères pour la vie

Pascal KOGUT ..... 2

#### Scénarisation et usages d'un numérique éducatif : illustration en Handball

Pascale JEANNIN, Yoann TOMASZOWER ..... 8

### Enseignement scolaire

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

Alexandre DEVISSE, Laurent LEMAI ..... 14

#### Courir au record ou maîtriser un affrontement ?

#### Une modalité de Pratique du demi fond et un projet de formation des élèves

Emmanuel TESTUD, David ROSSI ..... 19

### Formation

#### Apprendre en jouant : l'utilisation des matchs à thème dans les leçons de handball en EPS

Jérôme VISIOLI ..... 26

### Vie associative

#### Annonce de la 2<sup>ème</sup> Biennale de l'AE-EPS

François LAVIE ..... 31

### Hyper infos

En pages centrales

#### Vie associative

#### CR du Conseil National

David Macal ..... I

#### Groupes Ressources

Séminaire du Cedreps ..... II

#### Histoire

#### Les archives de l'AE-EPS

Mireille Avisse, Ghyslaine Grunsweig ..... III

## Une revue centrée sur le cœur de notre métier : ce que l'élève apprend par et sur lui-même en EPS

**Pascal Kogut :** « *Education pour la santé : des repères pour la vie* »

« Si participer à la conservation voire à l'amélioration de la santé des élèves est un enjeu historiquement permanent pour notre discipline, la problématique de santé revient comme un centre d'intérêt prioritaire chez les enseignants d'EPS sans que paradoxalement les pratiques professionnelles évoluent significativement. » L'auteur affirme qu'aujourd'hui la santé ne peut plus rester une finalité diffuse en EPS qui serait partout et nulle part comme jadis la socialisation, elle doit faire l'objet de contenus explicites et formalisés, seuls propices à de réelles transformations chez nos élèves.

Cet article cherche ainsi à montrer que proposer des objets d'enseignement spécifiques à l'atteinte de la finalité de santé favorise la construction d'un adulte lucide et autonome, porteur du goût pour des pratiques, capable aussi de gérer sa vie physique. Quels sont les contenus d'enseignement susceptibles de favoriser le développement de la santé en EPS aujourd'hui ?

**Pascale Jeannin et Yoann Tomaszower :** « *Scénarisation et usages d'un numérique éducatif : illustration en handball* »

« C'est ainsi que nos élèves, immergés avant tout dans la pratique de l'Activité Physique Sportive (APS), vont manipuler différentes applications sur tablettes à des fins pédagogiques et éducatives. Le scénario visera alors une plus-value sur l'apprentissage, aura des incidences sur l'enseignement et confèrera au numérique un statut spécifique, le laissant à sa juste place : celle d'un outil au service de l'appropriation de compétences. »

Cet article retranscrit l'intervention de Pascale Jeannin et Yoann Tomaszower lors du salon numérique de l'académie de Créteil, organisé par le GREID-EPS<sup>(1)</sup> le 11 juin 2016. « Sous la forme d'une démonstration, que nous avons voulu résolument pratique et pragmatique, nous mettons en lumière l'apport d'un numérique éducatif sur l'apprentissage d'élèves de 6<sup>ème</sup> vivant leur premier cycle de handball, mais aussi l'impact de "scénarii pédagogiques enrichis" sur l'enseignement. »

**Alexandre Devisse et Laurent Lemai :** « *Les Arts du cirque. A quoi joue-t-on ?* »

Deuxième partie

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 est le filtre de leurs propositions. Leur leitmotiv étant : *A quoi joue-t-on ? A transformer, à composer !*

Dans le numéro 270 d'octobre 2016 la première partie de leur article a été l'occasion de présenter le cadre théorique, institutionnel et artistique dans lequel s'inscrit leur démarche. La seconde partie, toujours aussi riche et inventive, est centrée sur des illustrations relatives à deux niveaux d'enseignement.

**Emmanuel Testud et David Rossi :** « *Courir au record ou maîtriser un affrontement ?* »

Les auteurs s'interrogent sur les modalités d'utilisation du demi fond au profit du projet de formation des élèves en EPS : faire un temps / détenir le record / améliorer son record personnel ou maîtriser un affrontement ? Quelle signification culturelle attribuer à la performance en demi-fond ? C'est à cette question que les auteurs nous invitent à réfléchir. L'originalité de leur proposition est d'aborder de façon dialectique des problématiques qui sont souvent considérées comme indépendantes : la volonté d'ancrer nos enseignements en EPS dans « l'épaisseur culturelle » des pratiques sociales de référence et le développement d'une activité adaptative condition pour l'apprentissage des élèves.

**Jérôme Visioli :** « *Apprendre en jouant : l'utilisation des matchs à thème dans les leçons de handball en EPS* »

L'auteur propose une analyse et une réflexion sur un outil d'enseignement souvent proposé. Il en pointe ainsi tant les bienfaits que les limites avec les références nombreuses et diversifiées qui sont autant de points d'appui pour les étudiants et candidats aux concours.

Pour l'équipe de rédaction,  
la coordinatrice Mireille Avisse

(1) Le Groupe de Réflexion et d'Expérimentation Informatique Disciplinaire (GREID) est un collectif composé de huit enseignants d'EPS sous la direction de P. Dumont (IA-IPR et référent numérique de l'académie de Créteil).



**Numéro téléchargeable  
gratuitement  
pour les adhérents  
sur [revue.aeeps.org](http://revue.aeeps.org)**

**Mots clés :** Santé et prévention par l'EPS - Ressentis-Effets-Paramètres - Connaissance de soi  
Gestion de la vie physique future - Transfert - Objet d'enseignement fondamental en EPS

Pascal KOGUT, IA-IPR Rouen - [pascal.kogut@ac-rouen.fr](mailto:pascal.kogut@ac-rouen.fr)

## Education pour la santé : des repères pour la vie



Participer à la conservation voire à l'amélioration de la santé des élèves est un enjeu historiquement permanent pour notre discipline. Dans cette optique, le professeur d'EPS apprend très tôt dans le cadre de sa formation initiale, que les formes d'action au service de cet enjeu ont largement évolué avec les époques.

Nous savons que la définition de la santé dépasse largement le seul versant physique pour s'étendre aux aspects mentaux et sociaux. Pour autant aujourd'hui, compte tenu de l'évolution mondiale et nationale des taux de surpoids et d'obésité<sup>1</sup> mais également des

considérations spontanées, certes plus subjectives des professeurs d'EPS, relatives au sentiment global de fragilité voire de dégradation des performances des élèves<sup>2</sup>, il semble nécessaire d'effectuer une analyse nouvelle de notre action en EPS. En effet, si l'une des voies essentielles de notre efficacité reste la pratique physique, il n'en reste pas moins qu'un questionnement permanent des registres pédagogique et didactique doit être réalisé par la profession.

Dans le prolongement des travaux de Raymond Dhellemmes et de Robert Mérand<sup>3</sup> déclenchés dès les années 1986 à l'INRP, de nombreux auteurs de notre champ ont montré que le goût et la qualité des pratiques naissent d'une connaissance affinée de soi, construite progressivement à partir de connaissances et de compétences à acquérir et rigoureusement planifiées par le professeur. Par conséquent, la question du type de contenu d'enseignement le plus favorable en vue d'atteindre de manière plus efficiente la finalité de santé reste posée. Quels sont les contenus d'enseignement qui sont susceptibles de favoriser le développement de la santé en EPS aujourd'hui ?

### 1. Les enjeux associés à la construction d'une nouvelle connaissance de soi

Les professeurs d'EPS maîtrisent parfaitement certains leviers pour majorer la quantité et la qualité de pratique physique des élèves (faire réfléchir les élèves sur leur activité, gestion des inaptitudes par le biais d'une EPS obligatoire adaptée, promouvoir les pratiques facultatives et volontaires etc.), mais le contexte social et technologique actuel en évolution rapide et permanente, nécessite de re-questionner constamment son enseignement. Ceci dans l'optique de l'accession de tous les élèves au savoir gérer sa vie physique future.

Dans cet esprit, les derniers textes officiels fixent un cadre d'impulsion favorable à l'atteinte de la finalité de santé, par exemple, l'objectif général d'orientation du lycée : « *L'éducation à la santé*

*et à la gestion de la vie physique et sociale* », illustré par la compétence N° 5 « *Réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi* » constituent l'une des voies primordiales pour que les contenus de notre discipline concourent à l'atteinte de l'une des finalités fondamentales de l'école : **l'éducation à la santé dans le registre de la prévention**.

Plus concrètement, pour viser cette finalité, favoriser une **meilleure connaissance de soi devient une condition essentielle**.

De plus, cette connaissance de soi doit être ré-investissable, adaptable et évolutive pour permettre de mener à bien une vie physique actuelle mais aussi future, intelligente et équi-

librée (idée de compétence favorisant une bonne gestion de cette vie dans un environnement variable et compte-tenu d'aptitudes et de ressources personnelles changeantes).

L'influence de la qualité des pratiques corporelles sur les aptitudes personnelles justifie cette option (sur l'aspect des aptitudes personnelles, voir l'idée de « *rectangularisation des aptitudes* » de Marc Durand, conférence Montpellier 1998<sup>4</sup>).

Sur le plan de la construction de la connaissance de soi, les textes récents du collège<sup>5</sup> deviennent encore plus précis et exigeants en mettant en exergue au niveau des compétences travaillées des orientations telles que « *... Verbaliser les émotions et sensations ressenties, connaître les*

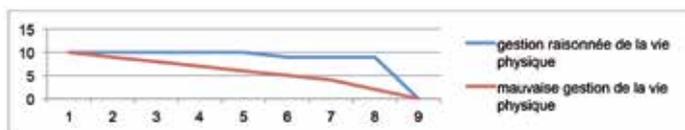
1) À l'échelle mondiale, le nombre de cas d'obésité a doublé depuis 1980. En 2014, plus de 1,9 milliard d'adultes – personnes de 18 ans et plus – étaient en surpoids. Sur ce total, plus de 600 millions étaient obèses. En 2014, 39 % des adultes – personnes de 18 ans et plus – (38 % des hommes et 40 % des femmes) étaient en surpoids. Site officiel de l'OMS.

2) Dans le cadre des inspections, un nombre de professeurs important fait part de la constatation suivante : pour des charges de travail équivalentes à celles proposées dans les années 80-90, les élèves semblent obtenir des performances globalement en baisse et se blessent plus fréquemment (analyse toutefois subjective non validée scientifiquement).

3) D'une expérimentation pluridisciplinaire INRP de Mérand et Dhellemmes en 1986 en collège ... Qui s'ancre dans une éducation POUR la santé. Raymond Dhellemmes, « *Contenus d'enseignement en EPS pour les lycées* », Dossier EPS n° 52, Revue EPS, 2000.

4) « *Rectangularisation des aptitudes* » Marc Durand : idée que si les aptitudes de chacun d'entre nous sont amenées avec l'âge à se dégrader telle une courbe irrémédiablement décroissante. Une bonne gestion de sa vie physique pourrait au contraire et théoriquement contribuer à ralentir cette détérioration pour tendre vers une ligne plus horizontale décrivant un virtuel rectangle (ligne bleue) à l'inverse d'une dégradation lente et continue (ligne rouge). Conférence Montpellier 1998.

5) BO Bulletin officiel, numéro spécial 11 du 26 novembre 2015.



effets d'une pratique physique régulière sur son état de bien-être et de santé, connaître et utiliser des indicateurs objectifs pour caractériser l'effort physique, adapter l'intensité de son engagement physique à ses possibilités... ». Au niveau plus concret et spécifique des compétences visées, un exemple extrait du champ d'apprentissage N° 4 prône : « l'utilisation de repères extérieurs et d'indicateurs physiques pour contrôler son déplacement et l'allure de son effort ».

Sur un plan étendu de la réflexion professionnelle, le CEDREPS lors de sa contribution aux programmes du collège<sup>6</sup> a émis des idées ambitieuses et pertinentes appelées « *bascules professionnelles* » telles que « Avoir construit au cours de sa scolarité un ensemble d'adaptations motrices véritables formes d'intelligence pratique propres à des types d'environnement physiques et sociaux particuliers » ou encore

« Concevoir mener et évaluer un projet d'acquisition corporelle par un dialogue en acte entre sensibilité et intelligibilité » « les pratiques d'APSAD (activité physique, sportive, artistique, de développement et d'entretien de soi) sollicitent chez le sujet pratiquant une activité adaptative singulière ».

Nous voyons donc que la réflexion professionnelle incite à une remise « à plat » qualitative de la pédagogie et de la didactique en lien direct avec la finalité de santé. En tout état de causes, dès le collège il s'agit de promouvoir une convergence d'action vers une nouvelle connaissance de soi contribuant au « savoir s'entraîner ». Ceci exige de la part du professeur, de clarifier ses objets d'enseignement au sens de Thierry Tribalat<sup>7</sup> pour que le type de contenus enseignés et que la pédagogie employée, favorisent entre-autres l'acquisition de savoirs typiques de la santé en

EPS transférables vers d'autres contextes (*situations nouvelles, cycles nouveaux, vie future et/ou extra-scolaire*).

Notre propos est de proposer à travers cet article, un exemple de ce que pourrait être une **démarche active de l'élève par le biais d'une « recherche sur soi »** s'appuyant sur la construction de liens personnels et conscients à l'intérieur d'un système clarifié de liens interactifs. Ces liens concernent les relations entre sensations ou **ressentis** et les **performances** produites (éventuellement leurs **causes**) et les **paramètres** disponibles. Ces liens constitueront le fondement du transfert évoqué plus haut. Pour ce faire, nous partirons de ce que nous observons aujourd'hui le plus souvent sur le terrain : les problèmes professionnels, avant de faire quelques propositions.

## 2. Les problèmes professionnels liés à la construction de la connaissance de soi

Des procédures pédagogiques souvent rencontrées :

### 2.1. Un projet pédagogique EPS qui favorise des choix prioritaires

Un des problèmes initiaux qui engendre des choix superficiels ou partiels au sein d'une équipe pédagogique d'établissement est l'absence d'un véritable projet pédagogique EPS précisant des priorités courageuses et restreintes qui permettent une convergence ciblée des actions et des contenus d'enseignement dédiés par exemple à la finalité de santé. Nous constatons souvent des axes d'orientation très « ouverts » tels que « favoriser l'ouverture culturelle », « préserver la santé des élèves », ou encore « développer le goût de l'effort » pas toujours servis par des contenus d'enseignement particuliers mais seulement par une programmation d'activité originale (ou pas) et des actions ponctuelles. Il convient de dépasser cette démarche qui ne fixe que des orientations évidentes, où tout est dans tout, et qui parfois reprend l'étendue de ce qui est exigé et déjà fixé par les lois d'orientation et les programmes de l'Ecole pour proposer un projet contextualisé qui affiche des choix prioritaires en fonction des caractéristiques des élèves, des compétences et des convictions personnelles des professeurs.

### 2.2. Une progressivité au service d'une meilleure connaissance de soi

Au niveau du lycée, un cycle d'enseignement en CP5 reste encore trop souvent propice à une « analyse de soi » éphémère et superficielle qui ne laisse pas la place à une réelle progressivité. Plus précisément : l'élève exprime ses ressentis le plus souvent en fin de cycle d'enseignement sans qu'une interprétation-exploitation de ceux-ci ne soit prévue pour la séquence elle-même ou la leçon suivante. En d'autres termes, les contenus enseignés restent insuffisamment transférables car le transfert naît d'une part, de la fréquence des sollicitations mais aussi et d'autre part, de la qualité des liens construits (voir plus haut).

#### Une expression peu explicite des ressentis

Nous rencontrons souvent sur le terrain une demande d'expression trop floue des ressentis. Les moyens utilisés sont majoritairement et tout au long du cycle, des questions « ouvertes » (*qu'avez-vous ressenti au cours de cette séance ?* ou encore : *est-ce que cela était difficile ou facile ?* etc.). D'autres outils complémentaires d'expression indirecte peuvent permettre d'exploiter par exemple des figurines de type « émoticône » ou des échelles uniquement chiffrées ou de couleur. Si ces méthodes pédagogiques peuvent constituer une bonne entrée dans un cycle d'apprentissage, leur utilisation



exclusive et permanente engendre une ré-exploitation postérieure très aléatoire des bilans par les élèves. Traduire ses ressentis par exemple par le biais d'émoticônes souriants ou montrant un sentiment global de tristesse ne peut constituer un point d'appui personnel ré-exploitable ailleurs et plus tard. Comment et en quoi demander à un élève de retrouver l'équivalent de la figurine souriante lors d'une durée d'effort majorée, sur un parcours nouveau ou lors d'une intensité ou activité différente ? Ce point d'appui n'est pas porteur d'indices, de repères sur soi et ne peut donc permettre de construire une mémoire de sensations en lien avec le réel c'est à dire une performance réalisée en face d'une sensation ressentie. L'émoticône, les codes couleurs ou tout autre élément global constitue une première approche pédagogique possible mais le manque de nuance terminologique ou de liens avec le réel en fait un outil peu progressif et peu décontextualisable.

En d'autres termes, l'élève rencontre ici des difficultés pour établir un système de repères nuancé et personnel.



6) CEDREPS : Enseigner l'EPS N° 269, avril 2016. *Contribution du CEDREPS à l'élaboration d'un curriculum en EPS*, Juin 2014.

7) Thierry Tribalat, Conférence AEEPS Rouen, 04 novembre 2016, « *Mettre le corps à l'étude des élèves, un enjeu pour l'EPS de demain* ».

## 2.3. Des liens explicites pour favoriser le transfert

### Des résultats non discutés et/ou analysés avec les élèves

Un problème récurrent consiste en ce que l'analyse positive ou négative des ressentis débouche directement sur des conséquences au niveau du projet d'entraînement par l'intermédiaire des niveaux d'intensité et/ou des niveaux de maîtrise: passer à un *niveau plus difficile* ou à un *niveau maintenu* ou à un *niveau plus facile*.

Par exemple, des ressentis considérés comme « difficiles » (émoticône triste) engendreront systématiquement une proposition d'un *niveau plus facile de difficulté* parfois par le professeur lui-même, sans que le caractère subjectif du ressenti, ni la qualité réelle de la performance réalisée ne soit pris en compte pour décider.

En définitive, le passage direct de l'expression du ressenti, même par l'intermédiaire d'une échelle affinée, à des bouleversements du projet d'entraînement de l'élève, peut engendrer des conséquences parfois inconscientes chez ce dernier: c'est à dire la construction d'une confiance aveugle envers des éléments subjectifs. Exprimer ses ressentis favorise une nouvelle écoute de soi mais il faut éviter de donner au ressenti un caractère permanent indiscutable et indépendant de la réalité.

Par exemple: l'excellente échelle de BORG permet l'interprétation d'un niveau individuel de fatigue hiérarchisé dans une échelle, tout à fait dépendant du seuil personnel de sensibilité à la douleur. Pourtant, dans l'absolu, ne peut-on pas considérer que deux élèves aux aptitudes (théoriquement) strictement identiques puissent avoir des ressentis différents à la fin de la même séquence d'entraînement? Ceci est d'autant plus vrai pour deux élèves aux ressources personnelles différentes qui pour une même performance peuvent se situer à des niveaux différents dans l'échelle de BORG. Un élève peu sensible

à la fatigue pourra ainsi obtenir des ressentis traduits par un niveau situé en bas de l'échelle de Borg et engendrer à la suite d'une analyse trop rapide, des conséquences automatiques de majoration de l'intensité des séances qui suivront. Or, il s'avère peut-être que les postures de cet élève sont dégradées et qu'il sort vers le haut de sa fourchette de pulsations prévue (effets objectifs négatifs). Tandis qu'au contraire, un élève très sensible à la douleur, pourrait se voir réduire les exigences par sa propre analyse ou par celle du professeur, alors que ses trajets moteurs en musculation étaient maîtrisés et qu'il respectait l'intensité prévue (effets objectifs positifs).

En définitive, le ressenti est effectivement chargé de subjectivité et les élèves ont des seuils de sensibilité très personnels et variables même pour deux élèves aux aptitudes comparables.

### L'utilisation isolée des paramètres de gestion de l'effort et de la difficulté motrice des autres aspects de la décision



Cette démarche est fréquente et s'illustre par une utilisation successive de tous les paramètres explorés les uns après les autres au cours d'une même situation ou durant plusieurs séances. Cependant, le paramètre est ici très rarement mis en lien à la fois avec l'effet produit (la performance) et le ressenti perçu, ce qui réduit la richesse de la démarche en ne favorise pas les choix argumentés quand les ajustements et les réajustements sont nécessaires. Or, enseigner dans le cadre de la CP5 c'est justement



construire chez l'élève une capacité à s'adapter grâce à une connaissance de soi, des paramètres de l'action et des registres d'effets connus et mis en relations.

**Les comparaisons entre le « prévu » et le « réalisé » servent souvent de support exclusif à l'évaluation** d'une bonne connaissance de soi en CP5. Or, elles portent le plus souvent exclusivement sur la comparaison entre les effets prévus et les effets constatés. Il s'agit d'une connaissance du résultat mais pour qu'un transfert soit possible vers un contexte ou des conditions nouvelles, il faut en parallèle une connaissance de l'exécution qui apporte des informations sur la manière de parvenir au résultat. Cette connaissance de l'exécution doit porter sur la connaissance de soi par l'intermédiaire des registres et des niveaux personnels de ressentis mais aussi sur les paramètres utilisés et éventuellement les causes<sup>8</sup> sur lesquelles agir sur soi.

Si ces observations en termes de prévisions-constats sont intéressantes en ce qu'elles mesurent indirectement la connaissance de soi, elles ne permettent pas d'apprécier la capacité de l'élève à anticiper un résultat en argumentant sur le pourquoi et le comment. Elles permettent de dire d'un élève qui respecte sa prévision, qu'il a de bonne chance d'avoir une meilleure connaissance de soi en comparaison à celui qui échoue mais c'est à peu près tout. Pour qu'elles gagnent en pouvoir de transfert, elles doivent être croisées ou complétées avec les ressentis perçus qui seuls permettront de constituer une mémoire personnelle. Une discussion orale et/ou un support écrit sont ici des moyens possibles.

## 3. Préconisations pour que les pratiques professionnelles favorisent la construction d'une nouvelle connaissance de soi

### 3.1. Un projet pédagogique EPS qui favorise des choix prioritaires

Les transformations des élèves naissent de la multiplication des sollicitations ciblées dans des directions peu nombreuses et prioritaires telles que pour le sujet qui nous concerne et par exemple: « *développer la connaissance de soi*

par l'enrichissement du système de repères ». En l'occurrence, l'équipe pédagogique pourrait décliner pour l'ensemble des APSA un certain nombre de principes et de contenus d'enseignement (tels que: évoquer systématiquement en les localisant les repères musculaires et articulaires pour l'apprentissage des habiletés spécifiques ou encore: faire référence systématiquement aux effets cardio-respiratoire des efforts dans chaque activité de chaque CP). Au contraire

des habitudes professionnelles souvent rencontrées qui associent certains types de contenus à certain groupes d'APSA par exemple: les apports biomécaniques aux APSA de la CP3 et les apports physiologiques à celles de la CP1. En résumé, la construction d'un projet EPS aux orientations ciblées (relativement fermées), illustrées par des principes d'action et/ou des objets d'enseignement prioritaires nous semble plus efficace en favorisant la convergence et donc l'efficacité.

<sup>8</sup> Le STEP dans le cadre de la CP5 I, Boulnois P Kogut, Revue EPS N° 361, 2014.

## 3.2. Une progressivité au service d'une meilleure connaissance de soi

Dans le but de dépasser les problèmes professionnels évoqués plus haut (*ressentis peu explicités, absence de discussion des résultats*) il est nécessaire dans un premier temps de construire avec les élèves différentes échelles critériées **dans les registres essentiels** (effets-paramètres-ressentis) pour permettre aux élèves

de construire une connaissance de soi et une connaissance des champs exploitables dans le cadre du « *savoir gérer sa vie physique* ».

Au-delà des supports de type émoticônes, questions ouvertes ou codes couleurs, un niveau plus élaboré d'analyse des ressentis propose d'exploiter des échelles critériées comportant par exemple sur le thème de la fatigue, des nuances terminologiques hiérarchisées clarifiant ainsi la commande (voir les tableaux A et B ci-dessous). Ceci possède le double avantage d'affiner les connaissances apportées ainsi que de permettre

de mieux mémoriser un niveau de sensation transférable à un autre contexte.

Le tableau suivant présente dans plusieurs activités, les critères des différents registres que l'élève devra connaître puis utiliser pour se situer dans les différentes échelles de ressentis d'une part et d'effets d'autre part. Cette « connaissance de soi » constituée de liens associant le subjectif (ressentis) au réel (effets observés) permet de construire autant de repères pour une gestion de soi transférable.

| Tableau A   |   |                                 |   |                          |   |  |   |
|---|---|---------------------------------|---|--------------------------|---|--|---|
| Registres d'EFFETS (ou performances visibles)<br>(construire des échelles de 3 ou 4 niveaux pour les registres choisis) |   |                                 |   |                          |   |  |   |
| MUSCULATION   | Qualité des trajets   | Correction ou non de la posture | Adaptation ou non du rythme au type d'effort  | Equilibre des mouvements | Respect de l'intensité des charges de travail et des pauses   | ...  |   |
| NATATION  | Equilibre du corps  | Respiration                     | Propulsion  | Fourchettes FC           | Gestion du parcours   | Respect de l'intensité de la vitesse de travail... |   |
| COURSE EN DUREE   | Qualité des appuis - Longueur de la foulée...                                   | Fourchettes FC                  | Gestion des allures sur le parcours   | Posture                  | Respect de l'intensité de la vitesse de travail   | ...  |   |
| STEP  | Continuité fluidité   | Fourchettes FC                  | Posture Equilibre   | Respiration              | Justesse avec le tempo  | Respect de l'intensité des durées de travail...    |   |
| Registres de PARAMETRES<br>(registres de motricité et/ou d'intensité: individualisables)                                |   |                                 |   |                          |   |  |   |
| MUSCULATION   | charges   | Séries                          | Pauses  | % maxi                   | Type d'exercice pour un même groupe musculaire  | Aide Parade  | Appareil guide...                         |
| NATATION DE DUREE   | Outils aides spécifiques (ex : pullbuoy)  | Type de nage                    | Distance  | % VMA                    | Pauses  | ...  |   |
| COURSE EN DUREE   | % VMA   | Pauses                          | Distance  | Séries                   | ...   |  |   |
| STEP  | Utilisation des bras  | Hauteur du step                 | Lests   | BPM                      | % VMA   | Bloc "marché" pour récupérer                       | Orientation des pas...                    |
| Registres de RESENTIS à construire avec les élèves ? (à l'aide d'une terminologie nuancée)                              |   |                                 |   |                          |   |  |   |
| RESPIRATION   | Le temps d'expiration est plus long que le temps d'inspiration pendant l'action |                                 | Le temps d'expiration est égal au temps d'inspiration pendant l'action sans dette d'O <sub>2</sub> à la fin |                          | Le temps d'expiration est égal au temps d'inspiration pendant l'action avec dette d'O <sub>2</sub> à la fin |  | Essoufflement important en cours d'action |
| Sensation de FATIGUE  | Echelle de Borg   |                                 |   |                          |   |  |   |
| Sensations MUSCULAIRES  | Confort musculaire  | Sensation de chaleur musculaire | Sensation de moindre efficacité, lourdeurs...   |                          |   | Sensation de Brûlure                               |   |
| ETC.  |   |                                 |   |                          |   |  |   |

| Tableau B   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| Une progression pédagogique   |  |  |   |
| Etapas d'apprentissage  | Ressentis  | Effets ou performance observés   | Paramètres  |
|  | j'évoque mes ressentis de manière spontanée ouverte et nuancée dans tous les registres mémorisés                                 | Je suis capable d'analyser des effets sur moi-même de manière ouverte au terme de l'action dans plusieurs registres mémorisés  | L'élève choisit pour lui-même en fonction de son potentiel et du choix de son mobile d'agir sur des paramètres d'intensité et de motricité adaptés à sa forme du jour |
|   | j'évoque mes ressentis à l'aide d'échelles fermées mémorisées dans les principaux registres                                      | Je suis capable d'analyser des effets sur moi-même au terme de l'action dans plusieurs registres à l'aide d'échelles fermées   | L'élève choisit pour lui-même en fonction de son potentiel et du choix de son mobile d'agir sur des paramètres d'intensité et de motricité adaptés                    |
|   | j'évoque mes ressentis à l'aide d'échelles fermées mémorisées dans plusieurs registres   | Des effets sont observés sur moi par un camarade ou un moyen numérique dans plusieurs registres à l'aide d'échelles fermées  | Une addition de contraintes (paramètres) dans un même registre : intensité ou motricité est imposé par le professeur  |
|   | j'évoque mes ressentis à l'aide d'une échelle fermée (et son support écrit) dans un seul registre (ex échelle de Borg)           | Je tente de constater un effet de manière ouverte dans un registre par exemple la posture (par émoticônes ou par un discours libre) et je constate la difficulté de cette démarche | Un paramètre évolue dans l'un des deux registres (motricité ou intensité) en stabilisant l'autre à l'initiative du professeur   |
|   | j'évoque mes ressentis de manière ouverte dans un seul registre par exemple la fatigue (par émoticônes ou par un discours libre) | Un effet est observé sur moi par un camarade ou un moyen numérique (vidéo) dans un registre  | Les paramètres d'intensité et de motricité sont fixés par le professeur au niveau minimum   |

Dans tous les cas, la progression des élèves au fil des cycles, devrait plutôt respecter une évolution partant de questions ouvertes afin de poser le problème puis se prolonger par des échelles fermées construites avec ou sans les élèves dans lesquelles des nuances sont exprimées pour terminer avec un retour sur des observations plus ouvertes au cours desquelles les élèves sont amenés à puiser dans leurs connaissances terminologiques nuancées (fin de cursus). Le numérique peut être ici un très bon support.

### 3.3 Des liens explicites pour favoriser le transfert

Dans le but de dépasser les problèmes évoqués ci-dessus dans le point 3 (*isolement des paramètres des autres aspects porteurs de choix, utilisation exclusive de la comparaison entre le prévu et le réalisé pour évaluer*), il est nécessaire de favoriser une analyse et une discussion des relations entre les **ressentis**, la **performance** (effets) et les **paramètres** disponibles. **C'est en effet l'interdépendance permanente et simultanée entre ces trois éléments du système que l'élève retient et va transférer à une situation, une séance ou une activité nouvelle.** C'est pourquoi il semble nécessaire de faire jouer ce système tout au long d'un cycle CP5 et non comme nous le voyons souvent dans les pratiques professionnelles tout à la fin du dernier cycle d'apprentissage du cursus.

**Si les ressentis exprimés ne sont pas croisés avec des échelles d'effets objectifs et observables (voir tableaux ci-dessus), ils restent un élément personnel, éphémère et assez peu fiable pour pouvoir en tirer des conséquences effectives sur les perspectives de travail pour l'élève.**

De plus, les décisions consécutives à l'interprétation des ressentis doivent très vite appartenir à l'élève en interprétant le « croisement ressentis-effets » dans le but de construire son propre: « savoir gérer sa vie physique ».

On entrevoit ici un travail didactique original en vue de concrétiser ces notions dans le but d'une appropriation par les élèves. Il s'agit en réalité de « ce que personne ne peut faire mieux que nous » (les professeurs d'EPS).



En effet, si l'élève en EPS est sujet d'apprentissage comme dans les autres disciplines, c'est-à-dire qu'il apprend des savoirs conçus en dehors de lui, il est aussi en EPS (et surtout) objet d'apprentissage c'est-à-dire qu'il apprend sur lui-même. C'est cette lecture de soi que l'enseignant d'EPS doit valoriser dans son enseignement et pas seulement en CP5. . .

Entrer dans cette « boîte noire » des ressentis et des émotions pour en rendre conscientes certaines, permet à l'élève d'évoluer, de se dominer, de se comprendre à travers ses relations avec l'effort notamment. Ceci **constitue une source de transfert** qui est une raison d'être scolaire et une utilité sociale pour nos enseignants en rapport avec la finalité de santé.

Le caractère subjectif, personnel et éphémère du ressenti est ici mis en exergue, il s'agit non pas d'en faire le vecteur exclusif et isolé des conséquences des choix de mobiles et de paramètres, mais de fonder ces choix sur une mise en relation avec un effet produit plus objectif (niveaux de pulsations, arrêts, dégradation posturale, qualité du rythme et des coordinations...). La connaissance de soi naîtra si l'élève peut faire « jouer » les éléments du système le plus fréquemment possible tout au long de sa scolarité en EPS. Le transfert deviendra alors possible grâce à une nouvelle intelligence de soi. C'est ce lien strictement personnel, cet indice sur soi qu'il faudra interroger lors de chaque pratique nouvelle (ou pas), la somme de ces liens (spécifique à chaque effort et contexte) constituera le patrimoine personnel véritable connaissance de soi, à faire évoluer tout au long de sa vie physique.

Le rôle de l'enseignant d'éducation physique et sportive en CP5 est en définitive tout à fait clair: faire établir par l'élève un maximum de liens conscients dans un maximum de registres et de situations afin d'enrichir le patrimoine de l'élève (tableau C). Le transfert s'appuie donc ici sur la faculté de l'élève à faire fonctionner et à interpréter ses repères internes (tableau D).

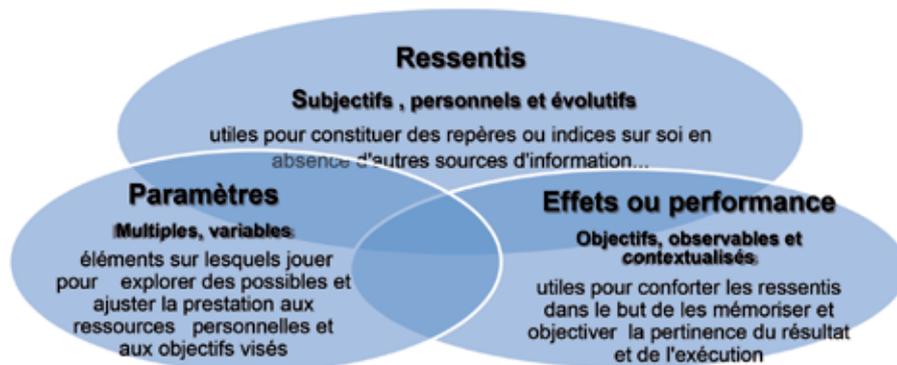


Tableau C - Hiérarchisation du traitement du lien ressentis-effets

Le tableau suivant représente, à partir des constatations sur ce qui s'enseigne en CP5 sur le terrain, une hiérarchisation des démarches pédagogiques permettant de faire construire par l'élève, une connaissance de soi de plus en plus fine et source du transfert.

| N1   | N2   | N3   | N4   |
|--|--|--|--|
| Faire évoquer les ressentis par les élèves à l'aide:<br>a) de questions ouvertes du type: « définissez vos ressentis à la fin de l'effort dans une case dédiée », soit b) de représentations indirectes du type: « émoticônes » ou échelles uniquement chiffrées ou de couleurs. Puis aucune exploitation des résultats. | Faire évoquer les ressentis par les élèves à l'aide d'échelles fermées à la terminologie nuancée portant par exemple sur des niveaux de respiration etc. Puis aucune exploitation des résultats. | Niveau précédent avec exploitation du bilan des ressentis de la manière suivante: majoration, stabilisation ou diminution du niveau d'intensité et/ou du niveau de maîtrise pour la séquence ou séance suivante.<br><br>Ce travail est parfois réalisé par le professeur lui-même ce qui est regrettable sauf dans le cas d'une progression en cours (mais les problèmes d'objectivité et de qualité du transfert restent entiers...). | Mise en correspondance du bilan des ressentis subjectifs et portant sur des échelles nuancées, avec différentes échelles d'effets objectifs (ex: FC, posture, respect de l'intensité, etc.) pour <b>fonder de nouveaux liens personnels conscients à mémoriser</b> seuls capables de définir des niveaux optimaux et personnels d'intensité et/ou de maîtrise en jouant éventuellement sur les paramètres (utilisation des bras en step, charges en musculation, % de la VMA en course en durée, type de nage ou distance en natation)<br><br><i>Seul le niveau 4 garantit le transfert.</i> |

| Tableau D                   |  | LIENS RESENTIS-EFFETS  |  | Acquisitions<br><i>après interprétation des liens</i> |
|-----------------------------|--|--|--|---|
| CATEGORIES APSA de la CP5   | Registres de sensations ou ressentis<br>(subjectifs personnels)  | Registres d'Effets<br>(objectifs contextualisés)<br>(observés par un tiers ou non)   | Connaissances acquises sur soi et gestion de soi transférable...   |   |
| Course et natation de durée | Rythme d'expiration par rapport aux appuis.<br>Niveau de fatigue perçu   | Vitesse en KM/H et ou fourchettes de pulsations<br>Qualité des appuis et de la foulée<br>Gestion des parcours  | <b>Connaissances acquises:</b><br>Je reste attentif aux principaux registres (ressentis et effets) que je connais à travers leurs différentes nuances ou niveaux, je les mets en relation puis en interprète le sens afin de gérer la difficulté énergétique et motrice avant et pendant la pratique, en jouant sur les paramètres à ma disposition...   |   |
| Musculation                 | Sensations liées : à la qualité perçue des trajets : rythme, tremblements, déséquilibres...<br>Niveau de fatigue perçu, niveau de difficulté perçu | Dégradation ou non des postures, des trajets.<br>Niveaux de charge utilisés, durée des pauses, quantité de travail (nombre de séries et de répétitions à l'intérieur de la fourchette correspondant au mobile) | Pour la course en durée, la natation et le Step : le type d'effort fourni : en endurance fondamentale et/ou en capacité aérobie et/ou en puissance aérobie.<br>Pour la musculation : en endurance de force et/ou en puissance etc.   |   |
| STEP                        | Niveau de fatigue et rythme respiratoire perçu, difficulté de concentration d'attention et de mémorisation   | Fourchettes de pulsations respectées ou non, arrêts de l'enchaînement, dégradation posturale ou non, qualité du rythme et des coordinations arrêts-continuité-fluidité, respect du tempo.                      | <b>Gestion de soi transférable :</b><br>D'une manière générale, je suis capable d'effectuer un effort dans un autre contexte en interrogeant les indices sur moi (posture, sensations, rythmes respiratoires, niveau de fatigue...) qui m'informent sur l'intensité produite afin de retrouver le niveau d'effort recherché et de le maintenir même dans un contexte différent (site différent, matériel différent, entraînement collectif, forme du moment...)...Je mesure ma performance en parallèle si je dispose des indicateurs. |   |

## Conclusion

En définitive, l'expression isolée des ressentis sans exploitation ultérieure ne peut constituer une garantie d'accession par l'élève au « savoir s'entraîner », mais juste un alibi d'enseignement dans le cadre de la CP5.

En résumé, nous préconisons de **passer de ressentis flous et globaux** exprimés spontanément pour un instant sans interprétation et possibilité d'exploitation pour choisir et gérer les paramètres, **à des ressentis mis au regard d'effets objectifs**, afin de constituer des liens personnels transférables ailleurs et plus tard dans la même activité ou dans une autre...

Savoir que ces liens ne sont des repères fiables que dans des situations de forme comparable et qu'ils ont une durée de vie éphémère est indispensable. Savoir aussi que ce qui est durable est constitué par la connaissance des registres d'effets et de ressentis pertinents dans chaque APSA ainsi que la conscience de leur nécessaire mise en relation.

Ces liens tout à fait personnels devant être ré-exploités pour être activés, dans des situations et des contextes progressivement différents. Ils constituent une architecture d'éléments à partir desquels se fondent au cours du cycle d'apprentissage les choix, de mobile d'agir, de difficulté des séquences, de paramètres d'intensité et de motricité personnels.

Le cycle d'enseignement peut également permettre la remise en cause éventuelle des choix initiaux (réajustements propices à une démarche active d'analyse de soi). Ces opportunités multipliées de décisions à prendre de la part de l'élève, la connaissance des divers registres d'effet et de sensations (ressentis) sur lesquels porter attention, constituent le terreau d'une nouvelle connaissance de soi.

En définitive, il est nécessaire de gérer la progressivité de ce lien ressentis-effets-paramètres en fonction du niveau de classe, de la filière et aussi le niveau des pré-requis des élèves en respectant par exemple l'évolution suivante:

**Passer d'échelles fermées dans un nombre de registres de plus en plus important à une expression libre pour évoquer ses ressentis**

La problématique de santé revient comme un centre d'intérêt prioritaire chez les enseignants d'EPS sans que paradoxalement les pratiques professionnelles évoluent significativement.

La santé ne peut plus rester une finalité diffuse en EPS qui serait partout et nulle part comme jadis la socialisation, elle doit faire l'objet de contenus explicites et formalisés, seuls propices à de réelles transformations chez nos élèves.

Cet article cherche ainsi à montrer que proposer des objets d'enseignement spécifiques à l'atteinte de la finalité de santé favorise la construction d'un adulte lucide et autonome porteur du goût des pratiques capable aussi de gérer sa vie physique. Si nous voulons que ces objets d'enseignement produisent des effets, il faut leur donner une place de choix dans des projets EPS porteurs de priorités et donc d'une convergence réelle des enseignements. C'est à cette condition que le professeur d'EPS devient l'un des seuls acteurs à se préoccuper d'une véritable prévention par la pratique et l'usage permanent de nouvelles prises de conscience chez les élèves, favorisant le transfert à la vie future...

**Mots clés :** numérique éducatif - hand à 4 - scénario pédagogique - apprentissage - modèle SAMR

**Pascale JEANNIN**, Enseignante agrégée d'EPS et formatrice - UFR STAPS Paris XIII

**Yoann TOMASZOWER**, Enseignant agrégé d'EPS - Lycée International de l'Est Parisien - GREID-EPS - Yoann.Tomaszower@ac-creteil.fr

## Scénarisation et usages d'un numérique éducatif : illustration en Handball



Cet article retranscrit l'intervention de Pascale Jeannin et Yoann Tomaszower lors du salon numérique de l'académie de Créteil, organisé par le GREID-EPS<sup>1</sup> le 11 juin 2016. Sous la forme d'une démonstration, que nous avons voulu résolument pratique et pragmatique, nous mettons en lumière l'apport d'un numérique éducatif sur l'apprentissage d'élèves de 6<sup>ème</sup> vivant leur premier cycle de handball, mais aussi l'impact de « scénarii pédagogiques enrichis » sur l'enseignement. C'est ainsi que nos élèves, immergés avant tout dans la pratique de l'Activité Physique Sportive (APS), vont manipuler différentes applications sur tablettes à des fins pédagogiques et éducatives. Le scénario visera alors une plus-value sur l'apprentissage, aura des incidences sur l'enseignement et conférera au numérique un statut spécifique, le laissant à sa juste place : celle d'un outil au service de l'appropriation de compétences.

### « Hand à 4 et numérique » : une association prometteuse

Commençons par préciser ce que nous entendons par le concept de scénario. Ce dernier consiste, pour l'enseignant, à définir un contexte, aménager un environnement, dans lequel l'élève jouera un rôle, celui d'acteur de ses apprentissages. Le scénario pédagogique est alors constitué d'un scénario d'apprentissage (les objectifs, la planification et la description des tâches des apprenants, et les modalités d'évaluation), mais également d'un scénario d'encadrement qui précise le rôle de l'enseignant et les modalités de ses interventions. Nous souhaitons dès lors « l'enrichir » en nous appuyant sur des ressources numériques qui faciliteront, sous certaines conditions, l'appropriation des connaissances et compétences par les élèves. Car il s'agit bien de cela: permettre à l'élève, en référence aux théories situées de l'apprentissage, de construire un savoir qui serait incarné dans l'action et partagé socialement<sup>2</sup>. « Ainsi, le scénario pourrait faire penser à une forme de pédagogie pour laquelle le projet serait écrit à l'avance dans ses moindres détails. Les décors (organisation spatiale), le nombre d'acteurs présents dans chaque scène et leur rôle (modes de groupements, ce que les élèves doivent réaliser dans cet espace) et les

*dialogues (modes de communication entre les personnes, en opposition, en collaboration), seraient contenus dans le pitch », pour reprendre les propos de P. Dumont<sup>3</sup>.*

Quelles implications et surtout quels avantages pourrait-on alors espérer grâce à ce « scénario pédagogique enrichi » ? Nous prôtons le fait que celui-ci :

- Permettra une plus-value sur l'apprentissage en optimisant un temps moteur alors plus efficient, en permettant à l'élève d'expérimenter des méthodes le rendant réellement acteur, ou en développant des compétences sociales au service de l'acquisition ou de l'amélioration de pouvoirs moteur.
- Aura des incidences, qu'il nous faudra maîtriser, sur l'enseignement avec une redéfinition indispensable de la relation pédagogique et didactique, au risque sinon de l'en trouver « détériorée », pour reprendre le terme de T. Karsenti<sup>4</sup>.



- Conférera un statut à l'outil numérique et surtout le mettra à sa juste place : celle d'outil. Si le numérique peut être un déclencheur, un inducteur, voire un artefact dans le sens où il constitue une ressource offrant des opportunités d'action et facilitant l'exposition et le traitement de l'information, il n'en reste pas moins un « simple » élément d'appui de la situation pédagogique parmi d'autres.

Forts de ces intentions, nous allons nous appuyer sur la modélisation proposée par R. Puentedura<sup>5</sup> dans le but de permettre à nos élèves de 6<sup>ème</sup> d'acquérir les compétences attendues pour une première séquence de handball au collège au

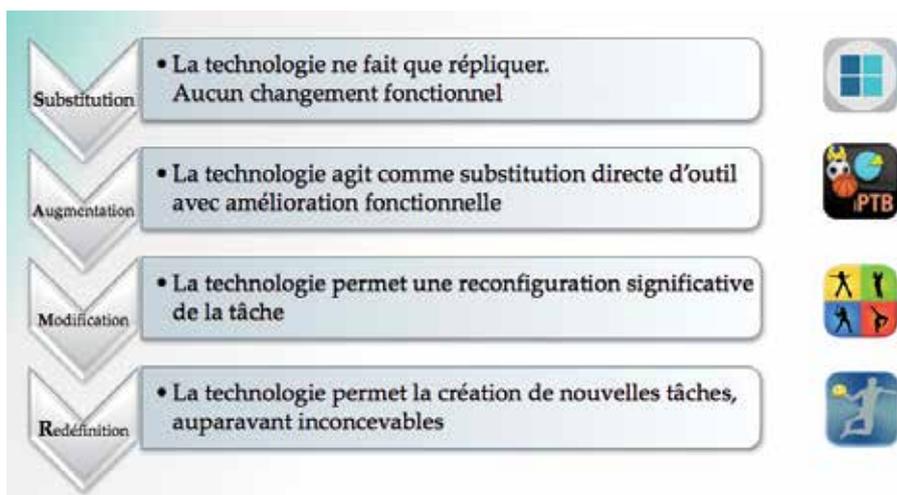
1) Le Groupe de Réflexion et d'Expérimentation Informatique Disciplinaire (GREID) est un collectif composé de huit enseignants d'EPS sous la direction de P. Dumont (IA-IPR et référent numérique de l'académie de Créteil).

2) Lire en ce sens « L'enseignement de l'EP comme action située », N. Gal-Petitfaux, M. Durand, Revue STAPS 55, 2001.

3) Discours d'ouverture de la 4<sup>ème</sup> édition du salon numérique de l'académie de Créteil, P. Dumont, IA-IPR, 2016.

4) Voir en ce sens le modèle ASPID de T.Karsenti, 2014 (<http://karsenti.ca/aspid/aspid.pdf>).

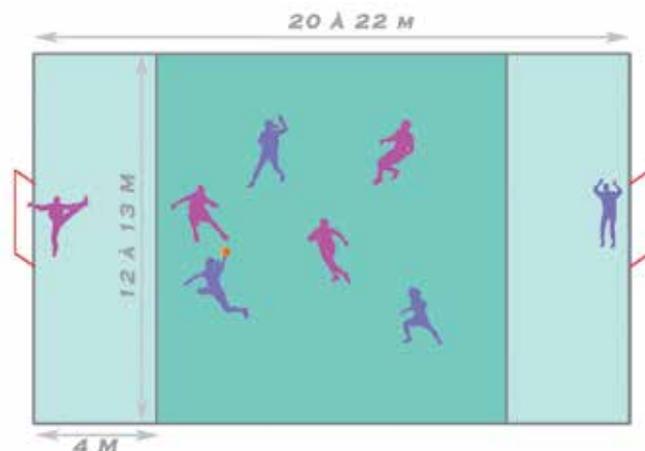
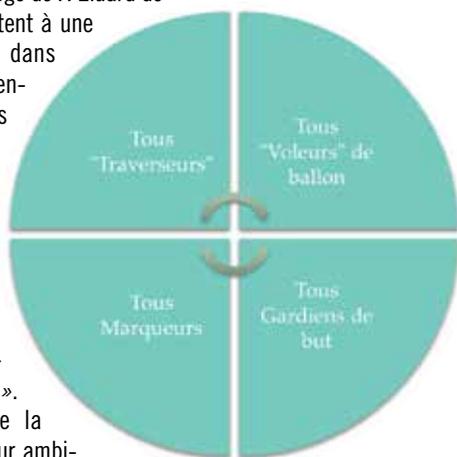
5) « Le modèle SAMR en EPS », Lacroix & Tomaszower, site académique de Créteil, 2015.



regard de quatre scénarii pédagogiques enrichis par le numérique. Le modèle en question, intitulé « modèle SAMR », propose quatre strates : la « Substitution », « l'Augmentation », la « Modification » et enfin la « Redéfinition » selon le rôle et le degré d'intégration du numérique dans les propositions didactiques. Pour chaque strate, nous allons présenter un scénario concret au sein duquel une ou plusieurs ressources numériques enrichiront, voire transformeront la situation pédagogique. C'est ainsi que quinze élèves d'une classe de 6<sup>ème</sup> du collège de P. Eluard de Bonneuil-sur-Marne se prêtent à une démonstration, en direct, dans des conditions aussi authentiques que possible. Notons toutefois que si nos propositions se veulent transposables à différents publics et contextes d'enseignement, nos élèves ont participé, tout au long de l'année scolaire, à un projet interdisciplinaire intitulé « La classe SportIce ». Adressé à l'ensemble de la classe, ce dernier avait pour ambi-

tion l'établissement de liens entre les différentes disciplines d'enseignement constitutives du curriculum de formation de l'élève, autour d'un thème commun : la culture sportive et les outils numériques, et ce, afin de former au numérique mais surtout par le numérique<sup>6</sup>.

En nous appuyant partiellement sur les travaux de M. Portes<sup>7</sup> et plus largement sur ceux de B. Crémonési et P. Jeannin, nous commencerons par caractériser le profil que nous souhaiterions donner aux élèves handballeurs en fin de collège :



tous « traverseurs », tous marqueurs, tous « voleurs »<sup>8</sup> de ballon et tous gardiens de but ! La forme de pratique retenue, le « Hand à 4 » sur terrain réduit avec buts adaptés, découle de ces intentions et de cette caractérisation. Dans ce cadre, et dans le but d'atteindre les compétences attendues en handball au collège et dans le « Socle Commun de Connaissances, de Compétence et de Culture », le numérique jouera un rôle prépondérant. Facilitant tantôt la connaissance quantitative du résultat ou un feedback qualitatif par l'utilisation de la vidéo (autoscopie), tantôt l'autonomie, l'autorégulation ou l'autodétermination, il dépasse clairement le simple rôle motivationnel qu'on lui accole souvent de manière réductrice.

C'est donc ici en passant nos propositions didactiques en handball au filtre du « modèle SAMR », que nous tenterons d'en révéler toute la richesse et surtout d'ouvrir des perspectives d'utilisation dans l'enseignement de l'EPS. Quels enjeux et quelle plus-value du numérique dans le scénario pédagogique ? Sous quelles conditions ? Pour les besoins de la démonstration nous avons donc formé trois équipes homogènes entre elles constituées de cinq joueurs de niveau hétérogène et évoluant sur un terrain de 20x12 m (cf.illustration).

## 1. « Tous traverseurs » : un scénario pédagogique autour de la « Substitution »

Notre premier objectif se focalisera, selon la classification proposée ci-dessus, sur la progression du ballon et l'accès à la zone de marque. Il s'agit de rendre nos élèves « Tous traverseurs ». Ici, l'outil numérique et la technologie ne font que répliquer ce que nous pourrions faire sans son accompagnement. Il s'agit de la « Substitution ».

S'il n'y a pas de changement fonctionnel ou de réelle modification de l'organisation didactique, nous soulignons tout de même déjà une plus-value au niveau motivationnel ainsi qu'au niveau de l'optimisation du temps de pratique. De plus, n'omettons pas que l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication pour

l'Enseignement (TICE) est une injonction des programmes d'enseignement, à commencer par les nouveaux programmes pour l'EPS<sup>9</sup>. Les documents d'accompagnement du Champ d'Apprentissage (CA) 4 mentionnent, par exemple, la nécessité pour le collégien de passer « De l'exploitation d'un nombre réduit des fonctionnalités

6) « La classe SportIce : un projet pédagogique interdisciplinaire au collège P. Eluard de Bonneuil-sur-Marne », Y. Tomaszower, Revue Enseigner l'EPS n°268, AEEPS, Janvier 2016.

7) Voir « La formation initiale du joueur et joueuse en questions », Editions FFHB, 2002 et « Programme, proposition handball », Cremonesi & Jeannin, <http://www.snepfsu.net/peda/docs/programme/apsa/handball.pdf>, 2014.

8) « Traverseurs » et « Voleurs » sont entre guillemets, car si ces termes appartiennent à M. Portes, ils ont été modifiés dans leur signification par B. Crémonési et P. Jeannin pour leur modélisation.

9) Programme d'EPS pour le collège, BO spécial du 26 novembre 2015.

offertes par l'outil numérique à une diversité des usages »<sup>10</sup>.



Dans notre illustration, au cours d'une situation de match, les élèves vont donc manipuler, à l'aide

de deux tablettes, une application de recueil de données: « Multicompteur »<sup>11</sup>. Les principaux Critères de Réalisation (CR) donnés aux élèves sont les suivants: s'organiser collectivement pour accéder au but; il s'agit pour le Porteur de Balle (PB) d'avancer en course ou en dribble s'il est seul et de tirer ou passer si un adversaire s'interpose. Le Partenaire du Porteur de Balle (PPB) doit offrir une solution de passe en étant disponible devant le PB. L'équipe d'observateurs devra paramétrer l'application en rentrant le nom de l'équipe observée et les deux critères fixés (possession et tir), afin d'analyser en fin de rencontre le rapport « nombre de tirs / nombre de possessions », témoin direct de l'efficacité de la progression vers la cible. Le paramétrage, une fois expliqué en début de séquence aux élèves, est très rapide et facile d'accès et au-delà du plaisir que les élèves peuvent prendre à manipuler l'outil, la simplicité du recueil de données est appréciable.

Les observateurs, une fois le recueil achevé, devront communiquer aux joueurs leurs résultats. Ce feedback quantitatif révélera tout son sens en étant le support d'échanges entre pairs et/

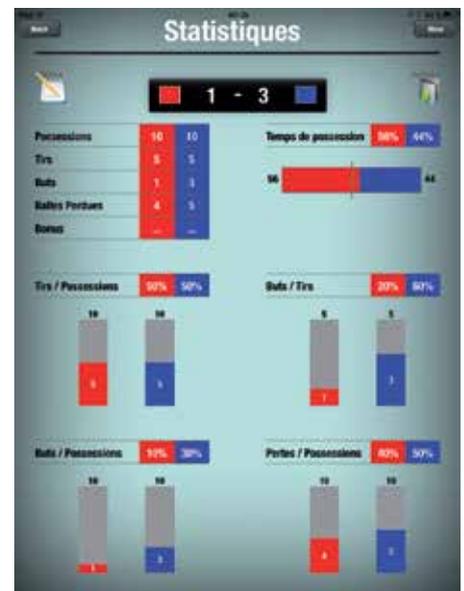
ou avec l'enseignant. Charge alors à ce dernier d'accompagner les discussions sans nécessairement trop guider ou contraindre. Nous pourrions par exemple inviter les élèves à formuler quelques hypothèses simples, explicatives de leur taux de réussite. A l'aide d'un vocabulaire adapté, que les critères renseignés sur l'application impliquent, des débats apparaissent souvent au sein de ces « espaces de débriefings » (C. Sève). En nous appuyant sur les théories socio-constructivistes de l'apprentissage, nous pourrions parler, certes avec prudence et sous conditions, de « conflits socio-cognitifs »<sup>12</sup>. En effet, selon W. Doise et G. Mugny, les interactions entre pairs sont source de développement cognitif et d'apprentissage, à condition qu'elles suscitent des conflits<sup>13</sup>. Ici le conflit socio-cognitif aura alors le double rôle de favoriser l'apprentissage de compétences sociales (l'écoute active, l'empathie, l'argumentation) et de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle. Si cela peut s'opérer sans le numérique, nous constatons que l'outil peut faciliter la verbalisation, libérer la parole, et ce peut-être aussi grâce à l'autonomie qu'acquiert des élèves se détachant de la supervision de l'enseignant.

## 2. « Tous marqueurs »: un scénario pédagogique autour de « L'Augmentation »

Autour de cette même situation d'opposition, voyons, dans un second temps, comment nous pouvons enrichir, grâce au numérique, le recueil de statistiques permettant aux élèves de mesurer leur efficacité au tir en tant que « marqueurs ». Ici le numérique va agir comme substitution directe d'outils plus classiques permettant alors une amélioration fonctionnelle. Nous parlerons avec R. Puentedura « d'Augmentation ». Les plus-values que nous identifions se situent dès lors à plusieurs niveaux: le recueil des données est facilité, la connaissance du résultat offerte aux joueurs est directe et enrichie par l'outil, les élèves vont travailler davantage en autonomie grâce aux informations qu'il leur faudra traiter eux-mêmes et un prolongement autour d'un travail interdisciplinaire s'envisage aisément. Concernant la situation de travail, nous sommes donc à nouveau ici sur une situation d'opposition, un match de 6 minutes avec une équipe chargée de l'observation. Nos CR vont porter essentiellement sur le duel tireur/gardien de but. Il s'agira de tirer là où le gardien n'est pas, tirer en position de « Tir seul » (seul sans défenseur, face au but

et à la zone). On parlera d'une Situation Favorable de Marque (SFM), que l'on pourra matérialiser si nécessaire.

Deux tablettes sont donc confiées à notre équipe d'observateurs. Ces derniers vont utiliser l'application « aPTB »<sup>14</sup> pour mesurer l'efficacité de l'équipe au tir. Au-delà du caractère intuitif et de la simplicité du recueil qu'offre cette ressource, elle permet, par la riche analyse statistique proposée immédiatement en fin de rencontre, de traduire en terme de pourcentage les relevés effectués. Ici nous nous centrons donc sur la catégorie « Buts/Tirs ». Charge à nos élèves de devenir des « Tireurs d'élite » (pourcentage de réussite supérieur à 75%) ou des fines gâchettes (pourcentage compris entre 50 et 75% de réussite) en évitant donc le statut de « Tireurs du dimanche » (pourcentage inférieur à 25%)! Evidemment il conviendra de veiller à la protection de l'estime de soi et donc surtout de permettre aux élèves, par l'intermédiaire de situations d'apprentissage, de progresser au sein de cette classification caricaturale afin d'éviter



ce que Seligman nommait en 1975 « l'impuissance apprise ». Nous ferons une proposition en ce sens dans la partie suivante. A noter que si nous souhaitons mesurer l'efficacité individuelle

10) Documents d'Accompagnement des programmes de collège, Eduscol, Mars 2016.

11) « Multicompteur », PDAgogie, disponible gratuitement sur iOS et Android.

12) « Le développement social de l'intelligence », W. Doise et G. Mugny, 1981.

13) Selon ce type d'approche, c'est en effet par des déséquilibres interindividuels (des points de vues divergents au sein d'un groupe), et intra-individuels (l'apprenant reconsidère ses propres représentations pour reconstruire son savoir), que de nouvelles connaissances ou compétences s'acquiert.

14) « aPTB » (Android) ou « iPTB » (iOS), PDAgogie.

au tir, nous pourrions nous tourner vers l'application « EPSCompteur »<sup>15</sup> qui traduit très simplement mais très efficacement des actions positives (ici les buts) et négatives (ici les échecs au tir) en pourcentage.

| Nous sommes des... |   |
|--------------------|---|
| De 0 à 24%         |  Tireurs du dimanche |
| Entre 25 à 49%     |  Bombardiers         |
| Entre 50 à 75%     |  Fines Gâchettes     |
| Au dessus 75%      |  Tireurs d'élite     |

A ce niveau, il serait par ailleurs intéressant d'envisager un travail pluridisciplinaire avec les mathématiques, autour, par exemple, d'un Enseignement Pratique Interdisciplinaire (EPI). Les

pourcentages et la proportionnalité peuvent en effet prendre du sens dès le cycle 3 par le biais de l'EPS : « À partir du CM2, des situations impliquant des échelles ou des vitesses constantes peuvent être rencontrées. Le sens de l'expression « ...% de » apparaît en milieu de cycle. Il s'agit de savoir l'utiliser dans des cas simples (50 %, 25 %, 75 %, 10 %) où aucune technique n'est nécessaire, en lien avec les fractions d'une quantité. En fin de cycle, l'application d'un taux de pourcentage est un attendu »<sup>16</sup>. De la même façon il est stipulé, dans les croisements entre enseignements : « Les contextes des situations de proportionnalité à explorer au cours du cycle peuvent être illustrés ou réinvestis dans d'autres disciplines : problèmes d'échelle, de vitesse, de pourcentage (histoire et géographie, éducation physique et sportive, sciences et

technologie) ... ». Pour approfondir nos propositions interdisciplinaires, nous vous renvoyons à l'article cité précédemment et illustrant un projet annuel autour du numérique et de la culture sportive<sup>17</sup>.

Quoiqu'il en soit, comme dans notre premier scénario, les élèves s'approprient aisément l'outil, qui très vite ne nécessitera plus aucune explication ou régulation. A terme, un réel gain de temps apparaît tant pour les élèves que pour l'enseignant dans sa préparation et surtout au sein même de la leçon. En fin de rencontre les joueurs ont donc accès immédiatement à une connaissance du résultat précise et enrichie par le numérique, qu'ils peuvent à nouveau discuter avec leurs pairs. C'est à partir de ce constat, opéré ici en situation de référence, que les apprentissages suivants vont prendre tout leur sens. Afin d'améliorer leur efficacité, il s'avère nécessaire de travailler le duel tireur/gardien. Là encore le numérique va constituer un point d'appui solide et signifiant.

### 3. « Tous marqueurs » : un scénario pédagogique autour de la « Modification »

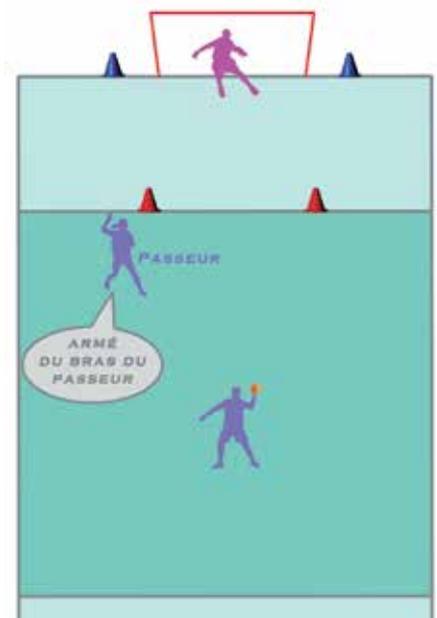
Au cœur d'une situation d'apprentissage, les élèves utiliseront l'outil vidéo pour tenter d'améliorer l'efficacité au tir constatée sur le scénario précédent. Notre proposition s'organisera autour d'un procédé autoscopique que nous définirons, avec F. Bruchon et Y. Tomaszower<sup>18</sup>, comme la possibilité offerte à l'élève de « se confronter à l'image de son propre corps ». Le numérique va dans ce contexte permettre une reconfiguration de la tâche et impacter directement le traitement didactique de l'activité ainsi que la relation pédagogique entre enseignant et enseignés. C'est ce que R. Puentedura appelle la « Modification ». Dans la situation, nos élèves vont donc avoir accès à un feedback qualitatif et une connaissance du résultat quasi-immédiats par l'intermédiaire d'une vidéo en léger différé. Toujours fidèles à l'idée de donner une plus grande autonomie aux élèves et les rendre pleinement acteurs de leurs apprentissages, le scénario va surtout leur permettre, sous conditions, de s'auto-réguler et/ou de se co-évaluer. C'est à ces niveaux que de réelles plus-values sont identifiables.

Notre objectif, au sein de cette situation d'apprentissage, sera donc de travailler le duel tireur/



gardien. Le but pour l'élève : marquer le plus possible sur 10 tirs. La consigne donnée est simple : au moment de l'armé du bras du passeur, le gardien devra aller toucher un plot à sa droite ou à sa gauche. Nous donnons comme CR principaux : tirer en ZFM et tirer là où le gardien n'est pas. Le critère de réussite sera de marquer plus de 50 % de ses tirs. Sur un trépied, et à l'aide d'un support<sup>19</sup>, nous plaçons une tablette sur laquelle nous lançons une application de vidéo différée<sup>20</sup>. Pour notre démonstration nous utiliserons le support « iStabilizer », un iPad mini et l'application « Bam Vidéo Delay ». A côté de ce dispositif, une fiche d'analyse critériée guidera l'observation de l'élève. Celui-ci devra tout simplement placer une barre, à chacun de ses passages, pour les trois critères identifiés : but

(oui / non), ballon touché par le gardien (oui / non), tir où le gardien n'est pas (oui / non). Notre intention, par l'intermédiaire de cette fiche, est de permettre à l'élève de se focaliser sur les critères pertinents de la vidéo et de se détacher d'une analyse trop subjective voire « affective ». C'est à ce prix que nous pouvons espérer un bénéfice de l'autoscopie. Il est alors intéressant de noter



15) « EPSCompteur », PDAgie, disponible gratuitement sur iOS et Android.

16) Programme d'enseignement pour le collège, cycle 3, BO spécial du 26 novembre 2015.

17) « La classe SportIce : un projet pédagogique interdisciplinaire au collège P. Eluard de Bonneuil-sur-Marne », Y. Tomaszower, Revue Enseigner l'EPS n° 268, AEEPS, Janvier 2016.

18) « Les TICE au service des apprentissages : autoscopie, autonomie, autorégulation », F. Bruchon, Y. Tomaszower, Revue EPS N° 367, 2015.

19) Listing de ressources et matériels pour l'EPS sur : <http://ressourceeps.epsoft2.fr/ressourceeps>

20) « Bam Vidéo Delay », iOS ou « Video Coach Evaluation », Android.

que cette analyse, relativement sommaire et volontairement simple ici, peut être réalisée par le joueur lui-même mais surtout par un pair dans l'idée de favoriser les échanges, la communication et la confrontation socio-cognitive que nous évoquions plus tôt.

En fonction de l'évolution de la situation nous allons pouvoir jouer sur différentes variables didactiques au sein de la situation : placer un plot devant le gardien de but pour l'inciter à avancer et travailler ainsi de nouvelles formes de tir (lob, tir indirect à rebond etc), et autour de la situation. Nous pourrions par exemple envisager, au niveau numérique, d'utiliser l'application « *Multicompteur* » évoquée précédemment pour le recueil des résultats, ou l'application « *EPSCompteur* » en nous focalisant sur un critère afin de poursuivre le travail amorcé autour de la proportionnalité et des pourcentages. Quoiqu'il en soit, nous pensons ici offrir un contexte favorable aux apprentissages, à l'aide du numérique, sans pour autant impacter le temps moteur. L'outil est pleinement intégré au dispositif, il induit une circulation des joueurs et permet efficacement, et en confiant la responsabilité de l'apprentissage aux élèves, de concrétiser des allers-retours entre « action / analyse de l'action » propices à l'acquisition de compétences.

Autoscopie  
Accompagnement de mon observation

| Prénom    | But |     | Touché par le gardien |     | Tir où le gardien n'est pas |     |
|-----------|-----|-----|-----------------------|-----|-----------------------------|-----|
|           | OUI | NON | OUI                   | NON | OUI                         | NON |
| Rejot     |     |     |                       |     |                             |     |
| Ted       |     |     |                       |     |                             |     |
| Sofiane   |     |     |                       |     |                             |     |
| Badrédine |     |     |                       |     |                             |     |
| Orika     |     |     |                       |     |                             |     |
| Isabelle  |     |     |                       |     |                             |     |
| Ryan      |     |     |                       |     |                             |     |
| Abdelhadi |     |     |                       |     |                             |     |
| Lotfi     |     |     |                       |     |                             |     |
| Dercas    |     |     |                       |     |                             |     |
| Alexis    |     |     |                       |     |                             |     |
| Luca      |     |     |                       |     |                             |     |
| Hamid     |     |     |                       |     |                             |     |
| AS        |     |     |                       |     |                             |     |
| Yasmine   |     |     |                       |     |                             |     |

## 4. « Tous acteurs » : un scénario pédagogique autour de la « Redéfinition »



Pour terminer nous proposons un dernier scénario autour de la « Redéfinition », l'ambition est de permettre aux élèves de faire des choix, de prendre des responsabilités et d'être ainsi pleinement acteurs de leurs apprentissages. Avec Brousseau<sup>21</sup>, nous parlerons de « *dévolution* » des apprentissages puisqu'il s'agira pour l'enseignant de « *faire accepter à l'élève la responsabilité de son apprentissage et d'accepter lui-même la responsabilité de ce transfert* ». L'usage de la technologie va permettre ici la création de nouvelles tâches que nous ne pourrions mettre en oeuvre sans l'appui du numérique. De nouvelles compétences sont visées et une différenciation pédagogique plus efficace est espérée. C'est ainsi qu'avec l'appui principal d'une ressource, « *HandEPS : deviens joueur de LNH* »<sup>22</sup>, et grâce aux recueils statistiques précédents, les élèves vont être en mesure d'effectuer des choix

pour mettre en œuvre, eux-mêmes, une situation d'apprentissage adaptée à leurs besoins.

L'objectif de l'enseignant, posant ici les bases d'une « ludification » des apprentissages, sera donc de permettre aux élèves d'identifier leurs besoins, dans un cadre ludique, pour faire progresser l'équipe. Le

but pour l'élève? Acquérir des « pouvoirs » pour gagner ses futurs matchs! Sous la forme d'un jeu sérieux, « *Hand'EPS* » vise à impliquer pleinement l'élève en lui offrant des outils lui permettant de s'auto-réguler et de faire des choix. Il présente quelques situations repères et situations d'apprentissage clés afin d'être plus efficace dans la situation de référence définie. C'est ainsi que l'élève se confronte à la SR, « la compétition », afin d'identifier l'écart avec les capacités, connaissances et attitudes à s'approprier. Il peut mesurer les progrès accomplis tant au plan individuel que collectif, au travers de situations repères, proches de la SR, ce sont les « matchs amicaux ». Pour atteindre le niveau de compétence attendu, des habiletés motrices seront à développer au travers des situations d'apprentissage spécifiques. Il s'agit des

« pouvoirs », et c'est ce qui va particulièrement nous intéresser dans notre scénario. Personnifiés par des joueurs de haut-niveau, l'élève pourra ainsi choisir d'acquérir le pouvoir de N. Karabatic, pour gérer l'alternative dribbler ou passer; de L. Abalo, pour travailler la montée de balle; ou encore de M. Guigou pour apprendre à se démarquer. Si d'autres « pouvoirs » sont disponibles, c'est principalement autour ces trois-là que nous allons inciter les élèves à travailler mettant ainsi l'accent sur l'attaque comme les textes officiels et nos convictions nous y incitent.

Dans notre scénario nous invitons donc les élèves à repartir des données recueillies via l'application « *IPTB* » afin de leur permettre de formuler des hypothèses sur la (les) difficulté(s) principale(s) rencontrée(s) par leur équipe. La consigne est donc d'identifier collectivement les faiblesses de l'équipe et choisir le « pouvoir » qui permettra de les dépasser. A noter qu'en fonction des réponses des élèves et de la pertinence de leurs choix, nous pouvons bien entendu envisager de les guider en leur proposant pour commencer des alternatives simples entre deux pouvoirs présélectionnés. L'application propose alors une description de la situation d'apprentissage sous la forme d'une vidéo réalisée avec « *Coach Note* »<sup>23</sup>, véritable tableau noir numérique, et un résumé du but, des consignes, du matériel nécessaire ainsi que les critères de réussite permettant de « valider le pouvoir ». Les échanges entre pairs, afin de faire

21) « *La théorie des situations* », Brousseau, 1986.

22) « *HandEPS : deviens joueur de LNH* » est disponible gratuitement sur le site académique EPS de Créteil [eps.ac-creteil.fr](http://eps.ac-creteil.fr)

23) « *Coach Note* » est disponible sur iOS.



le choix le plus opportun, donnent lieu à de vives discussions où l'argumentation, et donc la verbalisation que nous appelons de nos vœux, est nécessaire afin de décider ensemble. L'équipe a alors la responsabilité de mettre en place l'exercice décrit pour obtenir le pouvoir visé. Une fois encore la confrontation socio-cognitive au sein d'espaces de débriefings aménagés constitue un fil rouge de notre démarche.

Si l'autonomie et l'autodétermination sont au cœur du procédé pédagogique que nous souhaitons privilégier, et que le numérique devient ici un appui indispensable, l'enseignant devra évidemment rester attentif aux difficultés que les élèves vont rencontrer aux différents stades du scénario. Que ce soit au niveau des choix à opérer, de la mise en œuvre de l'exercice ou de la validation du pouvoir, des régulations seront à

apporter, plaçant parfois l'enseignant dans une position peu confortable. Quoiqu'il en soit, et bien au-delà d'un degré d'implication souvent élevé de la part de nos élèves, de véritables enjeux éducatifs se révèlent en rendant ces derniers réellement acteurs de leurs apprentissages et en les incitant à opérer des choix lucides et discutés.

## Conclusion

Au cours de cette intervention, nous avons souhaité mettre en avant les apports que peut revêtir, sous conditions, le numérique dans la scénarisation de l'enseignement. Convaincus de ses plus-values potentielles, nous restons néanmoins vigilants quant au fait de le laisser à sa place, celle d'un outil ponctuel qui ne peut se suffire à lui-même. Loin d'être magique ou intrinsèquement vecteur d'apprentissage, il n'est qu'un élément constitutif d'une organisation didactique et pédagogique même si son rôle peut s'envisager à divers niveaux. De la simple « substitution » de médias classiques tels les fiches d'observation, à une utilisation plus complexe visant à « redéfinir » la situation d'enseignement et à atteindre de nouvelles compétences, l'impact des nouvelles technologies au niveau de l'apprentissage ne peut être occulté. A ce titre, et en nous inscrivant



dans une perspective socio-constructiviste, nous notons que le numérique représente un véritable atout dans le but de favoriser les échanges entre pairs et surtout dans l'idée de rendre l'élève

acteur et décisionnaire. C'est ce que nous avons cherché à démontrer concrètement durant cette 4<sup>ème</sup> édition du salon numérique de l'académie de Créteil.

### L'AE-EPS est sur les réseaux sociaux !

En plus d'un fond documentaire fort de plus de 750 articles disponible sur son site, l'AE-EPS 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](http://actu.aeeps.org)



[facebook.aeeps.org](https://facebook.aeeps.org)



[twitter.aeeps.org](https://twitter.aeeps.org)



[rss.aeeps.org](http://rss.aeeps.org)

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 ! Deuxième 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 le numéro 270 d'octobre 2016 la première partie de notre article a été l'occasion de présenter le cadre théorique, institutionnel et artistique dans lequel s'inscrit notre démarche. La seconde partie est centrée sur des illustrations relatives à deux niveaux d'enseignement.

## AU COLLÈGE B • FAMILLE ACROBATIE

L'acrobatie est ici envisagée comme une activité libre de production de formes corporelles pilotées par un jeu de contraintes fortes avec une prise de risque calculée (aucune référence à l'acroport) La Cie de référence est La Cie "Un loup pour l'homme".

La compagnie de cirque « Un loup pour l'homme », à travers sa pratique des portés acrobatiques, s'attache à défendre une vision de l'humanité faite d'êtres sociaux, différents autant que dépendants les uns des autres. Épris de puissance et de liberté, l'acrobate y apparaît sans cesse aux prises avec ses limites; l'homme révèle dans l'épreuve de sa relation à l'autre, sa grandeur mais aussi sa faiblesse, la complexité de sa nature humaine. « Nous le disons souvent, si les portés acrobatiques sont le centre de notre travail, c'est que nous ne sommes pas des solistes. Ce n'est pas tant l'individu en soi qui nous intéresse, mais les rapports qui se tissent avec l'autre. » Alexandre Fray <http://www.unlouppourlhomme.com/>

C'est en ce sens que nos visées éducatives pilotent le choix de nos visées motrices.

Nous nous situons dans le N1 collège : « Construire des combinaisons de trajets et de trajectoires collectives, de balles, de corps, dans

*une recherche de mise en danger de l'équilibre pour produire des formes originales reproductibles, avec une intention ».*

Trois étapes sont ici à suivre, dans la même démarche qu'en jonglage.

### Étape 1 : explorer

Verbes d'action :

**Tirer, pousser : contre poids, compensation de poids**

prise poignet sécuritaire

- ▶ Relâchement de l'épaule : donner ou prendre du poids ?
- ▶ Travail des appuis au sol : quelle pression exercer ?
- ▶ Comment jouer avec l'équilibre ? Quels segments ou appuis donner au partenaire ?
- ▶ Quels risques je peux prendre ?
- ▶ Comment passer d'une forme à l'autre sans rompre l'activité d'équilibration ?
- ▶ Comment à 2, à 3 s'organiser pour...
- ▶ Possibilités d'ajouter des manipulations de balles ? Aller vers la combinaison des trajectoires de balles et des trajets de corps



### Porter : marches sur le corps

Le porteur est ventre au sol. Il est essentiel pour des raisons de sécurité, de privilégier la quadrupédie du voltigeur avant la bipédie (meilleure répartition du poids et exploration « dédramatisée ») de toujours prévoir deux porteurs, d'interdire la zone dorsale. Il est incontournable d'imposer :

- en terme sécuritaire les poses d'appuis sur deux segments du porteur et sur les deux ceintures.
- la communication verbale au début dans le duo.



6

- ▶ Réaliser sur place puis en mouvement : le porteur va d'un point A à un point B sans que le voltigeur ne touche terre
- ▶ En trio, possibilité de « présence » ou parade, de permutations ▶ deux porteurs et un voltigeur
- ▶ Possibilités de manipulation de balles en allant vers la combinaison des trajectoires de balles et des trajets de corps.

#### Les évolutions possibles :

- ▶ D'abord en utilisant les mains et prises de poignet puis en libérant une main, en libérant deux mains. Varier ensuite les surfaces d'appuis (pieds, mains, dos, épaules, porteur dos au sol... engager le corps dans le déséquilibre).
- ▶ Passer d'une forme à une autre sans rompre l'activité posturale.
- ▶ Passer de la station debout à la station allongée au sol sans que le voltigeur ne touche terre.
- ▶ Faire le contraire.
- ▶ Sortir de l'axe vertical et accepter de s'engager dans l'espace arrière.

#### Combiner Les contraintes principales : tirer/pousser/porter

Les élèves expérimentent par groupe les notions de contre poids, de portés et d'équilibre :

Ils ne reproduisent pas de figures référencées, mais explorent et découvrent collectivement des formes acrobatiques dont l'émergence et l'écriture se fait de manière spontanée.

Ils prennent soin de l'autre au travers de la lenteur. Tout est visible, le déséquilibre aussi, tout est amplifié. Le contrôle de la pose des appuis du voltigeur sur le porteur est vital pour que l'activité d'équilibration soit visible. Ils tissent ainsi un rapport à l'autre, porteur de valeurs éducatives prioritaires.

Ils construisent des repères proprioceptifs et kinesthésiques dans les actions de charger un appui, transférer son poids d'un appui à l'autre sans déséquilibre (point de rupture), afin de permettre des déplacements du porteur.

Ils construisent des trajets dans l'espace scénique, des déplacements collectifs dynamiques, qui peuvent les guider dans la structuration de la composition.

Ils permutent et alternent les rôles de pareur, voltigeur, porteur en fonction des trajets et formes choisies.

## Étape 2 : Composer

Dans cette deuxième famille, nous suivons et poursuivons les mêmes étapes : la composition se centrera sur la présentation d'une séquence acrobatique originale constituée d'au moins quatre formes corporelles issues de la phase d'exploration, orientées par rapport au spectateur, comprenant une entrée et une sortie.

## Étape 3 : Transformer

Le thème du contraste et ses quelques principes enseignés plus haut, une fois intégrés à la séquence acrobatique vont transformer les propositions initiales des élèves. Ainsi, en se questionnant : « A quels jeux joue-t-on ? », les élèves vont de nouveau faire des choix et composer en fonction d'une intention collective.

La complexification réside dans le fait de COMBINER formes et trajets acrobatiques et trajectoires de balles, dans une intention liée au contraste.

**Par le jeu des contraintes faire émerger dans un seul temps (et non pas deux juxtaposés), dans l'acte moteur, le mouvement et le jeu, l'intention et la prise de risque. Cette coordination est un contenu central à enseigner.**

#### Remarque :

Le jeu d'acteur en N1 se situe pour nous dans la « présence » de l'élève sur scène et de la situation créée par le contraste qui l'amène à jouer. Le regard de l'élève avec ses partenaires et les spectateurs constituant la force de l'acteur. Afin d'éviter le « sur jeu » ou l'interprétation de personnages stéréotypés, issus d'un quotidien qui peuvent enfermer les élèves dans des scénarii, et un format narratif propédeutiques à une juxtaposition d'une technique et d'un thème.

Nous préférons le terme de « situation » créée par les élèves, support d'un jeu d'acteur minimaliste mais au service de l'intention du numéro.

Notre proposition en N1 ne définit pas les contraintes imposées pour le numéro final, mais permet aux enseignants, afin de ne pas uniformiser les prestations, de faire des choix simples ou complexes en terme de règles du jeu à vivre pour les élèves.

La même démarche peut se décliner avec les engins d'équilibre les plus usités en EPS, mais à condition que les élèves vivent la même expérience, ce qui implique de nombreuses boules ou de nombreux rouleaux américains...

« Si l'artiste interprète est auteur et écrit avec son corps, il définit le canevas ou le prétexte de ses improvisations de recherche à l'issue desquelles, il note ce qu'il désire garder et approfondir, chaque artiste utilisant les outils d'écriture les plus adaptés à son univers artistique (descriptions écrites, dessins...). C'est dans les aller-retour entre écriture de plateau et écriture de restitution que s'élabore progressivement l'écriture de l'œuvre. » (Guy Carrara, Arts de la piste, Mars 2006, N° 37, 38).

## AU LYCÉE

Les arts du cirque sont multiples, plutôt monodisciplinaires si nous regardons de près les créations des compagnies actuelles. Créer à partir des différents arts du cirque est pour nous faire un choix parmi les disciplines, ici nous choisirons l'acrobatie, mais le même schéma peut être envisagé avec une autre famille !

Aux trois notions de la compétence, **collective, prise de risque, interprétation**, nous préférons les notions d'**accumulation, d'équilibration (corps) et propos**.

« Passer du dire au faire », « improviser-jouer »

La mise en activité consistera à mettre les élèves en situation d'improvisation collective.

La place des objets sur scène, ma posture, créent une image sur laquelle chacun va projeter un sens.

### « Les chaises »

#### Situation 1 (en grand groupe)

L'enseignant en périphérie de l'espace guide et dirige les installations. Il rythme les entrées et sorties pour laisser un court temps d'exploration (urgence qui permet d'éviter la narration et la création de scénarios et d'être sur l'évocation)



7



- « une tour » (A) (toute l'équipe sur la scène)
- « porc-épic » (B tous ou un)
- « éparpiller, se renverser » (A)
- « en équilibre sur les mains » (B)

Faire un choix rapide entre le faire et ce que je donne à voir. Ma place dans le groupe. Mon intention et l'intention collective.

D'une relation fonctionnelle, théâtrale, poétique et enfin acrobatique le jeu avec l'objet chaise amène une "dégymnatisation" (néologisme) de la relation à l'objet. L'activité de l'élève s'organise autour de trois opérations: détourner, transgresser, signifier.

Principe d'Accumulation d'ARMAN, ici un exemple avec les accumulations colombiennes. Faire et apprécier ce qui a été réalisé, il n'y a pas d'autres intentions.



Dans la figure ci-dessus la majorité des éléments sont indépendants et ne pèsent pas sur l'autre.

Le workshop portera sur les actions du voltigeur, s'alléger pour permettre au porteur de passer dessous. Différencier la forme et l'action dans la forme est primordial. Quelle action pour quel(s) effet(s)? La sécurité est active ou passive, mais chaque action est non précipitée, ne pas faire mal, si je sais monter, je sais descendre, on ne se sur engage pas. Pas de moyen autre qu'humain pour monter. La hauteur est limitée et les tapis sont disponibles en quantité et sachant qu'il s'agira de les supprimer au fur et à mesure.

- ▶ prendre une chaise et aller sur la scène
- ▶ assis, comme on veut, se lever et aller s'asseoir sur une autre chaise, y rester 3, 4 secondes puis renouveler plusieurs fois la séquence. Jouer sur le tempo.
- ▶ allez vers une chaise, mais ne pas s'asseoir tout de suite, rentrer en contact avec elle différemment, d'une manière habituelle, s'inspirer ici du jeu de Chaplin (ex: passer sa main sur la chaise, tourner autour...). Puis maintenant on la déplace, on va s'asseoir ou pas... plus vite... etc.

On peut rentrer en interaction avec les autres (rencontres, duos possibles)

- On sort de l'espace de scène et on voit ce qui est créé, ce que cela suggère comme image, sensation visuelle...
- Au signal « aligner les chaises vite »
- Idem « barricade » (environ 6/8 secondes)
- Idem « en cercle »
- « salle d'attente »
- « décharge »
- « aéroport »
- Un élève se met sur une chaise, assis sans bouger
- Idem en s'allongeant

Entre ces 2 positions, on provoque un arrêt, on laisse les élèves interpréter l'image créée. Qu'est ce que je vois, qu'est ce que je ressens? Amener à percevoir que lorsque l'espace est vide ou « habité » l'image prend des sens différents, sans qu'il y ait besoin d'interpréter.

**Situation 2** (toujours avec les chaises, le groupe est divisé en deux)

2 équipes: idée de Battle en face à face chacun son tour (toute l'équipe ou qq élèves de l'équipe peuvent aller sur la scène)

- « emballé » avec un élève (équipe A)
- « Surlignée », toute l'équipe sur la scène (équipe B)
- « autobus » (A), freinage d'urgence (c'est une photo)
- « s'équilibrer » (B)



On distingue 5 phases dans la forme de pratique.

- Le jeu d'improvisation
- Les œuvres et les Compagnies
- Le Workshop<sup>1</sup>
- La recherche guidée, trouver un jeu!
- La présentation de travaux

### Les œuvres prises en référence

« Bodies in urban spaces » Cie Willi DORNER. Il s'agit ici de questionner la place de l'homme dans la ville, le côté graphique. En s'inspirant de cette compagnie, quatre verbes d'action permettent de jouer avec l'environnement du gymnase.

4 motifs d'agir artistiquement sont choisis: Emballer, empiler, surligner, remplir.

La position 4 pattes n'a pas d'intérêt, elle ne permet pas de compenser les forces et de résister anatomiquement aux charges lourdes, c'est une réponse spontanée des élèves et ne permet pas d'appréhender le rapport porteur/voltigeur. Le travail du porteur est intéressant quand les partenaires peuvent communiquer et qu'une véritable gestion du couple en équilibre s'opère.



La recherche comporte 3 phases:

- créer une image avec les chaises
- s'équilibrer seul ou à plusieurs
- transposer (je reproduis avec mon corps l'image créée. Ex: une chaise couchée, un corps couché)

Un seul objet ou le même multiplié (1 chaise, 2, 4, 10, 20 chaises), mais pas différents objets pour conserver la contrainte.

1) Atelier technique dans lequel l'enseignant enseigne une nouvelle manipulation, un nouvel équilibre, donne des repères aux élèves.



**Ces trois phases sont indépendantes**, 10 mn pour l'ensemble de l'atelier. L'intention éducative n'est pas de reproduire des choses connues (figures d'acroport), mais de jouer et de multiplier les propositions. Après cette phase de recherche, plusieurs possibilités s'offrent à nous : demander de faire un choix et d'associer les propositions, une de chaque, ou encore de montrer d'autres créations professionnelles pour nourrir l'imaginaire. Par exemple pour le cirque *la Compagnie IETO*, le *Cirque Inextrémiste*, *GALAPIAT Cirque*. Pour la danse, *Tauberbach* d'Alain PLATEL. Pour le théâtre, *Les chaises* d'Eugène IONESCO. Enfin pour les arts plastiques, *Supermarket Lady*, Duane HANSON 1970, ARMAN. . .

Pour la présentation de travaux, il y a des choix à faire. Plusieurs démarches sont possibles, soit les élèves composent à partir d'une idée de chacun, soit un élève du groupe devient metteur en piste. L'approche socioéducative n'est pas la même, ce qui est important c'est qu'elle soit motivée (responsabilité autonomie, rotation des rôles sociaux...).

Ensuite d'autres questionnements arrivent : le nombre de procédés de composition doit-il être au choix des élèves ? Où se trouve le public ? À partir de quand les élèves ont-ils répondu à la commande ? L'ensemble des exigences est-il présent ?

La boucle « convergence/divergence » se déploie par un questionnement sur la question initiale en quelque sorte et, de manière « spiralaire » (et non linéaire), pour l'enseignant en revenant périodiquement sur les éléments créés, en les composant, les transformant, les amplifiant, l'ensemble se structure et progresse vers les objets d'enseignement visés. Cette approche didactique en spirale fréquente dans le domaine des arts, se départit de celle plus communément utilisée où la progressivité est linéaire

À partir des mêmes consignes, deux groupes d'élèves par exemple peuvent avoir proposé deux jeux différents.

- Le premier d'une œuvre plastique, une accumulation de corps, reproduire un certain nombre d'œuvres d'art. Le propos s'organise ici autour du musée.
- Le second est davantage lié à une accumulation de vêtements. L'idée qui a organisé les élèves est issue d'une image du spectacle « Tauberbach » dans lequel Alain PLATEL a disposé 5 tonnes de vêtements sur scène... jusqu'où pouvons-nous enfiler des vêtements et comment se transforment nos équilibres, nos acrobaties collectives ? De ces jeux, diverses réponses sont possibles.



- Les propositions sont les reflets d'une recherche, le carnet de création au niveau 1 et au niveau 4 permet de suivre l'avancement du projet et les étapes de création, les pistes retenues, les abandons. . .

La mise en activité en arts du cirque nécessite une approche culturelle référencée, sinon le risque est d'enfermer les élèves dans une conception du cirque dépassée, voire de confondre le cirque et la gymnastique sportive. En fait ici à quoi jouet-on ? A un jeu avec l'équilibre pour transformer un réel en possible imaginaire et donner à vivre une autre relation humaine plus sensible fondée sur le partage !



Entre une approche culturelle et historique des arts du cirque, nous cherchons à inscrire notre démarche et donc les élèves dans une créativité contemporaine. Quelles seront les écritures de demain ? Nous n'avons pas la réponse, mais à chaque stage, chaque cours, les enseignants, les élèves trouvent de nouveaux prétextes à jouer et donc à se réinventer et c'est bien là l'essentiel !



## BIBLIOGRAPHIE &amp; 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.inextremiste.com/> <http://galapiat-cirque.fr/>  
[http://www.cirqueplume.com/index\\_fr.html](http://www.cirqueplume.com/index_fr.html) <http://www.unlouppourlhomme.com/>  
<http://www.collectifpetittravers.org/> <http://www.ciewdomer.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](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

- |   |  |
|---|--|
| 5-6 Compagnie Un loup pour l'homme, « <i>FACE NORD</i> , 2012 ».              | 12 Duane HANSON, « <i>Supermarket lady</i> », 1969.              |
| 7 Stage ACL, Académie de Lille, 2015 *.                                       | 11 GALAPIAT CIRQUE, « <i>Château DESCARTES</i> », création 2015. |
| 8 Tamashi KAWAMATA, « <i>Catedral de cadeias</i> , 2007 ».                    | 13 Cours EPS, lycée Angellier Dunkerque, 2015.                   |
| 9 Accumulation D'ARMAN, « <i>Accumulation colombienne</i> , 1962 ».           | 14 GALAPIAT CIRQUE, « <i>Château DESCARTES</i> », création 2015. |
| 10 Compagnie Willi DORNER, « <i>Bodies in urban spaces</i> », Besançon, 2013. | 15-16 Stage AEEPS 2015.  |
|   | 17 GALAPIAT CIRQUE, « <i>Château DESCARTES</i> », création 2015. |

\* Photo de couverture de cette revue - Stage ACL, Académie de Lille, avril 2015. « *En équilibre sur les mains, en équilibre sur les pieds* ».

Au-delà de l'équilibre, sans cesse remis en cause, en cirque, en danse, nous avons voulu mettre en parallèle deux notions, le point de vue et l'illusion. *Qu'est-ce que je donne à voir ? Suis je vraiment en équilibre ?* Dans cet atelier proposé aux enseignants l'idée était de créer une image forte, de surprendre et d'explorer d'autres univers, la photographie avec Philippe RAMETTE « *Balcon II (Honk-Kong)* » 2001 et Li WEI « *On the surface of the earth* » 2004, le cirque et l'image avec Jean-Baptiste ANDRE « *Intérieur nuit* » 2004.  
 Philippe RAMETTE : <http://www.xippas.com/fr/artists/philippe-ramette/> - Li WEI : <http://www.liweiart.com/>  
 Jean-Baptiste ANDRE : <https://associationw.wordpress.com/interieur-nuit/>

## APPEL à AUTEURS

Proposer des articles à paraître dans la revue « Enseigner l'EPS » de l'AEEPS, et / ou sur le site de l'association<sup>1</sup>

**Acteurs et observateurs de l'éducation physique et sportive, « de l'école à l'université » qui envisagez de faire partager des observations, des expériences des récits professionnels, il s'agit pour nous de permettre à tous ceux qui le souhaitent de bénéficier de supports pour présenter et de développer leur propos.**

## Les possibilités

- Proposer toute réflexion et/ou expérience professionnelle que vous jugez intéressante.
- Prolonger, par un article et le cas échéant des supports vidéo, une présentation d'intervention effectuée lors d'un événement AE EPS national ou régional.
- Proposer par écrit et le cas échéant avec des supports vidéo, des contributions qui n'ont pas pu être retenues pour un événement national ou régional.

Tous les articles proposés pour la revue papier peuvent faire l'objet de mise en ligne de compléments sur notre site (diaporama, annexes, vidéos).

## Les modalités

Prendre connaissance des rubriques de la revue et du site afin d'y inscrire son propos.

- Histoire • Enseignement scolaire • Notre métier • Formation... mais nous sommes ouverts à toutes les propositions; nous serons en

mesure de positionner chaque article.

## Fichiers à fournir

- Les articles sont à prévoir en maximum 9 pages (sur word, times 12 ou arial 10, marges de 2, photos et schémas compris). Possibilité de mettre sur le site des documents complémentaires.
- Les articles sont doivent être fournis en fichier word, dans leur version complète et définitive, corrigés.
- Les tableaux et schémas sont insérés tels que fournis. Les procurer à part en PDF.
- Les photos doivent être également fournies à part (originaux, format .jpg ou .eps ou .tiff), en définition de qualité suffisante (poids > 1 Mo).
- Les vidéos d'illustration de votre propos seront courtes et autorisées par les parents et les élèves pour une diffusion large (notre site et/ou pour l'instant You tube<sup>2</sup>). Voir l'exemple de l'article J. Gibon dans le n° 265.

## Calendrier de parution

Dates limites d'envoi des articles\* mi-juin - mi-novembre - mi-février

Les documents d'illustration complémentaires sont à fournir au moment de la sortie de la revue.

Pour la rédaction, la coordinatrice Mireille Avisse-Desbordes  
 Contact : [mireille.avisse@aeeeps.org](mailto:mireille.avisse@aeeeps.org)

1) Voir CR du CN de Novembre 2016 sur le site. Notre site est en cours de transformation aussi tenez nous informés de vos intentions à ce sujet.

2) Dans le cas de la Biennale, les productions faisant l'objet d'un dossier, il s'agira plutôt d'user d'un droit de suite, de proposer un prolongement, un nouveau développement.

**Mots clés :** Activité technique - Fil rouge moteur - Fil bleu CMS - Indicateurs de réussite  
Dynamique des apprentissages - Réussite en demi-fond

**Emmanuel TESTUD** - Professeur d'EPS - Collège Lafayette (Le Puy en Velay, 43)

**David ROSSI** - Professeur d'EPS - Lycée Raynouard (Brignoles, 83)

# Courir au record ou maîtriser un affrontement ?

## Une modalité de Pratique du DEMI FOND et un projet de formation des élèves en EPS



Faire un temps / détenir le record / améliorer son record personnel ou maîtriser un affrontement ? Quelle signification culturelle attribuer à la performance en demi-fond ? C'est à cette question que les auteurs nous invitent à réfléchir. L'originalité de leur proposition est d'aborder de façon dialectique des problématiques qui sont souvent considérées comme indépendantes : la volonté d'ancrer nos enseignements en EPS dans « l'épaisseur culturelle » des pratiques sociales de référence et le développement d'une activité adaptative authentique condition à l'apprentissage des élèves.

### 1. Quelle expérience culturelle proposer aux élèves pour leur permettre de vivre « du demi-fond » en EPS ?

Cet article s'inscrit dans le cadre des travaux actuels du groupe EPIC dans la perspective de proposer un curriculum en demi-fond. Il prépare l'étape présentée par W. Roosli et col. 2016. Il est le fruit d'une sensibilité commune des auteurs, sur les problématiques<sup>1</sup> inhérentes à l'activité DEMI FOND en milieu scolaire : « Courir au record » est-il le seul ressort de l'activité de l'athlète à prendre en compte lors de la transposition didactique de cette pratique sociale, au sein du projet de formation de l'élève en EPS ? Faire un temps, détenir le record, améliorer son record personnel sont-ils les seuls « motifs » permettant de préserver la dimension culturelle et anthropologique de l'activité ? Cette première problématique d'ordre « expérientiel » (que convient-il de présenter aux élèves en demi-fond) est très vite secondée par une problématique liée à l'hétérogénéité des ressources des élèves qui rend complexe l'interprétation de leur investissement dans l'activité et donc « leur engagement culturel »...

Face à ce contexte se pose alors une question éthique : comment apprécier l'authenticité du rapport à l'effort au sein des diverses épreuves proposées en EPS ?

A l'heure actuelle, la majorité des propositions didactiques abordent la dimension culturelle de l'activité, par la réalisation de « la meilleure performance chronométrique possible » et placent la gestion de l'effort au cœur du problème fondamental de l'activité... Les motifs d'agir des coureurs sont alors finalisés par la recherche d'un engagement maximal sur toute la durée de la course<sup>2</sup>, et l'amélioration du record d'une séance à l'autre. Le sens de leur activité technique quant à lui est très souvent appréhendé sur la

base d'une régularité de l'allure de course. Les indicateurs de compétence oscillent la plupart du temps sur des compromis (ou pas) qui résultent de l'importance respective accordée (ou pas) par les enseignants à 3 principaux critères :

- La performance « brute » (bien souvent la vitesse moyenne sur la durée de l'épreuve)
- La performance « relative » qui exprime le niveau d'engagement des élèves dans l'épreuve en référence à un indice de leur aptitude physique, bien souvent une estimation de leur VMA
- La régularité de l'allure de course, bien souvent repérée par le respect d'une vitesse projet préalablement prévue pour la course.

Nous avons récemment évoqué<sup>3</sup> combien chacun de ces critères avaient du sens pour rendre compte de la compétence du coureur, mais nous avons également attiré l'attention sur la complexité à statuer de façon définitive sur les apprentissages des élèves, à partir de l'un ou l'autre de ces critères, dans le contexte spécifique de l'EPS... Cette difficulté à estimer le niveau d'engagement des élèves donne lieu ainsi à un continuum de postures professionnelles allant de la bienveillance extrême comme dans le précédent texte sur le DNB (où le seul indicateur porte sur la performance relative) à la reproduction maximale du modèle sportif en ne s'intéressant qu'à la performance « brute » sans prise en compte de l'hétérogénéité des élèves (dans l'actuel texte BAC pour le 3x500 m). Il est à noter qu'à l'heure actuelle le choix institutionnel conforte les options retenues par W. Roosli et col. 2016.

1) Humbert, « L'EPS du moins, une impasse pour tous les élèves », Revue Contrepied n° 10, « La Performance », 2014 ;

Rossi D., *Elaboration d'indices de Performance Relative, condition de l'ambition pour tous les élèves*, Revue Enseigner l'EPS, n° 267, 2015 ;

Roosli W., Peyre L., Bernard S., *L'Evaluation Par Indicateurs de Compétences, un outil au sens de la réussite de tous en demi-fond*, Revue Enseigner l'EPS n° 269, 2016 ;

Hanula G., *Donner le choix aux élèves en demi-fond... Oui mais sur quoi ? Le 12'... à choix et conséquences*, cahiers du CEDREPS n°15, 2016.

2) Mayeko Y., Le Gall, Dietsch G., Avogadro S. & Simon Malleret L., *Capitaliser ses performances en demi-fond : une expérience individuelle et collective à faire vivre aux élèves*, revue enseigner l'EPS 268, 2016.

3) Rossi, 2015, *Op. cit.*

## 2. L'hétérogénéité en demi-fond, d'abord une question de sensibilité à l'effort... avant une question de ressources...



Notre réflexion s'appuie sur une modélisation de la motricité, développée notamment par M. Récopé, en vue d'éclairer et situer les problématiques « d'engagement et d'apprentissage des élèves » dans les activités. Sous le concept

de « *sensibilité à* »<sup>4</sup>, l'auteur place le rapport de l'élève à l'activité, au cœur de toute démarche didactique : « *la sensibilité à actualiser in situ ce que le pratiquant tient pour pertinent dans les situations et ce qu'il y a lieu de faire durant "le jeu"* ».

Ce cadre propose alors d'appréhender la motricité en articulant 4 registres de sensibilité. Si chacun des registres peut évoluer indépendamment des autres, aucune tentative d'apprentissage ne peut s'envisager sans l'activation du registre de la « *sensibilité à* » qui dans ce courant théorique conditionne l'interaction et le développement des autres registres, processus incontournable à toute démarche d'acquisition de compétences.

En d'autres termes, **obtenir des élèves une intentionnalité de performance** en course de demi-fond devient une acquisition cruciale pour espérer que les expériences proposées par l'enseignant deviennent enjeu d'apprentissage... et non objet d'évitement ou simulacre d'activité. En effet, force est de constater qu'en demi-fond, face à l'hétérogénéité des possibles, se pose une

seconde problématique : celle de l'hétérogénéité de l'engagement consenti par les élèves. Cette problématique nous semble bien être inhérente à cette sensibilité des élèves à l'activité physique... à quoi bon se faire « mal »?... surtout quand en plus je n'ai aucune chance de me valoriser !

Ce cadre nous amène ainsi à envisager différemment les fondements de l'expérience « singulière » du coureur demi-fond : **un tel rapport ne se prescrit pas mais se construit par le développement du registre de sensibilité du pratiquant**. Il semblerait que cette évolution puisse être infléchie par les normes et les valeurs mises en avant par l'enseignant. Le milieu didactique est donc un élément clef de cette démarche éducative... La récente évolution des programmes collège, en nous rendant libre de choisir le contexte de mise en œuvre des compétences attendues en EPS, nous offre ainsi la possibilité d'expérimenter une autre modalité de pratique dans cette activité qui nous semble pouvoir être une alternative au regard des difficultés professionnelles évoquées.

## 3. La question du curriculum : un parti pris pour un enseignement du demi-fond qui valorise le « défi athlétique en coopération »

A quelle condition, sur le « terrain pédagogique » promouvoir l'expression d'une authentique activité athlétique incluant une socialisation spécifique, et confrontant ainsi les élèves à des « tranches de vie singulière » proches de celles de l'activité du coureur de demi-fond dans la pratique sociale de référence ?

Il nous semble pour cela, nécessaire de re-questionner les « pré-supposés », les « allants de soi » de l'expérience corporelle habituellement vécue en EPS dans cette pratique.

En effet, l'activité technique du coureur de demi-fond n'est pas de même nature que celle d'un sportif engagé dans une **course contre la montre**, dans une tentative du **record de l'heure** ou de celle d'un coureur lors d'une séance de **développement de sa condition physique** ! En effet dans ces trois exemples, l'activité technique des coureurs est focalisée sur le contrôle et la gestion de ses ressentis psycho-sensoriels afin de réguler son allure pour : répartir son effort en

vue de faire le meilleur temps possible au regard de son potentiel et des contraintes du terrain (contre la montre), optimiser la gestion de ses « ressources » afin d'atteindre la plus haute vitesse possible sur l'épreuve (record de l'heure), s'imposer un état de fatigue pour bénéficier, en retour, d'une surcompensation de ses capacités à l'effort (préparation physique).

La dimension anthropologique de l'activité des coureurs y est fondamentalement différente de celle du demi-fond, car l'**Autre** n'y est présent que de façon différée, il n'organise pas (ou alors que très peu) les stratégies de mobilisation de ses ressources... Or le demi-fond n'est pas une pratique culturelle vide d'interactions sociales<sup>5</sup> !

C'est essentiellement le rapport à l'autre qui donne sens à l'activité, qui rythme le déroulé d'une course, qui donne vie à l'activité technique du

coureur. L'autre organise l'activité mais en plus, l'autre ne joue pas toujours le même rôle tout au long de la course. En effet, l'Autre, peut, en fonction des moments de la course, s'envisager à la fois comme une aide pour réguler son allure, un appui tactique et motivationnel (dimension « *courir AVEC* »), un repère pour optimiser la



4) *La sensibilité à, organisatrice de l'expérience vécue*, Michel RECOPE, in ALBARELLO Luc, BARBIER Jean-Marie, BOURGEOIS Étienne, DURAND Marc, 2013, *Expérience, activité, apprentissage*. PUF, Coll. Formation et pratiques professionnelles.

5) Voir la vidéo sur le site du groupe EPIC AEEPS. 

conduite d'un plan de course. A l'inverse, il peut aussi posséder un caractère « hostile » en cherchant à : déjouer ma tactique de course en faussant les allures. Il peut être un adversaire

direct cherchant à m'empêcher d'atteindre mon but en arrivant avant moi (dimension « **courir CONTRE** »). Enfin l'Autre n'est pas toujours le même ! En effet les référents qui peuvent donner

vie à un plan « stratégique de course » peuvent ne pas être les mêmes coureurs en fonction des phases de la course : suivre le rythme de tel coureur pour arriver à dépasser tel autre...

### Le Peloton : des interactions sociales multiples

| DIMENSION « <b>COURIR AVEC</b> »  | DIMENSION « <b>COURIR CONTRE</b> »  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>le peloton comme une « <i>ressource pour l'action</i> » (Norman, 1993)</li> <li>le peloton comme « <i>amplificateur des capacités motrices et cognitives</i> » (Durand, 2001)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>un monde hostile</li> <li>un monde d'incertitudes : qui va déclencher les hostilités ? A quel moment ? Comment répondre à une attaque ?</li> </ul> |

L'analyse anthropologique de cette activité fait donc apparaître un environnement social riche : **la course en peloton**, qui, lors de la transposition didactique, a tendance à passer au second plan. Or ce contexte écologique nous semble constituer un élément clef pour donner sens aux conduites

adaptatives du pratiquant. Il nous semble un appui intéressant pour développer une sensibilité à l'effort chez nos élèves. Il mérite à ce titre, de (re)trouver en EPS une place centrale dans le développement de l'activité authentique de l'élève en demi-fond : « *Un des ressorts de l'ex-*

*pertise d'un coureur de demi-fond nous semble ainsi résider dans sa capacité à gérer des dilemmes occasionnés par la prise en compte de différents éléments (référence au chronomètre, à ses sensations, et aux autres coureurs) au cours même de la course* »<sup>6</sup>.

### Le demi fond : une capacité à gérer des dilemmes

| SENSIBILITÉ AU DÉFI ATHLÉTIQUE   | UN CONTEXTE ÉCOLOGIQUE : LA COURSE EN PELOTON  |
|--|--|
| Solliciter l'ensemble de ses ressources... Prendre des risques dans leur exploitation... pour se défier sur le plan Athlétique<br>« <i>Athlon</i> » signifie « combat, lutte » | Une signification anthropologique...<br>Une interdépendance entre l'activité du coureur et des autres... Multiples |

La pratique du demi-fond nous semble ainsi indissociable d'une « sensibilité » au défi athlétique : accepter d'éprouver ses ressources pour défier ses adversaires en assurant sa place au sein du peloton (rester au contact, ne pas se faire lâcher, imposer le rythme)... en cherchant à se placer pour pouvoir tenter une échappée (prendre de l'avance), puis à conserver ou réduire l'écart aux autres ( le verdict) en luttant pour parvenir à se classer mieux qu'eux à l'arrivée, voire pour tenter de remporter l'épreuve.

C'est cette « sensibilité au défi » qu'il nous semble intéressant de restaurer au cœur de l'activité adaptative du coureur de demi-fond.

Mais comment aider les élèves à adhérer à cette dimension de la culture athlétique lors de la programmation du demi-fond à l'école ? Que leur proposer comme expérience pour favoriser l'émergence d'une sensibilité au « défi athlétique » ?

C'est à cet égard qu'il nous a semblé intéressant de réfléchir à un curriculum de formation de l'élève en EPS : entre la course de durée de l'école primaire et le 3x500 m de l'épreuve du baccalauréat (qui, rappelons-le, dans sa modalité de pratique actuelle, est source d'échec pour les élèves, particulièrement en voie PRO<sup>7</sup>)... que rechercher à travers les différentes séquences d'apprentissage en collège ?

## 4. Présentation de la Modalité de pratique du demi-fond : un curriculum en 3 étapes

Afin de permettre aux élèves d'accéder aux dimensions émotionnelles de l'activité, notre modalité de pratique comporte plusieurs « scénarii culturels ». Chacun d'eux représente un moment clef, une « tranche de vie singulière » qui structure l'activité du coureur, faisant de toute épreuve de demi-fond, un affrontement épique, une expérience mémorable.

Chacun de ces scénarii peut être envisagé comme une étape d'apprentissage, au sein d'un curriculum structurant le parcours de formation des élèves en EPS. Dans le cadre cet article nous étudierons plus attentivement la première étape. Il est important de préciser qu'à ce stade de nos réflexions ces premières propositions vont faire l'objet de multiples expérimentations au sein du

réseau d'enseignants membres du groupe EPIC. Le retour critique des collègues ne manquera certainement pas de faire évoluer notre conception du curriculum. L'enchaînement de ces 3 étapes pourrait être le support d'une épreuve de fin de formation en demi-fond (Dispositif d'Évaluation Révélateur de Compétences).

6) Anne Berteloot, Jean Trohel, Carole Sève, 2010, *Analyse sémiologique de l'activité d'un coureur de demi-fond en situation compétitive*.

7) Rapport annuel 2015 sur l'évaluation aux bacs, BEP, CAP.

## 4.1 Présentation de la Première étape : le Peloton

### Que doit faire l'élève dans une course en Peloton

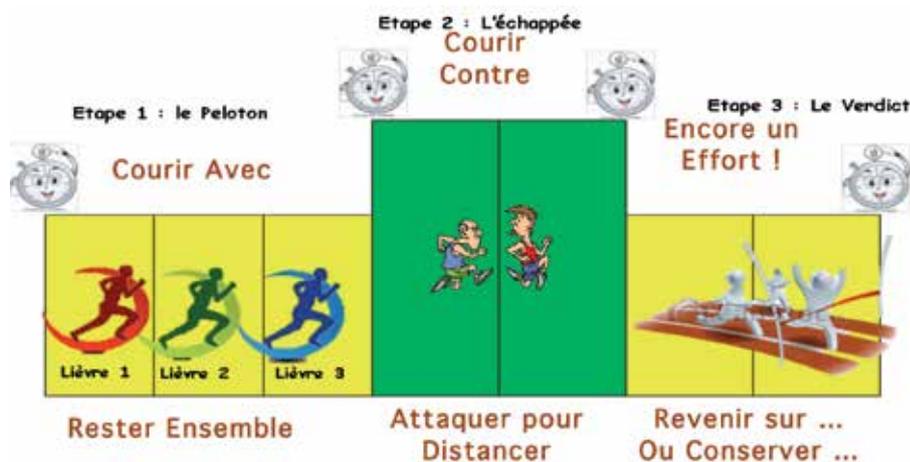
1. Je cours pour permettre à ma « dyade » de performer
2. J'assume le rôle de lièvre en respectant le plan de course prévu : dans quel ordre passons nous à ce « poste » ? A quel moment je prends le relais ?
3. Je dois permettre au peloton de performer en ne descendant pas en dessous d'une vitesse minimale préalablement définie pour aider chacun des membres du peloton à remplir à minima leur contrat de course au regard de leur dyade.
4. Je dois être vigilant pour réagir à un lièvre qui ne nous conduit pas à la bonne allure. Pour cela je dois être à l'écoute de mes sensations et réguler l'allure si besoin.
5. J'ai pour cela construit au cours du cycle 2 matrices de performances sur 3' et 9' qui vont me servir de référent pour évaluer la cohérence du rythme proposé par le lièvre et prendre les décisions en conséquence.

#### Les enjeux de cette première étape :

- constituer un lien entre les modalités de pratiques vécues par les élèves à l'école primaire (souvent de la course en durée à faible intensité) et une modalité d'affrontement sollicitant un engagement à des allures plus élevées.

|             | Élève 1 | Élève 2 | Dyade |
|-------------|---------|---------|-------|
| V<br>C<br>P | 19      | 10      | 29    |
|             | 18      | 11      | 29    |
|             | 17      | 12      | 29    |
|             | 16      | 13      | 29    |
|             | 15      | 14      | 29    |

En prenant en compte la performance à l'échelle de la dyade nous reconstruisons un contexte équitable dans l'opposition en demi-fond. Chaque élève peut prétendre à la victoire de sa dyade à condition qu'il s'investisse au regard de ses ressources et qu'il remplisse sa part du « contrat athlétique ». Ce contrat sera formulé sous forme de « vitesse minimale » à respecter, il sera bien sûr spécifique aux deux registres d'effort que nous avons retenus pour cette étape, à savoir : un effort couru à une allure critique pour un temps de 3', et un second effort à allure critique pour un temps de 9'.



- envisager de manière curriculaire la compétence à maîtriser un affrontement en demi-fond, en positionnant comme fondamentale, dans cette première étape, la structuration de l'activité adaptative des élèves dans un peloton qui coopère : coller au peloton, rester au contact de coureurs de niveau sensiblement identique (potentiel proche)
- repositionner le rôle de lièvre (à vivre par tous les élèves) comme « activité technique » faisant partie de la culture de l'activité.
- favoriser chez les élèves l'émergence d'une « sensibilité » au défi athlétique, c'est à dire l'adhésion à des buts d'affrontement, qui les conduisent à accepter des niveaux d'engagement authentique dans l'effort, en dépit des sensations de fatigue et de pénibilité qu'ils occasionnent.

Au premier abord, cela pourrait sembler paradoxal au regard du principe de collaboration retenu préalablement et de la problématique de l'hétérogénéité évoquées dans la première partie. Toutefois l'affrontement est ici perçu à travers des équipes. Dans un peloton les coureurs ont des aptitudes à l'effort très proches et partagent de fait un objectif de course commun, défini au regard d'une allure minimale à réaliser.

Nous avons pour cela pris l'option de constituer des équipes sous forme de dyades dissymétriques en leur sein mais de niveau relativement identiques entre elles. L'estimation de leurs vitesses de condition physique (VCP) suite à un test notamment, servira de critère pour associer les élèves au sein d'une dyade selon le principe suivant



## 4.2 Pourquoi ces choix ?

### 1. Une épreuve basée sur des durées d'effort

Référer la tâche à des durées d'effort permet de proposer une contrainte plus « équitable » au regard de l'hétérogénéité de nos élèves, même si l'on est conscient que cette gestion est bien plus complexe<sup>8</sup>. Nous avons opté ici pour une organisation des groupes sur la base d'indice de puissance aérobie car cette dernière reste

un facteur clef des capacités de performance en demi-fond. Une distance identique pour tous, n'aurait pas permis à tous les élèves de s'engager dans le même registre d'effort et d'avoir une activité comparable. Cette précaution nous semble nécessaire à différents niveaux. Pour les élèves c'est le fait de commencer et finir en même temps une épreuve, ne pas devoir faire un effort intense sur 5' alors que d'autres l'ont terminé en 3, et s'éprouver de façon prioritaire dans un registre d'effort sollicitant principalement VO2Max, registre adapté aux caractéristiques de cet âge (Berthoin et col, 2000).

Pour l'enseignant l'organisation pédagogique est plus « fluide » puisque les élèves courent le même temps, ainsi la gestion des groupes en est simplifiée, la gestion des différentes phases facilitée et le volume global prévu des séances plus fiable. D'autre part, le fait de placer les élèves dans un même registre d'effort permet d'envisager le même objet d'enseignement pour tous les groupes quelques soient leurs niveaux de condition physique. Ainsi nous pourrions considérer sur le plan didactique que pour permettre à tous les élèves de performer sur chacune des 2 durées d'effort, il sera possible de s'appuyer sur la construction de deux « **matrices de performances** », qui feront l'objet des apprentissages lors des séquences d'enseignement préalables.

Signalons également que dans la perspective du recueil des résultats des élèves, l'homogénéité des temps de course se traduira par **des distances différentes en fonction du projet de course**. L'avantage de ce choix est que les élèves terminent tous leur course au même endroit, et que le chrono renseignera sur le résultat. Dans le cas contraire il aurait fallu procéder à un relevé des distances individuelles réellement parcouru par chaque élève, ce qui est somme toute bien plus complexe et aléatoire.

## 2. Deux registres d'efforts relativement contrastés

Dans cette première étape du curriculum nous avons souhaité structurer la course en deux durées induisant des registres d'efforts contrastés.

La course de 3' correspond à un temps d'effort inférieur au tlim100 habituellement rapporté pour cette population dans la littérature. Dans l'absolu, les élèves pourraient s'y engager au-delà de leur VMA avec les conséquences que l'on connaît sur les sensations et les capacités ultérieures de travail (l'acidose musculaire).

L'enchaînement avec une course de 9' posera donc le problème d'une gestion de ses ressources afin de pouvoir conserver la possibilité de « lutter » dans cette seconde partie de l'épreuve afin de rester dans le peloton et y assumer correctement son rôle de lièvre. Dans cette seconde course, on peut penser que l'allure sera plafonnée par la vitesse maximale correspondant au seuil d'accumulation rapide des lactates<sup>9</sup> ce qui bride un tant soit peu l'intensité lactique de cette deuxième phase de course.

Ainsi l'impact global du travail restera modéré et évitera une confrontation à des efforts fortement lactiques, tels qu'auraient pu le permettre des durées de course plus courtes. Cette dimension sera abordée de façon progressive au cours du curriculum en conservant toujours une durée

totale de 12' mais en jouant sur la durée des différentes phases pour arriver à des propositions proches de celles de W. Roosli, 2016.

Enfin cette distinction assez nette entre les deux registres d'effort sollicités contribuera à mieux distinguer les 2 matrices de performances qui seront le support de l'activité adaptative de l'élève lors de l'épreuve.

## 3. Une option pour le 3'/9' plus que pour le 9'/3'

Le choix de cette séquence a pour but de sensibiliser les élèves aux contraintes des changements de rythme et plus particulièrement au fait de devoir après une phase plus intense, conserver un engagement relativement « ambitieux » pour respecter son contrat athlétique. Terminer par la course de durée courte n'empêcherait en rien les élèves de se livrer intensément dans l'effort, sachant qu'ils seraient en repos après. La fin de l'épreuve qui suivrait ne les confronterait pas au dilemme qui anime tout coureur de demi-fond au moment d'une accélération du rythme (échappée notamment) : jusqu'à quel point puis-je me permettre de me livrer sans anéantir mes chances de pouvoir rester dans un projet de performance ? C'est là tout l'enjeu de commencer par la phase de 3' et de devoir enchaîner avec une phase plus longue (où l'élève doit continuer à durer dans l'effort). Effectivement sur 3' d'effort je pourrais aller bien au-delà de ma VMA... mais dans quel état cela mettrait-il lors du retour à un rythme plus lent ? A quelle condition rester « combatif » vis-à-vis des autres coureurs de mon niveau ? A l'aide de quels repères sensoriels sur mes capacités à l'effort, prendre les bonnes décisions pour rester compétitif ? C'est là tout le sens de nos objets d'enseignement.

Enfin en dernier lieu commencer par un effort intense confère à l'échauffement une dimension essentielle, par l'amplitude d'intensité auquel est confronté le coureur. Un échauffement général ne peut dans ce contexte suffire pour se préparer à l'effort. Un échauffement spécifique s'avère indispensable pour préparer l'organisme et réduire la phase transitoire d'adaptation à l'effort. Cette nécessité serait moins flagrante si l'intensité initiale était plus faible... Ce choix sera ainsi plus à même de développer chez les élèves une sensibilité à l'intérêt et l'importance de l'échauffement spécifique avant une activité intense, dimension phare de tout projet de formation de l'élève en EPS.

## 4.3 Quel objet d'enseignement pour permettre aux élèves de faire preuve de compétence dans cette épreuve ?

**Objet d'enseignement :** il portera sur la construction de « Matrices de Performance » permettant d'assumer le rôle de lièvre (engagement et la régulation de l'effort) au profit d'une dynamique de course collective de peloton, pour faire performer sa dyade.

**Sens de l'expérience :** S'éprouver dans une course en peloton et prendre connaissance des ses capacités de performance en demi-fond, en acceptant de s'engager de manière critique pour faire performer sa dyade.

Il s'agit plus précisément de :

- Accepter et apprendre à solliciter de manière intense ses ressources, à l'aide d'un collectif (le peloton), pour performer sur 2 courses de durées différentes. S'inscrire dans le défi d'améliorer son engagement dans l'effort (sensibilité à ...), au profit de la performance de ma dyade... grâce au collectif (course en peloton).
- Maîtriser une coopération pour performer par un choix de vitesse du peloton la plus ambitieuse possible (voir score performance), tout en conservant la « cohésion » du peloton (score Peloton).
- Echanger pour régulariser la stratégie de course, lors de séquences d'apprentissage, s'exprimer pour formaliser les matrices de performance
- Jouer le rôle de lièvre de course.

## 4.4 Quels indicateurs de compétences pour statuer sur les apprentissages des élèves dans cette épreuve du Peloton ?

Les propositions qui suivent ne sont pas définitives. Les valeurs de fourchettes sont purement illustratives et ne rendent pas compte des réponses adaptatives des élèves. Elles constituent une feuille de route pour les différents membres du groupe EPIC qui vont engager des expérimentations pour éprouver les indicateurs ci-dessous à l'aune des réponses des élèves. Nous aurons l'occasion de présenter les résultats de ces échanges lors d'une prochaine publication.

8) Au-delà de 3' les capacités de travail (tlim100 notamment) relève aussi de façon non négligeable de la vitesse de non accumulation d'acide lactique (Billat, 1996, p. 192).

9) Voir l'ouvrage de V. Billat, « *Physiologie et Méthodologie de l'entraînement* », De Boeck, 2000.

| SCORE<br>Ecart Lièvre _ Serre File   | Degré de maîtrise<br>Des Matrices de Performance | Précision de l'indicateur<br>(à situer en fin de course)                               |
|--|--|--|
| 10 à 12 km/h = 4 à 5 sec<br>12 à 15 km /h = 3 à 4 sec<br>15 à 18 km/h = 2 à 3 sec<br>18 km/h & + = < 2 sec             | <b>PELTON<br/>EN OR</b>                          | Écart entre le lièvre et le dernier coureur < 1 plot (10m)                             |
| 10 à 12 km/h = 6 à 7 sec<br>12 à 15 km /h = 5 à 6 sec<br>15 à 18 km/h = 4 à 5 sec<br>18 km/h & + = < 4 sec             | <b>PELTON<br/>EN ARGENT</b>                      | 1 seul coureur se situe au-delà de 10m du lièvre (sans dépasser 20m)                   |
| L'intervalle L SF reste stable. C'est la somme des écarts au lièvre qui sera notre indicateur                          | <b>PELTON<br/>EN BRONZE</b>                      | Au moins 2 coureurs se situent se situent au-delà de 10m du lièvre (sans dépasser 20m) |
| 10 à 12 km/h = 8 à 9 sec &+<br>12 à 15 km /h = 6 à 7 sec &+<br>15 à 18 km/h = 5 à 6 sec &+<br>18 km/h & + = > 4 sec &+ | <b>PELTON<br/>ÉCLATÉ</b>                         | Écart entre le lièvre et le dernier coureur > 2 plots (20m)                            |

**Score Performance :**

- de chaque coureur, sera construit sur les écarts entre (1) la Vmini/9' et la VEG c'est à dire la vitesse liée à l'allure lors de l'échauffement général (2) la Vmini/3' et la Vmini/9'.

- de la dyade, la somme des performances (vitesse) sur 3' d'une part et 9' d'autre part. Ces valeurs permettront d'évaluer la réalisation du projet de course, et de réguler ses projets en fonction de leur vécu respectifs lors des efforts.

L'équité des dyades nous permettra de travailler sur l'élaboration d'un cadre permettant à chaque dyade de s'engager dans une dynamique de défi.

| SCORE individuel                   |                               |                                      |
|------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|
| Écarts entre la Vmini/9' et la VEG | Degré de maîtrise             | Écarts entre Vmini/3' et la Vmini/9' |
| Vmini/9' ≥ VEG de 2km/h            | <b>DEMI-FONDEUR EN OR</b>     | Vmini/3' ≥ Vmini/9' de 1,5 km/h      |
| Vmini/9' > VEG de 1 à 2km/h        | <b>DEMI-FONDEUR EN ARGENT</b> | Vmini/3' > Vmini/9' de 1 à 1,5 km/h  |
| Vmini/9' > VEG de 0 à 1km/h        | <b>DEMI-FONDEUR EN BRONZE</b> | Vmini/3' > Vmini/9' de 0,5 à 1 km/h  |
| Vmini/9' = VEG                     | <b>LE JOGGEUR</b>             | Vmini/3' > Vmini/9' de 0 à 0,5 km/h  |

C'est dans leur interaction que ces scores trouvent leur pleine signification. Leur finalité est d'encourager tous les élèves à développer une sensibilité au défi athlétique en médiatisant le dilemme révélateur d'une véritable activité adaptative en demi-fond.

Ce dernier se caractérise par la prise en compte simultanée:

- du défi de performance collective qui, ici, consiste à faire performer sa dyade par une bonne gestion de la course en peloton,

- s'engager de manière ambitieuse dans l'effort en acceptant des ressentis parfois désagréables et ainsi réellement exploiter ses ressources,
- réguler ses allures en fonction de ses ressentis et de l'activité d'autres coureurs référents.

## Conclusion

Au cours de cet article, nous avons présenté, une modalité de pratique du demi-fond référée à un élément central du projet de formation des élèves en EPS : solliciter et développer ses ressources par l'acquisition d'une Culture Sportive. Promouvoir une option « Culturaliste » de l'enseignement en EPS, ce n'est pas « transmettre la culture de l'activité » comme une entité qui serait extérieure à l'élève mais c'est créer les conditions pour que l'activité des élèves se structure autour des dimensions culturelles et anthropologique de l'activité... **que la Culture émerge des modalités d'engagement des élèves.**

Comme le souligne Forquin<sup>10</sup> (1989) il peut exister un décalage important entre la culture sociale et la culture scolaire. Nous avons opté pour une modalité de pratique qui ne réduit pas la forme scolaire du demi-fond à un simple effort physiologique. Les travaux sur le cours d'action de coureur de demi-fond nous ont confortés dans la nécessité de revaloriser la dimension sociale de l'activité lors de sa transposition didactique. Nos propositions se structurent en un projet de curriculum de 3 étapes, dont seule la première a été ici développée.

Face aux problématiques professionnelles liées à la « *présence active* » des élèves (Récopé) très spécifique à cette activité, notre intention éducative a été de créer un milieu didactique encourageant nos élèves à développer une attitude de consentement à l'effort. L'enjeu est de créer une réelle « *technologie culturelle* » (Vigarello<sup>11</sup>, 2006), en appréhendant le demi-fond dans son contexte social et culturel pour le traiter dans toutes ses dimensions, afin de proposer aux élèves une expérience culturelle signifiante. Les dimensions collectives et sociales à travers : la constitution d'équipes basée sur des dyades dissymétriques, la priorité donnée aux formes de course en Peloton et le rôle de lièvre pour cette première étape, nous paraissent constituer un contexte favorable pour encourager nos élèves à tolérer, lors de leur engagement des sensations de fatigue, souvent source d'obstacle didactique. Dans nos propositions, l'activité technique du coureur est alors appréhendée sous l'angle d'une activité de régulation d'allure (en lieu et place de celle de régularité) **afin de pouvoir gérer le dilemme qui organise l'expérience du demi-fondeur**<sup>12</sup>. Cette activité étant rendu possible par la construction de matrice de performance, véritable objet d'enseignement pour cette première étape.

Cette modalité de pratique du demi-fond en milieu scolaire nous amène ainsi à expérimenter d'autres conceptions des indicateurs de compétence et à reconsidérer l'approche de la performance dans cette activité en milieu scolaire. Nous aimerions, par le climat particulier créé par ces indicateurs, que cette activité très discriminante, souvent individuelle et véhiculant des indicateurs sources de comparaison sociale forcée, soit présentée sous un angle différent, plus propice à offrir des moments d'émotions partagées source « d'expériences épiques en EPS », au service d'un « vivre ensemble ».

Nos indicateurs de compétence à travers les scores peloton et performance, cherchent à donner corps à cette dimension éducative dans notre logique évaluative. Faire des épreuves de demi-fond un lieu de réussite, d'éveil à l'envie et au plaisir d'apprendre, d'éducation au sensible (LRE 2013) en privilégiant une évaluation positive, simple et lisible valorisant les progrès constituera notre feuille de route dans cette expérimentation. Cette cohérence de l'évaluation est pour nous essentielle si l'on souhaite que cette dimension de la culture du demi-fond puisse être vécue par tous les élèves, et soit pour chacun d'eux une opportunité de développement.

10) Forquin (1989). *École et culture*, Bruxelles, De Boeck et Paris, Éditions Universitaires, collection Pédagogies en développement.

11) Vigarello, G. (1991). *Pour une technologie culturelle dans le champ des pratiques sportives*. In J. Ardoino & J.M. Brohm (Eds). *Anthropologie du sport. Perspectives critiques. Actes du colloque international francophone*. Paris-Sorbonne, 19-20 avril 1991 (pp. 146-151). Andsha – Matrice – Quel Corps ?

12) Anne Berteloot, Jean Trohel, Carole Sève, 2010, *Op Cit.*

 Documents illustrés sur le site.

### Cahier du Cedreps n°15 Parution octobre 2016 - 20€

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

#### Sommaire

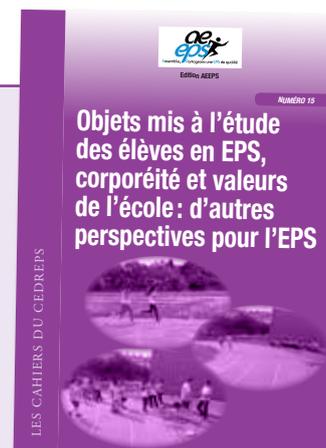
Introduction - Serge Testevuide, Coordonnateur du CEDREPS

#### Partie 1 : réflexions sur la discipline EPS

- Note sur ce qui pourrait-être partagé par les membres du collectif national du CEDREPS Serge Testevuide
- Contribution du groupe ressource CEDREPS de l'AE-EPS à l'analyse des programmes du collège Collectif CEDREPS
- EPS : éléments pour un renouvellement de la matrice disciplinaire. Raymond Dhellemmes
- Le Corps, l'école de la république et l'EPS : réflexions pour une nouvelle perspective à l'EPS Serge Testevuide, Thierry Tribalat

#### Partie 2 : objets d'enseignement et formes de pratiques illustrées

- FPS Hand-ball, CEDREPS Nice Muriel Khabaier
- FPS Basket-Ball CEDREPS Rhone/Loire Marie-Pierre Delaigue, Rémi Véricel
- FPS Hand-Ball CEDREPS Amiens Marie-Isabelle Aublant, Michel Lecot



- FPS Natation CEDREPS Rhone/Loire Thierry Colombet, Pierre Pezelier
  - FPS Tennis de table CEDREPS Nancy-Metz Régis Galek
  - FPS Natation de vitesse, CEDREPS Marseille Eric Llobet
  - FPS Demi-fond CEDREPS Marseille Ghislain Hanula
- Partie 3 : contributions aux thématiques abordées par le CEDREPS**
- Des valeurs au vivre ensemble : quel projet pour l'EPS CRIEPS Créteil
  - Entretien avec Ch Suaud sociologue à propos de la culture sportive Serge Testevuide

Mots clés : Handball - Matches à thème - Enseignement de l'EPS

Jérôme VISIOLI, Enseignant agrégé d'EPS - STAPS Université Rennes 2 - BE Handball - [jerome.visioli@uhb.fr](mailto:jerome.visioli@uhb.fr)

# Apprendre en jouant: l'utilisation des matchs à thème dans les leçons de handball en EPS



Selon Petitgirard, « les règles sont des outils au service de l'enseignant. Elles seront utilisées pour favoriser l'acquisition plus aisée de compétences que l'enseignant a ciblées comme apprentissage chez l'élève »<sup>1</sup>. L'auteur souligne l'idée centrale d'un numéro de *Contrepied* consacré à l'enseignement du handball en EPS : progresser en handball passe par un processus actif d'adaptation des joueurs d'une équipe à un collectif d'adversaires, dans un contexte spécifique caractérisé par un système de règles. Dès lors, il s'agit principalement pour l'intervenant de proposer des situations globales appelées « matchs à thème », consistant en un aménagement règlementaire visant à orienter l'activité des élèves de manière spécifique autour d'un objet de travail.

Historiquement, le handball repose sur un cadre règlementaire qui a évolué afin de préserver l'équilibre du rapport de force entre l'attaque et la défense, ainsi que « l'essentiel de l'esprit du jeu, ses fondements : force, vitesse, adresse, faire preuve de ruse, d'intelligence, de capacités de décision dans l'urgence, de prises de risque, de solidarité »<sup>2</sup>. Surtout, il existe une relation de codétermination entre l'évolution des règles et celle de l'activité technico-tactique des joueurs. C'est justement ce processus d'adaptation qui constitue l'ancrage des conceptions d'apprentissage les plus récentes dans l'enseignement des sports collectifs, par opposition aux approches technicistes<sup>3</sup>. Cependant, l'observation de leçons de handball dans des établissements, mais également lors des épreuves des concours du CAPEPS et de l'Agrégation, nous permet de constater :

- Des résistances à l'utilisation des matchs à thème, en lien avec la persistance de propositions technicistes et décontextualisées, c'est-à-dire du postulat selon lequel il est nécessaire, pour faciliter l'apprentissage, de simplifier les problèmes. La confrontation à la complexité est sans cesse différée, en raison d'une supposition selon laquelle le recours à la complexité peut se baser sur la compilation de connaissances acquises dans des situations simplifiées<sup>4</sup>.
- Des difficultés dans l'opérationnalisation des matchs à thème en situation, tant en termes de fonctionnement de la classe dans le gymnase que de sélection pertinente de l'aménagement règlementaire par rapport à des objectifs d'apprentissage précis, ou encore dans l'accompagnement des élèves par un jeu sur des variables didactiques afin de dépasser l'effet « magie de la tâche ».

Ce dernier point recoupe le constat de Veysseyre<sup>5</sup> selon lequel une partie des acteurs de l'EPS connaît des difficultés à présenter et à expliquer une situation d'apprentissage : « le plus souvent, le discours met en relation une situation et les acquisitions techniques / comportementales souhaitées, sans passer par l'explicitation des procédures sous-jacentes, c'est-à-dire de l'interaction entre les contraintes de la situation et les ressources des pratiquants ». Selon lui, une situation bien construite devrait influencer l'apprentissage au maximum, en minimisant les interventions de l'enseignant.

En jouant avec les aménagements règlementaires, l'intervenant souhaite, plutôt qu'obliger, induire un processus actif d'adaptation de la part de l'élève. Le match à thème s'apparenterait ainsi à un espace d'actions encouragées<sup>6</sup>, en ce sens qu'il comporte un caractère non prescriptif (l'enseignant n'oblige pas aux élèves de réaliser tel ou tel comportement) mais normatif (certaines actions sont encouragées pendant que d'autres sont découragées par l'enseignant). L'élève est également mis en situation de jouer avec le système de règles proposé, et ainsi d'apprendre en jouant.

Dès lors, l'objectif de cet article est de développer une réflexion et des propositions autour de l'utilisation des matchs à thème pour l'enseignement du handball en EPS. Plus précisément, il s'agira de répondre à quatre questions que peuvent se poser les enseignants :

- Quels sont les intérêts d'un enseignement du handball par des matchs à thème ?
- Comment organiser l'activité des élèves dans le cadre de matchs à thème en EPS ?
- Quelles sont les différentes catégories de matchs à thème en handball ?
- Comment choisir des matchs à thème pertinents en fonction du niveau des élèves ?

1) Petitgirard, G. (2013). *Pour faire jouer tous les élèves*. Contrepied, 6, 18-19.

2) Lacoux, J.P. (2013). *Histoire(s) de hand*. Contrepied, 6, 28-29.

3) Brau-Antony, S. (2001). *Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête*. Staps 2001/3 (n° 56), p. 93-108.

4) Delignières, D. & Garsault, C. (2001). *Pertinence scientifique et légitimité idéologique : le recours aux modèles psychologiques en éducation physique et sportive*. In C. Collinet (Ed.), EPS et sciences (pp.25-42). Paris : PUF.

5) Veysseyre, P. (2003). *Savoir construire une situation d'apprentissage*. Revue EPS, 2003.

6) Durand, M. (2008). *Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement*. Education & Didactique, 2/3, 97-121.

# 1. Quels sont les intérêts d'un enseignement du handball par des matchs à thème ?

Les matchs à thèmes présentent trois intérêts majeurs en EPS :

- D'un point de vue motivationnel, ce type de situation permet d'apprendre en jouant. Dans un contexte scolaire caractérisé par une évolution du public scolaire dans le rapport à l'effort, l'EPS n'échappe pas au manque d'implication de certains élèves, et en particulier lorsque l'enseignant propose des situations trop décontextualisées. Au contraire, le match à thème est un moyen de masquer l'effort par des émotions plaisantes<sup>7</sup> et significatives associées au jeu global. Ce type de situation permet également à l'enseignant de rechercher un décalage optimal avec la culture des élèves, de travailler entre référence culturelle et référence scolaire, entre respect de la logique interne du handball et adaptations originales au regard du contexte spécifique de l'enseignement de l'EPS.

- En termes d'apprentissage, les matchs à thème sont des situations complexes permettant l'émergence de compétences articulant acquisitions tactiques et techniques<sup>8</sup>. Nombreux sont les auteurs qui ont abordé la question du transfert d'apprentissage, soulignant la difficulté pour l'apprenant à réinvestir dans le jeu réel ce qui est appris au cours des situations d'apprentissages, et ce d'autant plus qu'elles sont décontextualisées par rapport à la logique interne<sup>9</sup>. Avec les matchs à thème, il s'agit de penser la complexité non plus comme un obstacle au progrès, mais comme la clé d'apprentissages utiles et réinvestissables<sup>10</sup>. Dans le cadre d'un cycle de handball en EPS, ce type de situation peut faire fonction de situation problème et/ou de situation de référence pour donner du sens aux apprentissages des élèves.
- D'un point de vue éducatif, utiliser les matchs à thème donne l'occasion d'aborder les rôles

sociaux de manière originale. En effet, dans ce type d'enseignement, l'arbitre a une fonction encore plus essentielle, car il se doit de faire comprendre et respecter chaque évolution règlementaire, et d'accepter ou non les adaptations technico-tactiques des élèves. L'observateur peut disposer d'une fiche d'évaluation formative appropriée au match à thème retenu, et ce recueil peut être utilisé au sein des équipes par un coach, afin de réorganiser le projet collectif de jeu. Il s'agit d'envisager les règles « *comme des occasions d'inventer plutôt que comme une liste d'interdits. Il s'agit de faire en sorte que les élèves accèdent au sens des règles proposées mais aussi à ce qu'elles ouvrent comme possibles* »<sup>11</sup>. Dans cette perspective, ce type de situation est propice au développement des compétences méthodologiques et sociales, notamment en ce qui concerne le rapport à la règle des élèves<sup>12</sup>.

# 2. Comment organiser l'activité des élèves dans le cadre de matchs à thème en EPS ?

Faire progresser les élèves n'est pas évident au regard des contraintes spécifiques de l'enseignement en EPS, notamment de l'effectif des élèves au sein des classes et des possibilités en termes d'installations (souvent un gymnase avec deux buts). Il s'agit alors de réfléchir à un format pédagogique approprié, c'est-à-dire à une modalité d'organisation de l'activité des élèves dans l'espace<sup>13</sup>. Selon nous, la modalité d'organisation idéale pour la mise en place des matchs à thème correspond à un jeu opposant deux équipes de 3 joueurs et un gardien de but. Pour cela, le terrain de handball (40 m x 20 m) est découpé en 4 terrains en largeur (Figure 1), et l'enseignant doit :

- Matérialiser des buts supplémentaires en utilisant des plots ou des tapis de gymnastique, en faisant peindre des buts supplémentaires sur les murs du gymnase ou en obtenant l'achat de buts type « sandball »<sup>14</sup>.
- Matérialiser des zones devant chaque but à l'aide de lattes en plastiques adhésives, sachant que la profondeur des zones, classiquement de 6 m, peut être modulable en fonc-

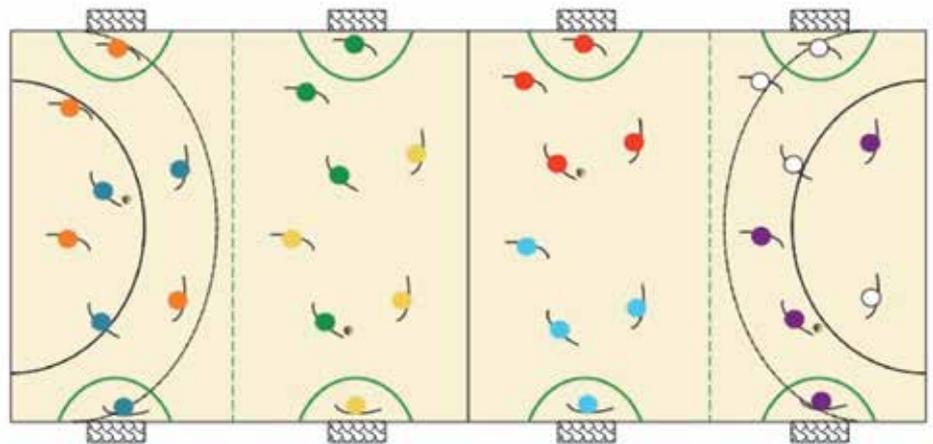


Figure 1 - Format pédagogique proposé pour l'utilisation de matchs à thème en handball

tion du niveau des élèves.

L'enseignant d'EPS gagne à adapter ce format pédagogique en fonction du contexte, et notamment de : **1.** l'effectif des classes, particulièrement variable de la 6e à la Terminale ; **2.** de son choix de mettre en place des rôles sociaux ; **3.** de

l'évolution des ressources physiques des élèves au fur et à mesure que l'on tend vers le lycée, qui induit une trop forte densité du jeu. Dans ces cas de figure, il y a possibilité de réduire le nombre de terrains et/ou de modifier les effectifs des équipes afin de retrouver une densité de jeu optimale.

7) Méard, J.A. (2001). *Donner du sens à l'effort*. In D. Delignières (Ed.), *L'effort*. Paris : Revue EPS.

8) Rongéot, F. (2013). *Une conception articulée de la technique et de la tactique*. *Contrepied*, 6, 26-27.

9) Fourquet, J.P. (1989). *Contribution à la recherche en Didactique des Sports Collectifs*. *Revue EPS*, 219, 177-180.

10) Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'EPS*. Paris : Revue EPS.

11) Cremonesi, B. (2013). *Des règles au service des apprentissages*. *Contrepied*, 6, 13-15.

12) Méard, J.A. & Bertone, S. (1998). *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en EP*. Paris : PUF.

13) Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement*. Paris : Editions Revue EPS.

14) Quintin, E. (2013). *Le sandball plus « fun » et facile à arbitrer*. *Contrepied Handball*, 32-33.

Les avantages de ce format pédagogique sont multiples :

- Faciliter la gestion de classe en structurant spatialement l'activité des élèves, en limitant les temps d'attente, en constituant des équipes équilibrées, hétérogènes ou homogènes (réduction des activités clandestines des élèves)
- Favoriser un engagement de tous les élèves en permettant, une quantité de pratique importante, l'articulation de motivations hédonique et d'affiliation avec des buts d'accomplissement<sup>15</sup>, de maîtrise et de compétition (par exemple en fonctionnant parfois sous forme de montante-descendante), et donc potentiellement une sollicitation importante des ressources énergétiques.

- Proposer un contexte d'apprentissage favorable à tous les élèves, au-delà de leur hétérogénéité. En effet, le jeu à effectif réduit permet de se sentir concerné et de prendre des responsabilités dans le jeu, mais également de faciliter l'activité perceptivo-décisionnelles des élèves<sup>16</sup>. A ce sujet, l'enseignant d'EPS doit avoir à l'esprit l'impact déterminant de la densité de jeu, c'est-à-dire du rapport entre le nombre de joueurs et la taille du terrain, sur la sollicitation des ressources des élèves.
- Offrir la possibilité de placer des élèves en responsabilité d'assurer des rôles sociaux (arbitre, observateur, coach) dans un contexte facilitant. En effet, lire le jeu est évidemment plus abordable dans le cadre d'un jeu à effectif réduit. Par exemple, le fait d'utiliser 4 terrains

offre la possibilité de placer 8 élèves dans des rôles sociaux (2 par terrain).

- Enfin, dans ce format pédagogique, l'enseignant d'EPS peut proposer des situations à effectifs réduits, mais respectant les principes de construction des situations : **1.** Mettre en relief des connaissances et compétences ; **2.** Comporter des informations qualifiantes ; **3.** Provoquer une contrainte ; **4.** Donner des repères spatiaux ; **5.** Comporter des signaux clairs ; **6.** Alterner les statuts et varier les rôles ; **7.** Traduire des conséquences motrices ; **8.** Permettre un choix ou une alternative ; **9.** Respecter un principe de densité ; **10.** Avoir un enjeu ; **11.** Faire évoluer la situation<sup>17</sup>.

### 3. Quelles sont les différentes catégories de matchs à thème en handball ?

Il nous semble utile de proposer une classification des matchs à thème intéressants pour l'enseignement de l'EPS et de la justifier au regard des objectifs de transformations recherchés en handball, indissociablement tactiques et techniques. Cette classification est divisée en cinq catégories.

#### 3.1. Jouer sur le crédit d'action de l'attaquant

Parler de crédit d'action d'un joueur de handball, c'est envisager son potentiel d'action à un instant T<sup>18</sup>. En ce qui concerne l'attaquant Porteur de Balle (PB), il est possible de modifier les dribbles (supprimer, limiter en nombre individuellement ou collectivement, limiter vers l'arrière / vers l'avant, limiter à main gauche / main droite, permettre une reprise de dribble par attaque...), les passes (limiter en nombre individuellement ou collectivement, limiter à main gauche / main droite / deux mains, à rebond, en suspension...), le temps de possession du ballon (réduire / augmenter individuellement ou collectivement). En ce qui concerne l'attaquant Non Porteur de Balle (NPB), il est possible de limiter les espaces de réception du ballon (en avant / en arrière du PB, dans des zones délimitées), de contraindre à une réception en mouvement, ou encore d'exiger un « jeu silencieux » afin d'amplifier l'activité perceptive.

L'intérêt de ce type de match à thème est double :

- En attaque, il invite le PB et le NPB à progresser

collectivement vers la cible adverse de manière variée, notamment en développant parfois les capacités de dribble (de progression, de contournement, de conservation), parfois les capacités de passes et de réceptions (écartement, démarquage, passe et va), en gagnant en pertinence entre les alternatives.

- En défense, il s'agit d'adapter ses actions (interception, subtilisation, harcèlement, dissuasion, orientation) en fonction du crédit d'action des attaquants.

Une illustration est proposée par Travert<sup>19</sup> en football avec des élèves initialement motivés par le football de pied d'immeuble valorisant l'exploit individuel en attaque et notamment la progression en dribble. L'auteur propose d'alterner un match à thème limitant la progression en passes afin de valoriser la culture des élèves, puis un match à thème limitant la progression en dribble pour amener les élèves à s'ouvrir à des modalités de jeu plus collectives. Par l'intermédiaire de cette alternance, il s'agit pour l'enseignant de jouer un rôle de passeur culturel.

#### 3.2. Jouer sur le crédit d'action du défenseur

Il est également possible de jouer sur le crédit d'action du défenseur sur le PB (par ex. toucher le porteur de balle à deux mains), du défenseur sur le NPB (par ex. défendre main dans le dos), de l'ensemble des défenseurs (par ex. contraindre à un système défensif ou à une alternance systé-

matique entre défendre en homme à homme, en zone, en défense mixte...). L'intervenant peut aussi poser un handicap à un défenseur (par ex. aller toucher le mur situé derrière la cible qu'il a attaqué avant de replier). Selon Portes<sup>20</sup>, la dimension défensive est souvent négligée en EPS, alors qu'elle fournit un support pertinent et attractif pour solliciter l'activité adaptative des élèves en contexte scolaire.

L'intérêt de ce type de match à thème est triple :

- Pour la défense, il s'agit de témoigner de capacités d'adaptation individuelles et collectives afin de s'opposer à la progression adverse dans des configurations variées. En particulier, la gestion de la distance avec l'attaquant est un indicateur fort du développement d'une intelligence défensive.
- Pour l'attaque, il s'agit de s'adapter individuellement et collectivement au crédit d'action limité des défenseurs, d'apprendre à « jouer juste » en respectant les principes généraux permettant d'attaquer avec pertinence les différents types de défense<sup>21</sup>.
- Pour la contre-attaque, dans le match à handicap, réussir à exploiter sous pression temporelle la supériorité numérique momentanée par des choix pertinents pour faire progresser le ballon vers la cible adverse.

Une illustration est proposée par Mariot & Lanaud<sup>22</sup> avec « le jeu du toucher ». Il s'agit en fait d'un match avec une règle supplémentaire : lorsque le joueur porteur de balle est touché par la main d'un des adversaires, sur toute partie

15) Durand, M. (1987). *L'enfant et le sport*. Paris : PUF.

16) Mariot, J. & Delerce, S. (2003). *L'enseignement en milieu scolaire... ce que l'on voit et entend trop souvent sur les terrains*. Revue EPS, 302, 106-110.

17) Veyssière, P. (2003). *Savoir construire une situation d'apprentissage*. Revue EPS, 2003.

18) Portes, M., Esposito, M. & Rongéot, F. (1998). *Compétences spécifiques et contenus d'enseignement en EPS*. Revue EPS, 274, 163-167.

19) Travert, M. & Mascré, N. (2011). *La culture sportive*. Paris : Revue EPS.

20) Portes, M. (1996). *Construire un défenseur polyvalent en handball : rapports de l'EP à la culture sportive*. Revue Hyper, 192.

21) Constantini, D. (1994). *Dialectique attaque - défense*. Approches du handball, 21.

22) Mariot, J. & Lanaud, P.E. (2008). *L'apprentissage des sports collectifs par le jeu*. Revue EPS, 330.

du corps sauf la tête, il rend la balle à l'équipe adverse. A priori, cela va induire une pression défensive plus forte sous la forme d'un marquage homme à homme, avec la nécessité de se répartir les attaquants. Mais cette situation est également intéressante pour induire une mobilité plus importante des attaquants non porteurs de balle qui doivent faire effort de se démarquer de manière suffisante pour ne pas être touché. Enfin, le porteur de balle se doit de s'organiser très vite (avant de se faire toucher), tant d'un point de vue perceptif que décisionnel et moteur.

### 3.3. Jouer sur le crédit d'action du tireur et du gardien

Il est possible de construire des matchs à thème en jouant sur les modalités de marque pour le tireur, c'est-à-dire en valorisant un choix d'impact (tir à rebond, dans les lucarnes, entre les jambes du gardien, à la hanche...), une technique de tir (au sommet de la suspension, en course, en appui, en kung-fu...), une configuration de marque (tir en poursuite, tir après un duel, tir d'ailier, d'arrière ou de pivot), ou en proposant des aménagements pour le GB. En handball, les conditions de la marque sont caractérisées par un lancer manuel à distance d'un ballon manipulable à une main, dans une cible verticale gardée. Le duel gardien/tireur est une composante essentielle de cette APSA<sup>23</sup>.

L'intérêt de ce type de match à thème est multiple :

- Encourager individuellement les élèves à varier leurs modalités de tirs.
- Diversifier collectivement les attaques afin de placer des joueurs en situation favorable de tir aux différents postes.
- Susciter des adaptations dans l'activité du GB, notamment en termes d'opposition aux trajectoires de balle. A ce titre, Portes souligne que les expériences que l'on fait vivre au poste de gardien de but, participent à la formation générale du joueur, notamment par le fait d'être en situation de créer des difficultés ou des obstacles au tireur et d'en éprouver concrètement les effets alimente en la complétant la formation à la marque<sup>24</sup>.

Par exemple, pour encourager les élèves à évoluer vers des modes de jeu au tir intégrant la feinte et l'intention de traverser le cylindre du GB, Portes<sup>25</sup> propose de placer un partenaire du tireur positionné derrière la ligne de but, le but

n'étant valable que si ce joueur peut attraper le ballon à deux mains après qu'il ait franchi la ligne de but, pour dissuader la composante puissance. En retour, ce match à thème invite le gardien à progresser dans sa capacité à s'opposer corporellement aux trajectoires cherchant à le traverser.

Dans un autre exemple, Lavie & Roussel<sup>26</sup> proposent aux élèves de goaler avec un tapis, un peu à l'instar d'un bouclier. Cet aménagement a plusieurs intérêts, notamment de sécuriser le GB et de préserver son intégrité, mais aussi de créer les conditions d'un véritable duel tireur/GB. En effet, ce match à thème suscite l'adaptation individuelle du tireur qui doit trouver des solutions malgré la diminution des espaces disponibles dans la cible adverse. Il est également intéressant pour générer une adaptation collective, dans le sens où la difficulté posée par le « gardien / tapis » invite plus globalement l'équipe à mettre en place un projet tactique d'attaque permettant de placer un tireur en situation de tir favorable.

### 3.4. Jouer sur les paramètres du jeu

En handball, jouer sur les paramètres du jeu reviendrait à aménager l'espace, le nombre de joueurs, le temps, ou à inclure du matériel :

- Un match à thème peut être pensé à partir d'un aménagement de l'espace (par ex. taille du terrain, création de couloirs de jeu, taille de la zone...). Par exemple, après avoir matérialisé des couloirs, latéralement ou en profondeur, il est possible de demander un changement systématique de couloir pour le ballon ou pour les joueurs à chaque passe, afin de susciter l'écartement et l'étagement de la montée de balle<sup>27</sup>. Dans un autre exemple, Portes<sup>28</sup> propose de créer une zone à l'intérieur de la zone adverse dans laquelle un attaquant peut aller se positionner momentanément, à l'instar de la règle de la raquette en basketball. Cette situation invite à exploiter de nouveaux possibles en termes de circulation du ballon, pour aller progressivement avec des élèves confirmés vers le kung-fu, création technico-tactique exploitant l'espace situé au dessus de la zone.
- Un match à thème peut reposer sur une variation du nombre des joueurs par équipe. Par exemple, le jeu à 2 contre 2 peut être proposé occasionnellement, mais l'enseignant doit savoir qu'il est plus sollicitant énergé-

tiquement d'une part, et qu'il offre moins de richesse en termes d'interactions entre les joueurs de chaque équipe d'autre part. Le jeu à 4 contre 4 ou à 5 contre 5 est intéressant pour aborder des configurations défensives variées car il ouvre à un plus grand nombre de possibles (notamment pour les défenses en 2 lignes de type zone), mais l'implication des élèves peut être plus diffuse.

- Un match à thème peut être pensé à partir d'un aménagement de l'espace du matériel (taille des buts, multibuts, ballons de sandball, etc.). Par exemple, la situation de multibuts consistant à matérialiser des cibles supplémentaires latéralement par rapport aux buts principaux, encourage les élèves à modifier leur projet de jeu collectif en fonction du positionnement des défenseurs dans l'espace. Il est possible de voir émerger chez les attaquants une volonté de fixer les adversaires à proximité d'une cible, pour ensuite renverser le jeu vers la cible opposée
- Enfin, un match à thème peut être pensé à partir d'un aménagement du temps de jeu (réduite le temps de jeu, introduire un temps minimum pour attaquer une fois la ligne médiane franchie comme en basket, proposer des matchs en quart-temps afin d'augmenter les moments de régulation collective, etc.). Par exemple, en proposant des matchs en 1 minute 30 sous forme de montante-descendante, l'enseignant peut placer les joueurs sous pression temporelle et affective, afin de dynamiser l'activité des élèves en cours de leçon, mais également de viser des acquisitions de l'ordre de la gestion tactique des ballons importants.

### 3.5. Jouer sur les modalités de score

Il est possible de construire une situation de match à thème en proposant une modalité particulière concernant le score (jeu à triple score, validation de buts marqués à différents postes, validation de buts marqués avec annonce préalable d'un banco...). L'intérêt de ce type de match à thème est d'amener les élèves à s'engager dans l'activité handball en articulant buts de compétition et buts de maîtrise, en focalisant également leur attention sur la manière de jouer<sup>29</sup>. L'enseignant d'EPS gagne très souvent à les utiliser avec une fonction de situation de référence, en fil rouge tout au long d'un cycle.

23) Debanne, T. (2015). *Les facteurs d'efficacité au tir*. Revue EPS, 368, 60-61.

24) Portes, M. (1996). *Le gardien de but*. Approches du Handball, 34.

25) Portes, M. (2013). *Vivre une « tranche de vie de handballeur »*. Contrepied Handball, 30-31.

26) Lavie, F. & Roussel, F. (2008). *Une expérience originale autour du duel tireur/gardien en EPS*. Revue Hyper, 241.

27) Mariot, J. & Lanaud, P.E. (2008). *L'apprentissage des sports collectifs par le jeu*. Revue EPS, 330.

28) Portes, M. (1994). *Kung-fu, roucoulettes et autres vols de ballon : quelles prises en compte pour les handballs de l'EP ?* Dossier EPS, 19.

29) Travert, M. & Mascret, N. (2011). *La culture sportive*. Paris : Revue EPS.

Par exemple, dans le cadre de cycles de basket-ball, Ubaldi<sup>30</sup> propose pour un niveau débrouillé, dans un contexte de jeu en défense homme à homme, le match à thème du triple score (score classique, nombre de pertes de balle, nombre de tirs réalisés sans défenseur). Il permet d'évaluer la compétence à se projeter collectivement vers l'avant en contre-attaque tout en gérant la dialectique risque / sécurité. A noter que cette situation peut également être pertinente pour

des élèves débutants qui cherchent à progresser collectivement vers la cible adverse, ou encore avec des élèves confirmés qui tentent de placer des tireurs en situation favorable face à une défense organisée en protection de la cible.

Sur la base du principe du multi-score, l'enseignant d'EPS peut inventer une grande diversité de matchs à thème en fonction des objectifs de progrès. Quelques exemples : dans le contexte de mise en place d'une défense homme à homme

(score classique, interception, nombre de tirs seul face au GB) ; dans un contexte de travail de l'attaque homme à homme (score classique, duels balle en main, passe et va) ; dans un contexte d'une attaque placée à proximité du but (score classique, buts de la base arrière, buts de la base avant). Les élèves ont alors à faire preuve d'une compétence articulant recherche de performance et respect d'une manière de jouer collectivement.

## 4. Comment choisir et adapter les matchs à thème en fonction du niveau des élèves ?

La grande majorité des matchs à thème sont intéressants à tous les niveaux de jeu, car l'intérêt vient également d'une évolution du potentiel des joueurs et de l'équilibre du rapport de force en présence entre l'attaque et la défense. Néanmoins, au regard des formes de jeu et des modes de jeu proposés par Portes<sup>31</sup>, l'intervenant peut privilégier :

- Pour des élèves de niveau débutant que l'on souhaite orienter vers la progression collective vers la cible adverse : **1.** le jeu en multibuts pour susciter l'écartement ; **2.** les variations du crédit d'action du PB pour développer les capacités de dribble, de passes, et la compétence à utiliser avec pertinence ces différentes alternatives ; **3.** la passe à 10 « orientée » afin

de solliciter l'écartement des NPB.

- Pour des élèves de niveau débrouillé travaillant à la mise en place d'une défense homme à homme et à son attaque : **1.** la variation du crédit d'action du défenseur, en particulier le jeu du toucher ; **2.** les situations à zones / couloirs pour amplifier le travail de un contre un avec ou sans ballon ; **3.** un triple score encourageant l'interception et le marquage individuel.
- Pour des élèves de niveaux confirmés engagés dans la mise en place de défenses variées (hommes à homme et zone) et leur attaque : **1.** des variations thématiques dans les modalités de défense ; **2.** la valorisation de buts marqués à différents postes (de loin, de près,

aux ailes) ; **3.** la possibilité d'annoncer un banco avant de tirer afin d'amener les élèves à reconnaître une situation favorable de tir aux différents postes.

Les classes en EPS étant particulièrement hétérogènes, l'enseignant peut proposer simultanément différents matchs à thème dans l'optique d'une pédagogie différenciée. Mais chaque match à thème peut aussi faire l'objet d'un travail plus précis d'aménagement afin de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, en jouant sur des variables didactiques<sup>32</sup>, notamment pour faciliter au maximum la difficulté de l'activité perceptive et décisionnelle (par ex. jouer sur la densité de jeu en modifiant le rapport entre le nombre de joueurs et l'espace de jeu).

## Conclusion

L'objectif de cet article était de développer une réflexion et des propositions autour de l'utilisation des matchs à thème pour l'enseignement du handball en EPS. L'idée centrale était de placer l'élève en situation de jouer avec le système de règles proposé, et ainsi d'apprendre en jouant. Un enseignant d'EPS pourra aisément transposer une majorité des idées avancées dans le cadre des autres sports collectifs. En Volleyball, Metzler a souligné l'idée que le règlement représente pour l'éducateur une arme essentielle dans la mesure où toute modification à son égard entraîne chez les élèves des transformations<sup>33</sup>. En Basketball, Pain<sup>34</sup> critique la méthode analytique classique, encore dominante dans les manières de penser, en faveur d'une nouvelle approche du jeu dite « complexe », valorisant le « jeu en lecture » caractérisé par le fait que le joueur est censé être à l'initiative des actions et s'adapter en temps réel aux adversaires.

Il convient malgré tout d'avoir conscience des limites des matchs à thème :

- Il n'y a pas de « magie de la tâche », et au-delà de la nécessité des interventions de l'enseignant pour guider les apprentissages, et de la question incontournable de l'engagement des élèves dans la situation, il est parfois nécessaire de proposer des situations plus analytiques, plus contraignantes, afin de développer des habiletés motrices spécifiques. C'est en termes de complémentarité des différents types de situations qu'il est préférable d'envisager l'intervention pour donner du sens aux apprentissages<sup>35</sup>.
- Il y a également nécessité d'éviter la tentation du « zapping » en ciblant un nombre réduit de matchs à thème au sein d'un cycle de handball, car c'est par la répétition de la confrontation à des contraintes identiques que l'adaptation devient possible : « pour que ça marche,

*il faut souvent faire les mêmes choses. [...] La créativité ne fait rêver que ceux qui n'y connaissent pas grand-chose »*<sup>36</sup>.

Effectivement, la réflexion sur les matchs à thème ouvre logiquement sur la question de la créativité et de l'intelligence de jeu. A ce titre, nous sommes d'avis avec Cremonesi qu'« interpréter les règles des sports non comme un catalogue d'interdit mais comme un champ de possibles ouvre la perspective à chacun, d'infinies créations du jeu, c'est-à-dire de pouvoirs d'action qui construisent des joueurs mais aussi probablement des citoyens différents »<sup>37</sup>. Néanmoins, force est de constater que la question des modalités de pratique susceptibles d'être les plus favorables à l'émergence de ces compétences reste pour une grande partie de l'ordre du mystère : « entre le laisser-faire improductif et la directivité pesante, il faut trouver une voie qui soit la plus enrichissante possible »<sup>38</sup>.

30) Ubaldi, J.L. & Philippon, P. (2003). *Quelle EPS ? Une illustration en basket-ball*. Revue EPS, 299.

31) Portes, M., Esposito, M. & Rongeo, F. (1998). *Compétences spécifiques et contenus d'enseignement en EPS*. Revue EPS, 274, 163-167.

32) Mariot, J. & Lanaud, P.E. (2008). *L'apprentissage des sports collectifs par le jeu*. Revue EPS, 330.

33) Metzler, J. (1991). *Volley-Ball : Évolution des règlements de 1895 à 1920*. Revue EPS.

34) Pain, G. (2006). *Basket, pour une autre formation*. Editions Chiron.

35) Papillon, X. (1998). *Donner du sens aux apprentissages*. Revue EPS, 273.

36) Abalo, L. (2013). *Entretien avec...* Contrepied, 6, 34.

37) Cremonesi, B. (2013). *Un handball, jeu de création*. Contrepied, 6, 4-6.

38) Mandin, P. (2000). *Réflexion pour un jeu plus créatif*. Approches du handball, 59.

François Lavie, Président de l'AE-EPS

## 2<sup>ème</sup> 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!*

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 philosophie des nouveaux programmes de collège incite 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 pour garantir à chacun l'acquisition d'une culture commune ?

### 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.

1) Voir l'appel à communication complet sur le site : <http://www.aeeps.org/biennale-/2662-sdqdq.html>

### Le Dossier n°2 "Enseigner l'EPS"

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

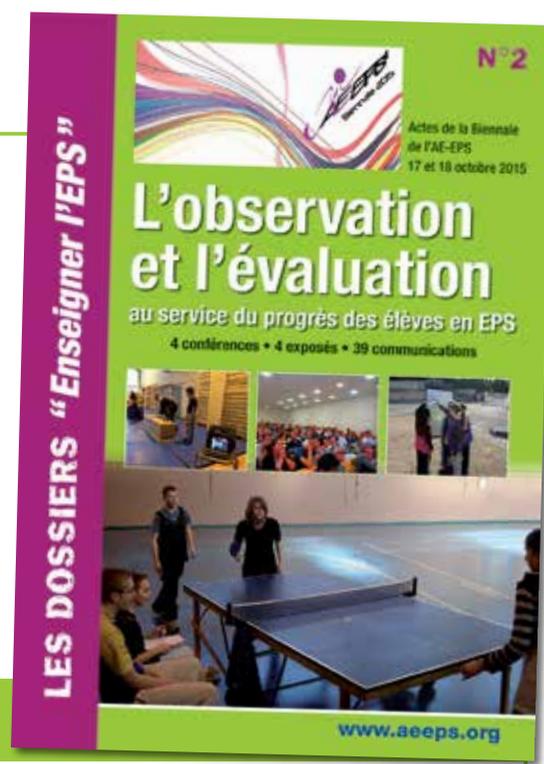
Des réponses à ce projet ambitieux et plus que jamais d'actualité vous sont proposées dans ces Actes de la 1<sup>ère</sup> Biennale de l'AE-EPS.

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





## Fiche d'adhésion AE-EPS 2016-2017

1<sup>er</sup> août 2016 - 31 juillet 2017

<http://adherer.aeeps.org>

### ADHÉRENT

### CONJOINT

|           |   |   |
|-----------|---|---|
| Civilité  | <input type="checkbox"/> M. <input type="checkbox"/> Mme <input type="checkbox"/> Melle | <input type="checkbox"/> M. <input type="checkbox"/> Mme <input type="checkbox"/> Melle |
| NOM       | .....   |   |
| PRÉNOM    | .....   |   |
| N°, Rue   | .....   |   |
| CP, Ville | .....   |   |
| Téléphone | ..... ..... ..... .....   | ..... ..... ..... .....   |
| E-mail    | .....@.....   | .....@.....   |

|                               |  |  |
|-------------------------------|--|--|
| Activité                      | <input type="checkbox"/> Etudiant<br><input type="checkbox"/> En activité<br><input type="checkbox"/> Retraité   | <input type="checkbox"/> Etudiant<br><input type="checkbox"/> En activité<br><input type="checkbox"/> Retraité   |
| Enseignant EPS                | <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON  | <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON  |
| Si oui, poste en :            | <input type="checkbox"/> Primaire<br><input type="checkbox"/> Collège<br><input type="checkbox"/> Lycée<br><input type="checkbox"/> Université             | <input type="checkbox"/> Primaire<br><input type="checkbox"/> Collège<br><input type="checkbox"/> Lycée<br><input type="checkbox"/> Université             |
| Autre profession :            | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>   |
| Ancienneté dans la profession | <input type="checkbox"/> - de 5 ans<br><input type="checkbox"/> De 5 à 25 ans<br><input type="checkbox"/> + de 25 ans<br><input type="checkbox"/> Retraité | <input type="checkbox"/> - de 5 ans<br><input type="checkbox"/> De 5 à 25 ans<br><input type="checkbox"/> + de 25 ans<br><input type="checkbox"/> Retraité |
| Adhérent l'an passé           | <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON  | <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON  |
| Signature :                   | Le : __ / __ / 20__  |  |

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

\* Choix possible seulement si l'adhésion est prise avant le 1<sup>er</sup> janvier (avec la version PDF également disponible). A partir du 1<sup>er</sup> janvier, seule la version PDF sera proposée.

### 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<sup>er</sup> 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](http://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.

## 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](mailto: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**