

Métiers

ENSEIGNEMENT

SITUATIONS COMPLEXES EN EPS

Rarement mises en œuvre en EPS, les situations complexes sont pourtant porteuses d'apprentissages durables : un exemple en vitesse-relais.



L'enseignement par compétences n'a pas encore trouvé pleinement sa place dans le quotidien des pratiques enseignantes. Si nous repérons des planifications énonçant des objectifs en termes de compétences (motrices, sociales, méthodologiques et du socle commun), la majorité des situations d'apprentissage (SA) proposées ne produisent pas une activité durable exigeant une mise en synergie de ressources disponibles par le pratiquant. Les pratiques qui s'apparentent à des situations d'enseignement complexes sont encore rarement observées sur le terrain.

Selon Gérard¹, une situation est complexe lorsqu'elle combine des éléments que l'élève connaît, maîtrise, et qu'il a déjà utilisés plusieurs fois, mais de façon séparée, dans un autre ordre ou dans un autre contexte.

Les nouveaux programmes ont modifié les habitudes de travail des enseignants d'EPS. Notre propos porte ici exclusivement sur le niveau collège où les programmations sont ouvertes et offrent à vivre les 4 catégories de compétences propres.

Il s'agit également de mettre la priorité sur les objets d'enseignement. En effet, chaque compétence attendue est explicite et présente un objectif moteur clair adossé à un objectif social et méthodologique.

Pour exemple, la compétence de niveau 1 en vitesse-relais oriente l'attention des enseignants sur la transmission en déplacement dans un espace contraint au cœur d'une situation où des élèves devront tenir des rôles de donneur, receveur, observateur (encadré 1). Cela implique un travail d'équipe visant à interroger collectivement la compétence pour en extraire les attendus. Or, l'effort d'analyse porte, encore aujourd'hui, davantage sur l'APSA que sur la compétence attendue. Si l'analyse de l'APSA, réalisée depuis les années 1970, a été nécessaire et éclairante, elle ne représente plus

aujourd'hui l'angle d'attaque le plus favorable à la conception d'une séance, d'un cycle ou du projet pédagogique. Bien qu'il soit coûteux de se déprendre de ses conceptions des APSA, de se mettre à distance de son vécu de sportif, il nous apparaît nécessaire de travailler collectivement à la recherche d'un consensus didactique. Il ne s'agit pas d'évacuer cet héritage, mais de l'utiliser à un autre moment du temps pédagogique.

Enseigner par compétences

L'EPS participe également à l'acquisition de la plupart des compétences du socle commun de connaissances et de compétences (SCCC), en offrant aux élèves un lieu d'expériences plurielles. Enseigner par compétences induit au moins trois changements chez les praticiens.

Confronter les élèves à des situations complexes

Le préambule du socle commun² précise: « Maîtriser le socle commun de connaissances et de compétences, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des situations complexes, à l'école puis dans sa vie... ». La situation complexe (SC) contraint l'élève à mobiliser simultanément des ressources de domaines différents. Ainsi, suivant en cela la position de Delignières³, nous pensons que l'expression des compétences suppose des situations complexes, multifactorielles et dynamiques. L'un de nos angles d'attaque consiste à mettre en exergue la dimension sociale attachée à leur mise en œuvre.

Connaître la nature de l'activité des élèves confrontés à ces situations

Énoncer qu'un élève sera en situation de pratiquer une démarche scientifique ou de tenir des rôles sociaux est insuffisant. Sans un minimum de connaissances des implications scientifiques de tels ou tels items du socle commun, nous risquons de rester à la périphérie de l'activité des élèves. Comment créer alors une situation appropriée et anticiper le guidage nécessaire? Cela représente un premier niveau de difficulté pour trouver du sens à la démarche d'enseignement. Selon nous, la formation des futurs enseignants, ou des enseignants en situation, devrait être interpellée par cette évolution.

Concevoir une situation d'enseignement ouverte et précise favorisant la mobilisation de compétences variées

Les conceptions de séances, aujourd'hui, sont dominées par l'empilement et l'emboîtement de situations. Ces deux modalités du modèle cumulatif fragmentent la compétence attendue pour en faire vivre une partie seulement. Pourtant, les programmes ne donnent aucune indication quant à la conception de la séance ou l'élaboration de la SA. Les enseignants ont la liberté pédagogique de concevoir les conditions les plus favorables pour créer la rencontre entre les élèves et les savoirs. Bien que des travaux sérieux, au début des années 1980, aient ouvert la voie⁴, relayés par des propositions plus pragmatiques⁵, les formats de séances ont peu évolué. Tout se passe comme si la parution des nouveaux programmes, conçus

omme des rendez-vous autour de connaissances, capacités et attitudes priorisées, pouvaient se concevoir sans évolution majeure des tâches en œuvre qui les accompagnent. Nous proposons ici un cadre méthodologique de conception de séance complexe. Pour cela, la séance pourrait changer de format et se penser en 5 phases.

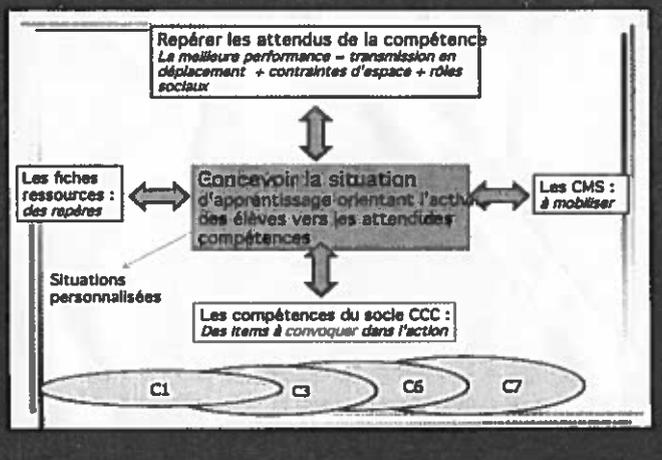
- Mise en situation collective, projection dans la séance, échauffement.
- Réalisation individuelle et collective en SC.
- Bilan collectif/individuel outillant pour l'élève.
- Reprise en SC avec approfondissements/possibilité de situation personnalisée.
- Décontextualisation.

La situation d'apprentissage complexe

La situation d'apprentissage, voulue en étroite relation avec les attendus de la compétence, n'exclut pas, au besoin, des détours par des situations plus personnalisées ou plus ciblées. Les détours sont légitimés par les besoins particuliers des élèves (difficultés peu surmontables en situation complexe) ou par la nature même de certaines APSA (techniques ou savoir-faire spécifiques à mobiliser ensuite dans la situation complexe). Toutefois, au regard des évolutions portées par les nouveaux programmes et compte tenu des expérimentations menées dans l'académie de Bordeaux auprès des équipes d'enseignants, nous préconisons une conception de séance faisant usage, en priorité, d'une situation d'apprentissage complexe. La permanence du contexte d'apprentissage constitue un parti-pris pédagogique. Le rôle de l'enseignant dans le processus de guidage (direct ou indirect) doit être souligné. Ainsi, la SC laisse aux apprenants le temps indispensable à toute recherche de solution individuelle et collective, aux échanges et débats d'idées pour co-construire une solution. Elle renvoie à une autre conception du temps, dans la leçon et dans le cycle d'enseignement. En s'opposant au « zapping », elle permet de co-construire les « fondations » des savoirs et, dans le même temps, de saisir les compétences des programmes et du SCCC[®]. Cette situation plutôt conçue en équipe aura la vocation de faire référence pour les élèves. Sa définition commence à se stabiliser dans les disciplines académiques. L'élève doit développer de

1. Cadre méthodologique de conception du projet EPS et de la séance

C1: l'élève est mobilisé sur la maîtrise de l'expression orale.
C3: l'élève est initié à la démarche d'investigation.
C6: il s'agit pour l'élève de maîtriser, comme individu et comme citoyen, les règles élémentaires de la vie en société.
C7: l'élève est confronté à l'autonomie et l'initiative.



nouvelles stratégies; en termes « brunériens », il réalise des couplages nouveaux entre fins et moyens. Cette situation a selon nous au moins 3 vertus.

Elle ne s'épuise pas dans l'unité de temps de la séance

Par définition, une SC place les élèves en position de recherche et nécessite du temps d'exploration, de structuration et parfois de stabilisation. Lorsqu'elle est bien paramétrée, que les contraintes qui la constituent sont ajustées, les élèves sont placés en situation de sollicitation permanente de ressources. Les nombreuses opportunités de mobilisation de la situation au plan moteur, social, méthodologique et cognitif ne permettent pas à l'élève « d'échapper » aux compétences des programmes et du socle. La situation ne s'épuise pas. Elle repose sur des principes pédagogiques simples: permanence (durée dans le temps), ajustement (précision des paramètres, priorisation, objet d'apprentissage identifié), accessibilité (accès à la pratique à tous les élèves).

Elle ne permet pas aux élèves d'échapper au savoir

Les programmes en EPS « donnent le la ». Chaque compétence est conçue pour une séquence d'enseignement d'au moins 10 h de pratique. Un 1^{er} niveau de compétence au plan moteur doit être clairement identifiable. Le travail de conception du projet EPS par l'équipe, de la

séance par l'enseignant, ne peut pas se passer d'une analyse préalable de la compétence pour en dégager les attendus. Une fois ce travail réalisé, qui met à distance la conception personnelle de l'APSA, la réflexion doit se tourner vers la situation. Lieu de rencontre entre les élèves et les attendus de la compétence, elle doit être conçue avec précision, rigueur et singularité. Elle vaut uniquement pour un niveau de compétence puisqu'elle porte les contraintes liées aux attendus de la compétence mise à l'étude. En d'autres termes, une situation « couteau suisse » valant pour 2 à 3 niveaux de compétence ne nous semble pas en mesure de permettre une rencontre optimale entre des attendus explicites et les élèves, si l'on considère que les programmes respectent une logique curriculaire.

Elle accélère la mobilisation de la compétence attendue par la mise en synergie de ressources par les élèves

Toute pratique physique scolaire en SC induit une mise en synergie de ressources par l'élève⁷. Dans le cas particulier des tâches motrices, quelques études en témoignent. Ainsi, par exemple, celle menée par D'Arripe, Fleurance et Winnykamen⁸ en gymnastique sportive démontre les effets positifs d'une interaction faiblement dissymétrique (avec un partenaire plus compétent) autant sur la performance motrice que sur la représentation du but et le projet d'action. En handball, Darnis, Lafont et Menaut⁹ révèlent des corrélations positives ❖❖





entre performances motrices, choix tactiques, connaissances déclaratives et projet d'action avec des élèves de 6^e. Dans le cas de l'apprentissage coopératif au cours d'un cycle de basketball, Lafont, Proeres et Vallet¹⁰ démontrent que l'amélioration des compétences motrices dans le jeu est couplée à des effets positifs sur les relations entre joueurs pour les équipes qui participent à des débats à propos du projet de jeu. Au total, ces études plaident en faveur de la mise en synergie de ressources différentes dans des situations d'interactions sociales pour la résolution de problèmes moteurs.

Ce constat posé, tentons désormais d'une part de clarifier un malentendu entre la profession et l'institution, et d'autre part de nous positionner au regard de la dynamique d'apprentissage. Aujourd'hui, lors de nos échanges professionnels avec différents acteurs de l'EPS, nous observons parfois des positionnements où les compétences attendues et les compétences du socle sont pensées dans un rapport d'opposition. Or, les mises en œuvre observées et soumises à l'épreuve de l'activité des élèves nous apprennent que non seulement les compétences du socle ne nourrissent pas de rapport d'opposition avec les compétences attendues des programmes, mais qu'elles sont pleinement complémentaires. L'activité de mise en synergie des ressources, nécessaire à la mobilisation de compétences, se fait au regard des exigences de la compétence attendue et des items du socle. Selon les témoignages recueillis, il n'est pas habituel pour un enseignant d'EPS de concevoir ses séances en repérant précisément les items du socle les plus pertinents. Cette démarche de conception, encore rare, pose le principe de réversibilité entre les compétences plutôt disciplinaires (en EPS nous parlerons de compétences attendues) et les compétences transversales (au collège, nous parlerons des compétences du socle commun). Mais cette démarche nécessite aussi de « déplacer son regard » des attendus de la

compétence mise à l'étude aux items du socle incontournables dans l'activité d'apprentissage des élèves. Le regard est plus global, si possible plus systémique, sans perdre par ailleurs de sa pertinence disciplinaire.

Une illustration en vitesse-relais (niveau 1)

La situation complexe d'enseignement faisant référence pour tous les élèves

Cette situation (encadré 2) est complexe pour les élèves abordant un 1^{er} niveau de compétence en vitesse-relais car plusieurs interactions s'entrecroisent en augmentant la quantité d'information à traiter pour décider. Elle appelle dès lors l'adaptabilité des élèves.

Les élèves réalisent des matchs de relais en 4 pts. 2 équipes hétérogènes du point de vue de la vitesse de leurs membres, mais homogènes du point de vue de l'opposition, s'affrontent. Chaque équipe réalise 2 courses et marque entre 0 et 4 pts.

Quand une équipe court, l'autre chronomètre le temps du témoin dans la zone et le temps final du relais, puis restitue les résultats.

Le paramétrage de la situation complexe a des incidences sur le projet d'apprentissage.

Cette situation n'est qu'un exemple. Ce qui est intéressant relève de l'ensemble de ses exigences : des compétences pour transmettre en déplacement dans un espace contraint tout en alternant des rôles différents. Une autre situation pourrait être construite pour ce niveau de compétence. Sa pertinence viendrait de sa relation à l'ensemble des constituants de la compétence et non pas à l'un des fragments et des paramètres orientant l'action des élèves sans les déposséder de leur activité de recherche. Notre propos est de permettre de mesurer les enjeux professionnels portés par un enseignement conforme aux programmes et au SCCC, mais aussi de percevoir l'importance de l'intervention de l'enseignant soit directe par les

guidages déployés, soit indirecte par les choix pédagogiques de mise en situation de recherche et/ou d'interaction sociale. On met en relation ici des éléments des compétences du SCCC avec les problématiques scientifiques afférentes (tableau).

L'intervention de l'enseignant

L'enseignant présente le but de la tâche et les sous-buts (seuils de temps de course et de temps du témoin dans la zone), puis installe les élèves en situation de recherche de solutions en groupe-classe, puis en dyades pour l'engagement dans la situation complexe. Au cours de la phase de recherche de solutions, il reformule les moyens exprimés par les élèves. Lorsque les élèves éprouvent des difficultés à formuler des moyens nouveaux, l'enseignant étaye leur activité de résolution, il s'agit d'interaction de tutelle¹¹. Cette procédure de guidage ajustée aux besoins des novices présente l'avantage de laisser l'initiative de recherche et de résolution à l'élève tout en le préservant de la frustration en cas d'échec. Elle se situe entre la recherche de solution en situation autonome et la situation classique de démonstration-imitation. Au sein du guidage de tutelle, les *feed-back* peuvent aider la découverte progressive des savoirs pour répondre aux exigences d'une tâche nouvelle plus complexe. Transposée au domaine des habiletés motrices¹², cette procédure a permis de mettre en évidence la spécificité du champ. Ainsi, par exemple, l'enseignant démontre parfois en stylisant (démonstration partielle avec déformation fonctionnelle du geste pour mettre en exergue ce qu'il y a à faire pour réussir). Il conçoit aussi des situations interactives. Dans notre cas, elles sont de 2 types : il enseigne la co-observation (« qu'est ce que l'on peut observer en priorité dans le comportement de son partenaire ? ») ; mais il met aussi en œuvre des temps de verbalisation entre pairs. L'enseignant pratique la dévolution, mais l'observation fine de son activité met à jour des fluctuations complexes qui défont toute linéarité dans les décisions partagées. Finalement, l'activité observée illustre l'approche pluridimensionnelle des acquisitions¹³, dans le cas particulier de la résolution d'un problème moteur. Les élèves se sont investis du début à la fin du cycle, certains ont franchi 2 voire 3 étapes en référence à la compétence du cycle.

‡

Les grandes lignes des relations entre situation complexe et enseignement par

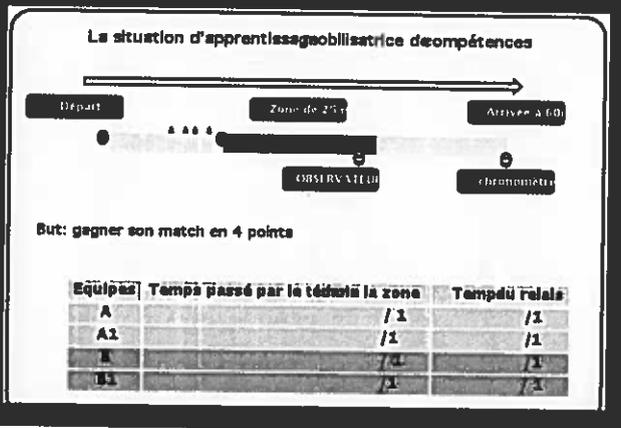
Exemple en vitesse-relais pour la compétence de niveau 1

Déroulement

Par 4, chaque binôme réalise 2 courses en changeant les rôles (donneur, receveur, observateur, chronométrateur).

Paramètres

- **Moteurs** : le temps du témoin dans la zone à mettre en relation avec le temps du relais ; la distance de la zone de transmission (25 m).
- **Sociaux** : la constitution des équipes hétérogènes ; les rôles d'observateurs.
- **Méthodologiques** liés à la démarche expérimentale : le nombre de courses permettant des tâtonnements pour construire la transmission en déplacement ; les plots placés dans l'environnement pour orienter l'attention des élèves vers les marques.
- **Communicationnels** : les élèves mis en situation d'interaction ; les échanges langagiers autour des indicateurs après chaque série de 2 essais.



Compétences en EPS ont été esquissées. Les rares encore sont les moments où les élèves sont confrontés à des situations complexes qui les engagent dans une démarche de recherche de solutions (mobilisation d'un registre de langage adapté, débat d'idées en groupe restreint) en dehors de finalités évaluatives. Nous souhaiterions induire des situations, sans dépasser les différents niveaux de leur capacité de création et de réception. Reste que le « chantier » pédagogique inauguré ici, visant à faire correspondre les pratiques professionnelles aux tenus d'enseignement stabilisées, demande à être largement complété, en priorité sur 2 axes. Tout d'abord, il nous semble nécessaire de construire un cadre générique pour concevoir les situations permettant de tenir compte des spécificités attachées à chacune des compétences attendues des programmes et du SCCC en collège. Ensuite, les SC auraient avantage à être structurées autour de paramètres orientant l'activité des élèves vers des dimensions motrices, cognitives, métacognitives et langagières au sein d'interactions sociales diversifiées. ■

Alexandre Falco,

IA-IPR EPS, Rectorat de l'académie de Bordeaux.

Lucile Lafont,

Professeure des universités,

Laces, Université Segalen Bordeaux.

Remerciements à B. Marrier, Prag EPS, collège J. Jaurès, Cenon (33).

ANDRE (F.-M.), « La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités et exigences du terrain » in ETIENNE (M.), ORENTE (R.), BERT (P.) (Ed.), *Logique de compétences et développement durable. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, Paris, L'Harmattan, 2008.

Le commun de compétences et de connaissances, Décret du 22/06/2006.

LEMOINE (D.), *Complexité et compétences*, Paris, Ed. Revue EPS, 2009.

ROSE (J.-P.) et Coll., *Tâches motrices et stratégies pédagogiques*, Dossiers EPS n° 1, Paris, Ed. Revue EPS, 1983.

SPAEH ARNOLD (R. K.), « Le développement des habiletés sportives » in Dossier EPS n° 3, 1985.

5. COSTON (A.), FALCO (A.), USALDI (J.-L.), « Devenir professeur d'éducation physique et sportive » in USALDI (J.-L.), *Débuts dans l'enseignement*, Paris, ESF, 2006.

6. ROMANVILLE (M.), « Compétences et savoirs : deux faces d'une même pièce », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 476, 2009.

7. PERRENOUD (P.), *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner des savoirs ?* Paris, ESF, 2011.

8. D'ARRIPE (F.), FLEURANCE (P.), WHINNYAMEN (F.), « Effects of the degree of competence symmetry-asymmetry in the acquisition of a motor skill in a dyad », *Journal of Human Movement Studies*, 28, 1995.

9. DARNIS-PARABOSHI (F.), LAFONT (L.), MENAUT (A.), « Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball », *STAPS*, 73, 2006.

10. LAFONT (L.), PROENES (M.), VALLET (C.), « Cooperative group learning in a team game : role of verbal exchanges between peers », *Social Psychology of Education*, 10, 2007.

11. BRUNER (J. S.), *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.

12. LAFONT (L.), « Interactions sociales et acquisition des habiletés motrices », Document non publié pour l'habilitation à diriger des recherches en STAPS, Université Victor-Segalen Bordeaux 2, 2003.

LAFONT (L.), « Interactions sociales et acquisition des habiletés motrices : panorama des différentes perspectives », in DARNIS (F.) (Dir.), *Interaction et apprentissage*, Paris, Ed. Revue EPoS, 2010.

13. BEAUDICION (J.), VERBA (M.), WHINNYAMEN (F.), « Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant : une approche pluridimensionnelle », *Revue internationale de psychologie sociale*, 1, 1988.

14. INHELDER (B.), PIAGET (J.), *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Paris, PUF, 1955.

Compétences du socle en regard des problématiques scientifiques mobilisées

Domaines	Items	Problématiques scientifiques
Pratiquer une démarche scientifique et technologique, résoudre des problèmes	Savoir mobiliser ses connaissances et ses compétences et conduire des raisonnements pour résoudre des problèmes. Pratiquer une démarche scientifique ou technologique. Rechercher l'information utile. Manipuler des consignes.	Point de vue de l'élève Le raisonnement expérimental et la démarche hypothéico-déductive (à partir de 12 ans selon Piaget et Inhelder ^(*)). Pré-requis des opérations formelles chez les élèves. Activité métacognitive. Point de vue de l'enseignant Proposer une situation problème, étayer l'activité de résolution de problème grâce à des formats langagiers et/ou gestuels.
Faire preuve d'initiative	S'impliquer dans un projet individuel ou collectif. Manifester curiosité, créativité, motivation, à travers des activités conduites ou reconnues par l'établissement. Savoir prendre des initiatives et des décisions.	Point de vue de l'élève S'engager dans la pratique grâce à la mise en projet. Participer à des débats d'idées. Co-construire des projets dans et par les interactions sociales : en dyade ou en groupe restreint. Prendre la parole en groupe restreint ou en groupe-classe. Point de vue de l'enseignant Préparer les élèves à interagir, structurer les interactions. Animer les débats d'idées. Guider les co-observations.
S'exprimer à l'oral	Adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché). Prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue.	

THE UNIVERSITY OF CHICAGO
LIBRARY
540 EAST 57TH STREET
CHICAGO, ILL. 60637
TEL: 773-936-3000
WWW.CHICAGO.EDU

THE UNIVERSITY OF CHICAGO
LIBRARY
540 EAST 57TH STREET
CHICAGO, ILL. 60637
TEL: 773-936-3000
WWW.CHICAGO.EDU

THE UNIVERSITY OF CHICAGO
LIBRARY
540 EAST 57TH STREET
CHICAGO, ILL. 60637
TEL: 773-936-3000
WWW.CHICAGO.EDU

THE UNIVERSITY OF CHICAGO
LIBRARY
540 EAST 57TH STREET
CHICAGO, ILL. 60637
TEL: 773-936-3000
WWW.CHICAGO.EDU

THE UNIVERSITY OF CHICAGO
LIBRARY
540 EAST 57TH STREET
CHICAGO, ILL. 60637
TEL: 773-936-3000
WWW.CHICAGO.EDU

THE UNIVERSITY OF CHICAGO
LIBRARY
540 EAST 57TH STREET
CHICAGO, ILL. 60637
TEL: 773-936-3000
WWW.CHICAGO.EDU