Les apprentissages moteurs en EPS :

Dimensions psychologiques et culturelles

SVP : Pensez à l'environnement.
N'imprimez que le strict nécessaire…

E. LEGAT – Agrégation interne EPS – Lyon – 2021-22

En appui sur le cours de Francis Bergé 2019

ACTUALITE

BOBIGNY 23-24 octobre 2021

Formes scolaires de pratique et formation des élèves.
Quels enjeux pour l'EPS ?

Rapport de jury 2021

Démonstration située, éclairée, lucide… *… dans le souci du vivre ensemble !? ;-)*

Sujet, commande, libellé introductif, annexes…

Chloé, Lucas et les autres élèves du lycée présenté en annexe vivent différemment les leçons d'EPS.
Dans quelle mesure, l'enseignant d'EPS peut-il agir sur les différents ressentis de ces élèves pour leur permettre d'atteindre, dans cet établissement, les objectifs de la discipline ?

En vous appuyant sur vos connaissances scientifiques, techniques, institutionnelles et professionnelles, vous proposerez des illustrations dans au moins trois champs d'apprentissage différents.

Rapport de jury 2021

Bandeaux… Tri des copies

- *Les productions ont d'abord été appréciées au regard de la compréhension et de la prise en compte de la **question posée**. Elles ont été positionnées sur une échelle à 5 niveaux centrée sur la démonstration de **relations** entre les ressentis des élèves et les objectifs de la discipline.*

- *4 critères : En rapport aux 4 « notions clés » du sujet* Quels sont-ils ?
  1. *Ressentis*
  2. *Objectifs de la discipline*
  3. *Manières dont les élèves vivent les leçons*
  4. *Moyens d'agir de l'EPS*

Remarque personnelle :

Pronoms interrogatifs ? Comment y répondre ? Lesquels vous posent problème ?

Le « Dans quelle mesure » ?! = « comment, pourquoi et à quelle(s) condition(s) »

+ le « En quoi » ?

ACTUALITE … *Plus en rapport à l'item !*

A quoi sert l'EPS ?!!!

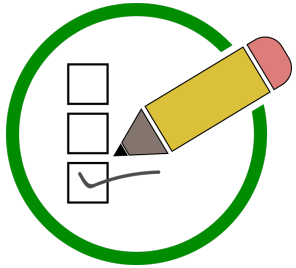
« Parmi les collègues, le professeur d'EPS était celui qui avait la meilleure vision de la globalité de ce qu'était l'être »

(« que nous jugions, nous, avec des copies »)

M. Onfray, 2015, Documentaire Regard sur le sport

Les apprentissages moteurs en EPS :

Dimensions psychologiques et culturelles



Un sondage pour commencer

https://cutt.ly/jhaYfdI

Brainstorming ?

Enjeux ?

Liens autres items ?

Première analyse

« Les apprentissages moteurs en EPS : Dimensions psychologiques et culturelles »

Première analyse :

Il s'agit bien des **apprentissages moteurs** comme thème central,
en référence aux théories de l'apprentissage (Voir CM Francis Bergé)

Ensuite, il s'agit de les décliner dans **deux dimensions** :
psychologiques ET culturelles

⇒ « ET » qui juxtapose les deux ?

⇒ « ET » qui associe les 2 ? … *Par quel chainon manquant ?*

Enjeux soulevés

« Les apprentissages moteurs en EPS : Dimensions psychologiques et culturelles »

Pourquoi cet item au programme ?

…Après un bref brainstorming, et vos idées déjà évoquées :

- Qu'est ce qui s'enseigne en EPS ? ⇒ *Item PaF*
  Hic et nunc … pour ailleurs et plus tard ? ⇒ *Item santé*
- Conditions d'apprentissages ? ⇒ *Item Eggt*
- Quelles différenciations ? ⇒ *Item ≠ milieux*

Mais aussi plus profondément :

- En lien à la professionnalité des enseignants d'EPS ?
  Souligner (renforcer) la capacité à transformer la motricité des élèves ?
- En continuité des programmes 2019
  « Citoyen épanoui …. cultivé » ? **=> Item Eggt +++**

Enjeu ontologique avant tout

Question (éternelle !) de l'élève à former.

- Historiquement, d'abord un **élève rationnel, « sachant »** => Raison, savoirs, cerveau
  - Entrée par les savoirs
- Puis un **élève « capacitant »**, « **augmenté** » => Compétent dans des situations avec un air de famille (CA).
  - Entrée par les compétences => S4C
  - Entrée par le numérique => Infos, images… car certains aspect de l'activité ne sont pas accessibles.

Mais ne sommes-nous pas en train de dévitaliser l'élève ? Ne faut-il pas remettre de l'humain ?

- Et enfin **élève « ressentant »** **=> Item Eggt +++**
  - Entrée par l'expérience

*« Enseigner, c'est travailler avec des êtres humains, sur des êtres humains, pour des êtres humains. Cette imprégnation du travail par « **l'objet humain** » mérite d'être problématisée car elle est au cœur même du métier d'Enseignant »*

M. Tardif, C. Lessard, 1999, Le travail enseignant au quotidien

= S'intéresser au monde propre des élèves, aux significations qu'ils construisent dans l'action.

Dépasser une vision « du dehors » pour celle « **du dedans** »

Ré-utilisation de ce CM dans une copie ?

En écrit 1 (!)

Notamment sur une P3 qui place l'élève (enfin) au centre du système éducatif

Surtout si période 1967 à nos jours rétrécie ! *Cf. JP. Barrué et les poteaux carrés de 1976 ;-)*

Mais où situer la rupture ?

En écrit 2 (ouf !)

Se remettre à jour sur les théories de l'apprentissage / enseignement,

Pour prouver un développement moteur effectif

Et se donner un moyen de différenciation *(Valable en oral 1 aussi…)*

En lien avec l'action située, réponse à un sujet sur l'engagement, sur une partie, en argument ou même en nuance *(rôle de l'enseignant, engagement « dynamique » mais « viable » des élèves...)*

Plus spécifiquement en réponse à un sujet sur la thématique (épanouissement, émotions, sensible, ou l'expérience).

…

Au pire, ou au mieux (?), comme cale, sous l'armoire branlante de l'entrée ! ;-)

PROPOSITION DE PLAN

- ✓ **Apprentissage et apprentissage moteur**
- ✓ **Théories de l'apprentissage moteur**
- ✓ **Théories de l'enseignement** *(rapide)*
- ✓ **Dimension psychologique**
- ✓ **Dimension culturelle**
- ✓ **Dimensions psychologiques et culturelles**

Et un travail d'écriture au préalable…

Travail d'écriture

Un sujet support ?

Pourquoi et comment prendre en compte les caractéristiques des élèves de l'établissement XXX pour les aider à construire les compétences visées ?

=> Rédiger un argument de partie, en montrant une prise en compte dans la différenciation des théories de l'apprentissage

Telle théorie pour tel profil d'élève

<u>*Rappels : Impératifs dans le RJ 2021 :*</u>

Réponse située

Réponse cultivée

4° critère dans le bandeau : Moyens d'agir de l'EPS

(efficacité, transformations réelles)

APPRENTISSAGE ET APPRENTISSAGE MOTEUR

- Apprentissage : Définitions
- Apprentissage : Essai de synthèse
- Apprentissage : Lien avec les compétences
- Apprentissage moteur

Apprentissage : Définitions

« *Il est à la fois produit et processus* » **M. Reuchlin**, 1988, La psychologie différentielle

Comme **produit**

=> CA, AFC, AFL…

Comme **Processus** d'acquisition des savoirs (au sens large)

« L'apprentissage est le processus neurologique interne supposé intervenir à chaque fois que se manifeste dans les performances un changement qui n'est dû ni à la croissance, ni à la fatigue » (**Fleischman**, 1967)

≠ croissance ou maturation

« *Il y a apprentissage lorsqu'un organisme placé plusieurs fois dans la même situation, modifie sa conduite de façon systématique et relativement durable.* » **M. Reuchlin**,1983, Psychologie

Observable ?

« *L'apprentissage est une modification stable des comportements ou des activités psychologiques attribuable à l'expérience du sujet* ». **JF. Le Ny**, 1990, Apprentissage

Apprentissage : Essai de synthèse

« *L'apprentissage est une modification stable des comportements ou des activités psychologiques attribuable à l'expérience du sujet* ». **JF. Le Ny**, *Apprentissage*, 1990.

⇒ **Modification** d'un état préalable (processus)

Processus qui peut être de différentes nature *(progressif et linéaire, saccadé, régressif, spiralaire, associatif)*. C'est le système de contrainte (environnement/ sujet) dans lequel s'inscrit l'apprentissage qui définit la nature du processus
L'apprentissage n'est pas la modification comportementale elle-même, mais le processus interne qui l'a permise

⇒ **Stable** : Reproduction possible, durable... *Mais non figée !*

⇒ Du **comportement** (visible), ou des **activités psychologiques** (cachées ?)

⇒ Attribuable à l'**expérience** du sujet (interactions autres / environnement)

Mobilise l'activité du sujet, qui se met en lien avec l'environnement : il y a couplage action / situation
En lien à des représentations (+ ou – identifiées) du but à atteindre, et des significations qui lui sont propres

⇒ Ce processus débouche sur un **produit**

Les acquisitions, les compétences, les AFL (qui sont des compétences dans le prg LGT 2019 et LP 2019)

Apprentissage : Lien avec les compétences

LP 2019 :

« Les apprentissages en EPS conduisent à l'acquisition de compétences qui se traduisent en AFLP dans chacun des cinq champs d'apprentissage. »

LGT 2019 :

« Les apprentissages en EPS doivent conduire à l'acquisition de compétences qui s'objectivent en "Attendus de Fin de Lycée" (AFL) dans chacun des cinq champs d'apprentissage. Ces AFL couvrent les cinq objectifs généraux et articulent ainsi des dimensions motrices, méthodologiques et sociales. »

+ Lien capacités / attitudes / connaissances avec les compétences

(= idem que pour prg LGT 2001 / LP 2002 / LP 2009 / LGT2010)

LGT 2019 :

L'enseignement proposé aux élèves leur permet de développer et mobiliser des ressources nécessaires à la construction de compétences.

Ces ressources sont des capacités, des connaissances et des attitudes. Elles entretiennent entre elles des relations d'interdépendance et sont indissociables les unes des autres.

Inversion ?

« Les connaissances construites seraient le produit de la compétence en développement, et non l'inverse ».

N. TERRÉ, C. SÈVE, J. SAURY, 2016, Une approche énactive du développement des compétences en milieu scolaire

Apprentissage moteur

« L'apprentissage moteur est un ensemble de processus associés à l'exercice ou à l'expérience conduisant à des modifications relativement permanentes du ***comportement habile*** *»*

R.A. Schmidt, 1982, Motor control and learning …

cf. ***apprentissage produit***

Principes de base : **R.A. Schmidt**, 1993, Apprentissage moteur et performance)

- **Répétition** (**Quantité de pratique** est la variable la plus importante)
- Progressivité
- Variabilité
- Connaissance du résultat

THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE MOTEUR

Rappel…?! Résumé… !

- **Avant propos**
- **Constructivisme**
- **Socio constructivisme**
- **Approches cognitives**
- **Approches écologiques**

Voir avec intérêt, CM Francis Bergé – Jean-Luc Ubaldi : F2F, théorie de l'apprentissage, théorie de l'enseignement

Avant propos

Apprentissages incidents

« Dès l'enfance, les apprentissages incidents constituent la majeure partie de nos acquisitions. (...) La plupart des apprentissages s'opèrent à l'insu de l'individu, sans qu'il ait cherché à apprendre. (...) Par exemple en cours de mathématiques, un jeune élève n'apprend pas seulement à compter : il enregistre aussi que son professeur a un fort accent du Sud, qu'il est accommodant ou sévère, qu'il peut demander de l'aide à ses camarades quand il ne comprend pas, etc.» **M. Récopé**, 2001, L'apprentissage

=> cf. Dimension culturelle

Méthode… ou méthodes ?!

Il n'existe pas un enseignant qui ne fonctionne, consciemment ou non, en référence à une seule théorie de l'enseignement.

En fonction du contexte, du moment d'apprentissage, du groupe d'élèves, un même enseignant peut passer d'une méthode très directive *« cela est strictement interdit sous peine de sanctions »* à une situation de résolution de problèmes... Cependant, des traits de personnalité (en lien aux conceptions de sa mission) orientent certains collègues, qui sont moins adaptatifs et peuvent plus se fondre dans une méthode (d'ailleurs souvent de façon implicite...)

Avant propos

A propos des méthodes d'enseignement : **Saury et Al**, 2013, Actions, significations et apprentissages en EPS

*« Toutes ces approches ont largement participé à enrichir les connaissances relatives aux situations d'enseignement. A litre d'illustration**, l'approche comportementaliste** a permis de dégager des « profils d'enseignants efficaces » au regard de la nature et de la fréquence de leurs rétroactions ; **l'approche cognitiviste** a montré l'importance des connaissances de la matière à enseigner pour la régulation didactique **et l'approche écologique** a mis en avant le rôle de l'écologie de la classe dans l'activité de l'enseignant et les stratégies d'adaptation de ce dernier pour concilier des activités concurrentes comme instruire les élèves et en même temps gérer l'ordre et la discipline (pour une synthèse, voir **Durand**. 1996).*

Elles accordent cependant une place limitée aux significations construites par les acteurs (enseignants et élèves) dans l'histoire de leurs interactions en classe, au profit d'un ensemble de variables explicatives objectivables d'un point de vue extrinsèque.

Cette vision déterministe et « causaliste » des situations de classe s'oppose à celle défendue dans cet ouvrage. Nous concevons en effet les activités en classe comme des phénomènes émergeant d'un système complexe et dynamique : les activités individuelles se co-construisent, de façon indissociable, avec les activités collectives ainsi qu'avec les propriétés de l'environnement physique et culturel (les objets matériels de la leçon, l'arrangement spatial de la leçon, les médias, la culture de la classe) dans lequel elles se déploient. »

Avant propos

4 grandes visions théoriques : … *plus ou moins entremêlées ?!*

Béhaviorisme : Apprendre c'est transmettre des savoirs en renforçant les comportements

Cf **B. Skinner** 1984, The shame of america education

=> Apprentissage par essai-erreurs, importance des feedbacks

Constructivisme : Apprendre c'est construire des images dans des situations d'action

Cf. **J. Piaget**, 1936, 1964, 1975 …

Et Socio-constructivisme : Apprendre c'est échanger du sens dans des rapports sociaux

Cf **L. Vygotsky**, 1978 (trad) Mind in Society

Approche cognitiviste : Apprendre c'est traiter de l'information

Approche écologique :

Apprendre c'est augmenter la capacité à détecter l'info utile pour agir (Perception directe)

Apprendre c'est intégrer un nouvel état stable (Systèmes dynamiques)

Apprendre c'est faire émerger un monde significatif (Cours d'action)

Constructivisme

*Cf **Piaget**, 1964, Six études de psychologie*

Production d'un conflit cognitif par confrontation d'un apprenant à une situation problème.
C'est l'élève qui apprend, pédagogie active (**Assimilation, accommodation, équilibration**).

SRP (Situation de résolution de problème) = séance de base (+ Décalage optimal, ZPD)

SRP : « *Situation didactique dans laquelle il est proposé à l'élève une tâche qu'il ne peut mener à bien sans accomplir un apprentissage précis* » **Meirieu,** 2004, Faire l'école, faire la classe

Etapes SRP : L'élève pense qu'il va pouvoir résoudre le problème (**assimilation**)
S'il n'y parvient pas, déstabilisation, conflit cognitif
Persévérance et construction des manques (**accommodation**) pour s'adapter, s'ajuster à la SRP
Si réussite, déséquilibre surmonté, restructuration de connaissances (**équilibration majorante**)

Difficulté optimale de la tache : « *Proposer une tâche supérieure à ce que les élèves savent faire, mais qui reste à leur portée pour ne pas les décourager en cas d'échecs répétés* »

JP Famose, 1990, Apprentissage moteur et difficulté de la tâche

*Expérience de **Famose, Durand et Bertsch** (1985) = Tâche d'anticipation coïncidence, sans progrès après 200 fois, alors qu'il y a amélioration si gradation de la difficulté)*

⇒ **Dvlp plutôt de l'individuel vers le collectif**
Par confrontation avec l'environnement

Socio-constructivisme

ZPD : Zone proximale de développement : « *Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain* ». **L. Vygotski**, 1934 (1985 tard), Pensée et Langage

⇒ **Dvlp plutôt du collectif vers l'individuel**

Par interaction avec autrui

Conflit socio cognitif : « *Rencontre entre individus ne disposant pas des mêmes systèmes de réponses à propos des modes de résolutions de tâches* ».

Doise Mugny, 1981 Le développement social de l'intelligence

Conflit au *"plan interindividuel" => "déséquilibre intra-individuel" => "dépassement"*

F. Darnis 2010, Interactions et apprentissage *(par décentration de son point de vue)*

Limites : CSC axé sur comparaison sociale des compétences

(Complaisance sans esprit critique, ou critique par compétition avec autrui). **Céline Buchs** 2006 RFP.

Mais **Co-construction** possible sans conflit

Gilly, Fraisse, Roux, 1988, Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans

Observation

Démonstration désigne 3 procédures :

Apprentissage imitatif ou vicariant après observation

Facilitation sociale (Performance meilleure si préalablement observée)

Anticipation cognitive (Réponse par raisonnement à partir de situations similaires)

A. Bandura, 1977, L'apprentissage social

Neurones miroirs

Activation des mêmes zones du cerveau lors d'observation que lors d'action

Rizzolatti, 2008 Les neurones miroirs

cf. Etude => meilleurs sauts après observation **Fargier** 2012

(Hauteur d'un squat vertical jump peut être améliorée lorsque le sauteur visualise au préalable une vidéo du même type de saut. Elles indiquent en outre que le visionnage simultané de deux vidéos accroit significativement davantage la performance que celui d'une seule)

cf. « Thérapie miroir » **Emily Anderson** 2013

(Traitement , lors d'un AVC, avec un miroir bras valide / bras non valide, pour « tromper le cerveau »)

Bases de connaissances

ex : **Pineau** 1990, Dossier EPS 8, Introduction à une didactique de l'EP

Apprendre = **Se représenter** le problème à résoudre, **planifier** les actions et **corrections** en utilisant les infos disponibles (tâche ou enseignant)
=> Connaissances déclaratives, procédurales, conditionnelles

Faire apprendre = **contrôle cognitif continu** et **verbalisation**
(Réflexion avant et après. Représentations déterminantes)

Conditions = Procédures à adapter aux caractéristiques (développement cognitif, expertise, intégration scolaire) et des APSA (Stratégique ou technique)

Lien avec verbalisation ***:*** *Rôle important dans construction de compétences tactiques et résolution de problèmes logiques.* ***Vergnaud, 1985****, revue de psy française*

Contrôle moteur : Traitement de l'information

Apprendre = Processus sériel (**perceptif, décisionnel, effecteur**)
qui limite la capacité de traitement
=> intervention de la mémoire (long + court terme, sensorielle immédiate)

Faire apprendre = Faciliter chacun des 3 mécanismes, augmenter leur efficacité

Conditions = La quantité d'informations traitées évolue avec l'âge.
Attention limitée.
Processus décisionnels plus couteux chez l'enfant et le débutant.
Les feedbacks sur les enfants sont plus efficaces si généraux

Contrôle moteur : Théorie des schémas

Schmidt 1975, A schema theory of discrete motor skill learning

Apprendre = Adapter le Programme Moteur Généralisé à la situation et contrôle par schémas de rappel (/mémoire motrice) et de reconnaissance (/conséquences sensorielles)

PMG : 3 invariants : Ordre des actions, durée des actions, force requise

3 stades d'appg (**Schmidt**, 1993, Apprentissage moteur et performance)

- Stade verbal moteur : *Identifier **but**, premier **plan** d'action*
- Stade moteur : *Association but, conditions, et procédures.*
  *L'attention passe **du but aux opérations** => Régularité de la réponse*
- Stade autonome : *Elaboration, régulation et contrôle de la réponse s'autonomisent*
  (Sans processus cognitifs, l'attention est libérée de l'action)

Faire apprendre = Répétition (TEM). Variabilité (pour transfert du PMG). Guidage (FB)

Conditions = *"La connaissance du résultat doit être la plus précise possible, la plus fréquente, et communiquée le plus rapidement après la réalisation"* (+ individuelle)

Temprado 1997, EPS 267, Apprentissage moteur : Quelques données actuelles

Cf. Pratiques variables : *"fondamentales pour transfert". (=> **Exploration des extrêmes**)*

***R.A.Schmidt**, 1993 Apprentissage moteur et performance*

Cognition située

Apprendre = S'approprier des savoirs relatifs à l'exploitation des indices contextuels.
Produire des significations (au-delà aspects gestuels)
D. Hauw, 2002 Enseignement et Apprentissages : Une vision située

Faire apprendre = Construire des interactions dans les situations
Conception de l'action et de la cognition, "*l'action située par opposition à l'action comme exécution d'un plan* »
J. Saury, L. Ria, C. Sève, N. Gal-Petitfaux, 2006, EPS 321, Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS
Distinction tâche prescrite / tâche effective réalisée p l'élève (Critique cognitivisme (Rôle boite noire, actions hors processus mentaux))
Les expériences sont étudiées en les observant et en demandant aux acteurs d'évoquer leur signification pour eux (Enquête)

⇒ **Enaction** : Action de faire émerger un monde signifiant au cours des interactions continues entre l'acteur et son environnement physique, social et culturel.

F.J. Varela, 1996, Invitation aux sciences cognitives
N. Terré, C. Sève, J. Saury, 2016, Une approche énactive du développement des compétences en milieu scolaire

Systèmes dynamiques

Environnement, tâche et sujet sont un système

Apprendre = Quitter (situation de compétition) ou optimiser (situation de convergence) un comportement préférentiel (= **attracteur**)

Faire apprendre = placer l'apprenant face à un environnement physique suffisamment contraignant pour modifier le paysage des attracteurs.

D. Delignières, 1998, EPS 274, Quelques idées neuves sur l'apprentissage moteur

Créer les conditions d'émergence d'une nouvelle coordination. Rendre la tâche plus exigeante pour situation de convergence (inverse cognitivisme)

3 stades :

Coordination nouvelle => Enseignant spécifie nouvelle coordination

Contrôle (adaptation de la coordination aux conditions) => Enseignant fait explorer l'espace des contraintes

Habileté (Baisse du coût énergétique)

=> **Consignes métaphoriques** intéressantes (Focus externe) **D. Delignières** (Ib)

Perception directe

Gibson, 1979, The écological approach to visual perception
Warren 1984 (sur marches d'escaliers)

Couplage perception-action sans médiation cognitive :
Affordance (suggérée, induite par l'environnement (**Lois, paramètres de contrôle)**)

Apprendre = Mettre en relation des lois de contrôle et un paramètre moteur.

Faire apprendre = ? Facilitation de la perception ?

cf **Montagne, Cornus**, 2000, A perception-action coupling type of control in long jump

Régulation en fonction de la quantité d'ajustement requise : les athlètes régulent plus ou moins précocement à l'approche de la planche.

THÉORIES DE L'ENSEIGNEMENT

Résumé rapide

Résumés tiré de Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève, Trohel, 2013, Actions, significations et apprentissages en EPS

- **Approche comportementaliste**
- **Approche cognitiviste**
- **Approche de l'écologie de la classe**

Voir avec intérêt, CM Francis Bergé – Jean-Luc Ubaldi : *F2F, théorie de l'apprentissage, théorie de l'enseignement*

Approche comportementaliste

*« **L'approche comportementaliste**, plus connue sous l'appellation « **processus-produit** » a cherché à identifier des liens entre le « **processus** » (entendu comme les comportements des enseignants pendant la classe) et le « **produit** » (les comportements et les performances scolaires des élèves.) (**Dunkin et Biddle**, 1974).*

L'objectif principal est alors d'identifier les comportements des enseignants qui font progresser les élèves, le plus souvent grâce à des tests standardisés.

L'intervention est dans cette approche envisagée en termes de relation causale dans laquelle les comportements de l'enseignant déterminent les réponses des élèves.

*L'enseignant peut dans ce cas être assimilé à un "**technicien**" qui, afin d'être efficace, doit adopter les comportements supposés les plus appropriés pour favoriser les progrès des élèves (par exemple, encourager les élèves, leur adresser de nombreux feedbacks, limiter la quantité d'informations dans les feedbacks. etc.) »*

Approche cognitiviste

*« Le **courant cognitiviste** (défend) l'idée que l'expertise des enseignants dépend des processus cognitifs de traitement de l'information, et notamment des processus décisionnels.*

*Selon cette approche. Enseigner c'est prendre des décisions, dans la phase de planification comme dans la phase d'interaction (**Jackson**, 1968 ; **Tochon**, 1993).*

*L'objectif est, entre autres, de caractériser les bases de connaissances que les enseignants mobilisent essentiellement avant l'action en classe lors de leur préparation de leçon, pendant la classe lors des interactions avec les élèves (**Leinhardt et Greeno**, 1986 ; **Shulman**, 1987) et après la classe.*

*La métaphore de "**l'enseignant décideur**" met en exergue le raisonnement rationnel de l'enseignant qui calcule, décide, connaît, prévoit les coûts et bénéfices de chaque décision et action. L'idée "d'enseignant décideur" est consistante avec l'ancrage de l'approche cognitiviste dans la théorie du traitement de l'information (**Newell et Simon**, 1972).*

Mais, en subordonnant l'action à des représentations mentales de ce qu'il y a à transmettre et à faire pour transmettre, elle renvoie une image non seulement désincarnée de l'intention de l'enseignant (elle néglige les émotions, sentiments, perceptions, histoire de l'enseignant) mais aussi décontextualisée (elle néglige le rôle du contexte humain, collectif, spatial et temporel dans l'intervention) et atemporelle (elle ne tient pas compte de l'historicité de la vie de la classe et des interactions entre enseignants et élèves). »

Approche de « l'écologie de la classe »

« Envisager l'intervention de l'enseignant comme un système d'interactions dans le contexte singulier des leçons a été l'entrée privilégiée par ***l'approche dite de « l'écologie de la classe*** *».*

Cette approche holistique des situations de classe a pointé la nécessité de prendre en compte la complexité des « systèmes de tâches » auxquels étaient confrontés les enseignants et les élèves pour comprendre leur activité.

L'écologie de la classe *a ainsi été conçue comme l'interaction dynamique de trois systèmes :*

Doyle*, 1986, Classroom organisation and management, (+* ***Siedentop****, 1994 (2006 Trad), Apprendre à enseigner l'EP)*

*- Le système des "**tâches d'apprentissage**"*

(Les tâches prescrites par l'enseignant en relation avec les objectifs curriculaires);

*- Le système des "**tâches d'organisation**"*

(la mise en œuvre des conditions concrètes d'organisation de la classe : en ateliers, par groupes, etc.);

*- Le système des "**interactions sociales**"*

(en particulier les interactions entre élèves, dont une partie échappe au contrôle de l'enseignant).

Selon cette approche, l'enseignement consiste à s'adapter à ce système complexe de contraintes, qui donne aux situations de classe un ***caractère fondamentalement multidimensionnel, dynamique et imprévisible****.*

L'approche écologique, ancrée dans une perspective interactionniste, a entre autres pour objectif de rendre compte des façons dont les enseignants s'adaptent aux contraintes des situations, et à leur caractère plus ou moins contradictoire ou inconciliable, dans le contexte réel des classes. »

DIMENSION PSYCHOLOGIQUE DES APPRENTISSAGES

Brainstorming ?

- **Préambule**
- **Références institutionnelles**
- **Les émotions**
- **L'estime de soi**
- **Conclusion**

Préambule

Quelque soit le thème d'un sujet, être « **engagé** », c'est (entre autre !) :

- **Être militant** : sur l'apport de l'EPS, sa plus value
- ***Avoir une conception personnelle de l'enseignement proposé***.

(Ex Kevin, avec sa conception émancipatrice de la culture, citoyenneté et santé)

« Nous possédons là un outil d'Enseignement remarquable, car susceptible d'aider l'adolescent en difficulté à construire son identité »

P. Therme, 2002, L'élève et l'adolescent. Perspectives psychologiques

« *Le cours d'EPS peut enchanter la journée terne d'un élève, comme il peut devenir un cauchemar hebdomadaire. Rares sont les disciplines qui sollicitent une implication émotionnelle d'une telle intensité* ».

L. Ria, 2005, Les émotions

Références institutionnelles

Dans les programmes EPS :

Parmi les termes proposés lequel est le plus cité dans les TO (2015 collège, 2019 LP LGT)

	Clg *2015*	*LGT* *01-2019*	*LP* *04-2019*
Emotions	*59*	*7*	*2*
Estime de soi	*1*	*2*	*2*
Epanoui	*1*	*1*	*3*
Bien-être	*0*	*1*	*0*
Plaisir	*16*	*2*	*3*
Motivation	*8*	*0*	*2*
Effort	*0*	*10*	*8*

? Sur le PaF
? Au cours du temps

Programmes collège : BO du 26 novembre 2015

« Au cours du cycle 4, les élèves passent de la pré-adolescence à l'adolescence et connaissent des **transformations** corporelles, **psychologiques** importantes qui les changent et modifient leur vie sociale. Dans ce cadre, l'EPS aide tous les collégiens et collégiennes à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, pour construire une **image positive de soi** dans le respect des différences ».

« Au cycle 4, **les émotions** jouent un rôle essentiel pour maintenir l'engagement dans les apprentissages. Il importe d'en tenir compte pour conserver le **plaisir d'agir et d'apprendre**, garant d'une activité physique régulière. »

« Elle amène les enfants et les adolescents à **rechercher le bien-être** et à se soucier de leur santé. (…) L'EPS initie au **plaisir de la pratique sportive**. »

Travail d'écriture

Un sujet support ?

Pourquoi et comment prendre en compte
la dimension psychologique des apprentissages
pour aider les élèves à construire les compétences visées ?

Prendre appui sur le dossier XXX

=> Problématique

Programme des lycées d'enseignement général et technologique. BO du 22/01/2019

Préambule :

« Il éprouve des **sensations**, vit des **émotions** et accroît ses capacités de raisonnement et son **esprit critique** ».

Objectif 2 : Savoir se préparer et s'entrainer

« Il apprend à **se connaitre**, à faire des choix, à se préparer, à conduire et réguler ses efforts ».

Objectif 3 : Exercer sa responsabilité individuelle et au sein d'un collectif

« **La solidarité** se développe dans les pratiques physiques grâce aux échanges entre les élèves qui apprennent ainsi à agir ensemble, à **se connaitre**, à se confronter les uns aux autres, à s'aider, à se respecter quelles que soient leurs différences. Au sein de la classe et dans un contexte propice, la prise de responsabilité permet à l'élève de **faire des choix et à les assumer**, tout en **comprenant** et en respectant l'intérêt de règles communes pour tous.

Objectif 4 : Construire durablement sa santé

« En développant ses ressources physiologiques, motrices, cognitives et psycho-sociales, il améliore son **bien-être**, pour lui et pour les autres.

L'EPS permet à l'élève d'assurer sa sécurité et celle des autres, de construire une **image et une estime de soi positives**.

Grâce aux efforts consentis, aux progrès réalisés et constatés, l'élève éprouve le **plaisir de pratiquer** une activité physique raisonnée et régulière tout au long de la vie. »

Programmes du lycée professionnel : BO spécial du 11 avril 2019

Préambule :

« Elle permet à chaque élève de **renforcer son estime de soi** et de développer son appétence pour la pratique physique et sportive. »

« L'EPS propose différentes formes scolaires d'Activités Physiques, Sportives, Artistiques (APSA) pour permettre à tous les élèves, filles et garçons, de **s'épanouir** et d'y **éprouver du plaisir**. »

Objectif 1 : Développer sa motricité :

« L'enrichissement de cette motricité quand elle est perçue comme une réussite par l'élève, favorise la **confiance en soi** et le **sentiment de compétence**, source d'un **épanouissement personnel et professionnel**. »

Objectif 2 : S'organiser pour apprendre et savoir s'entraîner :

« Il acquiert progressivement la capacité de faire des choix par une **meilleure connaissance de lui-même** ».

Objectif 3 : Exercer sa responsabilité dans un engagement personnel et solidaire :

« Il éprouve, dans une pratique adaptée à ses ressources, **le plaisir d'agir, d'apprendre et de réussir** avec les autres, dans un **esprit de cohésion et d'entraide**. »

Objectif 4 : Construire durablement sa santé :

« Placé dans des conditions favorables de réussite, l'élève ressent le **plaisir du jeu et de l'apprentissage**. Il développe ainsi **une image positive de lui-même et une estime de soi** ».

Les émotions

"L'adolescent vient rechercher en EPS du sens et des mises en jeu émotionnelles"

P. Therme 2006, cahiers Cedreps 5, De l'incontournable prise en compte des émotions en EPS

Définition générale ? … Je vous écoute

Réaction à une modification de l'homéostasie (= conserver un état d'équilibre)

« *Les émotions émergent d'une rupture entre les attentes et la perception de la situation dans laquelle est engagé l'individu* »

P. Livet, 2002, Emotions et rationalité morale

Larousse

*De l'ancien français, au XIIIe siècle « **motion** » (**mouvement**), de la racine latine « **emovere** » (**mettre en mouvement** »*

- **Trouble** subit, agitation passagère causés par un sentiment vif de peur, de surprise, de joie, etc.
- Réaction affective **transitoire** d'assez **grande intensité**, habituellement provoquée par une stimulation venue de l'environnement.

=> cf : « *Les émotions se distinguent par leur caractère bref et clairement circonscrit dans le temps* ».

L. Ria, 2005, Les émotions

Scientifiquement

Expérience psycho-physiologique complexe et intense (avec un début brutal et une durée relativement brève) de l'état d'esprit d'un individu liée à un objet repérable lorsqu'il réagit aux influences biochimiques (interne) et environnementales (externe).

Chez les humains, elle inclut fondamentalement « un **comportement physiologique**, parfois des **comportements expressifs** (sauf si inhibition) et une **conscience** »

Les émotions : Au cœur de l'affectif, du cognitif et de l'imaginaire

P. Therme 2006, cahiers Cedreps 5, De l'incontournable prise en compte des émotions en EPS

« L'adolescence évolue dans un bain émotionnel dont le corps est le médiateur. C'est une période de développement durant laquelle les cognitions, les motricités, les imaginaires sont colorés voire déterminés par les processus émotionnels. Ce que l'on nommait il y a quelques années : l'affectivité, concept valise par définition, est aujourd'hui opérationnalisé à travers le concept d'émotion.

Des auteurs comme Richard Lazarus montrent que les émotions sont la résultante de la rencontre entre

les motivations,		*« **l'affectif,***
les connaissances	*soit dans notre code,*	***le cognitif***
et les croyances d'un individu		***et l'imaginaire** ».*

L'apparition de l'expérience émotionnelle est alors étroitement liée à l'estimation du degré d'adéquation que l'individu élabore entre les ressources dont il dispose, les contraintes environnementales et sa capacité à « faire face » aux contraintes de la situation. » (=> cf définition de **P. Livet**, 2002)

Changement de la nature des émotions par les apprentissages :

*« **Passer d'un éprouvé émotionnel négatif à un éprouvé positif** permet à l'élève de réajuster ses objectifs et de recentrer son activité au regard des contraintes émotionnelles de la situation, donc d'apprendre, d'acquérir de nouvelles potentialités. »* (ex en musculation)

*« **L'expérience émotionnelle doit donc faire l'objet d'une véritable didactique**, au sein de chaque APS. Les mises en situation didactiques et pédagogiques devraient aussi être conçues dans un continuum peur / plaisir ; angoisse / sécurité ; colère / calme et douceur ».*

Les émotions comme fondement de l'action *Cf définition, « e-movere »*

« Plus qu'une coloration ou un supplément d'âme, les émotions constituent l'essence, la direction de tout acte. »
L. Ria, 2005, Les émotions

Fondement de l'action

- Le stade émotionnel comme première étape du **curriculum conatif** (qui a rapport à l'effort, vers un passage à l'action) : Émotionnel, Fonctionnel, Technique, Contextuel, Créatif (expert). **Bui-Xuan**, 1993, Enseigner l'EPS
- Les émotions comme **composante de l'engagement** : *(A la fois première étape et composante à garder ?)*
J. Reeve, 2002, Self-determination theory applied to educational setting

Performance dans les CA comme source d'émotion

"Chaque APSA offre des situations caractéristiques qui conduisent l'élève à produire une performance typique de cette activité". Programmes premières de 2001

CP1 : Temps ou distance
CP2 : Temps/espace/difficulté franchis
CP3 : Effets spectateur, ou en fonction d'un code articulant acrobatie et esthétisme
CP4 : Gain, score
CP5 : Réalisation en fonction d'effets recherchés

Bergé, Jacot, 2009

⇒ cf **B. Jeu** 1977 Le sport, l'émotion, l'espace
(Compétition, épreuve, performance)

⇒ cf. **Choffin, Le Meur**, 2004, Modes d'entrée dans l'APSA : Une histoire de configuration
(Culturelle ,Collective, Ludique, Activité personnelle, Technique, Compétition, Exploit)

Levier ou frein à l'apprentissage ?

« Parfois conçues comme un ressort indispensable à l'action, les émotions sont aussi appréhendées comme des perturbations qui nuisent à l'action. ». **L. Ria**, 2005, Les émotions

« Le marquage émotionnel positif ou négatif des actions passées détermine en grande partie l'action à accomplir. »
L. Ria, 2005, Les émotions

Les émotions du point de vue du sujet / comme construction collective

Tiré de **L. Ria**, 2005, Les émotions

Point de vue du sujet

*« Les émotions sont des **phénomènes éprouvés à la première personne** ».*

*« Les émotions, bien qu'éprouvées personnellement, ont un **caractère de typicalité au sein d'une même communauté** culturelle ou professionnelle. Elles sont des constructions culturelles relativement au sens, aux valeurs et aux préférences partagées par un groupe d'individu ».*

Emotion et empathie : *« La souffrance d'autrui ne peut être appréhendée que sur la base de sa propre expérience de la souffrance ».*

=> Dimensions psychologique et culturelle indissociables …

Emotions comme construction sociale

*« Les émotions peuvent être envisagées comme des **phénomènes construits socialement**".*

« Au cours du développement, les émotions deviennent un système expressif, corporel, culturellement marqué, qui accompagne toutes les formes de communication. (…) Cette conception rompt avec la séparation classique opérée entre les dimensions cognitives et affectives de l'homme ».

« Les émotions sont des "œuvres communes auxquelles plusieurs participent" *(**P. Dumouchel**, 1999, Emotions. Essai sur le corps et le social). Une personne émue l'est en fonction des émotions des autres personnes présentes ».*

*« Elles renforcent la **cohésion des groupes** en rendant plus visibles les frontières qui les séparent ou en sanctionnant des membres qui transgressent les normes ».*

« *Les émotions collectives sont justement le ciment du lien social* » (+ Climat affectif propice aux apprentissages)

N. Gal-Petitfaux, O. Vors, 2008, Mettre une classe au travail en RAR

=> Déjà une piste professionnelle de réponse

Pistes professionnelles : Cultiver les émotions en EPS

*« Avant même de débuter un cycle d'enseignement, les à priori favorables ou défavorables des élèves sont liés aux ressentis de plaisir ou de déplaisir **projetés dans la pratique** ».* **L. Ria**, 2005, Les émotions

« Lorsque la question des élèves n'est plus « à quoi on joue ? » mais « est-ce que c'est noté ? », il devient urgent pour l'enseignant de renouer le dialogue avec eux, de transmettre le plaisir d'agir et d'apprendre ».

L. Ria, 2005, Les émotions

« La relation de plaisir à la pratique des APSA doit être considérée comme l'acquisition fondamentale en EPS conditionnant toutes les autres acquisitions, leur réinvestissement, et en définitive leur utilité ».

D. Delignières, C. Garsault, 1997, Doit-on réellement enseigner une culture corporelle ?

2 types d'émotions dans les APSA :

L. Ria, 2005, Les émotions

Forme et signification de l'événement

	Primeur	Source plaisir
Epreuve	Exploit	Sensation d'un surpassement de soi Sentiment de maitrise de son corps
Défi	Résultat *(Exploit aussi)*	Sentiment de puissance, de domination
Rencontre	Convivialité, jeu	Être ensemble, don de soi

cf **B. Jeu** 1977 Le sport, l'émotion, l'espace

Modalités qui régissent le victoire (Réussite)

	Primeur	Source plaisir
Mesure	Capacités physiques et physiologiques	Libération énergétique Optimisation de ses ressources
Score	Tactique	Victoire, mais aussi façon de l'obtenir
Conformité à un code	Conformité (!)	Esthétisme, maitrise du geste, contrôle de soi

Et qu'en est-il des émotions dans les différents CA ?

	Expérience émotionnelle	Source plaisir
CA 1	Défi mesure	Libération énergétique Optimisation des ressources Sentiment de puissance
CA 2	Epreuve Mesure	Surpassement Maitrise du milieu
CA 3	Conformité	Maitrise de soi Empathie Partage avec les autres
CA 4	Défi Score	Victoire Manière de l'obtenir
CA 5	Se connaître pour se transformer ?	Epanouissement Accomplissement de soi

Créer des FPS

2 conditions

- Confronter les élèves au **fond culturel** de l'APSA *(Authenticité culturelle et crédibilité aux yeux des élèves)*

  (Mobiles d'agir + Motricité spécifique + Rapport structurant à autrui. ***Coston Ubaldi, 2007****, EPS malade de ses non-choix)*

- **Valoriser** ce qu'ils font, savent, ou peuvent faire *(et non pas d'emblée ce qu'on voudrait qu'ils fassent)*

  « Le sentiment de réussite, de compétence est un élément central pour éveiller ou réveiller ce plaisir d'agir »

  L. Ria, 2005, Les émotions

  => Tenir compte du niveau des élèves

  => Comprendre ce qui organise les élèves, FPS qui valorise ce qu'ils savent faire sans contredire leurs mobiles d'agir

  => S'appuyer sur des fiches d'observations (dimensions compétitive, ludique, sociale et affective) qui sont autant

  « *d'activateurs de plaisir permettant de faire des élèves des pratiquants avant d'en faire des apprenants* »

  L. Ria, 2005, Les émotions

  => cf **Ubaldi**, 2004, Une EPS de l'anti-zapping « *pratiquant d'abord... apprenant peut-être !* »

Sortir du cadre scolaire

Leur donner la sensation de moments « **extraordinaires** » qui changent leur regard sur l'EPS.

PS : Relation émotions / plaisir :

« Le plaisir est le résultat d'une combinaison complexe d'émotions diverses dont le ressenti est positif »

=> Ressenti positif, intime et personnel, perçu en direct

Groupe ressource AEEPS Plaisir

Pistes professionnelles : Amplifier les sentiments d'insatisfaction

L'élève s'amusant, sans (forcément) chercher à progresser, le capital plaisir s'érode.

Introduire une dose d'insatisfaction…

- **Progressivement** (Frustration < plaisir attendu)
- Intégrer un **dispositif d'évaluation** qui renseigne les élèves sur leurs **façons** de faire

=> provoquer un besoin de connaissances, et donc créer ou relancer un projet d'apprentissage

*Cf **Bergé**, 2009, cahier du cèdre n° 8, Savoir s'entrainer : une ambition pour tous les lycéens en EPS*

(passer d'un projet d'action, au projet technique puis d'entrainement)

… Ou faire entrevoir un plaisir plus élaboré

Pas forcément plus intense !

= Passer du plaisir à la joie ? **Ubaldi**, 2004, EPS 309, Une EPS de l'anti-zapping

Plaisir immédiat dans l'activité ⇔ Joie plus profonde et durable d'un apprentissage réussi

=> s'épanouir en apprenant… Apprendre à s'épanouir ?

- S'épanouir en vivant des expériences dans les APSA

  émotions, plaisir + En jouant des rôles variés et adaptés + moments particuliers (relaxation, sophro)
- Apprendre pour s'épanouir

  Compétences adaptées, FPS adaptées
- Apprendre à agir sur son épanouissement

  Mesurer des effets, les utiliser en vue d'une intention positive // moyens, sensations, mobiles d'agir

N. Gal-Petitfaux, O. Vors, 2008, Mettre une classe au travail en RAR

Relation affective à l'APSA

- Varier les entrées :

cf. **Choffin, Le Meur**, 2004, Modes d'entrée dans l'APSA : Une histoire de configuration

(Culturelle ,Collective, Ludique, Activité personnelle, Technique, Compétition, Exploit)

- Jouer sur les formes d'organisation pour varier les émotions individuelles et collectives
- Inverser le processus entraînement/match pour utiliser les émotions comme source de projet

Relation sociale

- Attitude empathique
- Valoriser par de multiples feedbacks. Individuellement ciblés
- Enrichir/entretenir une dynamique émotionnelle positive susceptible de marquer les élèves

=> Conclusion : Une pédagogie des émotions

- Privilégier la relation et le ressenti émotionnel des élèves
- Entretenir et cultiver certaines émotions pour favoriser :
    - Les apprentissages
    - Une pratique ailleurs et plus tard

L'estime de soi

« C'est le maintien, le développement ou encore la protection de l'estime de soi qui peuvent le plus fortement influencer le comportement motivationnel dans les APS ».

JP Famose, 2001, La motivation en éducation physique et en sport

Une définition ? … Je vous écoute

Reflète l'écart perçu entre le soi réel et le soi idéal. **M.Rosenberg**, 1979, Conceiving the self

4 composantes :

G. Duclos, 2000, L'estime de soi, un passeport pour la vie

- Sentiment de confiance — *JE me montre en toute sécurité*
- Sentiment d'appartenance à un groupe — *JE partage une mémoire collective*
- Sentiment de compétence — *JE réussis quelque chose que JE ne savais pas faire*
- Connaissance de soi — *Qui JE suis comme pratiquant ?*

+ 1 composante :

Recherche INRP, 2005-2010

- Sentiment d'auto-détermination — *Ce que JE décide et ce que J'assume !*

Voir CM sur l'estime de soi, de F. Bergé en ligne sur la plateforme

Proposition de 3 grandes étapes…

…Qui se nourrissent les unes les autres *(Cf. CM sur l'engagement)*

1) **Une mise en réussite rapide qui impulse une dynamique**

(sentiment de confiance)

cf. « Pédagogie de l'étincelle » **N. Mascret**

« Effet Nintendo » **D Laveault**, 1999, L'évaluation des compétences et des processus cognitifs.

2) **Une analyse réflexive qui permet de mesurer les progrès réalisés** pour oser s'engager

(sentiment de compétence, connaissance de soi, autodétermination)

3) **L'aide et l'entraide qui construisent le partage d'une mémoire collective**

(Sentiment d'appartenance groupale)

A propos du partage social des émotions, **P. Therme**, 2005

« L'expérience d'un événement émotionnel incite les individus à rechercher la compagnie des membres de leur environnement social. Le besoin de contacts sociaux se manifeste notamment par des ***échanges verbaux à propos de la situation émotionnelle vécue****. Se mettent ainsi en place des mécanismes d'affiliation et de partage social, donc de socialisations ponctuelles.*

Pour que cela soit le cas, il est nécessaire de construire, comme le souligne ***Olivier Luminet****, un* ***univers symbolique*** *: construction d'un ensemble de valeurs propres à un groupe, à un événement et une mémoire collective des évènements. »*

Autre proposition, ordre dans ces étapes … ?

Dimension psychologique : Conclusion

Dimension psychologique, autres thèmes ?

Motivation ? Et Théories de l'autodétermination ?

(Mais attention ! RJ 2021 sur la motivation comme concept fourre-tout ! !

Effort

Plaisir

Epanouissement

Climat de classe, climat propice à l'apprentissage ?

Dimension psychologique…

Moyen	vs	finalité de l'EPS ?
Contrainte	vs	levier ?

DIMENSION CULTURELLE DES APPRENTISSAGES

Brainstorming ?

- Références institutionnelles
- Définitions
- Formes de Pratiques Scolaires
- Conclusion

Références institutionnelles

Programmes collège : BO du 26 novembre 2015

*« L'EPS développe l'accès à un **riche champ de pratiques**, à **forte implication culturelle** et sociale, importantes dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu. »*

Programmes LP et LGT 2019 :

Objectif 5 : « Accéder au patrimoine **culturel** »

*« Par la pratique scolaire des APSA, l'élève apprend les **éléments fondamentaux de la culture issus des pratiques sociales**. »*

*« Les APSA …sont présentées sous des formes scolaires… Ces **formes scolaires de pratique** restent porteuses du **fond culturel des pratiques contemporaines** ».*

*« **Les APSA font l'objet d'un traitement didactique et pédagogique** afin de permettre de réels apprentissages pour chacun des élèves et s'adapter aux caractéristiques des contextes d'enseignement ».*

=> De culture …. À …. Formes de pratiques scolaires ?

Définitions

Culture …

« Que signifie donc le mot « culture » quand on parle de la fonction de transmission culturelle de l'éducation ?

*Essentiellement un patrimoine de **connaissances** et de **compétences**, d'institutions, de **valeurs** et de symboles constitué au fil des générations et caractéristique d'une **communauté humaine** »*

JC. Forquin, 1989, Ecole et culture, le point de vue des sociologues britanniques

*« Système complexe et hiérarchisé de **tendances** associées à des idéaux, des valeurs, des croyances promus par une communauté particulière »*

L. Ria, 2005, Les émotions => Dimension dynamique, orientée

C'est ce qui permet de relier « *l'intime et l'universel.* »

P. Meirieu, 1996, Frankenstein pédagogue Il parle de *« l'atteinte de l'universel »*

? *« Ce qui unit, ce qui libère »* Disait O. Reboul en parlant de **l'éducation** *(cf. vision émancipatrice de Kevin)*

O. Reboul, 1989, La Philosophie de l'éducation

… Et cultures

« Chaque action humaine est inscrite dans une ***communauté de pratique.*** *Les activités humaines sont toujours* ***sociales*** *et ne peuvent être analysées* ***sans tenir compte des cultures*** *dans lesquelles elles s'inscrivent.* → Culture singulière ?

Apprendre à pratiquer une activité physique, ***c'est s'inscrire dans une culture****, dans des* ***modes d'action typiques*** *de ces activités, dans un* ***monde particulier*** *auquel il faut s'adapter ».* → Culture sportive ?

Ainsi , l'activité d'apprentissage procède et participe *« d'une* ***émergence culturelle locale*** *qui rend les actions individuelles ni totalement uniques, ni vraiment novatrices ».* Cela tient à la construction d'un *« consensus autour de leur perceptions et de leurs actions, pour* ***créer et partager un même monde*** *».* → Culture commune ?

→ Culture Scolaire ?

D. Hauw, 2002, EPS 298, Une vision située

? Quelles cultures voyez-vous dans ce paragraphe ?

Et si toutes ces cultures se mélangeaient pour en créer / partager une commune ?…

…et dynamique, c'est à dire sans cesse reconstruite ?

Sans parler de la dimension psychologique qui s'y mêle !!!

Culture scolaire

« la culture scolaire est l'association du fond culturel des APSA et des valeurs de/à l'école »

A. Coston, JL. Ubaldi, 2007, Cahiers du CEDRE, Une EPS malade de ses non-choix

Culture singulière

Une culture singulière fonde notre identité, à chacun de nous. Reconnaître l'autre sans perdre son identité, affirmer que nous sommes tous différents mais avec la même dignité car nous appartenons à la même humanité, c'est la visée du « monde commun »

H. Arendt, 1968, Crise de la culture

Culture singulière ⇔ Culture scolaire / commune

« Nous sommes tous des agents culturels faits d'ingrédients disparates, agglomérés à la suite d'expériences personnelles culturelles variées. La culture singulière va de soi, pour tous : enseignants et élèves. Nous avons tous une manière singulière de nous approprier les attitudes ou postures,(on pourrait ajouter : les techniques relatives à la motricité adaptative dans une APSA) *les significations, les représentations valorisées à une époque donnée. Cette singularité est au cœur des apprentissages, au cœur de l'expérience motrice lorsqu'elle se confronte à des expériences plus partagées et cela dès le plus jeune âge. La culture singulière pour nous n'est que la concrétisation d'une appropriation, c'est à dire l'image d'une assimilation de la culture commune.*

M. Coltice, 1999, Site internet du Snep, Nouveaux programmes Seconde

« Une culture commune, c'est en fait la construction permanente d'un NOUS singulier accueillant des JE pluriels »

C.Perregaux, 2002, Revue Résonnances, Quand le Je est pluriel et le Nous singulier

Les apprentissages moteurs activent la culture singulière de l'élève et participent à la construction d'une culture scolaire (fond culturel + valeurs de l'école), qui en retour modifie cette culture singulière… qui en retour …

Formes de Pratiques Scolaires (FPS)

« *Des situations de Ré(V)férences aux formes de pratiques scolaires* »

R. Dhellemmes, 2004 Cahier du Cèdre n°4

Les apprentissages moteurs se mettent en œuvre dans les FPS.
Celles-ci mettent en scène un **objet d'enseignement** (= le pas en avant) qui s'inscrit dans le **fond culturel** de la PPSA

Fond culturel

A. Coston, JL. Ubaldi, 2007, Cahiers du CEDRE, Une EPS malade de ses non-choix

Mobiles d'agir
Motricité spécifique
Rapport structurant à autrui.

Caractéristiques

FPS inscrite au cœur de 3 cultures
celle de l'APSA
celle de l'école
celle des élèves et de leur développement

J. Coston, S. Testevuide, JL. Ubaldi, 2010
Une FPS au carrefour de l'activité de l'enseignant et de l'élève **Ou** **N. Mascret**, 2009, Travail et formation, Référence culturelle et formation des enseignants d'EPS

=> *Dans une copie : « **A moé** » !*

***A**ccessible à tous*
***M**otivante car ludique et sens*
***Au**thentique car fond culturel*
***É**mancipatrice car connaissance de soi*

Cedreps

Dimension culturelle : Conclusion

Dimension culturelle, autres pistes de réflexion

Autres cultures :

Sportive *qui implique des techniques corporelles, des normes physiques, des règles, des manières de pratiquer (selon époques et groupes sociaux). cf. Pociello, Clément ou Defrance*

Somatique *« Chaque nouvelle expérience significative s'inscrit ainsi dans le « **schéma corporel** » et le modifie en conséquence ».* **S. Faure**, 2011, « Apprendre par corps » : Devenir des individus *in B. Huet, N. Gal-Petitfaux, 2011*

…

Quelles APSA support ?

Quels traitements des APSA, sans forcément aller sur des FPS ?

Quels modes d'entrée qui fassent écho chez les élèves ?

Choffin, Le Meur, 2004, Modes d'entrée dans l'APSA : Une histoire de configuration

…

Conclusion des 2 dimensions

Apprentissage => « *Il est à la fois produit et processus* »

M. Reuchlin, 1988, La psychologie différentielle

Apprentissage et dimension psychologique => Traité comme produit ou processus ?

Apprentissage et dimension culturelle => Traité comme produit ou processus ?

⇒ **Dès lors que l'on s'intéresse aux processus d'apprentissage dans les deux dimensions, il devient difficile de les séparer. Au contraire, et c'est au travers du concept d'expérience que le lien se fait.**

Pour appréhender cette notion, il est nécessaire de mieux comprendre l'approche située des apprentissages

cf. **J. Saury, L. Ria, C. Sève, N. Gal-Petitfaux,** 2006, EPS 321,
Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS

DIMENSIONS PSYCHOLOGIQUES ET CULTURELLES DES APPRENTISSAGES

Via la notion

D'EXPERIENCE

- **Dimension personnelle**
- **Dimension incarnée**
- **Dimension collective**
- **Pistes professionnelles**

Travail d'écriture

Un sujet support ?

Pourquoi et comment prendre en compte ***l'expérience des élèves*** *pour les aider à construire solidement les compétences visées tout en favorisant leur épanouissement ?*

Prendre appui sur le dossier XXX

⇒ Rédiger au choix :

- Une **annonce** et un **plan de partie**

  Préciser les arguments mobilisés, en les rapportant systématiquement à un élément fort du contexte. (Caractéristiques élèves)

- Une **problématique** (et une introduction)

- Une **nuance**, **limite**, auxquelles je préfère la notion de **conditions** (d'efficacité) d'une action

Expérience : Dimension personnelle

Sens commun

Expérience comme **histoire vécue** au présent (*« **processus** »*) ⇔ Expérience comme **produit** vécu au passé

Albarello, Barbier, Bourgeois et Durand 2013, Expérience, activité, apprentissage

Faire l'expérience de (= Vivre des expériences)

« Toute expérience est expérience d'un sujet qui l'éprouve » **Cizeron, Huet**, 2011, Regard phénoménologique sur l'ExpCo

Donc **personnelle** et **subjective**. Le SENSIBLE

*« **Une expérience corporelle est une manière d'utiliser et d'éprouver** son corps **pour effectuer une pratique.** Elle implique une **forme d'engagement** particulier du sujet dans cette pratique »*

Extrait du 1er projet de programme présenté par le CSP au SNEP et à l'AEEPS le 1er octobre 2018

Avoir de l'expérience (= Capitaliser des expériences)

Expérience corporelle : *« Savoir, connaissance, habitude tirée de la pratique »* Larousse

« La sensibilité seule ne peut amener à la connaissance » **Kant**, 1781, Critique de la raison pure

*« Les connaissances émergent de mises en relation entre connaissances acquises et **vécu corporel riche en sensations** »* La RAISON

B. Huet, N. Gal-Petitfaux, 2011, L'inscription corporelle de l'expérience en EPS

=> Amène la connaissance car lie Le SENSIBLE à La RAISON

Donc Expérience corporelle composée d'**habiletés motrices** + **Connaissances**

Apportées par qui, quoi ?
- Enseignant, fiches avec CR, CRéa…
- mais aussi sensations, significations, connaissance de soi
- … et par les autres, l'environnement ?

Expérience : Dimension incarnée

1967, **Marta C. Gonzalez** danse sur le lac des signes à New-York

2019, atteinte de la maladie d'**Alzheimer**, son corps s'anime et semble se souvenir de la chorégraphie en entendant la musique de Tchaïkovski

*« Une large part de ce qui s'apprend se dépose dans les « **plis du corps** »,*
y inscrivant la trace non consciente de l'histoire individuelle ».

=> *« **Corps socialisé** » car il est **moyen, mémoire et intelligence*** => *Sylvie Faure parle d'« **Intelligence du corps** »*

(= Savoirs, savoir-faire, manies, croyances, opinions, manières de parler, et sens pratique) qui fait agir au bon moment sans réflexion préalable. Le corps « sait » bien au-delà du savoir conscient)

S. Faure, 2011, « Apprendre par corps » : Devenir des individus *in B. Huet, N. Gal-Petitfaux, 2011*

Expérience : Dimension incarnée

*Tiré de **B. Huet, N. Gal-Petitfaux**, 2011, L'expérience corporelle*

Le corps, fondement et objet de l'expérience

L'Expérience corporelle ne consiste pas à *« **avoir un corps** »*, mais à *« **être un corps** »*. Le corps est pleinement constitutif de l'expérience.

Lien entre actions, perceptions, émotions et pensée. Sans occulter les dimensions historiques, sociales et culturelles.

> ***Lien avec la culture :*** *Ce n'est qu'à travers notre relation corporelle (sensori-motrice, langagière) au monde physique et social que nos savoirs, manières de vivre, penser, parler, communiquer, prennent forme.*
> *Et réciproquement, nos manières d'utiliser notre corps dans des circonstances sociales et culturelles diverses sont aussi le produit de notre histoire en tant que sujet social depuis notre plus tendre enfance*

L'ancrage corporel de la constitution au monde

La perception ne revient pas à recevoir passivement les informations « objectives » déposées dans l'environnement ; c'est une action consistant à donner du sens à un environnement qui n'en a pas à priori.

Ce que nous percevons est l'objet d'une visée de la conscience : Nous ne percevons que ce que nous sommes disposés à percevoir

> *(Cf, joueur de HB qui ne voit pas un joueur démarqué, pourtant dans son champs de vision)*

=> Action donnée prend une **signification particulière** à notre relation au monde en fonction de :

- Nature de la tâche
- Nos expériences passées et mémorisées
- Mais aussi de notre intention

Expérience : Dimension collective

La part collective

Dimension relationnelle est essentielle

(Confrontation d'expériences corporelles par observation mutuelle et interactions spontanées)

D. Hauw, 2002, EPS 298, Enseignement et Apprentissage : une vision située

+ Théories de l'apprentissage : Socio-constructivisme. Apprentissage par observation… etc…

Empathie

Phénomènes d'**empathie**, *(capacité à se mettre à la place d'autrui)* qui conduit à des **représentations partagées** *(partage affectif entre soi et autrui, centré sur un couplage entre perception et action).*

S. Vieilledent, 2011, L'inscription corporelle de l'expérience *in B. Huet, N. Gal-Petitfaux, 2011*

4 notions contribuent à la **compréhension des actions d'autrui** :

- **L'attention commune** : partagée sur le même objet ou événement, contribue à former une base perceptive identique pour les personnes engagées dans une action collective
- **L'observation de l'action** : Codage de l'action à partir de ses propriétés visuelles, mais aussi de ses buts. Il devient donc plus facile de prédire l'issue d'une action observée si on l'a déjà réalisée soi-même.
- **Le partage des tâches** : Des activations cérébrales sont enregistrées lorsqu'un sujet anticipe la réalisation d'une action par autrui, sans qu'il puisse observer celle-ci (cf, piéton qui se prépare à traverser au rouge, car il sait que les voitures vont s'arrêter)
- **La coordination d'actions** : Ajustements spéciaux et temporels des actions de chacun. Interactions bi-directionnelles (chaque sujet influence l'action d'autrui, tout en étant en retour, lui-même influencé par l'autre).

S. Vieilledent, 2011, L'inscription corporelle de l'expérience *in B. Huet, N. Gal-Petitfaux, 2011*

La part culturelle de l'expérience corporelle

(appelée parfois « typique » ou « caractéristique » (GEEP EPS) = expérience culturelle (CEDREPS)

Le caractère « typique » ou « caractéristique » de l'expérience corporelle constitutive de certaines PPSA contemporaines renvoie à la **dimension collective de l'expérience** : il correspond au **fond culturel** commun **des expériences corporelles partagées par des pratiquants** au sein d'un ensemble de PPSA.

Au-delà de leurs dimensions particulières, les PPSA peuvent être regroupées selon le même **type d'engagement corporel qu'elles suscitent**.

Une expérience « typique » ou « caractéristique » identifie **la forme d'engagement** corporel **la plus représentative des manières d'agir** (= les grands mobiles d'agir qui ont fait que les hommes et les femmes ont inventé et fait évoluer ces PPSA) **et d'éprouver son corps** dans un ensemble donné de PPSA

Ex : *CA 1 = s'engager et s'éprouver pour aller plus vite, plus loin ou pour répéter l'effort le plus de fois possible.*
CA2 = s'engager et s'éprouver dans un déplacement conçu, prévu, régulé en cours d'itinéraire
CA3 = s'engager et s'éprouver dans un processus de création pour présenter au public un projet artistique

Communauté de pratiques :

« Ce concept se définit par l'émergence d'un ensemble d'actions possibles inscrites dans un cadre de partage, de mutualité et d'entreprise conjoints. Ces communautés de pratiques instaurées dans une classe sont souvent décrites par les enseignants lorsqu'est réalisé le premier « tour de table » au conseil de classe. Ils révèlent comment les élèves fonctionnent entre eux. quels processus d'équilibre ont été instaurés, comment les élèves ont ou n'ont pas accepté de travailler ensemble. En quelque sorte, on ne peut nier l'existence d'une émergence culturelle locale qui rend les actions individuelles, ni totalement uniques, ni vraiment novatrices. Il faut ici comprendre que les individus ne vivent pas dans un monde stable mais qu'ils construisent un consensus autour de leurs perceptions et de leur actions pour créer et partager un même monde, On peut ainsi parler de véritable ***culture scolaire*** *locale qui caractérise les règles tacites et explicites. »* **D. Hauw,** 2002 Enseignement et Apprentissages : Une vision située

Expérience : pistes professionnelles

L'expérience commune

La représentation partagée :

Processus selon lequel l'observation du comportement d'un autre individu

(par exemple l'élève qui part dans le couloir latéral lors du début une contre-attaque)

active automatiquement notre propre représentation mentale de ce comportement.

(je me dis immédiatement que cet élève se positionne pour une contre-attaque à laquelle je peux participer).

Pari pédagogique

L'expérience corporelle que vit l'élève de façon intime (le singulier) doit lui permettre de s'approprier des traits de culture commune qu'il partagera alors avec ses camarades (l'universel) et s'approprier ainsi une expérience corporelle caractéristique de la culture corporelle mise en jeu.

C'est un pari pour passer de « **vivre une expérience** »
à « **apprendre de son expérience** »
puis à « **partager une part de son expérience** ».

Le levier pour viser cette culture commune, c'est de permettre à chaque élève de s'ancrer dans leur culture initiale et de l'enrichir par des compétences et des valeurs scolaires en lien à la pratique des PPSA.

Pour cela, les moyens que doivent mettre en jeu les élèves sont :

- « Partir de ma culture singulière = **Connaître** plus finement mes ressources pour mieux les utiliser »
- « Enrichir ma culture singulière = **Construire des compétences** au sein d'une culture polyvalente des PPSA
- « Echanger et partager nos cultures singulières = **L'aide de l'autre et avec l'autre**… pour progresser ».

Expérience corporelle et projets de l'élève

F. Bergé, A.Coston, P.Pezelier, 2017, Vers une autre matrice disciplinaire,
(document interne au cedreps lors du séminaire national cedreps Lyon de novembre 2017)

Le projet d'action pour « Vivre une expérience »

« Vivre une expérience », C'est d'abord accéder aux **émotions**, qui sont prioritairement dues au fait de vivre les mobiles de la PPSA.

Cette expérience est d'autant plus efficace qu'elle se répète.

Pour cela l'élève effectue un projet d'action, en réponse au désir d'agir pour **renouveler son « vécu » et construire ses premières expériences**

Le projet technique pour « Apprendre de l'expérience »

« Apprendre de l'expérience » c'est prendre de la distance vis-à-vis de son expérience émotionnelle.

C'est modifier sa conduite adaptative pour mieux accéder aux mobiles. C'est **acquérir de nouveaux savoirs** qui s'inscrivent dans les principes moteurs du fond culturel de la pratique.

Pour cela l'élève effectue un projet technique, en lien avec le désir d'apprendre pour **devenir plus expert et avoir de l'expérience.**

Le projet d'entrainement pour « Piloter, Enrichir et Partager une part de son expérience »

« Vivre et apprendre » sont associées dans la recherche **d'intervention sur soi** pour accéder à de nouvelles ressources pour approfondir ces deux étapes.

« Piloter et Partager une part de son expérience » n'est alors possible que par un projet d'entrainement, répondant au désir de se transformer pour développer son pouvoir d'agir, seul ou avec autrui.

L'expérience s'est suffisamment enrichie pour permettre à l'élève d'investir des ressentis plus fins, des connaissances plus efficientes, des automatismes plus adaptatifs aux aléas de la situation…

Cet engagement permet à l'élève de **se piloter** dans sa motricité, seul et avec d'autres.

DIMENSIONS PSYCHOLOGIQUES ET CULTURELLES DES APPRENTISSAGES

À travers

L'ACTION SITUEE

- **Pourquoi l'action située ?**
- **Un nouveau paradigme ?**
- **Activité individuelle des élèves**
- **Interactions entre élèves**
- **Interactions élèves - enseignant***(-s?)*
- **Sujet support**
- **Pistes professionnelles**

L'ensemble de cette partie est issu de ***Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève, Trohel****, 2013, Actions, significations et apprentissages en EPS*

Pourquoi l'action située ?

Extraits de : J. Saury, L. Ria, C. Sève, N. Gal-Petitfaux, 2006, EPS 321, Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS

Ces recherches *« placent au centre de leurs théories les **interactions sujets-environnements**, le **rôle actif et constructif du sujet** dans cette interaction, l'importance des **dimensions culturelles** dans l'apprentissage et le développement, et le poids de la **subjectivité** dans l'expérience.*

…

*La cognition est conçue comme **socialement** et **culturellement** située*

…

*Agir c'est construire des significations dans un **contexte culturel** et en relation avec d'autres individus. Ces significations émergent d'un flux d'actions qui ont toujours une **dimension sociale**, et qui se rattachent à une **culture pré-existante** (un ensemble de significations partagées et incarnées dans des discours, pratiques, conventions, objets, etc.). Ces actions incarnent elles-mêmes cette **culture**, tout en contribuant à la **construire et la transformer** continuellement. Pour J. Lave et E. Wenger, apprendre consiste à intégrer les **connaissances, normes et valeurs d'une communauté de pratique** et à participer progressivement à la construction de normes et de valeurs. Ainsi les savoirs des membres d'une communauté de pratique sont indexés aux **situations sociales** et aux **activités collectives** dans lesquelles ils ont été acquis*

…

*L'activité et l'apprentissage sont toujours **socialement** et **culturellement** situés. En EPS, cela intègre une **organisation spatiotemporelle** particulière des leçons, des routines collectives, des formes de responsabilisation des élèves, des modalités de supervision et d'évaluation de leur travail, etc., mais également, des éléments constitutifs d'une **culture particulière**, plus ou moins partagée par l'enseignant et les élèves, et en perpétuelle **négociation**. Les pratiques légitimes au sein d'une classe se constituent progressivement au gré des **interactions enseignants - élèves et élèves-élèves**. Elles sont garantes de la viabilité de la situation d'enseignement.*

Légende : Dimension culturelle — Dimension personnelle — Interactions sujet – environnement — Interactions sociales

Un nouveau paradigme ?

« Connaître et apprendre ne reposent pas sur des opérations désincarnées qui prendraient place seulement dans la tête d'une personne.
Connaître et apprendre sont fonction de la globalité d'une personne fermement située dans le monde dans lequel elle agit afin de le transformer en même temps qu'elle est transformée par lui. »

D. Masciotra, WM. Roth, D. Morel, 2008, Enaction, apprendre et enseigner en situation

« L'action située (ou cognition située), par opposition à l'action comme «exécution d'un plan» (ou « cognition par plan »). »

Saury, Ria, Sève, Gal-Petitfaux, 2006, Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS

- *« Idée que tout **apprentissage** - fut-il scolaire - est toujours entrelacé, tissé dans une trame complexe d'**activités et de significations qui en sont inséparables**… => « **Monde propre** » de l'élève*

  *…Imbrication étroite des **dimensions individuelles et collectives**, et des **dimensions de socialisation et d'apprentissage** au sein de la classe…*

  *… Envisager ainsi l'enseignement nous place en rupture avec la conception classique du métier (réduit à un enseignement de « tâches d'apprentissage ») pour défendre **une autre définition des dispositifs d'apprentissage** en termes d'**espaces d'actions et d'interactions encouragées** »*

  Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève, Trohel, 2013, Actions, significations et apprentissages en EPS

- ***Enseignement « proscriptif »*** *(qui délimite, pour les élèves, des **espaces de possibles** entre des **limites à ne pas franchir***
- ***Enseignement « énactif »*** *(qui prend en compte comme fait majeur l'autonomie des acteurs, qui **font émerger** (énactent) continuellement un **monde significatif** pour eux, dans et pour l'action.*

Déjà une piste professionnelle ?

Inspirer une façon nouvelle de concevoir son intervention dans la classe, amenant notamment :

- ***A accomplir sa mission d'une façon plutôt « proscriptive »*** *que « prescriptive »*
- ***A appréhender l'activité des élèves comme une énigme****, nécessitant chaque fois de conduire une enquête, de comprendre les significations qu'ils construisent, de porter un regard empathique sur leurs activités*
- ***En situant sa propre action comme celle d'un membre de la communauté de pratique de la classe****, qui cherche à orienter, impulser, et infléchir le cours de sa dynamique collective, tout en accompagnant cette dynamique ».*

Activité individuelle des élèves

Multiplicité des préoccupations des élèves

Préoccupations parfois contradictoires, reflétant des **modes d'engagement diversifiés**, mêlant **intérêts scolaires et intérêts associés à la vie d'adolescent**.

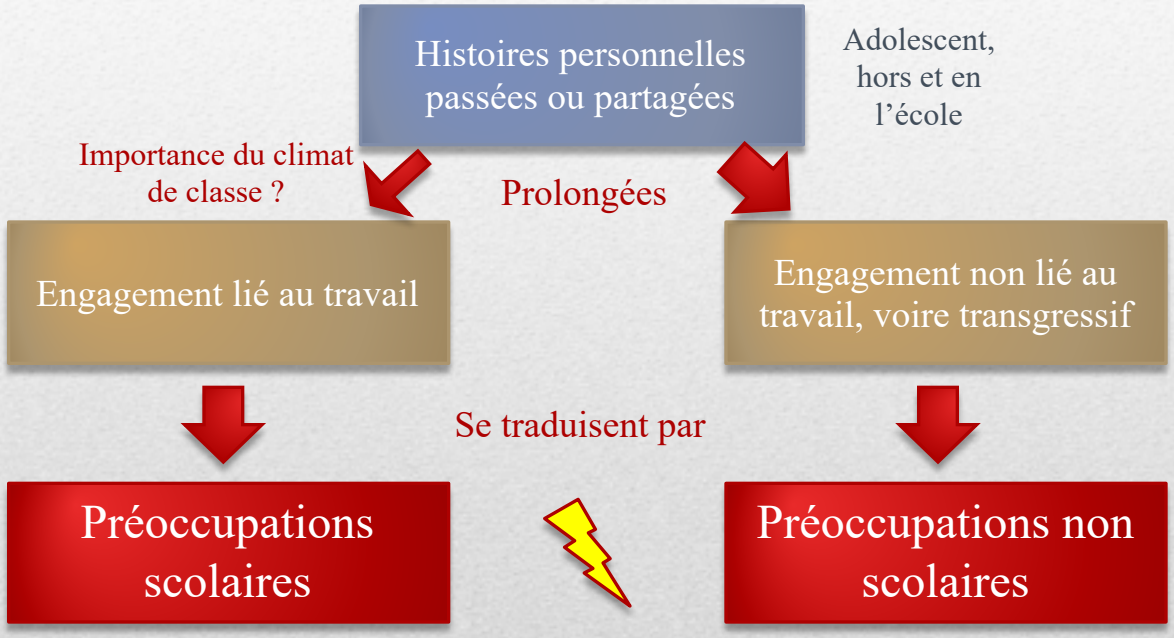


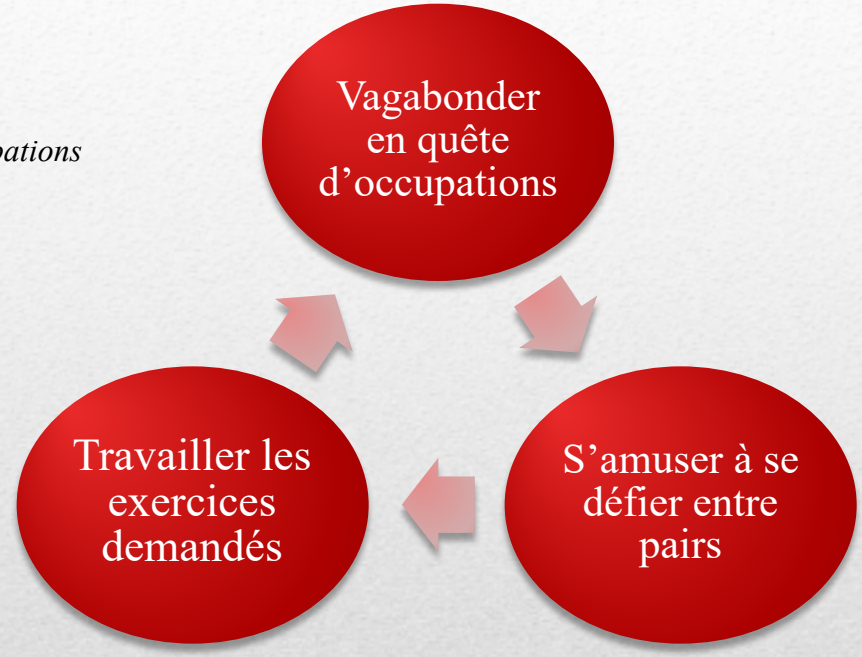
Illustration : *En TT, 4 préoccupations :* ***Guérin****, 2008, « Samuel et Benoit »*

- *S'accorder sur une tache plus difficile*
- *Poursuivre des « transactions commerciales » pour rachat de vêtement*
- *Perturber pour s'amuser les élèves de la table à côté*
- *Faire un match pour éviter de s'ennuyer*

Variabilité des préoccupations des élèves

Préoccupations variables dans la **dynamique** de l'activité des élèves en classe, traduisant des **fluctuations rapides** de leur engagement.

Illustration : *Vors, Gal-Petitfaux, 2011,*
Elèves de 5° (RAR) en Gym :
Alternance et récurrence sur un rythme rapide de 3 préoccupations



Apanage des élèves « difficiles » ?

Non, même alternance/récurrence, malgré des formes sont moins transgressives en milieu « ordinaire ».

Spécificité EPS ?

Oui, plus marquée en EPS *(liberté de mouvement, conversations possibles, nombreuses occasions d'interactions, engagement du corps et caractère public des comportements…)*

Récurrence de modes d'engagement typiques

Répertoriés au nombre de 4

*Bien que discontinues, ces préoccupations sont **les plus importantes**, même en RAR. En relation très forte avec des **enjeux évaluatifs** (**Vors, Gal-Petitfaux**, 2009)*

Interpréter les attentes scolaires et s'y conformer

Appliquer ou négocier des normes communes au sein des groupes d'élèves à propos de « ce que l'on fait ensemble

Discussions voire négociations, interprétations et redéfinitions, des tâches OU accord pour faire autre chose !

Accroitre le challenge et l'intérêt de son activité (et/ou de son apprentissage)

Pour préserver une activité stimulante, se confronter à des défis plus attractifs Cf. adaptation pour maintenir un rapport de force équilibré en bad (Rossard 2004)

S'amuser, se défouler, entretenir ou développer des relations amicales avec ses camarades

Activités, interactions sous le mode du jeu, de la rigolade, du chambrage, discussions… +/- perturbatrices selon capacité à les masquer

Leviers possibles pour réguler cet engagement « composite »

Enjeux évaluatifs perçus

Lien fort entre engagement et enjeux évaluatifs associés

=> formes « paradoxales » d'engagement (Compétition/coopération)

Cf **Saury, Rossard**, 2009 (voir annexe)

Emotions et sources de plaisir – amusement vécues

Entretenir certaines émotions plaisantes, gratifiantes ≠ Atténuer les émotions ressenties comme désagréables

Marges de liberté laissées, possibilités d'alternance entre les modes d'engagement

Les actions transgressives, les décrochages et les « errances » des élèves peuvent, dans une certaine mesure. être considérées comme des conditions propices à leur engagement (**durable)** dans le travail scolaire.

Cf. **N. Gal-Petitfaux, O. Vors**, 2009,

Construire une activité collective de travail dans une classe d'EPS en RAR : Entre masquage et ostentation

Elles sont des « **soupapes** » nécessaires à un engagement pérenne et plus studieux (Vors, 2011),

Actions encouragées par les dispositifs d'apprentissage => *« espaces d'actions encouragées »*

Opportunité d'apprendre grâce à (entre autres) :

La structuration de l'environnement spatio-temporel et matériel de la leçon

Les caractéristiques des tâches d'apprentissage, c'est-à-dire les significations et émotions induites par celles-ci

Les possibilités d'interactions et de coopération entre élèves au sein des groupes

Les possibilités de connexion entre les expériences scolaires et extrascolaires dans des PPSA

Interactions entre élèves

Prégnance des autres dans l'expérience des élèves

Lorsque les élèves agissent apparemment de façon « solitaire » ou qu'ils réalisent une tâche dite « individuelle », les élèves ne sont jamais vraiment « seuls » car leur situation (leur « monde significatif») intègre toujours autrui.

Activité des autres élèves qui ont réalisé la tâche avant, observations et encouragements…

Préoccupations typiques des élèves orientées vers les autres élèves

Explorer les comportements des autres élèves

- Observation des élèves jugés les plus « experts » *cf. Etalonnage course d'élan en longueur pour Donatienne et Marjolène (Huet, Saury 2011)*
- Observation pour anticiper le travail demandé *cf. Rotations en Volley-ball (Keukelaere 2008)*
- Surveillance des observateurs en rapport à ce qu'ils notent *Saury et Al, 2010*

Communiquer ostensiblement (ses interprétations, évaluations, émotions, performances)

La mise en visibilité par les élèves de leur activité pour les autres s'opère sous diverses formes, et vise entre autres à :

Explicitement ou implicitement, aider les autres élèves pour résoudre des problèmes
Attirer l'attention
Initier d'éventuelles interactions coopératives.

Offrir de l'aide, saisir une offre d'aide, ou solliciter l'aide d'un autre(s)

⇒ C'est dans le maillage des ses préoccupations tournées vers les autres
que se constitue le réseau de ressources et de potentialités d'apprentissages liées à ces interactions

Interactions / coopération… magiques ?

Cf. ***Saury, Rossard****, 2009 (voir annexe)*

Oui, un peu…

Ces préoccupations vers les autres interviennent dans un contexte *« d'attention flottante quasi permanente »*, de *« **coopération par liens faibles** »* (= engagement particulier des acteurs dans une situation qui permettrait la formation d'un **arrière-plan d'attentes partagées** au sein du groupe, et sur le fond desquelles les événements seraient collectivement interprétés, et à partir desquelles émergeraient des modalités de coopération).

= Culture de classe, climat de classe ?

Mais il ne suffit pas de mettre des élèves ensemble pour qu'il y ait coopération :

- Mettre en place des *« **micro-cultures** »* autour de la coopération (*« Ensemble de normes, valeurs et « pratiques légitimes préfigurant notamment la façon de s'adapter collectivement aux situations ».*

  (Ou culture scolaire ? Culture de classe ?) ***J. Saury, L. Ria, C. Sève, N. Gal-Petitfaux,*** *2006*

- Réunir les **5 critères d'apprentissage coopératif** : (**B. Dyson, S. Grineski**, 2001. Using cooperative learning structures in physical education)

  - ✓ Equipe hétérogène
  - ✓ Interdépendance positive

    En partie tenue par l'évaluation collective

    « Dans une situation de forte interdépendance, les élèves développent spontanément différentes modalités d'interactions coopératives, d'entraide mutuelle et de tutelle ». **A. Evin, C. Sève, J. Saury,** 2013, Activité de l'enseignant et dynamique coopérative au sein de dyades d'élèves.
  - ✓ Répartition des responsabilités
  - ✓ Sollicitation d'habiletés coopératives
  - ✓ Allocation pour un temps collectif réflexif

…

Pour aller plus loin sur la coopération, et notamment sa ***didactisation*** *:* ***S. Connac****, 2017, La coopération entre élèves*

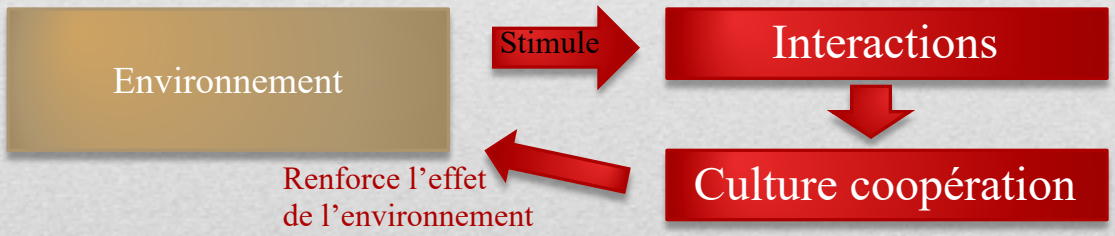
Agencements comme médiateurs des interactions

Importance de la **conception des dispositifs d'apprentissage coopératifs** pour que les élèves d'une classe (ou d'un groupe) partagent (ou non) ces *« **micro-cultures** »*.

*Ex : Cas de la CO, (**Jourand, Adé, Sève, Komar, Thouvarecq**, 2017) :*
Les élèves interagissent de 3 façons : Collaboration, confrontation, délégation.
La dynamique de changement de ces formes d'interaction évolue en fonction des conditions matérielles :
Chambre d'appel => Peu de changement dans les interactions, c'est souvent la délégation qui prime
2 cartes et/ou leurres => gros ratio de changement !

*Ex : En muscu (**Adé et al**, 2011) :*
Communication / concentration sur soi, différentes selon l'atelier (développé couché (sans visu) // développé assis…)

=> Selon ce qu'on veut faire vivre aux élèves, expérience sociale ou non, on peut la stimuler par l'environnement. (*« **Arena** » / « **Setting** »*, **J. Lave**, 1988, Cognition in practice)



Objets comme médiateurs des interactions

Fiches d'observation
Partage d'outil (Carte CO…)

Interactions élèves – enseignant(s)

L'activité en classe est caractérisée par M. Durand comme en « ***équilibre fragile*** », car constamment, les acteurs construisent et reconstruisent les significations qui leur sont propres. Et ce d'autant en contexte collectif, avec couplage entre acteur et environnement, mais aussi entre collectif classe *(Culture ?)* et environnement.

La leçon n'est donc pas linéaire, mais plutôt chaotique, complexe, dynamique…

Les interactions Enseignant-élève relèvent donc **d'accords fragiles et circonstanciels**, **déconstruits et reconstruits à chaque instant** (**Vors, Gal-Petitfaux**, 2008, 2009, *voir annexe*).

Existence de **moments de convergence et de divergence** entre les activités des élèves et celles de l'enseignant (du point de vue des préoccupations respectives), alors même que la classe maintient une activité de travail durable (« ***viable*** » cf. M. Durand). **Adé, Vors, Poizat**, 2009.

=> Mieux vaut tenir une situation qui fonctionne, que d'arrêter une déviance coûteuse en temps, en consignes et en relances…)

Interactions élèves – enseignant(s)

Activités bipolaires, coordonnées par ostentation/masquage réciproques

N. Gal-Petitfaux, O. Vors, 2009

Côté élèves :

Préoccupations scolaires *(Eviter les ennuis)* ⇔ **Préoccupations non scolaires** *(Eviter l'ennui)*

Ostentation *Montrer le travail fourni* — **Masquage** *Des déviances*

Coté enseignant :

Faire apprendre ⇔ **Contrôler la classe**

Ostentation *Montrer l'intérêt pour le travail* — **Masquage** *Du contrôle des déviances*

Focaliser l'attention sur le travail à faire, ou bien fait.

- Stimuler l'engagement *(valoriser progrès, fiche de travail…)*
- Privilégier interventions individualisées sur élèves les plus en difficulté // supervision plus globale
- Provoquer une focalisation de l'attention des élèves sur le travail effectué
- Souligner les bonnes réalisations

Maintenir l'ordre en évitant le conflit susceptible de provoquer un décrochage durable

- Cadrage circulation
- Dissimuler sa surveillance *(par interventions d'instruction)*
- Utiliser des interventions détournées *(positionnement, pointage du doigt, regard insistant tout en continuant de guider l'élève qui travaille)*
- Manifester une « tolérance empathique »

Equilibre tenu par des seuils limites de viabilité

Nommés aussi *« **Seuils de tolérance** »*, sur la base d'une forme de *« **contrat tacite** »* avec les élèves Saury et Al, 2013

*(= **Culture partagée** !)*

Lesquels ?

- Décrochages trop longs
- Interactions conflictuelles entre élèves
- Situations à risque pour la sécurité des élèves

Et s'ils sont **dépassés => Attitude ostentatoire** de l'enseignant lors du rétablissement de l'ordre dans la classe

=> « Autorité conciliante » favorisant apprentissage et socialisation des élèves *(cf. Réf de compétence 2013)*

Prise en compte de l'activité de l'enseignant

A. **Evin**, C. **Sève**, J. **Saury**, 2013, Activité de l'enseignant et dynamique coopérative au sein de dyades d'élèves.

- Prise en compte de l'activité de l'enseignant **même lorsque ses interventions ou comportements ne leur sont pas adressés**

  = Culture scolaire ?

- Lors des **séances d'évaluation** les élèves sont également **plus sensibles à l'activité de l'enseignant**, et notamment à sa supervision potentielle de l'activité des élèves.

- Importance des significations que les élèves attribuent à **l'activité de l'enseignant**, en relation avec leurs préoccupations relatives à la **fiabilité ou aux compétences** de leur partenaire
  (pour juger et évaluer la fiabilité des autres ressources potentielles présentes dans la classe (dont font partie les autres élèves) => ex en escalade)

+ Rôle du (dé)placement de l'enseignant, proximité, regard… *etc*

Et réciproquement, prise en compte de l'activité des élèves par l'enseignant

Exemple *(entre autres)* : Plusieurs types de guidage … **Gal-Petitfaux**, 2003, Savoirs et action située

« Flash, Suivi et Arrêt » … et observation silencieuse ! *Mais silencieuse ≠ inexpressive !*

N'y a-t-il pas des « conditions », des moments plus propices dans l'activité des élèves pour choisir un type d'intervention plutôt qu'un autre ?

Configuration d'activité collective en classe

ou « configuration de classe », « configuration du travail collectif »

Définition : *« Forme **auto-organisée** d'interaction entre les individus et leur environnement physique ».*

*« Formes complexes d'activité collective qui émergent à partir des activités de l'enseignant et des élèves », « qui structureraient les leçons, en apparaissant comme des « **ordres** » ou organisations collectives relativement **stables, récurrentes et reconnaissables** »*

(=> Culture partagée)

Paramètres :

Relations individus-environnement relativement stables *(Structure typique qui perdure , malgré les reconstructions)*

Viabilité des situations *(Interactions qui perdurent et se stabilisent, et d'une façon qui soit perçue comme satisfaisante par les acteurs)*

Potentiel éducatif propice à faire apprendre *(Organisation collective médiée par espace, temps)*

Médiation spatiale et matérielle :

- Rôle structurant de la matérialité des situations dans les interactions.

*Ex en natation, **file indienne comme médiation**,* **Gal-Petitfaux**. 2000

(selon intervalles (spatiaux, temporels), position du corps (dorsale, ventrale) et dans les lignes (éloignement)

Ex en gym, « travail par atelier » ou « par vagues » **Cizeron, Gal-Petitfaux**. 2006

Rôle important des objets, autour desquels se jouent des formes de *« **ritualisation** »* **(=> Culture partagée)**

Plots, filets, tapis…

Fiches, tableau

Banc pour regroupement, explication

Pistes professionnelles

Aider à la construction d'histoires collectives d'apprentissage par des significations partagées (culture partagée)

Pistes d'intervention possibles	Ce qui est recherché
« Ritualiser »	
Reproduire des actions similaires dans des conditions matérielles et temporelles quasi identiques : en gymnase, s'asseoir dès la sortie des vestiaires sur les tapis rouges ; réaliser systématiquement des étirements en fin de leçon…	À partir d'un référentiel commun relatif à des « façons de vivre » en EPS, développer un sentiment d'appartenance au collectif classe.
« Parler une même langue »	
Mettre l'accent sur l'utilisation d'un registre spécifique aux APSA que l'on pratique ensemble. Par exemple, en sport collectif, se familiariser avec un lexique commun concernant la mise en place collective de l'attaque (notions d'écartement, d'étagement, de décalage, de surcharge de zone, d'écran, de bloc, etc.).	Développer la compréhension mutuelle des situations par la coréflexion et la nomination précise d'actions lors des temps d'échange.
« Partager un langage codé »	
Développer entre l'enseignant et les élèves un système de codes facilitant le bon déroulement des situations de classe comme utiliser un carton jaune pour signifier un avertissement à un élève lors d'une déviance ou siffler tout en réalisant le geste arbitral du temps mort pour rassembler les élèves et leur transmettre des consignes.	Faire de la situation de classe une « sphère privée » pour renforcer le sentiment d'appartenance et stimuler l'engagement des élèves, notamment en développant un langage codé entre l'enseignant et les élèves.

Aider à la construction d'histoires collectives d'apprentissage en stimulant des interactions de coopération, d'entraide

Pistes d'intervention possibles	Ce qui est recherché
« Partager un objet »	
En course d'orientation, équiper chaque élève de la dyade d'un extrait de carte rendu inutilisable s'il n'est pas associé à l'autre extrait.	Concevoir des conditions matérielles permettant de stimuler les interactions entre des élèves engagés dans une tâche commune.
« Gagner ensemble »	
En badminton, organiser des dyades joueur-coach : chaque élève, à tour de rôle, « coache » son partenaire en match pour le conduire à la victoire (les résultats au sein de la dyade se cumulent).	Créer les conditions d'entraide à partir d'un objectif commun (gagner ensemble), engageant chaque élève à aider l'autre pour être efficace ensemble.
« Représenter la classe »	
En demi-fond, engager tous les élèves dans un projet commun : obtenir, pour la classe, le meilleur classement possible au cross du collège. Pour cela, et au regard des compétences de chacun, se définir soit dans un « projet performance individuelle » (réaliser le meilleur classement individuel possible pour la classe) soit dans un « projet performance collective » (réaliser à plusieurs la meilleure performance possible et arriver groupés).	Faire converger tous les élèves de la classe vers une finalité commune et stimuler un travail coopératif pour la réalisation de chaque projet.

Aider à la construction d'histoires collectives d'apprentissage par la formation d'une communauté de pratiques

Pistes d'intervention possibles	Ce qui est recherché
« Faciliter l'identification à un groupe »	
Créer des équipes stables sur le trimestre dans différents cycles d'APSA.	Renforcer le sentiment de solidarité entre les élèves, construire des expériences communes.
« Proposer des projets collectifs ambitieux »	
En danse, constituer des groupes stables, limiter les choix en définissant les contraintes de temps, d'espace et d'énergie, ouvrir des possibles en laissant aux élèves le choix de l'univers (bande dessinée, monde des robots) et programmer dans le cycle des « rendez-vous spectacle » pour sélectionner le (ou les) groupe(s) qui se produira(ont) à l'occasion des journées « portes ouvertes » de l'établissement.	Favoriser l'entraide, la création entre les élèves tout en restant fidèle aux attentes de l'enseignant afin de réaliser le projet défini.
« Rythmer le temps d'apprentissage »	
Programmer des temps forts qui finalisent le travail des élèves. Par exemple, en escalade, présenter collectivement, à une date prévue, la réalisation d'un ensemble de voies cotées permettant de réaliser un score déterminé (le plus élevé possible compte tenu des ressources du groupe).	Construire un horizon d'attentes commun, organiser son travail dans le temps, partager des émotions et des expériences.

Adopter une démarche compréhensive et empathique

L'enseignant ENQUETEUR

- Passer d'un mode d'intervention qui considère que l'apprentissage se pilote « de dehors » par l'enseignant, à l'idée que celui-ci est dirigé « du dedans » par l'élève
  Pour accéder à l'expérience vécue des élèves. Prendre du recul. Entrer dans l'espace des élèves (= empathie !)
- Affirmer l'idée selon laquelle les significations construites par l'élève constituent la clé des apprentissages (Gaillard 2011). *Tout n'est pas planifié, prédéterminé, et il ne suffit donc pas d'en avoir une représentation pour y faire face (Cognitivisme)*
- Établir des relations empathiques avec les élèves
  Ex. S'agenouiller pour accéder au monde de l'élève… le questionner sur les ressentis…
  Participer avec les élèves. S'intéresser à la personne (Ce qu'elle a fait ce WE… etc), tout en marquant le seuil de l'EPS (Attention, untel, pas comme la dernière fois ! etc…).
  => C'est très symbolique, mais ça influe sur un ***monde partagé*** *(Culture de classe, culture partagée)… ou pas !*
- Conduire une enquête qui s'actualise, entre autres, par des placements, des postures d'observation, des formes et modalités de questionnement particulières
  Questionner pour aider les élèves à mettre en mot leurs expériences : Décrire sa vidéo, jouer au commentateur sportif, préparer son sosie)

Adopter une démarche compréhensive et empathique (Explorer du dedans)

L'enseignant ENQUETEUR

Pistes d'intervention possibles	Ce qui est recherché
« Prendre du recul »	
S'éloigner pour se faire oublier des élèves en s'accroupissant dans un coin du gymnase.	Adopter un autre point de vue pour enquêter et évaluer différemment les actions des élèves engagés dans un dispositif particulier et envisager des modalités nouvelles d'intervention.
« Entrer dans l'espace des élèves »	
Se placer et se déplacer au cœur du dispositif : dans l'espace de jeu en sport collectif, dans l'atelier de travail…	Être à l'écoute des réactions des élèves, s'imprégner de leurs émotions, « capturer » leurs communications pour mieux s'informer sur ce qui organise leur activité.
« Participer avec les élèves »	
Partager la pratique d'une APSA avec les élèves en intégrant une équipe en sport collectif ou la montante-descendante en tennis de table.	Partager l'activité motrice avec les élèves pour « recevoir », ressentir les effets de leurs actions et envisager de nouvelles régulations.

Adopter une démarche compréhensive et empathique (Faire mettre en mots les expériences)

L'enseignant ENQUETEUR

Pistes d'intervention possibles	Ce qui est recherché
« Décrire sa vidéo »	
À partir de l'enregistrement audio et vidéo de l'activité d'un élève, l'inviter à décrire ce qu'il fait pas à pas au fil du visionnement.	Faire exprimer par l'élève ce qu'il fait, ce qui le préoccupe, ce qu'il ressent, ce sur quoi il se focalise.
« Jouer au commentateur sportif »	
Faire commenter « en direct » par un élève la réalisation par un pair d'un mouvement gymnique, d'une course…	Mettre en mot l'activité d'autrui en décrivant exclusivement ce qui est visible au niveau de la réalisation motrice (le déplacement d'un segment, une posture, un arrêt ou un changement de direction…) pour apprendre à travers l'expérience d'autrui.
« Jouer à l'intervieweur sportif »	
Placer en situation d'intervieweur un élève pour l'engager par un questionnement à faire décrire par l'interviewé ce qui a été mis en œuvre lors d'une réalisation motrice.	Questionner autrui sur ce qu'il a fait, ressenti, pris (ou pas) en compte afin d'apprendre de l'expérience d'autrui.
« Préparer son sosie »	
Demander à un élève de préparer un camarade pour qu'il puisse le remplacer dans une situation précise sans risque d'altérer sa performance : le tir d'un pénalty, la réalisation d'un élément gymnique…	Engager l'élève dans une description fine et la plus complète possible de ses actions auprès de son sosie pour mettre à jour ce qu'il fait personnellement dans la situation identifiée.

Favoriser la construction d'expériences typiques : P.A.C.

L'enseignant DESIGNER

- **Proscrire** : « ouvrir des possibles tout en limitant les choix »

  Dispositif : Ressource // Contrainte

  Stratégie entre : dérive exploratoire, coûteuse en temps, // et risque de stéréotype

  Cf. Concept « *d'espace d'action encouragée* ».

  Construire des environnements affordants pour les apprentissages. **B. Bril**, 2002, Apprentissage et contexte.

- **Amplifier** : Rendre significatif pour les élèves le lien entre des expériences vécues et les objectifs d'apprentissage visés.

  = On amplifie par une focalisation sur quelque chose de ciblé. Construire des expériences cruciales

- **Connecter** : Aider les élèves à relier leurs expériences actuelles à d'autres expériences vécues dans des situations scolaires ou extra-scolaires.

  = On crée des environnements que l'élève va reconnaître et qui vont l'aider à remobiliser des ressources (Connaissances, compétences…) qu'il avait déjà mobilisées antérieurement dans des apprentissages réussis.

  ⇒ Gros gain de temps sur la répétition des consignes.

  ⇒ cf. paradigme action située : "Ce que je fais sur le monde ⇔ et en retour le monde agit sur moi"

Komar, Adé, 2014, EPS 363, Un P.A.C. pour les compétences en EPS

Proscrire

Pistes d'intervention possibles	Ce qui est recherché
« Détourner des objets »	
En natation, demander à des élèves dans le petit bain de déplacer sous l'eau leurs mains équipées de plaquettes non attachées de sorte à pouvoir les conserver en permanence au contact de la main.	Utiliser les propriétés physiques des plaquettes pour construire des appuis palmaires en invitant les élèves à réaliser avec leurs mains des godilles (sinon les plaquettes remontent à la surface).
« Organiser des espaces thématiques »	
En gymnastique, diviser l'espace du gymnase de sorte à rassembler dans des espaces proches les ateliers de travail centrés sur des thématiques identiques.	Offrir aux élèves des occasions pour s'aider et s'informer sur des problèmes similaires à partir de sources multiples : en observant un autre élève de l'atelier voisin, en parant ou en conseillant, en tentant des actions proches sur des ateliers contigus, etc.
« Reproduire un dispositif connu »	
Dans les sports collectifs, installer à l'identique un dispositif pour l'apprentissage des 2 contre 1 par exemple (avec des variations limitées pour respecter le rapport à la cible ou le rapport à la balle)	Faciliter chez l'élève la reconnaissance d'une condition d'apprentissage déjà vécue et encourager le rappel d'actions efficaces réalisées à cette occasion.
« Choisir des objets aidants »	
En natation, réaliser une distance longue en choisissant deux objets dans un ensemble (plaquettes, masque, tuba, palmes…) pour réaliser le contrat.	Repérer les objets les plus à même d'aider à produire un déplacement en durée.

Amplifier

Pistes d'intervention possibles	Ce qui est recherché
« Suspendre un sens pour en ouvrir d'autres »	
En danse, inviter l'élève à fermer les yeux dans une relation à deux.	Faciliter l'exploration sensorielle pour augmenter les possibilités d'action et accepter le corps de l'autre pour rester au contact.
En escalade, grimper les yeux fermés.	« Sentir » la forme des prises.
« Contraindre des déplacements »	
En escalade, définir certaines prises comme « interdites ».	Engager l'élève dans des formes corporelles inhabituelles pour progresser dans la voie ; lui permettre d'explorer et de ressentir de nouvelles actions efficaces.
« Empêcher des actions pour en encourager d'autres »	
En natation, priver l'élève de l'usage des jambes ou des bras pour se déplacer.	Augmenter les sensations d'appui en focalisant l'attention sur le trajet propulsif des mains ou des pieds.
« Modifier les conditions de réalisation par l'ajout d'objets inhabituels »	
En escalade, lester l'élève pour augmenter les effets de couple de rotation lors du déplacement.	Rapprocher le bassin de la paroi.
En tennis de table, déterminer des zones à atteindre, ajouter un sur-filet.	Focaliser l'attention sur la forme des trajectoires de balle produites, « décentrer le regard ».

Connecter

Pistes d'intervention possibles	Ce qui est recherché
« Faire comme si »	
Lors d'un exercice de renforcement musculaire, demander à l'élève de « faire comme si » il était assis sur une chaise.	Lier une position de renforcement musculaire des quadriceps (« faire la chaise le dos au mur ») à une position usuelle de la vie de tous les jours pour faciliter la description de la position attendue.
« User de métaphores »	
En football, demander à l'élève de « traverser le ballon avec son pied » au moment du tir au but.	Par association d'une image, inciter l'élève à prolonger l'action de sa jambe de frappe au-delà du contact avec le ballon.
En tennis de table, inviter l'élève à jouer « comme dans du coton » pour faciliter l'apprentissage de l'amorti.	Rappeler des sensations-types pour parvenir à relâcher le poignet et les doigts lors de la réalisation de l'amorti.
« Rappeler des actions-types »	
Lors d'un échauffement pour le service en volley-ball, demander aux élèves de réaliser avec une raquette de badminton des smashs à vide.	Grâce la raquette de badminton, aider l'élève à reconnaître des similitudes entre le geste du service en volley-ball et celui du smash en badminton pour réaliser un trajet moteur du bras efficace.

Constat d'un enseignant : **R. Piegay**, 2007, EPS 323, Echec et cohérence de la leçon

« Les transferts entre les situations et le match sont peu visibles. Tout se passe comme si les élèves faisaient les exercices en attendant le moment de faire enfin le match. Et lorsqu'ils jouent, ils oublient ce qu'ils ont appris ; ils jouent à l'instinct, oubliant les consignes techniques et tactiques mises en place au cours de la séance » .

Continuité didactique // continuité d'expérience ?

N. Terré, 2017, Biennale AEEPS, Continuités et discontinuités dans les expériences des élèves

Modèle classique : SA1 + SA2 + SR ou match reste fréquent, « logique ». Même s'il est cependant admis qu'on passe d'une SA à l'autre *(cf oral 1!)*, non pas au chrono, mais selon l'atteinte d'un résultat. Lorsque le "pas en avant" est acquis. **JL. Ubaldi**, 2006, Dossier EPS N°64, L'EPS dans les classes difficiles

Mais qu'en est-il du lien, du transfert d'un acquis à une autre situation ?

Postulat 1 : **La continuité didactique** (des tâches) **n'est pas toujours la continuité d'expérience des élèves**.

Cf volley, le jeu en relai à 3 travaille en situation et non traduit en match
Donc éviter les "allants de soi" sur la pédagogie de l'intégration : (A+B+C => ABC ensemble !)

Postulat 2 : Les élèves auront tendances à remobiliser les connaissances identiques, lorsqu'il y a une continuité dans leur engagement. *« L'engagement délimite les connaissances qui sont mobilisables à un moment donné »*.
Donc si rupture dans l'engagement => rupture dans les connaissances mobilisées (Pb de "transfert").

Postulat 3 : Certaines histoires méritent d'être vécues, pas d'autres forcément. Il faut donc aller chercher dans chaque APSA l'expérience qui mérite d'être vécue
*(pour elle-même, **=> culture**, comme pour ce qu'elle porte d'éducatif ? cf. « expérience culturelle » du CEDREPS)*

Engagement des élèves comme une histoire ?

Ex d'Alexandre en escalade : Préoccupation = trouver des défis valorisants

✓ **Ouverture**

- Péripétie = *Marie-Aude l'informe que la voie des boss, ici c'est la orange !*

✓ **Développement**

- Intrigue = *Réussir la voie orange avant la fin de la séquence*
- Efforts = *Répétition, observe Mathias (spécial escalade)*
- Obstacles = *Veut grimper la orange mais thème du jour c'est le multicouleurs !*

=> *Respecte le travail, mais détourne et reste dans son objectif (Une seule couleur)*

✓ **Clôture**

- Issue = *Réussite de la voie, en L5 (Une 2° fois, car la 1°, on lui dit qu'il a touché une verte.*
  Issue 2 ! Car il la retente une 3° fois, pour se prouver qu'il l'a bien réussie !

Pour Anaïs, le sac lesté était une histoire, les 2 voies à sortir à la fin, une autre.

=> Donc pas de réinvestissement

Vers une pédagogie des histoires ? => Non prescriptif !

- **Déclencher des intrigues** qui dépassent la tâche
  - Donner à voir ce qui est visé *(cf. Film « Le prof de gym »)*
  - Donner à vivre l'expérience qu'ils vont vivre *(Esquimautage en kayak, enchainement qui s'enrichit en danse, gym…)*
    *"Vivre **une tranche de vie**", **M. Portes**, 2013, contrepied, HS n°6, Qu'est-ce qu'une tranche de vie de handballeur ?*
  - Présenter la séquence comme une histoire collective dans laquelle chacun a un rôle à jouer
    *(Grande évasion, **F. Potdevin, P. Pelayo, D. Maillard, P. Kapuska**, 2005, EPS 312, La grande évasion)*

- **Amplifier des événements** *(Perturber !)*
  - Amplifier les causes *(Amplifier la fatigue pour obliger à s'économiser)*
  - Amplifier les conséquences *(Gobelet pour matérialiser les déséquilibres, compensations en muscu)*
  - Contexte stable *(Equipes stables, binomes fixes, clubs… qui gardent un objectif d'équipes (**Histoires collectives**))*

- **Accompagner des rebondissements dans des directions non anticipées**
  - Laisser des marges de liberté pour des défis stimulants *(Dépasser la "course au plot" en demi-fond (scores collectifs etc))*
  - Enquêter sur les préoccupations des élèves pour répondre aux histoires que les élèves veulent vivre *(Cf. ChA5)*
    Ne pas adapter que le mode d'entrée, mais aussi le "mode de sortie" ! La tranche de vie vécue !
    Pratiques hybrides, proposer une "part d'option » (Ex en escalade : Une 2° voie à viser vitesse, esthétique, utilitaire…)
    => Quid du ChA?

- **Clôturer des histoires**
  - « Déconnecter les expériences » (Saury). *(Danse/mime. Volley/Bad. Escalade moulinette/tête…)*
    *Etre **explicite** sur le nouveau contexte, les nouvelles pratiques…*
    ***Déclencher de nouvelles intrigues** par démonstration de ce qui est attendu … etc !*

Histoires qui quoiqu'il en soit ne sont pas à considérer de façon isolées, préconçues, car :
- Elles s'inscrivent toujours dans des temporalités extra-scolaires, avant et après l'EPS, l'école.
- Elles sont dynamiques au cours de la séance, séquence. ***=> Cours d'action pour l'enseignant aussi !***

... Et tout ce que vous saurez trouver

dans votre expérience

dans vos lectures

dans vos préparations

et exploiterez avec brio et opportunisme dans vos copies !

Je vous souhaite le meilleur…
avec l'obtention de ce concours
mais aussi la tranche de vie, l'**expérience** unique (collective aussi je l'espère !)
et enrichissante qu'en apporte la préparation.

CONCLUSION GENERALE

MERCI ... 😰

... À vous !

... Pas à celle qui a mis cet item au programme !

😜

Bibliographie, sitographie

Je ne sais pas si je mettrai tous les documents en ligne, (ils sont nombreux !), mais je les tiens pour la plupart à votre disposition. Faites m'en la demande au besoin.

OUVRAGES :

CONNAC Sylvain, 2017, La coopération entre élèves

* * * **HUET Benoit, GAL-PETITFAUX Nathalie**, 2011, L'expérience corporelle

* * **RIA Luc**, 2005, Les émotions

* * * **SAURY Jacques, ADE David, GAL-PETITFAUX Nathalie, HUET Benoit, SEVE Carole, TROHEL Jean**, 2013, Actions, significations et apprentissages en EPS

* * **SEVE Carole, TERRE Nicolas**, 2016, L'EPS du dedans. Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur

SITES :

* * **ASSOCIATION A3**, https://www.associationa3.com/conferences

* * * et en particulier Conférence **ADE David**, 2019, Activités, expériences chez les enseignants et les élèves

* * **TERRE Nicolas**, 2017, Biennale AEEPS, Continuités et discontinuités dans les expériences des élèves, Faire vivre l'enchaînement des tâches, des leçons et des séquences comme des histoires https://www.youtube.com/watch?v=Hr2NhKpu_kA

Bibliographie, sitographie

Je ne sais pas si je mettrai tous les documents en ligne, (ils sont nombreux !), mais je les tiens pour la plupart à votre disposition. Faites m'en la demande au besoin.

ARTICLES REVUE EPS :

* * **BEAUBRUN François, JUDEY Pierre**, 2001, EPS 292, Approche dynamique et apprentissage du lancer du javelot

* * **CHOFFIN Thierry, LEMEUR Loïc**, 2004, EPS 309, Modes d'entrée dans l'APSA : Une histoire de configuration

* * * **CORNUS Sabine, MARSAULT Christelle**, 2003, EPS 302, Repenser l'EPS à partir de l'approche écologique

* * **DELIGNIERES Didier**, 1998, EPS 274, Apprentissages moteurs : Quelques idées neuves

DHELLEMMES Raymond et collectif CEDRE, 2007, EPS 328, Pour une culture scolaire des APSA en EPS

DUPUIS Jacques, 2000, EPS 283, Activité et apprentissage en EPS

FAMOSE Jean-Pierre, 2003, EPS 300, A propos de l'apprentissage auto-régulé

* * * **KOMAR John, ADE David**, 2014, EPS 363, Un P.A.C. pour les compétences

* * * **HAUW Denis**, 2002, EPS 298, Une vision située

PARLEBAS Pierre, DUGAS Eric, 1998, EPS 270, Transfert d'apprentissage et domaines d'action motrice

* * **PIEGAY Richard**, 2007, EPS 323, Echec et cohérence de la leçon

POTDEVIN François, PELAYO Patrick, MAILLARD Dominique, KAPUSTA Philippe, 2006, EPS 312, La grande évasion

* * * **SAURY Jacques, Ria Luc, SEVE Carole, GALE-PETITFAUX Nathalie**, 2006, EPS 321, Action ou cognition située

TEMPRADO Jean-Jacques, 1994, EPS 246, Principes et acquisition des habiletés motrices

* * **TEMPRADO Jean-Jacques**, 1997, EPS 267, Apprentissages moteurs : Quelques données actuelles

* * **UBALDI Jean-Luc**, 2004, EPS 309, Une EPS de l'anti-zapping

ARTICLES AUTRES : *(Souvent plus longs à lire que les revues EPS)*

ASTIER Philippe, GAL-PETITFAUX Nathalie, LEBLANC Serge, SEVE Carole, SAURY Jacques, ZEITER A. 2003, Les approches situées de l'action : Quelques outils

BOURGEOIS Etienne, 2013, Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey

BRIL Blandine, 2002, Apprentissage et contexte

DURAND Marc, SAURY Jacques, SEVE Carole, 2006, Apprentissage et configuration d'activité : Une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements

MASCRET Nicolas, 2009, Référence culturelle et formation des enseignants d'EPS

PERREGAUX Christiane, 2002, Revue Résonances, Quand le Je est pluriel et le Nous singulier

TERRE Nicolas, SEVE Carole, SAURY Jacques, 2016, Une approche énactive du développement des compétences en milieu scolaire

Annexe 2

Nathalie Gal-Petitfaux, Olivier Vors, 2008, Mettre une classe au travail en RAR

- Cadrage spatial de l'activité collective de travail des élèves
- *Focalisation ostensible sur les apprentissages*
- Tolérance / transgressions ludiques des règles

  (=> émotions collectives qui sont justement le ciment du lien social + Climat affectif propice aux apprentissages)
- Perception des seuils limites de déviances mettant en danger le collectif de W (Durée : Travail fourni insuffisant. Conflits entre élèves, Sécurité : mise danger physique)

Nathalie Gal-Petitfaux, Olivier Vors, 2009, *Construire une activité collective de travail dans une classe d'EPS en RAR : entre masquage et ostentation*

Entre masquage et ostentation

Les activités individuelles parviennent à se coordonner car les élèves montrent à l'Enseignant qu'ils fournissent du travail, tout en parvenant à lui masquer leurs déviances

De son côté, l'Enseignant dévoile aux élèves qu'il s'intéresse au travail qu'ils fournissent, tout en cachant le contrôle de leurs déviances

(+ 70% des interventions sont sur les CE malgré contexte difficile)

Annexe 1

Jacques **Saury,** Cécile **Rossard, 2009,** *Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton*

L'activité des élèves présente un caractère à la fois dynamique (leur engagement évolue dans le temps) et complexe (cet engagement agrège des préoccupations variées, voire contradictoires).

Les enjeux évaluatifs et certificatifs, génèrent des formes singulières d'interactions sociales entre les élèves, si chaque élève est l'instrument d'évaluation de l'autre. Les élèves s'adaptent à cette situation en recherchant une **satisfaction de chacun** vis-à-vis des exigences de l'évaluation scolaire, tout en manifestant une certaine solidarité, voire des comportements d'aide, vis-à-vis des autres élèves, y compris lorsqu'ils sont adversaires dans la tâche. Ces adaptations prennent parfois des **formes paradoxales** : coopérer et s'entraider dans des tâches compétitives et, au contraire, s'opposer dans des tâches coopératives

Les élèves poursuivent **deux objectifs essentiels en classe** :

- Obtenir une certification (et plus largement satisfaire aux exigences scolaires) (**éviter les ennuis**),
- Eprouver intérêt et plaisir à propos des contenus ou de tt autre élément scR et non scolaire (**éviter l'ennui**) (**Allen** 1986 Classroom management).