

Olivier Boutilie
Mémoire CAFIPEMF- Option EPS
Session 2018

**ACCOMPAGNER LES ENSEIGNANTS DANS L'ANALYSE DIDACTIQUE DES
APSA : UNE ENTRÉE PAR L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE.**

Circonscription Tourcoing Est
Académie de Lille

Table des matières

Introduction.....	3
1. Cadre Théorique.....	5
1.1. Les théories de l'apprentissage	5
1.1.1.La psychologie béhavioriste.	5
1.1.2.La psychologie cognitive.	5
1.1.3.La psychologie sociale.	6
1.1.4.La psychologie du développement.	6
1.1.5.La psychologie culturelle.....	6
1.1.6.L'apprentissage moteur	6
1.1.7.Bilan.....	8
1.2. L'enseignement explicite.	8
1.2.1.D'abord pourquoi prôner l'enseignement explicite ?	8
1.2.2.Mais alors quoi, comment et quand expliciter ?.....	9
1.3. Le prescrit.....	10
1.3.1.Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.	10
1.3.2.Les programmes.....	10
1.3.3.Les ressources éducol.....	11
1.3.4.Le référentiel pour l'éducation prioritaire.	12
1.3.5.Les compétences du PE.....	12
1.4. L'analyse et le traitement didactique.	13
1.5. Problématique et hypothèses.....	14
2. Démarche méthodologique et proposition de formation	14
2.1. Méthodologie.....	14
2.2. Caractéristiques des enseignants ayant suivi la formation.	14
2.3. Les représentations initiales des enseignants.	15
2.3.1.La connaissance des programmes.	15
2.3.2.Les points importants dans la préparation d'une séance.	16
2.3.3.La compétence « s'approprier par la pratique, seul ou en groupe, des outils et des méthodes pour apprendre ».....	16
2.3.4.Leurs besoins en EPS.	16
2.4. La formation.....	16
2.4.1.Formation et accompagnement.....	17
2.4.2.Le praticien réflexif.....	18
2.4.3.La formation proposée.....	19
3. Récit et analyse de la formation.	22
4. Résultats.	28
5. Conclusions et prolongements.	30

Annexes

Mes questionnements sur la formation des enseignants en EPS ont débuté lors de la fin de mon master STAPS où j'ai eu la chance de former des étudiants de Licence 3 et Master 1 STAPS en lutte ainsi que durant les stages CUFOCEP¹. En effet, je me suis heurté bien souvent à la volonté des étudiants qui souhaitaient des cycles clés en main lorsque je souhaitais plus qu'ils se confrontent aux problèmes que l'activité physique et sportive enseignée pose aux élèves afin de pouvoir réfléchir à des situations problèmes et à leurs évolutions pour que les élèves puissent apprendre.

Depuis, j'ai eu l'occasion de suivre des enseignants en tant que tuteur CAPPEI ou des enseignants en début de carrière. J'ai pu remarquer que les enseignants étaient souvent satisfaits de leur séance à partir du moment où les élèves étaient actifs. Lorsque je demandais si la séance s'était déroulée comme ils l'avaient prévue et si les objectifs étaient atteints la réponse était souvent « Oui les élèves étaient en activité durant toute la séance. » Mais lors de la question « Qu'ont-ils appris aujourd'hui ? » Là, ils ne savaient pas vraiment répondre et re-décrivaient la ou les situations.

Mon hypothèse est que les enseignants méconnaissent les programmes d'EPS, mais surtout qu'ils considèrent que la situation qu'ils proposent se suffit à elle-même. Ils la choisissent avant même de se poser la question de l'objectif de la séance ou du problème que devront résoudre les élèves. Pour eux, si les élèves sont en activité c'est qu'ils apprennent. Les cycles clés en main, qui sont souvent trouvés sur internet sont nombreux, mais malheureusement, ils ne correspondent pas forcément aux besoins de leurs élèves qui se retrouvent parfois en échec car la situation est trop complexe ou à l'inverse la situation est trop facile et les élèves, même s'ils pratiquent, n'apprennent rien. C'est un des modèles de représentations que Thépaut et Léziart (2016) ont pu relever, « Dès lors que l'élève pratique, respecte les règles du jeu et les consignes, qu'il « est actif » il est censé apprendre... La réussite de la tâche motrice l'emporte sur l'enjeu d'apprentissage ».²

Dans ma circonscription l'enseignement de l'EPS est pris en charge par des ETAPS (Educateur Territorial des Activités Physiques et Sportives). Les enseignants de la classe sont présents lors de la séance mais leur rôle se cantonne souvent à de la gestion de classe et parfois à « animer » un atelier. On remarque que les enseignants se posent peu de questions sur le choix des situations, le problème posé par celles-ci et sur les méthodes utilisées par les élèves pour apprendre. Devos & Amans-Passaga parlent d'« une collaboration plus virtuelle que réelle »³, alors que le référentiel de compétences des métiers de l'enseignement de 2013 parle d'un enseignant concepteur (compétence P3).

Lors de temps de formation de circonscription, on peut souvent entendre que les ETAPS sont plus compétents et que la formation initiale (variable d'un ESPE à l'autre) n'est pas suffisante. En effet, « l'absence d'une référence précise à des contenus d'enseignements clairement identifiés naît d'une connaissance restreinte des APS. » (Liéziart, 2016).

Deux choses ressortent de cette situation :

- Il me semblerait intéressant au contraire de profiter de la compétence des éducateurs pour se questionner et se former à leur côté tout en veillant comme le rappelle Bonnery(2016)⁴ à ce que les ETAPS ne scolarisent pas de manière formelle les APSA (Activités physiques Sportives et Artistiques) en axant les élèves uniquement sur la performance. L'école doit permettre aux élèves d'apprendre à faire une performance et de réfléchir à la manière dont ils ont réalisé celle-ci.

- Ce sentiment d'incompétence que l'on retrouve aussi chez les enseignants que j'ai pu suivre me semble être très problématique pour que les enseignants puissent être motivés à enseigner l'EPS. En effet, si l'on s'appuie sur les théories de la motivation de Deci et Ryan (1985)⁵ le sentiment de compétence est un facteur important de la motivation.

Il me paraît important d'accompagner les enseignants dans l'analyse didactique des APSA qu'ils souhaitent utiliser afin de proposer de réelles situations d'apprentissage. Pour cela, il faut trouver une entrée qui permette de dépasser ce sentiment d'incompétence des enseignants et qui permette également aux élèves d'avoir une réflexion sur leur pratique.

¹ Formation continue des enseignants d'EPS belges et luxembourgeois.

²In Léziart, Y., Recherches en didactique sur l'école primaire, Contre Pied, Hors Série n°14 Janvier 2016.

³ In Léziart, Y., Recherches en didactique sur l'école primaire, Contre Pied, Hors Série n°14 Janvier 2016.

⁴ Bonnery, S., Entretien réalisé par Claire Pontais, Priorité à l'école primaire : pour faire quoi ?, Contre Pied, Hors Série n°14 Janvier 2016.

⁵ Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1985), Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, New York, Plenum Press.

Cet écrit sera structuré en quatre temps logiquement liés et articulés autour des points développés en introduction. Je propose donc dans un premier temps, le cadre théorique sur lequel je vais appuyer ma formation. Ensuite j'exposerai comment j'ai construit la formation et ce que j'avais prévu. Puis, j'effectuerai un récit de la formation donnée et son analyse au regard des compétences que l'on attend du formateur. Enfin, je proposerai des prolongements pour la suite de l'accompagnement.

1. Cadre théorique

1.1. Théories de l'apprentissage ⁶

Comme je l'ai indiqué dans mon introduction, on remarque que souvent les enseignants proposent des situations sans pouvoir les justifier en termes d'apprentissage. Les élèves étant en activité ils apprennent. Il s'agit de s'interroger sur les théories de l'apprentissage qui pourrait leur laisser penser que l'activité se suffit à elle-même.

Je vous propose donc un retour sur les grands courants de l'apprentissage afin de mieux analyser ce que proposent les enseignants mais aussi réfléchir au format des moments de formation que je vais proposer.

1.1.1. La psychologie behavioriste

L'apprentissage selon les behavioristes serait la modification d'un comportement observable provoqué par des stimuli venant de l'environnement ou de l'organisme de l'individu. C'est le psychologue Skinner(1969)⁷ qui a développé une approche pédagogique. L'apprentissage s'appuie sur des renforcements soit positifs (bons points, récompenses...), soit négatifs (punitions, mauvaises notes).L'apprenant modifie son comportement dans le but d'obtenir des récompenses et d'éviter les punitions. Il s'agit donc de réaliser des activités et de rendre la bonne réponse automatique par ces renforcements. La place de l'erreur est négative et le retour sur l'activité de l'élève se cantonne à des feedbacks informatifs : réussite ou échec. Lors de mes visites de suivi de stagiaires CAPASH ou durant des séances co-animées avec des collègues, j'ai pu observer que les enseignants donnent souvent ce type de retour. Les élèves vont modifier leur réalisation parce que l'enseignant émet un retour négatif sur la performance.

1.1.2. La psychologie cognitive

Les cognitivistes, eux, cherchent à comprendre ce qui se passe dans la « boîte noire » c'est-à-dire dans le cerveau des apprenants. Ce courant explique le comportement humain à partir du traitement de l'information (Basque, 1999).⁸ Il existe différents champs de recherche : la perception, la mémoire, les représentations et la résolution de problèmes. Les connaissances sont de trois types déclaratives, procédurales et stratégiques (Tardif, 1992)⁹. L'intelligence se développe « en réponse aux sollicitations et aux contraintes de l'environnement » grâce à deux actions l'assimilation et l'accommodation. La première correspond à l'action de l'individu sur les objets qui l'entourent en fonction de ses connaissances antérieures. La seconde correspond à l'action du milieu sur l'apprenant en déclenchant des ajustements sur celui-ci. Il s'agit de proposer des situations avec des supports variés de types textuel, visuel, auditif, proprioceptif etc. afin de répondre aux différents styles cognitifs des apprenants (Basque, 1999).

L'élève est donc acteur de ses apprentissages. Il est activement engagé dans la construction de ses compétences. Il s'agit de mobiliser des stratégies cognitives pour organiser et réorganiser des connaissances afin qu'elles soient facilement utilisées.

Le constructivisme met en avant «un processus actif de construction des connaissances, plutôt qu'un processus d'acquisition du savoir » (*Ibid.*, 1999).

L'enseignant, quant à lui, doit concevoir des situations prenant en compte l'élève et ses connaissances, l'environnement et le savoir. Il doit également s'intéresser aux stratégies métacognitives c'est-à-dire verbaliser comment l'élève fait pour apprendre. Il s'agit donc de proposer des situations problèmes où l'élève fera appel à des connaissances et des savoir-faire antérieurs qu'il modifiera pour résoudre ce nouveau problème. (*Ibid.*, 1999)

L'erreur est donc une source d'apprentissage à analyser.

Les feedbacks ont donc une place importante mais ne doivent pas se cantonner à des feedbacks de type informatif. Il faut s'interroger sur comment l'élève réalise la tâche.

⁶ Théorie de l'apprentissage : Cours magistral de Philippe Clauzard : <http://www. formations.philippeclauzard.com/UE15-2016-cours6.pdf>

⁷ Skinner, B. F. , (1969). La révolution scientifique de l'enseignement. Edition Mardaga.

⁸ Basque, J., (1999). L'influence du behaviorisme, du cognitivisme et du constructivisme sur le design pédagogique.

⁹ Tardif, J. Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Editions Logiques. In Basque, J., (1999). L'influence du behaviorisme, du cognitivisme et du constructivisme sur le design pédagogique.

1.1.3. La psychologie sociale

C'est Bandura (1980)¹⁰ qui est à l'origine de la théorie de l'apprentissage social. Il prend en compte trois procédures d'acquisition :

- L'apprentissage imitatif ou « vicariant » : la personne apprend en observant un pair qui réalise le comportement à acquérir.
- La facilitation sociale : les performances sont améliorées par la présence d'un observateur.
- L'anticipation cognitive : c'est « l'intégration d'une réponse par raisonnement à partir de situations similaires ».

Ce courant nous permet d'envisager l'importance des formes de groupements lors de nos séances. Il s'agit de rappeler l'importance des rôles d'observateurs tant pour l'autre que pour soi. L'anticipation cognitive est une procédure importante à rappeler à nos élèves lorsqu'il faut résoudre une situation problème.

1.1.4. La psychologie du développement.

Ce courant est porté par Vygotsky (1985)¹¹ qui insiste sur la composante sociale de l'apprentissage. En effet, dans un premier temps elle apparaît dans une activité collective soutenue par l'enseignant et le groupe et dans un deuxième temps dans une activité individuelle où l'enfant l'intériorise.

La distance entre ce que l'enfant peut effectuer seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide de l'adulte est appelée « zone proximale de développement » (ZDP). La nécessité de construire les séquences à partir d'une évaluation diagnostique des compétences de nos élèves en début de chaque cycle et donc de trouver une situation de référence ne peut être écartée.

1.1.5. La psychologie culturelle.

Pour Bruner(2015)¹² l'apprentissage se fait grâce à la médiation sociale grâce à des interactions de tutelle. Il introduit le concept d'étayage qui peut avoir six fonctions : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration. L'étayage permet à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne sait pas résoudre seul. Il désigne toutes les interactions de l'adulte en direction de l'enfant. Le langage a donc une place primordiale. Il s'agit également de proposer des situations problèmes aux élèves et de faire preuve de vigilance à l'égard des difficultés de l'élève. Il en découle des postures d'enseignant qui permettent d'être à l'écoute : déplacements dans la classe, observation et analyse des réalisations des élèves. Il semble ici important de pouvoir demander aux élèves d'explicitier leur démarche afin de pouvoir les accompagner vers la réussite. C'est le travail de métacognition.

Bruner insiste également sur l'importance de construire le sens des apprentissages pour les élèves. En effet, plus les élèves mettront de sens sur ce qu'ils font plus la réactivation de ces connaissances ou compétences sera aisée.

1.1.6. L'apprentissage moteur.

L'apprentissage moteur dans le modèle cognitiviste est découpé en trois phases (Delignières, 2008)¹³ :

- Le stade cognitif ou verbal moteur où le sujet découvre la tâche et où il doit en identifier le but et les moyens à mettre en œuvre. Cette phase se caractérise par une attention très élevée et des mouvements saccadés. Le but étant de construire un programme moteur.
- Le stade moteur « consiste en un affinement progressif du programme moteur » (*Ibid.*, 2008). L'élève peut affiner le programme moteur en fonction de la tâche.
- Le stade autonome voit la demande attentionnelle disparaître grâce à l'automatisation et permet une meilleure « efficacité énergétique » (*Ibid.*, 2008).

Ce modèle s'appuie sur la théorie du traitement de l'information, vous pouvez le retrouver en annexe 2.

¹⁰ Bandura, A. (1980). L'apprentissage social. Bruxelles, Edition Mardaga.

¹¹ Vygotsky L. S. (1985). Pensée et langage. Paris, Ed. Sociales.

¹² Bruner, J. (2015). Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. Presses universitaires de France.

¹³ Delignières, D. (2008). L'apprentissage moteur. Dans *Psychologie du sport* (pp. 80-97). Paris: Presses Universitaires de France.

1.1.6.1. Quelques notions clés sur l'apprentissage moteur.

- La répétition

Quelques soient les théories de l'apprentissage la répétition est une variable incontournable (*Ibid.*, 2008). En effet, si l'on reprend le modèle cognitiviste la première phase de l'apprentissage nécessite énormément de capacités attentionnelles par l'utilisation de processus contrôlés en mobilisant la mémoire de travail ce qui entraîne des mouvements lents (Schiffrin et Schneider, 1977)¹⁴. Toujours selon Schiffrin et Schneider l'apprentissage, grâce à la répétition, permet l'automatisation de ces processus. Un autre point clé de l'automatisation est la consistance qui se définit « comme une stabilité du codage entre stimulus et réponse d'un essai à l'autre » (Delignières, 2008). L'enseignant doit accompagner l'élève pour qu'il prenne conscience de cette consistance sinon il n'y aura pas d'automatisation.

- La difficulté de la tâche

La difficulté de la tâche est pour Famose (1983)¹⁵ intimement liée à l'apprentissage. En effet, il propose l'apprentissage des habiletés motrices par l'aménagement de la tâche. L'habileté motrice peut être de deux ordres :

- Les habiletés fermées se retrouvent dans des sports dans un contexte « stable et prévisible sans interaction directe entre adversaires. » (Collet, 2002)¹⁶. Ce sont des gestes techniques dont les caractéristiques sont « grandement prévisibles ». (*Ibid.*, 2002)
- Les habiletés ouvertes se retrouvent dans des sports à confrontation directe avec un environnement instable. (*Ibid.*, 2002)

Cependant Knapp (1975)¹⁷ parle lui d'un « continuum » qui classerait les habiletés de « plus fermées à plus ouvertes » selon le degré d'incertitude.

Les tâches sont donc classées en trois catégories (Famose, 1983) :

- Définie : le but et les critères de réalisation sont donnés à l'apprenant.
- Semi-définie : le but et les critères de réussite sont donnés mais il n'y a pas de critères de réalisation.
- Non-définie : c'est une activité de découverte, ni but ni critère

Dans cette démarche, l'enseignant augmentera le degré d'incertitude de manière progressive au fur et à mesure de l'apprentissage (Famose, Durand et Bertsch, 1985)¹⁸. L'enseignant peut donc jouer sur différentes variables afin de diminuer la difficulté de la tâche (Cf. tableau en annexe 3)

On peut parler de Zone de difficulté optimale (Brunelle et Toussignant, 1988)¹⁹ dont le concept est représenté sur la figure ci-dessous.

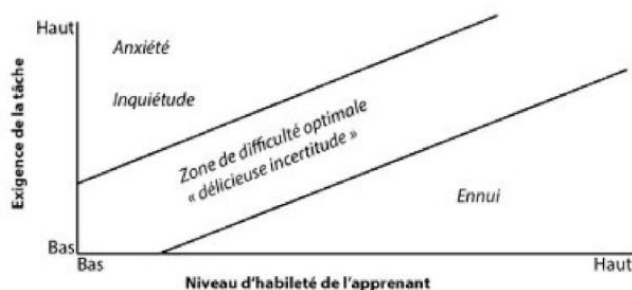


Figure 1 — Difficulté optimale (d'après Brunelle et Toussignant, 1988).

¹⁴ Shiffrin, R. M. et Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing : II. Perceptual learning, automatic attending and a general theory, *Psychological Review*, 84, 127-190

¹⁵ Famose, J.-P. (1983). Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information, in J.-P. Famose, J. Bertsch, E. Champion et M. Durand, *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive*, Paris, EPS, p.9-21.

¹⁶ Collet, C. (2002). *Mouvements et cerveau*. Editions De Boeck.

¹⁷ Knapp, B. (1975). *Sport et motricité*. Vigot.

¹⁸ Famose, J. -P. , Durand, M. et Bertsch, J. (1985). Caractéristiques spatio-temporelles des tâches et performances motrices, *Actes du Congrès international « Corps-Espace-TEMPS »* Marly-le-Roi

¹⁹ Brunelle, J. et Toussignant, M. La supervision de l'interaction, in]. Brunelle, D. Drouin, P. Godbout et M. Toussignant (éd.), *La supervision de l'intervention en activité physique*, Chicoutimi: Gaétan Morin, 1988, p. 109-214. In Famose, J.-P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. INSEP.

- La démonstration.

C'est un moyen pédagogique très controversé (Delignières, 2008). Cependant, il est beaucoup utilisé durant les cours d'EPS. Les travaux de Bandura sur l'apprentissage social mettent en avant que l'apprenant se construit une représentation cognitive du modèle afin de pouvoir proposer une action motrice. Il ne serait donc pas passif comme le disent les détracteurs de cette méthode (Delignières, 2008).

- Les feedbacks

Ce sont toutes les informations que le sujet peut recevoir sur sa pratique. Ils interviennent dans la « boucle de régulation du mouvement dans laquelle la détection de l'erreur et sa correction seraient indispensables aux apprentissages moteurs » (Potdevin et al., 2013). Ils permettent donc une amélioration de la performance.

Ils peuvent être intrinsèques s'ils sont issus de la pratique ou extrinsèques lorsqu'ils viennent d'une autre personne. Ces derniers peuvent porter sur la connaissance du résultat (écart entre la réalisation et le but visé) ou porter sur la connaissance de la performance (information sur les moyens utilisés pour atteindre le but). Tous les deux amélioreraient l'apprentissage (Wulf et Shea, 2004)²⁰

Le feedback extrinsèque permettrait d'aider l'apprenant à s'améliorer en particulier si celui-ci n'arrive pas à repérer les feedbacks intrinsèques (Swinnen, 1996).²¹

Les fonctions des feedbacks extrinsèques sont selon Piéron (1992) :

- évaluatif : donne une information sur l'exécution sans jugement ;
- descriptif : explique ce qui est positif ou négatif dans l'exécution ;
- interrogatif : amène l'apprenant à analyser son exécution ;
- prescriptif : donne les indications pour modifier l'exécution ;
- appratif : maintenir le niveau de motivation.

L'utilisation des feedbacks n'est pas anodine. En effet, une utilisation massive serait néfaste pour les apprentissages (Delignières, 2008). Il faut que les élèves puissent se passer progressivement de celui-ci. En plus de leur fréquence, il faut également que ceux-ci ne soient pas donnés immédiatement après la réalisation afin que l'apprenant puisse tenter d'accéder au feedback intrinsèque.

Le feedback aurait un impact motivationnel et permettrait d'augmenter la persistance des apprenants dans leurs efforts (*Ibid.*, 2008).

Les feedbacks ont donc une place prépondérante en particulier dans l'enseignement explicite que je vais présenter dans la partie suivante.

1.1.7. Bilan.

Lorsque j'ai abordé les théories de l'apprentissage avec les enseignants lors d'un entretien de groupe avant le temps de formation, la réponse fut unanime « *On en a parlé à l'IUFM mais je ne m'en souviens plus.* » En fait, ils se rappellent vaguement tous de la ZPD et aucun n'a pu expliquer le principe d'étagage. Les principes d'assimilation et d'accommodation eux non plus ne sont pas connus même si le principe de faire appel à des connaissances antérieures leur paraît essentiel. Ils vont cependant peu y faire appel lors des séances d'EPS selon leurs propres aveux.

Pour conclure, les enseignants ont des connaissances sur les théories d'apprentissages mais vont rarement faire du lien entre leur pratique et cette théorie. Cependant, ils n'ont pas de connaissances sur les apprentissages moteurs en particulier car c'est très peu abordé dans la formation.

On remarque enfin l'importance des feedbacks donnés par l'enseignant ou par des pairs dans l'apprentissage et du sens donné aux apprentissages. Ces feedbacks sont centraux dans l'enseignement explicite, j'y reviens dans la partie qui suit.

1.2. L'enseignement explicite.

1.2.1. D'abord pourquoi prôner l'enseignement explicite ?

Bien sûr parce que les textes officiels nous le demandent comme nous allons le voir ultérieurement afin de permettre la réussite de tous. Mais surtout comme le rappelle Bernadin (2016) ²²le plus

²⁰ Wulf, G. & Shea, C.H. (2004). Understanding the role of augmented feedback : the good, the bad, the ugly. In A.M. Williams & N.J. Hodges (Eds.), *Skill acquisition in sport : research, theory and practice* (pp. 121-144). London : Routledge.

²¹ Swinnen, S. P. (1996). Information feedback for motor skill learning : a review. In H. N Zelaznik (Eds), *Advances in motor learning and control* (pp. 37-66). Champaign, IL : Human Kinetics.

²²Centre Alain Savary, Enseigner plus explicitement.

souvent la réponse à la difficulté scolaire se traduit par une simplification, une trop grande aide, voire l'apport direct de la réponse et donc creuse un peu plus les inégalités (Rochex et Crinon, 2012)²³. De plus, beaucoup d'élèves se satisfont du « faire » et de la réussite de la tâche alors que d'autres ont bien repéré que le moment de bilan où l'on structure ce qu'apporte la séance (les erreurs, les procédures) est la phase la plus importante (*Ibid*, 2012). Il s'agit donc d'accompagner nos élèves mais aussi nos enseignants en formation à identifier les moments clés de nos séquences.

Les chercheurs comme Michel Fayol, Sylvie Cèbe et Roland Goigoux soulignent l'importance « d'outiller, dès la maternelle, tous les élèves des procédures de base... en comprenant les causes plutôt qu'en se focalisant sur les effets des difficultés des élèves. » Ils rappellent encore une fois que « réussir n'est pas comprendre »²⁴ et qu'il faut absolument un travail de verbalisation sur les procédures qui ont permis la réussite.

Les chercheurs du laboratoire CIRCEFT-E.SCOL de l'université Paris 8 ajoutent que la situation doit être explicite et permettre aux élèves d'interpréter le sens de la situation afin de pouvoir en extraire des procédures. Eux aussi mettent en avant qu'« activisme » ne veut pas dire activité intellectuelle.²⁵

1.2.2. Mais alors quoi, comment et quand expliciter ?

Tout d'abord, expliciter ne peut se réduire à expliquer la consigne comme le rappelle Cèbe. (2016)²⁶ En effet, beaucoup d'élèves sont capables de redonner la consigne voire la reformuler sans pour autant mettre du sens sur ce qu'il y a à faire ou apprendre. Lors des entretiens avec mes collègues sur leurs pratiques ce point est souvent relevé : « *Les enfants sont capables de me donner la consigne mais ne l'appliquent pas* » ou encore « *Même lorsqu'ils reformulent avec leurs mots il arrive que le résultat ne soit pas du tout celui que j'attends* »...Sylvie Cèbe conseille d'engager les élèves dans une réflexion sur les critères de réussites en utilisant par exemple les questions suivantes :

« A quoi ressemblera cet exercice lorsque vous l'aurez réussi ? Quelle est la règle du jeu qu'à en tête l'enseignante quand elle propose cette consigne ? A quoi faut-il faire attention dans la tâche ? Qu'est ce qui va permettre de dire si c'est réussi ou pas ? »

On remarque l'importance du sens de la tâche pour les élèves et qui n'est pas forcément le sens qu'imagine l'enseignant. Sur ce point, les collègues avouent ne pas toujours expliciter pourquoi nous faisons la tâche : « *C'est vrai que lorsque je donne une tâche en jeu d'opposition avec un ballon, je n'explique pas pourquoi on le fait et ils font la situation quand même* ». En creusant un peu lors de l'entretien je me suis rendu compte que l'enseignant lui-même ne mettait pas vraiment de sens sur la tâche mais comme celle-ci revient souvent dans les cycles proposés dans des ouvrages sur l'EPS ou sur internet c'est qu'elle est une bonne situation. Il s'agit donc en amont pour les enseignants de réfléchir au sens de la tâche pour pouvoir l'expliquer et donner du sens aux apprentissages des élèves. La phase d'analyse didactique que je définirai ultérieurement (Partie 1.5.) est primordiale.

Il s'agira également d'expliquer les stratégies à mettre en place ou faire expliciter les stratégies mises en place par les élèves durant la tâche. La plupart du temps lors d'observations j'ai pu remarquer que les feedbacks donnés aux élèves sont souvent et uniquement des feedbacks informatifs « *tu as réussi* », « *Là ça n'est pas bon* »... ce qui est confirmé par les entretiens : « *En lancer, je demande à l'élève s'il a lancé plus loin pour qu'il analyse sa performance* », « *Lors de mon exercice de course d'orientation, je valide le mot secret où je dis quelles sont les bonnes lettres pour qu'ils puissent se corriger* »... Les enseignants n'interrogent pas les élèves en EPS sur les procédures qu'ils ont mises en place pour réaliser la tâche comme ils pourraient le faire en résolution de problème en mathématiques par exemple. Or, l'on sait que les feedbacks interrogatifs (Potdevin, Bernaert, Huchez et Vors, 2013)²⁷ ont un impact positif sur les apprentissages. Il s'agit donc sans pour autant amputer le temps de pratique, d'interroger les élèves sur leurs stratégies et pourquoi ils ont fait comme ça. Si nous reprenons le commentaire sur le lancer ci-dessus, l'enseignant suppose que l'élève va analyser sa performance au regard du geste utilisé par rapport à une performance précédente. Or, l'élève ne le fera peut être pas, il doit être accompagné.

²³ Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (2012). La construction des inégalités scolaires, PUR

²⁴ Cèbe, S. et Picard, P. « Réussir pour comprendre : le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école », Article paru en 2009 dans la revue du GFEN « Dialogue » n°134 <http://bit.ly/1pTFMP>

²⁵ Centre Alain Savary, Enseigner plus explicitement.

²⁶ Ibid

²⁷ Potdevin, F., Bernaert, F., Huchez, A. et Vors, O. (2013). Le feedback vidéo en EPS : une double stratégie de progrès et de motivations. Le cas de l'Appui Tendu Renversée en classe de 6^{ème}. In eJRIEPS

Un autre moment clé se trouve dans le bilan de la séance et le tissage en projetant les élèves sur ce qui sera fait la fois suivante. Ce moment, même s'il est identifié comme important par les enseignants, est souvent « bâclé » : « *Je suis toujours un peu court et avec le passage par les vestiaires c'est un peu compliqué* », « *Patrice (ETAPS) fait des bilans durant la séance et à la fin* »... Lorsque j'interroge les enseignants sur ce que contient le bilan, il y a souvent un bilan sur l'objectif de la séance et ce qui sera fait la fois suivante. En revanche, le bilan est souvent fait uniquement par l'enseignant ou l'ETAPS. Les élèves explicitent peu ce qu'ils ont appris et comment ils l'ont fait. Il semble important que les élèves explicitent leurs stratégies durant la séance avec des « arrêts sur image » mais aussi durant la phase de bilan pour pouvoir mettre en mémoire des stratégies d'apprentissage afin qu'elles puissent être réutilisées dans d'autres disciplines.

Je pense qu'à la fois l'enseignant et les élèves doivent expliciter. L'enseignant doit donner du sens aux apprentissages au regard des connaissances et compétences antérieures des élèves. Il doit également expliciter les compétences et les connaissances nécessaires à la réalisation de la tâche. L'élève quant à lui doit expliciter, avec l'aide de l'enseignant, les stratégies qu'il a mises en place pour résoudre le problème. C'est en s'interrogeant sur ces stratégies que l'on pourra déceler des obstacles aux apprentissages.

« Quand expliciter ? », il y a deux moments clés à ne pas rater qui sont le lancement de la tâche pour qu'il n'y ait pas un décalage entre l'attente de l'enseignant et le but que se donne l'élève et le bilan afin de vérifier et de secondariser les connaissances construites. Cependant, il ne faudra pas oublier de faire des « arrêts sur image » durant la séance afin d'interroger l'élève sur le comment et pourquoi il fait comme ça.

1.3. Le prescrit.

Que nous demandent les textes officiels à propos des stratégies d'apprentissages et de l'enseignement explicite ?

1.3.1. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.²⁸(S4C)

Ce document nous dit que le domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre, « a pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie. Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire ».

Dans quelle mesure cela est-il important ? Dans nos classes, nous sollicitons très souvent de la part de nos élèves des compétences « cachées », « implicites ». En effet, la compréhension des consignes, la planification d'une tâche à réaliser, l'utilisation d'un schéma pour résoudre un problème sont autant de choses que nous leur demandons de mobiliser pour résoudre un problème. Mais à quel moment leur apprenons-nous à réaliser ces tâches ? Ce sont souvent des compétences qui sont construites mais de manière non explicite et une partie de nos élèves ne sont pas capables de les mobiliser car ils n'y ont pas mis de sens.

Il s'agit donc dans tous les domaines de former les élèves :

- à organiser leur travail ;
- à coopérer et réaliser des projets ;
- à utiliser des médias, des démarches de recherche et de traitement de l'information.

Dans quelle mesure l'enseignement de l'EPS répond-il à la construction de ce domaine du socle ?

1.3.2. Les programmes²⁹ :

Il me semble important de reprendre quelques points clés du programme d'EPS afin de comprendre comment ceux-ci permettent l'acquisition du S4C. De plus, la formation ne peut être détachée du prescrit.

Le programme vise la construction de cinq compétences générales, chacune étant liée à un domaine du socle :

- C1 : Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps

²⁸ Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015.

²⁹ BO spécial du 26 novembre 2015.

- C2 : S'approprier, par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils pour apprendre.
- C3 : Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités
- C4 : Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière
- C5 : S'approprier une culture physique sportive et artistique

Pour construire ces compétences, l'enseignant en EPS, propose à tous les élèves une formation s'appuyant sur quatre champs d'apprentissages :

- Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée
- Adapter ses déplacements à des environnements variés
- S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique
- Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel

Les programmes spécifient également pour la compétence « S'approprier seul ou à plusieurs, par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre » qu'au cycle 2 les élèves apprennent

- par essai-erreur en utilisant les effets de leur action.
- à planifier leur action avant de la réaliser.

Pour le cadre de ma recherche, je ne me suis intéressé uniquement au programme de cycle 2 puisque c'est le cycle des enseignants concernés.

1.3.3. Les ressources éducol.³⁰

Les ressources éducol précisent comment, dans chaque champ d'apprentissage (CA), l'EPS répond au domaine 2 du S4C.

CA 1 : Produire une performance maximale, mesurée à une échéance donnée.	CA2 : Adapter ses déplacements à des environnements variés	CA3 : S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et / ou acrobatique	CA4 : Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel
• Apprendre par l'action et la répétition, par le constat de ses résultats à l'aide de repères spatio-temporels simples et concrets (connaissance du résultat immédiate : cibles à atteindre, zones ou plots à franchir adossés à des points...); • Identifier les actions qui permettent la meilleure efficacité ; • Découvrir des habitudes (méthodes) de travail : se préparer avant un effort, respecter les consignes et l'espace de travail sur un atelier.	• Lire le milieu et adapter ses déplacements à ses contraintes : lire le milieu et prévoir son déplacement, traiter de l'information pour choisir, réguler et s'auto-évaluer dans des environnements inhabituels et incertains.	• Apprendre en observant, en décomposant, en imitant et en répétant ; • Apprendre à réajuster la réalisation d'éléments, ou d'enchaînements, ou de séquences à partir de l'observation de leur résultat ou de l'effet produit sur autrui ; • Apprendre à planifier une séquence, un enchaînement avant de les réaliser	• Prendre et traiter de l'information pour agir de façon efficace : se reconnaître attaquant ou défenseur et changer rapidement de statut en fonction de l'évolution du rapport de force. • Orienter ses actions en visant le gain du jeu : faire des choix stratégiques et moteurs simples en fonction des actions d'un/des adversaires pour gagner le rapport de force ; • Savoir regarder pour prendre des repères sur le terrain et ses alliés pour agir seul ou avec les autres et développer ainsi un projet de jeu simple

³⁰http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Concevoir_et_mettre_en_oeuvre/78/5/RA16_C2_EPS_Contribuer_socle_685785.pdf

Est-ce que ces méthodes sont connues et identifiées par les enseignants ? Le sont-elles de manière consciente ? Sont-elles explicitées aux élèves ? Ces documents sont-ils connus des enseignants ?

Une évaluation diagnostique du niveau de connaissance de ces méthodes semble indispensable afin de cibler au mieux sur quelles connaissances je vais pouvoir m'appuyer lors de la formation.

1.3.4. Le référentiel pour l'éducation prioritaire³¹

Mon lieu d'exercice d'enseignant et de futur formateur je l'espère étant la REP+ il me semble important de relever en quoi l'enseignement explicite est d'autant plus important dans ce milieu.

Comme le rappelle l'introduction du document, celui-ci s'appuie sur les assises de l'éducation réalisées en 2013 afin de permettre à tous les élèves de construire les compétences nécessaires au S4C. Il est rappelé l'importance :

- « d'expliciter les démarches d'apprentissage pour que les élèves comprennent le sens des enseignements ».

Il faut pour cela que « les objectifs du travail proposé aux élèves soient systématiquement explicités avec eux » et que « les procédures efficaces pour apprendre soient explicitées et enseignées aux élèves à tous les niveaux de la scolarité. La pédagogie est axée sur la maîtrise d'un savoir enseigné explicitement (l'élève sait avant de commencer une leçon ce qu'il a vocation à apprendre et il vérifie lui-même après la leçon qu'il a retenu ce qu'il fallait). » L'enseignement de l'EPS ne doit pas échapper à la règle. Les objectifs des séances ne sont que rarement voire jamais explicités aux élèves et les enseignants donnent rarement les critères de réussite.

- « La co-présence enseignante en classe est pratiquée régulièrement. »

Ce dernier point, même s'il concerne plus l'enseignement du lire/écrire/parler, me semble très intéressant pour la particularité des enseignants que je vais accompagner car ils vont soit réaliser les séances en binôme par niveau soit pour les collègues de CE1 coanimer les séances avec un ETAPS.

Celle-ci, toujours d'après ce référentiel « favorise, autant par la co-action que par l'observation, une meilleure compréhension des difficultés rencontrées par les élèves. Elle permet également aux professionnels de mieux partager l'analyse des effets des démarches d'enseignement et d'affiner progressivement la manière de répondre aux besoins des élèves. » . Mais la co-action est-elle quelque chose d'inné ? Qu'observe-t-on ? Comment analyse-t-on ? L'analyse est-elle portée sur nos pratiques pédagogiques, sur les stratégies des élèves ou bien les deux ?

Il s'agit ici de compétences à construire pour le professeur des écoles. Il me semble intéressant d'accompagner les collègues dans leur compétence à travailler avec l'ETAPS.

1.3.5. Les compétences du PE³².

Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation instaure les compétences communes à tous les métiers de l'éducation mais également des spécificités selon les métiers.

Ces compétences sont celles attendues par un enseignant expert et un document d'accompagnement pour la titularisation³³ précise les attentes pour les professeurs stagiaires comme le précise Robine (2013)³⁴. Dans le même sens Bonnafeux (2013)³⁵ rappelle que ces compétences se construisent tout au long de la carrière en auto formation ou en formation continue.

Si nous reprenons le thème de ce mémoire, qui est l'analyse didactique des APSA et l'enseignement explicite, en quoi cet accompagnement répond-il à des enjeux de formation ?

Il devrait permettre :

- de s'interroger sur les processus d'apprentissage des élèves (compétence commune N°3)

³¹http://cache.media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/53/5/referentiel_e_ducation_prioritaire_294535.pdf

³² BO n°30 du 25 juillet 2013

³³ Fiche n°14 du BO 13 du 26 mars 2015 : [Outil d'accompagnement : descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier](#)

³⁴ Directrice Générale de l'enseignement scolaire en 2013.

³⁵ Directrice générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (Dgesip) en 2013.

- d'accompagner les élèves dans le parcours de formation en contribuant à la maîtrise du S4C en particulier du domaine 2.
- De s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel en réfléchissant sur sa pratique et en réinvestissant les résultats de sa réflexion dans l'action.

De manière plus spécifique, la compétence visée est la maîtrise des savoirs disciplinaires et leur didactique et plus particulièrement de maîtriser les objectifs et les contenus d'enseignement, les exigences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que les acquis du cycle précédent et du cycle suivant.

Tout ceci afin qu'il puisse développer les compétences

- P3 : « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » en travaillant sur l'identification des objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.
- P4 : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves. En rendant explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages.

1.4. L'analyse et le traitement didactique.

Nous l'avons vu l'importance d'une réflexion en amont sur les APSA que nous proposons à nos élèves est primordiale, c'est ce qu'on appelle l'analyse et le traitement didactique. Il me semble très important d'être au clair avec ces notions afin de pouvoir former des collègues.

Altet (2001) définit la spécificité des tâches d'enseignant par le fait « qu'elles couvrent deux champs de pratiques différentes mais interdépendantes ». Il y a d'une part la didactique qu'elle définit comme « la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève » et d'autre part la pédagogie qui est définie comme « le champ du traitement et de la transformation de l'information transmise en savoir chez l'élève par la pratique relationnelle et les actions de l'enseignant pour mettre en œuvre des conditions d'apprentissages adaptées ».³⁶

Il s'agit ici de s'interroger plus spécifiquement sur ce qu'est l'analyse didactique des APSA en EPS.

L'objectif d'analyser et de traiter sur le plan didactique les APSA est de pouvoir construire des contenus de formation pour nos élèves (Dugal, 1991). En effet, si on s'appuie sur la conception constructiviste de l'apprentissage citée précédemment, il est important de réfléchir aux problèmes fondamentaux que posent les APSA à nos élèves.

Ainsi l'analyse didactique « comporte plusieurs étapes successives visant à définir la logique interne de l'activité, ses principes d'action fondamentaux, l'enjeu de formation qui en découle pour l'enseignant, le problème fondamental à résoudre par le pratiquant et, enfin, la logique du comportement de l'enfant face à ce problème fondamental »³⁷ (Dugal, 1991)

- La logique interne de l'activité correspond aux caractéristiques fondamentales : notion de déplacements, d'opposition, la marque, manipulation d'objets...
- Principes d'action fondamentaux : ce sont les principes d'action que l'on retrouve quelque soit le niveau de pratique.
- Enjeu de formation : pourquoi programmer cette APSA dans mon année, mon cycle ?
- Problème fondamental : c'est le problème spécifique que l'élève rencontrera forcément lors de sa pratique.
- Logique du comportement de l'enfant : évolution de l'enfant en fonction de ses ressources, de ses représentations ; les stratégies cognitives mises en place pour construire ses compétences.

Cette analyse permet ensuite d'effectuer un traitement didactique en fonction de nos élèves en déterminant

- des thèmes d'études du point de vue affectif, cognitif, informationnel et bio mécanique au regard des principes d'action de l'APSA.

³⁶ Altet, M. « Chapitre 1. Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », in Paquay, L. et al. (2001). Former des enseignants professionnels, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation » (3^e éd.), p.27-40

³⁷ Dugal, J., Analyse et traitement didactique des APS, Revue EPS n°230, Janvier 1991

- Des situations de référence : c'est-à-dire des situations qui permettront aux élèves l'appréciation des problèmes mais aussi de leurs progrès.
- Des critères de réussite qui permettent aux élèves et à l'enseignant d'évaluer des progrès, des passages d'un niveau d'apprentissage à un autre.

Il me semble que si je présente l'analyse didactique sous cette forme je risque de « perdre » les collègues qui on l'a dit précédemment se sentent incompetents en EPS. C'est pourquoi, je pense qu'il s'agit de trouver un point d'entrée qui permette aux enseignants de s'interroger sur l'APSA afin de répondre au moins à 3 de ces points :

- enjeu de l'APSA ;
- problème fondamental de l'activité ;
- logique du comportement de l'enfant.

La compétence C2 me semble un point d'entrée intéressant. Elle permettrait de s'interroger sur la logique du comportement de l'enfant en s'interrogeant sur les stratégies d'apprentissage mises en jeu. En recherchant comment l'élève apprend, on doit se demander quel problème il doit résoudre.

A partir de cette analyse on devrait pouvoir proposer des situations de référence et identifier des critères de réussite qui permettront de répondre aux exigences de l'enseignement explicite vues précédemment.

1.5. Problématique et Hypothèses

Dans quelles mesures former les enseignants à l'enseignement explicite serait un point d'entrée dans l'analyse didactique des APSA et permettrait à certains élèves de mieux s'approprier des méthodes pour apprendre ?

Hypothèses :

Si les enseignants abordaient les APSA par la compétence C2 « s'approprier par la pratique, seul ou en groupe, des outils et des méthodes pour apprendre » cela les amènerait à s'interroger sur les problèmes que pose l'activité aux élèves.

De ce fait, ils devraient s'interroger sur les formes de groupement, les consignes et sur leur organisation de séance lors de la construction de séance ou lors de séances proposées par l'ETAPS.

Le fait d'explicitier les méthodes pour apprendre lors de la séance d'EPS et de les réactiver lors de séance de mathématiques ou de français pourrait permettre à certains élèves de mieux se les approprier grâce à la pratique.

2. Démarche méthodologique et proposition de formation.

2.1. Méthodologie.

Les représentations initiales des enseignants sur l'EPS seront recueillies lors de la passation d'un questionnaire via google un mois avant la formation. Le but n'est pas de réaliser une étude statistique.

Une formation de groupe de 90 minutes sera proposée suivie d'un accompagnement des enseignants selon leur projet. Un temps de formalisation de ce qui a été appris sera proposé. Il sera proposé après le rendu de ce mémoire.

Enfin, une évaluation de la formation lors d'entretiens individuels sera réalisée.

Les différents points de cette méthodologie vont être présentés dans les parties suivantes.

2.2. Caractéristiques des enseignants ayant suivi la formation.

La formation a été proposée dans le cadre du volontariat aux enseignants du cycle 2 de l'école Lavoisier de Tourcoing.

Cette école est classée REP+ et comporte depuis cette année des classes de CP au CM2. Jusqu'à l'an dernier elle n'accueillait que des classes de CE2, CM1, CM2 et une ULIS. Une des particularités de la ville de Tourcoing est que des ETAPS sont mis à disposition des écoles mais ils n'encadrent pas les créneaux des classes de CP.

Sur les huit enseignants (4 de CP, 2 de CE1 et 2 de CE2), deux enseignantes de CP et deux enseignantes de CE1 se sont portées volontaires immédiatement et deux enseignantes de CE2 ont souhaité suivre la formation « à la dernière minute ».

La moyenne d'âge est de 35,3 ans (26 ans à 52 ans). L'ancienneté de service moyen est 11.5 ans (3 ans à 29 ans).

Deux enseignantes sur 6 n'ont jamais pris en charge des séances d'EPS car elles n'ont exercé que dans des villes où il y a des ETAPS. Trois enseignantes ont une expérience d'une année dans l'enseignement de l'EPS. Enfin, la dernière enseignante a enseigné l'EPS une vingtaine d'années.

Les enseignantes ayant reçu leur formation initiale à l'IUFM ou l'ESPE se souviennent d'un temps de formation trop court et d'un survol des sports avec des séances où ils encadraient leurs collègues et pas vraiment des enfants.

En revanche, l'enseignante ayant reçu sa formation à l'école normale se souvient de cycles où elle a pu encadrer des classes de manière plus régulière.

Trois enseignantes mettent en avant que personnellement elles n'aiment et ne pratiquent pas de sport. Deux enseignantes ont pratiqué ou pratiquent encore de la danse. Une enseignante continue à avoir des pratiques sportives de loisir.

2.3. Les représentations initiales des enseignants.

Pour connaître le niveau de connaissances et les représentations sur l'enseignement de l'EPS de mes collègues je leur ai transmis un questionnaire via google. (Cf. annexe 4)

Il s'agissait de répondre à 9 questions me permettant de situer la connaissance des programmes d'EPS, les points importants à prendre en compte lors de la préparation d'une séance, ce qu'apporte l'EPS à leurs élèves et plus particulièrement en classe, ce qu'ils comprenaient de la compétences C2 enfin leurs besoins en EPS.

J'ai construit le questionnaire sous forme de questions ouvertes pour ne pas restreindre les possibilités de réponses. Pour la connaissance des programmes, la question était fermée (oui/non).

La passation s'est déroulée à distance un mois avant la formation.

Les réponses aux questionnaires se trouvent en annexe 1. Quatre enseignants sur les 6 participants à la formation y ont répondu. En effet, deux enseignants de CE2 ont souhaité rejoindre le temps de formation après le temps de passation du questionnaire.

Ce questionnaire même s'il me permettra d'effectuer un comparatif n'a pas pour but d'effectuer un traitement statistique mais vraiment d'évaluer le niveau initial des enseignants. Ce questionnaire a été suivi d'un entretien de groupe afin d'affiner les réponses. L'entretien était semi directif en reprenant les thèmes donnés dans les questions du questionnaire plus le thème sur les feedbacks et sous le couvert de l'anonymat dans le mémoire.

2.3.1. La connaissance des programmes

Il ressort que les programmes sont peu ou pas connus. Les compétences à construire sont vagues.

On retrouve toutefois les grandes lignes comme le démontre le tableau suivant qui regroupe les réponses au regard des compétences du programmes.

Compétences du programme.	Réponses
Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps	- Développer sa motricité. - Développer des aptitudes motrices. - Développer des compétences physiques - Acquérir des compétences physiques et motrices
S'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils.	- Coopérer avec ses camarades - Développer l'autonomie.
Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités.	- Respecter des règles - Apprentissage de règles de sécurité pour soi et les autres. - Acquérir des compétences d'ordre plus générales (sociales, civiques...)
Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière	- Apprendre à mieux se connaître. - Favoriser une meilleure connaissance de son corps. - Développer des compétences sociales.
S'approprier une culture physique sportive et	- Découvrir différents sports.

artistique.	- Le sens de l'effort - Connaître et pratiquer différents sports.
-------------	--

L'entretien de groupe m'a permis d'extraire et de comprendre les raisons de ce fait. Le changement récent de programmes a beaucoup sollicité les enseignants sur les programmes de français et de mathématiques. Les collègues se sentent aussi incompetents lors de la lecture du programme : « *J'ai l'impression de ne rien comprendre...* », « *On ne m'a pas formé à ça* ». De plus le fait d'avoir un ETAPS, que les collègues considèrent comme plus compétent encore une fois, ils se reposent beaucoup sur lui. Il semble essentiel de refaire un point sur les attendus.

La multitude de documents disponibles sur Eduscol est également une difficulté pour eux.

2.3.2. Les points importants dans la préparation d'une séance.

Le matériel et les consignes sont deux points clés qui reviennent dans les quatre questionnaires rendus. La clarté de la consigne pour que tous les élèves puissent comprendre est bien identifiée comme indispensable. Lors de l'entretien les enseignants précisent leurs stratégies : « *Je la fais systématiquement répéter par un élève.* », « *Je demande à un élève d'expliquer ce qu'il a compris.* », « *Je fais faire une démonstration par un élève.* ». Ils mettent en avant la notion d'objectif à se fixer. Or encore une fois la définition d'objectif n'est pas claire et lors des entretiens une discussion s'ouvre. Il y en effet une confusion entre but de la tâche pour l'élève (ce qu'il a à réaliser) et objectif de la tâche en terme d'apprentissage (pourquoi il la réalise). Ce point me semble essentiel à clarifier afin de pouvoir expliciter aux élèves l'enjeu des situations pour qu'ils puissent mettre du sens.

Une enseignante aborde la verbalisation lors des bilans. Lors de l'entretien de groupe, tous s'accordent à dire que c'est important mais comme nous l'avons dit précédemment ce temps est souvent « bâclé » par manque de temps.

2.3.3. La compétence « s'approprier par la pratique, seul ou en groupe, des outils et des méthodes pour apprendre »

Je cherchais par cette question à cibler la compréhension ou l'interprétation du sens de cette compétence chez les enseignants que j'allais former. Aucun n'a fait le lien avec le socle commun. Des notions autour de « méthodes pour se corriger », « moyens leurs permettant de comprendre ou de résoudre », « observer » etc. sont énoncées. Ils m'ont avoué avoir été déstabilisés par cette question et avoir beaucoup réfléchi pour y répondre sans vraiment savoir s'ils étaient dans le vrai.

Cela paraît logique et en accord avec les réponses à la question sur les programmes. Ceux-ci n'étant pas connus les enseignants ne s'étaient jamais penchés sur la question. Il s'agira donc de clarifier cette compétence lors du temps de formation initiale.

2.3.4. Leurs besoins en EPS.

Ils admettent tous avoir besoin de formation car ils méconnaissent les activités sportives. Les documents disponibles sur Eduscol, même s'ils sont très riches, ne leurs paraissent pas accessibles. Ils relèvent surtout qu'il y en a beaucoup et ne savent pas où chercher.

Le choix d'accompagner les enseignants dans l'analyse didactique des APSA me semble répondre à leurs besoins. Cela semble également répondre aux attentes de l'institution puisque cela répond aux compétences présentées dans la partie « 1.3.5. Les compétences du PE. ».

2.4. La formation.

Avant de vous présenter le « plan » de formation proposé aux enseignants il me semble important de définir quelques termes.

La préparation de mes interventions auprès de mes collègues a soulevé énormément de questions : « Comment vais-je commencer ? » « Sous quelle forme vais-je présenter le travail ? » « Sur quoi vais-je m'appuyer », « Travail de groupe ou travail individuel ? » « Présentiel ou à distance ? » « Quel(s) objectif(s) ? », « Comment obtenir leur adhésion au vu du sentiment de compétence dans ce domaine ? »...

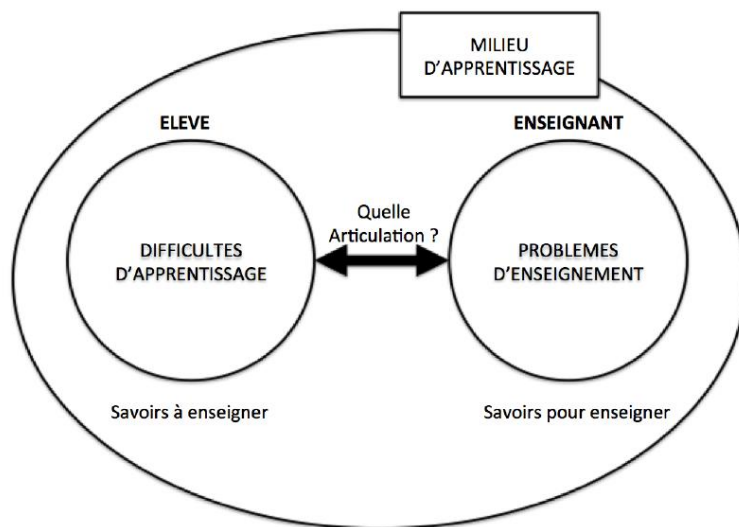
Mes lectures ont permis d'affiner ce que j'entendais par formation.

2.4.1. Formation et accompagnement.

Qu'est ce que la formation?

La définition du Larousse est la suivante : « Action de donner à quelqu'un, à un groupe, les connaissances nécessaires à l'exercice d'une activité. » Former se limite-t-il à donner des connaissances ? Peut-on en formation continue ou initiale se contenter de transmettre des savoirs et des recettes ?

L'Institut Français de l'éducation (IFÉ)³⁸ définit le but de la formation continue comme « des temps disponibles afin de mieux comprendre la nature des difficultés... d'apprentissages que rencontrent les élèves » mais aussi de mieux comprendre les problèmes d'enseignement rencontrés par les enseignants. C'est deux points se rencontrent me semble-t-il dans ma problématique. En effet, d'un côté l'on aborde la difficulté pour les enseignants à proposer de réelles situations d'apprentissages et de l'autre le fait d'aborder l'enseignement explicite devrait permettre de mieux comprendre les obstacles rencontrés par les élèves dans les apprentissages.



39

Pour l'IFÉ l'un des défis de la formation est « de ramener l'ordinaire de la classe », pour pouvoir le décrire, le comprendre... en cherchant « les bonnes raisons que les gens ont de faire ce qu'ils font », avant de chercher à quelles conditions ils pourraient faire autrement. » Comme pour nos élèves, il s'agit donc de partir de situations qui ont du sens pour les enseignants, de comprendre ce qui les a amenés à proposer cette situation afin que les apports théoriques puissent prendre tous leurs sens.

Toujours selon les travaux de l'IFÉ, la formation continue porte sur trois dimensions indissociables:

- Observatoire : « mieux comprendre le travail de l'enseignant pour mieux intervenir, mieux l'aider ».⁴⁰ C'est une dimension qui sera délicate durant cette phase de formation car par manque de moyen je ne peux laisser les élèves de mon dispositif pour aller observer les enseignants.
- Conservatoire : transmettre des savoirs faire du métier qui ont été jugés comme des réponses efficaces par les chercheurs et formateurs⁴¹. La première intervention me permettra de rappeler le prescrit puisqu'il est peu connu, de rappeler ce qu'est l'enseignement explicite déjà travaillé dans le cadre du plan de formation de circonscription et ce qu'est l'analyse didactique des APSA.
- Laboratoire : « permettre aux enseignants d'expérimenter de nouveaux outils...et ainsi de modifier leurs connaissances et leurs conceptions ». C'est le projet de travail en binôme que je souhaite proposer aux enseignants en fonction de leur projet durant l'année en EPS.

³⁸ Institut Français de l'éducation, Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves. Une synthèse des réflexions et des outils du centre Alain-Savary au service des formateurs, Septembre 2016

³⁹ Ibid

⁴⁰ Goigoux, R. (2008). Rien de plus pratique qu'une bonne théorie ? Si, deux ! Les concepts de schème et de genre au service d'une analyse didactique de l'activité d'enseignement, In M. Merri (Ed.) : Activité humaine et conceptualisation : questions à Gérard Vergnaud (pp.91-102). Toulouse : Presse Universitaire du Mirail.

⁴¹ Intervention de Roland Goigoux à la formation « Du travail en éducation prioritaire » au Centre Alain-Savary, mars 2010, « De l'analyse de l'activité des enseignants à leur activité professionnelle » <http://bit.ly/10Nb8uS>

Une bonne formation continue, toujours selon l'IFÉ, devrait donc prendre en compte les 5 axes présentés dans le schéma suivant :

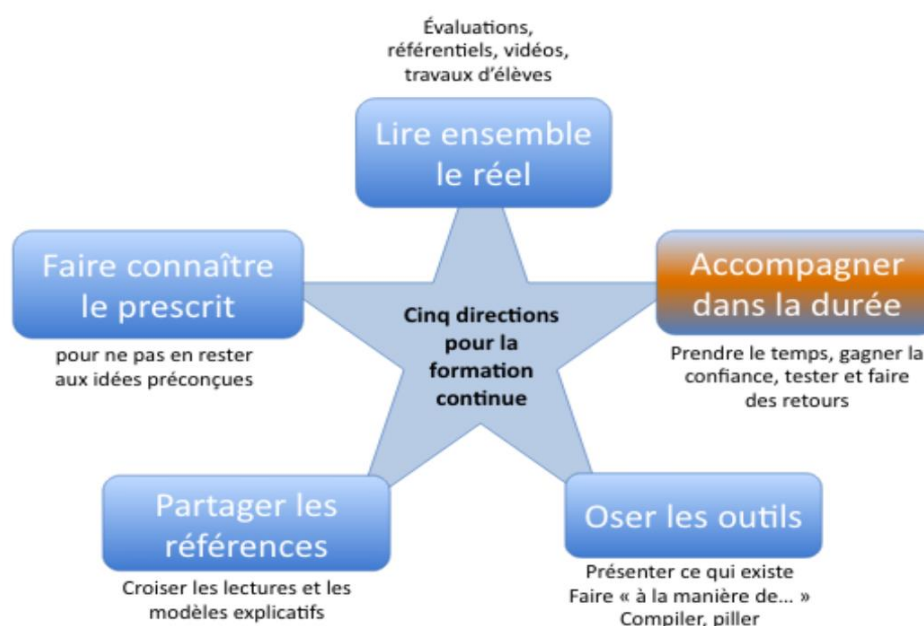


Figure tirée Centre Alain- Savary, Institut Français de l'Education. Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves.

Faire connaître le prescrit : le temps de formation initiale de 1h30 durant la semaine REP+ me permettra de refaire un point sur les programmes à partir d'un diaporama.

Partager des références : Un travail de lecture sera proposé. En fonction des projets, je proposerai la lecture des ressources éducol que j'aurai sélectionnées afin d'aider les enseignants à se les approprier.

Accompagner dans la durée : former c'est donc aussi accompagner qui selon Lafortune et Deaudelin (2001, p199), est un « soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances. Il s'agit de les aider à activer leurs connaissances antérieures, à établir des liens avec les nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situation réelle. Lafortune et Deaudelin présupposent une interaction entre la personne accompagnatrice et celle qui est accompagnée ».⁴² Cela suppose une écoute des enseignants à accompagner en termes de connaissances antérieures et de stratégies d'apprentissage. L'apprentissage entraîne des déséquilibres et des moments de conflits internes qui induisent de prendre en compte les besoins affectifs afin de maintenir la motivation. Il s'agira ici de rencontrer régulièrement les enseignants afin de fixer des objectifs et des tâches de réflexion pour accompagner la construction de nouvelles connaissances. Le but étant de les rendre autonomes en leur donnant des outils de réflexion avant, pendant et après l'action pour en faire des praticiens réflexifs, notion que je vais définir dans le point suivant.

2.4.2. Le praticien réflexif

Lors de la formation initiale, les temps d'analyse de pratique sur des séances accompagnées par des EMF, sur des cas présentés en vidéo ou des cas racontés par des collègues stagiaires, sont courants. Lors de la formation continue ou durant des stages REP+, nous continuons à tenter des expérimentations et d'en « discuter » ensuite. Les formateurs font souvent appel à la théorie du praticien réflexif. Lors des différents temps de formation, j'ai pu vivre ces temps de réflexion sans pour autant avoir été formé à ce qu'est un praticien réflexif. Nous en restons souvent à l'analyse de ce qu'a fait l'enseignant, ce qu'ont fait les élèves, des supports, des étayages et différenciations et des interactions entre ces différents champs. En revanche, rarement nous nous sommes interrogés sur ce que s'est dit l'enseignant et sur le pourquoi il a fait telle ou telle chose.

⁴² Lafortune, L., Deaudelin, C., (2001), Accompagnement socio-constructiviste. Presses de l'Université du Québec. In Raucourt, B., Verzat, C., Villeneuve, L., (2010), Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ? , De Boeck

Perrenoud (2001)⁴³ revient aux bases de cette théorie en rappelant que Schön en 1983 publiait « The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action » qui a été traduit au Québec par « Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel ». Perrenoud s'attarde sur le passage d'une question ouverte « Comment les professionnels pensent dans l'action » à cette notion de « savoir caché ». Il rappelle que pour Schön « ...aucune action professionnelle complexe n'est, même dans l'urgence, une action impensée, produit d'un pur « automatisme ». L'action découle d'un jugement professionnel, d'une décision qui résulte d'une réflexion dans l'action. »⁴⁴ Il semble donc intéressant d'amener les enseignants à pouvoir faire ce travail de métacognition sur le pourquoi ils ont agi ainsi. Sur quel(s) savoir(s) théorique(s) s'appuient-ils ? Ces savoirs sont-ils théoriques ?

Perrenoud (2001) nous dit que ces savoirs ne sont pas tous scientifiques mais souvent implicites, « ils résultent de la réflexion sur l'action » et sont appelés « savoirs d'expérience ».

Le praticien réflexif est donc un professionnel qui s'interroge dans l'action et sur l'action *a posteriori*, il « se prend pour objet de sa réflexion ».⁴⁵

Quel est la place du formateur de terrain dans cette démarche ?

Perrenoud rappelle l'importance d'un contrat clair entre le stagiaire et le formateur. Il s'agit pour le formateur de se livrer et de ne pas rester dans l'image du professeur « idéal » et de répondre à toutes les questions sur ces choix mais donc pour le stagiaire d'oser poser les questions qui pourraient déranger en veillant à ne jamais être dans le jugement. Cela à pour but de ne pas rester dans le superficiel et de pouvoir entrer dans les stratégies cognitives qui ont orienté les choix avant et dans la pratique.

Il s'agit bien d'accompagner les enseignants à réfléchir sur leurs choix avant, pendant et après l'action : « la régulation de la conduite en temps réel, l'anticipation des situations ou leur analyse dans l'après coup. ». Un cadre pour réaliser l'analyse didactique est donc une proposition pour réfléchir en amont de la séance. Après la séance initiale, l'objectif de la formation est de demander aux enseignants d'analyser le type de feedback et d'explicitation donnés aux élèves. Il s'agit d'aiguiller l'enseignant en lui proposant des thèmes d'analyse sur sa pratique durant les séances. L'expérimentation de l'utilisation du feedback vidéo par les collègues de CE2 dans un cycle danse sera réalisée. Des rencontres pour accompagner l'enseignant dans l'analyse seront programmées durant les périodes 3 et 4. Le climat de confiance prend une place primordiale afin que le stagiaire accepte d'explicitier ces choix.

2.4.3. La formation proposée.

J'ai conçu ma formation en m'appuyant sur deux dossiers :

- Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves, Version 6 (2017) du centre Alain Savary.
- Cahiers Pédagogiques, Animer des formations : outils et dispositifs. HS numérique n°23, Décembre 2011.

J'ai fait le choix d'une formation hybride, même si je n'ai pas pu mettre en place une formation sur M@gistere, que l'IFE définit comme « une formation qui renvoie à des modalités qui intègrent présentiel et à distance ». C'est une réponse à la problématique de temps disponible pour effectuer la formation mais également la volonté de pouvoir accompagner les enseignants dans la durée en leur laissant le temps d'expérimenter, de lire et de s'interroger.

⁴³ Perrenoud, P., Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation, Cahiers Pédagogiques n°390, Janvier 2001, pp.42-45.

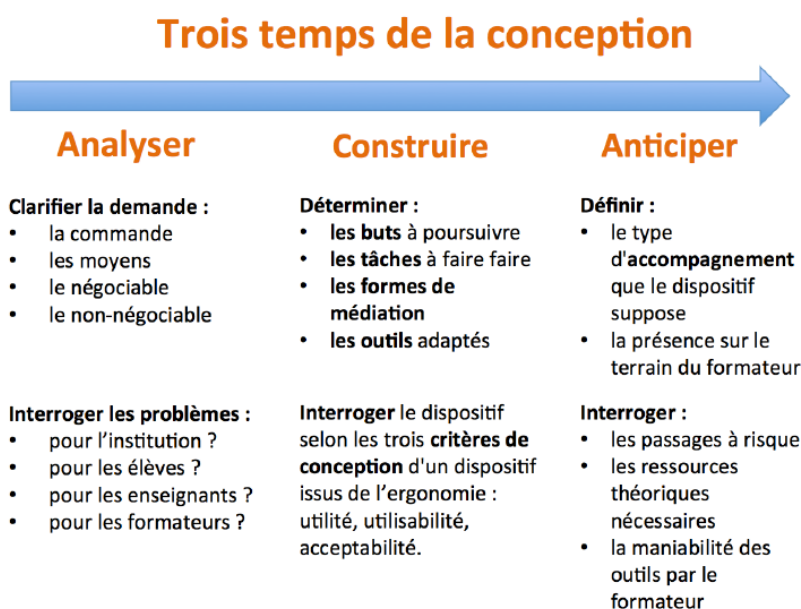
⁴⁴ Ibid

⁴⁵ Ibid

Voilà le plan de formation :

Temps de formation	Objectifs définis par les cinq directions pour la formation continue (Figure p.16)
Passage du questionnaire à distance	Recueillir les représentations initiales des enseignants pour avoir un point de départ.
Temps de formation en présentiel - 1h30 durant la semaine REP+	Faire connaître le prescrit. Présenter le cadre. Analyse d'une APSA.
Accompagnement différents selon les binômes. Rencontre pour analyser. Lecture d'article sur l'enseignement explicite.	Accompagner les expérimentations par des rencontres et des questionnements. Partager les références. Oser des outils. Accompagner dans la durée
Temps de formalisation en Présentiel	Vérifier l'atteinte du but. Orienter les projets futurs.

Lors de la préparation de la formation que je souhaitais donner, j'ai utilisé comme cadre le schéma suivant⁴⁶ que l'on peut mettre en écho avec le référentiel de compétences du formateur Penser-Concevoir-Elaborer :



2.4.3.1. Analyser : Interroger le problème.

Comme je l'ai présenté dans l'introduction, il est très difficile pour les enseignants d'explicitier les apprentissages attendus lors des séances menées. Les problèmes posés par les disciplines ne sont pas ou peu connus comme les ressources qui pourraient les aider à mieux construire les cycles d'apprentissage.

En quoi proposer une formation sur l'enseignement explicite afin d'entrer dans l'analyse didactique des APSA répond-elle à une action de formation du point de vue de l'institution ? Comme j'ai pu le présenter dans les parties 1.3.4. et 1.3.5., il me semble que l'analyse didactique est une compétence professionnelle du professeur et l'entrée par l'enseignement explicite répond au référentiel de l'éducation prioritaire.

Du point de vue des élèves, il est problématique que les élèves soient confrontés à des situations n'engendrant pas d'apprentissage ou engendrant des apprentissages implicites puisqu'ils ne sont pas identifiés par l'enseignant. Comme nous avons pu le voir dans la partie théorique sur l'enseignement explicite et sur les feedbacks, il semblerait que de petites modifications dans le fonctionnement des

⁴⁶ Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves, Version 6 (2017) du centre Alain Savary

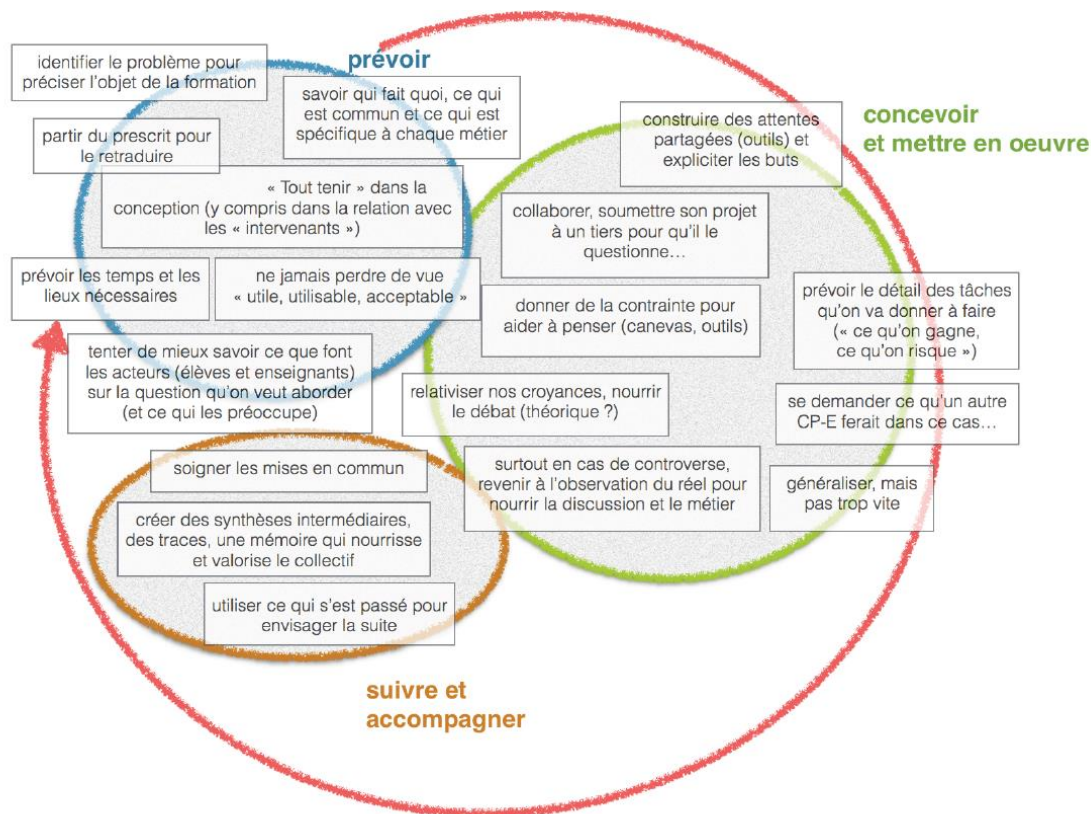
enseignants en cours et dans le traitement didactique en amont pourraient permettre aux élèves de mieux réussir.

Du point de vue de l'enseignant, la formation étant sur la base du volontariat, il fallait répondre à une problématique réelle en proposant quelque chose qui ne paraisse pas inaccessible. Les enseignants de CP prennent en charge depuis cette année les séances d'EPS, celles de CE1 devraient dans les années à venir reprendre en main cet enseignement et les collègues de CE2 souhaitaient mettre en place un cycle de danse dès cette année.

Du point de vue du formateur en devenir que je suis, il m'a fallu interroger différents champs théoriques aussi bien du point de vue des références sur l'enseignement explicite, sur l'apprentissage que du point de vue du prescrit. (Cf. cadre théorique). Le choix de ne pas mettre dans l'intitulé le terme « analyse didactique » et de mettre en avant l'enseignement explicite en EPS devait me permettre de ne pas « effrayer » mes collègues qui se sentent déjà peu compétentes alors que l'enseignement explicite avait déjà été abordé dans le cadre de formation REP+. Il s'agit de maintenir une « atmosphère » permettant le travail et permettant d'« oser » et effectuer un « tissage » en faisant du lien et en donnant du sens.

2.4.3.2. Construire et Anticiper.

Le canevas de questions que propose le schéma aura été ma ligne directrice :



Quelques règles prudentielles de métiers élaborées par les coordinatrices et les coordinateurs pédagogiques du canton de Genève en formation avec le centre Alain-Savary

Les buts à poursuivre pour cette formation sont :

- Que les enseignants passent d'une démarche d'« applicateur » de situations ou cycles « clé en main » à concepteur ou du moins à comprendre pourquoi ils les choisissent. Autrement dit : que mes élèves vont-ils apprendre ?
- Que les enseignants travaillant avec un ETAPS interrogent ce qui est mis en place et puissent retrouver une place dans ce dispositif.
- Intégrer l'enseignement explicite pour la réussite de tous.

Les formes de médiation mis en place :

- Un temps en présentiel :
 - o Présentation du cadre de la formation.
 - o Présentation des buts poursuivis.
 - o Diaporama présentant le prescrit : programmes d'EPS et Référentiel REP+
 - o Ré activation de ce qui a été vu sur l'enseignement explicite en formation REP+ (tissage)
 - o Définition des termes composant la compétence C2 avec les enseignants.
 - o Travail d'analyse d'une APSA par binôme : comment vos élèves apprennent-ils dans cette activité ? L'objectif est que les enseignants pour répondre à cette question s'interrogent sur les problèmes que pose l'activité.
 - o Retour collectif.
- Des temps de lectures après le temps présentiel (confère annexe 5).
- Des tâches en fonction des binômes :
 - o CP : s'interroger sur le choix des situations en lien avec les ressources eduscol que nous serons allé chercher.
 - o CE1 :
 - s'interroger sur le choix de l'ETPAS
 - S'interroger sur le type de feedbacks donné aux élèves.
 - o CE2 : s'interroger sur le choix des dispositifs mis en place dans leur cycle danse.
- Un temps en présentiel en fin de formation pour formaliser, pour discuter du vécu et se projeter.

J'aurais voulu proposer des temps d'analyse de séances mais je ne pouvais pas quitter mon dispositif plus souvent.

Il faut donc du point de vue des enseignants que cela soit :

- Utile : comme nous l'avons vu dans la partie Analyser, cela répond à un réel problème pour les enseignants.
- Utilisable : en passant par le biais de l'enseignement explicite et la recherche des outils et méthodes pour apprendre je souhaite réussir à ce que les enseignants entrent dans l'analyse didactique des APSA même s'ils ne s'en sentent pas capables. L'auto analyse des feedbacks durant les séances avec l'accompagnement qui se déroulera encore une fois sur la base du volontariat et sur la pause méridienne devrait permettre de modifier les pratiques.
- Acceptable : du point de vue des valeurs, la réussite de tous est visée par tous les enseignants.

Les passages à risque sont à anticiper. Ils peuvent aussi bien concerner le formateur que l'enseignant.

De mon point de vue il y a deux moments sensibles pour le formateur :

- L'enrôlement dans la formation et le premier temps en présentiel est le passage à risque car les enseignantes, même si elles se sont engagées sur la base du volontariat, peuvent se trouver déstabilisées et ne pas adhérer à la proposition parce qu'elles peuvent percevoir cela comme une nouvelle charge de travail par rapport à leur fonctionnement habituel.
- Le deuxième passage à risque correspondra aux moments d'accompagnement durant l'expérimentation. Réussir à garder l'adhésion, faire face à la difficulté...

Du point de vue de l'enseignant, il y a un passage à risque important, c'est la phase d'expérimentation.

3. Récit et analyse de la formation

3.1. Le temps de formation initiale en présentiel : s'interroger sur la mise en œuvre et l'animation de la formation.

Je propose d'effectuer cette analyse en découpant la formation en présentiel de manière chronologique. J'essaierai de me placer en tant que praticien réflexif et d'expliquer les références auxquelles j'ai fait appel pour justifier mes décisions durant l'action.

3.1.1. L'enrôlement.

Je connaissais l'intégralité des enseignants et leurs besoins puisque je les avais recueillis préalablement. C'est un biais non négligeable qu'il faudra que je prenne en compte lors de formations futures. En effet, les enseignants reconnaissent mon expertise. L'enrôlement, qui selon Bruner (1983)⁴⁷ permet d'engager l'intérêt et l'adhésion envers les exigences de la tâche en fut facilité.

J'ai donc pu entrer directement en leur présentant le but de la formation, le cadre de la formation avec les moments en présentiel, les moments à distance et l'accompagnement. Je savais, grâce au cours de Bruno Debeire à l'ESPE Lille Nord de France, que c'est à ce moment que l'on peut identifier les points d'appuis, c'est-à-dire les personnes sur lesquelles on va s'appuyer durant la formation et les points de confort qui permettent d'évaluer le bon déroulement de la formation. C'est aussi un moment où j'ai pu identifier le recul, la mise à distance d'une des enseignantes.

En effet, lorsque j'ai expliqué que « Nous allons réfléchir ensemble aux méthodes et aux outils que nos élèves utilisent pour apprendre en EPS ce qui devrait nous permettre de réfléchir aux situations que leur proposons », cette enseignante avant même que je puisse présenter le plan s'est positionnée en retrait et m'a dit « On a des classeurs avec plein de situations, on va pas en inventer ». Cette intervention m'a déstabilisé même si je m'attendais à des réticences. J'avais lu en amont les articles de Barrau (2011)⁴⁸ sur la régulation de la vie de groupe et de Cicoella(2011)⁴⁹. J'ai tenté de mettre en place ses recommandations en entendant son commentaire et le reformulant comme étant son ressenti mais pas forcément celui du groupe. Autrement dit que l'on parlait en son nom et pas au nom du groupe. « Tu me dis que des situations tu en as dans ton classeur et que le fait de devoir en inventer te prendrait trop de temps. Je l'entends bien, ce que je propose n'est pas forcément d'inventer de nouvelles situations mais de comprendre pourquoi je les choisis. ». Je ne suis pas certain d'avoir obtenu son adhésion mais elle ne s'est pas fermée et a continué à participer.

J'ai ensuite présenté le plan de l'intervention du jour afin de permettre une clarté cognitive pour les collègues et qu'ils puissent se projeter.

3.1.2. Le rappel du prescrit.

J'ai donc proposé aux enseignants un retour sur le prescrit qui n'était pas connu afin d'éviter de rester sur des idées préconçues. Ce qui m'inquiétait dans cette phase est que les enseignants se sentent infantilisés et qu'ils perçoivent ce moment comme un rappel à l'ordre parce qu'ils avaient eu l'honnêteté de me dire qu'ils ne les connaissaient pas où qu'ils se disent les programmes je peux les lire chez moi. J'ai donc fait le choix de partir d'une de leur problématique qui est la quantité importante de ressources sur éducol et que nous allons essayer d'y voir plus clair.

J'ai donc présenté ce que nous retrouvions dans les compétences générales de l'EPS qui traversent toutes les APSA et qui répondent aux domaines du S4C. J'ai demandé si toutes les compétences étaient claires pour eux et comme je l'avais prévu la compétence C2 ne l'était pas. J'ai décalé la réponse en leur expliquant que c'était la compétence que nous allons travailler par la suite. J'ai ensuite expliqué comment utiliser les ressources pour chaque champs d'apprentissage qui eux-mêmes comportaient des attendus de fin de cycle et les contenus à apprendre. Ce deuxième temps fut trop magistral. Je pense après coup que pour permettre aux enseignants d'être plus actifs j'aurais pu, car nous en avons dans l'école, fournir une tablette à chaque enseignant pour qu'ils puissent naviguer sur le site. Mais ce jour là, la contrainte de temps ne me l'aurait pas permis.

Je sentais glisser les enseignants dans la passivité, j'ai donc fait le choix de les interroger sur leurs connaissances du référentiel REP+. « Pouvez vous me citer les grands axes du référentiel REP+ ? ».

Nous travaillons sur ces axes tous les ans dans le cadre des semaines REP+. J'ai donc pu rebondir sur le travail de l'explicitation qui pour moi est en lien avec la compétence C2. Comme je l'avais anticipé les enseignants ont beaucoup parlé de l'explicitation durant la consigne et le bilan et pas du tout de l'explicitation en cours de séance. Ce fut un moment d'échanges sur leurs pratiques que je n'avais pas anticipé mais très riche car c'est encore quelque chose de récent pour eux. En effet, expliciter la consigne correspond à des pratiques habituelles mais expliciter l'enjeu de manière plus large n'est pas ancré dans les pratiques de classe. Tout en veillant à ne pas frustrer mes collègues sur ce moment important, j'ai rappelé le cadre que nous nous étions fixé afin de respecter les horaires.

⁴⁷ Bruner, J. S. (1983), Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire, Paris, Puf.

⁴⁸ Barrau, F. (2011). Réguler la vie du groupe. Animer des formations : outils et dispositifs in Cahiers Pédagogiques, HS numérique N°23.

⁴⁹ Cicoella, C. (2011) Faire avec les imprévus. Animer des formations : outils et dispositifs in Cahiers Pédagogiques, HS numérique N°23.

3.1.3. La compétence C2.

J'ai fait le choix de démarrer cette partie en la recontextualisant par rapport à l'enseignement explicite dont nous avons débattu.

Pour démarrer, j'ai affiché une affiche où était notée la compétence. J'ai expliqué que nous allions décortiquer les concepts dans un premier temps de manière individuelle. La prise en compte du langage non verbal et des postures m'ont permis de réagir immédiatement afin de rassurer les enseignants. Il s'agit bien de partir des représentations personnelles et il n'y a pas de mauvaises réponses. Je remarque que ces temps de démarche individuelle et de déballage oral sont des moments délicats à gérer avec des adultes. J'ai donc donné un temps très court de 5 minutes pour trouver des mots clés sur les concepts « apprendre » - « méthodes » - « outils ». Je pense que le fait d'annoncer le temps rassure les enseignants et permet d'éviter qu'ils se dispersent. L'affiche sur le déballage est en annexe 6.

Pour chaque mot donné sur le concept d'apprentissage, j'ai essayé de le rattacher aux théories de l'apprentissage décrites dans la première partie de ce mémoire afin de réactiver des connaissances et de permettre aux enseignants d'identifier et mettre des mots sur les connaissances auxquelles ils font appel souvent de manière inconsciente car elles sont intériorisées.

Nous nous sommes mis d'accord sur un modèle le fait d'apprendre nécessitait le fait de faire appel à des connaissances antérieures, à des procédures et de les mobiliser voir de les modifier pour répondre à un problème.

J'ai ensuite expliqué mon analyse de cette compétence. En effet, elle répond aux prescrit pour construire le domaine 2 du S4C. J'ai expliqué aussi qu'elle était une des compétences en lien avec l'enseignement explicite en EPS. A quel moment explicitons-nous la manière d'apprendre en EPS ?

Est-ce que nous les anticipons ? Les enseignants ont unanimement répondu que non.

3.1.4. Le temps de travail en binôme sur une APSA.

J'ai proposé aux enseignants de travailler par binôme, ce qui était simplifié par la présence de binômes par niveau de classe.

Je vous propose de choisir une APSA et de chercher comment vos élèves apprennent dans cette activité. Autrement dit quelle méthode vont-ils mettre en place pour résoudre le problème que vous leur posez ?

L'objectif, sous jacent est volontairement implicite car je ne souhaite pas décourager les enseignants avec le terme analyse didactique à cause du sentiment d'incompétence qui est revenu plusieurs fois lors du questionnaire, est qu'ils se posent la question « Quels problèmes doivent résoudre mes élèves dans cette activité afin de pouvoir trouver les méthodes et outils ? »

J'ai donné un temps de 15 minutes encore une fois afin d'éviter qu'ils ne se dispersent et je me suis volontairement mis en recul pour éviter d'être trop vite sollicité. En effet, Bruno Debeire lors des modules du PAF de l'ESPE Lille Nord de France nous a expliqué la tendance des adultes à vouloir avoir la bonne réponse ou en tout cas la réponse attendue par le formateur. Pour deux binômes, cela n'a pas posé de problème et les discussions et leurs recherches correspondaient à l'attendu.

En revanche, le binôme d'enseignantes de CP semblait être bloqué. La question s'est posée d'intervenir ou pas et si oui comment. J'ai pris la décision d'intervenir car il me semblait que je risquais de perdre leur engagement dans la tâche. En m'appuyant sur mes lectures en particulier sur l'étayage et les feedbacks j'ai décidé de questionner le pourquoi du blocage. Mon interrogation avait pour but de comprendre si c'était la tâche et la consigne qui n'avaient pas été comprises auquel cas le fait de n'avoir pas explicité l'enjeu de la tâche était peut-être une erreur ou si elles n'arrivaient pas à répondre à la question. Lorsque je leur ai demandé ce qui posait problème, elles ont répondu qu'elles ne connaissaient pas les problèmes posés par les jeux d'opposition. Elles n'avaient pas de pratique et ne se rendaient pas compte des problèmes que pouvaient rencontrer les élèves. Elles n'avaient jamais enseigné l'EPS jusqu'à maintenant et ne s'étaient jamais demandé pourquoi l'ETAPS choisissait telle ou telle situation. Elles pensaient d'ailleurs avant le temps de formation proposer des situations issues d'un classeur sur les jeux de lutte.

J'ai pris la décision d'apporter des connaissances sur les activités, tout en les questionnant et en précisant que les ressources éducol permettaient de répondre à ces questions. Le questionnement a débuté par le but de l'activité: il faut immobiliser son adversaire sur le dos.

Puis par un ensemble de questions, nous sommes arrivés aux problèmes du corps à corps, des bras tendus, de comprendre qu'il y a deux rôles (attaquant/défenseur) et que souvent ils en investissent un

au détriment de l'autre. A partir de là, elles ont pu avancer sur comment les élèves apprennent et le choix des situations dans le classeur prenait du sens.

Lors de la phase de mise en commun, des échanges sur ce que proposaient les différents binômes se sont installés avec un partage des expériences. J'ai relevé deux points dans le retour que je voulais bref et non chronophage. Le premier est que les enseignantes s'étaient réellement mises dans une démarche de recherche par rapport aux APSA qui étaient dans la programmation. N'ayant pas imposé de canevas ou document de référence, les collègues ont travaillé sur leur carnet de formation. Je pense que si c'était à refaire je proposerais un canevas afin de voir apparaître en face des méthodes les problèmes. En effet, ici les collègues ont identifié et cité les problèmes à l'oral mais ont uniquement noté les méthodes qu'elles avaient identifiées. Le deuxième point, c'est qu'un binôme est allé vers les stratégies d'enseignement induites par les problèmes rencontrés par les élèves en danse : elles ont repéré l'importance de réfléchir aux formes de groupement puisque l'apprentissage par observation avec le retour des spectateurs est important.

Pour conclure, j'ai tenté en co construction de proposer un cadre sur lequel on peut s'appuyer pour choisir les situations. (affiches en annexe 7)

Il s'agit de

- penser l'activité en termes de problèmes à résoudre pour l'élève ; (s'appuyer sur les ressources éducol)
- chercher des situations ;
- se demander comment ils vont apprendre ;
- se demander ce que cela va nécessiter comme groupement/outil/aménagement matériel ;
- se demander comment je vais intervenir dans la classe pour faire expliciter les démarches.

En fonction des binômes, les tâches pour la suite de la formation n'ont pas été les mêmes.

Pour tous, il s'agissait d'identifier les méthodes d'apprentissage en EPS, de pouvoir les faire verbaliser et y faire appel par analogie dans des temps de classe afin de permettre aux élèves qui avaient un profil cognitif et kinesthésique de pouvoir les mobiliser

Le binôme CP : Se questionner et pouvoir justifier du choix des situations en fonction de problèmes identifiés.

Le binôme CE1 : Durant un cycle questionner les choix de l'ETAPS afin de pouvoir identifier : « Quels problèmes posent les situations proposées ? ». Identifier les méthodes utilisées par les élèves pour les faire verbaliser.

Durant un cycle, s'interroger sur le type de feedbacks donné : informatif ou interrogatif.

Le binôme CE2 voulait expérimenter l'outil vidéo-feedback durant le cycle danse qu'elles allaient mettre en place durant la période 4.

3.2. L'accompagnement.

J'ai rencontré chaque binôme deux fois par période. Je fais le choix d'exposer trois de ces moments car ils ont été sources de questionnements pour moi et pour les enseignants.

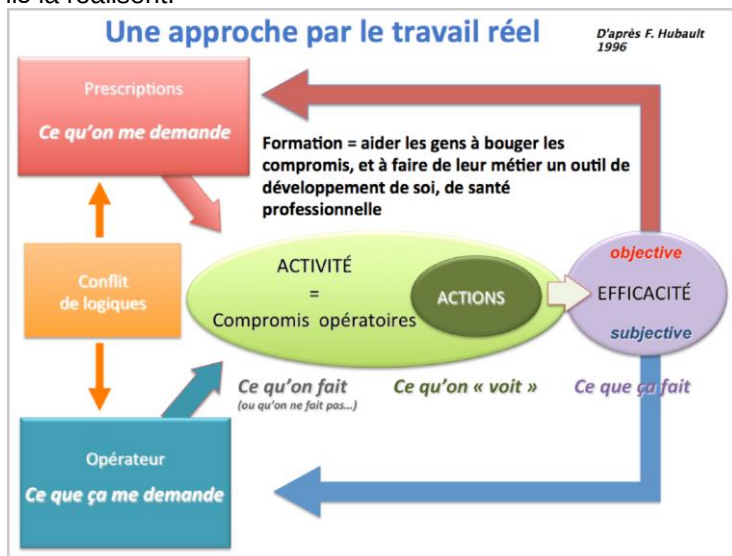
3.2.1. L'accompagnement en CP et le doute quant à la clarté de mon intervention initiale.

Comme je l'ai déjà dit, les collègues débutent en CP avec le dispositif des CP à 12 et dans la ville de Tourcoing les élèves de CP ne sont pris en charge par l'ETAPS que durant le cycle natation des élèves de CM2. Avant la formation, les enseignantes ont mis en place un cycle d'expression corporelle entrecoupé par des séances annulées à cause de l'indisponibilité de la salle qui a brûlé.

Lors de la période 3, elles devaient donc débiter le cycle de jeux d'opposition. Premier élément à prendre en compte : une des enseignantes est en congé maternité anticipé et la personne qui la remplace ne souhaite pas participer à la formation.

Dès le début de la rencontre, qui se déroule durant la pause méridienne et sur la base du volontariat, je ressens une certaine distance. L'enseignante me dit rapidement qu'elle n'a rien à me proposer pour travailler. Je lui demande si elle a commencé le cycle et elle m'explique que oui mais que pour finir elle a mis en place les situations proposées dans le classeur. Je comprends à ce moment là qu'elle avait compris suite à la formation qu'elle devait inventer des situations ce qui n'était pas mon intention ni l'objectif fixé. Mon intervention aurait donc été mal perçue et comprise comme « il ne faut surtout pas prendre des situations existantes ». Je lui ai donc demandé ce qu'elle avait retenu de la formation, « Quel était son but ? », « Qu'as-tu appris »...La réponse correspond à ce que nous avons fait : On a repris les programmes et on a remarqué qu'il y avait des compétences générales et donc que les programmes ne sont pas que des compétences motrices rattachées aux sports. Elle ajoute que pour choisir les situations, on a réfléchi aux problèmes que pose l'activité. J'ai donc rebondi sur le

terme qu'elle a utilisé : « choisir ». C'est bien le but choisir une situation pour poser un problème et construire une compétence et pas le contraire choisir une situation et se dire que les élèves apprennent puisqu'ils la réalisent.



Je n'ai pas réussi à faire bouger le compromis opératoire décrit dans la figure ci dessus. En effet, pour elle cela lui demandait trop de travail par rapport à l'efficacité perçue. Les élèves réaliseront les mêmes tâches qu'elle les ait pensées en termes d'apprentissage ou pas. Nous continuons la discussion sur l'enseignement explicite difficilement réalisable lorsqu'on ne connaît pas soi même les apprentissages attendus. Mon impression est qu'elle aurait aimé un suivi de séance pour l'aider dans ces difficultés à mener les situations et identifier les apprentissages. Cela confirme qu'un accompagnement en classe, ce que je n'ai pas fait par manque de moyen, est à anticiper dans de futures formations. Mais dans un contexte de formation continue, aurai-je ce temps ? Elle m'a ensuite avoué que le suivi par l'EMF pour le dispositif des CP à 12 lui prenait beaucoup de temps.

3.2.2. L'accompagnement en CE1 et la pression ressentie par les enseignants.

Le moment choisi correspond à la deuxième rencontre. Une première rencontre pour expliciter la demande qui était de se questionner sur les situations proposées par l'ETAPS a eu lieu en début de période 3. L'activité choisie lors du temps en présentiel n'étant mis en place qu'en mai, je leur ai demandé d'identifier en amont les problèmes posés par la gymnastique et de se questionner sur les activités proposées par l'éducateur.

Lors de cette deuxième rencontre, encore une fois sur la pause méridienne, les enseignantes sortent des notes où elles ont noté les différentes situations proposées. Je me suis dit et je leur ai dit que c'était un travail conséquent. Elles m'ont expliqué que d'une part c'était un travail pour l'avenir, d'avoir des situations qu'elles avaient comprises et qu'elles pourraient réinvestir lorsqu'elles n'auraient plus d'ETAPS. Mais cela va plus loin, elles voulaient absolument montrer qu'elles avaient travaillé comme s'il y avait un contrôle de l'institution alors même que la formation est sur la base du volontariat et hors plan de formation de circonscription. La première raison me semble très intéressante d'un point de vue professionnel même si elle ne démontre pas une motivation intrinsèque pour la tâche. En revanche, la seconde montre clairement une motivation extrinsèque qui est la reconnaissance du formateur. Ces tâches ont-elles été réalisées pour elles-mêmes où dans le but de mettre du sens sur les apprentissages proposés aux élèves et donc être capable de l'expliquer aux élèves dans le but de les faire progresser ?

Le deuxième point que je souhaitais aborder c'est le questionnement qui accompagne cette tâche et qui me semble primordial. Les enseignantes m'ont donc expliqué qu'elles avaient identifié que l'apprentissage se faisait par observations et répétitions, que parfois c'était l'aménagement matériel qui contraignait l'élève à faire comme ci ou comme ça. Ce point m'a beaucoup intéressé. J'ai donc demandé si elles avaient un exemple. Elles m'ont expliqué que pour faire comprendre l'intérêt de pousser sur ses jambes et de rentrer le menton afin de faire une roulade avant l'ETAPS a demandé

⁵⁰ Bourgeois F. et Hubault f., Prévenir les TMS. De la biomécanique à la revalorisation du travail, l'analyse du geste dans toutes ses dimensions., en ligne, @ctivités, volume 2 numéro 1, <http://www.activites.org/v2n1/bourgeois.pdf>, in Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves, Version 6 (2017) du centre Alain Savary

aux enfants de coincer un foulard entre le menton et la poitrine et ils devaient réaliser la roulade par-dessus un obstacle. Je leur ai demandé si les élèves savaient pourquoi ils devaient le faire. Elles m'ont dit que ça faisait partie des observables qu'avait donné l'ETAPS lors de la démonstration par un élève. La question est « Est-ce que les élèves ont fait le lien entre ces observables et la situation ? ». Elles ne savaient pas me répondre. Nous avons réfléchi à comment peut-on identifier l'apprentissage. Elles m'ont répondu qu'il y avait un atelier où ils devaient réaliser la roulade sans matériel. J'ai donc demandé si elles avaient repéré des transferts. Elles m'ont avoué ne pas avoir pensé à regarder. Ce temps fut très constructif pour deux choses :

- Se questionner sur l'importance d'explicitier ou non. Je n'ai pas voulu donner de réponse car nous ne savions pas si les élèves avaient transféré ou pas. J'ai cependant émis l'hypothèse que ça n'était peut-être pas le cas de tous les élèves.

- Anticiper des observables dans un atelier pour vérifier les apprentissages réalisés : ici regarder si dans la roulade avant sans matériel les élèves poussaient bien sur leurs jambes et retraits bien le menton.

Je les ai ensuite questionnées sur les feedbacks. Avaient-elles donné des feedbacks et si oui lesquels et à quels moments ? Elles ne s'étaient pas posé la question des feedbacks. Mais de manière très honnête, elles m'ont dit que les feedbacks durant la séance sont souvent du type : « Tu as réussi » « Non ça n'est pas ça » suivi d'une prescription. Elles repèrent d'elles-mêmes qu'elles interrogent peu l'élève sur son ressenti et son analyse. Nous avons analysé la situation de roulade avant sur le type de feedbacks que nous pourrions donner aux élèves.

Ce moment a permis de lancer la deuxième tâche qui est de s'interroger sur les feedbacks donnés aux élèves avec en tête les questions suivantes :

- Quels types de feedbacks ?
- A quel moment ?
- Pourquoi ai-je fait comme ça ?

Il s'agit de placer l'enseignant dans une posture réflexive pendant la séance. Cette posture est simplifiée par le fait que les séances soient co-animées par l'ETAPS.

3.2.3. L'accompagnement des CE2, entre questionnement pour construire les séances et questionnement technique pour l'utilisation du feedback vidéo.

Au moment de l'écriture de ce mémoire, la réalisation de ce cycle est en cours. Je reviendrai tout de même sur le premier moment d'accompagnement. Il est situé juste après la première séance du cycle. Nous sommes dans une phase où les enseignantes « osent expérimenter ».

Les enseignantes ont identifié trois difficultés durant leur première séance :

- La gestion du temps.
- La gestion de l'outil vidéo.
- La co-opération avec l'ETPAS.

Nous avons repris point par point ces difficultés.

Pour le premier point, nous nous appuyons sur leur préparation car je n'ai pas pu voir la séance et cela nous permet d'identifier les décalages entre le prévu et la réalité. Ce sont deux enseignantes chevronnées (15 et 30 ans d'ancienneté). Leur préparation est détaillée avec les différentes phases et le temps. Elles sont conscientes que les objectifs étaient ambitieux. Elles me disent même que de ce fait elles ont poussé un peu les élèves pour que cela avance comme elles le voulaient, que j'identifie comme une posture de sur-étayage⁵¹ (Bucheton, et Soulé, 2009), avant de se reprendre en cours de séance et de lâcher prise par rapport à ce qu'elles avaient prévu pour que les élèves soient dans une posture de recherche. Nous avons donc identifié grâce à l'analyse de la préparation et à la verbalisation de leurs analyses durant la séance, la nécessité de réduire le nombre de tâches afin de permettre aux élèves d'être vraiment dans une démarche de recherche.

L'utilisation de l'outil vidéo lors de la première séance avait comme but de garder en mémoire des mouvements trouvés par les élèves et non une fonction de feedback. Elles ont cependant identifié des problèmes à régler lors des séances suivantes.

- Les angles de vue à anticiper avec les élèves pour que l'outil soit bien utilisé.
- Les élèves spectateurs ou observateurs ont tendance à regarder l'écran et plus le vivant.
- Quand et sur quoi ai-je besoin de ce feedback.

Nous avons donc construit la deuxième séance ensemble. Mon rôle a donc été de les accompagner mais aussi de leur proposer des situations à expérimenter.

Le dernier point, qui concerne la place de l'ETAPS, n'est pas évident à régler. Les enseignantes ont le sentiment que l'ETAPS a du mal à laisser sa place : « Il intervient à notre place ». Je leur fais remarquer que la situation est inversée par rapport à d'habitude et nous réfléchissons à ce qui se

⁵¹ Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multiagenda de préoccupations enchevêtrées. », *Education & Didactique*, 3(3), 29-48.

passé quand c'est l'inverse. Nous identifions que le fait de ne pas savoir ce qui va se passer dans les séances d'EPS est un frein pour l'intervention des enseignants qui peut se traduire par des interventions qui paraissent non pertinentes pour l'ETAPS ou une inactivité de l'enseignant. Pour les séances suivantes, un temps de préparation pour identifier l'objectif de la séance et la place de chacun est prévu.

3.3. Le temps de structuration en présentiel.

Un temps de structuration durant la dernière semaine REP+ est prévu en fin d'année. L'objectif est de pouvoir structurer une démarche et d'identifier les difficultés afin de se projeter dans un projet à long terme.

Nous devrions effectuer un retour sur les lectures effectuées sur l'enseignement explicite.

C'est un moment de partage des connaissances construites au regard de situations réellement vécues.

4. Résultats.

Il s'agit, il me semble, d'étudier les résultats de deux points de vue :

- L'efficacité du format de la formation.
- La formation a-t-elle répondu à la problématique ?

J'ai déjà identifié des remédiations à effectuer durant la partie précédente. Il s'agit ici d'analyser les résultats du point de vue des formés. Pour cela, j'ai réalisé des entretiens avec chacun des enseignants en suivant la trame qui se trouve en annexe 8. L'intégralité de la retranscription des entretiens se trouve en annexe 9.

Il s'agit de repérer dans les entretiens les modifications que les enseignants ont identifiées dans leur pratique sur :

- la manière de préparer leur séance et le traitement didactique des APSA ;
- l'anticipation des consignes, des formes de groupement ;
- l'explicitation des méthodes et outils pour apprendre
- les feedbacks donnés aux élèves.
- Le sentiment de compétence.

4.1. La formation a-t-elle répondu à la problématique ?

Les résultats sont bien sûr à nuancer puisque l'échantillon n'est que de 5 personnes et n'a pas été opposé à un groupe témoin n'ayant pas suivi la formation.

La problématique était la suivante :

« Dans quelles mesures former les enseignants à l'enseignement explicite serait un point d'entrée dans l'analyse didactique des APSA et permettrait à certains élèves de mieux s'approprier des méthodes pour apprendre ? »

Ma première hypothèse était que si les enseignants abordaient les APSA par la compétence C2 « s'approprier par la pratique, seul ou en groupe, des outils et des méthodes pour apprendre », cela les amènerait à s'interroger sur les problèmes que pose l'activité aux élèves.

L'intégralité des enseignantes ayant suivi la formation font remonter, lors de l'entretien, avoir modifié leur mode de fonctionnement dans la préparation (CP et CE2) ou ont identifié des choses qu'elles changeraient lors de préparations futures (CE1). En effet, le fait de réfléchir en termes de problèmes posés aux élèves est revenu dans chaque entretien comme une modification de leur pratique. Le choix des cycles ou des situations se feront en fonction des problèmes à poser aux élèves et plus l'inverse. Elles ont opposé leur manière de faire auparavant, aller sur internet prendre des cycles ou situations clé en main, à une réflexion sur les attendus de fin de cycle afin de choisir la situation. (EG 45-49 ; EI 219-220 ; EL 335-337 ; EE 447-452 ; EM 546-553)⁵²

Quatre enseignantes sur cinq mettent en avant l'intérêt pour les feedbacks et le fait qu'elles s'interrogent, que ce soit en EPS ou dans les autres disciplines, sur les feedbacks donnés durant la réalisation de la tâche (EG 111-114 ; EL 319-320 ; EE 462 ; EM 565-568). Elles tendent vers une modification du type de feedback même si cela va prendre du temps (EI 246-247). L'intérêt d'interroger les élèves sur la stratégie mise en place pour y arriver semble identifié afin de mieux

⁵² Codage : E+Initiale de l'enseignante et numéros des lignes correspondantes.

comprendre les échecs (EL 324-326 ; EL 338). Deux enseignantes expliquent qu'en EPS on demande comment tu as fait pour réussir alors que souvent dans les autres disciplines elles ne le font pas forcément. Elles veulent transférer cette pratique dans toutes les disciplines (EI 250-253 ; EE 481-482)

Ma deuxième hypothèse était que dans cette démarche, ils devraient s'interroger sur les formes de groupement, les consignes et sur leur organisation de séance lors de la construction de celle-ci ou lors de séances proposées par l'ETAPS.

Deux enseignantes sur les trois (CP et CE2), ayant construit et mené les séances, ont identifié que la formation les avait amenées à réfléchir aux groupements comme un moyen d'apprentissage et pas comme étant pratique. Le choix des formes de groupement répondait à des méthodes d'apprentissage par observation entre pairs afin de confronter les avis (EG 59-60 ; EG 84-86 ; EI 232). La dernière enseignante dit réfléchir au groupe en aval alors qu'avant elle les faisait en arrivant en fonction du nombre d'élèves (EM 557-561).

Il n'y a pas de retour significatif sur les consignes, une enseignante (ce1) dit qu'elle réfléchirait plus à ses consignes (EE 462). Cela semble être une notion qui était déjà travaillée par les enseignantes. Il semblerait intéressant de rependre les consignes qu'elles ont pu donner lors du temps de formation final pour les analyser au regard de l'enseignement explicite.

Les deux collègues qui ne construisaient pas de séances, précisent s'interroger sur les objectifs, les groupes lors des situations proposées par l'ETAPS (EE 443-444 ; EL 366-368) et faire attention aux feedbacks qu'elles donnent. Cependant, elles précisent toutes les deux que du fait de ne pas construire et mener un cycle cela leur semble plus abstrait et donc moins motivant.

Ma troisième hypothèse portait sur l'intérêt pour les élèves et je pensais que le fait d'explicitier les méthodes pour apprendre lors de la séance d'EPS et de les réactiver lors de séances de mathématiques ou de français pourrait permettre à certains élèves de mieux se les approprier grâce à la pratique.

Sur un temps aussi court, aucune enseignante n'a pu observer d'effets et pour le moment elles ne pensent pas vraiment à le faire. Cependant, dans leur pratique trois enseignantes sur cinq ont travaillé de manière transversale des notions d'autres disciplines. Par exemple deux enseignantes ont profité du cycle gymnastique pour travailler le schéma corporel (EG 21-24) pour l'une et la découverte des angles pour l'autre (EE 466-468). Une enseignante n'y pense pas du tout pour le moment et ne questionne pas du tout les élèves sur les stratégies mises en place durant la séance. Elle pense que cela va lui prendre du temps pour l'intégrer dans ses pratiques (EM 572-574).

D'autres éléments ne faisant pas partie de mes hypothèses mais revenant de manière systématique dans les entretiens sont à signaler. Premièrement, le sentiment de compétence dans le domaine de l'EPS semble s'être amélioré pour trois enseignantes sur cinq. Elles disent que le fait de mieux comprendre les programmes, de connaître les objectifs et choisir les situations en fonction de celui-ci permet de plus s'investir (EI 184-186 ; EE 436-438 ; EL 375-376 ; EETAPS 613-617). De plus, trois enseignantes vont même plus loin en disant que le fait d'expérimenter cette année leur donne envie de s'investir plus les années à venir et même pour l'une d'entre elle de prendre en charge des cycles (EI 192-194). Une enseignante dit qu'elle se sent prête à enseigner l'EPS. Deuxième point, cette expérimentation a soulevé des difficultés pour effectuer une véritable co-animation entre les enseignants et l'ETAPS. Cette difficulté n'a été relevée que pour une enseignante (EI 203-207) mais en revanche l'entretien avec l'ETAPS montre qu'il n'est pas si facile pour lui de lâcher prise et de laisser leur place aux enseignants dans les séances (EETAPS 639-641). Il serait peut-être intéressant que l'ETPAS soit associé au moment de formation ce qui lui semblerait intéressant aussi.

4.2. Evaluation du mode de formation.

Les entretiens ont permis de mettre en avant plusieurs éléments d'évaluation du mode de formation.

Premièrement, deux enseignantes sur cinq ont pu mettre en avant que la formation initiale en présentiel a été très déstabilisante et compliquée à cause de deux points en particulier. Tout d'abord, les notions étaient complexes et n'ont pris réellement sens que lors de l'accompagnement par binôme (EL 385-388). Le fait que la formation soit déstabilisante est selon moi une bonne chose puisqu'elle tend à modifier à mettre en questionnement des connaissances antérieures ce qui va dans le sens de la définition de l'accompagnement selon Lafortune et Deaudelin (2001, p199). Ensuite, elles ont trouvé très difficile le travail de recherche sur les APSA dans un premier temps car elles étaient persuadées de n'avoir aucune connaissance sur celles-ci (EM 580-581).

Deuxièmement, l'accompagnement semble être un moment très apprécié par les enseignants puisque l'on travaille sur le réel cela confirme l'axe de la formation continue proposé par l'IFE qui est d'accompagner dans la durée pour que les enseignants osent expérimenter. Cependant, une enseignante qui semblait peu motivée par celui-ci m'a dit que j'aurais dû être plus directif et que si elle ne s'était pas autant investie, c'est parce que je lui laissais le choix.

Enfin, l'ensemble des enseignantes auraient souhaité un accompagnement en séance. Cette option, je l'ai écartée dès le début de l'expérimentation car je n'avais pas les moyens de quitter mon dispositif. Le type d'accompagnement en séance varie selon les enseignantes. Certaines (3/5) auraient aimé un regard extérieur pour analyser les choix et les manières d'enseigner. D'autres auraient voulu m'observer durant une séance ou observer un enseignant chevronné pour repérer les manières de faire.

5. Conclusions et prolongements.

Dans quelles mesures former les enseignants à l'enseignement explicite serait un point d'entrée dans l'analyse didactique des APSA et permettrait à certains élèves de mieux s'approprier des méthodes pour apprendre ? »

Premièrement, cela a permis de rendre accessible la didactique de l'EPS qui pour elles était en dehors de leur champ de compétences. Elles ont développé la compétence P3 puisqu'elles se sont réellement interrogées sur les APSA et réfléchissent aux problèmes et aux attendus de fin de cycle avant de chercher des situations. Alors qu'avant la formation nous retrouvions une représentation de l'EPS où tant que les élèves sont en activité c'est qu'ils apprennent et où les situations sont trouvées sur internet ce qui était en accord avec la littérature (Thépaut et Liépard, 2016). Les formes de groupement sont plus réfléchies en termes d'utilité pour les apprentissages que par nécessité matérielle uniquement en cela elles ont développé les compétences P3 et P4. C'est une première étape vers le praticien réflexif puisque les enseignants s'interrogent en amont sur les situations proposées (Perrenoud, 2001). L'intérêt d'un regard extérieur, identifié par les enseignantes, pour analyser leur pratique démontre bien l'envie de réfléchir sur leur pratique. En effet, le praticien réflexif fait de sa pratique un sujet d'analyse (Perrenoud, 2001). Des séances d'auto confrontation à des vidéos de séance pourraient être un bon moyen de faire expliciter leur choix et de les justifier en particulier sur la passation des consignes, les feedbacks en cours de séance et le tissage en fin de séance. Nous pourrions nous appuyer sur les cinq focales pour analyser une pratique d'enseignement de Goigoux (2017) (Annexe 10).⁵³

Deuxièmement, les enseignantes ont questionné leurs pratiques en termes d'enseignement explicite et sur les feedbacks qu'elles pouvaient donner en EPS ou dans d'autres disciplines. Même si elles n'en sont pas toutes au même niveau de développement, elles souhaitent intégrer ces pratiques comme un geste professionnel incontournable pour mieux accompagner les élèves.

En effet, au départ il ne pouvait pas y avoir d'explicitation puisqu'elles mêmes ne savaient pas ce que les élèves devaient apprendre comment pouvaient-elles se poser les questions énoncées par Cèbe(2016) (partie 1.2.2). Les enseignantes se sentent plutôt à l'aise avec l'explicitation de ce qui va être appris en début de séance et de ce qui a été appris ce qui va dans le sens de Rayou(2016)⁵⁴. Cependant, je pense qu'un travail sur les consignes reste à effectuer car il y a peut-être encore confusion entre expliquer la consigne et expliciter pourquoi la tâche est proposée. Les stratégies ne sont pas encore verbalisées pendant la tâche alors que Cèbe, Rayou et Bernadin⁵⁵ l'identifient comme le moment essentiel. Deux d'entre elles précisent qu'elles explicitent la manière d'apprendre en fin de séance. Elles ont toutes repéré l'importance de faire expliciter par l'élève mais font remonter un manque de temps et d'habitude. Le travail sur le feedback tend à modifier les gestes professionnels pendant la tâche pour au moins 3 enseignantes. Un passage du feedback informatif à un feedback interrogatif semble engagé.

De plus, un travail sur les observables a été effectué par les collègues mais ils n'ont pas encore été forcément explicités comme des critères de réussite pour les élèves comme le conseille Cèbe (2016)⁵⁶.

Le fait qu'il faille faire verbaliser les élèves sur leur réussite car « réussir n'est pas comprendre » et qu'« activisme » ne veut pas dire activité intellectuelle a été repéré par deux enseignantes.

⁵³ Document de cours de Roland Goigoux, ESPE Clermont-Auvergne. In Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves, Version 6 (2017) du centre Alain Savary

⁵⁴ Centre Alain Savary, Enseigner plus explicitement.

⁵⁵ Ibid

⁵⁶ Ibid

Les retours d'expérience sur le feedback vidéo dans l'enseignement de l'EPS correspondent à la littérature sur le sujet. Des difficultés du point de vue technique et temporel sont identifiés (Boutmans, 1992)⁵⁷.

Troisièmement cela a permis d'améliorer le sentiment de compétence des enseignantes et il semblerait qu'elles soient de ce fait plus motivées à encadrer, ou du moins, à s'investir dans l'enseignement de l'EPS ce qui est en accord avec les théories de la motivation développées par Deci et Ryan (1985).

Ces résultats sont à nuancer car le nombre d'enseignantes ayant suivi la formation est limité et celles-ci sont toutes des collègues. Je pense néanmoins que les réponses aux questionnaires et aux entretiens étaient sincères et elles ont pu soulever les points de difficultés, d'échecs ou de réussites.

Les critères d'évaluation de ma démarche sont basés sur l'auto évaluation des collègues, lors des entretiens, sur les modifications qu'elles ont pu opérer. Du point de vue du traitement didactique des APSA, il me semble que la démarche a été intégrée et devrait être transférable pour d'autres APSA mais je ne pourrai observer ce changement de manière objective que dans la durée. Dans l'idéal, pour observer des modifications objectives dans les pratiques, l'observation de séance et/ou l'auto confrontation seraient un véritable outil d'évaluation et d'accompagnement. Il aurait fallu une séance d'observation en amont de la formation et une séance d'observation durant ou à la fin de l'accompagnement ce qui m'aurait permis d'analyser les changements au niveau des consignes (explicitation de l'objectif d'apprentissage), des groupements choisis, des feedbacks (quel type, à quel moment, par qui...) et sur le choix des situations. L'auto confrontation aurait permis d'affiner la compréhension des choix et un accompagnement plus fin.

Enfin, le travail entamé sur l'apprentissage explicite a trouvé écho dans le parcours m@gistère sur le décrochage scolaire proposé dans la circonscription. Les enseignantes ont pu faire des passerelles entre l'importance de l'explicitation dans un cadre plus large qu'est le décrochage avec des articles d'auteurs que nous avons lus durant la formation. Cela semble être un point positif pour que les compétences construites lors de la formation en EPS soient transférées dans d'autres disciplines.

Cette expérimentation de formation pour le formateur en devenir que je suis fut riche en questionnements. J'en retiendrais trois sources :

- La préparation de la formation est un temps où les questions sont multiples : Comment aborder le problème ? ; Sous quel(s) forme(s) ? ; Quelles ressources/connaissances théoriques ? Comment intégrer le terrain dans un temps sans élèves ? ; Quel est la place de la pratique en EPS pour s'approprier et identifier les problèmes ? ... Je pense avoir réfléchi et exploré diverses solutions au travers de cette formation et avoir cheminé pour construire des compétences de formateur. Les lectures m'ont permis de construire un cadre pour penser et concevoir la formation.

- Le format de la formation qui reste une source de questionnement pour moi. Il me semble que les formations hybrides sont une bonne solution pour accompagner dans la durée. Mais les formateurs ont-ils un temps suffisant pour répondre à des demandes d'observations de séances même de la part des enseignants « chevronnés » ? L'outil vidéo est-il une solution afin d'amener le réel dans les formations ?

- La gestion du groupe reste un point à développer. Il me semble que j'ai su animer le groupe en formation mais celui-ci était réduit (six puis cinq enseignante), était là sur la base du volontariat et composé de collègues. Quand sera-t-il avec un groupe plus conséquent, composé d'enseignants inconnus et qui n'auraient pas choisi la formation ? Ce fut une première expérience qui m'a permis d'expérimenter des médiations différentes et de construire des compétences dans l'accompagnement d'un groupe mais aussi dans l'accompagnement individuel.

Je terminerai avec les prolongements possibles de cette formation. Un temps de formation spécifique sur l'enseignement explicite semblerait intéressant afin d'affiner les connaissances théoriques. A la demande des collègues, des séances vidéo d'auto confrontation pourraient se mettre en place afin de repérer et d'analyser les choix en séance. Ensuite cette formation sur les méthodes pour apprendre devrait résonner avec l'expérimentation du feedback vidéo en EPS qui fait partie du plan de formation de la circonscription durant les stages REP+. Enfin, j'aimerais développer les passerelles que l'enseignant peut faire entre EPS et les autres disciplines.

⁵⁷ BOUTMANS, J. (1992). Video feedback: Usefull or not in physical education classes? Paper presented at the 6th ICHPER - Europe congress, Prague. In Thierry Merian, Bernard Baumberger« Le feedback vidéo en éducation physique scolaire », Staps 2007/2 (n° 76), p. 107-120. DOI 10.3917/sta.076.0107

ANNEXES

Annexe 1 : Bibliographie

Annexe 2 : Schéma du traitement de l'information et indicateurs de la difficulté du traitement. Tiré de J.J., TEMPRADO et J.-P. FAMOSE (1993). Analyse de la difficulté informationnelle et description des tâches motrices. Cognition et performance. Famose JP. INSEP

Annexe 3 : Tableau général de classification des tâches motrices à caractère bio-informationnel. Tiré de J.-P. Famose (1983) Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information, in J.-P. Famose, J. Bertsch, E.Champion et M. Durand, Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive, Paris, EPS, p.9-21.

Annexe 4 : Questionnaires initiaux.

Annexe 5 : Les articles proposés aux enseignants.

Annexe 6 : Affiche du déballage oral sur la compétence C2.

Annexe 7 : Affiches de la co-construction d'un cadre pour choisir les situations.

Annexe 8 : Trame de l'entretien.

Annexe 9 : Retranscription des entretiens.

Annexe 10 : Document de cours de Roland Goigoux, ESPE Clermont-Auvergne. In Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves, Version 6 (2017) du centre Alain Savary

ANNEXE 1

Bibliographie

- Altet, M. « Chapitre 1. Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », in Paquay, L. et al. (2001). Former des enseignants professionnels, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation » (3^e éd.), p.27-40
- Bandura, A. (1980). L'apprentissage social. Bruxelles, Edition Mardaga.
- Barrau, F. (2011). Réguler la vie du groupe. Animer des formations : outils et dispositifs in Cahiers Pédagogiques, HS numérique N°23.
- Basque, J., (1999). L'influence du béhaviorisme, du cognitivisme et du constructivisme sur le design pédagogique.
- Bonnery, S., Entretien réalisé par Claire Pontais, Priorité à l'école primaire : pour faire quoi ?, Contre Pied, Hors Série n°14 Janvier 2016.
- Boutmans, J. (1992). Video feedback: Usefull or not in physical education classes? Paper presented at the 6th ICHPER - Europe congress, Prague. In Thierry Merian, Bernard Baumberger« Le feedback vidéo en éducation physique scolaire », Staps 2007/2 (n° 76), p. 107-120. DOI 10.3917/sta.076.0107
- Bourgeois F. & Hubault f., Prévenir les TMS. De la biomécanique à la revalorisation du travail, l'analyse du geste dans toutes ses dimensions., en ligne, @ctivités, volume 2 numéro 1, <http://www.activites.org/v2n1/bourgeois.pdf>, in Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves, Version 6 (2017) du centre Alain Savary
- Brunelle, J. & Tousignant, M. La supervision de l'interaction, in]. Brunelle, D. Drouin, P. Godbout et M. Tousignant (éd.), La supervision de l'intervention en activité physique, Chicoutimi: Gaétan Morin, 1988, p. 109-214. In Famose, J.-P. (1990). Apprentissage moteur et difficulté de la tâche. INSEP.
- Bruner, J. (2015). Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. Presses universitaires de France.
- Cèbe, S. & Picard, P. « Réussir pour comprendre : le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école », Article paru en 2009 dans la revue du GFEN « Dialogue » n°134 <http://bit.ly/1pTFMP>
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multiagenda de préoccupations enchâssées. », *Education & Didactique*, 3(3), 29-48.
- Cicolella, C. (2011) Faire avec les imprévus. Animer des formations : outils et dispositifs in Cahiers Pédagogiques, HS numérique N°23.
- Collet, C. (2002). Mouvements et cerveau. Editions De Boeck.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985), Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, New York, Plenum Press
- Delignières, D. (2008). L'apprentissage moteur. Dans *Psychologie du sport* (pp. 80-97). Paris: Presses Universitaires de France.
- Dugal, J., Analyse et traitement didactique des APS, Revue EPS n°230, Janvier 1991
- Famose, J.-P. (1983). Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information, in J.-P. Famose, J. Bertsch, E.Champion et M. Durand, Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive, Paris, EPS, p.9-21.
- Famose, J. -P. , Durand, M. et Bertsch, J. (1985). Caractéristiques spatio-temporelles des tâches et performances motrices, Actes du Congrès international « Corps-Espace-TEMPS » Marly-le-Roi
- Goigoux, R. (2008). Rien de plus pratique q'une bonne théorie ? Si, deux ! Les concepts de schème et de genre au service d'une analyse didactique de l'activité d'enseignement, In M. Merri (Ed.) : Activité humaine et conceptualisation : questions à Gérard Vergnaud (pp.91-102). Toulouse : Presse Universitaire du Mirail.
- Knapp, B. (1975). Sport et motricité. Vigot.

Lafortune, L. & Deaudelin, C., (2001), *Accompagnement socio-constructiviste*. Presses de l'Université du Québec. In Raucourt, B., Verzat, C., Villeneuve, L., (2010), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?*, De Boeck

Léziart, Y., *Recherches en didactique sur l'école primaire, Contre Pied, Hors Série n°14* Janvier 2016.

Perrenoud, P., *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation, Cahiers Pédagogiques n°390*, Janvier 2001, pp.42-45.

Potdevin, F., Bernaert, F., Huchez, A. et Vors, O. (2013). Le feedback vidéo en EPS : une double stratégie de progrès et de motivations. Le cas de l'Appui Tendu Renversée en classe de 6^{ème}. In eJRIEPS

Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2012). *La construction des inégalités scolaires*, PUR

Shiffrin, R. M. & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing : II. Perceptual learning, automatic attending and a general theory, *Psychological Review*, 84, 127-190

Skinner, B. F., (1969). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Edition Mardaga.

Swinnen, S. P. (1996). Information feedback for motor skill learning : a review. In H. N Zelaznik (Eds), *Advances in motor learning and control* (pp. 37-66). Champaign, IL : Human Kinetics.

Tardif, J. Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Editions Logiques. In Basque, J., (1999). L'influence du comportementisme, du cognitivisme et du constructivisme sur le design pédagogique.

Vygotsky L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris, Ed. Sociales.

Wulf, G. & Shea, C.H. (2004). Understanding the role of augmented feedback : the good, the bad, the ugly. In A.M. Williams & N.J. Hodges (Eds.), *Skill acquisition in sport : research, theory and practice* (pp. 121-144). London : Routledge.

Cours ou conférences en ligne :

Théorie de l'apprentissage : Cours magistral de Philippe Clauzard :
<http://www.formation.philippeclauzard.com/UE15-2016-cours6.pdf>

Intervention de Roland Goigoux à la formation « Du travail en éducation prioritaire » au Centre Alain-Savary, mars 2010, « De l'analyse de l'activité des enseignants à leur activité professionnelle »
<http://bit.ly/10Nb8uS>

Documents officiels et ressources éducol:

BO n°30 du 25 juillet 2013

Fiche n°14 du BO 13 du 26 mars 2015 : [Outil d'accompagnement : descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier](#)

BO n°17 du 23 avril 2015.

BO spécial du 26 novembre 2015.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Concevoir_et_mettre_en_oeuvre/78/5/RA16_C2_EPS_Contribuer_socle_685785.pdf

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/53/5/referentiel_education_prioritaire_294535.pdf

Documents du Centre Alain Savary :

Enseigner plus explicitement.

Institut Français de l'éducation, Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves. Une synthèse des réflexions et des outils du centre Alain-Savary au service des formateurs, Septembre 2016

ANNEXE 2

Tiré de J.J., TEMPRADO et J.-P. FAMOSE (1993). Analyse de la difficulté informationnelle et description des tâches motrices. Cognition et performance. Famose JP. INSEP

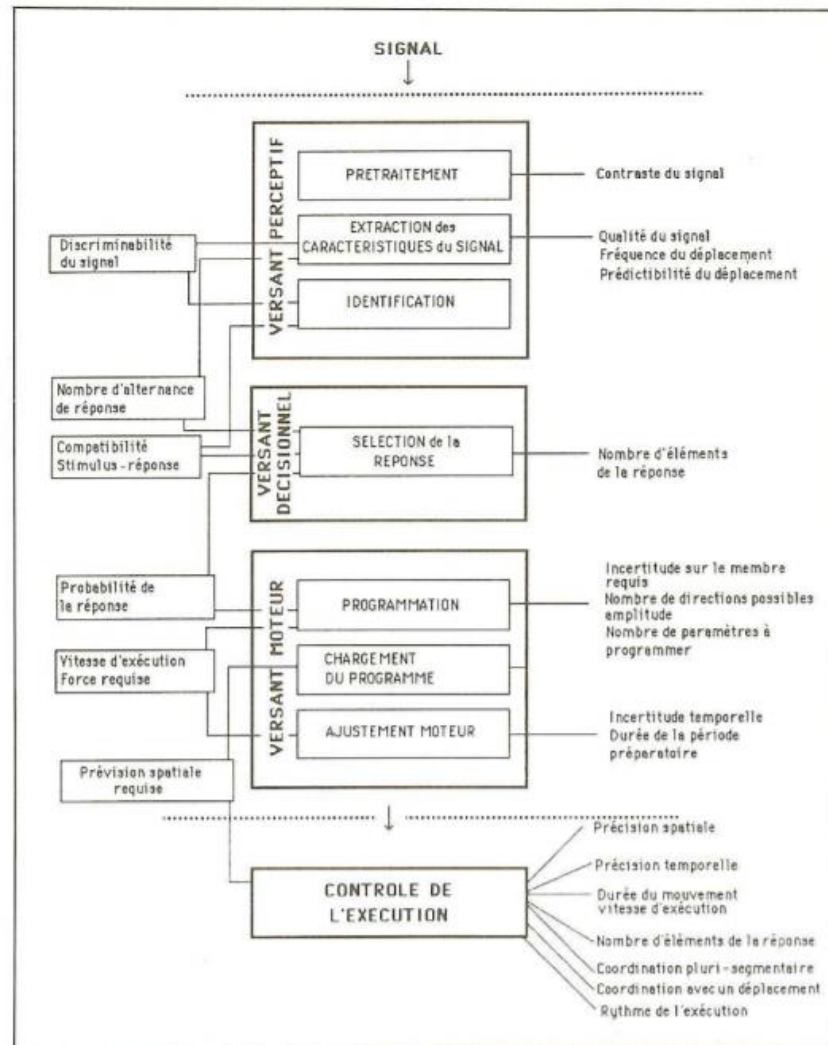


FIGURE 2 – Traitement de l'information et indicateurs de la difficulté du traitement. Les variables placées à droite sont celles qui n'affectent qu'un seul stade de traitement, celles situées à gauche affectent plusieurs stades.

ANNEXE 3

6. Tableau général de classification des tâches motrices à caractère bio-informationnel

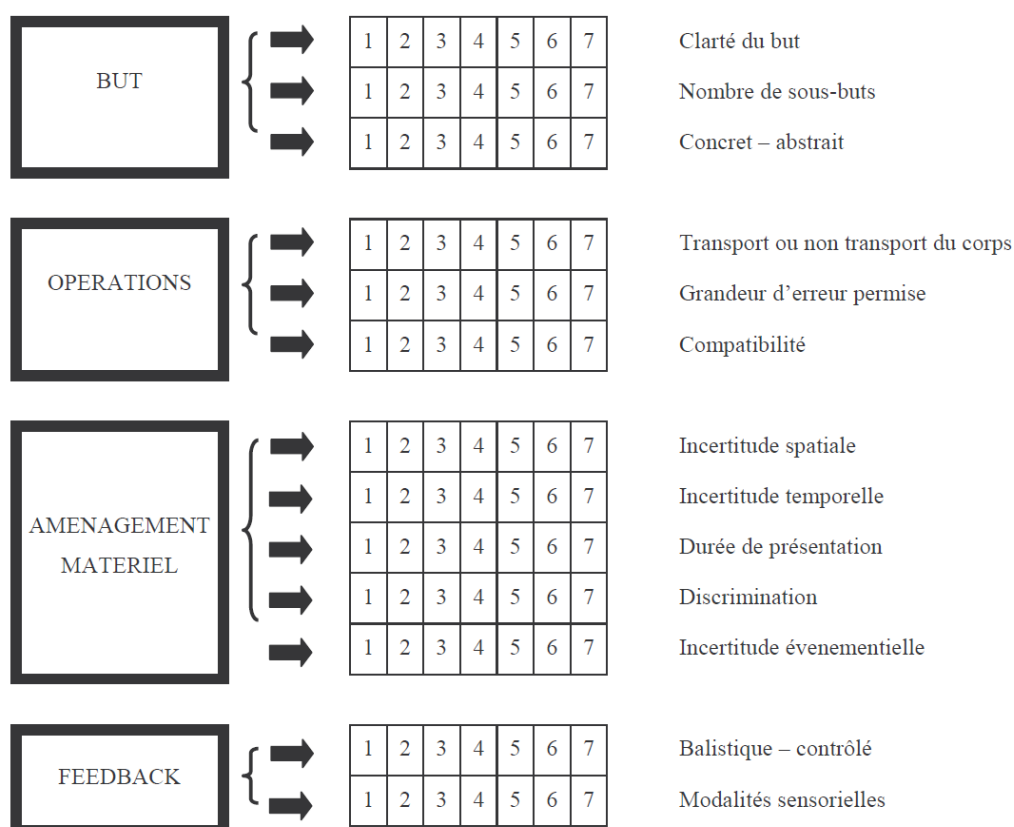


FIG. 6. – Tableau général de classification des tâches motrices à caractère bio-informationnel

Tiré de J.-P. Famose (1983) Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information, in J.-P. Famose, J. Bertsch, E. Champion et M. Durand, Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive, Paris, EPS, p.9-21.

ANNEXE 4 :
Les questionnaires initiaux.

L'EPS

Il s'agit de pouvoir relever vos représentations initiales de l'EPS avant le temps de formation. Vous pouvez répondre par des phrases ou simplement par des mots.

Quelles sont pour vous les objectifs de l'EPS?

- développer sa motricité
 - découvrir différents sports
 - apprendre à mieux se connaître
 - coopérer avec ses camarades
 - respecter des règles
-

Connaissez vous les compétences du programmes?

- ☐ Oui
- ☒ Non

Si oui, pouvez-vous les citer?

Quelles sont pour vous les choses auxquelles il faut penser en préparant sa séance d'EPS?

- les éventuels problèmes de santé des élèves pour adapter sa séance
 - les conditions pour mener sa séance
(intérieur/extérieur, matériel à disposition, temps effectif de séance)
 - l'adaptation de la séance en fonction du niveau et des besoins des élèves
 - réfléchir des objectifs et des consignes clairs, compréhensibles par tous
-

Qu'apporte selon vous l'EPS à vos élèves?

- un temps précieux pour se dépenser
 - un moyen de s'exprimer (par le corps)
 - un cadre ludique pour apprendre à travailler en groupe
-

Plus particulièrement dans le travail en classe?

Cela permet aux élèves de collaborer pour mieux travailler ensemble.

"S'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils." Pouvez vous expliquer comment vous comprenez cet objectif?

L'acquisition de gestes en EPS se fait par étape.

Pouvez-vous citer des outils et des méthodes.

- cartes mentales
 - schémas
 - tableaux
 - graphiques
-

Quels sont en quelques mots vos besoins en EPS?

☐ Option 1

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

L'EPS

Il s'agit de pouvoir relever vos représentations initiales de l'EPS avant le temps de formation. Vous pouvez répondre par des phrases ou simplement par des mots.

Quelles sont pour vous les objectifs de l'EPS?

Développer des aptitudes motrices , faciliter la coopération entre pairs , favoriser aussi une meilleure connaissance de son corps , apprentissage de règles de sécurité pour soi et les autres , développer autonomie , le sens de l'effort

Connaissez vous les compétences du programmes?

☒ Oui

☐ Non

Si oui, pouvez-vous les citer?

Voici quelques items : agir et s'exprimer avec son corps , adapter ses déplacements à un environnement spécifique , s'exprimer devant les autres dans des domaines artistiques

Quelles sont pour vous les choses auxquelles il faut penser en préparant sa séance d'EPS?

Il est important de penser à la préparation du matériel , en fonction de l'activité choisie , il est important aussi d'avertir les enfants afin qu'ils aient une tenue adaptée à l'activité .

Se fixer un ou deux objectifs par séance ...

Diversifier les activités tout en restant fixé sur son objectif (éviter que certains ne s'lassent)

Il est important que les élèves soient en activité et toujours encadrés .

Penser à des consignes simples et brèves .

Prévoir un temps d'échauffement , un temps de langage afin de faire verbaliser ce qui a été mis en jeu et ce qu'il est important de corriger ou non

Qu'apporte selon vous l'EPS à vos élèves?

Coopération , cohésion , autonomie et initiative , estime de soi , éducation à la santé ,
maîtrise de son corps et de ses émotions
s' responsabiliser , respecter des règles , s'entraider

Plus particulièrement dans le travail en classe?

Les activités collectives par exemple permettent aux enfants de tenir un rôle important au sein du groupe ce qui se retrouve aussi dans le travail de groupe en classe

En classe , bien souvent on demande aux enfants d' échanger , de verbaliser des procédures etc.... ces compétences sont travaillées en Eps le plus souvent à la fin des séances lorsqu'on demande aux enfants de donner du sens à leurs actions , de les verbaliser

Le travail mené en Eps peut aussi être un prétexte ou un support au travail mené en classe : par exemple en mathématiques : calcul de durée , connaissance du système métrique ... en français : travail autour du vocabulaire ...

"S'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils." Pouvez vous expliquer comment vous comprenez cet objectif?

La pratique physique et sportive permet de développer des aptitudes , une motricité plus performante sa pratique régulière permet donc d'avoir une meilleure maîtrise de ses gestes (acquisition de méthodes qui permettent de se corriger , de s'améliorer.....)

En ce qui concerne les outils : je pense en particulier à la pratique de la course longue durée par exemple où l'on peut avec les élèves construire des outils pour mesurer sa course , planifier son travail

Pouvez-vous citer des outils et des méthodes.

Quels sont en quelques mots vos besoins en EPS?

Un besoin de formation est indispensable surtout en ce qui concerne par exemple l'apprentissage de la natation mais ceci s'applique également dans les autres domaines car nous ne sommes pas des professionnels et nous ne maîtrisons pas toujours les gestes techniques

☐ Option 1

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

L'EPS

Il s'agit de pouvoir relever vos représentations initiales de l'EPS avant le temps de formation. Vous pouvez répondre par des phrases ou simplement par des mots.

Quelles sont pour vous les objectifs de l'EPS?

Développer des compétences physiques et sociales.

Connaissez vous les compétences du programmes?

☒ Oui

☐ Non

Si oui, pouvez-vous les citer?

5 grandes compétences travaillées en lien avec 4 champs d'apprentissage (produire une perf, adapter ses déplacements, s'exprimer avec son corps, affrontement co et individuel)

Quelles sont pour vous les choses auxquelles il faut penser en préparant sa séance d'EPS?

quelle(s) compétence(s)? quel(s) objectif(s)? Organisation de la séance? Matériel?
Vocabulaire à utiliser?

Qu'apporte selon vous l'EPS à vos élèves?

Une maîtrise de plus en plus grande du corps et le plaisir qui en résulte, l'apprentissage des règles de vie : respect, tolérance, etc...

Plus particulièrement dans le travail en classe?

Les règles de la vie en collectivité

"S'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils." Pouvez vous expliquer comment vous comprenez cet objectif?

les méthodes et les outils : la technique, la logique, les stratégies etc....

Pouvez-vous citer des outils et des méthodes.

observer l'adversaire pour modifier son propre jeu par ex.

Quels sont en quelques mots vos besoins en EPS?

Avoir une salle de sport !

☐ Option 1

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

L'EPS

Il s'agit de pouvoir relever vos représentations initiales de l'EPS avant le temps de formation. Vous pouvez répondre par des phrases ou simplement par des mots.

Quelles sont pour vous les objectifs de l'EPS?

Acquérir des compétences physiques et moteurs.

Connaître et pratiquer différents sports.

Acquérir des compétences d'ordre plus générales (sociales, civiques...)

Connaissez vous les compétences du programmes?

☐ Oui

☒ Non

Si oui, pouvez-vous les citer?

Quelles sont pour vous les choses auxquelles il faut penser en préparant sa séance d'EPS?

Des objectifs précis

Le matériel

La passation de consignes

Qu'apporte selon vous l'EPS à vos élèves?

Acquisition de compétences motrices.

Connaissance plus précise de son corps et de ses capacités physiques.

Acquisition de valeurs telles que la solidarité, la sécurité ou encore la santé

Plus particulièrement dans le travail en classe?

Suivre des règles (disciplines) vivre ensemble (travail de groupe)

"S'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils." Pouvez vous expliquer comment vous comprenez cet objectif?

L'eps permet aux élèves d'accéder et d'acquérir à un panel de "moyens" leurs permettant de comprendre et de résoudre toutes sortes de situations

Pouvez-vous citer des outils et des méthodes.

Suivre des règles

Esprit d'équipe

Quels sont en quelques mots vos besoins en EPS?

Établir des objectifs précis qui ne soient ni trop ambitieux ni trop modestes.

L'exploitation des séances en classe

☐ Option 1

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

ANNEXE 5 :

- **Enseigner plus explicitement : l'essentiel en 4 pages. Centre Alain-Savary.**
- **Entretien de Pascale Tardif réalisé par Jean Pierre Lepoix : Danser avec les Albums ! Un dialogue entre soi et l'œuvre. Contre Pied, Hors Série n°14 Janvier 2016.**

CENTRE ALAIN-SAVARY

« ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT » UN DOSSIER RESSOURCE

Ce dossier regroupe tous les articles concernant la question de l'explicitation, publiés sur le site du centre Alain-Savary (<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/>)

N'hésitez pas à nous contacter (cas.ife@ens-lyon.fr) si vous avez des questions à propos de ce texte et pour partager vos retours d'expérience et suggestions d'amélioration.

ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT : L'ESSENTIEL EN 4 PAGES	P2
BIBLIOGRAPHIE-SITOGRAFIE	P7
ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT : POURQUOI ? QUI ? QUAND ? QUOI ? OÙ ?	P9
ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT : UN OUTIL POUR LA FORMATION ?	P14



ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT : L'ESSENTIEL EN 4 PAGES

"Enseigner plus explicitement" semble être un levier efficace pour les apprentissages de tous les élèves, et particulièrement ceux les plus scolairement fragiles, les plus dépendants de l'action du maître, si on en croit les textes récents de l'institution scolaire, mais aussi plusieurs courants de la pédagogie ou de la recherche. "L'explicitation" contribuerait à réduire les inégalités scolaires. Encore faut-il savoir de quoi il s'agit, et quelles controverses ce terme peut susciter. C'est ce que nous tentons ici en précisant les prescriptions institutionnelles, les différents points de vue de chercheurs, en tentant d'illustrer les questions à travers des exemples concrets issus du travail en classe ou en formation.

Ce que dit le prescrit

Le référentiel de l'Éducation prioritaire (« enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun »), comme les programmes 2015 des cycles 2, 3 et 4, avec de nombreuses occurrences du terme « explicite », s'accordent sur la nécessité « d'enseigner plus explicitement ». Nombre de modalités sont recommandées au fil des pages : expliciter des techniques, des pratiques, des attentes, des règles, des stratégies, des démarches, des savoir-faire, des implicites dans la compréhension des textes, des connaissances préalables aux apprentissages... Autant d'ambitions à confronter aux contraintes des situations de classe... Mais quelle en est la genèse conceptuelle ?

Des cadres théoriques différents

Depuis quelques années, le vocable « pédagogie explicite » est utilisé par plusieurs courants de recherche au risque de malentendus :

- Du côté de ceux qui s'intéressent d'abord à la cognition ou à la didactique des disciplines (issus de différents courants, comme Michel Fayol du laboratoire LAPSCO¹ de Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand, Sylvie Cèbe, Roland Goigoux du laboratoire ACTÉ² de Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand), on souligne la nécessité d'outiller, dès la maternelle, tous les élèves des procédures de base (chronologie, repérage dans l'espace, catégorisation, attention, compréhension de l'implicite, développement de la mémoire de travail, phonologie), en comprenant les causes plutôt qu'en se focalisant sur les effets des difficultés des élèves. Ces chercheurs demandent donc aux enseignants de consacrer un temps suffisant aux répétitions, aux verbalisations qui guident l'action, à l'explication collective des conditions de réussite des tâches, parce que « réussir n'est pas comprendre »³.
- Une autre acception de l'enseignement explicite est popularisée par le canadien Steve Bissonnette, qui prône l'« instruction directe ». Selon lui, les mesures de soutien efficace passent par des actions de dire (rendre explicites les intentions et objectifs de la leçon pour les élèves, rendre explicite les prérequis dont les élèves auront besoin), de montrer (l'enseignant exécute la tâche et énonce le raisonnement adapté à haute voix) et de guider (l'enseignant amène les élèves à rendre explicite leur raisonnement préalable, fournit les rétroactions nécessaires). Les compétences ou les savoirs qui les composent sont décomposés en éléments les plus simples pour que les élèves apprennent progressivement, notamment pour les élèves en difficulté. Trois étapes au cours de la leçon sont donc récurrentes : le modelage (enseigner quoi, pourquoi,



¹ <http://lapsco.univ-bpclermont.fr/>

² <http://acte.univ-bpclermont.fr/>

³ S. Cèbe, P. Picard, « Réussir pour comprendre : le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école », Article paru en 2009 dans la revue du GFEN « Dialogue » n°134 <http://bit.ly/1pTFMP>

comment, quand et où, faire, par une démonstration magistrale) ; la pratique dirigée (proposer des tâches semblables à celles du modelage mais avec des rétroactions régulières et échanges d'idée entre élèves pour s'assurer de leur compréhension) ; la pratique autonome ou indépendante (l'élève réinvestit seul ce qu'il a compris du modelage dans des problèmes ou des questions).⁴

- De leur côté, les chercheurs du laboratoire CIRCEFT-E.SCOL⁵ de l'université Paris 8 pensent que l'explicitation est au cœur de la lutte contre les inégalités scolaires. Pour eux, expliciter ne tient pas seulement du dire, du propos, mais de situations explicites. À tâches ou consignes équivalentes, les élèves réinterprètent le sens des situations scolaires. Activisme n'est pas forcément activité intellectuelle : il n'est pas rare qu'un élève réussisse une tâche sans pour autant entrer dans le travail cognitif attendu par l'enseignant, parfois à l'insu de celui-ci. Lorsque ces petits malentendus s'accumulent, les difficultés vont grandissantes. Pour Jean-Yves Rochex⁶, c'est donc en aidant les enseignants à se focaliser sur l'activité intellectuelle des élèves que l'on peut les aider à faire réussir les plus éloignés des réquisits scolaires.

L'exemple de la carte de géographie

Stéphane Bonnery a popularisé l'exemple emblématique d'Amidou, en cours de géographie de collège, lors d'une leçon de début d'année ou il s'agit d'apprendre à réaliser une carte en respectant un code de couleurs en fonction des reliefs – les plaines sont en vert et les montagnes en marron. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/images/bonnery-echec-scolaire/>

Pendant toute la séance, l'enseignante essaie d'attirer l'attention des élèves sur ce code, répète que « quand il y a plus de 1000 mètres, on utilise le marron le plus foncé » ou que « si c'est moins élevé c'est moins foncé » ... Amidou lui, cherche à bien colorier, « à faire juste ». Il a, depuis le début de sa scolarité, développé une façon de faire que l'on observe souvent, notamment dans des classes d'établissements populaires : seul le résultat compte.

Ainsi, comme d'autres élèves, il va harceler l'enseignante : « Madame, cette zone-là, c'est vert ? ». Quand l'enseignante répond : « mais non, je l'ai dit deux cents fois, c'est le marron le plus foncé parce que... », Amidou n'entend que le nom de la couleur et s'empresse de colorier, sans prêter plus d'attention aux explications. Amidou est là pour « faire le travail », c'est-à-dire appliquer des consignes. Il n'imagine pas que cette tâche vise des contenus de savoir : la notion de relief, le codage d'une carte. À l'inverse, pour l'enseignant – qui a été un bon élève – il est très compliqué de comprendre ce que les élèves ne comprennent pas, surtout quand le résultat est correct. Car, à la fin de la séance, Amidou a effectivement bien colorié sa carte. Mais il n'a pas compris pourquoi c'est exact.

Et ce n'est pas à la maison qu'il va mieux le comprendre, ni même pendant l'aide aux devoirs quand il révise pour l'interrogation prévue. Quand quelques jours plus tard, il doit colorier une carte différente – car pour vérifier que les élèves ont bien compris l'enseignante ne donne pas la même carte que celle réalisée en classe – Amidou ne sait pas faire ... Il est même scandalisé : « C'est pas juste, c'est pas la carte qu'il fallait apprendre ! ». Et, quand le chercheur lui demande comment ont fait ceux qui ont réussi, il répond : « Je me demande bien qui leur a dit que ce ne serait pas la même carte le jour du contrôle... »

S. Bonnery, *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2007, 214p., extrait en ligne sur le site du centre <http://bit.ly/1WmZd88>



⁴ entretien avec Steve Bissonnette sur l'enseignement explicite, propos recueillis par Normand Baillargeon <http://bit.ly/1JauicQ>

⁵ <http://www.circeft.org/?accueil-ascol>

⁶ Extrait vidéo sur l'enseignement explicite d'un entretien de Jean-Yves Rochex avec Philippe Meirieu sur Cap canal <http://bit.ly/23bPeap>

- Dans le même sens, Jacques Bernardin⁷, du GFEN⁸, alerte sur une dérive possible : « [Certaines réponses] aux difficultés des élèves se traduisent par une adaptation des tâches dans le sens de la simplification, de la fragmentation, d'un surcroît d'aide qui, en fait, au lieu d'aider les élèves, viennent enkyster et accroître la différence par rapport aux autres élèves, et donc participe à asseoir les difficultés alors même que l'on voudrait les résoudre. Et tout ça à l'insu des enseignants... ».
- Ces « différenciations actives et passives »⁹ (Cf. J.-Y. Rochex, J. Crinon, 2012), peuvent contribuer à creuser les inégalités scolaires entre les élèves. Reprenant l'idée de « *malentendus sociocognitifs* », il précise que certains élèves se contentent du "faire", quand d'autres ont compris que la phase qui suit, où l'on tire leçon de l'expérience, où on revient sur les erreurs et les procédures, est la phase la plus importante.

Si l'on veut comprendre la complexité de la question de l'explicitation dans le domaine scolaire, sans doute faut-il s'interroger sur ce qui fait la spécificité des savoirs scolaires par rapport aux savoirs du quotidien.

Les savoirs scolaires ne sont pas une somme de connaissances à accumuler dans la tête des élèves. Ils sont organisés en disciplines qui sont autant de manière de penser le monde et ses objets, chacune ayant son champ, ses méthodes, ses notions qui permettent de construire une compréhension spécifique.

Si l'école se donne pour ambition de permettre à tous les élèves de se doter d'outils intellectuels pour se comprendre soi, comprendre les autres et comprendre le monde, c'est bien à travers ces constructions de savoirs disciplinaires.

Les savoirs scolaires sont donc une manière particulière d'être en relation avec les objets du monde quand on peut utiliser le texte du savoir d'une discipline pour comprendre une situation, et inversement ce qu'on a compris d'une situation ne peut se constituer en savoir textuel que par un processus de décontextualisation et d'institutionnalisation. C'est la dialectique qu'établit Guy Brousseau dans sa théorie des situations¹⁰.



L'explicitation est donc une tentative perpétuelle de l'enseignant avec ses élèves pour les accompagner à lire des situations avec des notions théoriques et à construire avec eux des notions théoriques à partir des situations.

⁷ vidéo table ronde « Enseigner plus explicitement : Pourquoi ? Qui ? Quand ? Quoi ? Où ? » <http://bit.ly/1WqftrR>

⁸ <http://www.gfen.asso.fr/fr/accueil>

⁹ J.-Y. Rochex, J. Crinon dir., *La construction des inégalités scolaires*, PUR 2012. Présentation synthétique de ces deux notions <http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/spip.php?article71>

¹⁰ G. Brousseau, "Théorie des situations didactiques en mathématiques", revue *Éducation et didactique*, vol. 5, no. 1 | 2011, 101-104) <http://educationdidactique.revues.org/1005>

Expliciter : comment, pourquoi, quand ?

Reprenant la typologie utilisée dans l'enquête sur les pratiques d'apprentissage du lire-écrire au CP¹¹ pilotée par l'Ifé et le laboratoire ACTé¹², nous pouvons donc proposer deux grandes catégories d'explicitation réalisées par l'enseignant :

- **explicitation du pourquoi** : explicitation des finalités de la tâche (apprentissages visés, par exemple)
- **explicitation du comment** : explicitation des procédures, stratégies ou connaissances à mobiliser pour traiter la tâche.

Énoncer ces principes ne règle évidemment pas la difficulté pour les enseignants à pouvoir le faire en contexte de classe :

- D'abord parce que toutes ces préoccupations risquent de ralentir démesurément la leçon en allongeant le temps de consigne ou de parole magistrale, et de perdre certains élèves centrés davantage par la nature des tâches scolaires que par leurs significations.
- Ensuite parce qu'elles vont nécessiter dans la classe le recours de plus en plus fréquent à un usage spécifique du langage, dans lequel enseignant et élèves prennent prétexte de situations pour développer des compétences à "parler sur..." plutôt que "parler de...". Cet usage scolaire du langage, qui contribue progressivement au processus de "mise en discipline" du monde (ou processus de "secondarisation"), qui va permettre de structurer des catégories de situation dans lesquelles on agit en utilisant certaines règles ou procédures, est tout sauf « naturel ». Y faire accéder tous les élèves, même ceux qui se jettent sur les tâches scolaires sans prendre le temps du recul, ou sont très dépendants de l'aide de l'enseignant pour la réalisation de la tâche, est un défi¹³.

Comme l'explique Patrick Rayou¹⁴, « *tout ce travail de transformation, qui nous paraît naturel, est un travail qui n'est pas du tout évident pour les élèves, et d'autant moins évident qu'ils sont dans des logiques sociales qui ne sont pas des logiques cognitives et que souvent ces deux logiques vont entrer en conflagration. La question de l'explicitation qui va bien au-delà de la simple explicitation des consignes qui rendraient la tâche réalisable par chacun : "tout expliciter" est tout à fait impossible : l'enseignant ne peut expliciter à l'infini. Selon la cible de l'apprentissage, l'explicitation peut même tuer l'apprentissage.* »

Enseigner plus explicitement est donc un processus qui se joue à plusieurs niveaux : qui explicite quoi à qui, quand et comment ?

- **L'enseignant explicite aux élèves** : entre discours et situations, l'enseignant explicite les apprentissages visés (pourquoi), les tâches, les procédures et les stratégies (comment) et les apprentissages réalisés (institutionnalisation) selon une scénarisation didactique et pédagogique anticipée, ajustable au fil du déroulement des activités et réactions des élèves. On parlera alors de clarté cognitive.
- **L'élève s'explique à lui-même et explique à l'enseignant** : « *Comment fais-tu ?* » Cette simple question posée à l'élève par l'enseignant favorise une conscientisation de ses processus intellectuels et l'encourage à une activité mentale qui favorise le développement d'une capacité réflexive et ce dès le plus jeune âge. Pour ce faire l'élève a besoin de compétences langagières qui doivent être enseignées¹⁵. Les nouveaux programmes demandent régulièrement à l'élève d'expliquer à l'enseignant autant que de s'expliquer à lui-même sa démarche intellectuelle. Sylvie

¹¹ <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/lire-et-ecrire>

¹² Ibid note 2

¹³ Un texte incontournable sur ce point : E. Bautier, R. Goigoux. « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie* n° 148, Juillet-Août-Septembre 2004, p93 <http://bit.ly/1PbbJly>

¹⁴ vidéo table ronde « Enseigner plus explicitement : Pourquoi ? Qui ? Quand ? Quoi ? Où ? » <http://bit.ly/1QAKKQU>

¹⁵ É. Bautier, R. Goigoux, *ibid.*

Cèbe¹⁶ précise qu'il lui semble utile d'expliciter pendant l'activité : « *il est important que les élèves soient conscients que l'explicitation des procédures rend leurs activités bien plus efficaces et que du coup ces procédures conscientisées sont transférables* ».

- **Les élèves s'explicitent entre eux** : c'est au maître que revient l'organisation des conditions de l'explicitation des processus intellectuels de métacognition. De telles pratiques, lorsqu'elles existent, sont souvent intégrées dans les organisations ordinaires de classe et initiées par des questionnements du type « *comment faites-vous pour... ?* ». Jacques Bernardin¹⁷ fait le constat que la capacité réflexive s'entraîne chez les élèves dès le plus jeune âge. Lorsque les élèves explicitent à voix haute la manière dont ils s'y prennent pour mémoriser l'orthographe du mot "longtemps", l'explication va bénéficier à celui qui explique, du fait qu'il conscientise sa démarche en la mettant en mots. Pour les autres élèves, le dévoilement des « façons de faire » des autres peut permettre d'engranger pour eux-mêmes lors qu'une nouvelle tâche similaire, dès lors que l'élève en percevra les similarités, bien évidemment.

En résumé

Enseigner plus explicitement contribuerait à lever des malentendus socio-cognitifs. L'explicitation en parole ne suffit pas, enseigner plus explicitement ne passe pas seulement par le discours, par le dire, en ce sens il se différencie de l'explication. Enseigner plus explicitement est un processus qui se joue à plusieurs niveaux, dans le but de permettre aux élèves d'accéder par le langage aux manières de résoudre les tâches scolaires, aux catégorisations de situations et à la mise en discipline progressive des savoirs.

Qui ? Avec Qui ?	Quoi ?	Quand ?	Comment ?
▪ L'enseignant à lui-même (le métier) ▪ L'enseignant aux élèves ▪ L'élève à lui-même et à l'enseignant ▪ L'élève aux autres élèves	Un scénario d'enseignement/apprentissages qui comprend : ▪ Les contenus d'enseignement ▪ Les apprentissages visés (pourquoi) ▪ Le but de la tâche proposée Les procédures (comment) ▪ Les apprentissages réalisés (institutionnalisation) ▪ Les apprentissages réels (évaluation) ▪ Les liens avec les autres apprentissages contenus et/ou procédures (la mémoire didactique)	▪ Avant la séance : le temps de la préparation ▪ Au début de la séance : avant l'entrée en tâche/situation. La clarté cognitive. ▪ Pendant la séance : la réalisation de la ou des tâches. La pluralité des démarches. ▪ À la fin de la séance: l'institutionnalisation ▪ Après la séance : l'analyse des résultats ou le tissage entre une séance et la suivante	▪ Par des dispositifs et des outils qui aident les élèves à se distancier de la tâche demandée ▪ Par des questionnements et des sollicitations de l'enseignant ▪ Par des organisations qui provoquent des interactions entre élèves ▪ Par des traces qui permettent de fixer et de conserver le savoir construit ▪ ...

¹⁶ vidéo table ronde « Enseigner plus explicitement : Pourquoi ? Qui ? Quand ? Quoi ? Où ? » <http://bit.ly/1S09HK0>

¹⁷ vidéo table ronde « Enseigner plus explicitement : Pourquoi ? Qui ? Quand ? Quoi ? Où ? » <http://bit.ly/1Ngcmcb>

Danser avec les albums !

Un dialogue entre soi et l'oeuvre

Pascale Tardif, conseillère pédagogique départementale dans les Hauts de Seine, vient de publier *Danser avec les albums jeunesse*¹. Elle rend compte d'un travail de 10 années avec une équipe d'enseignant.es et des artistes associés, au sein de 6 classes pilotes en école maternelle et élémentaire.

Notre dispositif de « danse à l'école » à quatre pôles : une **formation** annuelle au théâtre de la Cité Internationale, sorte de laboratoire poétique, classe à PAC pour les professeurs des écoles orientée vers l'exploration et l'écriture de la danse au contact des œuvres (chorégraphiques, littéraires, musicales, plastiques, patrimoniales, poétiques) ;

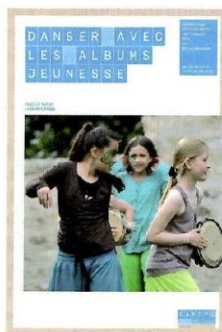
l'accompagnement de projets d'une cinquantaine de classes avec des artistes associés ; un **festival** de danse à l'école ; des projets de **recherche** avec cette année la publication de cet ouvrage en co-écriture avec la danseuse Laurence Pagès.

De quelle danse parlez-vous ?

Une danse au carrefour de différents styles et esthétiques, même si elle apparaît plus proche de la danse contemporaine par ses enjeux de création, une danse au carrefour des arts aussi. La danse est un art qui plonge ses racines et déploie ses ramifications en contact avec une multitude de champs artistiques. Dans nos stages² nous dansons au contact de la poésie, de la musique, de la littérature, du chant... C'est un atout considérable pour la composition, l'écriture : dès qu'on s'approche d'un autre territoire artistique, il entre en résonance et vient nourrir la danse en retour.

Dans cette rencontre, n'y a-t-il pas le risque qu'une discipline prenne le pas sur l'autre ?

Le travail des enseignant.es auprès des élèves est aussi exigeant dans les deux disciplines. Nous veillons à ce qu'il n'y ait pas de déséquilibre, et en particulier d'instrumentalisation de la littérature de jeunesse. Nous travaillons la lecture littéraire de textes³ pour accompagner les élèves dans la compréhension intime de l'album qui devient un terrain de jeu. On y chemine, on ouvre des portes, on tente de résoudre des énigmes... pour aller toujours plus loin dans la compréhension. L'enseignant.e guide pas à pas les élèves dans



cette exploration pour faire grandir le plaisir de lire, d'écouter, de chercher, de comprendre. Il/elle ouvre la voie, orchestre le dévoilement progressif, permet de rencontrer l'imaginaire des auteurs et illustrateurs. On s'intéresse à des albums complexes, résistants, qu'on a besoin de travailler à plusieurs et dans la durée pour réussir une lecture en profondeur. La danse se construit sur cette lecture littéraire. Elle en propose une expérience par corps où les enfants touchent le cœur symbolique des albums, les grandes questions poétiques ou philosophiques qu'ils soulèvent. En retour, la danse prend plus de sens pour

eux, elle s'appuie sur des références connues, un univers familier qui donne du corps et de l'intention au geste.

Quelle est l'approche concrète de ces albums ?

Dans *Je compte jusqu'à 3*⁴, du réveil jusqu'à son départ à l'école, un *papa bouc* presse son petit pour tous les actes du quotidien, se lever, s'habiller, déjeuner... et il lui dit comme un refrain : dépêche-toi *petit bouc*, je compte jusqu'à 3 : 1, 2, 3... Mais voilà que l'enfant apprend à l'école à compter jusqu'à 10. À la fin de l'album, il propose à son papa de lui apprendre à compter jusqu'à dix, comme ça ils auraient plus de temps le matin... On va avoir besoin de faire l'expérience de deux durées différentes : de 1 à 3, mais aussi de 1 à 10 pour comprendre ce que veut dire *petit bouc*. Les illustrations montrent *papa bouc* penché vers l'avant, et toujours à exécuter plusieurs actions superposées et simultanées. Les élèves de petite section de maternelle vont aborder le travail des vitesses et des durées, le lent et le rapide, le temps court et le temps long, explorer le déséquilibre, se pencher en avant, en dehors de son axe, s'habiller vite en courant, explorer des sculptures d'objets du quotidien au bord du déséquilibre (légumes, canettes, couverts, etc.), autant de transpositions possibles et signifiantes par rapport au texte et aux illustrations. L'expérience sensible vient nourrir en retour la compréhension du texte. Il ne s'agit pas de suivre simplement la narration à la



PHILIPPE DELAMARRE

surface du récit (lecture horizontale) mais bien de prélever des éléments signifiants de la symbolique (lecture verticale). Après il faut tirer des fils, inventer en transposant, de l'album à la danse, trouver des matières de danse, des motifs, développer des qualités de mouvement de plus en plus fines et composer en prenant appui sur la structure de l'album support (couplet/refrain, accumulation, etc.) Bien sûr la danse peut trouver ses ressorts en elle-même, elle doit être autonome, singulière, mais la littérature m'intéresse car elle a un pouvoir de mobilisation de l'imaginaire, une puissance incroyable, elle embarque littéralement les élèves. La danse seule pour certains enfants c'est difficile, partir du connu c'est facilitant. Les albums étant dans les classes au-delà d'une simple lecture, on va vers l'inconnu.

Y-a-t-il des obstacles, des difficultés ?

La littérature est devenue un objet d'enseignement. Elle est donc instrumentalisée par l'institution pour un travail de lecture, grammaire, etc. Or, les auteurs n'ont pas conçu les albums pour un public scolaire. Du coup on en oublierait l'intention créatrice des auteurs. Notre démarche nécessite dans un dialogue fécond avec les œuvres, et non une simple utilisation. Il y a toujours le risque d'une danse qui paraphrase un texte, illustre un récit au « pied de la lettre », suive les personnages et les péripéties de façon linéaire.... On peut alors perdre toute la richesse de création dans cet espace entre danse et littérature.

Quelles conditions pour préserver ce difficile équilibre entre les deux disciplines ?

Il faut un temps de travail sur une lecture littéraire de l'album choisi (lecture/compréhension, production d'écrits) et également une « lecture chorégraphique » de l'album, où les sensations emmagasinées dans l'atelier danse peuvent être un appui fort pour prolonger la lecture littéraire. Deux temps de travail qui s'articulent et se répondent mutuellement. Chaque classe-pilote a été filmée. On voit dans ces films comment s'articulent les ateliers de danse et les ateliers en classe. L'ouvrage développe des analyses littéraires et chorégraphiques des albums support de façon approfondie. Nous faisons le pari que cette alchimie d'images et d'analyses va aider à s'approprier la démarche. Les entretiens menés avec les enseignants et les artistes associés devraient être un appui également pour s'identifier, se projeter.

Cette démarche incluait-elle l'attention aux inégalités ? Nous n'avons pas éludé l'égalité garçons filles, ni la lutte contre les inégalités. Parce que pour nous c'était une évidence, une attention quotidienne. Faire entrer les garçons de cycle 3 dans la danse demande un dispositif un peu stratégique, même en maternelle parfois... Mais les enseignants y arrivent ! Pour les inégalités, c'est notre défi : si les élèves vivent l'expérience sensible, si on développe un travail dans la durée, de manière approfondie (pas de zapping), on fait le pari que ça va aider les plus vulnérables. Les enseignants relatent que leurs « petits parleurs » se mettent à parler parce qu'ils ont envie

de rendre compte de leur expérience vécue, ça désacralise le rapport au texte, ils inventent, explorent et pas seulement entre lecteurs mais aussi avec l'enseignant-e et l'artiste. Ils doivent écrire à partir de leur expérience, en lien avec le récit de l'album. Ils apprennent par corps et s'essaient à tisser des liens entre des concepts, y compris savants, et les sensations vécues. Ces projets de danse contribuent à la construction d'un collectif et à gommer les hiérarchies scolaires.

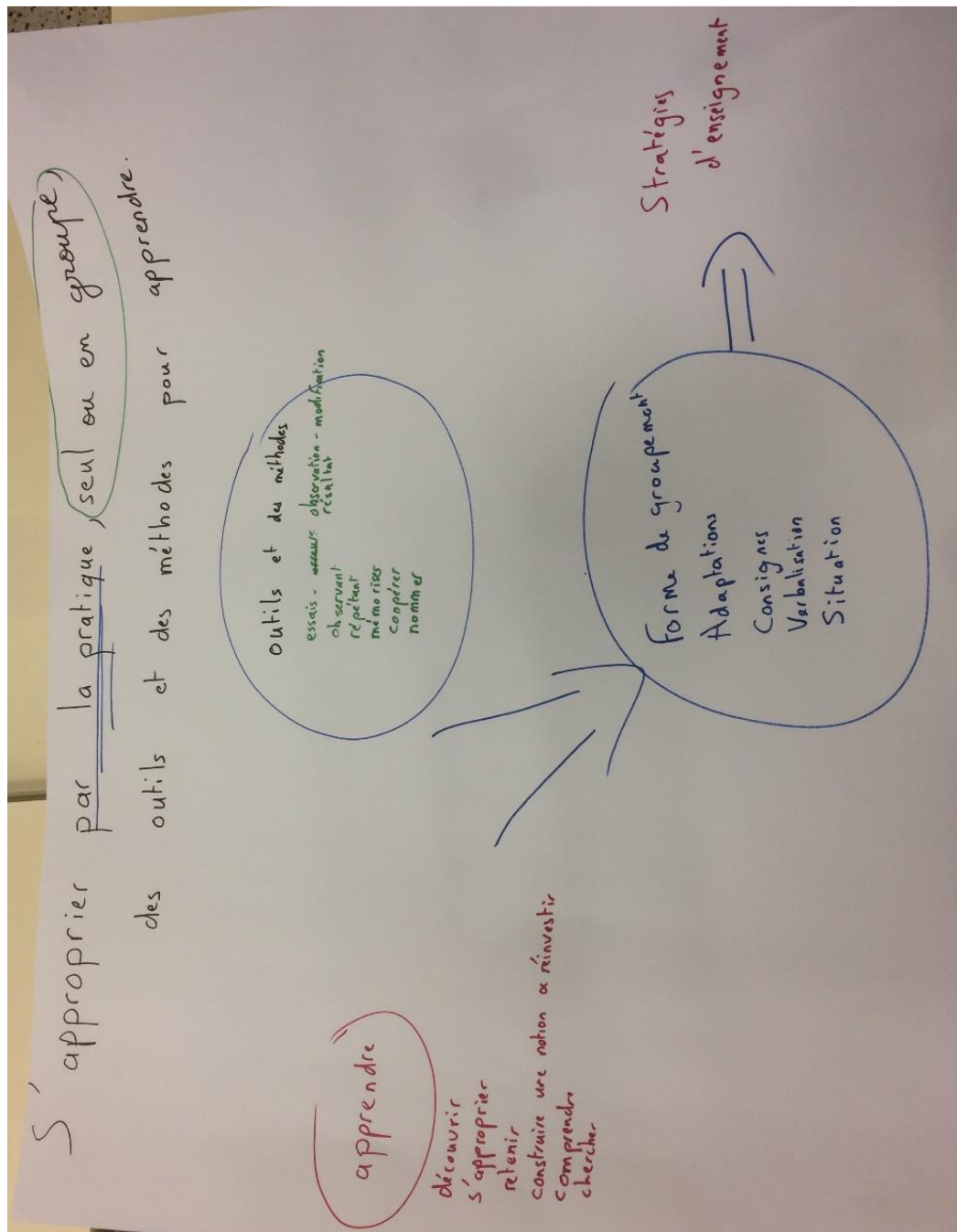
Ça paraît presque trop beau pour être partagé et diffusé, un bémol ?

Le temps ! Quand un-e enseignant-e choisit un album, la lecture chorégraphique de cet album n'est pas donnée, elle est à chercher, construire, cela demande du temps. Notre bouquin fait presque 200 pages, cela va demander un temps d'appropriation, mais les 6 films permettent d'aborder cette démarche plus rapidement par l'image. Idéalement, ce travail devrait s'accompagner de formation des enseignant-e-s. Sans celle-ci, le travail peut rester superficiel, passer à côté de l'œuvre littéraire, sans accéder à sa dimension symbolique, sa profondeur. La lecture verticale de l'album est le moment auquel il faut accéder, c'est le temps où on pose le livre et où on se lit soi-même, c'est le dialogue entre soi et l'œuvre ! ♦ **Entretien réalisé par Jean-Pierre Lepoix**

1. Livre + DVD, Canopé éditions 2015.
2. Stages qui ont lieu sur le temps scolaire et hors temps scolaire.
3. *Lire la littérature à l'école*, Catherine Tauveron Hatier Pédagogie 2010.
4. *Je compte jusqu'à trois*, Emile Jadoul, Ecole des loisirs 2005 – Projet mené dans la classe PS/MS de Lucile Delpey (école Jean Jaurès de Malakoff).

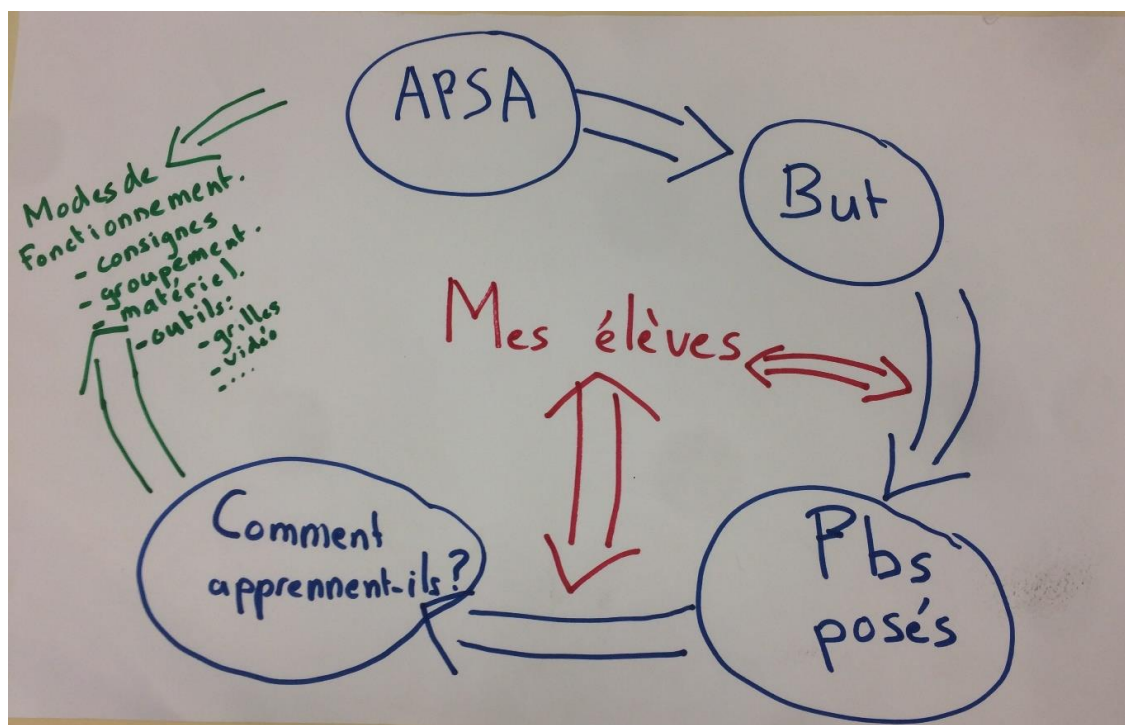
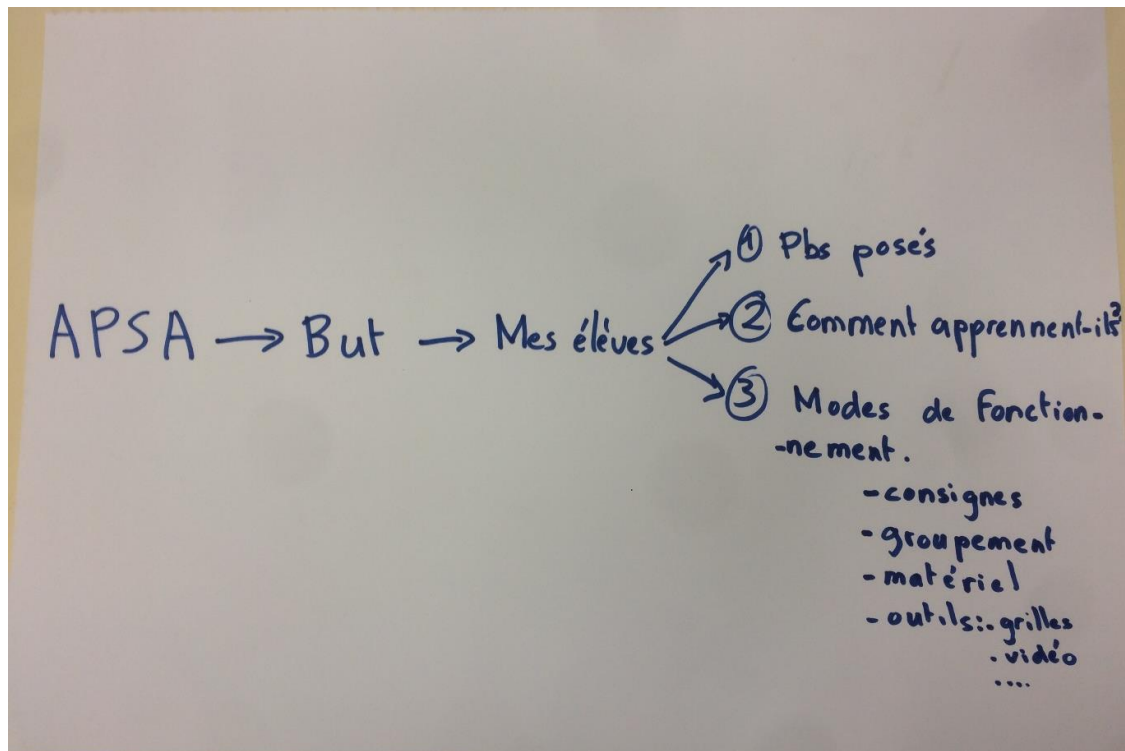
ANNEXE 6 :

Affiche du déballage oral sur la compétence C2.



ANNEXE 7

Affiches de la co-construction d'un cadre pour choisir les situations.



ANNEXE 8

Trame de l'entretien.

Pourrais-tu te présenter :	
Age	
Ancienneté	
Formation initiale	
En eps	
Encadrement EPS	
Pourrais-tu me parler de ton expérience dans l'enseignement en EPS avant la formation?	
Motivation	
Sentiment de compétence	
A propos des programmes. Comment expliquerais-tu le fait que tu n'ais pas consulté les programmes d'EPS ?	
Que t'as apporté la formation sur ce point ?	
Que t'as apporté la formation en générale ?	
Dans la préparation de séance	
En fonction de quoi choisis tu tes situations ?	
Dans la pratique lors des séances	
Dans la co-animation avec l'étaps ? Ta légitimité ?	
Te sens-tu plus à même de préparer des séances ?	
Comment abordes-tu l'enseignement explicite depuis la formation ?	
En EPS.	
Les feedbacks	
Changement dans la classe en général	
As-tu cherché à faire des transferts entre les méthodes en EPS et en classe ?	
Enfin qu'as-tu pensé de la formation, du mode de fonctionnement ?	

ANNEXE 9

Retranscription des entretiens.

Entretien G.

Alors pour commencer pourrais-tu te présenter rapidement?

- 5 J'ai 46 ans et je suis institutrice depuis que j'ai 30 ans, c'est une reconversion. J'ai quasiment toujours enseigné à Tourcoing. Au niveau local le sport a toujours été pris en charge par des éducateurs sportifs avec qui cela c'est toujours très bien passé. J'étais brigade. Ensuite je suis à Lavoisier depuis 12 ans et je suis très contente du partenariat avec Christian puis avec Patrice (ETAPS)

Que peux-tu me dire de ta formation initiale en EPS?

- 10 Je me souviens d'une formation à l'IUFM sur la danse en maternelle mais nous n'avions pas eu de vrais élèves, c'est les collègues qui avaient pris le rôle des enfants. Néanmoins c'était intéressant on n'avait pas pratiqué en maternelle.
- 15 Sinon pourrais-tu me parler de ton expérience dans l'enseignement de l'EPS? Tu m'as dit que tu n'avais jamais encadré car à Tourcoing il y a des ETAPS mais est ce que c'est quelque chose qui te manque?
- 20 Le fait que le sport soit pris en charge par Patrice, je trouve ça super c'est très précieux parce que je fonctionne avec des gens qui sont compétents et là où je me sens pas forcément compétente, c'est rassurant et que du coup en fonction de ce qu'il peut faire par exemple quand tu travailles en gymnastique lorsque on travaillait sur le corps humain je peux dire ce qu'ils faisaient en sport ou pendant les séances de sport pour intervenir dans un côté transversal que je trouvais pratique et que j'avais envie de développer. Quand c'est possible je peux intervenir un tout petit peu de manière très
- 25 ponctuelle en fonction de ce qui est proposé. Quand par exemple ils courent, je peux entraîner les gamins et courir un peu parce que j'ai fait de l'endurance quand j'étais gosse et que j'aime bien courir. Je vais les supporter en disant "aller aller". Après j'ai entièrement confiance en Patrice et je suis contente d'apprendre en l'observant
- 30 On va continuer donc à propos des programmes d'EPS lors du questionnaire tu as répondu que tu ne connaissais pas les programmes, comment tu l'expliques?
- 35 Parce que je fais confiance à Patrice et que du coup je me suis pas remise à jour en fait j'ai des grandes directions en plus jusqu'à l'année dernière on avait aussi la natation c'était très cadré. En fait, je sais grosso modo ce qu'il y a. Mais mise à part quand j'étais en formation à l'IUFM où je me suis jamais vraiment penchée sur les programmes depuis. Je me sens assez incompétente.

Qu'est-ce que t'a apporté la formation sur les programmes d'EPS?

- 40 Alors ce que tu as apporté, ce que j'ai trouvé intéressant c'était de pouvoir lire les activités autrement que par la gestuelle, à des véritables compétences sur des axes que j'aurais du mal à nommer mais ça permettait de lire non pas avec une liste de sport dans lesquels tu mettais quelques trucs mais avoir les compétences et du coup aller remettre le sport ou la motricité par rapport à cette
- 45 compétence. En fait de trouver des problèmes et pas des gestes à répéter. En danse, j'aurais sûrement demandait aux élèves de répéter des gestes alors que là on a fait des groupes pour qu'il y ait un travail d'observation. On a fait des exos de recherche de mouvements à partir de la musique. On a vraiment réfléchi à poser des problèmes aux enfants en se demandant comment ils allaient les résoudre.

50

On va maintenant aborder la formation de manière générale, Ce qu'elle a pu vous apporter.

55

Comme je le disais tout à l'heure, ça nous a permis de se repositionner par rapport aux vécus que nous avons toutes les deux dans notre pratique personnelle pour le cycle danse pour refixer des objectifs d'apprentissages et pas avoir seulement la finalité d'une représentation à la fin. Puis aussi, le fait d'avoir les grandes compétences générales en termes d'apprentissage on ne pense pas seulement au côté moteur mais de manière plus large.

Qu'entends-tu par là?

60

Ben, le fait de travailler sur la manière d'apprendre, ça amène des trucs dans la préparation, on fait des groupes pour ça et pas seulement parce que c'était pratique.

On va continuer avec le projet danse que vous avez monté pourrais-tu me dire ce qu'il en est de la co-animation avec Patrice (ETAPS)?

65

C'est super parce qu'on a pris en charge l'élaboration des séances, le fil conducteur mais on est vraiment en coanimation et ce qui est précieux c'est les interventions de Patrice. Parfois il va prendre des séquences et il va remettre ça par rapport au programme, il va aller rechercher ce que les élèves ont fait et on va pouvoir s'appuyer sur ce qui a été développé parce qu'ils ont fait gymnastique juste avant et que c'est une belle continuité. Et du coup on peut avoir des exigences par rapport à des choses qu'ils ont déjà vues et les réexploiter. C'est véritablement une coanimation, il faudra lui demander ce qu'il en dit lui. C'est rassurant aussi pour moi de l'avoir durant les séances.

70

Toujours dans ce projet danse qu'a pu t'apporter ou non la formation en termes de questionnement, de fonctionnement d'anticipation?

75

Alors peut-être certainement de plus partir de l'enfant, en lui laissant de réels moments d'exploration et de réelle possibilité de mettre en place quelque chose qui lui appartienne en restant juste dans nommer ou dans la verbalisation du mouvement et de ce qu'il fait et pas simplement je lève le bras comme ça et tu lèves le bras comme ça mais finalement faire naître véritablement pour lui cette nécessité de réaliser le geste pour répondre à la situation. Je pense que ça doit fonctionner parce que on se disait avec Patrice ils sont tous en activité ils sont tous motivés il n'y en a pas un qui fait rien et y'en n'a pas un qui est sur le côté. Ils ont tous envie y sont tous en recherche de quelque chose y'a pas de moquerie entre eux. Ils sont en recherche de mouvement tout le temps en étant capable aussi parfois de se regarder les uns les autres de manière à reproduire. Et je pense que j'aurais peut-être été moins dans le travail entre les pairs s'il n'y avait pas la formation, j'aurais peut-être été plus dans le magistral c'est à dire regarder moi et faite comme ça. Je crois que c'est comme ça que ça a du sens parce que ça sera peut-être moins joli à la fin mais l'objectif de motricité et de recherche dans l'expression, d'observations des autres pour apprendre.

85

Malheureusement, le cycle est de six séances et il va nous manquer du temps. On n'a pas vraiment le temps d'approfondir, de verbaliser avec eux q on veut réussir à avoir une représentation à la fin.

90

On va aborder un peu plus le thème de l'enseignement explicite vu en formation donc en particulier sur les feedbacks, les retours que tu peux faire aux élèves, donc parler justement de la verbalisation.

95

Alors c'est moi qui verbalise le plus, je leur laisse peu de temps de verbalisation. Je pense qu'en fait quand on fait une séance comme ça il faudrait presque doubler cette séance dans un moment de feed-back en classe, ce que je ne prends pas le temps de faire. Donc ça reste du feed-back trop court j'imagine en séance mais parce qu'on est en activité donc en même temps faut pas trop se refroidir. Je ne prends pas le temps de les faire parler, je devrais m'en servir en langage oral.

100

- C'est encore quelque chose qui est difficile à mettre en place en termes de structuration dans la séance?
- 105 Non c'est quelque chose que je pourrai faire même lorsque je ne mène pas les séances mais ça n'est pas encore ancré dans ma pratique. Alors que ça serait un support idéal pour le langage oral.
- Pour terminer peux tu me dire un peu ce que tu as pensé de la formation, de son mode de fonctionnement?
- 110 Ce qui est intéressant c'est quand tu mettais le doigt sur le retour, le fait que tu renvoie des choses aux enfants sur leur posture sur le fait de les confronter à leur propre image avec l'outil vidéo pour qu'ils puissent se corriger, ce que j'avais pas imaginé faire et je trouve ça dommage qu'on ait pas le temps de le faire plus parce que c'est compliqué. L'utilisation des tablettes n'est pas une chose simple
- 115 parce qu'il faut les ranger les sortir et donc c'est pas pratique ça demande beaucoup plus d'organisation et du coup si on avait été plus nombreux avec peut être quelqu'un pour nous montrer comment gérer les tablettes, ça m'aurait plu que tu puisses mener une séance par exemple en disant voilà là tu regardes parce que j'ai pas forcément le vocabulaire spécifique. Où que tu viennes pour pouvoir nous guider sur une véritable séance même si les questionnements dans la préparation et
- 120 dans l'analyse de la séance précédente c'était super intéressant.
- Est-ce que le fait d'avoir eu des temps de présence dans les préparations avec l'ETAPS par exemple c'est quelque chose qui est intéressant pour vous. En termes de questionnement après les séances sur l'utilisation de la vidéo, c'est quelque chose qui vous a aidé?
- 125 Sur la vidéo ça m'a apporté quelque chose après sur la construction des séances même, je pense que d'abord on est parti de nos expériences, c'était important parce qu'on a vécu important en danse chacune.
- (Partie personnelle sur son vécu en tant que pratiquante retirée.)
- 130 Même si c'est deux choses différentes (danse perso dans un conservatoire ou cours de danse), je m'appuie dessus, après la formation m'a évité de dupliquer ce que je faisais dans ces cours et réfléchir plus à des problèmes pour les enfants.
- Oui donc les temps de préparation c'est pas quelque chose qui te semblait nécessaires ?
- 135 Non pas sur la préparation même de la séance même si quand on discute y'a des choses que tu précises du coup j'étais contente parce que c'est des choses que je pensais et je n'arrivais pas à verbaliser. En revanche, encore une fois sur le fait que les enfants se rendent compte de ce qu'ils font sur ce retour là, l'utilisation de la vidéo, je trouve que c'est un peu frustrant parce qu'on a pas pu le développer.
- 140
- Est ce que le fait de pouvoir venir vous observer en train de mener la séance ça vous aurait donc plu ?
- 145 C'est toujours intéressant après oui après j'aurais vraiment aimé voir comment tu amènes l'enfant à se questionner avec l'outil vidéo même si tu nous avais expliqué de manière théorique comment il fallait faire, c'est nouveau faut gérer la technique et le côté péda en même temps.

150

Entretien I.

Alors est-ce que pour commencer tu pourrais te présenter?

Alors donc je suis enseignante âgée de 52 ans j'ai une ancienneté de 29 ans. J'ai fait ma formation à l'école normale puis ensuite je suis passé professeur des écoles.

155

En termes de formation initiale en EPS?

Alors dans ma formation moi à l'école normale, on a eu plusieurs stages spécifiques sur l'enseignement du sport, j'ai fait un stage avec une prof d'EPS pour enseigner à des enfants handicapés en piscine en milieu aquatique. Ensuite j'ai fait en maternelle on a eu pas mal de séance pour mettre en place la motricité au niveau de la maternelle.

160

Est-ce que tu pourrais me préciser ton expérience en enseignement de l'EPS?

165

Moi j'ai enseigné l'EPS durant toute la première partie de ma carrière ça veut dire à peu près une vingtaine d'années. Il n'y a que depuis que je suis sur Roncq et sur Tourcoing que je n'enseigne plus l'EPS. Avant sur Roubaix, j'adorais, j'ai fait beaucoup de handball parce qu'on était engagé dans l'USEP. J'ai fait tous mes cycles à chaque fois pour arriver justement prêt au niveau de ses ces compétitions là.

170

À propos des programmes, comment est-ce que tu expliques que tu n'ais pas consulté les programmes d'EPS?

175

C'est parce que ben comme je ne pratique plus comme je ne fais plus l'enseignement de cette matière ben du coup effectivement je n'y pense pas quoi je fais confiance à l'intervenant de notre école. Sauf pour cette période puisque je fais le cycle danse donc là j'ai dû de nouveau me replonger et je suis allée voir les objectifs pour cette rubrique là en particulier.

180

Donc tu trouves que c'est l'ETAPS qui porte l'EPS et que le cycle danse que tu as porté t'as amené à consulter les programmes. Est-ce que le fait d'avoir repris le cycle en main t'amène à changer ta vision du partenariat avec l'ETAPS?

185

Tout à fait je trouve que du coup, j'aurais de nouveau envie de savoir ce qu'on va faire en termes de programmation, de progression et puis de mettre en place un petit peu des séances avec une participation active de ma part, chose que je ne faisais pas jusqu'à présent.

*

190

Alors sur la formation. Que t'a apporté la formation justement sur ce rapport à l'EPS et sur le travail avec l'ETAPS en particulier dans la construction des séances?

195

Le fait d'avoir effectivement de nouveau dû me plonger dans les programmes et puis d'avoir conçu ce cycle danse finalement je trouve que ça m'a de nouveau donné envie d'enseigner cette matière mais plus en collaboration avec Patrice. Maintenant, c'est difficile parce que comme on a instauré une pratique où c'est lui qui gère tout de A à Z dans les programmations dans les progressions et dans l'enseignement de chaque cycle du coup la collaboration elle est à travailler et n'est pas facile à mettre en place.

Alors si on en vient à l'accompagnement, en particulier dans la conception du cycle danse

200 avec l'ETAPS, dans les préparations de séance, qu'est-ce que ça a permis d'apporter de pouvoir travailler ensemble?

Alors effectivement au départ quand j'ai commencé à pratiquer, à prendre en charge l'enseignement de la danse, Patrice avait une difficulté à me céder un peu la place et l'espace comme étant moi la
205 détentrice du savoir dans ce domaine-là. Le fait d'avoir fait une réunion ensemble ou effectivement il a pu entendre que lui-même pouvait apprendre qu'un échange pouvait se faire et donc du coup j'étais plus légitime dans le fait que ce soit moi ou madame D. qui prenions les séances et que lui intervenait plus un petit peu en arrière plan tout en étant présent. C'est à dire il n'a plus vécu ça comme quelque chose de rejet ou de je ne sers à rien. Chacun a pu trouver son espace de pratique.

210 On va se concentrer plutôt sur la formation en terme de préparation de séances, de réflexion sur la danse qu'est-ce que t'a apporté la formation ?

C'est-à-dire que on est vraiment bien parti de ce que pouvait nous amener les enfants on voulait
215 absolument ne pas avoir de gestes à imposer et que l'initiative du geste soit celui de l'enfant. Nous notre apport c'est d'arriver au bout à l'esthétique à une coordination à une espèce de perfection quand même du geste pour que le geste soit abouti pour qu'il y ait un esthétisme qui en ressort de ce geste abouti. Du coup effectivement on a choisi d'avoir des musiques qui permettaient de faire émerger quelque chose. On a choisi des musiques qui permettaient de faire émerger des
220 mouvements et des émotions mais aussi pour faire émerger des déplacements.

L'article que tu as donné, c'était bien même si pour finir on n'a pas fait le travail à partir des œuvres d'art. On va aller chercher le DVD et le fichier associé pour voir comment ils font avec les albums pour s'en inspirer.

225 Qu'as tu pensé de la formation, du mode fonctionnement Formation de groupe/accompagnement?

La partie théorique ça nous a permis de repenser la mise en place des séances de sport, ça nous a
230 donné des pistes pour bien organiser chaque séance de danse. Le fait de se questionner sur les outils, on a voulu tester, on teste la vidéo dans nos séances même si c'est pas facile. Puis nos groupes étaient fait en fonction de ça. Ce que j'aurai aimé en plus c'est une vision extérieure, je pense qu'il aurait fallu un regard extérieur en plus tu vois parce que du coup on est pris dans les problèmes techniques: musique, photo, vidéo

235 On ne sait plus vraiment comment et quoi observer. Même si on a prévu des observables, je suis pas sûr de savoir ce que chaque élève sait faire, ce qui bloque pour qu'il sache le faire, tu vois. J'aurais besoin qu'on aille un peu plus loin dans la construction des observables et de savoir comment mener ce travail avec la vidéo.

240 Une dernière chose, comment as tu perçu des transferts du travail mené sur les méthodes dans les autres disciplines?

Je réfléchis plus en termes de travail transdisciplinaire. Je fais du lien entre la musique et l'EPS mais
245 pour l'instant sur les méthodes pas vraiment. Par contre dans ma pratique je vais plus faire attention dans les autres matières à dire comment on fait pour, quelles méthodes on utilise et même pour les enfants qui ont réussi. Le document sur l'enseignement explicite s'est intéressé mais ça va prendre du temps pour changer.

Tu pourrais préciser ce que tu voudrais faire de différents dans tes pratiques ?

250 Ben, tu vois je me rends compte que souvent je donne des feedbacks, c'est ça le terme technique (rire), je sais pas du type : là c'est pas bon ou je pointe du doigt l'erreur. Là j'essaye enfin je voudrais essayer de questionner un peu plus les élèves même si je le fais, mais je voudrais le faire de manière plus régulière et comme je le disais même avec ceux qui ont réussi.

255

Entretien L.

Alors pour commencer pourrais-tu te présenter rapidement?

Je suis enseignante en CE1 à l'école Lavoisier, c'est la première année que j'ai des CE1. J'ai eu des CM1 pendant trois ans.

260

Peux tu me donner ton ancienneté?

C'est ma septième année de service.

265

Et en termes de formation initiale.

Oui, j'ai fait l'IUFM. J'ai fait la première année et en fait c'était l'année du changement, du coup on a été directement envoyé sur le terrain l'année suivante. D'abord six semaines de stage de septembre à octobre. On a eu du coup deux semaines en cycle 1, deux semaines en cycle 2 et deux semaines en cycle 3 avec des maîtres d'accueil et après directement envoyé dans des classes. J'ai fait 15 écoles.

270

Et en termes de formation initiale en EPS.

En termes de formation EPS, justement la première année on a eu beaucoup de pratique parce que j'avais choisi la course de 1500 m donc pour réussir le 1500m avec le calcul de la VMA etc...mais après au niveau de la théorie on n'a pas eu de formation pour enseigner l'EPS ou je ne m'en souviens pas.

275

D'ailleurs lors de la deuxième partie du concours, c'est là que je me suis senti un peu démuni, j'étais un peu embêté parce que justement j'avais jamais vu d'élèves en sport.

Donc pas de PE2, donc tu n'as pas eu de formation sur les différentes APSA?

280

Non, une formation très limitée.

Peux-tu me parler de ton expérience dans l'enseignement de l'EPS?

La première année j'étais sur un poste de brigade. Alors au début je faisais des remplacements cours et donc pas forcément d'EPS. Après j'ai été en maternelle pendant trois ans je faisais EPS tous les jours, je sais ce que c'est de faire de l'EPS quotidiennement du coup. Ça peut être des parcours de motricité comme des jeux collectifs ou alors de l'expression corporelle.

285

Et avec la formation initiale, tu te sentais à l'aise dans la construction des séances?

La je me sentais pas très à l'aise et ce qui m'aider c'est les parcours, c'est que du coup on les faisait avec les enseignants donc du coup elles m'expliquaient bien la démarche. Mais quand je devais construire moi-même mes séances en sport collectif et en danse et en expression corporelle ben je prenais ceux des manuels ou ceux que je trouvais sur Internet.

290

D'accord très bien et depuis que tu es à Tourcoing?

À Tourcoing, on a la chance d'avoir M. Bertelle qui fait les séances, on les co-anime. En Cm1, je faisais énormément avec les élèves. Comme ça, ça me permettait aussi de bien me rendre compte de ce que devait faire les élèves dans les activités. Cette année moins, j'ai plus regardé et je me sens moins compétente et disons que on a tendance à se reposer un petit peu du fait qu'il soit là c'est sûr que c'est plus facile. Après, avoir été active du coup dans les séances pendant trois ans ben ça permet de comprendre des objectifs. Et puis aussi de penser à l'avenir quand j'aurai plus de éducateurs sportifs de me dire que je pourrais mettre en place de telle ou telle façon ma séance.

300

D'accord très bien on va en venir justement au fait que vous vous reposiez sur l'ETAPS, est ce que ça peut être une explication du fait que vous n'avez pas trop consulté les programmes.

305

Clairement, bien sûr que pour toutes les autres disciplines comme on devait construire une

programmation, les séquences et forcément les programmes je les connais davantage, je me réfère toujours aux programmes et donc là je sais que du coup c'est Patrice qui me dit.

310 **Justement par rapport au programme donc on va en venir plus à la formation. Qu'est-ce que ça t'a apporté la formation sur les programmes ?**

315 J'avais une vision totalement erronée. Du coup quand tu nous as donné le premier questionnaire du coup alors moi je voyais vraiment quelque chose de concret par des tableaux et graphiques ce genre de choses, je ne voyais pas du tout les méthodes d'apprendre des enfants. Du coup, je voyais pas les compétences générales. En fin de compte on utilise que très peu mais ouais donc c'est d'avoir une vision plus générale de ce que je ramène, pas seulement sur les activités sportives les compétences sportives.

OK alors on va venir à la formation en général, qu'est-ce qu'elle a pu t'apporter?

320 Alors ce que ça m'a apporté, j'ai l'impression que je suis davantage sensible au feed-back alors que je l'étais moins avant. on était plus du coup dans l'action et moins dans les feed-back et c'est vrai que on en a discuté aussi la dernière fois c'est que c'était plus informatif et donc du coup essayer de vraiment partir des élèves alors que généralement on prend peut être pas un temps du coup qui est suffisant pour ces feed-back et du coup on est dans l'action on a envie qu'il passe à une autre tâche, du coup ben c'est tout aussi important de se rendre compte pourquoi ils ont fait telle ou telle erreur et
325 que surtout ça vienne d'eux comme on le fait en classe. On était plus sur des feed-back informatif que sur des feedbacks ou on demande à l'élève de réfléchir.

Dans la coanimation avec l'ETAPS.

330 Après le contact est très facile avec Patrice, mais c'est sûr que je m'appuie sur lui, je lui fais plus confiance dans ce domaine, parce que c'est lui qui est l'expert.

Si tu devais préparer des séances tu ferais plus attention à quoi grâce à la formation, comment tu t'y prendrais de manière générale?

335 Je définirais davantage mes objectifs avant de penser vraiment aux activités que je mettrais en place. Voilà avant, je faisais le chemin inverse, je pensais d'abord aux activités avant de penser vraiment aux objectifs. Déjà c'est la première chose.
Et après les feedbacks interrogatif c'est vraiment quelque chose que je veux modifier.

340 **Je voulais en venir à l'enseignement explicite pas forcément trop y revenir parce que tu dis que tu t'interroges plus dans la pratique sur les feed-back interrogative que informatifs pour les élèves, est-ce que ça a eu des changements dans ta classe en général dans ton fonctionnement est ce que de ce fait, tu transferts dans les autres disciplines?**

345 Oui, c'est quelque chose que j'essaie vraiment de mener. Souvent c'est quelque chose qui est plus facile en français parce que du coup dans la méthode que je prends pas exemple grammaire du coup c'est travailler sur entrée en grammaire et donc du coup c'est vraiment du coup de l'oral et comme toute ma séance c'est l'oral du coup c'est plus facile pour moi de leur demander qu'est-ce qu'ils ont appris et de reprendre vraiment la notion importante.

350 **Tant qu'on est sur les notions est-ce que parfois justement tu leur demandes aussi comment ils ont appris ?**

Alors peut être qu'en Grammaire parfois c'est plus difficile. Du coup je demande plutôt ce qu'ils ont appris que comment

355 **As tu cherché à faire des transferts entre les méthodes d'apprendre en EPS?**

360 Pas tellement pour être honnête. J'ai encore tendance à cloisonner. Alors je sais pas du coup à quoi c'est lié, c'est possible parce que c'est aussi la première année que j'ai ce niveau là. Forcément comme je découvre chaque discipline, j'ai tendance un petit peu à cloisonner. Après je ferai mieux le lien entre les disciplines et je ferai davantage de ponts.

- D'accord sur la méthode pour l'instant c'est pas du tout quelque chose auxquelles tu fais appel pour que des enfants qui ont des styles cognitifs différents puissent dire bah oui je me souviens en EPS j'ai fait comme ça pour apprendre.
- 365 Pour l'instant non ou si je le fais mais sans l'explicitier.
- Par contre du coup réfléchir sur les méthodes pour apprendre j'ai mieux compris les groupes que pouvaient faire Patrice. Oui du coup, je ferai des groupes différemment par rapport à la compétence sur les méthodes.
- 370 Qu'as-tu pensé de la formation en générale sur son mode de fonctionnement sur les apports théoriques ?
- La formation est intéressante parce qu'elle nous a forcées à réfléchir donc à questionner les programmes, sur la construction des séances et questionner c'est pas quelque chose que je faisais forcément parce que je m'appuie énormément sur Patrice et après les limites c'est que forcément
- 375 comme Patrice est là je me serai davantage intéressé si on était en charge des séances. Par contre, j'ai l'impression de mieux comprendre, du coup je me sens plus compétente.
- Et après aussi également si tu avais été présent pour certaines séances et que du coup ça aurait été plus facile pour nous de voir aussi un peu plus clairement les objectifs comment du coup faire le feedback. Oui un regard extérieur pour nous aider à voir comment nous on fonctionne parce qu'on est
- 380 dans l'action.
- Est ce que cette interaction avec un temps initial où on a recherché, on a construit ensemble une démarche puis après l'accompagnement qu'on a pu faire avec des objectifs pour vous de questionner avec Patrice c'est quelque chose qui vous a paru intéressant ?
- 385 Je pense que j'ai préféré par contre les temps plus spécifiques quand on se rencontre après, plutôt que le temps de formation initiale du coup ça me semblait flou et compliqué. C'est encore, ça restait quelque chose de compliqué pour moi à la fin du temps initial alors que ça m'a paru beaucoup plus clair pendant l'accompagnement.
- L'accompagnement a permis de clarifier ce qui avait été encore quelque chose de compliqué.

- 390 **Entretien E.**
- Alors pour commencer pourrais-tu te présenter ?**
Je suis enseignante à l'école Lavoisier en classe de CE1
- Ton ancienneté de service**
395 Sept ans.
- Est-ce que tu pourrais me donner ton âge ?**
31 ans.
- En termes de formation initiale ?**
400 Alors j'ai suivi un parcours lettres modernes et ensuite j'ai passé deux fois le concours et j'ai été directement sur le terrain.
- D'accord en termes de formation initiale en EPS**
405 Alors j'en ai eu très peu à vrai dire j'ai eu quelques cours de théorie mais j'ai eu peu de pratique et ensuite j'ai dû me lancer directement sur le terrain.
- Vous n'avez pas eu de séance de pratique accompagnée avec les formateurs ?**
Non j'ai jamais été suivis par des formateurs sur ce domaine
410
- D'accord pourrais-tu me parler de ton expérience dans l'enseignement d'EPS avant la formation ?**
Alors à vrai dire et en toute honnêteté étant donné qu'on a un encadrant, on a un éducateur sportif j'avoue je me laissais un petit peu porté pour les séances et donc je me suis pas réellement plongé
415 dans cet enseignement si ce n'est le suivi avec l'éducateur.
- D'accord et avant d'être à l'école Lavoisier est ce que t'as encadré les séances d'EPS dans tes classes ?**
Non
420
- C'est quelque chose qui est peu motivant ?**
C'est quelque chose qui me fait peur parce que j'ai pas de compétences là dedans j'ai fait beaucoup de natation quand j'étais jeune je me sens plus à l'aise sur ce domaine mais après le reste ça me paraît plus obscur.
425
- D'accord un manque de formation ?**
Oui c'est clair.
- Alors comment expliquerais tu le fait que tu n'ais pas consulté les programmes d'EPS ?**
430 Ben c'est déjà lié au fait qu'on ait un éducateur qui encadre donc nos élèves pendant ces séances là. Je pense que si j'avais dû les gérer moi-même j'aurais été forcément obligé de les consulter un peu plus. Et ensuite il y a des termes et des formulations qui me paraissent obscures donc j'ai vite abandonné.
- D'accord que t'a apporté la formation sur ce point par rapport au programme d'EPS ?**
435 Ben beaucoup plus d'investissement au cours de ces séances un nouveau regard et aussi le fait de me dire que ben après la lecture des programmes avec toi je me suis dit que j'étais capable aussi d'apporter quelque chose au cours de ces séances. C'est peut-être d'en mener également seule.
- D'accord et en particulier dans la préparation séance ?**
440 Alors dans la préparation séance j'étais beaucoup plus attentive aux difficultés que pouvaient rencontrer les enfants et du coup quelle remédiation je pouvais apporter par la suite. Après j'avais

- jamais envisagé de réfléchir à comment les élèves apprennent. C'est un peu déstabilisant mais je comprenais un peu mieux les groupes que faisait Patrice pour que les élèves observent par exemple.
- 445 **Et donc que t'a apporté la formation si tu devais choisir des situations ?**
Alors avant la formation je pense que j'aurais été directement sur Internet que j'aurais pris ce qui était déjà clé en main et là depuis la formation je pense que je mènerais d'abord une séance, donc je définirais d'abord des objectifs généraux ensuite je ferais une petite séance d'évaluation et après je
- 450 pense que chaque séance sera faite en fonction des difficultés que peuvent rencontrer les enfants je rebondirais par rapport à ce que j'ai pu voir.
- D'accord dans la coanimation avec l'ETAPS qu'est-ce que ça a pu apporter aussi la formation ?**
Et ben je me sens clairement plus investi et plus compétente aussi parce que je sais plus ou moins où je dois aller et les objectifs sont plus clairement définis parce que j'y ai réfléchi aussi.
- 455 **Te sentiras-tu plus à même de préparer des séances de prendre des séances maintenant ?**
Je pense que oui parce que y'a des choses auxquelles je ne pensais pas avant de faire cette formation et qui maintenant me paraissent plus claires.
- 460 **Tu peux me dire lesquelles ?**
Ben déjà les programmes sont moins obscurs et je sais où aller chercher les informations. Et ensuite, je réfléchirai aussi à mes consignes et aux retours que je donne aux élèves.
- Comment abordes-tu l'enseignement explicite depuis la formation ?**
- 465 Alors ça m'a beaucoup intéressé parce que par exemple lors de mes séances en géométrie on avait étudié les angles et donc ça m'a permis de faire un rapport avec les séances de gym et donc de voir la notion d'angle par le biais du corps en faite donc ça m'a permis de faire des passerelles.
- 470 **Oui donc là ce que tu abordes c'est plus les passerelles que tu peux faire entre EPS et les autres disciplines.**
Oui je me suis rendu compte en répondant que j'étais à côté. Dans le cadre de ce cycle gymnastique le retour se faisait après chaque exercice par exemple en demandant à un élève de venir présenter et on ciblait ce qui était bien réalisé ce qui ne l'était pas.
- 475 **Est-ce que vous identifiez et verbalisez comment ils avaient appris et ce qu'ils avaient fait pour réussir ?**
Non, j'y pensais mais souvent trop tard alors souvent, on le précisait à la fin, aujourd'hui pour apprendre on a observé par exemple ou on a répété...
- 480 **Ca n'est pas encore une habitude ?**
Non mais ça m'intéresse pour d'autres disciplines aussi, en sport on peut demander comment tu as fait pour réussir alors que dans les autres domaines on va rarement demander si c'est bon c'est bon.
- 485 **Enfin, pour terminer qu'as-tu pensé de la formation, son mode de fonctionnement ?**
Alors moi j'ai trouvé ça très très intéressant surtout le premier point. C'est le regard que t'as porté sur les programmes.
Ensuite l'explicitation du vocabulaire qui nous paraissait un petit peu obscur. Le seul regret que j'ai on a tous tu sais que tu n'es pas pu me suivre au cours des séances c'est vraiment des choses
- 490 importantes c'est parce que ça c'est encore plus de la formation.

Entretien M.

Alors est-ce que tu pourrais te présenter ?

495 J'ai 26 ans et je suis T3

En termes de formation initiale ?

Alors j'ai été à l'ESPE, j'ai passé mon Master 1 et après j'étais en Master 2, j'étais à moitié à l'école et à moitié à l'ESPE.

500

Peux-tu me parler de ta formation initiale en EPS ?

Alors oui on avait je pense 1h30 par semaine ou une heure par semaine pendant la moitié de l'année et c'était des cours théoriques. On n'a jamais fait de pratique pendant mes deux années j'ai peut-être eu une séance où on a pratiqué.

505

Pour vous ou pour faire pratiquer les enfants ?

Pour nous.

Et en pratique d'encadrement accompagner de l'EPS avec des classes ?

510

Jamais

OK très bien et est ce que tu pourrais me parler de ton expérience de l'enseignement de l'EPS depuis que tu as des classes ?

515

Alors j'ai eu une seule fois, avant cette année, en charge l'EPS c'était quand j'étais PES, j'avais une classe deux jours par semaine et j'avais à ma charge l'EPS une séance d'une heure avec des CM2 et ensuite, ensuite j'ai toujours eu un intervenant

D'accord pour cette année qu'est-ce que tu dirais de ta motivation concernant l'EPS ?

520

Alors on va dire que c'est pas la discipline que je préfère enseigner parce que je pense que ma relation au sport elle est pas top. Voilà je fais pas de sport j'ai jamais vraiment beaucoup aimé et en plus je pense que la formation qu'on a eu à l'Espé elle a pas été suffisante pour me mettre à l'aise avec l'enseignement de l'EPS et comme moi j'ai aucune pratique personnelle je me suis retrouvé un peu bête face à mes élèves. Je préparais mais c'était pas très facile et je me sentais pas compétente.

525

OK on va continuer comment expliquerais tu que tu méconnaissais un petit peu les programmes d'EPS ?

530

Parce que jusqu'à cette année en fait j'ai jamais eu ma classe à moi et j'ai toujours eu des disciplines différentes à enseigner par-ci par-là une seule fois j'ai eu l'EPS à faire. Et c'est vrai qu'en fait c'est parce que l'EPS c'est pas ce qui m'importe le plus dans mon rôle d'enseignante avec des CP et c'est vrai que j'avais pas à ma charge l'EPS parce que j'avais des intervenants et c'est vrai qu'en fait ça me paraît peu important ou moins important que la lecture les mathématiques. J'ai beaucoup de choses à préparer en débutant en CP donc c'est vrai que l'EPS a pas été la chose que j'ai beaucoup travaillé.

535

OK ça marche que t'a apporté la formation sur ce point ?

Pour le programme, on a eu lors de la première formation que tu as donné, on a refait le point sur les programmes déjà ça rafraîchit tout ça dans le mémoire. Ensuite comme tu nous avais bien aiguillées par rapport aux problèmes qu'allaient rencontrer nos élèves pendant le cycle.

540

Quand on a préparé on savait qu'il fallait faire attention aux deux axes le corps à corps et les rôles attaquants défenseurs, et du coup ça nous a aidées à préparer

D'accord de manière générale que t'a apporté la formation ?

545

- Alors c'est vrai qu'en EPS j'avais tendance à faire une séance de sport pour les faire bouger sans vraiment m'intéresser à pourquoi je fais cet exercice et c'est vrai qu'en fait après ta formation je me suis dit mais en fait c'est vrai que partir d'un postulat de départ ben j'ai réfléchi. Il faut faire ça et comment je fais maintenant, pour qu'ils arrivent à faire ça. Alors qu'avant je me posais pas du tout cette question j'allais un peu sur Internet pour chercher des situations intéressantes mais en fait comprendre pourquoi elles étaient intéressantes parce que j'avais pas de but en fait. À la fin je savais pas j'avais pas d'objectif final et donc ça m'a permis de comprendre qu'il fallait d'abord réfléchir en terme d'objectifs. Savoir ce que je voulais atteindre pour réfléchir ensuite à mes séances.
- 550
- 555 D'accord on va aborder un peu plus l'enseignement explicite ou non juste avant peut-être parler dans la préparation séance à quoi tu fais plus attention?
Peut-être à l'organisation, avant j'arrivais un petit peu comme ça et je faisais mes groupes en fonction du nombre d'élèves et là je me suis dit qu'il fallait bien organiser nos équipes en fonction de ce que je voulais, une équipe de combien, un qui était l'arbitre, est-ce qu'il faut des observateurs, quel était l'intérêt d'avoir des observateurs, donc la formation ça m'a permis de mieux réfléchir en aval de la séance.
- 560
- Je reviens sur l'enseignement explicite dans la formation et ce que c'est quelque chose que tu as travaillé ?
- 565 J'ai vu que je faisais toujours un feed-back à la fin de chaque séance qu'est-ce qu'on a appris qu'est-ce qu'on a travaillé.
Pourquoi il a réussi à le retourner pourquoi pas lui mais après c'est vrai qu'on n'est pas revenu sur ça pendant les séances parce qu'on était nombreux, on était 40.
- 570 Donc t'as pas forcément cherché à faire des transferts entre les méthodes en EPS et en classe?
Si je me dis que effectivement c'est super intéressant mais c'est vrai que c'est pas une habitude chez moi et je pense qu'en fait je pense même pas à le faire donc j'oublie je sais pas non plus comment le faire.
- 575
- Est-ce qu'on va en revenir à la formation à son mode de fonctionnement, aurais tu voulu des fonctionnements différents ?
C'était bien parce que c'était en REP mais on n'avait pas un temps très long. Donc forcément si on avait plus de temps on aurait plus étoffé, parce qu'en plus on était tous en même temps les CP, les ce1 et les ce2 mais n'empêche qu'on a retenu plein de trucs. Par contre, le travail sur la lutte, c'était compliqué je me suis sentie perdue au début parce que j'ai jamais fait de lutte.
- 580
- D'accord est ce que ça a été intéressant l'accompagnement entre deux parce que c'est quelque chose qu'on a eu du mal à mettre en place, c'était peut-être trop lourd ?
- 585 Non c'était pas trop lourd, tu m'en demandais absolument pas trop et c'est vrai qu'en fait j'ai été un peu distraite, par ce que j'ai pas trouvé ça trop lourd mais j'ai oublié et en fait t'as pas été insistant
- D'accord, j'aurais du dire on se voit à cette date et s'y tenir.
- 590 Voilà en fait c'est parce que tu me disais c'est ce midi après j'oubliais et tu me disais c'est pas grave la prochaine fois et donc en fait au contraire il faut que ce soit plus voilà que ce soit plus à une date et puis c'est comme ça.
- 595 Après tu aurais pu prendre en charge une séance j'aurais pu observer ta façon de gérer les groupes de passer les consignes ça m'aurait vraiment aidé parce qu'on manque cruellement de stage d'observation tout simplement aller dans les classe de maître un peu chevronné qui aime particulièrement les maths particulièrement l'EPS parce que c'est hyper intéressant d'avoir plus de formation.
- 600

Entretien ETAPS

Donc est-ce que pour commencer tu peux te présenter ?

Alors bonjour, je suis Patrice Bertel je suis éducateur sportif ETAPS pour la ville de Tourcoing. J'interviens pour les écoles de Lavoisier et de Pasteur.

605

Est-ce que tu peux préciser un peu ta formation?

Alors je suis parti en STAPS pour préparer le CAPEPS, j'ai une licence Educ Mot. Puis je suis parti dans la filière sportive à Croix et j'ai fait des remplacements de longue durée et j'ai passé le concours je suis donc titulaire du concours ETAPS et je suis à Tourcoing depuis 2010.

610

Est-ce que tu peux me dire si tu as senti une différence dans l'investissement des collègues ayant suivi la formation?

615 C'est clair, je les sens plus présentes, plus investies. Elles me questionnent par rapport aux exercices que je mets en place. Elles ont cherché à faire verbaliser les gosses pendant les exercices. J'avais un peu peur que ça prennent trop de temps mais en fait non. Elles m'ont aussi proposé des idées pour faire du transdisciplinaire. Un exemple concret Mme M. a fait la demande si sur une séance c'était possible de travailler sur les angles pendant l'activité de gymnastique.

Les collègues ont également proposé un cycle danse.

620 On a démarré ça, on est à mi-parcours, on a fait trois séances. Il en reste trois donc, on travaille en collaboration. Mme Ma et Mme D. préparent les séances ensemble puis elles me la présente pour que je puisse savoir ce que je peux faire pendant la séance. Je peux aussi leur dire ce que j'en pense. Par contre c'est vraiment elles qui ont cherché les musiques. Y'a le travail avec la vidéo, ça ça m'intéresse, C'est compliqué mais j'aimerais bien essayer dans mes cycles. Après la danse c'est pas ma tasse de thé donc je suis content de me former un peu. 625 En plus tout le monde participe, ils cherchent, proposent plein de trucs, c'est cool.

Donc ton ressenti est positif sur l'impact de la formation, en tout cas sur l'investissement et la présence des enseignants durant les séances?

630 C'est clair que moi je trouve ça bien dans l'ensemble le sport à toute sa place dans l'école et voilà si les professeurs ont envie de collaborer de poursuivre dans cette voie le sport se développera à l'école.

Est ce que tu as senti une différence entre les personnes ayant suivi la formation et les enseignants qui n'ont pas suivi la formation ?

635 Oui mais avant la formation y'avait déjà des enseignants investis mais pas autant au niveau des choix de situations par exemple.

640 Maintenant, faut trouver un juste milieu parce que si elles commencent à changer les consignes et tout c'est plus positif. Moi ce que j'aime bien aussi c'est mettre en place mes cycles et la liberté parce que les collègues me font confiance.

Est-ce que tu aurais trouvé ça intéressant de participer à la formation?

645 Oui, mais faut que ce soit compatible avec mes horaires et que j'ai l'autorisation. Parce que c'est vrai que le projet danse j'aurais aimé être plus intégré.

ANNEXE 10

Document de cours de Roland Goigoux, ESPE Clermont-Auvergne. In Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves, Version 6 (2017) du centre Alain Savary

Les fondements d'une pratique pédagogique démocratisante

Cinq focales pour analyser une pratique d'enseignement

Roland Goigoux, version d'octobre 2017)

