



ACADÉMIE
DE TOULOUSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*



Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Toulouse Occitanie-Pyrénées

UNE EPS « EXPÉRIENTIELLE »

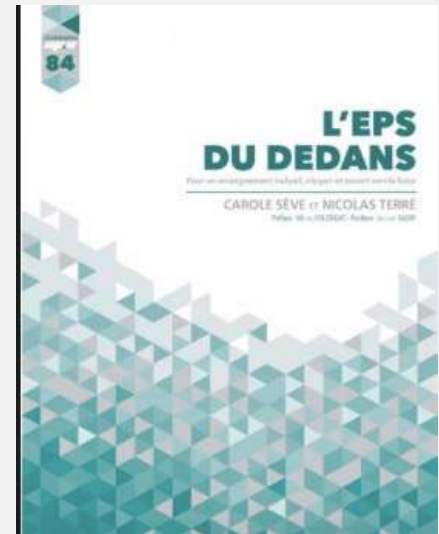
Innovation pédagogique en lien avec les évolutions
théoriques

J. Amathieu / N. Recoules

Le 06/04/2021

POURQUOI CE STAGE?

- Diffuser des connaissances théoriques contemporaines et largement partagées dans le champs de la discipline EPS :
 - productions professionnelles « marquantes » (L'EPS du dedans; 2016),
 - des sujets de concours (E2:AEEPS 2020/2021; E2 AIEEPS 2019/**2021**),
 - les programmes de concours, les programmes de la discipline,
 - place dans la discipline de certains chercheurs de ces champs de connaissances
- Volonté de faire un lien théorie/pratique auprès de formateurs pour « essaimer ». Questionnement de vos propres pratiques mises en lien avec ces apports...



FONCTIONNEMENT DU STAGE

Apports théoriques allant vers de la pratique (distanciel)

scénario « idéal »: simulation en contexte d'enseignement de pratiques exploitant données théoriques présentées en tps 1

scénario « dégradé »: Retours sur vos tentatives en établissement (traces)

TEMPS 1

TEMPS 1
« bis »

TEMPS 2

1ères tentatives dans vos classes
(construction de traces)

UNE AMBITION DE PRODUCTION

- Construction par groupe de « vignettes » illustratives de ces pratiques professionnelles
 - Diaporama (ppt) organisée en 3 temps:
 - Diapo 1: Justifications théoriques
 - Diapo 2: Mise en œuvre pratique
 - Diapo 3: Illustration sur la base de traces (vidéo et/ou document support)

SOMMAIRE

1. Des enjeux pour la discipline
2. Une première approche qui vient les alimenter: LE COURS D'ACTION
 1. **La cohérence de la leçon**
 2. **Des espaces d'actions et d'interactions encouragées**
 3. **Créer des « histoires collectives »**
 4. **Une démarche d'enquête**
3. Une deuxième approche complémentaire: L'ANTHROPOLOGIE CULTURALISTE
 1. **Donner un exemple exemplaire**
 2. **Construire un continuum d'expériences**
 3. **La vidéo dans nos pratiques d'enseignement**

DES ENJEUX POUR LA DISCIPLINE

- Une bascule épistémologique
- Qui engendre une modification du regard porté sur l'élève
 - D'un élève « récitant » à un élève « ressentant »

→ Ce qui nécessairement questionne les pratiques professionnelles

SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Plusieurs paradigmes. Un paradigme peut être entendu comme une **manière de penser le monde**, de concevoir et d'étudier les phénomènes physiques, humaines ou sociaux: ici pour nous:
« l'activité humaine ».

« objectivistes »
« **Modèle de la
commande** »
(Varela, 1979)

Action pilotée par un ensemble de connaissances.

Rationalisation des tâches que les individus ont à réaliser.

Continuum

« subjectivistes »
« **Modèle de l'autonomie** »
(Varela, 1979)

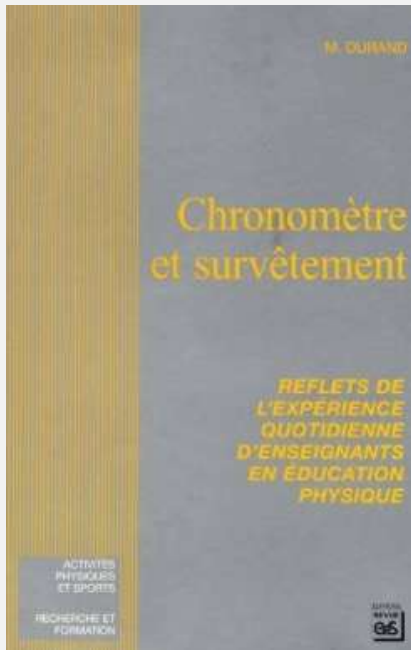
Importance des expériences subjectives dans la compréhension des phénomènes humains et sociaux.

Présupposés épistémologiques (des postulats)

D'UNE ÉPISTÉMOLOGIE DU SAVOIR À UNE ÉPISTÉMOLOGIE DE L'ACTION

- « **Épistémologie des savoirs** »: les pratiques des acteurs relèvent essentiellement de la mobilisation de représentations des savoirs.
 - Savoirs= préalables à l'action
 - En terme de formation des enseignants:
 - capacité à se représenter les tâches à faire réaliser aux élèves
 - À analyser les savoirs structurant une discipline
 - A planifier son enseignement
- « **Épistémologie de l'expérience** »: caractère singulier de toute situation d'enseignement.
 - « *L'idée fondamentale sur laquelle repose une épistémologie de l'action est que **l'action et la situation se définissent l'une l'autre du fait d'une activité adaptative des acteurs dans leurs environnements.*** »
- Une diversité de champs analysent les pratiques des enseignants (mais aussi des élèves) à travers une épistémologie de l'action:
 - Didactique professionnelle (P. Pastré)
 - **Cours d'action (Anthropologie Cognitive Située) (J. Saury, N. Gal-Petitfaux, C. Sève, D.Adé, O. Vors)**
 - **Anthropologie culturaliste (S. Chaliès, S. Bertone)**
 - La clinique de l'activité (F. Saujat)
 - Etc.

Théories cognitivistes,
constructivistes,
socioconstructivistes,
socio-cognitivistes ...



QUELQUES PRÉCAUTIONS À L'USAGE DE CES CONNAISSANCES THÉORIQUES

- Pas d'applicationnisme...
 - Une théorie n'est pas « fausse » ou « vraie », pas de hiérarchie entre les approches.
 - Elles offrent une certaine compréhension du monde (ici de l'activité humaine et plus précisément de la situation d'apprentissage/enseignement) qui peut ORIENTER LES PRATIQUES
- Eviter tout dogmatisme!

2 CONCEPTIONS RADICALEMENT DIFFÉRENTES DE L'ÊTRE HUMAIN

- C. Sève et N. Terré (2016)
 - Un individu « **récitant** » / rationnel → entrée par le savoir
 - Un individu « **ressentant** » / « **signifiant** » → entrée par l'activité et l'expérience
- **Réflexion qui n'est pas sans conséquence sur l'Ecole et l'EPS**

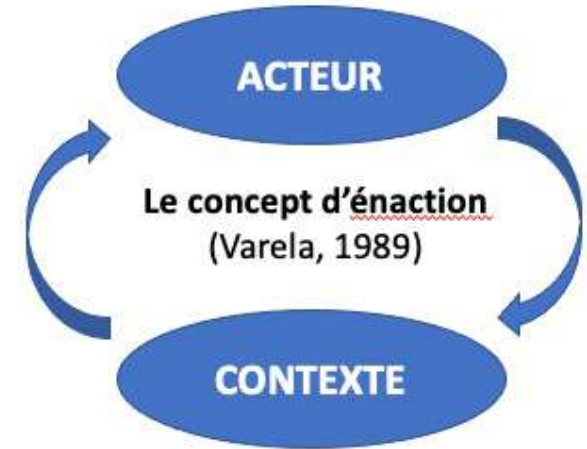
LE COURS D'ACTION: QU'EST-CE QUE C'EST ?

- Quelques postulats de base:
 - ENACTION (F. Varela, 1989)
 - Cognition distribuée (N. Dodier, 1993)
 - Autonomie de l'acteur (J. Saury et al. 2013)
 - Caractère dynamique du couplage action-situation
 - Activité holistique (L. Ria; 2017)
- Les élèves apprennent par « typicalité ». (Saury et al. 2013)



LE COURS D'ACTION: QU'EST-CE QUE C'EST ?

- Un objet théorique parmi d'autres pour « découper » l'activité humaine:
→ « **Cours d'action** » / « cours d'expérience » / « cours de vie relatif à une pratique » / « cours d'in-formation »
- « L'idée centrale qui sous-tend ces objets théoriques est que les significations construites par un acteur au cours de son activité peuvent donner lieu à des **observations, descriptions et explications** valides et utiles, et que l'acteur peut rendre compte, pour partie dans des conditions favorables de ces **significations**. » » (J. Saury, D. Adé, N. Gal-Petitfaux, B. Huet, C. Sève et J. Trohel, 2013)



UN « PAS EN AVANT » PROFESSIONNEL

- « Entretien avec Jacques Saury : Actions, significations et apprentissages en EPS au service de l'innovation pédagogique », Antoine Maurice, 2013

- http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/eps/Pages/2013/144_1.aspx

1. C'est un « **connecteur d'expériences** », qui s'attache à transformer les actions efficaces ici et maintenant des élèves (en EPS) en des dispositions à agir ailleurs et plus tard.
2. C'est un « **traceur de trajectoires d'apprentissage** », qui permet des « mises en intrigue » de l'apprentissage des élèves en lien avec les visées éducatives de l'enseignement.
3. C'est un « **catalyseur d'interactions** », qui met en place des formes d'organisation sociale de la classe facilitant les échanges entre les élèves et l'émergence de formes d'entraide, de tutelle, et de coopération. (**EAIE**)
4. C'est un « **enquêteur** », qui adopte la posture d'un partenaire compréhensif des élèves, soucieux d'accéder par empathie ou par certaines formes de questionnement aux significations construites par les élèves (« **Interagir avec un élève ressentant plutôt que récitant** » (**C. Sève, N. Terré, 2016**), **démarche empathique**)
5. C'est un « **designer** » de situations, qui tente de « domestiquer les possibilités d'actions » de l'environnement matériel et social de la leçon pour privilégier celles qui offrent le plus d'opportunités d'apprentissage pour les élèves.



PLUS PRÉCISÉMENT LA « PAC »

- **Proscrire** → « Il s'agit de concevoir un dispositif d'apprentissage offrant à tous les élèves (par des arrangements spatiaux, sociaux, matériels et temporels) différentes possibilités de réponse tout en réduisant l'éventail des choix possibles. » (Komar & Adé, 2014)
 - Construire des dispositifs (en jouant sur les aménagements matériels, spatiaux-temporels et humains) offrant une diversité de « chemins d'apprentissage » TOUT EN limitant certaines possibilités d'action (peu prometteuses en termes d'apprentissage ou encore dangereuses)
- **Amplifier** → « C'est concevoir un dispositif d'apprentissage qui va zoomer sur une expérience (motrice, affective, cognitive) et qui ne va pas laisser indemne l'élève. » (Ibid)
 - Le sur-filet en tennis de table qui focalise l'attention des élèves sur certaines trajectoires de balle (« en cloche ») --> amplification de la décentration du regard
 - L'élastique en saut en longueur (3^{ème}) placé à 2m de haut et 3m de la zone d'impulsion pour chercher à aller haut.. (M. Durand (2000). Chronomètre et survêtement.)
 - Ouverture vers des amplificateurs qui ne sont pas de nature matérielles (ex: score parlant de Bellard ou bien la situation de poseurs-contrôleurs en CO, ou encore le banco en raquettes défendus par Leveau, Louis et Sève en 1999)
- **Connecter** → « C'est concevoir un dispositif d'apprentissage qui va encourager et guider l'élève pour qu'il reconnaisse entre des contextes différents, des airs de famille (du fait du principe d'amplification). » (Ibid)
 - Smash à vide avec une raquette de bad pour reconnaître les similitudes avec un smash en VB (lors de l'échauffement)
 - Reproduction d'un dispositif connu (ex: le 2c1 en sports collectifs)



LA COHÉRENCE DE LA LEÇON

JUSTIFICATIONS

- Existence « d'un monde propre à l'élève » et « d'un monde propre à l'enseignant »

- Piegay (2007) interroge l'architecture d'une leçon en EPS

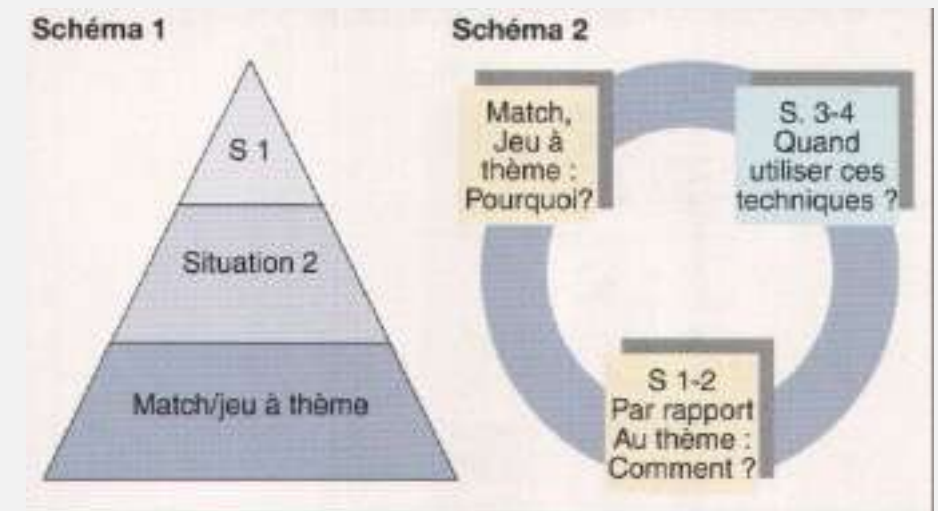
- **Comment rendre significatif pour les élèves l'enchaînement des situations au sein d'une même leçon?**



LA COHÉRENCE DE LA LEÇON

COMMENT?

- 2 modèles de structuration de la leçon (Piegay; 2007)
 - **Un modèle « accumulatif » (schéma 1)**
 - Logique linéaire d'assimilation de connaissances: complexification progressive de la leçon pour arriver à une situation de jeu total
 - *Démarche prescriptive*
 - Réussite de la leçon inhérente aux choix des tâches sélectionnées
 - Perte de sens pour l'élève
 - **Un modèle « circulaire » (schéma 2)**
 - Logique dynamique de construction des compétences
 - Place centrale accordée à l'activité de l'élève et aux significations qu'ils accordent à l'environnement
 - *Démarche « proscriptive »*
 - Réussite de la leçon qui tient dans la compréhension de la logique de l'enchaînement des situations
 - Complexité de l'activité de l'enseignant: *guider la construction de ces significations des élèves* (nécessaire souplesse de sa planification: *adaptation des CE, des modalités d'intervention, etc.*)



LA COHÉRENCE DE LA LEÇON

PLUS CONCRÈTEMENT...

- Délimiter un « fil directeur » à la leçon → Les « *pas en avant* » et « *fil rouge* » d'Ubaldi (2000)
- **Etape 1: Mettre les élèves en intrigue**
 - Faire ressortir le thème de la séance dans une situation de jeu. (Mettre en avant les difficultés à surmonter)
 - Rendre signifiantes les situations suivantes
 - Tout en recherchant un engagement (notamment émotionnel) des élèves
- **Etape 2: Outiller les élèves**
 - Construire les moyens pour dépasser les difficultés rencontrées
 - Nécessaire décontextualisation (exercices, situations permettant la construction de solutions technico-tactique)
- **Etape 3: Permettre aux élèves de répondre au problème identifié**
 - Recontextualisation permettant l'identification des progrès
 - Retour au jeu



Ne pas oublier l'échauffement visant à préparer l'élève à la leçon. → nécessairement en lien donc avec le thème de la leçon

UN EXEMPLE EN FUTSAL

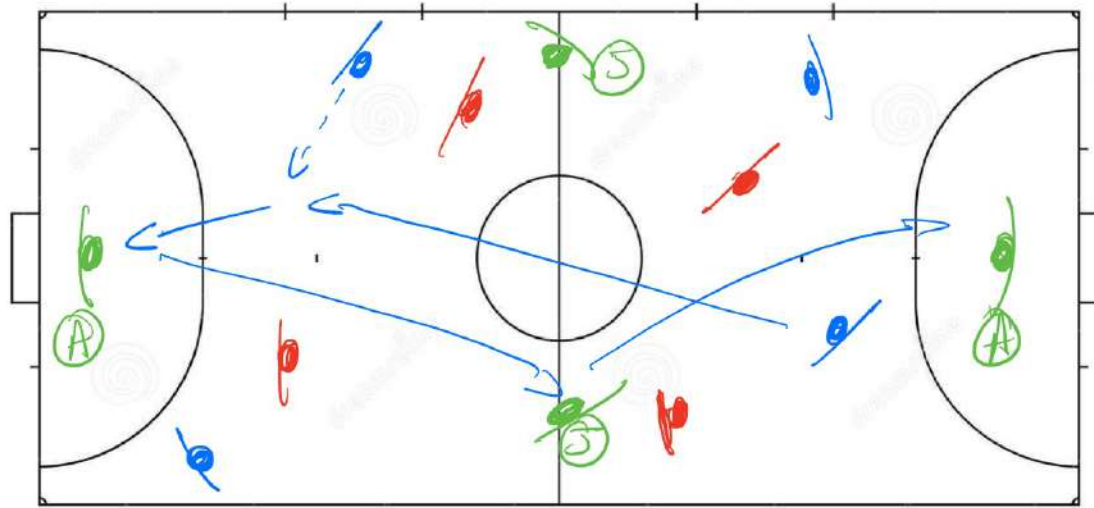
(AVEC UNE CLASSE DE FIN DE CYCLE 4)

AFC n°1 « Réaliser des actions en situation favorable en faveur de son équipe »

« **Pas en avant** »: *Exploiter le déséquilibre adverse pour progresser rapidement vers la cible adverse*

- **Echauffement orienté vers la thématique:**
 - Atelier 1: Travail technique (« passe et va »)
 - [Atelier 2: Conservation orientée](#)
- [Jeu n°1: Mise en intrigue](#)
 - Opposition sur réglée (Bonification si frappe cadrée (10 pts) ou but (100 pts) dans les 6" qui suivent la récupération)
- [Exercice évolutif pour outiller les élèves \(technico-tactique\)](#)
 - 2c1 + 1 évolutif
- [Jeu n°2 favorisant l'identification des progrès](#)
 - Amplification du retard adverse et conservation du score parlant du jeu n°1

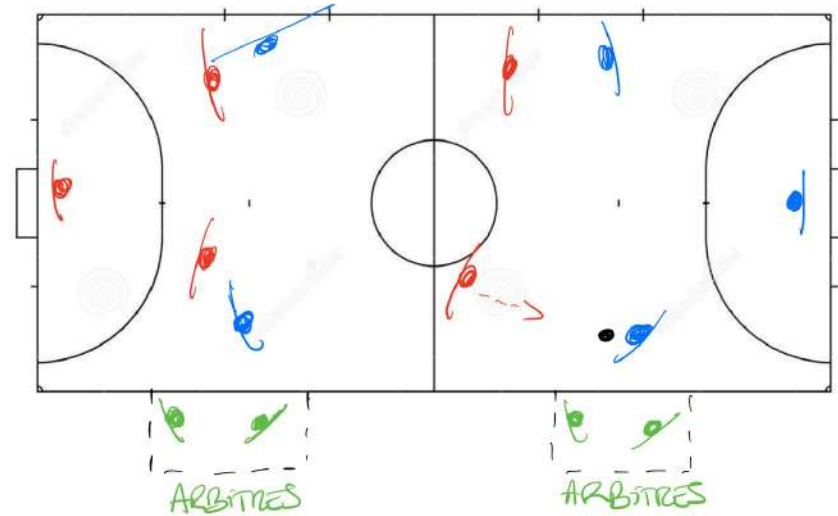
CONSERVATION ORIENTÉE



Pour marquer un point, sur la même possession réussir à toucher les 2 gardiens (A)

Exemple

JEU « MISE EN INTRIGUE »

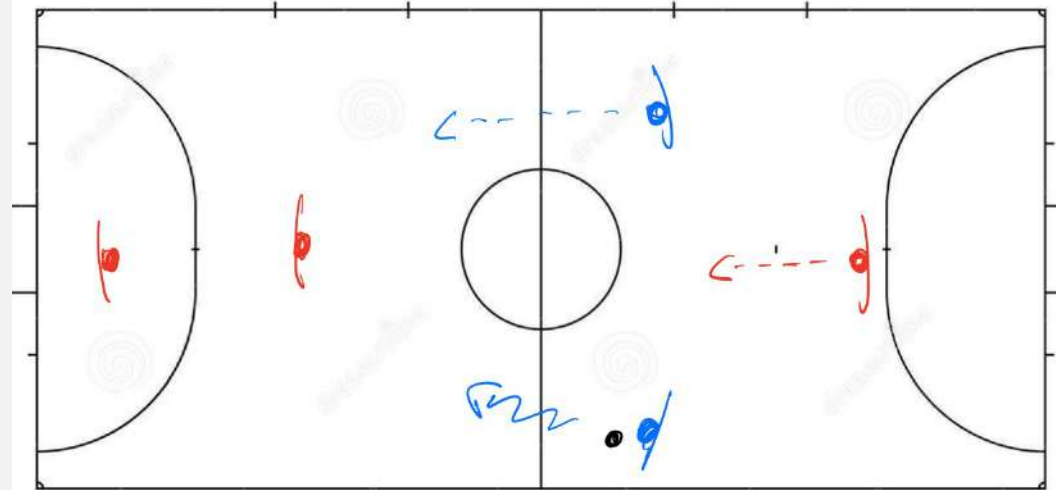


Score partant:

- But 6" ou 0 après la récupération → 100 pts
- frappe cadrée 6" ou 0 après la récupération → 10 points
- Autre but → 4 pt

Exemple

OUTILLAGE TECHNICO-TACTIQUE

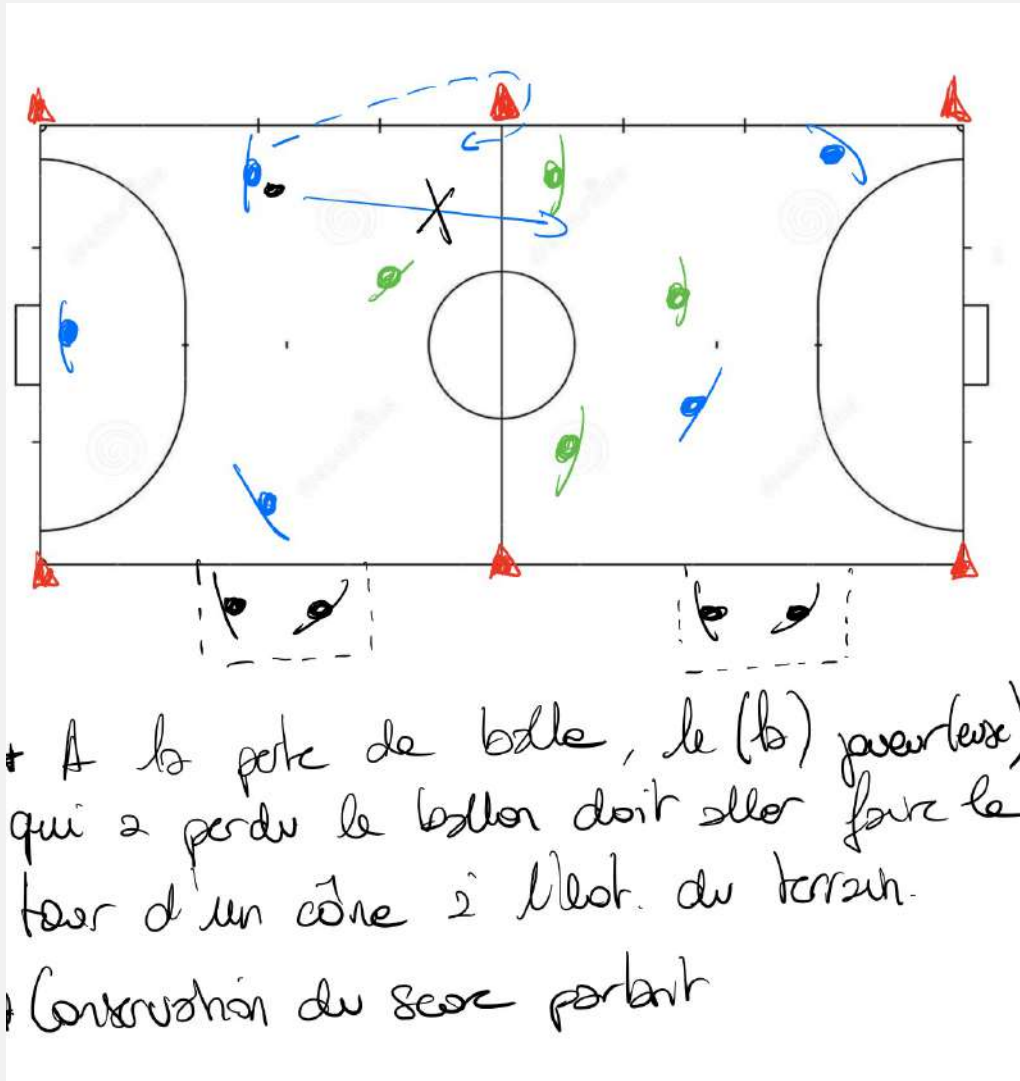


Evolution possible:

- 3c1 + 1
- 3c2 + 1
- Varier les départs du ballon
- etc.

Exemple

JEU « IDENTIFICATION DES PROGRÈS »



Exemple

DES ESPACES D' ACTIONS ET D' INTERACTIONS ENCOURAGÉES

JUSTIFICATIONS

- Toute personne **doit apprendre non seulement à percevoir ce que l'environnement offre comme possibilités d'action, mais aussi à s'engager dans l'action**. Explicitement (institution scolaire en particulier) ou implicitement (environnement matériel et humain) l'expérience de l'apprenant va être organisée de manière à permettre ce processus. Cette médiation de l'environnement est appréhendée à partir de la notion d'espace d'actions encouragées. (Brill, 1993)
- L'EAE a pour but d'introduire dans l'espace d'actions un ensemble d'activités, d'objets, de lieux qui doivent amener l'apprenant à augmenter son potentiel d'action et par conséquent, ses capacités d'action (Brill 1993).
- EAE = « *des précurseurs prometteurs d'actions et d'expériences, supposés induire un apprentissage/développement* » (Durand, 2008)
- « *La notion d'EAE se distingue de la conception planificatrice de la tâche d'apprentissage en cela qu'elle prend en compte la diversité des formes d'appropriation du dispositif d'apprentissage par les élèves.* » (Saury, et al., 2013)
- **Situations porteuses d'un « potentiel d'apprentissage »** du fait de choix faits par l'enseignant en matière de matériel, d'espace, de temps et d'organisation sociale.

DES ESPACES D' ACTIONS ET D' INTERACTIONS ENCOURAGÉES

JUSTIFICATIONS

COMMENT?

- L'enseignant « **designer** » de situations d'apprentissages aménagées de manière à ce qu'elles soient porteuses de possibilités d'apprentissage.
- Autrement dit, que les situations d'apprentissage permettent à tous les élèves d'entreprendre des actions attendues chez les élèves (des expériences typiques)
- Pour cela:
 - AMPLIFICATION DE CERTAINES EXPÉRIENCES
 - STIMULATION DE TYPIFICATION DE CES EXPERIENCES
 - CRÉATION DE « RÉSEAUX D'AFFORDANCE » LIÉES À DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Propriété de l'EAE (Reed & Bril, 1996):

- (i): une action peut être fortement encouragée ou prohibée
- (ii): certains artefacts, certaines affordances peuvent être plus ou moins répandus ou disponibles dans l'environnement de l'apprenant
- (iii): il existe des règles ou des rôles à tenir par les protagonistes sur les situations et sur les objets qu'il convient d'utiliser
- (iiii): son organisation varie selon l'âge et le niveau de dvt et de maîtrise de telle habiletés en fonction de ce qui est considéré comme opportun

DES ESPACES D' ACTIONS ET D' INTERACTIONS ENCOURAGÉES *CONCRÈTEMENT*

- **Création d'amplificateurs d'expérience:**

- Le sur-filet en tennis de table qui focalise l'attention des élèves sur certaines trajectoires de balle (« en cloche ») --> amplification de la décentration du regard
- L'élastique en saut en longueur (3^{ème}) placé à 2m de haut et 3m de la zone d'impulsion pour chercher à aller haut.. M. Durand (2000).

- **Connection d'expériences (aidant à la typification):**

- Smash à vide avec une raquette de bad pour reconnaître les similitudes avec un smash en VB (lors de l'échauffement)
- Reproduction d'un dispositif connu (ex: le 2c1 en sports collectifs)

- **Création de réseaux d'affordances :**

- 
- Etc.

UN PROLONGEMENT EAE → EAIE

- Dépassement des EAE pour envisager des EAIE → potentiel éducatif des situations d'apprentissage
- Il faut donc penser les aménagements et notamment matériels pour:
 - **Construire des significations* partagées (*entre élèves mais aussi avec l'enseignant*)**
 - Ex: utilisation récurrente d'objets identiques pour faire face à des situations similaires (ex: le carré rouge du dojo pour faire asseoir les élèves au moment de la consigne / usage de « cartons » pour signifier un avertissement à un élève lors d'une déviance)
 - **Stimuler des interactions**
 - Ex: Dyade en CO dont chaque élève est muni d'une carte illisible si elle n'est pas associée à celle du partenaire

CRÉER DES HISTOIRES COLLECTIVES

JUSTIFICATIONS

- L'activité humaine triplement dirigée (Leplat et Hoc, 1983)
 - Vers l'objet de la tâche (ce qu'il y a à faire)
 - Vers l'activité des autres engagés dans la même tâche
 - **Vers les autres activités de l'acteur**
- « On n'apprend pas tout seul. A deux, en groupe, avec des individus de même statut ou de statuts différents, les modalités d'interaction diffèrent, de sorte que la dimension sociale des apprentissages nourrit le débat entre chercheurs. » (Lafont (in) Darnis, 2010)
- Interactions qui ne sont pas toujours guidées par des préoccupations d'apprentissage
 - « S'amuser, se défouler, entretenir ou développer des relations amicales avec ses camarades de classe »* comme une modalité d'engagement typique des élèves en EPS

→ **Prégnance des interactions sociales**

→ **Pluralité d'approches plaçant les interactions au cœur des apprentissages (socio-constructivisme, socio-cognitivisme, ASCO, etc.)**

→ **Flux composite** et parfois **contradictoire des préoccupations des élèves** mêlant intérêts scolaires et intérêts associés à la vie d'adolescents

→ **Nécessité d'orienter ces interactions vers une dimension coopérative**

CRÉER DES HISTOIRES COLLECTIVES

COMMENT?

- **Définition « minimale » de la coopération** (Saury, 2012) :
 - **Interdépendance** des activités des partenaires
 - **Partage d'une même situation** (but commun ou intérêt partagé)
 - Ils ont pour **préoccupation de se coordonner avec leur partenaire** pour faciliter l'atteinte de ces intérêts

→ EAIE

→ Stimuler des interactions d'entraide et de coopération

- Construire les conditions pour gagner ensemble (ex: le dispositif « maillot vert » en demi-fond (Terré, 2015) sur un dispositif « gigogne »)
- Création de finalités communes à toute la classe (ex: obtenir pour la classe le meilleur classement possible au cross du collège)
- Dispositif JIGSAW (Evin, 2015)

→ Aider à la formation d'une « communauté de pratique » (Wenger, 2005)

- Stabilité des collectifs de travail
- Engager les élèves dans des projets collectifs ambitieux (Ex: projet interdisciplinaire Ed. musicale, français, EPS finalisé par la réalisation par groupe d'un clip musical)
- Rythmer le temps d'apprentissage de « temps forts » (Jalonner le projet de temps forts permettant aux élèves de partager des expériences)

CRÉER DES HISTOIRES COLLECTIVES

UNE ILLUSTRATION: LES CLUBS EN BADMINTON
(C. SÈVE & N. TERRÉ, 2016)

- Structuration du cycle sur le format d'un championnat entre plusieurs clubs (*projet collectif*). A la fin de chaque leçon (*temps forts*), différents clubs s'affrontent selon des matchs à thème (en relation avec l'objectif de leçon) pour lesquels les performances individuelles contribueront à la performance collective → *Interdépendance positive*
 - *Les modalités de jeu varient leçons après leçons et sont en lien avec les thèmes de séances*
- Clubs hétérogènes en leur sein et homogènes entre eux, composés de 3 joueurs (*promotion d'interaction d'entraide*)
- Nécessité de ponctuer la séquence par un événement collectif finalisant le championnat
- Nécessité de former au rôle de tuteur (Lafont et Enseirguex, 2009)

MENER UNE DÉMARCHE D'ENQUÊTE *JUSTIFICATIONS*

→ *Existence « d'un monde propre à l'élève » et « d'un monde propre à l'enseignant »*

- Cette perspective a pour postulat que les expériences des élèves sont par nature imprévisibles et plurielles (Martha, Bonnon, & Griffet, 2002).
- « Comprendre les dimensions subjectives de l'activité des élèves pour accompagner leurs apprentissages du dedans, en orientant leurs intérêt pratiques » (Seve, AEEPS Toulouse, 2020).
- La seule analyse des contraintes des dispositifs d'apprentissage ne suffit donc pas pour comprendre ce que l'élève apprend. Elle doit s'accompagner d'enquêtes menées sur l'expérience des élèves (Saury et al., 2013) pour renseigner la façon dont ils perçoivent le contexte (Quéré, 1997).
- Les points de vue des élèves et leurs expériences subjectives peuvent fournir des éléments précieux pour une réforme du curriculum
- Une démarche itérative alternant conception de dispositifs, enquête sur l'expérience des élèves, ajustement des dispositifs, enquête sur l'expérience des élèves, etc. Attentif à l'usage que font les élèves des éléments du dispositif, l'enseignant doit savoir parfois « lâcher prise » pour accepter des actions inattendues, mais néanmoins prometteuses d'accomplissements futurs efficaces (Saury et al., 2013).

MENER UNE DÉMARCHE D'ENQUÊTE COMMENT?

- D'autres études ont suivi et ont permis d'affiner diverses méthodes pour accéder aux cognitions des élèves : les questionnaires ouverts (Rukavina et al., 2001), les enquêtes (Solmon & Lee, 1997), les entretiens assistés par des traces audio-visuelles (Lee et al., 1992), les entretiens narratifs (Langley, 1995), le recueil des pensées lors d'interruptions de cours (thought sampling) (Locke & Jensen, 1974), le recueil de pensées à haute voix (Langley, 1995). Ces études ont permis d'éclairer le monde propre des élèves dans les dispositifs d'apprentissage
- **Métaphore du Colibri (De Peretti, 2011)**
- *Cet oiseau brillant est le seul à pouvoir s'approcher d'une fleur pour en butiner le nectar sans la piquer. Il est capable de revenir vers la fleur par d'incessants et respectueux aller-retours. À l'image du colibri, l'analyse doit chercher à extraire certaines données significatives dans l'activité des élèves tout en prenant garde de ne pas dénaturer les expériences qui possèdent leur propre équilibre. Par contre, à l'inverse de cet oiseau qui sait sélectionner le pollen, une authenticité doit être recherchée pour ne pas exclure les données susceptibles de nuancer les hypothèses initiales, de les faire évoluer, voire d'alimenter des contre-hypothèses.*



MENER UNE DÉMARCHE D'ENQUÊTE *PLUS CONCRÈTEMENT*

Alternative aux bilans dialogués de fin de leçon.

Créer un espace pour encourager les élèves à raconter ce qu'ils ont vécu pendant la leçon. En retour, les réponses des élèves fournissent des éléments permettant à l'enseignant de réguler ses interventions.

Traces : pour aider les élèves à se remettre en situation, l'enseignant dépose une vidéo (par exemple une vue de dos en escalade) ou des photos

Absence de jugement évaluatif dans le travail demandé. Il leur demande d'utiliser leurs mots

	Exemples de questions
Actions, pensées, sentiments	Que fais-tu ? Que dis-tu ? À quoi penses-tu ? Comment te sens
Préoccupations	Que cherches-tu à faire ? Qu'est-ce qui te préoccupe ?
Attentes	A quoi t'attends-tu ?
Focalisations, éléments saillants de la situation	À quoi fais-tu attention ? Que prends-tu en compte dans la situation, te fait penser à ça ? Que ressens-tu ?
Connaissances mobilisées ou en cours de construction	Qu'est-ce que tu te dis ? Qu'est-ce qui te conduit à faire ça ? Qu'est-ce que tu sais ? Comment sais-tu que ?

DES EXEMPLES

APPRENDRE À S'ENTREtenir AVEC DES « ÉLÈVES RESSENTANT » PLUS QUE DES « ÉLÈVES RÉCITANT »

OBJECTIFS

- Développer une sensibilité vis-à-vis de l'expérience des élèves
- Savoir questionner le vécu des élèves
- Prendre en compte l'expérience des élèves pour réguler ses interventions

DÉMARCHE

- Observation d'une leçon réalisée par un autre enseignant
- Entregistrement audio-visuel de la leçon
- Entretien d'autoconfrontation avec un ou plusieurs élèves à la fin de la leçon
- Analyse empirique de ce que les « mots » des élèves peuvent dire à l'enseignant
- Transposition des outils de la recherche dans l'enseignement

- **Transférer les outils de la recherche en EPS:**
- Formulaire d'autoconfrontation sur l'ENT
- Autoconfrontations croisées en sport collectifs
- Récits d'expérience sur un blog, portfolios
- Entretien au sosie pour du tutorat ...

DES OUTILS POUR ENQUETER



1. Enregistrements audio-vidéos *in situ*
2. Entretiens d'autoconfrontation
3. Formulaires
4. Blogs

Guide d'entretien

ANALYSES EMPIRIQUES

1. L'expérience d'un élève à l'échelle d'un cycle
2. Une même leçon vécue par deux élèves
3. Une même tâche vécue par deux élèves
4. Une tâche analogue vécue dans deux disciplines scolaires



ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION

Questions	Exemples de réponse
A quoi penses-tu avant de commencer la voie ? Raconte ce que tu te dis.	Je regarde la voie et les prises orange à grimper et les prises du départ pour monter, dès le début, le plus haut possible.
Au cours de cette voie, quels sont les moments qui sont les plus « forts » pour toi ? Raconte ce que tu fais et ressens pendant ces moments.	Je pousse très fort sur mes jambes pour atteindre une prise avec mes mains. J'ai souvent peur à ce moment et aussi lorsque ma main n'est pas très bien accrochée ou si elle glisse mais en général il ne se passe rien.
Au cours de cette voie, quel est le passage que tu as l'impression de mieux réussir ? Décris ce passage et raconte ce que tu cherches à faire, ce que tu ressens, ce que tu te dis, etc.	Au milieu, j'ai réussi à monter bien sans prise. J'arrive bien à pousser sur le mur en cas de manque de prises.
Au cours de cette voie, quel est le passage que tu as l'impression de moins bien réussir ? Décris ce passage et raconte ce que tu cherches à	À la fin, je n'arrivais pas à prendre d'autres prises car je ne connaissais pas la voie, je la découvrais.



Auto-confrontation (escalade)

Remplis ce formulaire en regardant la vidéo de ton passage (sous le questionnaire). Réponds aux questions suivantes en faisant "comme si" tu étais en train de grimper.

***Obligatoire**

Classe *

☐ 3e D

☐ 3e E

NOM *

Prénom *

À quoi penses-tu juste avant de commencer la voie ?

Raconte ce que tu feras dit.

Au cours de cette voie, quels sont les moments qui ont été les plus "forts" pour toi ?

Raconte ce que tu as fait et ressenti pendant ce(s) moment(s).

Au cours de cette voie, quel est le passage que tu as l'impression d'avoir le mieux réussi ?

Décris ce passage et raconte ce que tu as cherché à faire, ce que tu as ressenti, ce qui t'a manqué et ce que tu feras dit à ce moment là.

Au cours de cette voie, quel est le passage que tu as l'impression d'avoir le moins bien réussi ?

Décris ce passage et raconte ce que tu cherchais à faire, ce que tu as ressenti, ce qui t'a manqué et ce que tu feras dit à ce moment là.



BLOG

- Raconte ta séance
- https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfl4jnhFtz9INbNH-_OloVFUmnoZPFKvGxOxviBrmpAmFgKCg/viewform



L'enseignant de cette classe a ensuite consulté les réponses des élèves via un tableur et les a organisées autour de catégories personnelles (Tableau 44).

L'observation du début de la voie	La coordination bras-jambes	L'utilisation d'adhérence	Le rythme de l'ascension	La dépense d'énergie dans les pauses	La peur et la fatigue sur la fin de la voie
Je regarde la voie et les prises orange à grimper et les prises du départ pour monter, dès le début, le plus haut possible.	Je pousse très fort sur mes jambes pour atteindre une prise avec mes mains. J'ai souvent peur à ce moment et aussi lorsque ma main n'est pas très bien accrochée ou si elle glisse mais en général il ne se passe rien.	Au milieu j'ai réussi à monter bien sans prise. J'arrive bien à pousser sur le mur en cas de manque de prises.	Je pense qu'au tout début j'ai le mieux réussi car je suis allée assez vite avec peu de prises de main.	Quand à un moment j'étais bloqué en haut et je savais plus quoi faire donc j'avais peur.	Le passage que j'ai le moins réussi, c'était une fois proche du "sommets" je perdais mes moyens et je n'avais plus de force puis je ne pouvais plus vraiment sur mes jambes malgré que j'essayais du mieux que je pouvais mais je m'étais fatigué avant.
Le passage que j'ai le mieux réussi est au début de la voie car je savais par où passer et par quelle prise commencer.	Vers le milieu de la voie, il y avait peu de prises, donc je devais monter mes pieds assez haut.	J'étais bloqué car la prise pour mes pieds était trop haute. J'ai dû prendre appui sur le mur.	Cette première partie a été plus facile et rapide que la suivante.	Le passage que j'ai le moins bien réussi est vers le milieu de la voie car les prises glissaient et je ne savais pas par où passer.	En haut je commençais à baliser. Les prises étaient de plus en plus petites, j'avais des fourmis aux mains.
Je regardais quelle prise prendre avant le départ. Je voulais monter le plus haut possible avec une seule prise.		Je m'aide beaucoup du mur afin de ne pas utiliser trop de prises.	Je pense que la partie que j'ai le mieux réussie est celle au 3/4 de la vidéo (juste après m'être retournée) car je monte rapidement.	À la fin, j'arrivais pas à prendre d'autres prises car je ne connaissais pas la voie, je la découvrais	
À POURSUIVRE			À TRAVAILLER		

Tableau 44 – Exploitation de données d'autoconfrontation par un enseignant

AUTO-CONFRONTATION CROISÉS COLLECTIVES

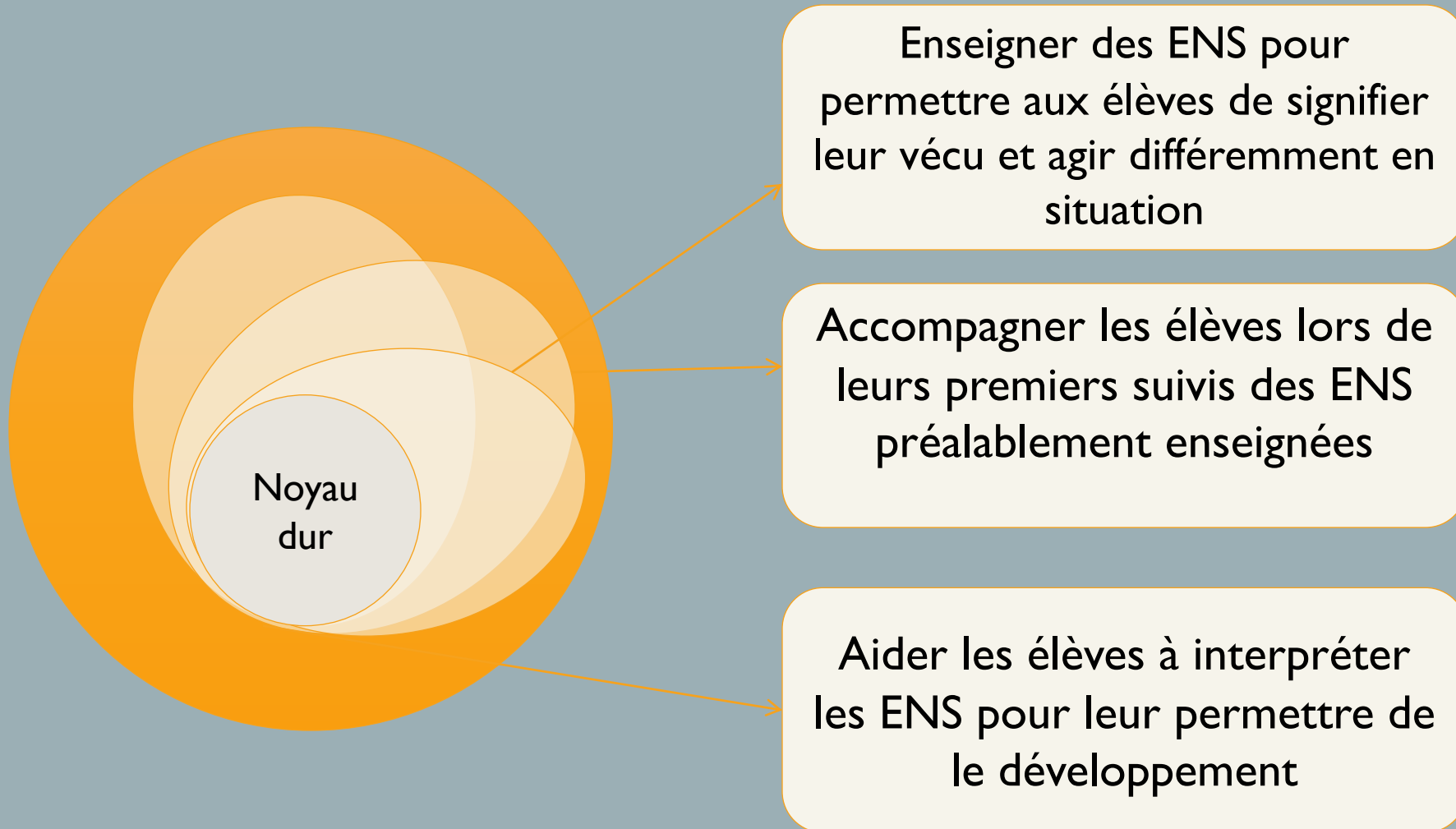
- Créer un espace pour encourager les élèves à raconter la façon dont ils ont vécu une production collective.
- L'enseignant peut voir ce qui est partagé ou non par les élèves
- **Traces** : pour aider les élèves à se remettre en situation, l'enseignant dépose une vidéo (par exemple un plan large d'une séquence de sport collectif) ou des photos
- L'enseignant insiste, auprès des élèves, sur l'absence de jugement évaluatif dans le travail demandé. Il leur demande d'utiliser leurs mots

Violet	J1	4	Je me suis mis le plus près possible de l'en-but adverse.
Violet	J2	4	Je suis un coureur. J'ai attrapé le ballon et j'ai essayé de faire une bonne passe à Nicolas mais je lui ai faite trop haute. Je n'ai pas réussi à lui faire une bonne passe car j'ai voulu me débarrasser du ballon trop vite. J'aurais dû rattraper le ballon en courant et continuer ma course en changeant de trajectoire.
Violet	J3	4	Nous avons choisi de faire des passes et de courir le plus vite possible sans s'arreter .

L'ANTHROPOLOGIE CULTURALISTE: QUÈSACO ?

- « Le local de l'étape »
- Un cousin germain du cours d'action
- Antériorité de l'apprentissage sur le développement
- Un concept clef: les **E**xpériences **N**ormatives **S**ituées (ENS) autrement appelées « règles »

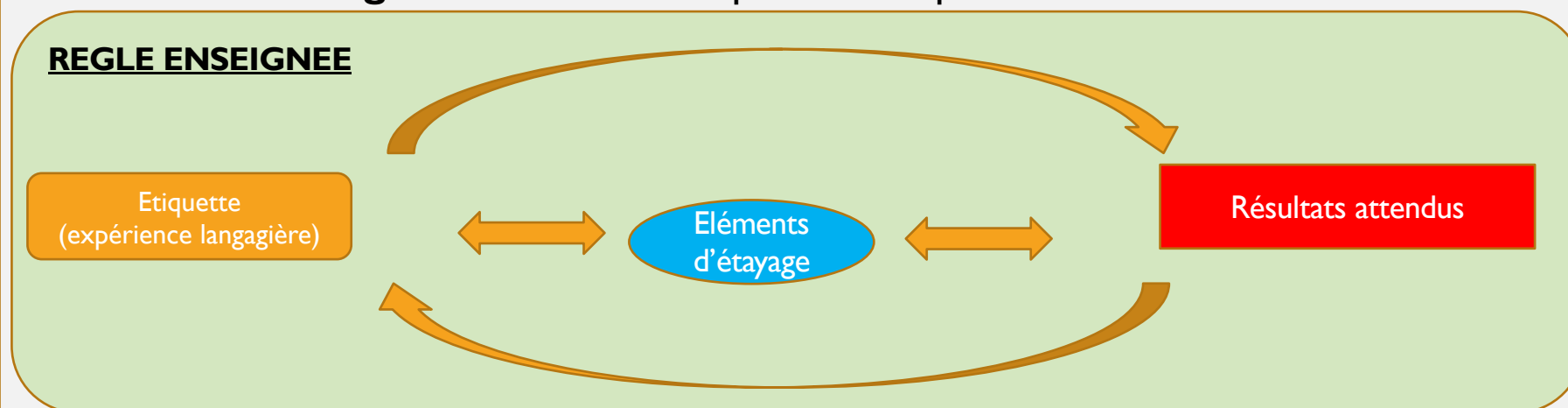
Ceintures d'hypothèses auxiliaires



DONNER UN EXEMPLE EXEMPLAIRE

JUSTIFICATIONS

- Toute action nouvelle suppose l'apprentissage de « **règles** » (Wittgenstein, 2004)
- Règles = **expériences holistiques** (motrices, cognitives, perceptives, émotives)
- « **Enseignement ostensif** » de cette règle (Wittgenstein, 2004) = dressage de « **liens de significations** » entre plusieurs expériences +/- enchevêtrées:



Une fois enseignée, cette règle peut théoriquement être suivie par les élèves...

« **Expérience étalon** » (M. Williams, 2002)

Enseigner des règles aux élèves pour leur permettre d'agir autrement

DONNER UN EXEMPLE EXEMPLAIRE COMMENT?

- **Enseigner** revient donc à :
- **Nommer** (étiqueter) l'objet enseigné (la règle)
- Mettre en correspondance cette **étiquette** avec un **exemple exemplaire** et le **résultat attendu** de cette règle.
- Plusieurs questions professionnelles:
 - Quelle nature de l'exemple exemplaire (exemple vidéo, démonstration, manipulation, etc.) → la plus proximale possible des circonstances dans lesquelles ensuite ils vont en faire usage
 - Comment proposer un exemple qui soit le plus exemplaire possible compte tenu de l'hétérogénéité des élèves et leurs besoins?
 - Sélection des éléments d'étayage
 - Anticipation de la démonstration (Qui? Avec qui? Comment? Etc.)



DONNER UN EXEMPLE EXEMPLAIRE

UNE TENTATIVE D'ILLUSTRATION



EAC Enseignant

- E : Là, pendant ce début d'explication, je suis plutôt sur des explications verbales parce que j'essaie de prendre du temps sur des contenus techniques que les élèves ont l'habitude d'utiliser. Je prends le temps de leur expliquer pour chaque coup le plan de frappe entre la balle et la raquette. Donc là, je prends vraiment le temps de leur réexpliquer pour qu'ils puissent différencier tous les actions sur la balle. Et en même temps, je leur montre visuellement de façon plus ciblée.
- CH : D' accord.
- E : En fait, c' est une sorte de démonstration explicitée.
- CH : D' accord.

- **Interprétation théorique**

- Dans cet extrait, l'enseignant suit **la règle**:

[« Réaliser une démonstration explicitée du service « bombe » » vaut pour « expliquer verbalement et montrer des contenus techniques pour effectuer ce coup » ce qui obtient comme résultat de « permettre aux élèves de différencier les actions à avoir sur la balle selon les coups à effectuer »].

- Le suivi de cette règle permet de qualifier théoriquement l'activité de l'enseignant à ce moment de la leçon comme relevant d'un **enseignement ostensif du service « bombe »**.

EAC Enseignant

- CH : Là, la balle qu' il te renvoie te satisfait ?
- E : **Seulement en partie.** De temps en temps, le retour n' est pas exactement celui que je veux. En fait, je cherche à faire identifier aux élèves une caractéristique sur son retour, c' est que sur un service « bombe », le retour est plutôt long. J' attendais également un retour dans un certain coin de la table.
- CH : Et ce retour, tu l' as obtenu ?
- E : Non, pas sur les essais précédents. Par contre, j' ai obtenu un retour long. Donc cette caractéristique me permet de rebondir et de dire au groupe : **« là, vous voyez bien, il y a un retour long »** .
- CH : Donc là, ce que tu attends de la part du groupe, c' est quoi ?
- E : C' est qu' ils identifient les caractéristiques de la balle qui va m' être renvoyée. A partir du moment où je sers avec un service « bombe », la balle qui va me revenir, on a pu identifier qu' elle était longue. Donc je leur pose la question pour qu' ils puissent verbaliser ce qu' ils ont vu.
- CH : D' accord.

Interprétation théorique:

- Dans cet extrait, l'enseignant suit notamment la règle:

[« Rebondir sur les caractéristiques du retour d'un service « bombe » » vaut pour « n'obtenir qu'en partie dans les retours de C. les caractéristiques typiques du retour d'un service bombe » ce qui obtient comme résultat de « signifier cette caractéristique à la place des élèves »].

- **Jugement d'insatisfaction** porté par l'enseignant sur sa démonstration puisque cette dernière ne lui a pas permis d'obtenir les résultats attendus d'un service « bombe ».

Aucun élève ne parvient à répondre à la question de l'enseignant demandant de qualifier la nature du retour obtenu (« Donc quand je fais un service bombe, le retour est comment ? »).

... C'est donc **l'enseignant qui signifie « à la place »** des élèves les résultats du service « bombe » en cherchant à mettre en évidence que le retour obtenu est « long ».

EAC Elève

- CH : Qu'est-ce qu'il vous dit là le prof ?
- H : Il nous dit que la balle qu'on reçoit quand on sert avec un service « bombe » est plutôt longue.
(...)
- CH : Et tu en penses quoi là de la démonstration ?
- H : Je pense que quand on a acquis un très bon niveau de jeu comme C., on peut ne pas être en difficulté sur ce genre de service, ce qui explique que C. renvoie facilement la balle.
- CH : Et donc qu'est-ce que tu en penses de la démonstration du prof ?
- H : Je pense qu'elle était utile pour nous apprendre ce service-là, enfin...
- CH : Oui, mais dans l'optique de... Parce que toi par exemple, tu dis que ce que tu en retires c'est des informations sur la balle que tu vas recevoir en retour de ton service. Mais là, la balle que renvoie C., est-ce qu'elle est significative du type de balle que tu peux t'attendre à recevoir ?
- H : Oui, c'est vrai que la balle que renvoie C. est totalement à l'opposé de la balle que j'aurais pensé recevoir.

- Les propos tenus dans cet extrait témoignent d'un **écart** entre:
 - la façon dont l'enseignant identifie les résultats obtenus en termes de retour suite à un service « bombe » (retour « *long* »);
 - la façon dont H. identifie ces mêmes résultats (« *la balle que renvoie C. est totalement à l'opposé de la balle que j'aurais pensé recevoir* »).
- Ce que la démonstration de l'enseignant donne à voir à H. en termes de résultats obtenus ne correspond pas aux résultats attendus et verbalisés par l'enseignant. **L'activité d'enseignement ostensif de l'enseignant perd donc à ce niveau en exemplarité.**

Éléments de discussion

- Nécessité d'**aménager** les situations d'enseignement ostensif de façon à le rendre **exemplaire** pour les élèves, notamment en termes de **résultats attendus**.
 - **COMPLEXITE DE L'ACTIVITE ENSEIGNANTE**
 - Ex. Importance pour l'enseignant de penser le choix de l'élève support à une démonstration au regard de ce qu'il souhaite donner à voir aux élèves).
- Importance des **circonstances données à entendre, à voir, à sentir (autrement dit à vivre au sens large) comme exemplaires aux élèves** qu'il convient de souligner
 - // épistémologie de l'expérience: penser les situations en termes d'expériences plus qu'en termes de contenus uniquement didactiques.

CONSTRUIRE UN CONTINUUM D'EXPÉRIENCES JUSTIFICATIONS

- **FLUX et SUBSTRATIFICATION**

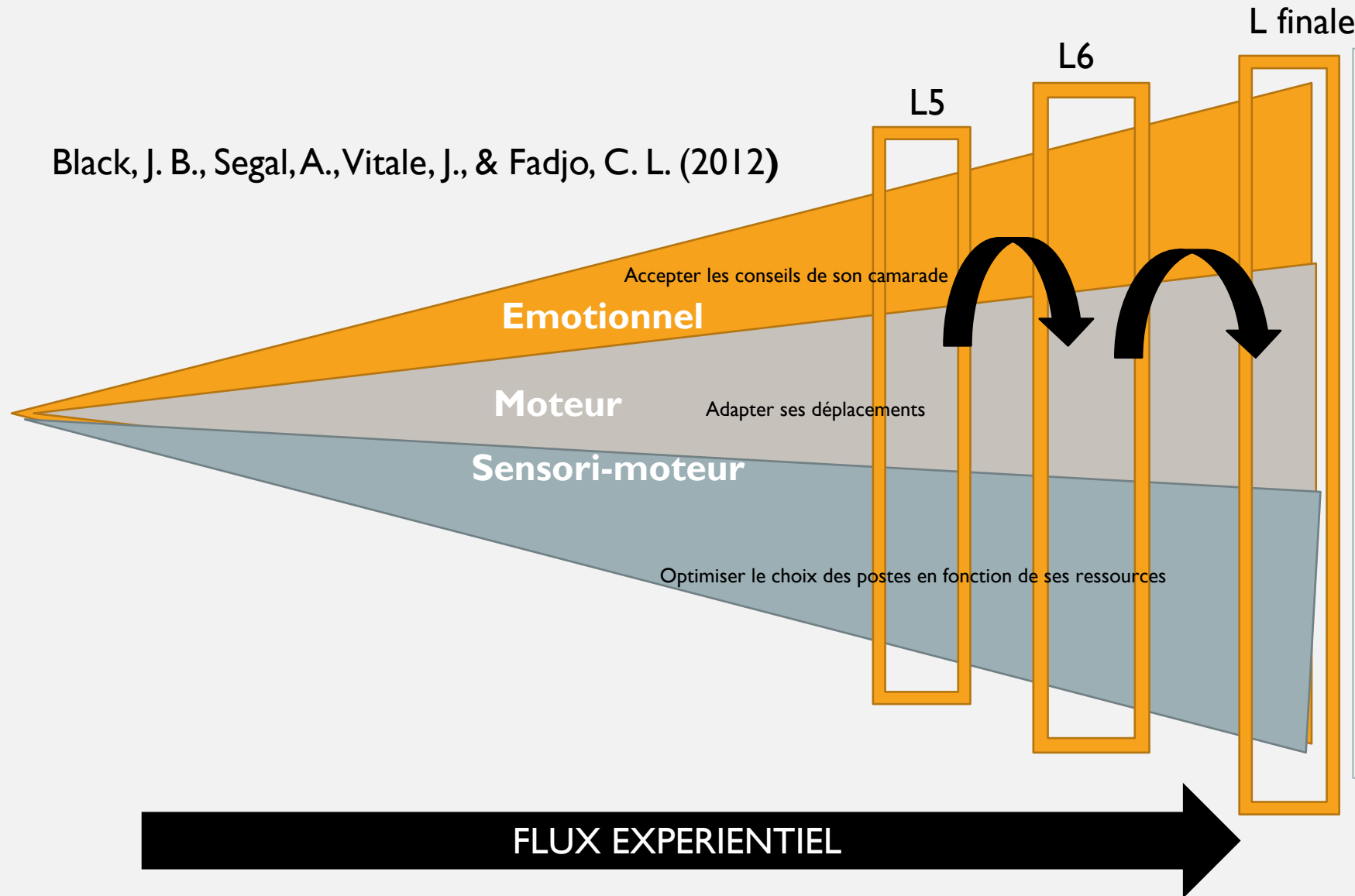
- Toute activité s'inscrit dans un cours d'activités (Durand, 2008) ! A chaque activité un vécu...
- Inscription de façon cohérente dans un flux de (diverses) situations
- Une expérience qui elle-même s'inscrit dans un flux expérientiel (Theureau, 2015)...
- Un flux expérientiel alimenté par une substratification expérientielle (Chaliès, 2019), c'est-à-dire nourri par certaines ENS vécues en situation de formation et se développant au sein même d'autres expériences elles-mêmes vécues en situation d'enseignement auprès des élèves.
- Difficulté: interpénétration des expériences > la construction de circonstances situationnelles pouvant permettre la continuité d'expériences vécues entre différents contextes d'activité.
- Dynamique de ce flux expérientiel nourri par un processus de substratification expérientielle (Chaliès, 2016)... Tout ou partie des expériences passées devient substrat de l'expérience en cours
- Substratification: une expérience se développe dans une autre ...

VOLET ENSEIGNEMENT EPS/ VOLET FORMATION

- « Repenser » « l'activité réelle simulée » des formés (Horcik, & Durand, 2015) et l'activité des formateurs (Lépinard, 2014) durant les situations de formation par simulation.
- Effet direct de l'activité d'un acteur sur le flux expérientiel d'un autre acteur.
- Penser « comment » étayer le flux expérientiel ... soutenir ce processus de substratification expérientielle
 - (i) les ENS chargées d'aspects pouvant devenir ou étant le substrat d'autres ENS
 - (ii) les activités de formation à réaliser au sein de chacune de ces étapes. : aménagements de la formation professionnelle

CONSTRUIRE UN CONTINUUM D'EXPÉRIENCES COMMENT?

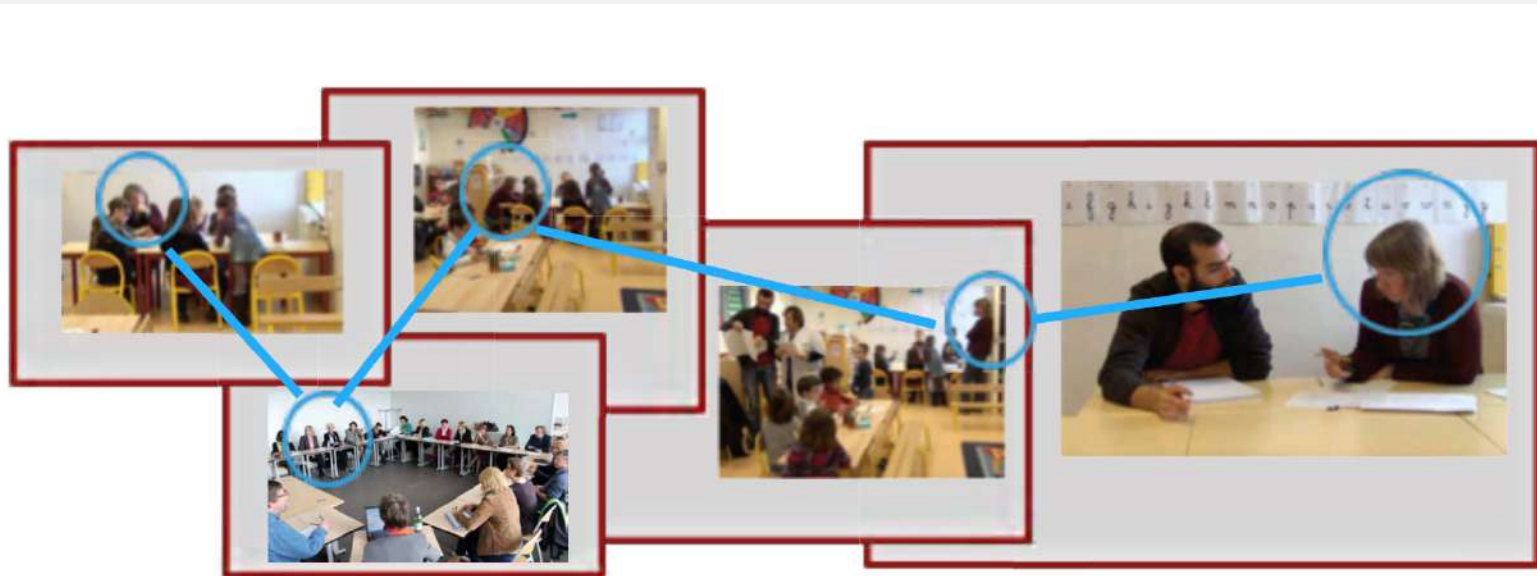
Black, J. B., Segal, A., Vitale, J., & Fadjo, C. L. (2012)



- CAN3: Prévoir et conduire son déplacement en utilisant principalement des lignes de niveau I (chemin, route ...) pour s'engager dans une épreuve de course d'orientation en milieu connu dans le respect des règles de sécurité.
- Seul ou en binôme

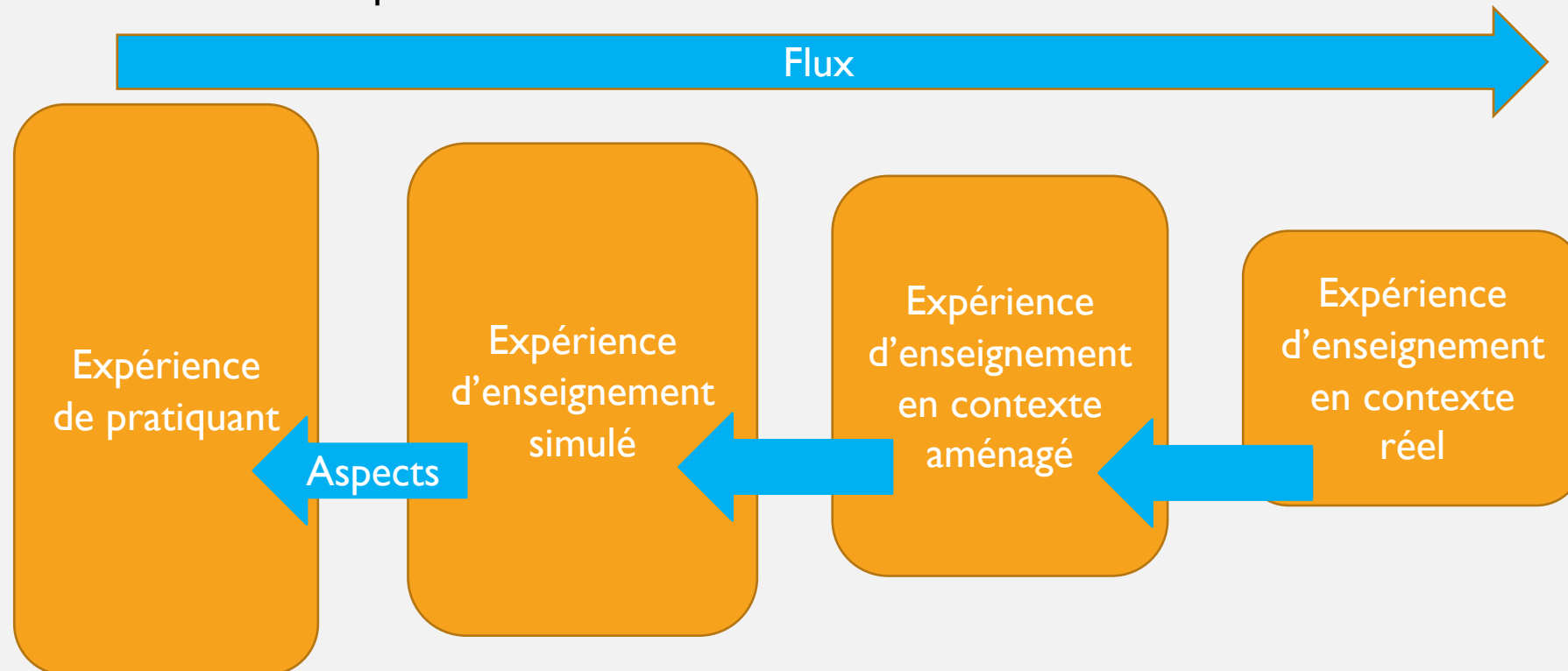
CONSTRUIRE UN CONTINUUM D'EXPÉRIENCES *CONCRÈTEMENT*

Réduire « l'étanchéité » entre diverses situations
Créer une continuité entre situations de formation vécues par les formés



ILLUSTRATION

- La création des circonstances de formation favorables à la substratification expérientielle



Rôle formateur

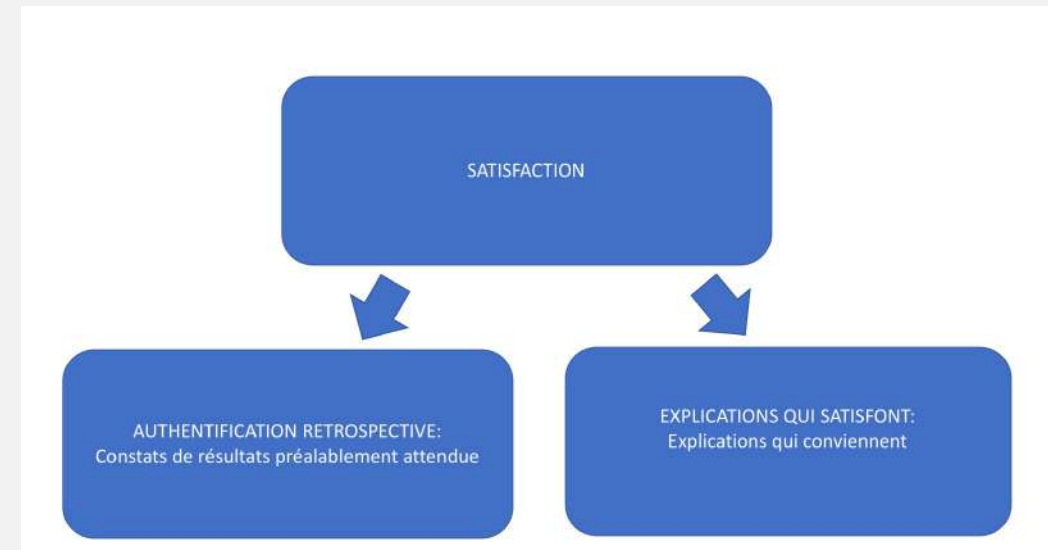
Conception des aménagements du dispositif= créer les circonstances à la substratification

Créer la substratification de certains aspects d'ENS

LA PLACE DE LA VIDÉO

JUSTIFICATIONS

- « Il y a **deux sortes de satisfaction esthétique**, l'une corrélée à la saisie d'un aspect qui convient, l'autre, à l'explication qui satisfait » (p. 32).
 - Chauviré (2010)
- « La bonne explication est celle qui le satisfait (...) elle exprime les raisons qu'a l'intéressé d'apprécier une œuvre d'art ; ces raisons, lui seul peut les donner ; une explication... est personnelle en premier personne, et elle doit satisfaire »
 - Chauviré (2010)



(Amathieu,
Matthews & Chaliès,
2018)

LA PLACE DE LA VIDÉO

COMMENT?

Enseignement ostensif

Premiers suivis

S'expliquer sur ses premiers suivis



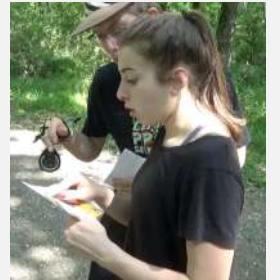
Capsule vidéo sur
tablette:
EO de l'enseignant
+ Explication de
l'enseignant des
difficultés typiques

L'élève s'engage dans
des premiers suivis
filmés
Dyades dissymétriques



Le tuteur propose au tutoré
de s'expliquer en
revisionnant son activité
filmée.

Tuteur : RA?
Tutoré se juge
Tutoré s'explique



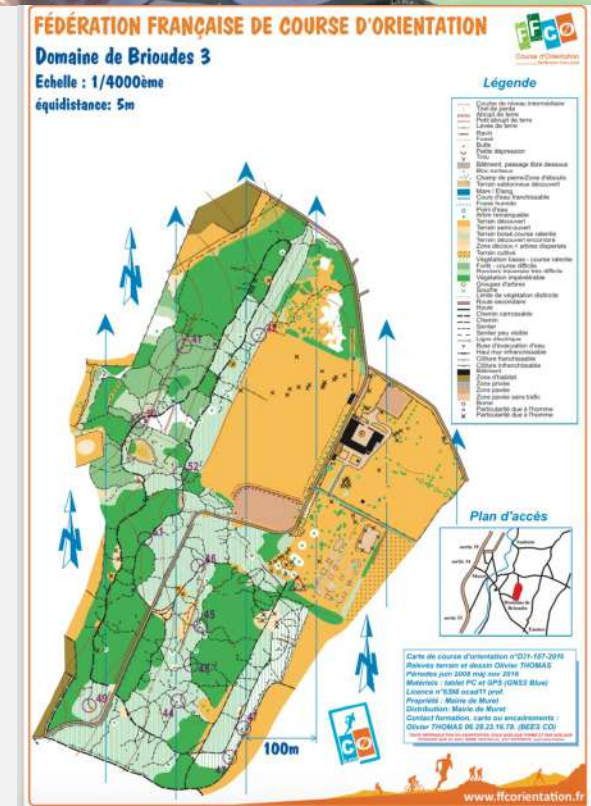
Expliquer

Premiers
suivis



ILLUSTRATION

- UE M2 MEEF EPS
- Un groupe d'étudiants intervient auprès d'une classe sous la responsabilité de l'enseignant de la classe
- Classe de seconde hétérogène.
- 6 Lundi matin de 10 à 12h dans un cycle de CO.



EO

Signification,
analyse,
simulation

Suivi aménagé et
accompagné

Etablissement,
contexte réel

(Dastuge, 2017)

Vidéo
Enseignement
ostensif



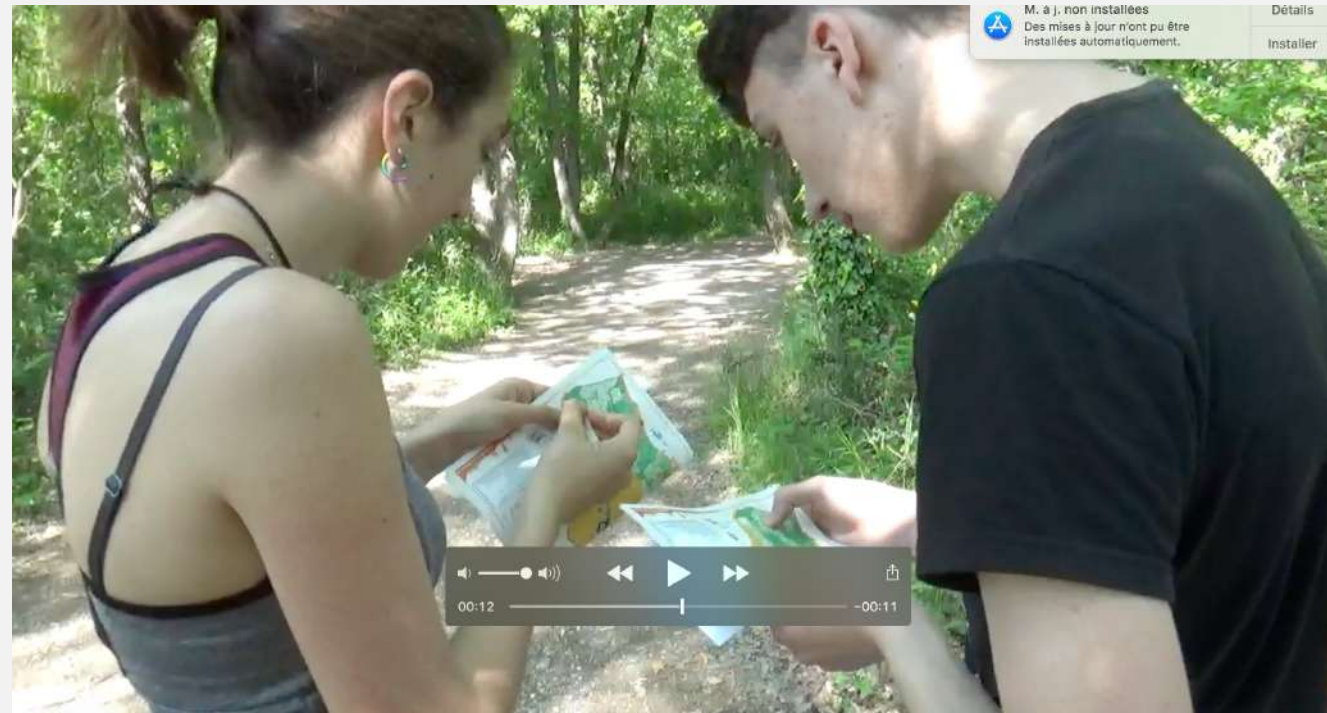
Explications
Sur conduites
typiques

Film du tutoré



RÉSULTAT I

- La plupart des élèves tutorés ont été en difficulté pour immédiatement trouver satisfaction suite à leurs réalisations.



RÉSULTAT 2

- L'élève tutoré est parvenu à être satisfait et à suivre la règle après la séquence de tutorat



RÉSULTAT 3

- Les élèves ont trouvé satisfaction lorsqu'ils sont parvenus à s'engager dans une activité d'explication auprès de leurs pairs de leurs propres réalisations et qu'ils l'ont jugée comme adéquate.



RÉSULTAT 4

- Les tutorés se sont largement appuyés sur l'enregistrement des explications de l'enseignant et non sur la capsule vidéo d'enseignement ostensif et notamment sur le vocabulaire singulier



UNE PETITE BIBLIO

(POUR ALLER CREUSER...)

- Amathieu, J., Matthews, R., &, Chaliès, S. (2018). Enseignement par compétences, satisfaction des élèves et climat scolaire : une étude exploratoire en EPS. Actes du Colloque International de l'ARIS, Lille, 19-21 Juin.
- **Chaliès, S. & Bertone, S. (2008). *L'enseignement*. Ed. EPS.**
- Chaliès, S. & Bertone, S. (à paraître). « Activité et compétence: conceptualisation, illustration et pistes technologiques. » (in) Chaliès, S. & Lussi-Borer, V. (sous la coord.) *Activité et compétence en tension dans le champs de la formation professionnelle en alternance*.
- **Durand, M. (2000). *Chronomètre et survêtement* Ed. EPS.**
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Education et didactique* (Vol. 2 n°3)
- Komar, J. & Adé, D. (2014). Une P.A.C. pour les compétences. *Revue EPS* n°363. pp:14-16.
- Piegay, R. (2007). Echec et cohérence de la leçon. *Revue EPS* n°323. pp: 60-63.
- Recoules, N. & Chaliès, S. (2011). Apprendre à faire apprendre. *Revue EPS* n°349. pp: 40-43.
- Recoules, N., Escalié, G., Gaudin, C., Chaliès, S. (2012). Apprendre à faire apprendre. *Revue EPS* n°353. pp: 3-7.
- **Saury, J. , Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages*. Ed. EPS.**
- **Sève, C. & Terré, N. (2016). *L'EPS du dedans (Dossier EPS n°84)*. Ed. EPS**
- Ubaldi, J.L. (2000). Faut-il savoir nager ou nager pour savoir? Une démarche d'éducation physique en natation. *Contre-pied* n°7. pp: 59-71.
- Varela, F. (1989). *Invitation aux sciences cognitives*. Le seuil.
- **Quelques sites internet:**
- Apprendreeneps@wordpress.com
- <https://nicolasterre.wixsite.com/education-physique/single-post/2016-1-31-des-jeux-pour-apprendre-en-eps>
- <https://www.associationa3.com>
- http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/eps/Pages/2013/144_1.aspx