

L'Éducation Physique en Mouvement

Revue professionnelle en ligne

Numéro 8 | Décembre 2022

| Editorial

Enseigner et/ou apprendre
des compétences
psychosociales en
éducation physique ?

| Thématiques

Compétences socio-
émotionnelles

Compétences socio-
cognitives

Témoignages

| News

Publications récentes
Actualités



**ENSEIGNER ET/OU APPRENDRE DES COMPÉTENCES
PSYCHOSOCIALES EN ÉDUCATION PHYSIQUE ?**

Sommaire

|03

La gestion des émotions en et par l'éducation physique : propositions pratiques

A. Chantepie-Laurent & V. Cece

|06

Les défis coopératifs : accessibilité et apprentissage. Un exemple de mise en pratique au cycle 1

M. Bovas & M. Moreira

|09

Le rôle singulier de l'engagement corporel dans la construction des compétences psychosociales des élèves

T. Schweizer & N. Margas

|12

La « validation réciproque » entre arbitres et combattants en lutte scolaire. Apprendre à communiquer et à prendre des décisions au service d'un meilleur investissement des élèves dans le rôle d'arbitre

R. Baron & C-E. Perez-Cano

|16

La collaboration entre élèves en éducation physique au primaire : un enjeu didactique

M. Hofmeister, A. Bouvier, B. Poussin, & A. Cordoba

|19

Des évaluations pour les apprentissages en badminton. Un moyen de développer les compétences psychosociales

V. Lentillon-Kaestner & M. Bovas

|25

Les capacités transversales dans l'enseignement primaire en éducation physique

Entretiens avec B. Desbiolles Mbilongo & E. Iglesias

|29

Les capacités transversales dans l'enseignement secondaire en éducation physique

Entretien avec J. Beetschen

|31

Publications récentes
Evènements à venir
Actualités



Abonnez-vous gratuitement à la revue l'éducation physique en mouvement en cliquant ici ou sur le lien suivant <https://urlz.fr/e97J>

Editorial

Benoît Lenzen, éditeur invité

Didactique et épistémologie de l'éducation physique à Genève (DEEP.Ge)
Université de Genève, FPSE/IUFE, Genève, Suisse
@ : benoit.lenzen@unige.ch



C

chers collègues,
Ce huitième numéro de la revue professionnelle « **L'Éducation Physique en Mouvement** » fait suite à la journée d'étude des formateurs romands en éducation physique (Didromeps) qui a eu lieu le 20 janvier 2022 à Genève. Il est coordonné par l'équipe de Didactique et épistémologie de l'éducation physique à Genève (DEEP.Ge), organisatrice de cette journée d'étude. Nous profitons de cet éditorial pour remercier chaleureusement le comité éditorial de la revue de nous avoir confié la coordination de ce numéro, sur le thème « **Enseigner et/ou apprendre des compétences psychosociales en éducation physique ?** ».

Le choix de ce thème, pour la journée d'étude comme pour ce numéro, mérite quelques explications. Les compétences psychosociales sont définies dès les années 90 par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) comme la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif, à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement.

Déclinées en compétences de vie (life skills), soft skills et autres appellations, les compétences psychosociales sont supposées contribuer à la santé, au bien-être et à la réussite scolaire et professionnelle des individus. Sur la base de ce postulat, plusieurs organisations internationales (OMS, UNICEF...) ont recommandé aux responsables politiques de les intégrer au curriculum scolaire. Cette recommandation a notamment été entendue par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), qui a structuré le Plan d'études romand (PER) en trois entrées, dont les deux dernières (capacités transversales et formation générale) renvoient précisément à ces compétences psychosociales.

Que le thème de ce numéro soit formulé sous forme interrogative n'est pas un hasard. En effet, la prise en compte de ces compétences à l'école, et en particulier en éducation physique, ne va pas sans poser question, voire faire débat. Est-il possible d'enseigner ces compétences psychosociales ou leur apprentissage est-il la conséquence « naturelle » de certaines modalités pédagogiques ? Dans l'hypothèse où ces compétences psychosociales s'enseigneraient, leur enseignement ne se ferait-il pas au détriment des apprentissages disciplinaires ? Le cas échéant, comment vérifier leur acquisition, pas nécessairement pour les certifier mais pour s'assurer que le dispositif pensé pour les développer est pertinent ?

Les articles composant ce numéro n'ont évidemment pas pour ambition de répondre définitivement à ces questions. Ils visent plus modestement à fournir des pistes d'action aux enseignants pour intégrer le développement de certaines compétences psychosociales à leur enseignement d'éducation physique.



Rejoignez le groupe
Enseignants romands
d'éducation physique



Tiré d'un mémoire professionnel, l'article d'Armelle Chantepie-Laurent et de Valérian Cece propose un retour d'expérience sur un protocole visant à l'identification, la compréhension et l'expression de ses propres émotions et de celles des autres. Dans cette expérience pratique menée avec des élèves en fin de scolarité primaire, les compétences émotionnelles sont traitées indépendamment des contenus d'enseignement-apprentissage en acrosport.

Pour exercer, dans une séquence de jeu au cycle 1, la pensée créatrice prescrite par le PER, Magali Bovas et Marco Moreira proposent un projet inspiré des défis coopératifs de l'équipe départementale EPS du Tarn. Par le biais d'un système de bonus/handicap, les compétences psychosociales prennent ici le dessus sur l'acquisition des habiletés technico-tactiques propres aux jeux d'opposition pour rééquilibrer le rapport de force.

En appui sur plusieurs études, l'article de Tess Schweizer et Nicolas Margas propose une alternative au « dire » et au « faire » pour construire en éducation physique les attitudes et les valeurs qui sous-tendent les compétences psychosociales. Cette troisième voie, ou plutôt le renforcement des deux autres, passe par l'engagement corporel intense des élèves dans des contextes émotionnels soigneusement contrôlés par l'enseignant.

En réponse aux injonctions institutionnelles françaises demandant aux élèves de savoir exploiter les outils pour observer et prendre seul ou collectivement des décisions, d'accepter les décisions de l'arbitre et d'assumer le rôle d'arbitre, Romain Baron et Claude Emmanuel Perez-Cano proposent, en lutte scolaire, de mettre en place une « validation réciproque » entre deux combattants et deux arbitres, dans la continuité de la pédagogie du « co-repérage ». Le développement des compétences psychosociales et des habiletés technico-tactiques propres à la lutte est ici envisagé de façon intégrée.

L'article de Mathias Hofmeister, Axelle Bouvier, Bernard Poussin et Adrián Cordoba rend compte d'une étude exploratoire menée dans le canton de Genève. Focalisée sur le rôle des élèves-coachs dans l'avancée du temps didactique lors d'un cycle de basket-ball à l'école primaire, celle-ci met en évidence trois niveaux d'intervention de la part de ceux-ci : l'encouragement, la considération ordinaire et l'élaboration de stratégies collaboratives prometteuses. Ce troisième niveau est

particulièrement révélateur d'une intégration réussie des compétences psychosociales (collaboration, communication, démarche réflexive) aux habiletés tactico-techniques propres au basket-ball.

Vanessa Lentillon-Kaestner et Magali Bovas présentent dans ce numéro une séquence « évaluation pour les apprentissages » en badminton, développée et testée dans le canton de Vaud avec des élèves du secondaire I, ainsi que quelques outils et exercices pouvant contribuer au développement de compétences psychosociales. Impliquant l'élève dans plusieurs rôles (joueur « réflexif », observateur, coach), les situations proposées ici lui permettent d'exercer ou de développer simultanément des compétences psychosociales et des habiletés technico-tactiques propres au badminton.

Les deux derniers articles sont constitués de témoignages sur le travail prescrit et/ou réel en matière d'enseignement des compétences psychosociales en EP, recueillis dans le canton de Genève par le biais d'entretiens préparés par Mathias Hofmeister et menés par Yoann Buyck. Le premier de ces articles associe le discours institutionnel (porté par Bénédicte Desbiolles Mbilongo, coordinatrice de discipline éducation physique à la Direction générale de l'enseignement obligatoire) et le discours du terrain scolaire (porté par Esteban Iglesias, enseignant d'éducation physique au primaire). Le second présente la manière avec laquelle un enseignant du secondaire I (Jérémy Beetschen) aborde les compétences psychosociales dans son enseignement de l'EP.

Nous rendons la main au comité éditorial de la revue qui a le plaisir de vous annoncer que le prochain numéro portera sur le thème de **l'innovation didactique et/ou pédagogique**.

Bonne lecture et joyeuses fêtes de fin d'année !

Benoît Lenzen et l'équipe DEEP.Ge

NB : Dans le présent document, les expressions au masculin s'appliquent indifféremment aux femmes et aux hommes

Editeurs invités : Mathias Hofmeister (coordinateur du numéro), Yoann Buyck, Benoît Lenzen

Comité de relecture : Mathias Hofmeister — Yoann Buyck — Benoît Lenzen — Axelle Bouvier — Adrián Cordoba — Daniel Paixao Monteiro

Rédacteur : Valérian Cece

Editrice de la revue l'éducation physique en mouvement : Vanessa Lentillon-Kaestner

Prochain numéro : « Les innovations didactiques et/ou pédagogiques en éducation physique »

Pour vos soumissions et questions : ep-en-mouvement@hepl.ch

Mots clés : Emotions | Intelligence émotionnelle | Retour d'expérience



Armelle Chantepie-Laurent

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse



Valérian Cece

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

@ : valerian.cece@hepl.ch

LA GESTION DES ÉMOTIONS EN ET PAR L'ÉDUCATION PHYSIQUE

PROPOSITION PRATIQUE

Résumé

Malgré des injonctions institutionnelles grandissantes, l'apprentissage des compétences émotionnelles peine souvent à être opérationnalisé en contexte scolaire et notamment en éducation physique. Cet article propose un retour d'expérience sur un protocole visant à l'identification, la compréhension et l'expression de ses propres émotions et de celles des autres. Cette expérience permet de mettre en avant la possibilité d'utiliser des outils simples et universels dans un cadre progressif et fréquent permettant une évolution effective de ces capacités transversales en éducation physique.

Introduction

Le plan d'étude romand (PER) propose actuellement parmi ses objectifs de formation générale de parvenir à « l'identification de diverses émotions » ainsi que de « donner, selon les situations, l'occasion de réfléchir sur la gestion que chacun fait des émotions et à leurs incidences dans toute vie sociale ». A l'image du plan PER et alors que les émotions ont longtemps été invisibilisées en contexte scolaire, les attentes institutionnelles les plus récentes invitent les enseignants à travailler sur les émotions des élèves (PER). Ce changement de paradigme est relié à la reconnaissance de l'importance sociale de la gestion des émotions qui dépasse les objectifs disciplinaires (e.g., gestion du stress, des conflits, du vivre-ensemble).

L'éducation physique n'échappe pas à cette tendance. Au contraire, les activités sportives sont reconnues comme des vecteurs d'émotions diverses (Jeu, 1977). De plus, la littérature récente présente le corps et les activités physiques comme des leviers à l'apprentissage des émotions (Zanna, 2015). Dans cette dynamique, le PER indique par exemple que l'éducation physique doit amener les élèves à exprimer leurs « propres émotions ».

Bien que les attentes institutionnelles soient importantes, il est possible que les enseignants se sentent démunis face à la réalité de leur activité professionnelle. Cependant, certains modèles théoriques ont justement émergé au XXI^{ème} siècle et semblent en mesure de guider les pratiques. En particulier, le modèle de l'intelligence émotionnelle développé par Mikolajczak (2020) définit cette forme

d'intelligence à travers cinq capacités : identifier, comprendre, exprimer, réguler et utiliser ses propres émotions mais également celles des autres. Les études interventionnelles (Zanna, 2015) incitent à se centrer dans un premier temps sur l'identification, la compréhension et l'expression des émotions afin de fournir aux élèves une base utile à plus d'un titre à la gestion de celles-ci.

Cet article, tiré d'une partie d'un mémoire professionnel (Chantepie-Laurent, 2019), propose une illustration écologique d'un apprentissage des émotions à travers les retours d'expérience d'un projet réalisé sur une séquence scolaire par une succession d'étapes. Les élèves de 8P étaient soumis à un protocole en acrosport et devaient remplir différents questionnaires (notamment sur les émotions ressenties) et répondre à des entretiens (focus group en particulier) au début et à la fin de la séquence.

L'apprentissage de la gestion des émotions mis en pratique

Tout d'abord, la première étape consistait à consacrer un temps à une présentation du projet global et de la thématique des émotions. À travers un jeu de mime basé sur des personnages de dessin animé, l'enjeu était de présenter une définition simple et vulgarisée des émotions primaires (joie, tristesse, colère, dégoût, surprise, peur) ainsi que d'insister sur leur côté universel (Ekman, 1992). L'objectif était alors de faire comprendre aux élèves que les émotions existent depuis nos

premières origines, qu'elles font partie intégrante de l'homme et qu'elles sont là en premier lieu pour assurer notre survie. Cette première phase permettait principalement d'introduire la thématique de travail qui allait suivre mais également de dédramatiser le sujet des émotions en insistant sur le fait que tout le monde (l'enseignante y compris) expérimente toutes sortes d'émotions au quotidien, et durant des activités sportives.

Par la suite, au début de chaque leçon, les élèves avaient à choisir parmi trois couleurs de sautoirs (chasuble) : vert, orange ou rouge. Ces sautoirs représentaient la « météo intérieure » de l'élève qui pouvait évoluer au fil de la leçon - ils avaient alors la possibilité de changer de sautoir - allant de « je me sens bien » (vert) à « je me sens mal » (rouge). Cette démarche a été répétée sur l'ensemble des leçons d'éducation physique afin de prendre progressivement la forme d'une routine pour les élèves. Il s'agissait ainsi d'une première étape dans l'expression de son état émotionnel par une manière détournée, imagée et non-verbale. Le rôle de l'enseignante était alors d'observer les choix des élèves, de les interroger si besoin à propos de la couleur sélectionnée, et éventuellement de les guider vers celle qui semblait la plus conforme à leurs sentiments

immédiats ou de leur proposer une « pause » individuelle parfois salutaire à la réflexion autour des émotions exprimées à travers ces couleurs. Il s'agissait également de questionner les élèves sur les conséquences que pourraient avoir un sautoir orange ou rouge sur les réactions d'un camarade et ainsi sur les meilleures manières de se comporter avec lui.

L'étape suivante consistait à présenter aux élèves une liste de *smileys* correspondant à une représentation des émotions primaires mais également rencontrées en EPS (e.g., la tristesse, la joie, la colère, la fierté, la honte, le soulagement...). A la différence du temps précédent, ces représentations visuelles permettaient d'affiner la connaissance des émotions en passant d'un ressenti global (« je me sens bien » ou « je ne me sens pas bien ») à une identification spécifique et nommée. L'enseignante apportait ici des précisions sur les différentes émotions en pointant les différences qui peuvent exister entre elles (e.g., en quoi la tristesse est différente de la colère).

Le premier enjeu pour les élèves était de parvenir à nommer les émotions présentées à partir des expressions faciales. En reprenant la modélisation de Mikolajczak et al. (2020), cette étape se centrait ici sur la



capacité à identifier les émotions et leur représentation visuelle. Une fois que l'ensemble de la classe et l'enseignante ont été en accord sur la terminologie des émotions, le « jeu des cartes » a été mis en place. Il a ainsi été demandé aux élèves associés par groupe de deux ou trois (groupes avec lesquels ils avaient travaillé lors de la leçon), de choisir un ou deux smiley(s) représentatif(s) de son ressenti du jour, et d'expliquer l'origine et les conséquences de cette émotion. Cette étape correspond à un zoom sur la compréhension du processus émotionnel pour les élèves. Les données recueillies à la suite de ces étapes démontrent des résultats encourageants. Les élèves déclarent notamment avoir progressé dans l'identification et la compréhension de leur colère par rapport au début du protocole (« les outils m'ont permis de comprendre pourquoi on est en colère » ; « j'ai progressé dans la gestion de mes émotions »).

Puis, le jeu était ensuite inversé et devenait le « jeu des binômes », lorsque les élèves devaient deviner et choisir le smiley qui était jugé comme le plus proche du ressenti d'un autre élève durant la leçon du jour. Le binôme devait ensuite confirmer, ou non, la proposition qui avait été faite. Cette étape consistait ainsi à enclencher un travail sur les compétences émotionnelles inter-individuelles, afin de reconnaître et comprendre les émotions des autres. Ce jeu a été mis en place régulièrement au cours de la séquence, sous forme de routine lors des temps de retour au calme afin de permettre aux élèves de s'ouvrir progressivement à l'écoute des émotions des autres. Durant cette phase, l'enseignante écoutait la retranscription des ressentis des élèves, et suite à leurs demandes, prenait également part à ce jeu « parce que l'enseignant est lui aussi un être humain, porteur d'émotions significatives importantes pour ses élèves, qui y sont sensibles et attentifs » (Chantepie-Laurent, 2019). Là encore, les retours soulignent les progrès des élèves concernant leurs compétences inter-individuelles. On note une amélioration de la conscience sociale, de l'écoute et du respect envers les autres, et un certain développement de l'empathie.

Synthèse et conclusion

Cette expérience pratique se donnait pour objectif de fournir des pistes de travail simples et fonctionnelles pour dépasser les attentes institutionnelles concernant l'apprentissage des émotions en contexte scolaire et en éducation physique. Si la mise en place des activités proposées peut s'ajuster en fonction des contraintes (à quel moment de la leçon ? par quel média ?), ce travail s'appuie sur des outils universels (sautoirs, cartes) qui demandent des moyens limités. Au-delà des résultats encourageants récoltés durant la mise en place du protocole, il semble important de souligner l'importance de répéter les situations d'apprentissage centrées sur les émotions au cours du temps. En effet, les élèves ne parviennent pas toujours à verbaliser leurs émotions face à tous leurs interlocuteurs. Dans cette perspective, l'utilisation de routines (par exemple durant le temps de retour au calme de fin de leçon) peut apparaître pertinente en vue d'une réflexion régulière sur les émotions expérimentées et partagées. A l'image du protocole présenté et comme tout apprentissage, une progressivité nous semble importante dans ce type de projet. En s'inspirant du modèle de Mikolajczak (2020), il peut être intéressant de commencer par identifier les émotions pour pouvoir les exprimer précisément puis les comprendre, et comprendre celles des autres. Enfin, au niveau disciplinaire, bien que cela ne soit pas au cœur du projet présenté, la gestion de ses émotions et de celles d'autrui semble également être essentielle pour accéder à un engagement durable et à des apprentissages dans une discipline où gravitent sans cesse tout type d'émotions. De futures études pourraient ainsi explorer l'effet d'un travail similaire de gestion des émotions sur la maîtrise du risque perçu en acrosport ou sur l'expression corporelle en danse (Delignières, 1991).

Bibliographie

- Chantepie-Laurent, A. (2019). Impact de la méthode Jigsaw sur la gestion des émotions des élèves primaires en EPS. Mémoire professionnel. Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud.
- Delignières, D. (1991). Risque perçu et apprentissage moteur. In J.P. Famose, P. Fleurance & Touchard, Y. (Dir.), *Apprentissage moteur: rôle des représentations* (157-171). EPS
- Ekman, P. (1992). An argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200.
- Jeu, B. (1977). *Le sport, l'émotion, l'espace*. Vigot.
- Mikolajczak, M. Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nélis, D. (2020). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Zanna, O. (2015). *Le corps dans la relation aux autres. Pour une éducation à l'empathie*. PUF.

Mots clés : Education physique | Capacités transversales | Jeu | Coopétitif



Magali Bovas

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

@ : magali.bovas@hepl.ch



Marco Moreira

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

LES DÉFIS COOPÉTITIFS : ACCESSIBILITÉ ET APPRENTISSAGE

UN EXEMPLE DE MISE EN PRATIQUE AU CYCLE 1

Résumé

Les capacités transversales du Plan d'études romand (PER) (collaboration, stratégies d'apprentissage, communication...) offrent un terrain d'application idéal pour penser l'hétérogénéité des élèves. Au cycle 1 a été développé un projet inspiré des défis « coopétitifs » (revue EPS) pour exercer la pensée créatrice dans une séquence jeu. Des cartes bonus/handicap permettent à l'équipe qui domine au score de choisir entre deux options : rendre la confrontation plus difficile ou permettre à l'autre équipe de bénéficier d'un avantage. La gestion des émotions suite à la victoire ou la défaite vécue à travers le corps constitue une piste intéressante pour développer des compétences psychosociales.

Introduction

Dans les jeux d'opposition, nous sommes confrontés à diverses questions. Comment constituer les équipes ? Comment faire pour que l'élève qui touche rarement la balle ne soit pas stigmatisé par les autres ? L'expérience du jeu suppose d'accepter l'affrontement, accepter que les autres soient témoins de mes réussites ou de mes difficultés. Comment aider ainsi les élèves à prendre en considération l'autre pour construire un projet de jeu ? Les capacités transversales (CT) dans le Plan d'étude Romand (PER) vont au-delà des apprentissages disciplinaires en permettant à l'élève de développer des compétences utiles dans son parcours ultérieur. Nous pensons qu'en apprenant à appréhender les problèmes sous plusieurs angles et de manière originale, en incitant à travailler en équipe, à être innovant, à tirer profit de ses erreurs, les CT contribuent au développement du potentiel de l'élève et à son bien-être. L'objet central de la réflexion a été de réfléchir à cette tension entre conserver l'incertitude du résultat où chacun a une chance de l'emporter et l'accessibilité à tous pour que chaque élève puisse vivre une expérience positive lors du jeu. La CT « pensée créatrice », en permettant d'imaginer diverses modalités de réalisation de projets individuels ou collectifs, constitue une piste intéressante. Viser des activités créatrices nous invite à nous positionner entre le *ludus*, jeu sous contraintes, et le *païda*, jeu sans règles (Caillois, 1967). Autrement dit, il se pose donc la question de la règle : doit-elle être prescrite par l'enseignant, ou les élèves peuvent-ils l'adapter ? Nous allons présenter la situation-problème mise en œuvre dans des classes de 3-4 P pour créer les conditions d'émergence de propositions concrètes pour résoudre collectivement un problème.

Tapis cible coopétitifs

L'équipe départementale EPS du Tarn, à la suite d'une réflexion engagée sur le concept d'équité en EPS, a publié un coffret intitulé « Les défis coopétitifs ». Le projet développé est à mi-chemin entre la compétition et la coopération. Le mot « défi » dépasse le sens usuel d'un défi lancé à un autre, et s'inscrit plutôt dans un défi lancé à soi-même. La logique selon laquelle l'équipe menée au score demande une aide est ainsi inversée. Nous avons repris cette réflexion pour la développer avec le jeu des tapis cibles.

1ère phase : découverte

Chaque équipe (de 4 à 5 élèves) tente de poser la balle sur un tapis dans le terrain adverse. L'élève peut courir avec la balle jusqu'à ce qu'un adversaire le touche. À ce

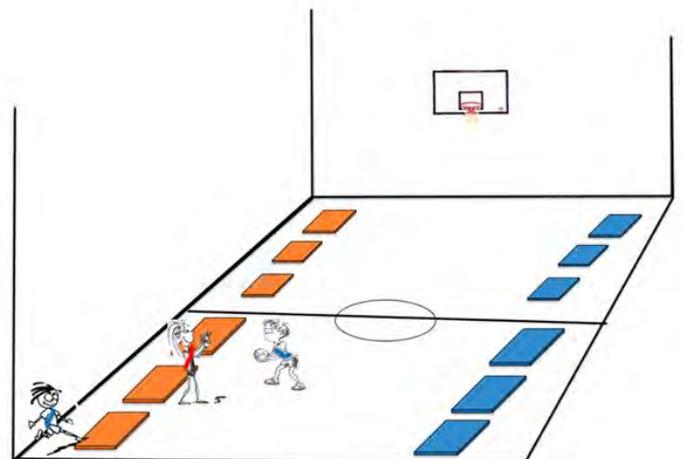


Figure 1. Organisation du jeu des tapis cibles

moment, la balle doit être jouée. Tous les côtés du tapis sont des cibles. Quand un défenseur est devant le tapis il faut marquer sur un autre côté du tapis ou sur un autre tapis (pas le droit de forcer le passage). Si la balle touche les murs il n'y a pas de sortie, cela permet d'éviter trop d'interruptions (cf Figure 1).

À la suite de cette première expérience, les élèves peuvent observer les difficultés rencontrées (perte de balle) et verbaliser si l'expérience a été positive. Nous avons fait, à cette étape, la proposition de rendre la participation des élèves sans besoins particuliers plus difficile. Au sein de l'équipe, les élèves pouvaient choisir de vivre une difficulté. Par exemple un élève qui se mettra un bandeau sur un œil ou portera des lunettes de simulation « vision tubulaire »¹ (perturbation du canal sensoriel de la vue) et un élève qui mettra une main dans le sautoir. Cette étape, pour comprendre les différences, aide l'enseignant à comprendre si les élèves sont prêts à faire des compromis pour s'orienter vers un jeu plus solidaire. Différentes variantes du jeu sont proposées aux élèves (cf. Figure 2).

MATERIEL : changer la balle en mettre une moins rapide, plus molle, plus facile à attraper. Mettre des cerceaux refuges

AIDE : joueur supplémentaire, enlever la présence de l'adversaire qui défend et se concentrer sur la qualité des passes. En combien de passes l'équipe arrive à traverser le terrain ?

RÈGLES : défis (bonus/handicap)

CONSIGNES : parole / démonstration / dessin

HABILETES DE L'ENFANT : passes avec rebond

ESPACE : rapprocher les cibles

Figure 2. Varier avec l'acronyme MARCHE

2ème phase : exercer et adapter des règles

L'enseignant va proposer d'instaurer un système de bonus/handicap. Les équipes vont apprendre à utiliser, en cours de partie, les cartes avec les règles imaginées (cf. Figure 3).

L'équipe qui domine au score avec 2 points d'écart a le choix entre deux options : rendre la confrontation plus difficile pour elle (en tirant une carte « coup d'éclat »), ou permettre à l'autre de marquer plus facilement (en tirant une carte « coup de pouce »). Quand le rapport de force est rééquilibré, la carte s'annule. Au contraire si la carte n'a pas eu l'effet escompté, deux cartes peuvent être cumulées.

L'enseignant observe si les élèves respectent les consignes et les leur rappelle le cas échéant.



Figure 3. Cartes bonus/handicap

Dans une phase initiale, lors des premières cartes tirées, l'enseignant propose un instant de concertation pour que l'équipe concernée puisse se réadapter à la nouvelle règle qui rendra son jeu plus facile ou plus difficile.

Un élément facilitateur a été l'espalier comme tableau d'affichage. Après un point, les élèves se retrouvent ensemble aux espaliers et montent le ballon. La visualisation directe du score permet de voir si l'écart est de 2 points, ce qui déclencherait le tirage d'une carte bonus/handicap.

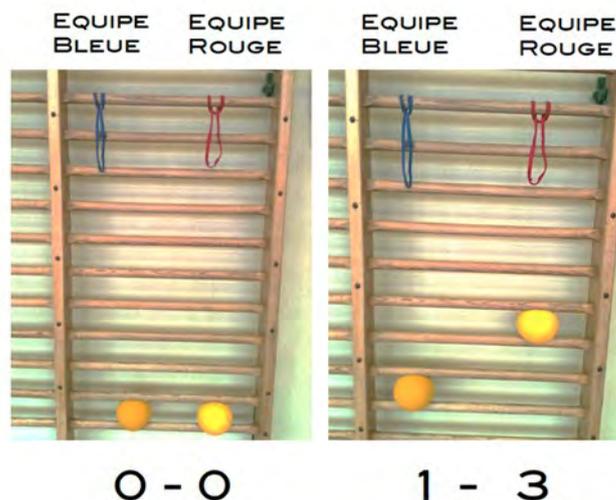


Figure 4. Rendre visible le score.

3ème phase : création

Dans une dernière phase, il est demandé aux élèves de créer des nouvelles cartes. Les élèves réfléchissent en petits groupes à quoi pourrait ressembler l'avantage ou la contrainte, puis ils testent la nouvelle activité et l'adaptent si nécessaire. L'enseignant accompagne les élèves en vérifiant que les défis créés correspondent à leur niveau. Il est intéressant de varier la constitution des

¹Matériel de simulation et bandeaux obscurcissants commandables sur le site UCBA <https://www.ucba.ch/>

équipes pour que la créativité du groupe qui recherche de nouvelles solutions pour créer ses ressources soit stimulée. La perspective de pouvoir participer à un jeu de plus en plus riche au fil des leçons constitue un fil rouge pour connecter les expériences des élèves entre les activités.

Ouverture

Les recherches issues des neurosciences montrent qu'une exclusion déclenche la même zone de la douleur dans le cerveau que lorsqu'on a mal physiquement. L'étude de Mengsi (2018) fait apparaître qu'une légère exclusion sociale nuit à la mémoire de travail visuelle. Les participants ont joué à un jeu de lancer virtuel « *cyberball* » avec d'autres joueurs. Le degré d'exclusion et d'inclusion sociales a été manipulé en faisant varier le nombre de fois où les participants recevaient la balle. Suite à cette expérience, des tests de logique et de concentration ont été proposés aux participants. Les résultats ont montré que l'exclusion nuisait à la capacité de filtrer les éléments non pertinents de la mémoire mobile et que l'exclusion réduisait la capacité de stockage de l'information. Les résultats des recherches en neurosciences seraient intéressants à exploiter en formation initiale des futurs enseignants et pourraient susciter de future co-construction terrain-recherche.

La question qui pourrait être posée dans cette ouverture est la suivante : est-ce que développer les facteurs psychosociaux lors des leçons d'éducation physique permettrait aux élèves d'avoir de meilleurs résultats en classe dans certains types d'apprentissages ?

Dans les situations coopératives, nous cherchons à créer une interdépendance positive entre les élèves placés en petits groupes avec les cartes et les discussions qui s'en suivent. Les pistes pédagogiques proposées visent à améliorer le climat d'apprentissage sur 3 aspects :

- Les cartes créées permettent aux élèves de se fixer des objectifs personnels de développement ;
- Les défis développent l'empathie en sensibilisant

à l'importance d'accepter les membres de son équipe tels qu'ils sont sans les rejeter ;

- La gestion des émotions lorsque chaque élève peut s'engager à son niveau et contribuer à la réussite de l'activité selon ses capacités.

Il serait intéressant dans des futures études de mesurer les effets du « vivre ensemble » en classe.

Conclusion

Nous pensons qu'encourager les élèves à se lancer des défis au cours desquels ils éprouveront autant de plaisir qu'une victoire facile, favorisera l'engagement des élèves sur différentes leçons et permettra aux élèves de marquer les apprentissages par des émotions fortes. Mais énoncer cette volonté ne suffit pas et la manière d'organiser la confrontation a son importance. Nous avons choisi à ce titre d'explorer les rencontres coopératives pour encourager l'investissement de tous les enfants (Méplomb, 2012). Ces rencontres, pour être cohérentes, doivent être planifiées sur plusieurs moments d'une séquence. En effet une action isolée ne permettra pas d'impliquer et de convaincre les élèves en petits groupes. Les conditions particulières permettant de rendre le sport qui par nature est compétitif et sélectif, plus inclusif, vise cette quête des 3P : Participation, Plaisir, Progrès. L'un n'allant pas sans l'autre, les 3 « sens » doivent interagir entre eux. La transversalité des CT nous permet ainsi de sortir d'une réflexion en silo didactique de l'activité—gestion de la classe pour proposer des mises en œuvre développant autant les habiletés en jeu que les compétences psychosociales.

Bibliographie

Caillois, R. (1967). Les jeux et les hommes. Gallimard.

DeWall, C. N., MacDonald, G., Webster, G. D., Masten, C., Baumeister, R. F., Powell, C., et al. (2010). Acetaminophen reduces social pain: Behavioral and neural evidence. *Psychological Science*, 21, 931-937.

Méplomb, O. (2012). Impliquer tous les enfants. *En Jeu* N°45.

Mengsi, X., Lei, Q., Senqing, Q., Zhiai, L., Liuting, D., Lingxia, F., Lije, Z., Dong, Y. (2018) *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, Volume 13, Issue 1, Pages 92–101, <https://doi.org/10.1093/scan/nsx139>

Équipe EPS du Tarn (2011). Les défis coopératifs, Éditions Revue EP&S.

Brochure DGEO. (2022). Accessibilité de l'enseignement et des apprentissages : Pistes pédagogiques pour différencier, aménager, adapter et évaluer.

Mots clés : Engagement corporel | Valeurs | Normes | Attitudes | Emotions



Tess Schweizer

Institut des Sciences du Sport, Université de Lausanne

@ : tess.schweizer@unil.ch



Nicolas Margas

Institut des Sciences du Sport, Université de Lausanne

LE RÔLE SINGULIER DE L'ENGAGEMENT CORPOREL DANS LA CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES DES ÉLÈVES

Résumé

Les compétences psychosociales supposent la construction des attitudes et des valeurs qui les sous-tendent. Collaborer requiert ainsi des attitudes prosociales et des valeurs de bienveillance, avoir une démarche réflexive, une attitude critique et des valeurs d'affirmation de soi. Pour cela, l'enseignant cherche à convaincre ses élèves de l'utilité de certaines attitudes et valeurs par « le dire » (i.e., expliquer) ou par « le faire » (i.e., proposer des pratiques faisant émerger cette utilité). Nous pointons ici une troisième voie pour construire ces attitudes et valeurs qui sous-tendent les compétences psychosociales. En effet, les contextes émotionnels intenses associés à l'engagement corporel en éducation physique (EP) sont, à certaines conditions, des vecteurs d'adhésion aux normes de classe et d'émergence des attitudes et des valeurs nécessaires aux compétences psychosociales. Sous cet angle nouveau, l'EP peut devenir un levier puissant et singulier du système scolaire pour construire ces compétences et plus largement éduquer.

Construire les compétences psychosociales chez l'élève

L'éducation renvoie au développement d'états physiques et moraux chez l'enfant, lui permettant de devenir un être social possédant les compétences nécessaires à la vie au sein de la société (Durkheim, 1922). La construction de ces compétences psychosociales requiert l'apprentissage de connaissances et de capacités qui peuvent se travailler, entre autres, en éducation physique (EP) (savoir maîtriser ses émotions, mener une vie saine, repérer et utiliser ses erreurs, aider l'autre...). Mais cette construction requiert aussi d'internaliser certaines normes sociales en valeurs (ou normes personnelles) et en attitudes (ONU, 2015), à l'origine de l'adoption des comportements inhérents aux compétences psychosociales, à l'école mais aussi quotidiennement (voir la théorie du focus normatif ; Cialdini et al., 1990). Une attitude critique et des valeurs d'affirmation de soi sont par exemple nécessaires au développement des stratégies d'apprentissage et d'une démarche réflexive demandées par le Plan d'études romand (PER). Une attitude empathique et des valeurs de tolérance et de bienveillance sont nécessaires à la communication et la collaboration. Les compétences psychosociales sont donc assujetties à la construction de certaines valeurs et attitudes chez les élèves.

« Éducation » physique

Les activités physiques et sportives) ont toujours eu comme mission d'inculquer au citoyen de demain certaines valeurs et attitudes, évoluant conjointement à la pratique. Aujourd'hui et au travers de l'EP, il est attendu des activités physiques et sportives de développer des valeurs sociales et éducatives (Parlement Européen, 2007). Ces acquisitions, quand elles sont explicitement prises en compte par les enseignants, passent par deux voies : le « dire », c'est-à-dire chercher verbalement à convaincre l'élève d'adopter telle attitude ou valeur et/ou le « faire », en incarnant ces attitudes et valeurs dans sa manière d'être et d'enseigner ou en proposant des activités faisant émerger leur utilité. Autrement dit, les normes sociales mises en avant lors de l'enseignement (e.g., normes de vie de classe, normes de fonctionnement efficaces dans les activités physiques et sportives, normes mises en avant par l'enseignant) peuvent être internalisées en valeurs et en attitudes et orienter les comportements actuels et futurs (voir la théorie du comportement planifié, Ajzen, 1985). Cela peut passer par des normes promues autour des activités physiques et sportives (i.e., règles de vie de classe, organisation pédagogique, discours moralisateur) ou de manière intégrée aux formes scolaires des APS (e.g., normes de fonctionnement efficaces que requiert l'activité comme être solidaire en sports collectifs, gérer ses émotions en escalade ou face à une défaite). L'enseignant fait alors

des choix ou des adaptations pour que les normes internes aux activités proposées soient en phase avec le projet éducatif. Ce n'est pas toujours simple (e.g., égalité vs équité, coopération vs compétition) et cela suppose un projet éducatif clair et explicite en termes de normes à promouvoir dans la classe (e.g., séparation ou pratique commune des filles et des garçons). Les normes internes aux pratiques scolaires proposées et externes (i.e., autour de ces pratiques) sont donc centrales pour construire les attitudes et valeurs que nécessitent les compétences psychosociales. Ces normes scolaires ou éducatives peuvent cependant être véhiculées en EP comme dans toutes les branches.

Les effets sociaux de l'engagement corporel en éducation physique

L'engagement corporel, défini comme une mise en jeu des corps, est au cœur des activités physiques et sportives (Soulé & Corneloup, 2007) et spécifique à l'EP. Les engagements corporels dans les défis sportifs induisent des risques physiques (e.g., de blessure ou de douleur en course de durée, musculation, escalade ou combat) et/ou symboliques (e.g., mise en jeu de l'ego dans les défis par rapport à soi-même, aux autres ou à l'environnement). Si l'enseignant doit contrôler ce risque, l'EP a cependant la singularité de faire baigner les élèves dans des contextes de menace intenses et récurrents. Or, la régulation de ces menaces induit des réponses sociales automatiques en termes d'attitudes vis-à-vis des autres et d'adhésion aux normes sociales. Face aux menaces, les individus cherchent en effet l'affiliation des personnes sources de soutien fonctionnel ou social

(Ainsworth & Bowlby, 1991) comme les proches, son groupe, les personnes porteuses de soutien opératoire ou social telles que l'enseignant, les personnes qui partagent la même menace. Ce besoin d'affiliation face aux menaces entraîne aussi l'adhésion aux éléments constitutifs ou nécessaires au fonctionnement du groupe, tels que les normes sociales (Hart, 2014).

Ainsi, nos études menées en EP montrent qu'un engagement corporel intense et partagé est un vecteur puissant d'attitudes affiliatives entre les élèves, y compris s'il s'agit d'élèves de groupes divers (e.g., élèves de classes d'accueil) (pour revue, Rull & Margas, 2019). Si les collaborations en général (i.e., le « faire ») sont porteuses d'affiliation, celles vécues en EP face à des défis sportifs intenses émotionnellement, le sont encore plus. Cette affiliation en EP va même au-delà des clivages collectifs, ce qui est essentiel à la construction des compétences psychosociales comme communiquer ou collaborer. De même, les engagements corporels intenses en EP renforcent l'adhésion aux normes promues dans la classe (Schweizer, Falomir-Pichastor & Margas, 2021) et notamment par l'enseignant (Schweizer & Margas, 2022). Dans ces études, l'adhésion à la norme se réalise par l'alignement des attitudes et des valeurs des élèves avec cette norme sociale rendue saillante. Autrement dit, l'engagement corporel intense renforce les effets du « dire » et du « faire » mis en place par l'enseignant d'EP. Ces études identifient donc une troisième voie de construction des attitudes et des valeurs ou plutôt le renforcement des deux autres. Elles soulignent également la singularité de l'EP en termes de construction des compétences psychosociales. Son utilisation nécessite cependant de réunir les bonnes conditions dans sa classe.



Les conditions pour construire les attitudes et les valeurs en éducation physique

Premièrement, dans la mesure où l'engagement corporel intense ne fait que renforcer les normes, attitudes et valeurs saillantes dans la classe, il est central que l'enseignant ait un projet éducatif clair en termes de normes qu'il souhaite promouvoir et qu'il soit capable de le mettre en œuvre. Ces choix de normes doivent être fonction des compétences psychosociales visées et suppose de dépasser les contradictions éventuelles entre les normes internes aux activités physiques et sportives et les normes visées (e.g., normes rendues saillantes par sa gestion de la mixité sexuée). Les contextes émotionnels intenses liés aux activités physiques et sportives sont en fait un outil à double tranchant pour construire les attitudes et les valeurs. L'enseignant d'EP doit, plus que les autres, être attentif à ces éléments puisque les processus décrits ici sont automatiques et se dérouleront de toute façon.

Ensuite, l'enseignant peut chercher à contrôler les contextes émotionnels créés dans ses séances. S'il est aisé de renforcer l'intensité émotionnelle en EP (choix des activités physiques et sportives, camps, risque

perçu dans une tâche, animation pédagogique...), la difficulté vient des conditions à réunir pour que ces contextes émotionnels servent le projet éducatif et ne soient pas contre-productifs. Par exemple, des menaces non-partagées induisent des attitudes de distanciation entre élèves. Il faut donc que les défis, même différents selon le niveau des élèves, soient perçus comme partagés au sein de la classe dans une « aventure collective ». Les mixités au sein des classes et la gestion des différences sont essentielles si on veut que les engagements corporels intenses ne débouchent pas sur des attitudes d'exclusion. De même, le rôle de la recherche de sécurité physique et symbolique dans ces processus implique de penser ou repenser la relation enseignant d'EP-élèves dans une « pédagogie du care ». Le fait pour l'enseignant d'être une source de support opératoire mais aussi de support social et affectif face aux défis qu'il propose aux élèves fera que les normes, les valeurs et les attitudes qu'il défend seront davantage internalisées par les élèves. Il sera ainsi plus en mesure de guider la construction de leurs compétences psychosociales et plus largement de les éduquer.

Bibliographie

- Ainsworth, M. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American psychologist*, 46(4), 333-341. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.333>
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (eds.), *Action control* (pp. 11-39). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Cialdini, R. B., Reno, R. R., & Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1015-1026. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.6.1015>
- Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie* (158). Paris : F. Alcan
- Hart, J. (2014). Toward an Integrative Theory of Psychological Defense. *Perspectives on Psychological Science*, 9(1), 19-39. <https://doi.org/10.1177/1745691613506018>
- ONU (2015). L'Agenda 2030 de développement durable. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/>
- Parlement Européen (2007). Le rôle du sport dans l'éducation. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2007-0415_FR.html
- Rull, M., & Margas, N. (2019). Régulation des menaces inhérentes aux activités physique et sportives et construction des attitudes interpersonnelles et intergroupes. *Sciences & Motricité*, 105, 61-77. <https://doi.org/10.1051/sm/2019012>
- Schweizer, T., Falomir, J. M., & Margas, N. (2021, 27-29 octobre). Physical commitment increases adherence to salient ingroup norms and values. 19e congrès de l'association des chercheurs en activités physiques et sportives, Montpellier.
- Schweizer, T., & Margas, N. (2022, 11-13 juillet). Sport values? When bodily commitment in sport and physical activities increases adolescents' adherence to teacher's norms. 14e congrès international de psychologie sociale, Bordeaux.
- Soulé, B., & Corneloup, J. (2007). La conceptualisation en sociologie : influences paradigmatiques et implications méthodologiques. L'exemple de la notion de risque dans le sport. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 93(1), 28-54.

Mots clés : Validation réciproque | Communication | Prise de décision | Lutte



Romain Baron
UFR STAPS de Besançon—Université de Franche Comté

@ : romain.baron@univ-fcomte.fr



Claude Emmanuel Perez-Cano
Collège André Lallemand de Pouilly-en-Auxois – INSPE Dijon

@ : claudemmanuel.perez-cano@u-bourgogne.fr

LA « VALIDATION RÉCIPROQUE » ENTRE ARBITRES ET COMBATTANTS EN LUTTE SCOLAIRE

APPRENDRE À COMMUNIQUER ET À PRENDRE DES DÉCISIONS AU SERVICE D'UN MEILLEUR INVESTISSEMENT DES ÉLÈVES DANS LE RÔLE D'ARBITRE

Résumé

A travers cet article, nous présentons une démarche de terrain tout en discutant des effets produits chez les élèves à travers l'activité lutte scolaire. Celle-ci s'inscrit dans le parcours de formation de nos élèves en mettant en œuvre la notion de « validation réciproque » entre deux combattants et deux arbitres à l'issue des combats afin de développer des capacités psycho-sociales de communication et de développement de l'esprit critique entre les élèves. L'enjeu est de montrer l'activité de ciblage et de prospection de l'enseignant pour favoriser les discussions entre élèves en utilisant, en repérant et en s'appropriant des indicateurs en situation. Nous caractérisons la manipulation récurrente de ces repères comme un « effet de résonance » permettant aux élèves de progresser sur leur activité de repérage autant dans leur activité de combattant que dans celle d'arbitre. Celle-ci nécessitera d'activer des gestes professionnels de planification comme d'accompagnement que nous tenterons de mettre en évidence.

Constats préliminaires quant à l'investissement des élèves dans le rôle d'arbitre

Dans le cadre de l'activité lutte en éducation physique et sportive (EPS) scolaire, nous avons pu constater un manque d'investissement dans le rôle d'arbitre de la part d'élèves de niveau débutant (niveau 6^{ème} en France). En effet, il est fréquent de voir des élèves qui pratiquent sans tenir compte des règles de l'activité, qui s'engagent timidement dans le rôle d'arbitre sans s'impliquer pleinement en termes d'attitudes et qui peinent à utiliser à bon escient le vocabulaire spécifique de la lutte. En parallèle, les injonctions institutionnelles demandent aux élèves de savoir exploiter les outils pour observer et prendre seul ou collectivement des décisions, d'accepter les décisions de l'arbitre et d'assumer le rôle d'arbitre. Autant de compétences à construire par les élèves avec l'aide de l'enseignant d'EPS. Face à ces constats et à la nécessité d'évaluer les élèves à travers ces éléments d'un socle commun de connaissances et de compétences, il nous paraît opportun de mettre en place une « validation par les pairs » avec des indicateurs précis afin que les élèves s'engagent pleinement dans les rôles sociaux tout en construisant des compétences psycho-sociales de communication et de prise de décision en complément des progrès moteurs dans les différents principes techniques de la lutte scolaire. En

effet, comme précisé dans un numéro précédent, nous considérons « en interrelation et en interdépendance les composantes motrice, méthodologique et sociale de chaque compétence à construire par les élèves en EPS » (Baron & Perez-Cano, 2021).

La validation réciproque pour renforcer l'engagement dans le rôle d'arbitre

Ainsi, nous proposons de mettre en place une « validation réciproque » entre deux combattants et deux arbitres dans la continuité de la pédagogie du « co-repérage ». La démarche initiale du « co-repérage » consiste, pour les élèves, à concevoir des fiches-repères, puis d'animer et de réguler des situations de co-évaluation formatrice leur permettant de repérer seul, ou à plusieurs des indices sur leur motricité afin qu'ils situent les degrés d'acquisition des compétences visées (Delarche & Perez-Cano, 2017). Pour aller plus loin dans la construction de compétences psycho-sociales, nous travaillons également sur la « validation réciproque » à l'issue d'un combat afin d'approfondir la démarche précédente et dans l'objectif de l'ancrer dans le parcours de formation de l'élève. Nous entendons par « validation réciproque » une première validation par les combattants afin de positionner les arbitres dans la construction progressive des compétences liées à ce rôle. En retour, nous demandons aux arbitres de

Fiche de validation réciproque entre arbitres et combattants												
Arbitre 1 (A1) : CELESTIN Arbitre 2 (A2) : SARAH						Combattant 1 (C1) : CELINE Combattant 2 (C2) : MAHE						
Arbitres												
Niveau découverte	Enonce des ordres clairs et audibles, après vérification de l'état de mise en combat				Se déplace pour voir, arrête le combat en cas de danger				Annonce les points qu'il repère à voix haute			
Niveau exploration	Les ordres sont annoncés clairement et précisément tout au long du combat				Il se déplace, se baisse pour vérifier, intervient, et précise le danger				Il repère (les mises en danger, le passage dans le dos, les tombés) et annonce les points à voix hautes en laissant se dérouler le combat si nécessaire			
Indicateur quantitatif	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
C1												
C2												
Points attribués	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
A1												
A2												
Combattants												
Tous niveaux	Rôle et conteste				Arrête de combattre sans ordre				Explique son désaccord avec l'arbitre après le match (Vidéo contest)			
Indicateur quantitatif	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
A1												
A2												
Points attribués	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
C1												
C2												

Figure 1. Grille de validation réciproque entre les arbitres et les combattants

positionner les combattants en lien avec des critères de savoir-être, d'écoute et de communication. Nous précisons que ces indicateurs sont connus des élèves et travaillés tout au long de la séquence d'apprentissage de 12 leçons. La figure 1 permet ainsi aux élèves de se valider réciproquement au regard d'indicateurs spécifiques à leurs rôles et, pour les arbitres, en fonction de deux niveaux de pratique différenciés et déterminés par une évaluation diagnostique : niveau « découverte » et niveau « exploration ».

Concrètement, à l'issue d'un combat d'une minute, les deux combattants se regroupent pendant trois minutes maximum afin de débattre sur le positionnement de chacun des deux arbitres dans la grille et les deux arbitres font la même chose de leur côté pour positionner les combattants. Ici, les deux combattants échangent leur point de vue sur l'arbitrage effectué par leurs camarades grâce aux repères proposés par l'enseignant, et les arbitres sur le savoir-être des combattants. Ils argumentent leurs positions, tentent de la défendre en cas de désaccord tout en sachant qu'ils

devront arriver à une validation commune avant la reprise du prochain combat. Pour bien se faire comprendre, le vocabulaire employé doit être précis, les termes techniques justes et les élèves doivent faire preuve d'esprit critique pour être capable de remettre en cause leur propre opinion au regard d'une argumentation convaincante de leur camarade. Dans la plupart des cas, les élèves confrontent leurs connaissances, leurs ressentis, et réussissent rapidement à se mettre d'accord. Toutefois, nous restons conscients que certaines limites peuvent être soulevées. En effet, certains conflits entre les élèves, que ce soit à l'intérieur du cours, en amont dans la journée, voire des conflits extrascolaires, amènent parfois certains à vouloir discréditer un camarade aux yeux de leur binôme. Dans l'autre sens, un phénomène de « copinage » apparaît quelquefois poussant certains combattants ou arbitres à vouloir favoriser un camarade qu'ils apprécient dans sa validation. Ainsi, l'enseignant doit penser et organiser des formes de groupement propices à l'émergence de débats féconds. Il doit aussi créer les conditions

temporelles et matérielles d'une organisation de classe optimale afin que la communication entre les élèves en soit la plus favorable possible via des temps d'échanges spatialement structurés dans le gymnase et encadrés par un timing précis. Ou encore grâce à des fiches d'observation simples et comprises par les élèves qui permettent une centration optimale sur l'objet de la discussion. Enfin, des interventions ciblées de la part de l'enseignant sur certains groupes d'élèves leur permettent de mettre en évidence des problèmes précis et, le cas échéant, de les engager dans une démarche autonome de régulation à laquelle l'enseignant peut prendre part en cas de sollicitation des élèves, s'il constate une intervention sécuritaire nécessaire ou si les élèves ne parviennent pas à trouver de solutions par eux-mêmes. Nous nous ancrons en ce sens dans une démarche de « communication médiée » (Van de Kerkhove et al., 2015) où l'enseignant s'adresse prioritairement aux arbitres, si besoin, afin qu'ils puissent eux-mêmes, dans une perspective de co-formation, comprendre les remarques et les rapporter aux combattants. Cela permet également de responsabiliser les élèves dans leurs rôles d'arbitre et de « valideurs réciproques ».

Une fois la validation effectuée, les élèves en prennent connaissance et, soit ils en prennent acte sans discussion en s'accordant avec la validation effectuée, soit ils peuvent demander des explications aux élèves les ayant positionnés. En ce sens, les élèves doivent également être capable de synthétiser rapidement les débats précédents afin de pouvoir expliquer très clairement les raisons de leur positionnement. Mais ils peuvent aussi être aidé ou demander de l'aide à l'enseignant le cas échéant. En prolongement, il est également possible de permettre aux combattants de demander un « video contest » après le combat en cas de désaccord avec le positionnement des arbitres. Sur le principe du vidéo-arbitrage (VAR) en football ou du « challenge » en tennis et en volley-ball, l'enseignant peut demander aux observateurs de filmer la séquence de combat afin de permettre un visionnage commun des actions litigieuses *a posteriori*. Ainsi, les arbitres peuvent prendre deux minutes supplémentaires pour visionner certaines actions et modifier, si besoin, le positionnement des combattants. En retour, ce temps supplémentaire permet aux combattants de visionner le combat et de pouvoir solliciter les arbitres sur une action chacun pour contester un point et en débattre avec les arbitres. Cet outil est donc envisagé comme un réel médiateur entre les élèves au service de leurs échanges dans la mesure où il permet de cibler la discussion sur une action précise ou sur un fait litigieux. De plus, il est également vecteur d'apprentissages à l'observation sur un support numérique permettant ainsi l'accès à des informations fines qui peuvent échapper aux arbitres dans l'action, et nécessitant alors le développement de capacités de remise en cause en cas d'erreur commise. Si l'utilisation de ce « video contest » sera développée dans un autre article, nous précisons toutefois que

l'instauration de cette démarche est envisageable si, et seulement si, l'enseignant a la possibilité de filmer tous les matchs pour éviter les inégalités de traitement source de frustration et de potentielles injustices entre les groupes d'élèves. Dans le cas où cette condition ne serait pas remplie, la règle est simple : c'est toujours l'arbitre qui a raison en dernier lieu afin de conserver la notion de respect de la décision de l'arbitre.

Le rôle des observateurs

Dans l'optique de pouvoir faire un retour qualitatif aux combattants sur les aspects moteurs, nous instaurons un troisième rôle important, celui des observateurs, qui seront chargés de repérer la qualité d'exécution des principes technico-tactiques de l'activité lutte chez les combattants. En ce sens, l'organisation globale de la classe s'effectue par groupe de 6 élèves avec 2 combattants, 2 arbitres et 2 observateurs qui alternent les rôles au cours de la situation. Comme nous venons de le préciser, un des rôles des observateurs peut être de filmer le combat afin d'obtenir un support du « video contest ». Toutefois, leur rôle principal restera le positionnement des combattants.

La figure 2 permet ainsi aux observateurs de les positionner en fonction de leur niveau de maîtrise technico-tactique par rapport à la compétence de conservation et d'exploitation du contrôle visée par l'enseignant. De plus, au regard des profils des élèves de la classe, il convient de différencier l'observation en fonction des progrès effectués en débutant par les indicateurs du niveau « découverte » pour aller progressivement vers les indicateurs du niveau « exploration » afin de conserver la même structure de fiche en fonction des différents rôles.

La place de l'enseignant

Dans cette forme de pratique, et en complément de l'organisation spatiale et temporelle qu'il doit mettre en place, l'enseignant utilise l'autonomie de ses élèves pour se donner le temps d'observer et de réguler les comportements moteurs et/ou sociaux de ses élèves par une intervention ciblée lors des combats ou lors de la validation réciproque. Il peut stopper le combat pour questionner une décision des arbitres ou pour comprendre les raisons de cette décision car les élèves savent parfois repérer les bons éléments sans forcément arriver à les verbaliser correctement. Il peut également faire des arrêts sur image afin d'aider les élèves à comprendre les formes de corps et les principes technico-tactiques. Comme évoqué précédemment, il doit aussi penser les formes de groupement pour que les interactions deviennent prolifiques et organiser temporellement la séance afin que les rotations soient précisément agencées.

En effet, s'il semble important de pouvoir laisser les

Fiche observateurs - Positionnement des combattants																
Niveau découverte	Cherche à attraper son adversaire (ne fuit pas)				Prend un contrôle et le serre				Conserve son contrôle jusqu'au sol				Est capable de changer de contrôle au sol pour rechercher un « tombé »			
Niveau exploration	Prend et conserve son contrôle jusqu'au sol				Utilise son contrôle pour agir sur l'adversaire et exploiter son déséquilibre				Varie le sens de ses attaques en fonction de celles de son adversaire				Est capable de changer de contrôle au sol pour rechercher un « tombé »			
Combattants :	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1																
2																
3																
1																
2																
3																
1																
2																
3																
1																
2																
3																
1																
2																
3																

Figure 2. Grille de positionnement des combattants par les observateurs

élèves agir en autonomie, il ne s'agit pas de mettre les élèves seuls-ensemble pour qu'ils soient autonomes. Il s'agit plutôt pour l'enseignant de créer les conditions d'émergence de comportements de plus en plus autonomes. Tout d'abord, l'enseignant doit « se démarquer de deux attitudes autoritaires extrêmes : prendre tout en charge ou laisser les élèves se débrouiller tout seuls » (Lebrun, 2008). Ensuite, il doit choisir ce qu'il convient de déléguer aux élèves en organisant les interactions en amont, que ce soit spatialement, temporellement et grâce aux fiches d'observation et de validation réciproque. Ainsi, il crée des conditions propices pour que les élèves construisent des compétences psychosociales de communication et de prise de décision tout en cherchant à les ancrer dans une atmosphère d'autonomie progressive.

Plus encore, c'est en accompagnant le processus de construction de telles compétences que l'enseignant permet aux élèves de passer d'une pratique spontanément seuls-ensemble lorsque les élèves sont en position classique de rôles sociaux, à une nécessité de faire-ensemble lorsque les élèves mettent du sens derrière l'intérêt des rôles sociaux pour progresser à plusieurs. En ce sens, la construction didactique, par l'enseignant, de situations engendrant une relation d'interdépendance positive, comme le propose Mascret et Rey (2011), nous semble une piste de travail intéressante pour fédérer les élèves autour d'un projet commun et faire en sorte que les élèves comprennent l'importance de la communication entre eux pour arriver à un objectif partagé.

Conclusion

En bilan et à l'échelle de plusieurs leçons, nous avons pu constater un changement d'attitude et de communication de la part des arbitres mais également des combattants et des observateurs qui s'est traduit par des demandes accrues de précision sur les règles à l'égard de

l'enseignant, mais aussi une meilleure mobilisation des connaissances acquises. Tout cela au service du développement des capacités de communication des élèves et de la construction de compétences psychosociales telles que « se mettre à distance de l'action en sachant l'observer et l'analyser » ; « développer un regard critique, une autonomie de pensée et de décision » ; « accepter le compromis et savoir trouver des solutions collectives » ou encore « tenir des rôles et assumer des responsabilités ». En effet, nos élèves se sentent responsabilisés car l'évaluation de leur camarade dépend de leur capacité à bien les positionner.

Cette forme de pratique nécessite évidemment une organisation minutieusement construite. L'enseignant choisit des critères précis et adaptés à ses profils d'élèves afin de faire ressortir des indicateurs pertinents que les élèves vont manipuler en situation par le repérage et les échanges effectués. C'est en retour la récurrence de ces manipulations, que nous qualifions d'« effet de résonance », qui va permettre aux élèves de progresser dans leur activité de repérage, autant dans leur activité de combattant que dans leur rôle d'arbitre. Enfin, la « validation réciproque » entre pairs entraîne un investissement accru dans les rôles sociaux autour d'un faire-ensemble signifiant pour les élèves, ainsi que l'apprentissage du vocabulaire spécifique de l'activité lutte tout en augmentant leur engagement dans une pratique autonome et responsable de la lutte scolaire.

Bibliographie

- Baron, R. & Perez-Cano C.E., (2021). La coopération comme objet d'apprentissage à travers les activités physiques, sportives et artistiques en EPS. *Revue L'éducation physique en mouvement*, 6, 3-6
- Delarche, S. & Perez-Cano C.E., (2017). Pédagogie du co-repérage : des interactions entre les élèves pour s'entraider et apprendre ensemble. Les dossiers « Enseigner l'EPS », 90-95
- Lebrun, B., (2008). Autorité de l'enseignant, autonomie de l'élève, *Les cahiers EPS*, 38
- Mascret, N. & Rey, O. (2011). Culture sportive et rôles sociaux. Dans Travert, M. & Rey, O. (2011). *La culture sportive*, 81-98
- Van de Kerkhove, A. Couvert, D. & Duballet, V. (2015). La co-observation et la co-évaluation au centre de la pédagogie coopérative en EPS. Les dossiers « Enseigner l'EPS », 108-111

Mots clés : Collaboration | Basketball | Didactique | Coaching | Capacités transversales



Mathias Hofmeister

Institut universitaire de formation des enseignants. Université de Genève

@ : mathias.hofmeister@unige.ch



Axelle Bouvier

Institut universitaire de formation des enseignants. Université de Genève



Bernard Poussin

Institut universitaire de formation des enseignants. Université de Genève



Adrián Cordoba

Institut universitaire de formation des enseignants. Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève

LA COLLABORATION ENTRE ÉLÈVES EN ÉDUCATION PHYSIQUE AU PRIMAIRE UN ENJEU DIDACTIQUE

Résumé

Bien qu'elle soit explicitée et encouragée dans le Plan d'études romand, l'articulation entre les capacités transversales et les compétences disciplinaires n'est pas des plus évidentes. Dans le cadre du renouvellement du canevas d'évaluation certificative au primaire en éducation physique, notre équipe de recherche a entrepris une étude exploratoire sur le rôle des coaches dans l'avancée du temps didactique lors d'un cycle de basket-ball. Des futurs enseignants généralistes ont expérimenté une forme de pratique scolaire en contexte universitaire qu'ils ont ensuite mis en pratique dans leur stage. Les contenus des échanges entre les coaches et les joueurs ont été recueillis, ce qui nous a permis d'observer que les rôles sociaux représentent un outil intéressant pour aborder les capacités transversales, notamment la collaboration, au service des compétences disciplinaires. Cependant, une réflexion didactique autour de leur intégration est nécessaire.

Introduction

Pour quels motifs l'enseignant introduirait-il des situations en classe qui demandent aux élèves de collaborer ? Une réponse peut être formulée à partir du cadre légal de l'enseignement de l'éducation physique (EP) en Suisse. Le Plan d'études romand (PER) (CIIP, 2010) stipule que les enseignants doivent articuler dans leurs pratiques la dimension disciplinaire propre à l'EP avec des capacités transversales (CT) comme la collaboration, la communication ou la démarche réflexive.

Contexte de la recherche

Deux institutions représentant l'EP genevoise se sont engagées dans une démarche collaborative pour construire un nouveau canevas d'évaluation certificative en EP à l'école primaire (Buyck et al., 2022). Ce nouveau canevas a été repensé pour correspondre aux enjeux de l'évaluation dans une approche par compétences ainsi qu'aux présupposés épistémologiques qui s'inscrivent dans une tradition d'éducation à la culture physique et sportive (Forest et al., 2018). Il préconise que les élèves

soient confrontés à des formes de pratique scolaire (FPS) (Mascret, 2009) complexes et significatives du point de vue culturel avec l'utilisation de rôles sociaux, dont le rôle de coach endossé alternativement par tous les élèves (Mascret & Rey, 2011). Ce canevas vise également l'articulation des compétences disciplinaires aux CT prescrites par le PER.

Question de recherche

C'est dans ce cadre institutionnel que notre équipe de recherche a entrepris une étude exploratoire en se focalisant sur le rôle des coaches dans l'avancée du temps didactique lors d'un cycle de basket-ball à l'école primaire. Cette contribution s'intéresse à la manière dont ils s'approprient leur rôle et plus particulièrement à la pertinence de leurs communications par rapport aux apprentissages tactico-techniques de la FPS.

Une FPS pour collaborer en basket-ball

La FPS articule des dimensions liées à l'apprentissage des aspects tactico-techniques du basket-ball et à la

collaboration. Il nous semble important de préciser que les dimensions didactiques constituent la priorité de l'équipe de recherche. Ainsi, la collaboration est vue comme un outil, certes indispensable, au service des apprentissages disciplinaires.

La FPS (Figure 1) s'appuie sur une situation complexe pensée pour transformer les intentions initiales égocentrées des joueurs pour lesquels « bien jouer, c'est dribbler et tirer le plus souvent possible » (Marrier & Lavaud, 2016, p.113), en leur permettant de comprendre l'utilité des partenaires pour s'approcher de la cible et tirer dans des conditions favorables. C'est pourquoi nous avons introduit l'indicateur « passe décisive » pour enrichir les alternatives décisionnelles des joueurs. En accord avec la proposition de Marrier et Lavaud, nous avons aménagé le score et proposé un score parlant : le premier panier ou tir cadré effectué par un joueur rapporte dix points à son équipe, tandis que le deuxième tir ne vaut plus qu'un point. Ce score parlant oblige donc les joueurs à collaborer pour remporter le match. Des coachs comptabilisent les points de leur équipe sur une feuille de match. Un temps mort stratégique de 1'30 est prévu lors des matchs et des observateurs sont également prévus pour noter les passes décisives sur une fiche d'observation spécifique.

Méthodologie

Dans le cadre du cours universitaire de didactique de l'EP au primaire, nous avons fait vivre aux étudiants la FPS. Ensuite, sous le couvert d'un contrat de recherche/formation, dix dyades d'étudiants ont mis en pratique cette FPS dans leur classe de stage 1¹ de 8^{ème} Harmos avec une perspective diagnostique. Nous avons demandé aux dyades concernées d'enregistrer les échanges entre les coachs et les joueurs lors des temps morts stratégiques. Les échanges étaient initiés par la question suivante : « qu'allez-vous dire à votre équipe pour qu'elle gagne le match ? ». Nous avons retranscrit les échanges et avons procédé à une analyse des discours « pour mettre à jour les systèmes de représentations véhiculés par ces discours » (Blanchet & Gotman, 2015, p.89) que nous avons mise en relation avec l'analyse a priori des enjeux d'apprentissage de la situation pour juger de la pertinence des communications.

¹Pour faciliter leur travail, l'indicateur passe décisive n'est pas introduit lors de ce premier stage, il le sera lors du deuxième.

Cadre réglementaire

- **Equipes** : 5-6 joueurs, 4 contre 4
- **Durée** : 7 minutes (3'30, 1'30 « temps mort stratégique », 3'30)
- **Coachs** : feuille de match. **Observateurs** : passes décisives.
- **Score** : 1^{er} tir cadré/marqué du joueur = 10 pts. Ensuite même joueur = 1pt (cadré) ou 2pts (panier)

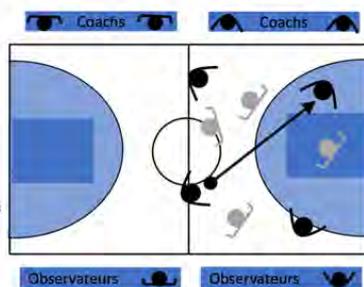
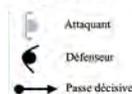


Figure 1. Forme de pratique scolaire en basket-ball

Résultats et discussion

L'analyse de contenu nous a permis de repérer trois niveaux d'intervention de la part des coachs : l'encouragement, la considération ordinaire et l'élaboration de stratégies collaboratives prometteuses.

L'encouragement

Certains élèves sont particulièrement sensibles à l'esprit coopératif, nous le voyons notamment avec des interventions du type « osez tirer », « tu as fait beaucoup de passes » ou « vous avez joué en attaque et en défense, c'est bien ». En outre, pour certains, il est important de recevoir des encouragements : « moi, j'aimerais que vous nous encouragiez ». Ces communications sont certes favorables au bien-être psychique de chaque élève mais elles ne permettent pas d'obtenir des informations utiles pour progresser dans la construction des apprentissages visés.

La considération ordinaire

Nous avons retenu dans ce type d'intervention les aspects génériques de la pratique des jeux collectifs. Le premier exemple est relatif à l'idée qu'il faut se faire des passes si on joue en équipe : « il faut plus vous passer la balle », « il faut faire plus de passes, il y a trop de jeu en solo » ou « Léo doit avoir plus souvent la balle ». Ces communications vont dans le sens d'un esprit collaboratif mais ne donnent pas d'indications sur l'intention de la passe. De même, relativement au démarquage, aucune intention tactique organisant le déplacement n'est précisée (quand ? où ? pour faire quoi ?). En effet, seules des injonctions comme « il faut se disperser », « il faut aller dans un endroit où il y a de la place » ou alors « moi je pense qu'on était trop en groupe » sont énoncées.

L'élaboration de stratégies collaboratives prometteuses

Certaines communications pointent l'importance de considérer des repères topographiques comme la raquette pour tirer dans des positions favorables : « ceux qui sont dans la raquette, faut faire des passes pour que les autres marquent » ; « il faut que quelqu'un reste sur le but ». Ce niveau d'intervention met en lumière des solutions prometteuses relatives aux enjeux d'apprentissage visés dans la FPS. D'autres font référence à des repères topologiques comme le couloir de jeu direct : « dès qu'il n'y a personne, il faut avancer » ; « toi t'avais le chemin devant au panier et toi t'as fait une passe à Swan au lieu de dribbler, donc dribblez un peu plus parce que je t'ai vu juste dribbler une fois ». Pour certains élèves, c'est le *gagne terrain* (Vandewelde, 1990) qui semble être privilégié. Cette forme de jeu invite les joueurs à proposer des solutions en appui du porteur de balle. Nous la retrouvons avec des

communications du type : « en réalité, il faut avancer aussi » ; « eux, ils peuvent avancer et après ils font une passe ». Enfin, des équipes constatent que l'augmentation du score passe par l'augmentation du nombre de tireurs : « ceux qui n'ont pas encore tiré pour avoir dix points, vous devez leur passer la balle », « essayez que les autres, à part toi Diego, marquent un petit peu ».

Constats et perspectives

Suite à cette recherche exploratoire, nous pouvons évoquer quelques perspectives susceptibles d'améliorer les communications entre les coachs et les joueurs lors des temps morts stratégiques. Tout d'abord, le score parlant est parfois difficilement compréhensible par les élèves (Figure 2). Il incombe alors aux enseignants de permettre aux élèves de s'appropriier avec plus de rigueur cet indicateur.

Ensuite, il nous semble important de structurer les moments de coaching pour éviter notamment que tous les élèves parlent en même temps ou qu'un élève monopolise la parole. Enfin, les enseignants jouent un rôle décisif dans l'avancée du temps didactique en articulant des temps de dévolution pour permettre aux élèves de construire des compétences et des connaissances de leur propre mouvement mais également en institutionnalisant les savoirs qui doivent faire référence pour le groupe classe (Amade-Escot, 2019).

Équipe bleu Maxime
Edouard

Rappel : I pour chaque tir réussi qui touche le cerceau, I entouré pour chaque tir réussi où le ballon rentre dans le panier, 0 pour chaque tir non réussi.

25 mars 2022	Match 1	
	1 ^{ère} mi-temps	2 ^{ème} mi-temps
Nina		
Adrien	III 30	
Tessa		
Joaquin	⓪ 1 20	

Figure 2. Fiche d'observation d'un élève

Conclusion

Le recours aux rôles sociaux dans les leçons d'EP à l'école primaire nous semble constituer une piste intéressante pour permettre aux élèves de se confronter aux CT prescrites par le PER. Cette expérimentation nous a permis de nous rendre compte que les coachs prennent leur rôle à cœur et souvent avec pertinence. Toutefois, et comme le mentionne le PER, il nous paraît important de rappeler que les CT sont à conjuguer avec les enjeux d'apprentissage disciplinaires et sont au service de ceux-ci. Enfin, cette expérimentation nous a permis de constater qu'à travers les rôles sociaux de notre FPS, les élèves ont abordé plusieurs CT, interreliées, comme la collaboration, la communication et la démarche réflexive.

Bibliographie

- Amade-Escot, C. (2019). Épistémologies pratiques et action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Éducation & didactique*, 13(1), 109-114.
- Blanchet, A & Gotman, A (2015). *L'entretien ; l'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Collin.
- Buyck, Y., Poussin, B., Cordoba, A., Desbiolles, B., Delmege, P., Fischer, Y., Iglesias, E., & Lenzen, B. (2022). Vers une certification constructive en éducation physique à l'école primaire genevoise. *La Revue LEeE*, 6.
- Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP.
- Forest, E., Lenzen, B., & Öhman, M. (2018). Teaching traditions in physical education in france, switzerland and sweden: A special focus on official curricula for gymnastics and fitness training. *European Educational Research Journal*, 17(1), 71-90.
- Marrier, B & Lavaud, S (2016). Enseigner par tâche complexe : Un exemple en basket-ball niveau 2. In actes de la biennale AE-EPS du 17 et 18 octobre 2015 (Ed.), *L'observation et l'évaluation au services des progrès des élèves en EPS* (pp. 112-115). Paris : AEEPS.
- Mascret, N (2009). Référence culturelle et formation des enseignants d'Education Physique et Sportive. *Travail et formation en éducation*, 3.
- Mascret, N. & Rey, O. (2011). Culture sportive et rôle sociaux. In M. Travert & N. Mascret (Eds.), *La culture sportive* (pp. 81-98). Paris : Éditions Revue EP.S.
- Vandewelde, M. (1990). Vers une trame d'objectifs au collège. In R. Mérand (Ed.), *Basket-ball : Lancer ou circuler ?* (pp. 59-65). Paris : INRP.

Mots clés : Evaluation | Elèves | Observation | Badminton | Compétences psychosociales



Vanessa Lentillon-Kaestner

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

@ : vanessa.lentillon-kaestner@hepl.ch



Magali Bovas

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

DES ÉVALUATIONS POUR LES APPRENTISSAGES EN BADMINTON

UN MOYEN DE DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES

Résumé

La mise en place de séquences d'enseignement « évaluations pour les apprentissages » avec implication des élèves dans le processus d'évaluation (auto- et co-évaluations) permet de rendre l'élève acteur de ses apprentissages et constitue un moyen de développer des compétences autres que motrices en éducation physique, et notamment des compétences psychosociales. Après une présentation des appuis théoriques en lien notamment avec les compétences psychosociales et les « évaluations pour les apprentissages », nous présentons une séquence « évaluation pour les apprentissages » en badminton développée et testée dans le canton de Vaud avec des élèves de secondaire 1 et quelques outils et exercices sélectionnés pouvant contribuer au développement de compétences psychosociales. Cette séquence est en phase d'amélioration en lien avec les résultats de l'étude. Nous allons prochainement développer d'autres séquences dans d'autres activités basées sur les mêmes principes et accompagnées d'actions de formation initiale et continue.

Les compétences psychosociales en éducation physique

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) définit les compétences psychosociales dès 1993 comme « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne ». Dix compétences différentes ont été identifiées :

- Savoir résoudre des problèmes – savoir prendre des décisions
- Avoir une pensée créatrice – avoir une pensée critique
- Savoir communiquer efficacement – être habile dans les relations interpersonnelles
- Avoir conscience de soi – avoir de l'empathie pour les autres
- Savoir gérer son stress – savoir gérer ses émotions (Arwidson, 1997).

Ces compétences psychosociales se retrouvent dans les descripteurs des capacités transversales et de la formation générale du Plan d'Études Romand (PER, 2010) (cf. Figure 1). Toutes les disciplines d'enseignement devraient permettre le développement des capacités transversales et formation générale mais ce développement n'est pas systématique et dépend notamment des méthodes pédagogiques proposées par l'enseignant et du rôle accordé à l'élève dans ses

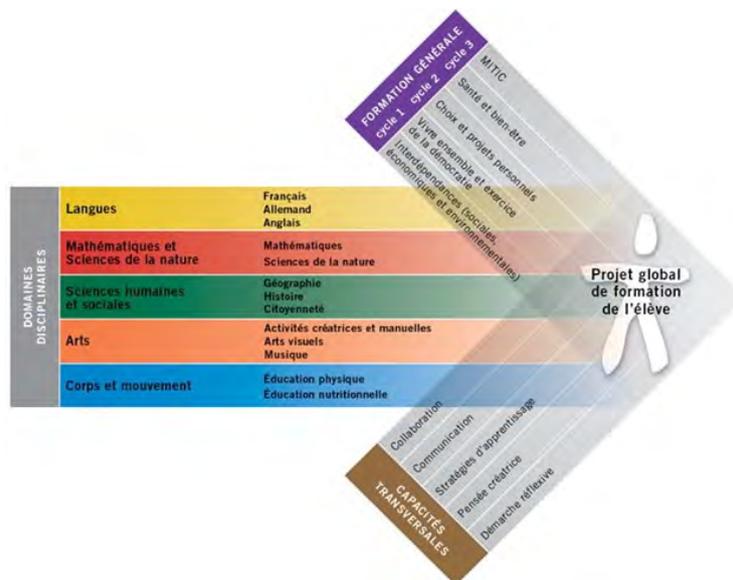


Figure 1. Extrait du Plan d'Études Romand (PER, 2010)

apprentissages. Les séquences « évaluation pour les apprentissages » sont des moyens parmi d'autres de développer ce type de compétences plus transversales.

Les « évaluations pour les apprentissages » en éducation physique

Le passage d'une « évaluation des apprentissages

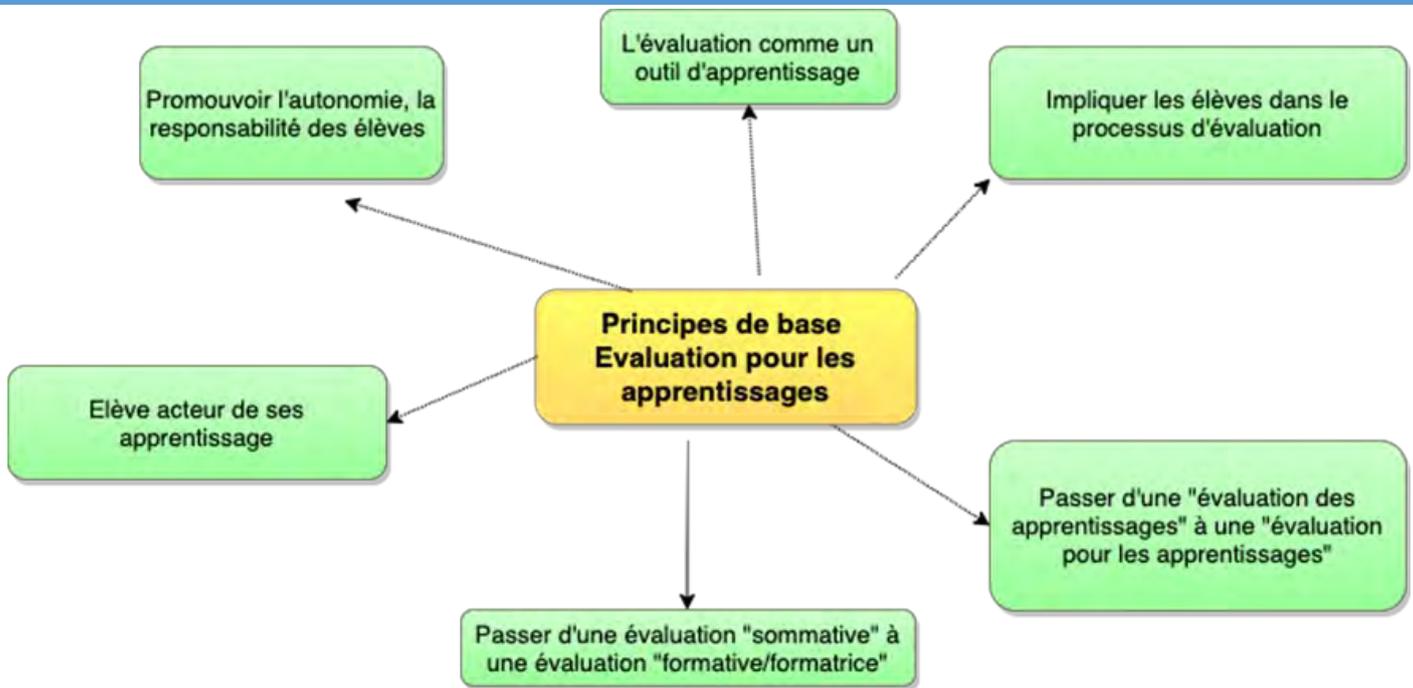


Figure 2. Principes de Base des « évaluations pour les apprentissages »

» (*Assessment of Learning*) à une « évaluation pour les apprentissages » (*Assessment for Learning*) est promu dans la littérature scientifique (e.g., Leirhaug & Annerstedt, 2016; Tolgfors, 2018). Les « évaluations pour les apprentissages » consistent à impliquer les élèves dans le processus d'évaluation par des auto- et co-évaluations (évaluation formatrice) et permettent ainsi de rendre l'élève plus acteur de ses apprentissages. Les principes de base et les moyens pour la mise en place d'« évaluations pour les apprentissages » sont présentés dans les figures 2 et 3.

Ces différents principes et moyens sont interreliés et l'enseignant doit anticiper un certain nombre d'éléments afin que cette implication des élèves dans les évaluations soit efficace. Réfléchir à la création des conditions de l'interaction entre les élèves (fiches d'observation, relations coach-joueur, aides au coaching) est un des enjeux dans ce type de séquences. Par exemple lors d'activités d'observation à deux en situation de jeu, si l'enseignant n'explique pas la réussite de cette activité en contenus observables et ne s'assure pas que les élèves aient compris ces éléments, les

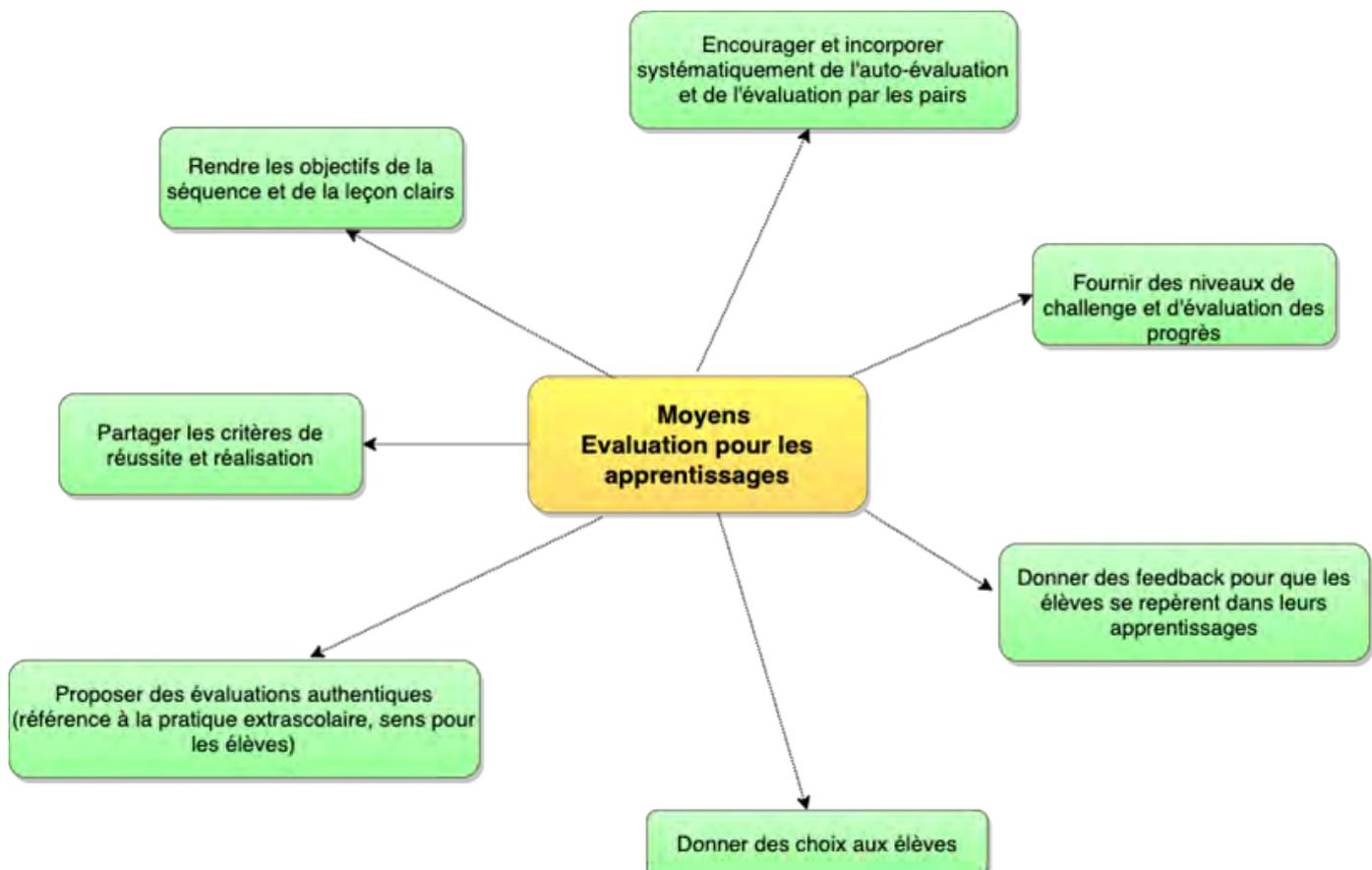


Figure 3. Moyens pour la mise en place d'« évaluations pour les apprentissages »

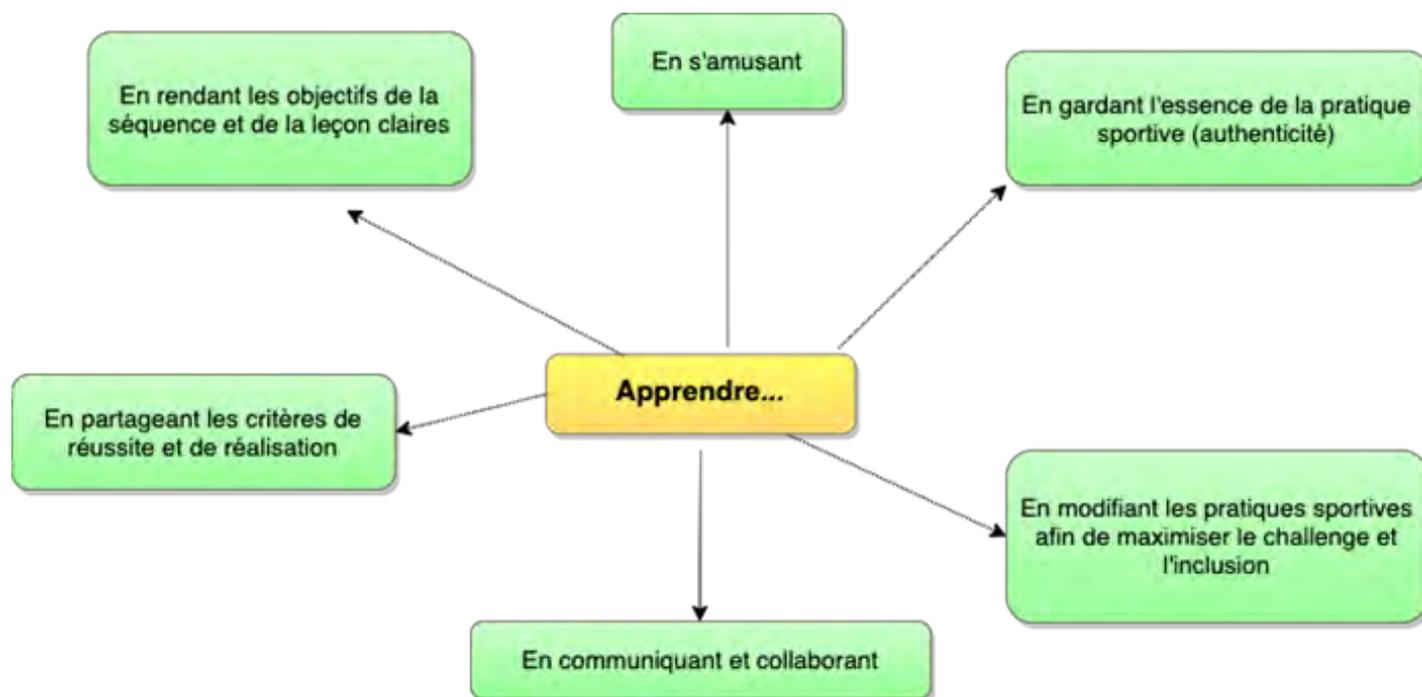


Figure 4. Les principes de base de l'apprentissage par le sens du jeu

interactions entre élèves risquent d'être peu utiles pour les apprentissages.

Exemple de séquences « évaluations pour les apprentissages »

Le but ici est de présenter une séquence « évaluations pour les apprentissages » en badminton développée et testée dans le canton de Vaud en secondaire 1 (élèves de 12 à 15 ans) et de détailler quelques outils visant le développement de compétences psychosociales (Arwidson, 1997).

Les objectifs de la séquence badminton sont : (1) Adapter ses frappes en fonction du rapport de force, (2) Connaître et appliquer les règles et principes d'action en badminton, (3) Se comporter de manière fair-play en situation de jeu, (4) Être capable de coacher et d'être coaché en badminton. La séquence d'enseignement est prévue sur des périodes doubles (2*45 min) d'éducation physique durant six à huit semaines consécutives. Les leçons sont conçues afin d'impliquer au maximum les élèves dans les évaluations par des moments d'auto- et co-évaluation. Chaque situation implique l'élève dans plusieurs rôles : joueur, observateur, coach, etc.

L'approche de l'apprentissage par le sens du jeu (*Game Sense Approach*) a été utilisée dans cette séquence puisque les principes sous-jacents (cf. Figure 4) s'alignent à ceux des « évaluations pour les apprentissages » (cf. Figure 2) (e.g., Brooker et al., 2000). Cette approche s'oppose à l'approche techniciste basée sur l'apprentissage du geste technique de manière décontextualisée ; dans cette approche par le sens du jeu, la technique est envisagée de manière fonctionnelle, toujours articulée aux configurations de

jeu et l'idée est de modifier les pratiques sportives (en les simplifiant ou complexifiant) afin de satisfaire aux différents niveaux d'habiletés et maximiser l'inclusion et le challenge. Cette approche vise ainsi à modifier les règles du jeu, l'espace de jeu, les équipements afin de mettre en évidence les aspects spécifiques du jeu.



Figure 5. Exemples de Cartabad®
(Extrait de <https://cartaping.fr/nos-jeux/cartabad/>)

Des situations de jeu impliquant des joueurs réflexifs

Dans cette séquence, nous proposons différentes situations de jeu visant à développer des « joueurs réflexifs ». Nous proposons par exemple des situations de jeu un contre un qui consistent à donner à un joueur des pouvoirs dans le jeu, tels qu'un avantage sur son propre jeu, une contrainte pour l'adversaire, une modification du score. Pour cela, nous utilisons notamment l'outil Cartabad® (<https://cartaping.fr>), des cartes qui permettent de modifier de manière ludique les matchs de badminton (cf. Figure 5). Les cartes sont choisies en fonction des objectifs de leçons, découvertes petit à petit avec un enrichissement au fil des leçons. Par exemple en leçon 3, l'objectif est de déséquilibrer l'adversaire en lui imposant un déplacement (avant, arrière, gauche, droite). Une carte « consigne » permet à l'élève de choisir un demi-terrain (gauche, droite) dans lequel l'adversaire est obligé de jouer. Selon le niveau des élèves, les zones interdites ou valorisées sont agrandies ou rétrécies. Les élèves développent ainsi des apprentissages moteurs tout en développant des compétences psychosociales directement en jeu telles que : savoir résoudre des problèmes – savoir prendre des décisions, avoir une pensée créatrice, savoir gérer ses émotions (Arwidson, 1997).

Auto-évaluations

Lors de la séquence, des activités d'auto-évaluation sont proposées aux élèves, notamment grâce à l'utilisation d'un portfolio individuel tout au long de la séquence. L'élève peut notamment en fin de leçon se placer sur une maison de l'apprentissage (cf. Figure 6) qui lui permet de prendre conscience de l'évolution des apprentissages sur les différents objectifs visés. Ces auto-évaluations aident au développement de compétences psychosociales telles que : avoir conscience de soi, savoir prendre des décisions, avoir une pensée critique (Arwidson, 1997).

Co-évaluations

En complément aux activités d'auto-évaluation, des activités de co-observation sont proposées aux élèves à partir d'outils numériques ou fiches. Certaines applications existantes sur tablettes numériques ont été sélectionnées au regard des objectifs visés dans nos leçons. Par exemple, StatEPS® est une application téléchargeable sur iPads® permettant de créer des fiches d'observation sur des observables à choix (six maximum). Des statistiques sous la forme de radars, secteurs et histogrammes sont disponibles à l'issue de l'observation. Cette fonctionnalité permet de faire prendre conscience aux élèves de leur taux de réussite

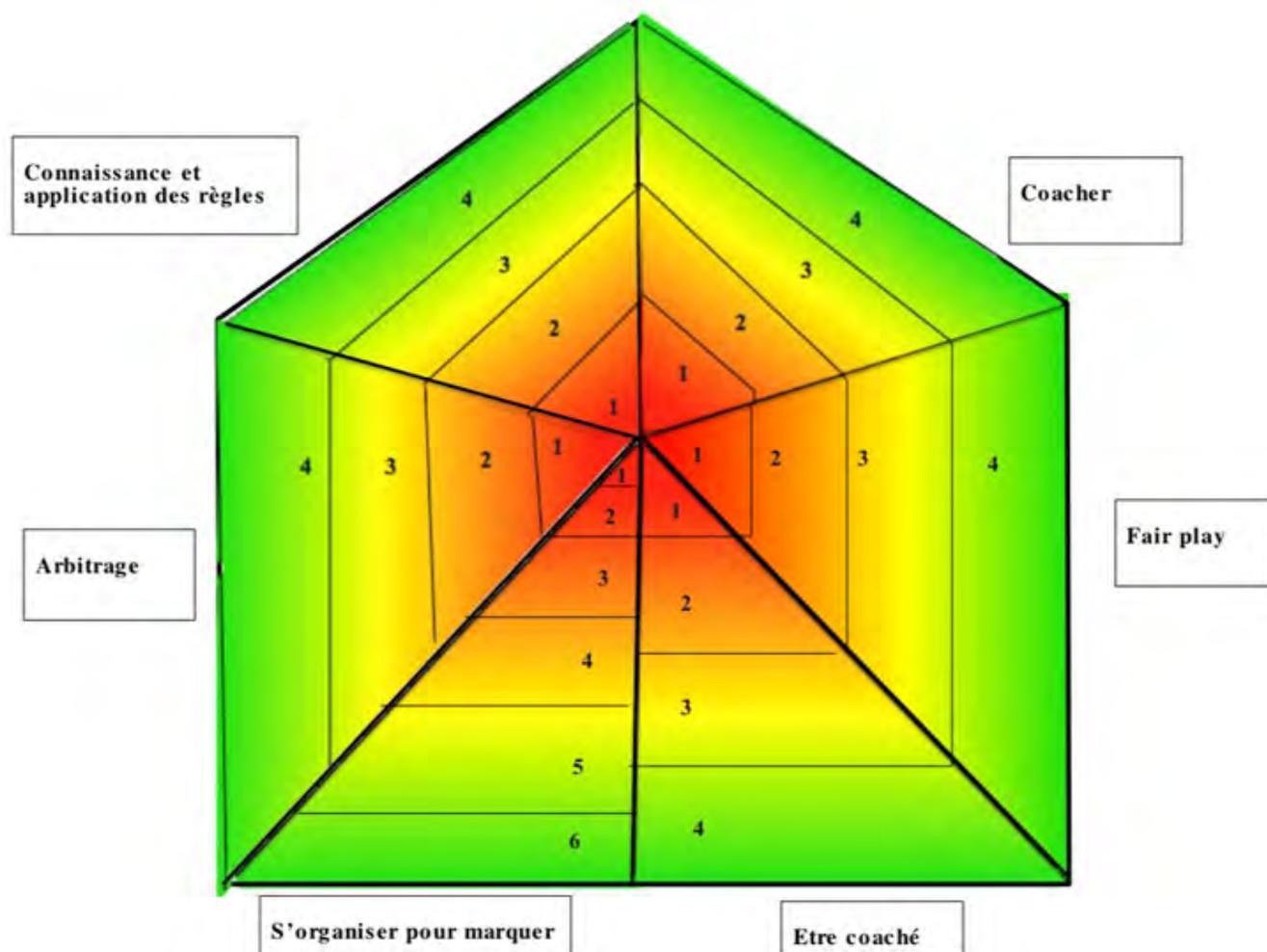


Figure 6. Maison de l'apprentissage



Figure 7. Exemples de relevés avec l'application StatEPS®

pour les amener par la suite à trouver des stratégies pour s'améliorer. Des critères de réussite peuvent être ainsi définis sur les actions. Par exemple, l'élève observé se lance le défi d'atteindre au moins 5 fois la zone avant durant le temps d'observation. Dans le graphique, les objectifs apparaissent en rouge et les actions du joueur en vert (cf. Figure 7).

Par ailleurs, EPSimacts® est une autre application téléchargeable sur iPads. Cette application permet de choisir une image (terrain de badminton) et d'enregistrer l'endroit où se produit une action avec des points rouges (une tape) et des points verts (double tape). Le nuage de points à la suite des observations permet de faire un retour rapide et précis sur les actions du joueur.

A noter que des fiches d'observation en version papier ont été construites à partir des informations fournies par les applications sélectionnées pour les établissements ne disposant pas de tablettes numériques. Les observations avec ces outils se sont déroulées comme suit. Sur un terrain de simple, en pool de niveau (six élèves), le joueur A est « observé », le joueur B a l'outil d'observation et tous les autres joueurs sont les adversaires de A. Toutes les deux mises en jeu, il y a un

changement parmi les adversaires de A (élèves en attente au fond du terrain). Le relevé de deux à trois joueurs est ensuite exploité pour l'entier de l'équipe.

Ces outils sont intéressants pour le joueur, mais également pour l'observateur qui construit progressivement son rôle de « coach ». Un guide permettant d'analyser les relevés a été intégré au portfolio dans le but d'aider les élèves dans leur rôle de « coach » (cf. Figure 8). Ce guide est présenté par l'enseignant avant la mise en place des co-observations. Aussi, les activités de coaching sont proposées à la fin de chaque leçon lors des tournois inter-équipes en équipe hétérogène. L'observation des adversaires via les fiches prend tout son sens pour faire les bons choix sur l'ordre des rencontres. Ces activités d'observation et « coaching » permettent aux élèves d'apprendre tout au long de la séquence à identifier, analyser, et élaborer des stratégies de jeu et de développer notamment les compétences psychosociales suivantes : savoir communiquer efficacement – être habile dans les relations interpersonnelles, savoir résoudre des problèmes – savoir prendre des décisions, avoir de l'empathie pour les autres (Arwidson, 1997).





Application EPS impacts

Point rouge : une tape = volant renvoyé

Point vert : double tape = volant gagné = volant qui touche le sol, volant renvoyé hors limite ou dans le filet par adversaire.

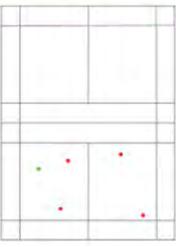
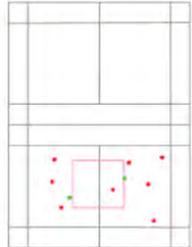
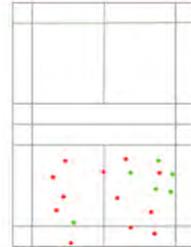
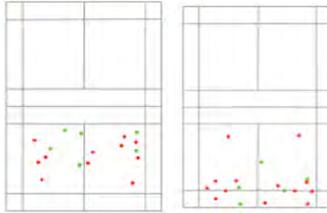
Peu de points	Beaucoup de points rouges	Points verts concentrés dans une seule zone	Points vert répartis dans différentes zones
			
<p>Pas de continuité dans le jeu/ beaucoup de fautes.</p> <p>Conseils : entraîner les déplacements pas chassés et fente. Avoir une posture d'attente jambes fléchies et raquette haute. Se replacer après chaque frappe par des pas rapides et équilibrés. Réagir dès que l'adversaire frappe le volant.</p>	<p>Joueur relanceur ne cherchant pas la rupture, pas assez offensif.</p> <p>Conseils : Chercher la rupture par un jeu court/long, ou droite/gauche</p>	<p>N'exploite pas les espaces libres.</p> <p>Conseils : Déplacer d'une zone à l'autre jusqu'au retard adverse. Fixer sur une zone pour finir le point dans zone opposée</p>	<p>Quelle zone est privilégiée ?</p> <p>Conseils</p> <p><u>Pour atteindre la zone avant...</u> «... d'abord faire reculer l'adversaire au fond du terrain puis lui faire parcourir une grande distance en amortissant au filet et en croisant éventuellement la trajectoire. »</p> <p><u>Pour atteindre la zone arrière...</u> «... fixer le joueur au filet plusieurs frappes de suite puis donner au volant une longue trajectoire, tendue si possible, qui l'oblige à reculer en déséquilibre. »</p> <p><u>Pour atteindre la zone de droite...</u> «... combiner l'éloignement de l'adversaire (l'amener d'abord au filet à gauche) et la réalisation d'une trajectoire plane et/ou descendante (à défaut d'être puissante) car l'adversaire (droitier) est sur sa bonne main, donc il est moins facile de le mettre en difficulté. »</p> <p><u>Pour atteindre la zone de gauche...</u> «... procéder comme pour la zone de droite mais avec une chance de réussite augmentée du fait de la difficulté pour l'adversaire de frapper en revers. »</p>

Figure 8. Exemples de relevés avec l'application EPS Impacts® avec conseils pour le coaching (intégrés dans le portfolio)

Conclusion

Les séquences « évaluations pour les apprentissages » permettent de viser l'atteinte de compétences motrices et psychosociales notamment grâce à la mise en place des activités d'auto- et co-évaluation proposées, les rôles attribués aux élèves (e.g., coach) et les situations proposées impliquant un joueur « réflexif ». A noter que cette séquence fait l'objet d'une étude en cours et les premiers résultats montrent des effets positifs de l'implication des élèves dans les évaluations sur leurs apprentissages (notamment cognitifs, analyse en cours pour les apprentissages moteurs). De plus, les données qualitatives ont permis de mettre en exergue la nécessité de simplifier au maximum les outils de co- et

auto-observation et un retour plus positif a été obtenu autour des co-évaluations (comparées aux auto-évaluations). L'équipe de recherche travaille actuellement (1) sur l'analyse de l'ensemble des données recueillies afin de mieux cerner les effets de ces séquences « évaluations pour les apprentissages » sur les apprentissages et la motivation des élèves et (2) sur l'amélioration de cette première séquence. Dans un second temps, elle développera d'autres séquences « évaluations pour les apprentissages » et des actions de formations sur ce domaine.

Bibliographie

- Arwidson, P. (1997). Le développement des compétences psychosociales. Sandrin-Berthon B (Ed.). Apprendre la santé à l'école. Paris: ESF éditeur, 73-83.
- Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S., & Bransgrove, A. (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. *European Physical Education Review*, 6(1), 7-26. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177%2F1356336X000061003>
- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>
- PER. (2010). Plan d'Études Romand. CIIP: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. <https://doi.org/https://www.plandetudes.ch/web/guest/education-physique>
- Tolgfors, B. (2018). Different versions of assessment for learning in the subject of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 311-327. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429589>

Mots clés : Enseignement primaire | Capacités transversales | Retour d'expérience

LES CAPACITÉS TRANSVERSALES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN ÉDUCATION PHYSIQUE

ENTRETIEN AVEC BÉNÉDICTE DESBIOLLES MBILONGO ET ESTEBAN IGLESIAS

Résumé

Dans cet article, nous présentons deux points de vue complémentaires quant à l'implémentation des capacités transversales dans l'enseignement de l'éducation physique au primaire.

Le premier est institutionnel. A ce titre, nous avons interrogé Bénédicte Desbiolles Mbilongo. Depuis plus de 25 ans, Bénédicte est MDAS (maîtresse de discipline artistique et sportive) à 50%, ainsi que coordinatrice de discipline éducation physique (50%) à la direction générale de l'enseignement obligatoire depuis cinq ans. En tant qu'expert métier, elle accompagne les enseignants en période probatoire en vue de leur titularisation. Elle doit également organiser de nombreuses formations continues. Elle se situe donc à mi-chemin entre les injonctions de la DGEO et les pratiques du terrain. Son statut de coordinatrice et d'intermédiaire nous donne accès à un point de vue intéressant sur la façon dont les capacités transversales sont considérées à la fois par les enseignants en formation et par sa hiérarchie.



Le deuxième nous vient du terrain et à ce titre, nous avons interrogé Esteban Iglesias. Esteban est enseignant spécialiste d'éducation physique à Genève. Il a principalement enseigné dans le primaire, au cycle 2. Son expérience est très marquée par sa forte implication pour les aménagements d'éducation physique individualisée. Il a d'ailleurs enseigné pendant sept ans dans différents OMP (offices médicaux pédagogiques). Contrairement au secondaire où il existe des équipes d'enseignants d'éducation physique, le primaire est fortement marqué par un « isolement » propre à la discipline et des engagements simultanés dans divers établissements. A ce titre, la spécificité de son point de vue vient donc d'une expérience de contextes d'enseignement de l'éducation physique très différents (individualisé, par niveau, multi-niveaux, etc.).



Éléments de (re)définition des capacités transversales en éducation physique

Comment définis-tu une capacité transversale (CT) au sens où elle est abordée dans le Plan d'étude romand (PER) ? Quelle compréhension mets-tu derrière le terme « transversale » ?

Bénédicte : Les CT font référence pour moi à tout ce qui est "en plus" des contenus disciplinaires en éducation physique (EP). Je comprends le terme "transversal" comme quelque chose faisant partie de tout ce qu'on va enseigner. Ce sont des éléments secondaires aux savoirs disciplinaires, mais obligatoires.

Esteban : Pour moi, les CT sont telle une colonne vertébrale, une ossature au sein de la leçon, à laquelle on ajoute les contenus spécifiques à l'EP qu'on souhaite travailler. Certaines sont plus collectives, d'autres plus individuelles. Je les perçois comme des compétences de savoir-vivre autour de l'action, des attitudes à avoir au sein d'un collectif.

D'après toi, pourquoi les CT font partie du PER ?

Bénédicte : Car ce sont des compétences essentielles à développer et il fallait donc les inscrire noir sur blanc quelque part pour que les enseignants les considèrent. On s'est toutefois vite rendu compte que les enseignants d'EP les considéraient depuis toujours et les incluait, un peu inconsciemment, dans leur enseignement. Le fait que ces CT soient maintenant inscrites dans le PER nous amène à leur porter désormais une attention spécifique dès leur planification et à les rendre davantage explicites dans leur enseignement.

Esteban : Pour moi, elles représentent une base, un savoir-vivre nécessaire pour la vie en collectif et donc la vie en société, plus tard. Elles doivent être développées par les élèves et c'est pour cette raison qu'elles font partie du PER.

Quelle importance est donnée aux CT ?

Bénédicte : Je pense qu'il y a un effet descendant de la demande d'enseigner les CT, mais il y a également un effet ascendant. L'importance de considérer les CT au primaire est aujourd'hui reconnue par tous les acteurs, que ce soit par la direction de l'enseignement obligatoire



que par les enseignants. Il est d'ailleurs surprenant de voir l'intérêt croissant des enseignants pour ces « nouveaux » contenus d'enseignement depuis que la direction s'est emparée de cette problématique.

Esteban : Je les considère comme importantes car elles constituent les fondements, les racines, le socle des apprentissages. Elles sont déjà présentes dans le contexte hors scolaire de l'élève. À l'école, elles sont couplées aux apprentissages disciplinaires et donc articulées avec une culture scolaire spécifique. C'est la responsabilité de l'enseignant du primaire d'habituer les élèves petit à petit à développer ces CT et à en tenir compte dans les autres PPSA (Pratiques Physiques, Sportives et Artistiques).

Estimes-tu que des CT sont plus importantes que d'autres ?

Bénédicte : Je pense que la collaboration et la communication sont particulièrement prioritaires en EP.

Esteban : Je suis d'accord. J'ajouterais aussi que tout ce qui est lié à l'échange globalement est important. Au-delà des sports collectifs où ces deux CT paraissent plus intuitives à développer, le travail en groupe et l'entraide dans les différentes PPSA peuvent être vraiment pertinents. Dans le PER, elles sont distinguées en CT individuelles et collectives. Je pense que celles d'ordre plutôt collectif sont plus importantes par rapport à la dimension collective d'une « école société ».

Observe-t-on une influence de la présence des CT dans le PER sur l'enseignement ? Autrement dit, est-ce que l'injonction institutionnelle du PER quant aux CT a un impact sur l'enseignement ?

Bénédicte : Les formations ont complètement changé depuis cette injonction, et ça continue d'évoluer. On donne aux CT de plus en plus d'importance et on les aborde avec les étudiants en formation, ce qui n'était pas le cas avant. Avant que cela n'apparaisse dans le PER, on abordait les CT de manière isolée lorsqu'on était face à un problème spécifique. Maintenant, on doit leur donner une place plus importante. Aujourd'hui, les établissements sont demandeurs de formation sur des jeux mettant en avant la collaboration, par exemple.

Esteban : La pratique et les démarches liées aux CT sont toujours présentes. Les élèves sont de toute façon amenés à coopérer, communiquer, même dans le cas où ce n'est pas prescrit. Je pense que l'injonction institutionnelle permet d'explicitier ce qui se passe déjà, de donner du sens.

Statut des capacités transversales en éducation physique

D'après toi, est-ce que la prise en compte des CT est plus importante au primaire qu'au secondaire ?

Bénédicte : On doit les travailler au primaire pour que ce soit utile et que ça devienne quelque chose d'instinctif pour les enfants. Ce sera plus dur pour les enfants à

l'adolescence de leur demander de collaborer. Les enseignants du primaire doivent former à la collaboration parce qu'en fin de 5P, selon moi, les enfants doivent être capables de travailler avec leurs camarades. On pose le socle pour la suite, les bases de la collaboration. Si ce n'est pas fait en primaire, peut-être qu'ils auront plus de difficultés ultérieurement à comprendre, à accepter, à vivre cette collaboration.

Esteban : Je suis d'accord. Le primaire joue un rôle important dans leur développement. Bien qu'elles ne soient pas travaillées pour elles-mêmes, elles méritent une attention toute particulière.

Y a-t-il une spécificité dans la discipline de l'EP au regard d'autres disciplines relativement à la prise en compte des CT ?

Bénédicte : Je pense que l'EP est un contexte qui se prête bien au travail des CT en général. Les contingences de taille de la salle (par rapport à une salle de classe standard) et le fait que les élèves doivent être en mouvement impliquent qu'une attention sur la collaboration est presque vitale à la bonne tenue du cours. Non seulement c'est important pour leur apprentissage futur, mais c'est également indispensable pour la tenue de classe et éviter que la classe parte « en vrille ».

Esteban : Je pense que c'est une des disciplines où elles sont le plus travaillées de manière régulière. Elles sont à mon sens très liées aux contenus disciplinaires que l'on souhaite travailler. Par exemple, les CT sont indispensables dans les sports collectifs alors qu'en mathématiques (de manière générale), pas forcément.

Y a-t-il des difficultés spécifiques à l'EP qui peuvent compliquer leur enseignement ? Et au contraire, y a-t-il des éléments facilitateurs qui peuvent faciliter leur enseignement ?

Bénédicte : Je pense qu'il est plus aisé de travailler la collaboration dans une salle de classe où les élèves sont tous assis derrière leur bureau. La salle d'EP est connue pour être un lieu avec pas mal de zones grises où les émotions prennent beaucoup de place. Il est par exemple compliqué pour des étudiants en formation d'aborder les questions liées à l'enseignement des CT alors qu'ils arrivent tout juste à « faire la discipline ». Ces zones grises rendent l'enseignement des CT certes plus complexe mais d'autant plus importantes à considérer.

Esteban : Je dirais que ça dépend des PPSA tout comme des CT. Il me semble plus compliqué en EP d'isoler la progression des élèves sur les CT dites individuelles. Ce serait trop chronophage de chercher à voir les progrès de chaque élève. Inversement, cela me semble plus simple de les aborder dans les sports collectifs où les CT dites collectives sont inhérentes à la pratique (tous les élèves sont obligés de participer).

Considères-tu que les CT sont abordées différemment selon le contexte scolaire (primaire ou secondaire) en EP ?

Bénédicte : Je ne pense pas qu'elles soient abordées différemment à part peut-être qu'au secondaire on considère qu'un socle est déjà présent, qu'une partie des apprentissages est déjà faite et qu'une continuité est à instaurer. Au primaire il s'agit plutôt de les "enseigner" alors qu'au secondaire il s'agit plutôt de les "améliorer",





mais l'intégration des CT à l'enseignement reste plus ou moins la même.

Esteban : Je pense que nous avons plus de temps et nous en prenons plus au primaire pour aborder les CT. Au secondaire, on donne sa leçon mais on ne prend pas forcément le temps de détailler les comportements attendus des élèves liés aux CT. Les élèves évoluent au gré de leur développement cognitif et leurs besoins/demandes font de même. C'est alors à nous d'adapter notre approche. Ensuite, le programme me semble plus fixe et défini au secondaire, ce qui laisse moins de liberté aux enseignants. En termes de développement affectif des élèves, les élèves sont également plus réceptifs au primaire qu'au secondaire. Je pense qu'il est important de miser sur le travail et le développement des CT au primaire pour éviter que les élèves arrivent avec une mentalité "chacun pour soi" au secondaire.

Illustrations en éducation physique

Y a-t-il des PPSA qui sont plus adaptées que d'autres pour travailler certaines CT ?

Bénédicte : Tout ce qui est jeu individuel et collectif, c'est là où on va pouvoir pointer et enseigner la collaboration. Dans les pratiques sportives comme les agrès, c'est plus compliqué. On va aussi l'aborder mais ce sera moins visible. Pour la danse, on met souvent en place un spectacle en groupe et c'est typiquement un moment propice pour travailler la collaboration. Dans chaque axe du PER, les CT seront travaillées mais de façon plus ou moins explicite et évidente.

Esteban : Les jeux collaboratifs sont effectivement plus propices, avec l'approche socio-constructiviste, pour travailler les CT plutôt "collectives". Les élèves sont notamment amenés à interagir avec le milieu, réfléchir ensemble ou remplir des objectifs communs. Pour la pensée créatrice, les activités artistiques constituent une entrée facilitée. En revanche, dans des activités comme les agrès ou la natation, il me semble moins aisé d'aborder les CT, à moins d'y intégrer des jeux de groupe ou de collaboration. Dans certaines PPSA, la considération des CT est vraiment intuitive alors que dans d'autres, cela demande un réel effort de planification comme d'intervention.

Peux-tu donner un exemple de situation dans laquelle la CT s'intègre à l'enseignement ?

Bénédicte : L'atelier "jouer collaborer" est un exemple parlant pour travailler la collaboration. On donne d'abord les règles du jeu et on laisse un moment aux groupes pour collaborer et communiquer entre eux pour trouver des stratégies intéressantes. Ensuite, au milieu du jeu, on pointe ce qui dysfonctionne et les groupes doivent trouver une solution ensemble. Il s'agit de laisser du temps aux élèves pour qu'ils trouvent la solution entre eux en fonction de problèmes qu'on leur a posés. Ensuite ils testent leur stratégie et ajustent au besoin.

Esteban : En Kinball par exemple, la règle fondamentale du jeu va forcément induire un comportement collectif, puisque la balle doit être tenue par plusieurs élèves. Ensuite, c'est dans la façon d'amener les stratégies qu'une autre forme de collaboration se met en place, à travers la réflexion collective sur les stratégies efficaces à adopter.

En fonction de ce qui a été dit dans l'entretien, est-ce qu'il y a des points que vous souhaiteriez nuancer, compléter, renforcer ?

Bénédicte : Petit à petit je réalise le double statut des CT dans notre enseignement : primordiales et incontournables. Elles sont tout autant une condition à l'entrée dans les différentes activités visant des savoirs disciplinaires spécifiques, que complémentaires à ces apprentissages en tant que socle indispensable.

Esteban : L'apprentissage des CT est inhérent aux apprentissages disciplinaires. Les CT contribuent à enrichir et faciliter les apprentissages disciplinaires sans les empêcher si elles sont absentes. Après, on peut dire en quelques sortes que les CT plutôt "collectives" représentent la colonne vertébrale mais aussi que les CT plutôt "individuelles" représentent le système nerveux.

Propos recueillis par M. Hofmeister & Y. Buyck

Mots clés : Enseignement secondaire | Capacités transversales | Retour d'expérience

LES CAPACITÉS TRANSVERSALES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN ÉDUCATION PHYSIQUE

ENTRETIEN AVEC JÉRÉMIE BEETSCHEN

Résumé

Dans cet article, nous présentons le point de vue d'un enseignant du secondaire, Jérémie Beetschen, quant à l'implémentation des capacités transversales dans son enseignement en éducation physique.

Jérémie est enseignant spécialiste d'éducation physique à Genève. Il a principalement enseigné dans le secondaire I. Depuis sa titularisation il a également pu suivre un CAS portant sur la supervision et le suivi de stagiaires. A ce titre, il est aujourd'hui en mesure de témoigner de pratiques très diverses observées chez les stagiaires qu'il a pu accueillir. Fort d'un historique long dans son établissement, il a également eu l'occasion de collaborer avec de nombreux collègues aux expériences très variées (certains en début et d'autres en fin de carrière). Il nous partage donc non seulement son expérience personnelle d'enseignement des CT, mais également ses observations quant à la façon dont ses collègues et ses stagiaires les appréhendent.

Éléments de (re)définition des capacités transversales en éducation physique

Comment définis-tu une capacité transversale (CT) au sens où elle est abordée dans le Plan d'études romand (PER) ? Quelle compréhension mets-tu derrière le terme « transversale » ?

Jérémie : Pour moi, le terme "transversale" implique l'idée d'une "transférabilité". C'est-à-dire que les CT devraient pouvoir faire l'objet de transferts entre les différentes disciplines. Je pense qu'on peut observer une forme de complexification progressive dans leur enseignement-apprentissage.

D'après toi, pourquoi les CT font partie du PER ?

Jérémie : Les CT sont fondamentales pour s'insérer dans notre société actuelle. C'est pourquoi il est indispensable qu'elles soient enseignées à l'école.

Quelle importance est donnée aux CT ?

Jérémie : La pratique réelle relative à l'enseignement des CT au cycle d'orientation est assez variable. Certains collègues mettent en place des cours spécifiques pour enseigner explicitement certaines CT, d'autres les intègrent plus implicitement aux situations déjà planifiées. Il me semble qu'il serait bénéfique que, parfois, l'enseignant soit plus explicite quant aux intentions d'enseigner les CT car cela permettrait d'apporter plus de sens et que les élèves y apportent une attention plus spécifique.

Estimes-tu que des CT sont plus importantes que d'autres ?

Jérémie : Je pense qu'il est compliqué de hiérarchiser les CT du fait de leur interconnexion. Il me semble qu'elles se construisent les unes par rapport aux autres.

Observe-t-on une influence de la présence des CT dans le PER sur l'enseignement ? Autrement dit, est-ce que l'injonction institutionnelle du PER quant aux CT a un impact sur l'enseignement ?

Jérémie : Ça dépend vraiment des générations d'enseignants. Les CT prennent plus de place dans l'enseignement des enseignants en formation ou nommés depuis l'entrée en vigueur du PER. En revanche, il me semble que celle-ci n'a que très peu (ou pas) d'influence à court terme sur les enseignants qui étaient déjà en place avant la mise en place du PER, d'où l'intérêt de les aborder en formation continue. Ces mêmes enseignants les intégraient de toute façon en partie avant, mais peut-être de façon plus inconsciente. Sa formalisation dans le PER lui donnant le statut d'instruction pédagogique comporte aussi le risque d'une déresponsabilisation. J'ai par exemple des collègues qui en profitent pour légitimer une faiblesse de contenus spécifiques à l'éducation physique et parfois même un détournement de l'activité sportive jusqu'à en perdre le sens, en justifiant le potentiel des séquences en termes de développement de la collaboration et de la communication.

Statut des capacités transversales en éducation physique

Y a-t-il une spécificité dans la discipline de l'éducation physique (EP) au regard d'autres disciplines relativement à la prise en compte des CT ?

Jérémie : En EP, les CT sont naturellement présentes. Elles sont une condition d'entrée dans les contenus que



l'on cherche à faire passer en EP. Il faut bien comprendre que ce ne sont pas des prérequis à posséder en amont, mais il faut les penser quand on planifie nos séquences de sorte à permettre un bon déroulement de l'activité et une optimisation de l'apprentissage.

Y a-t-il des difficultés spécifiques à l'EP qui peuvent compliquer leur enseignement ? Et au contraire, y a-t-il des éléments facilitateurs qui peuvent faciliter leur enseignement ?

Jérémie : La principale difficulté que je peux citer est relative aux représentations de l'éducation physique que se font certains élèves, enseignants, ou directions d'établissements. Même si c'est inscrit dans le PER, j'ai pu constater le manque d'intérêt pour l'enseignement des CT pour ceux qui considèrent l'EP comme une discipline récréative ou un défouloir.

Considères-tu que les CT sont abordées différemment selon le contexte scolaire (primaire ou secondaire) en EP ?

Jérémie : Je pense que l'apprentissage des CT est lié au niveau de maturité des élèves. Il faut saisir les opportunités de développement (cognitif, moteur, psychomoteur, affectif, social) naturelles pour accentuer l'une ou l'autre au regard des besoins et des capacités de l'enfant.

Illustrations en éducation physique

Y a-t-il des pratiques physiques, sportives et artistiques (PPSA) qui sont plus adaptées que d'autres pour travailler certaines CT ?

Jérémie : Il faut à mon sens chercher à développer les CT dans les différentes PPSA de manière progressive pour être prêt à aborder certaines complexités d'une PPSA. Par exemple, la danse implique de pouvoir assumer de se présenter devant les autres et est donc difficilement abordable en début d'année scolaire alors que le regard des autres et l'acceptation sociale n'ont pas encore été travaillés. Ensuite, la pensée créatrice est à mon sens plus facilement abordable en agrès ou en

danse. De même, la collaboration et la communication sont des éléments déterminants pour réussir en sports collectifs. En revanche, il me semble que les CT ne constituent pas un élément incontournable pour aborder les contenus liés à l'endurance, elles peuvent donc être introduites aisément lors de ce genre d'activité sans préteriter les résultats et/ou la réussite des élèves.

Peux-tu donner un exemple de situation dans laquelle la CT s'intègre à l'enseignement ?

Jérémie : Le débat d'idées [référence à Deriaz et al., 1998] est à mon sens un point d'entrée intéressant pour aborder les CT (particulièrement la communication et la collaboration) en EP. En premier lieu, une identification des contenus en amont de l'activité doit être faite, mais la mise en place peut parfois être complexe et prendre du temps. Ensuite, lors de la situation, la communication peut être travaillée à travers les questions que l'enseignant pose directement aux élèves, mais également lorsque les élèves doivent formuler des propositions de remédiations entre eux en s'appuyant sur des traces de leur activité. Enfin, la collaboration est moins frontalement enseignée, mais découle de l'aménagement de la situation lorsqu'il faut tester et mettre en pratique ce qui a été discuté en groupe.

En fonction de ce qui a été dit dans l'entretien, est-ce qu'il y a des points que vous souhaiteriez nuancer, compléter, renforcer ?

Jérémie : Après tout ça, je réalise qu'en fait les CT comportent trois dimensions importantes : (1) elles sont à considérer comme une finalité puisque essentielles pour vivre dans la société; (2) Elles sont à considérer comme une porte d'entrée dans la mesure où elles facilitent l'enseignement-apprentissage des savoirs disciplinaires de l'EP; (3) Leur considération implique, en définitive, une hiérarchisation des PPSA dans leur programmation annuelle en fonction du degré de complexité des CT et des activités que l'on souhaite aborder au sein de l'établissement scolaire.

Propos recueillis par M. Hofmeister & Y. Buyck

Bibliographie

Deriaz, D., Poussin, B. & Gréhaigne, J-F. (1998). Le débat d'idées. Revue EPS, 273, 80-82

PUBLICATIONS RECENTES

Gamification, intérêt et numérique

- Cece, V., Roure, C., Fargier, P., et Lentillon-Kaestner, V. (sous presse). Les effets des Jeux Vidéo Actifs sur les Elèves en Education Physique: Une Revue Systématique. *Science et Motricité / Movement and Sport Science*. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/6137>
- Cochon Drouet, O., Lentillon-Kaestner, V., Roure, C., & Margas, N. (2022). The Role of the Type of Sport in the Effects of the Jigsaw Method on Students' Motivation and Moderate to Vigorous Physical Activity in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, Advance online publication, 1-12. doi:<https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0223>
- Roure, C. & Pasco, D. (2022). Exploring the Effects of a Context Personalization Approach in Physical Education on Students' Interests and Perceived Competence. *Journal of Teaching in Physical Education*.<https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0283>
- Fargier, P., Cece, V., Burel, N., Roure, C., & Lentillon, V. (2022). Potential effects of an active video game on physical education and on mathematical learnings. In L. Gómez Chova, A. López Martínez & J. Lees (Eds.), *EDULEARN22 Proceedings* (pp. 7897-7903). Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.12162/6145>

Bien-être enseignant

- Descocudres, M., Cece, V., & Lentillon-Kaestner, V. (2022). The emotional significant negative events and wellbeing of student teachers during initial teacher training: The case of physical education. *Frontiers in Education*, 7:970971, 1-10. doi:[10.3389/educ.2022.970971](https://doi.org/10.3389/educ.2022.970971)
- Cece, V., Martinet, G., Guillet-Descas, E., & Lentillon-Kaestner, V. (2022). The predictive role of perceived support from principals and professional identity on teachers' motivation and well-being: a longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116674>

Apprentissage moteur

- Fargier, P., Champely, S., Massarelli, R., Ammary, L., & Hoyek, N. (2022). Modelling response time in a mental rotation task by gender, physical activity, and task features. *Scientific Reports*, 12:15559, 1-12. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-19054-2>
- Fargier, P., Correia da Silva, M., & Hoffer, J. (2022). Juggling with numbers? Effect of juggling on basic mathematical skills. In L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres (Eds.), *INTED Conference Proceedings* (pp. 8166-8173). Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.12162/6146>

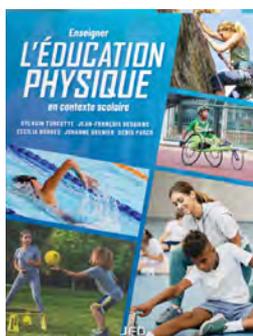
Education physique et COVID-19

- Lenzen, B., Houssin, E., Forest, E. & Borges, C. (2022). L'éducation physique en temps de pandémie : quelles leçons en tirer pour le « monde d'après » ? *Raisons éducatives*, 26, 25-44. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:164217>

Evaluation

- Buyck, Y., Poussin, B., Cordoba, A., Desbiolles, B., Delmege, P., Fischer, Y., Iglesias, E. & Lenzen, B. (2022). Vers une notation constructive en éducation physique à l'école primaire genevoise. *La Revue LEeE*, 6. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:163018>

Ouvrages



S. Turcotte, J.-F. Desbiens, C.M. Borges, J. Grenier, et D. Pasco, Enseigner l'éducation physique en contexte scolaire. Édition JFD

Enseigner l'éducation physique en contexte scolaire constitue le fruit d'une collaboration internationale de grande ampleur. Les 25 contributions originales que présente cet ouvrage s'inscrivent sous cinq grandes thématiques toutes aussi d'actualité qu'incontournables peu importe où le lecteur se situe sur le continuum du développement professionnel : 1) Devenir enseignant d'éducation physique ; 2) Programmer et établir des conditions favorables à l'apprentissage en éducation physique ; 3) Pluralité des publics scolaires et inclusion en éducation physique ; 4) Diversité des objets d'intervention en éducation physique et 5) Accompagner la relève enseignante en éducation physique.

EVENEMENTS A VENIR

Journée cantonale de formation continue pour enseignantes et enseignants généralistes en EPS

Le vendredi 10 février 2023, l'UER EPS de la HEP Vaud, en collaboration avec la Filière Formation continue, organise la **journée cantonale de formation continue pour enseignantes et enseignants généralistes en EPS «Le corps à la rencontre de la diversité»**.

Au travers du Concept 360° sont encouragées les réflexions sur la prise en compte et la gestion de la diversité des élèves en vue d'une école plus inclusive. Nous souhaitons durant cette journée aborder la diversité non pas selon le filtre des difficultés spécifiques des élèves, mais par l'opportunité de rassembler les altérités par le corps. Nous avons ainsi prévu différents ateliers qui seront clôturés par une table ronde. Le prisme du corps nous permettra de dépasser les disciplines sportives pour avoir un regard plus transversal sur nos pratiques avec des élèves de 1 à 8P.

Au programme :

- **Atelier A** : La prise en compte de la diversité à l'école: du singulier au collectif par une exploration de jeux dansés
- **Atelier B** : La boxe en milieu scolaire
- **Atelier C** : Le corps, l'émotionnel et le jeu
- **Table ronde**

Accéder au formulaire d'inscription : <https://candidat.hepl.ch/accueil/formations-continues/formation-continue-attestee-evenements-et-actualites/journees-cantonales-fc/journee-cantonale-fc-eps-corps-et-diversite.html>

Délai d'inscription : 15 janvier 2023



Journée jeunes chercheur.es – ARCD



association pour des recherches
comparatistes en didactique

Une **Journée jeunes chercheur.es** se tiendra en préambule du 6ème **Colloque international de l'ARCD, mardi 27 juin 2023**, à l'Université de Genève, Suisse. Nous avons le plaisir de vous informer que l'appel à communication de cette journée est désormais disponible.

Les propositions de communication peuvent être déposées sur la plateforme du colloque dès le **10 octobre et jusqu'au 31 décembre 2022**.

Informations complètes sur le site :

<https://arcd2023.sciencesconf.org/>

Le Comité de Pilotage,

Contact : arcd2023@unige.ch

Le Bureau de l'ARCD,
Ingrid Verscheure, Cédric Fluckiger, Cora Cohen Azria et Lucie Gomes
<https://www.arcd.fr/accueil/>

Congrès international de l'ARIS 2024

Save the date !

La prochaine biennale de l'Association de la Recherche sur l'**Intervention en Sport** (ARIS) aura lieu en **juillet 2024** et sera organisée par la **Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud**. La thématique de cette édition sera **l'innovation pédagogique et/ou didactique**. L'appel à communication sera partagé courant 2023.



Formation continue ProMoBE

Vous êtes préoccupé-e par le faible niveau de motivation scolaire de vos élèves ? Vous constatez que les émotions ont une place centrale à l'école et vous demandez comment favoriser le bien-être de vos élèves tout en poursuivant les objectifs académiques d'apprentissage ?

Le programme ProMoBE (Promouvoir la Motivation et le Bien-être à l'École) vise à répondre spécifiquement à ces questions en accompagnant sur le terrain les équipes pédagogiques dans la co-construction de scénarios d'enseignement sur la base des connaissances scientifiques actuelles. Proposé par la HEP-Vaud dans le cadre de la formation continue, ce programme comporte deux journées thématiques en établissement, chacune associée à un suivi d'implémentation en groupes restreints.

Pour plus d'informations, merci de contacter Nicolas Burel (nicolas.burel@hepl.ch).

L'ensemble des formations continues proposées par la HEP-Vaud sont également disponibles sur le site :

<https://candidat.hepl.ch/accueil/formations-continues/formation-continue-atteestee/offre-de-cours/programme-annuel-de-cours/rechercher-un-cours.html>



Site ressources du Service de l'Éducation Physique et Sportive

Le site ressources du **service de l'éducation physique et sportive du Canton de Vaud** (par ailleurs très riche en contenus) dispose dorénavant d'un nouvel onglet intitulé « **Publications** » qui rassemble du contenu à destination des enseignants, dont :

- Les différents numéros de la revue **l'Éducation Physique en Mouvement**
- Des articles de **diffusion des connaissances scientifiques** adaptés aux professionnels à travers différentes thématiques (évaluation, coopération, mixité, numérique, développement enseignant...)

N'hésitez pas à explorer et partager ces pages à l'adresse : <https://ressources-eps-vd.ch/>



Formation en éducation

MADEPS

Master en didactique de l'éducation physique et du sport

Vous êtes particulièrement intéressé par l'enseignement de l'éducation physique et du sport ? Vous souhaitez approfondir vos connaissances en didactique de l'éducation physique et obtenir un titre de Master ? Vous vous intéressez à la formation des futurs enseignants dans cette discipline ?

La haute école pédagogique du canton de Vaud et l'Université de Lausanne ouvrent un nouveau programme de master. Ce nouveau programme répond à un mandat de SwissUniversities et de la CDIP pour le développement de la relève dans la formation didactique des enseignants. Il offre de larges possibilités de formation individualisée, à plein temps ou en emploi.

<http://candidat.hepl.ch/cms/accueil/formations-en-education/master-didactique-education-phys.html>





Abonnez-vous gratuitement à la revue l'éducation physique en mouvement en cliquant ici ou sur le lien suivant
<https://urlz.fr/e97j>



Rejoignez le groupe Enseignants romands d'éducation physique

PROCHAIN NUMERO — APPEL A COMMUNICATION

Le neuvième et prochain numéro de la revue est prévu pour juin 2023. Il portera sur le thème
 « Les innovations didactiques et/ou pédagogiques en éducation physique ? »

A ce propos, toutes vos contributions sont les bienvenues : partage d'expériences d'enseignement et de formation, témoignages, réflexions et recherches en lien avec toute forme d'innovation (compris comme l'élaboration de réponses nouvelles à des besoins éducatifs nouveaux ou mal satisfaits dans les conditions actuelles) en éducation physique (pédagogique, didactique, numérique...) avant le **15 mars 2023**.

Les précédentes revues ainsi que les normes d'écriture sont disponibles sur le lien suivant :
<https://urlz.fr/eLUz>

De même, n'hésitez pas à nous contacter à l'adresse suivante pour faire l'annonce de publications (scientifiques ou professionnelles), d'ouvrages ou de chapitres d'ouvrage récents, d'évènements, de congrès ou de formations continues

@ : ep-en-mouvement@hepl.ch

Photographies et illustration :

@mary-taylor - couv
 @sports-g4ef - p.2
 @run-ffwpu - p4
 @cottonbro-studio - p10
 @leo-zhao - p23
 @mary-taylor - p26
 @pexels-pixabay - p27
 @pexels-pixabay - p28
 @andea-piacquadio - p30
 @UER-EPS - HEP Vaud