

LA PEDAGOGIE

ECRIT II

I] INTRODUCTION

II] DEFINITION

III] QU'EST-CE QU' APPRENDRE EN EPS ?

IV] OBJECTIF DE L'ACTE DIDACTIQUE EN EPS

V] L'ELABORATION DE PROGRAMMES

- le programme à long terme
- le programme à moyen terme
- le programme à court terme

VI] LES SITUATIONS PEDAGOGIQUES

- la construction de la situation
- le but de la situation
- l'aménagement du milieu
- la classification des tâches

VII] LES PROCEDURES DE REGULATION DIDACTIQUE

- la phase préactive
- la phase interactive

VIII] LES STYLES D'ENSEIGNEMENT

IX] LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE

X] QUELQUES EXEMPLES PEDAGOGIQUES

- EPS et le multimédias
- EPS et audio-visuel
- Pédagogie et citoyenneté

XI] UN NOUVEAU MODE D' APPRENTISSAGE : LE MODELE ALLOSTERIQUE

XII] CONCLUSION

I] INTRODUCTION :

L'enseignant d'EPS vit dans un système de contraintes lié à son statut de fonctionnaire. Il se doit de respecter les lois qui régissent sa profession, développées dans les Instructions Officielles et doit en même temps faire face aux exigences certificatives comme les autres disciplines éducatives. Cependant, il est tout de même libre de choisir les moyens pour atteindre ces objectifs éducatifs. Toute la difficulté réside à notre avis dans ce choix.

Les élèves et leurs parents ont également des exigences envers l'école. Celles-ci sont plus importantes qu'il y a quelques années. Ils veulent des résultats et pour cela réclament des enseignants compétents, d'autant plus que la demande sociale au sujet des diplômes est en nette augmentation. Le professeur doit prendre seul ou en groupe des décisions qui devraient permettre la réussite de tous ces élèves. Pour cela il dispose de tout un arsenal d'objectifs de plus en plus précis; des objectifs gigognes en quelque sorte, qu'il formalise dans un projet pédagogique. Ils concernent :

- les APSA choisies
- l'ordre et le volume horaire de celles-ci (bien que celui-ci soit indiqué dans les IO)
- le niveau à atteindre et les modalités d'évaluation (ibidem)
- l'élaboration des situations pédagogiques
- enfin, les méthodes pédagogiques et notamment le mode de relation enseignant-enseigné à

l'intérieur de ses séquences d'enseignement.

Mais même si l'élaboration d'un projet pédagogique semble complexe, rien n'est comparable avec la difficulté de gérer la situation réelle avec les élèves. Aucun texte ne peut donner de recettes toutes faites dans ce domaine. La relation humaine ne se résume pas à des échanges rationnels. Elle oblige la maîtrise de nombreuses autres habiletés. Comme l'écrit Delansheere (Biblio 12) : «l'enseignement sera toujours un mélange de science, d'art et d'artisanat».

II] DEFINITION :

On identifie très souvent depuis quelques années l'acte pédagogique à la didactique, à moins que la didactique ne soit qu'une composante de la pédagogie centrée sur l'organisation des situations d'apprentissage. On définit la didactique d'ailleurs comme : «l'étude des processus d'élaboration et d'acquisition (chez l'enfant) et de transmission (chez le professeur), de savoirs et savoirs-faire d'une discipline» A. Hébrard (Biblio 13).

L'acte didactique serait donc un triptyque qui comprendrait, la création de situations d'enseignement efficaces, la mise en place de procédures d'évaluation et l'analyse de son action pédagogique.

III] QU'EST-CE QU' APPRENDRE EN EPS ? : **Question à consulter**

Il s'agirait pour l'apprenant d'acquérir une structure nouvelle, plus efficace, qui modifierait son comportement antérieur. Ce processus d'apprentissage serait fonction de la capacité volitive de l'élève, de sa motivation, de son projet individuel et de la façon qu'il a de percevoir les effets positifs de cet apprentissage sur son comportement futur.

En EPS, on pourrait définir cela comme : un processus de changement qui conduit les sujets à l'amélioration observable de leur **habileté motrice (lexique 2)** et finalement de la performance, en ce qui concerne les savoirs moteurs ou procéduraux (Biblio 14) (développer et améliorer les capacités motrices, solliciter et développer l'efficacité motrice). Mais elle a aussi pour fonction l'appropriation de savoirs déclaratifs (ibidem) ou non-moteurs, que l'on peut scinder en savoirs intellectuels (connaissances de l'APSA, raisonner sur sa pratique, acquérir des méthodes réinvestissables dans d'autres domaines) et de savoirs-être, normes socio-culturelles qui donnent accès à l'autonomie et à la responsabilité. Ces savoirs-être exigés antérieurement dans le milieu familial étaient d'autant plus renforcés à l'école. Le changement de climat affectif au sein des familles et la démission de certains parents font que l'école reste un des rares lieux où ces savoirs sont développés.

La didactique de l'EPS rechercherait donc la transmission de principe d'invariance, principes d'action (GAIP de Nantes), structurant de manière transversale l'ensemble des disciplines sportives. Cette approche est très influencée par les propositions de P. Parlebas. Une autre optique serait d'affirmer que

l'EPS poursuit certains objectifs qui ne sont pas nécessairement inscrits dans la logique culturelle des APSA. Dans ce cadre, l'élaboration des contenus d'enseignement dépend de deux logiques : une référence à une pratique sociale qui fonde l'EPS en tant que discipline d'enseignement et qui débouche sur la poursuite d'objectifs spécifiques et la logique scolaire qui assigne l'EPS de concourir à la formation générale des élèves par la poursuite d'objectifs transdisciplinaires. Dans cette optique, le pari d'une didactique de l'EPS serait de mettre en cohérence d'une part, les objectifs disciplinaires et d'autre part les objectifs généraux de l'école, en essayant d'opérationnaliser les uns et les autres.

Pour transmettre tous ces savoirs, différents processus d'apprentissage sont utilisables. Plusieurs personnes se sont penchées dessus, nous citerons : Fitts (1964), Adams, Schmidt, Paillard, Famose....(Connaissances annexes 7).

Ces méthodes d'apprentissage permettent l'acquisition d'habiletés motrices. Celles-ci dépendent étroitement d'aptitudes natives, transmises de manière plus forte dans les classes favorisées et des conditions d'apprentissage. Quelles sont-elles ?

Depuis les années 68 et la PPO, il faut avant tout utiliser une méthode active. L'enseignant exprimera son habileté pédagogique en mettant l'apprenant dans des situations les plus adéquates pour apprendre. Ainsi, il transmet un savoir par l'intermédiaire d'un savoir faire pédagogique. S'il n'y a pas de règles en pédagogie, nous pouvons néanmoins donner une trame directrice dans le processus pédagogique que devra adopter l'enseignant :

- définir clairement l'objectif
- tenir compte des pré-requis et des représentations sociales et psychologiques de la population concernée

- aménager une tâche ni trop facile, ni trop complexe, qui doit être une situation problème. Tout l'art pédagogique du professeur réside dans la force des décalages qu'il introduit. Si l'élève dit «c'est difficile», c'est que d'une manière, il sait déjà le faire ou entrevoit une solution. En revanche s'il est en échec, il faudra éviter une dramatisation de celui-ci.

- donner des critères de réalisation et de réussite
- utiliser des rétroactions appropriées
- répéter les séquences gestuelles pour permettre l'automatisation
- prévoir des remédiations.

L'acquisition d'une habileté motrice ne se fait pas à l'instar du sujet par illumination soudaine qui s'imposerait à lui. Le sujet en est l'auteur par son effort d'assimilation.

IV] OBJECTIF DE L'ACTE DIDACTIQUE EN EPS :

Il s'agit là des trois objectifs généraux définis dans l'arrêté du 24 Mars 1993, à savoir :

- développer les capacités organiques et foncières
- permettre l'accès aux élèves à un domaine de la culture constitué par la pratique des activités corporelles, dont les activités sportives et d'expression, en tant que phénomène de civilisation.
- offrir à chacun des connaissances concernant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence.

D'après la loi d'Orientation de L. Jospin, modifiée en août 1994 par F. Bayrou et les programmes d'accompagnement du collège en 1996 et 1997, les APSA sont en regroupées en huit familles, dans lesquelles les élèves doivent puiser notamment pour l'évaluation du baccalauréat au moins deux APSA de nature différente (nouveaux textes du lycée de 1999). Les savoirs à transmettre ont été longtemps représenté par des techniques sportives que l'élève devait reproduire. Actuellement, ils sont plus centrés sur l'apprenant. Il s'agit de lui faire acquérir des compétences et des connaissances dans et par l'action.

V] L'ELABORATION DE PROGRAMMES : **Question à consulter**

On distingue trois niveaux de programmes :

- le programme à long terme : il s'agit de déterminer des objectifs généraux issus du projet d'établissement et de la programmation des APSA de l'établissement. Plusieurs manières peuvent se présenter pour le mettre en place.

* un premier niveau d'élaboration peut s'apparenter à une simple programmation des APSA. Planifier les activités choisies tout au long de l'année scolaire. Les choix répondent à certains impératifs d'ordre institutionnels (APSA de nature différente, durée du cycle niveau 1, 2 ou 3 10h, 12h, 20h), matériels (qui dépendent des conditions d'équipement de l'établissement et du partage des installations), et humain (nombre de professeurs, qualifications, cohésion).

* une autre approche consiste à raisonner selon les demandes des élèves. Dans ce cas le programme devient l'expression d'un projet de formation où l'élève est un participant à part entière. Deux options existent, une dite «ouverte» autorisant un large éventail d'APSA pour permettre à chaque élève de faire des choix en fonction de ses motivations ; une autre dite «fermée» pour conserver que celles qui intéressent le plus d'élèves.

* dernière approche où le programme devient «outil d'aide à l'innovation pédagogique». On propose aux élèves des savoirs fondamentaux formulés en principes d'action. Cette option est plus développée en maternelle et en primaire.

- le programme à moyen terme : le cycle. Celui-ci est souvent soumis au découpage temporel de l'année scolaire par les vacances. Nous obtenons donc des cycles de 6 à 7 séances. Il y a trop souvent une focalisation sur l'égalité temporelle des APSA entre elles, sans se soucier assez des objectifs poursuivis, et du temps pour les atteindre.

- le programme à court terme : la leçon. C'est l'étape charnière entre l'élaboration plus ou moins théorique des contenus d'enseignement et la réalité de la classe.

* la structure de la leçon se compose : de la mise en train (simple échauffement, rappel des acquis de la leçon précédente et présentation des objectifs de la leçon); de la partie principale (moment des apprentissages et des situations pédagogiques pour les atteindre); et le retour au calme (calmer les esprits, bilan de la leçon et prospective pour la semaine prochaine).

VI] LES SITUATIONS PEDAGOGIQUES : **Question à consulter**

P. Seners (Biblio 15) distingue quatre étapes.

- la construction de la situation : elle commence tout d'abord par la détermination des objectifs en fonction de l'APSA (en langage enseignant) et l'énoncé aux élèves (en langage élève); définir ensuite les opérations à exécuter ; préciser les aménagements du milieu ou de la tâche (en fonction de l'hétérogénéité des élèves); présenter les critères de réussite qui portent sur le résultat de l'action et de réalisation pour permettre à l'élève de maîtriser l'exercice demandé plus rapidement.

- le but de la situation : nous faisons là évidemment référence aux travaux de J.P Famose (Biblio 16). Il dit d'ailleurs : «la facilitation de l'acquisition de l'habileté repose sur une information claire et précise sur le but à réaliser et sur une non-spécification des mouvements à mettre en oeuvre». Il s'agit le plus souvent de décomposer le but en sous-buts afin de fragmenter la tâche pour la rendre soit compréhensible au niveau cognitif pour le sujet, soit pour l'adapter à son pouvoir moteur. Ces sous-buts correspondent à des sous-tâches indépendantes qui s'additionneront à la fin pour l'acquisition de l'habileté finale.

- l'aménagement du milieu : il a été établi par les travaux de Famose, Hébrard et Simonet (Biblio 17) que l'utilisation pertinente de l'environnement matériel était source de progrès pour les élèves. La mise en place de matériels a une fonction de guidage, de sécurité et de réduction de la difficulté. Par contre, il ne faut pas tomber dans l'aspect inverse, avec des conditions trop facilitantes qui induisent la réponse motrice, car à ce moment il n'y aurait plus d'action d'appropriation de la part de l'élève.

De plus, les chercheurs du Neuroscience Center de Washington ont établi une différence profonde entre le volume du cerveau (dépendance génétique) et l'architecture des circonvolutions (dépendance de l'environnement) de celui-ci. Moins le milieu dans lequel sont plongés des animaux de laboratoire est riche, plus on note une atrophie cérébrale. Nous savons que nous naissons avec à peu près 100 milliards de cellules nerveuses, et que la plupart meurent. Mais ce que nous ignorions jusqu'alors, c'est que l'environnement serait susceptible de stopper cette mort.

- la classification des tâches : nous reprenons la théorie de J.P Famose en ce qui concerne les tâches définies, semi-définies et non-définies.

* les tâches non-définies : il y a disparition du but prescrit par l'enseignant ainsi que des moyens pour y parvenir. L'enseignant ne joue que sur l'aménagement du milieu pour parvenir à ses fins. Ces conduites sont notamment décrites par G. Azémar, qui distinguent 4 phases : la phase exploratoire de la

situation, la phase associative, la phase oscillatoire autour du point d'équilibre et la phase manipulative où l'enfant développe une stratégie.

Il serait à notre avis difficile de fonder sa pédagogie uniquement sur ce type d'enseignement, car l'élève valorise les tâches pour lesquelles il réussit bien, car il en éprouve du plaisir (Loi de l'effet).

* les tâches semi-définies : l'enseignant donne clairement le but à atteindre sans toutefois spécifier les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. Il aménage le milieu pour que l'élève trouve de lui-même la solution. L'élève va devoir analyser la situation, percevoir les différentes variantes et se doter de moyen d'évaluation pour juger du résultat de son action. Si cet enseignement semble efficace puisqu'il met en jeu l'activité de l'élève face à des situations problèmes qu'il doit résoudre seul ou en groupe, il faut toutefois tenir compte de l'âge de maturation de l'élève. Des enfants très jeunes sont incapables d'analyser une tâche, il faut attendre 11-12 ans selon Piaget. Les enfants de 7-8 ans procèdent par tâtonnements puis essais-erreurs. Ceux de 5-6 ans se bornent aux tâtonnements.

* les tâches définies : là, l'enseignant spécifie clairement le but à atteindre mais aussi donne à l'élève tous les moyens nécessaires pour y parvenir. L'élève doit en fait imiter un modèle. Il semblerait que ce type d'enseignement induise chez l'enfant une certaine passivité. Cependant, des conceptions récentes de l'imitation ne voient pas cette conduite comme une simple reproduction du mouvement observé. L'enfant identifierait d'abord le mouvement en buts et sous-but, qu'il s'approprierait avant de mettre en œuvre les moyens pour les atteindre.

VII] LES PROCEDURES DE REGULATION DIDACTIQUE : **Question à consulter**

Tout enseignant ayant un peu d'expérience sait à quel point, le hiatus peut être grand entre ce qu'il escompte obtenir et le résultat réel. Evoquer la difficulté d'une tâche est le pain quotidien du professeur d'EPS. Son souci est d'adapter la situation à la capacité de ses élèves et d'élaborer des remédiations positives ou/et négatives qui seront mises en œuvre à des moments précis. Avant la séance, on parlera de phase préactive et pendant la séance, on dira alors phase interactive.

- la phase préactive : il met en place les diverses situations motrices qu'il va proposer en faisant attention à différentes composantes : le milieu (glissant, horizontal, vertical); l'énergétique en fonction de la population à laquelle il s'adresse (filières aérobie, anaérobie alactique et lactique, présence ou absence d'androgènes); les élèves (nombre, relation d'opposition ou de coopération), les composantes de l'action motrice (facteurs temporels, spatiaux, événementiels). Il s'attache aussi à prévoir une complexification / décomplexification des ses situations en variant certains facteurs (règlement, présence ou absence d'adversaires, de partenaires, aménagement du matériel, rétroactions verbales...).

- la phase interactive : l'enseignant laisse l'élève explorer seul ou en groupe la situation si elle n'est pas dangereuse, lui donne des conseils et reste à côté de lui. Il peut alors apparaître des difficultés d'apprentissage. Elles seront d'autant mieux vécues par l'élève et perçues par l'enseignant qu'il les aura prévu. Ces incidents sont appelés par les didacticiens, les incidents critiques de nature didactique (ICD), ils proviennent de situations pédagogiques où la majorité des élèves ne réussit pas à atteindre l'objectif demandé et où les comportements observés sont très différents de ceux attendus par le professeur.

J. Marsenach (Biblio 18) fait une différence entre ce qui relève du relationnel (professeur/élève), de l'organisationnel (aménagement du milieu) et du didactique (clarté du but et des moyens pour y parvenir, difficulté de la tâche, traitement de l'information, communication enseignant-enseigné). Elle propose trois stratégies pédagogiques différentes. Le professeur met en place pour l'élève des situations facilitant la recherche d'un modèle, il propose un modèle découpé en étapes progressivement plus difficiles, il cache le modèle dans une situation construite pour que l'élève le découvre par son activité.

Par contre, R. Lopez (Biblio 19) ne fait pas ce distinguo. Il pense qu'une difficulté sur un secteur entraîne des répercussions sur les autres. Tout d'abord au niveau de la conception et de l'organisation de l'acte (objectif impossible, nombre et durée des répétitions insuffisante, formes de groupement inadaptées, aides visuelles, aides matérielles, aides auditives...), puis au niveau des modalités de communication. Entre l'enseignant et le groupe s'instaure un dialogue fort. Parfois l'échange se fait mal. Il y a alors déperdition de l'information. Les origines de ce problème sont souvent liées à la mauvaise interprétation des objectifs à atteindre. Il faut se souvenir que toute tâche proposée est naturellement redéfinie par l'élève. Ceci semble anodin et pourtant a en fait un grand retentissement sur l'apprentissage. En effet, l'élève se représente non pas la difficulté réelle de la tâche mais celle qu'il perçoit. Enfin, le dernier point évoqué par R. Lopez se trouve au niveau des relations psycho-affectives. Elles concernent le

problème de la motivation. L'enthousiasme et la conviction du professeur sont les déclencheurs incontestables de la motivation. Il s'établit ainsi, dans toute relation enseignant-enseigné un homomorphisme réflexif. Le pôle affectif ne doit pas être négligé, car l'apprentissage ne se décrète pas. L'intérêt et la motivation sont nécessaires pour susciter un accrochage de la part des élèves. La passion de l'élève arrive quand il sent le professeur lui-même passionné par ce qu'il enseigne. Mais cela ne suffit pas. Il faut ajouter à cela de la rigueur, des objectifs bien définis, des moyens de vérification de l'acquisition des connaissances et pour ceux qui éprouvent des difficultés, proposer des tâches progressivement complexes.

VIII] LES STYLES D'ENSEIGNEMENT : **Question à consulter**

Il va de soi qu'en fonction des stratégies pédagogiques définies, l'enseignant doit adopter un style d'enseignement adéquat et qui lui est propre. M. Piéron (Biblio 20) en recense quatre :

- l'enseignement par commandement qui consiste à provoquer des réponses chez l'élève à la suite d'informations données par le professeur, qui détient tous les pouvoirs de décision.
- l'enseignement par tâches : son objectif est de développer chez l'élève une autonomie de comportement. Ce dernier se voit confier une responsabilité pour réguler le rythme des activités, la durée du travail, le temps de récupération...
- l'enseignement par évaluation réciproque : il s'agit là de transférer un autre pouvoir qui jusque-là incombait uniquement à l'enseignant. Celui-ci délègue ses compétences évaluatrices sous formes de grilles d'observation, critères de réussite à d'autres élèves pour qu'ils puissent par co-évaluation aider leurs camarades à réussir.
- l'enseignement par programme individuel : très prisé actuellement, cette méthode privilégie totalement l'autonomie de l'élève et libère le professeur de toutes les tâches d'organisation, de progression d'exercices et d'évaluation. Il peut alors se consacrer à des interventions ponctuelles en fonction des difficultés ressenties.

D'une manière pratique, un tel programme s'opérationnalise à l'aide de fiches comportant le nom de l'élève, la date de début du programme, l'activité pratiquée, les indications sur les objectifs à atteindre, l'organisation, la liste des exercices à effectuer et leur dosage et enfin des repères pour l'auto-évaluation. Ce qui demande de la part de l'enseignant un travail en amont considérable.

Il semble toutefois que la réalité ne soit pas aussi tranchée et que l'enseignant acquiert avec l'expérience son propre style, parfois un mélange de ceux répertoriés ci-dessus.

IX] LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE : **Question à consulter**

Haramain la définit comme «devant s'adapter à la réalité de chaque enfant, à ses intérêts, à ses motivations, à ses acquis antérieurs et à son héritage culturel et doit conduire tous les enfants à maîtriser les instruments de pensée et de communication, les savoirs et les savoir-faire correspondant aux objectifs éducatifs fondamentaux» (Biblio 21).

La pédagogie traditionnelle propose à tous les élèves le même cheminement, la même vitesse d'acquisition, les mêmes motivations. Elle aboutit pour grand nombre d'entre eux qui ne rentrent pas dans la norme à un échec. La pédagogie différenciée ne date pas d'aujourd'hui, elle reprend les principes de Locke : «si tu veux apprendre les mathématiques à John, il faut connaître les mathématiques et il faut connaître John », puis de Pestalozzi, Claparède, sans oublier Rousseau. Dans les IO de 1967, on peut lire dans le chapitre trois : «l'éducateur physique et sportif est confronté à des cas individuels. A lui d'apporter, à des problèmes particuliers, les solutions, au même titre que ces collègues des disciplines intellectuelles».

Ce type de pédagogie se fonde sur le caractère actif et individuel de l'apprentissage. Elle a pour but d'individualiser le travail à l'intérieur du groupe de façon à l'optimiser. Elle s'appuie sur les travaux de Bourdieu et Passeron. Les élèves sont inégaux sur le plan de la culture comme sur celui de la motivation. Or l'école les traite comme égaux en droit alors qu'ils sont inégaux en fait. La pédagogie différenciée doit chercher les moyens d'éviter de transformer les différences en inégalités. Elle repose sur le postulat suivant, l'enfant apprend d'autant mieux qu'il lui est permis de choisir son rythme.

Mais sur quoi faire porter cette différenciation ?

Elle prend en compte les différences socioculturelles et biologiques des élèves, leurs différents centres d'intérêts et leurs motivations, les différences dans les démarches cognitives mais aussi celles de l'environnement, de leurs habitudes, de leurs capacités, afin que chacun puisse progresser à son rythme et atteindre le niveau de compétence prévu par le système scolaire.

P. Meirieu (Biblio 22) définit quant à lui, cinq domaines de différenciation possible : les outils d'apprentissage (verbal, écrit, stratégie de contact ou de représentation visuelle ou auditive...), les démarches de traitement des données (sectorielle ou globale, chronologique ou diachronique...), le degré de guidage dans la tâche, les interactions socio-affectives avec l'apprentissage et enfin par le mode de gestion du temps.

L'inconvénient de cette démarche pédagogique différenciée est qu'elle complique énormément la tâche de l'enseignant. Le professeur doit être capable de proposer à partir d'une situation pédagogique donnée, des remédiations positives et/ou négatives afin de permettre à chaque élève de travailler à son rythme et selon ses possibilités. En effet, dans n'importe quelle situation proposée, il y aura toujours des élèves qui réussissent plus vite que les autres et ceux qui ne réussiront jamais. L'enseignant met alors à la disposition de ses élèves des «situations ouvertes» qui les entraînent dans une activité de recherche tâtonnée, en leur permettant d'élaborer des réponses nouvelles par rapport au répertoire des réponses déjà acquises. Tout ceci débouchant sur la construction progressive de savoirs et de savoir-faire.

Bien qu'une maîtrise insuffisante des moyens de prise en compte des stratégies motrices individuelles de l'élève freine encore le développement d'une pédagogie différenciée, il semble tout de même que celle-ci devient une préoccupation majeure pour les enseignants. Ils sont en effet confrontés à des différences d'acquis de plus en plus importantes pour une même classe d'âge.

La mise en œuvre d'une telle démarche, en partie dépendante des effectifs et des possibilités matérielles, est plus souvent envisagée sous l'angle de la différenciation des réalisations motrices que sous l'aspect des difficultés d'apprentissage rencontrées pour effectuer ses réalisations. Il faudrait que la différenciation se manifeste plus par des groupes de besoins que par des groupes de niveaux, aboutissant parfois à une séparation artificielle filles-garçons. Le travail est souvent organisé en référence à des niveaux d'habileté à atteindre. L'évaluation diagnostique d'abord puis formative ensuite sont étroitement liées à ce processus. On note cependant l'apparition de «contrats différenciés» qui recourent et confirment les évolutions relevées en ce qui concerne la conception de l'EPS.

Plusieurs obstacles se dressent pour apprendre. Le plus important semble être le caractère individuel de l'apprentissage. Avant, les enfants disposaient en entrant à l'école à peu près du même bagage intellectuel. Aujourd'hui, il semble même que la pédagogie différenciée soit mise en échec par la trop grande diversité des profils au sein d'une même classe.

XJ QUELQUES EXEMPLES PEDAGOGIQUES : **Question à consulter**

- EPS et le multimédias : l'utilisation de cet outil des temps modernes, outre le fait qu'il soit justement de son temps, permet aussi l'élaboration d'un enseignement différencié. De plus ce type d'enseignement original, peut si on le maîtrise, évidemment, engendrer une nouvelle motivation à l'intérieur du groupe classe. Nous prendrons l'exemple de Guilhot (Biblio 23) sur l'activité gymnastique. Il faut tout d'abord filmer les différents éléments sur un support vidéo, soit exécutés par le professeur, soit par des élèves, soit des gymnastes. Puis enregistrer ces séquences à l'aide d'un logiciel et d'une carte d'acquisition vidéo sur son ordinateur. Etablir ensuite un programme sous forme de fichier pour utiliser les séquences filmées. Le programme explicité par Guilhot propose la liste des élèves pratiquant l'activité. Chaque élève, à l'aide d'une souris va cliquer sur son nom. Apparaît alors un tableau avec les difficultés gymniques. Cliquer sur celle désirée, permet de voir apparaître deux cadres. Le premier reproduit le texte de la difficulté, l'autre propose la vidéo du geste. Cliquer sur la cadre vidéo, entraîne la mise en mouvement de la séquence. L'élève pouvant à loisir, jouer sur le retour en arrière, le ralenti, l'arrêt sur image.

Son enquête montre que tous les élèves de la classe sont venus utiliser l'outil vidéo, montrant peut-être un nouvel intérêt pour la discipline.

- EPS et audio-visuel : nous relaterons ici une nouvelle expérience pédagogique utilisant les nouveaux outils de communication mise à disposition de l'enseignement moderne. Aristote disait : «l'âme

ne pense jamais sans image». Wille et Pureur (Biblio 24) nous montrent comment utiliser la vidéo non pour elle-même, mais à des fins éducatives. Tout d'abord, l'enseignant doit se familiariser avec diverses choses, la manipulation de la caméra et du magnétoscope, les différents formats (VHS, VHSC, 8mm, HI8mm), les différents standards (SECAM, PAL) qui relèvent purement de l'aspect matériel. Vient ensuite l'aspect technique du tournage. Il doit maîtriser le temps pictural (durée des plans, densité des informations), l'espace pictural avec les divers cadrages (cadre d'ensemble, de demi-ensemble, cadre moyen), les mouvements de caméra (panoramique, travelling) et enfin les différents angles (normal, plongée, contre-plongée). Tout ceci demande évidemment un investissement important de la part du pédagogue. Ce temps doit être complété d'une analyse technique presque immédiate (inf à 5 minutes) de la part de l'élève afin qu'il puisse utiliser les informations rapportées par l'image à des fins de corrections et d'améliorations de son geste. Enfin, l'utilité d'un tel travail peut permettre de jouer un rôle de complément dans l'évaluation des élèves par l'enseignant, mais aussi dans une idée d'auto ou de co-évaluation, ou enfin dans une évaluation des connaissances d'accompagnement.

Les limites de cette expérience sont données par les auteurs eux-mêmes, à savoir : une difficulté d'utilisation de la caméra avec des classes nombreuses et une consommation importante de temps pour la préparation mais aussi pour l'analyse.

- pédagogie différenciée et citoyenneté : de nos jours, il arrive souvent que nous nous plaignions d'un manque de citoyenneté de la part des élèves. Ce manque se traduit par des comportements grossiers ou dangereux, des conduites sur les manquements aux droits et aux devoirs de la vie en société, ainsi qu'aux règles d'hygiène et de sécurité élémentaires. Comme nous l'indique le Ministère de l'Education Nationale, pour remédier à ce problème, il faut développer un nouveau rapport à la règle : «réapprendre aux enfants qu'il existe des interdits, qu'ils ont des droits mais aussi également des devoirs. Il faut leur expliquer pourquoi nous devons respecter des règles, des principes, qui correspondent aux valeurs de la démocratie, que la contrainte de la loi sert à garantir les libertés et la dignité de chacun».

Pour cela, plusieurs démarches pédagogiques s'offrent à l'enseignant :

* l'entrée par les finalités : le professeur fait le choix d'une finalité éducative, solidarité et entraide par exemple. Puis, il détermine des compétences générales ; identifier les points forts et faibles pour aider un camarade à apprendre ou élaborer une stratégie collective face à une difficulté. Ensuite, il cherche les APSA supports de sa démarche ; individuelles, duelles ou d'opposition collective. A partir de là, il choisit les compétences spécifiques et les connaissances à transmettre ; placer et replacer le matériel, connaître les différents matériels, placer ses mains pour aider un camarade etc.

A partir de ce moment, il élabore les situations de références ; situations de jeu en double au badminton ou au tennis, équipes hétérogènes (fortes et faibles) et définit les comportements attendus au terme du ou des cycles de travail ; l'élève cherche à récupérer un ballon perdu par un partenaire, il accepte de jouer avec n'importe qui dans la classe, il utilise les critères donnés par le professeur pour renseigner son camarade sur sa prestation.

* l'entrée par les élèves : si la classe est difficile, nombreux comportements déviants et ou violents, il s'agit alors de recréer les conditions favorables du vivre ensemble. Le professeur doit analyser les comportements des élèves ; dominants/dominés, leaders ; et définir un certain nombre d'exigences qui sont référencées à des valeurs, à des règles. Etablir une hiérarchie de ces comportements. Par exemple pour «j'aide un camarade», il peut faire la distinction entre «je l'aide spontanément quand je le perçois en difficulté» ; «je l'aide s'il me le demande» ; «je l'aide si le professeur le demande» ; « je suis indifférent à mon camarade». Ensuite, une auto-analyse des comportements doit être faite par les élèves. Ils devront s'interroger sur le pourquoi de leurs difficultés et proposer des solutions pour y remédier.

Si cette démarche place l'élève au centre du dispositif éducatif, l'enseignant a toutefois l'impression qu'il éduque plus qu'il n'enseigne, et que la spécificité de l'EPS risque d'être négligée.

* l'entrée par l'APSA : cela arrive quand le professeur doit faire face à des contraintes matérielles importantes, à un programme établi antérieurement à son arrivée, ou quand l'enseignant possède des compétences plus grandes dans certaines APSA. Il doit mettre en évidence les différents enjeux de formation par activités. Sports collectifs par exemple, lutter contre l'individualisme, construire des stratégies collectives. Puis, il va devoir choisir ce que l'élève va apprendre ; dribbler pour contourner l'obstacle, connaître la règle pour ne pas faire de fautes...A propos du règlement d'ailleurs, il paraît intéressant de le faire évoluer par les élèves eux-mêmes, en partant des règles les plus simples qui garantissent leur sécurité physique. Une place prépondérante sera accordée à l'arbitrage. Enfin, il devra

définir les comportements qui permettront d'apprécier les transformations des élèves. Si dans cette optique de départ, les acquisitions sont plus facilement évaluables, et les exigences des programmes prisent en compte de façon prioritaire, il demeure que le réinvestissement des compétences acquises ne peut être envisagé qu'avec prudence.

La contribution de l'EPS à la citoyenneté ne doit pas lui faire perdre sa spécificité, la mise en action motrice. Le professeur d'EPS y apportera sa contribution par la mise en oeuvre de ses compétences didactiques et pédagogiques.

XI] UN NOUVEAU MODE D'APPRENTISSAGE : LE MODELE ALLOSTERIQUE : **Question à consulter**

A. Giordan (Biblio 25) a mis au point ce nouveau mode d'apprentissage, en partant du constat que les modèles constructivistes, basés sur l'idée que l'élève construit nécessairement, son savoir sont trop frustrés, trop fermés. Il pense qu'il existe plusieurs voies pour parvenir à maîtriser un apprentissage. L'apprenant doit devenir auteur de sa formation et non seulement acteur. Mais il insiste aussi sur le fait qu'il n'est pas seul face à cet acte d'apprendre. L'environnement éducatif joue un rôle primordial. Le savoir de l'élève ne progresse que lorsque des interactions fécondes se mettent en place entre ses activités mentales et son contexte moteur. Il corrobore le système d'apprentissage de Paillard dans le fait qu'il pense qu'apprendre nécessite en premier de déconstruire et non de construire. Quand l'efficacité de la nouvelle structure en place est testée par l'apprenant, celui-ci lâchera l'ancienne. Il insiste aussi sur les biens faits de la motivation, du vouloir apprendre et du devenir de l'élève par rapport à l'acquisition de l'habileté.

Il propose un certains nombres de confrontations utiles pour permettre l'acquisition d'un geste : élève/objet, élève/situation, élève/élève, élève/professeur. Le but étant de perturber les évidences de l'élève et l'aider ainsi à enrichir son expérience. Mais si le déséquilibre est trop grand alors au lieu d'apprendre, il se paralyse. Il n'y a pas d'apprendre sans affect dit-il, mais si l'aspect émotionnel est nécessaire, il n'est pas suffisant. Et c'est là que l'aspect pédagogique prend toute sa valeur. Apprendre est la rencontre entre un potentiel neuronique comme le soulignait J.P Changeux (Biblio 26), une histoire individuelle mémorisée et un environnement direct. Faire apprendre est un métier paradoxal, où il faut à la fois s'appuyer sur la conception de l'élève, qui est son seul outil de départ et en même temps, aller contre, puisque le nouveau geste est parfois complètement opposé à celui que l'apprenant faisait au préalable. D'où : «faire avec pour aller contre» dit A. Giordan. C'est à ce niveau que son modèle allostérique prend tout son intérêt, car on ne peut obtenir ce renversement qu'en mettant en place un environnement qui interfère progressivement avec les conceptions de l'élève.

XII] CONCLUSION :

Cet exposé montre l'extrême complexité de l'acte d'enseigner. Pour parvenir à ses fins et aux objectifs des I.O, le professeur dispose de nombreuses possibilités. Leur mise en oeuvre demande de grandes compétences didactiques de sa part. P. Seners (Biblio 15) en distingue cinq : la régulation, l'adéquation, la différenciation, l'action et l'évaluation. Aujourd'hui, l'accent est mis sur la cognition, pourtant, ce procédé est critiqué par Riff et Durand (Biblio 27), qui reprenant les thèses de H.A Simon, montrent que dans une situation complexe, l'individu est dans l'impossibilité de choisir l'option optimale. Il semblerait que la stratégie la plus retenue par les enseignants consiste à donner à l'élève un schéma mental simplifié, de considérer un nombre réduit d'alternatives et d'adopter la première solution globalement acceptable.

Enseigner n'est pas apprendre. Plus on enseigne, au sens classique, moins les élèves apprennent. Jusqu'à un temps peu lointain, l'école était un lieu où se transmettait la mémoire du passé. Cet héritage suffisait à chaque individu toute sa vie durant, les transformations sociales étant suffisamment lentes pour que les acquis ne soient pas remis trop tôt en question. Aujourd'hui, elle se doit d'accueillir tous les individus, dans leur pluralité, et de les préparer à se mouvoir dans un monde sans cesse en mutation. Pour cela l'action pédagogique doit elle aussi revêtir ce caractère de diversité. Tous les gens qui disent avoir des recettes pour éduquer font peur.

«Le pédagogue ne peut rien attendre des recettes, la pédagogie n'en a pas» Piaget.