

<https://eps.ac-normandie.fr/spip.php?article1980>



Les situations de référence en EPS

- Ressources - Pratiques d'enseignement -



Date de mise en ligne : jeudi 3 février 2022

Copyright © Éducation Physique et Sportive - Académie de Normandie - Tous
droits réservés

Au cours de l'année scolaire 2013-2014, Bénédicte Lacoste et Pascal Meiriél décident d'une action de formation destinée à « tous les enseignants qui ont animé un stage de formation ou susceptibles d'en animer au regard de leurs compétences » et de leur expertise dans le champ d'une APSA. Il s'agit donc d'une formation de formateurs pilotée par l'inspection pédagogique régionale EPS dont le but annoncé est de « s'entendre sur ce que l'on vise dans les formations initiale et continue, ce que l'on peut impulser en termes de réflexion sur l'enseignement /apprentissage au-delà du stage. En d'autres termes, à partir d'un stage, quelle réflexion plus transversale, plus globale peut-on enclencher pour enrichir l'analyse nécessaire des compétences attendues des programmes pour concevoir, mettre en oeuvre et évaluer un cycle d'enseignement ». Le constat est fait que les stages de FPC centrés sur une APSA, objet et moyen de l'EPS, s'appuient sur des démarches testées, réfléchies des collègues-formateurs. Pour autant, les collègues-stagiaires, pressés à juste titre de rentabiliser ces moments de formation, sont rapidement demandeurs de solutions qui « marchent » et ne voient pas toujours l'intérêt de dépasser ces échanges de bonnes pratiques pour accéder à une démarche d'enseignement en EPS qui insère ces solutions éprouvées dans une cohérence plus large, elle-même réinvestissable dans d'autres APSA. Dit autrement au-delà des savoirs techniques et didactiques purement disciplinaires dont l'approche techniciste doit être dépassée, il convient d'associer à ces éléments une « didactique professionnelle » qui a pour fonction d'inscrire ces propositions dans une démarche d'enseignement permettant de dégager quelques invariants du métier pour en avoir une approche plus générique/plus transversale. Il est souhaitable alors que cette démarche devienne une sorte de cahier des charges de l'intervention des formateurs FPC de notre académie et permette d'articuler dans les stages une approche spécifique des savoirs en jeu dans les APSA et une approche plus générique d'intervention en EPS. La volonté est donc de construire des stages de FPC qui articulent de façon harmonieuse « savoirs à enseigner » / « savoirs enseignés » (didactique disciplinaire) et « savoir enseigner » / « savoir pour enseigner » (didactique professionnelle).

Dans ce contexte, la notion de « Situation de Référence », nous l'appellerons ainsi pour l'instant, mobilisée dans la profession de façon assez courante est apparue comme une bonne entrée et ce d'autant plus qu'elle est mobilisée dans la formation initiale des étudiants et des stagiaires et qu'elle pourrait faire ainsi culture commune pour le métier. On peut dire sans se tromper qu'il y a dans la profession certains usages de la situation de référence tant dans les discours que dans les pratiques, mais on constate aussi que ces usages sont assez diversifiés. Au-delà de l'étiquette « situation de référence » et quel que soit le nom qu'on lui donne, il convient d'envisager celle-ci sous l'angle des fonctions que l'on souhaite lui donner dans le processus d'apprentissage des élèves « piloté » par l'activité de l'enseignant.

En première approche nous pouvons discuter de l'aspect « référence » de cette situation. Nous pensons qu'elle se situe à deux niveaux. Le premier est celui de la référence à l'APSA et se pose assez rapidement la question de l'éloignement à celle-ci. Que garde-t-on des formes d'existence en dehors de l'école des pratiques sociales de référence (Martinand, 1989) ? Que transformons-nous de celles-ci pour nous adapter à la logique de nos élèves et aux finalités éducatives de la discipline (construire des compétences de nature diverse) sans perdre cette référence et la signification profonde qu'elle porte ? Le deuxième niveau de référence est lui d'une autre nature. Il s'agit d'une référence de la « Situation de Référence » qui se déploie à l'échelle du cycle d'enseignement-apprentissage et qui en fait le fil rouge de l'intervention. Dans le premier cas, la référence est « anthropo-didactique » (didactique disciplinaire) et dans le deuxième cas elle est plutôt « pédagogico-didactique » et relève alors d'une logique d'intervention (didactique professionnelle). Cette deuxième référence n'a pas toujours été claire/partagée dans l'usage qui était fait de la situation de référence dans notre profession. De même, pour la première référence, l'éloignement « didactique » des formes dominantes des pratiques d'APSA telles qu'elles existent en dehors de l'école n'a peut-être pas toujours été aussi marqué. Cette deuxième référence nous permet finalement de penser les fonctions de la situation de référence et nous empruntons alors quelques éléments de définition à A. Le Bas qui par souci de clarifier les choses renonce à l'appellation historique « situation de référence » pour parler de Situation de Pratique Scolaire alors qu'un autre auteur (Mascret, 2006) parle de Forme de Pratique Scolaire.

Ces fonctions sont les suivantes Le Bas (1998/2008) et (Marsenach et al., 1991) :

- " Une fonction de mise en activité de l'élève,
- " Une fonction de mise à distance de l'action,

- " Une fonction de validation des actions,
- " Une fonction de stabilisation du savoir.

Nous retrouvons là indirectement les différentes formes d'évaluation qui peuvent être mises en jeu dans un cycle d'enseignement apprentissage.

Parallèlement le premier auteur fait valoir les caractéristiques de la Situation de Pratique Scolaire de la manière suivante. Nous le citons :

" Un dispositif matériel et humain fixant un ensemble de conditions (matérielles, réglementaires, d'organisation) qui déterminent un milieu problématique et définit les conditions spatiales, temporelles et relationnelles, de l'activité de l'élève. Ce dispositif met en place les informations disponibles et en définit les caractéristiques.

" Le but de tâche qui finalise l'action et permet à l'élève d'organiser la mobilisation de ses savoirs, de donner sens à son activité du point de vue du rapport d'expression (ce que je suis) et du point de vue des valeurs sociales et de s'inscrire dans un projet d'action pour construire une solution qui n'est pas donnée à l'avance.

" Les contraintes de la réalisation, qui délimitent l'action de l'élève et qui doivent être impérativement respectées. Elles concrétisent la confrontation au(x) problème(s) que l'enseignant a choisi de poser aux élèves. Ceci implique que ces contraintes intègrent et respectent le sens du point de vue épistémologique et du point de vue des attentes institutionnelles, qui servent de références au projet d'enseignement qu'il a élaboré.

" Les critères de réussite, véritables comparateurs objectifs, permettent à l'élève de se situer et d'envisager les perspectives de transformations et de progrès nécessaires à une réalisation de la tâche. Ces perspectives se construisent en référence au sens qu'il donne aux compétences à construire en relation avec ce qu'il sait. C'est ce qui lui permet d'élaborer son projet d'apprentissage.

L'auteur conclut son article en précisant : « Cette situation de pratique scolaire représente l'axe vertébral du cycle d'enseignement dont on pourra extraire des situations dérivées facilitant la mise en oeuvre de l'activité d'apprentissage. C'est en tout état de cause vers elle que l'on reviendra, chaque fois que l'on voudra effectuer une validation des solutions construites et une évaluation des réponses. Elle restera stable tout le temps que les transformations visées ne se seront pas produites » (Le Bas, op. cit.)

Ces fonctions sont en phases avec un certain nombre de compétences du référentiel métier Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation précisé dans l'arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013. Nous en précisons deux à titre d'exemples. Dans la compétence P3 - Construire, mettre en oeuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves -, nous relevons l'item « Prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances ». Par ailleurs dans la compétence P4 - Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves -, nous relevons l'item « rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages ». Il nous semble que la Situation de référence est un moyen/un outil pour atteindre ces compétences.

Il est à noter que les éléments développés ci-dessous ne sont pas éloignés des propositions de J.L. Ubaldi (2006a & 2006b) et de ses collaborateurs autour de la notion de « fil rouge » et de « double boucle » pour penser les séances d'enseignement-apprentissage et l'articulation entre les situations de référence, les situations d'apprentissage proches de la situation de référence (dérivées) et les situations d'apprentissage décontextualisées (décrochées). Il en va de même des travaux de N. Mascret (2009) notamment lorsqu'il évoque les « problèmes liés à la mise en référence en EPS ». L'auteur distingue de fait dans cette mise en référence un premier problème qui consiste à trancher entre une référence liée à des savoirs (savants ?) et une référence liée à des pratiques. Le deuxième problème réside dans le fait de s'affranchir de la « confusion entre EPS et sport » et enfin le troisième problème doit amener une rupture avec toute forme de « réification des APSA ».

C'est avec ces enjeux pour la formation continue et ce cadre pour penser l'intervention en EPS qu'une bonne trentaine de collègues se sont « attelés » à produire dans différentes APSA des Situations de Référence par niveau

de pratique en s'appuyant sur les compétences attendues des programmes de 2008 ou en les redéfinissant. Vous trouverez dans ces pages le fruit de leur travail et de leurs discussions parfois longues et animées. Chaque proposition a fait l'objet d'une expertise croisée avec l'idée de respecter un cadre commun de présentation sans pour autant « brider » les collègues-auteurs quant à leur prise d'initiative et quant à l'expression au travers de ces propositions de leurs « histoires » personnelles et professionnelles.

Les cadres didactiques mobilisés pour penser ces Situations de Références sont divers et variés et peuvent ne pas être partagés par toutes et par tous. Un certain nombre d'éléments de définition organisateurs de ces orientations didactiques sont livrés a minima afin de comprendre la logique de production des différentes Situations de Référence. De ce fait, le projet a des limites.

Les jalons de « la grande boucle » sont posés, le travail reste à faire pour illustrer ce que seraient les éléments des « petites boucles ». Parallèlement, le projet pour les années à venir serait aussi de produire des vidéos pour illustrer/ permettre de visualiser les Situations de Référence dans leur structure matérielle, mais aussi d'y voir des élèves s'y exprimer.

C'est d'ailleurs ce que le groupe académique athlétisme a formalisé dans le cadre d'une collaboration « inspection générale, UNSS, Fédération Française d'athlétisme ». Le travail réalisé en vitesse - relais et multi-bonds s'inscrit dans cette orientation.

Une première évaluation des retombées de ce travail permet de repérer chez les enseignants de l'académie une approche renouvelée des pratiques. La compréhension de la démarche de construction d'une situation de référence et l'intégration de ses différentes fonctions couplée à la capacité de l'enseignant à lire l'activité de l'élève in situ, à repérer ce qui fait potentiellement obstacle à ses apprentissages, nous paraissent essentiels pour penser les situations d'apprentissage de la « petite boucle » ou encore appelées dérivées.

Vous l'aurez compris, le travail académique ne fait que commencer.

Florian Outre, MCF 70^{ème} section Bénédicte Lacoste, IA IPR EPS de Caen Avril 2018

Quelques éléments de bibliographie pour poursuivre :

BROUSSEAU G. (1986). Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques. Thèse de doctorat d'état es sciences. Université de Bordeaux.

FABRE, M. (1999). Situations problèmes et savoir scolaire. Paris : PUF.

GREHAINE, J-F et CADOPI, M. (1990). Apprendre en Education Physique. Dans AEEPS (dir.), Education physique et didactique des APS. (p. 17-24). Paris : AEEPS.

LE BAS A. (1998). La situation de pratique scolaire en éducation physique et sportive. Actes du colloque international Recherches et formation des enseignants, IUFM de Grenoble, 5-7 février 1998.

LE BAS, A (2008). Situation de pratique scolaire, transposition didactique et problématisation. Communication présentée au colloque international : Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation. Quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats. Bordeaux, mai.

MARSENACH, J. et al. (1991). Éducation Physique et Sportive. Quel enseignement ? Paris : INRP.

MARTINAND J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle, n°2, p. 23-30.

MASCRET, N. (2009). Référence culturelle et formation des enseignants d'Education Physique et Sportive » », Travail et formation en éducation [En ligne], 3 | 2009, mis en ligne le 18 décembre 2009, consulté le 02 janvier 2016. URL : <http://tfe.revues.org/870>

UBALDI, J.L., COSTON, A., COLTICE, S. & PHILIPPON, S. (2006a). Cibler, habiller, intervenir pour permettre à nos élèves d'apprendre en EPS. Les cahiers du CEDRE 6, 6-31.

UBALDI, J.-L. & OLINGER, J.-P. (2006b). Des options collectives. In J.-L. Ubaldi (Coord.), L'EPS dans les classes difficiles : Entre fils rouges et lignes jaunes (pp. 24-34). Paris : Editions Revue EP.S. Dossiers EP.S n°64.

Le badminton

- [Situations de référence](#) proposées par Sébastien Bataille, Erwan Le Mener et Ronan Thomas.

Le basket

- [Situations de référence](#) proposées par Matthieu léger

La danse

- [Situations de référence](#) proposées par Valérie Loiseau

Les situations de référence proposées dans ce document sont construites dans une logique de continuité entre le collège et le lycée.

Une priorité est clairement donnée à l'acquisition de compétences en matière de composition chorégraphique, en repoussant au lycée la question de la construction d'une matière gestuelle symbolique.

En effet l'écueil très souvent rencontré par les enseignants non experts et les élèves, est celui de la transformation du geste quotidien, souvent mimé ou théâtralisé.

Faire le choix d'une danse abstraite, qui se construit collectivement en jouant avec les principes de composition (unisson, canon, cascade, contagion, contrepoint...) permet aux élèves de comprendre et de mieux manipuler ces principes sans se contraindre à un propos, une thématique qui très souvent les enferme dans le mime.

Ce n'est qu'au lycée, niveau 4, que nous faisons le choix d'introduire la notion de propos, thème, univers, qui doit guider les élèves dans leurs propositions de chorégraphie collective.

La lutte

- [Situations de référence](#) proposées par Cédric Lemée

Le handball

- [Situations de référence](#) proposées par Camille Léger, Nicolas Blier, Sébastien Coudoux, Jérôme Hostingue, Rémi Romanet, Julien Lamora, Olivier Bravard.