

DELAIGUE Marie-Pierre, Professeure E.P.S. agrégée, Lycée Honoré D'Urfé, Saint-Etienne
 VERICEL Rémi, Professeur E.P.S. agrégé, collège Pierre Joannon, Saint-Chamond

Mots clés : Curriculum - objet d'enseignement ciblé-FPS - joueur avant - joueur jackpot - score parlant

Un curriculum d'objets d'enseignement pour dépasser l'éternel débutant

Apprendre ensemble pour progresser ensemble en Basket-ball...

Quoi et comment enseigner pour que tous les élèves vivent les émotions fortes du basket-ball et progressent ? Nous proposons pour cela un curriculum d'objets d'enseignement marqué par deux indicateurs communs : un score parlant sous forme de bouchons de couleur et un partage de la marque par une rotation égalitaire dans les différents rôles. Ce curriculum est composé de quatre formes de pratique scolaire dont les contraintes fortes permettent de cibler chacune un objet d'enseignement tout en restant cohérent avec le fonds culturel de l'activité.

Pour nous, **un éternel apprenant en basket-ball** est un élève qui a soif de vivre des émotions fortes en tant que marqueur (aspect affectif), partenaire (aspect relationnel), adversaire (aspect compétitif) et garant social de l'activité (observateur/arbitre) durant des « tranches de vie » (Portes, 1999) **d'élève pratiquant(e)**.

Chacune des expériences que nous allons proposer, est construite autour d'un objet d'enseignement (OE) adapté au niveau de l'élève, ciblé (ce qui implique de faire des choix didactiques, et d'assumer certains

deuils), selon des contraintes qui évoluent en fonction de la réussite de l'élève dans la Forme de Pratique Scolaire (FPS) proposée.

Les conditions pour vivre ces émotions fortes :

- « jouer au basket ! » : garantir le fonds culturel du basket-ball dans chaque situation de jeu et d'apprentissage ;
- être confronté à un problème que l'on peut résoudre : un OE isolé et adapté au niveau de l'élève ;
- envisager un nouvel OE quand on est en réussite dans la FPS.

Pourquoi un curriculum des objets d'enseignement ?

Pour garantir la « saveur des savoirs » (Astolfi, 2008) : permettre une progression des formes de pratique adaptée au niveau atteint par les élèves et non l'inverse. Ainsi, les formes de pratique proposées évoluent en fonction soit des nouvelles étapes fran-

chies par les attaquants soit des nouveaux problèmes posés par la défense.

Ce curriculum permet une progression selon des indicateurs révélateurs du niveau de maîtrise de l'objet d'enseignement visé.

Par ailleurs, ce curriculum ou « chemin de vie » en latin, est justement le parcours scolaire en basket-ball des élèves, et peut prendre des progressions différentes selon le vécu et les conduites de ces derniers.

Quels objets d'enseignement ?

Quatre tranches de vie authentiques et ciblées pour un élève basketteur pratiquant et éclairé :

- **OE1** : Sortir vite la balle pour le joueur avant, s'écarter-passer-tirer ;
- **OE2** : « qui est tout seul ? » Vite ! Trouver un tir seul en situation de surnombre fixer/passer : faire le bon choix !
- **OE3** : Identifier la fin du jeu rapide pour se placer et tirer seul face à une défense repliée ;
- **OE4** : Se démarquer et se déplacer pour tirer face à une défense repliée et marquer

un tir seul, en zone favorable autour du panier, qu'on appellera zone Jackpot.

Quel curriculum ?

Le passage de l'étude d'un OE à un autre est dépendant de l'atteinte ou pas des indicateurs de fin d'étape selon **deux fils rouges**, la **réussite de l'organisation collective** et la **recherche du tir seul** pour valider les apprentissages (cf. tableau ci-dessous). Le passage d'un OE à l'autre est aussi induit par les progrès de la défense, son repli, son organisation.

Cet ordre n'est qu'une proposition réalisée à partir d'une analyse des conduites de nos élèves et de l'activité, du plus simple au plus complexe. Par ailleurs, certaines étapes peuvent être abordées de façon différée chronologiquement grâce aux contraintes posées par les FPS. En ce sens, il nous paraît envisageable d'aborder, l'OE4 avant l'OE3, par l'intermédiaire de l'extra balle : ballon rendu en attaque placée après tir contre-attaque, si le temps de pratique scolaire n'est pas suffisant par exemple.

	Observable de l'OE visé : nature du TIR Seul	Objet d'enseignement (OE)	Organisation collective en 3x3
1	Tir contre-attaque * personne devant ! BOUCHONS ROUGES	Sortir vite la balle pour le joueur avant : s'écarter-passer-tirer	1 joueur avant prédéterminé qui change au cours du match, un rebondeur, un relayeur
2	Tir Seul à Distance ou sous le panier * avec un défenseur derrière ou sur le côté, ou 2 m devant BOUCHONS VERTS ET ROUGES	« qui est tout seul ? » Vite ! Trouver un tir seul en situation de surnombre Fixer/passer : faire le bon choix !	1 joueur avant prédéterminé + 1 porteur de balle qui va au panier et prend l'information 1 non porteur qui court vers le panier
3	Tir seul après avoir annoncé « Placé » * tir en attaque placée après avoir dit « placé ! », les défenseurs ont alors les mains dans le dos BOUCHONS VERTS ET ROUGES	Identifier la fin de la Contre- attaque et annoncer l'attaque placée	1 joueur avant prédéterminé + Les 3 attaquants peuvent prendre la responsabilité de l'identification de la fin de la contre-attaque, le capitaine également
4	Le Tir Jackpot * après réception ou progression pour un tir sous le panier, sans défenseur BOUCHONS VERTS	Se démarquer et se déplacer pour tirer et marquer un tir seul face à une défense repliée	1 joueur « jackpot » prédéterminé Répartition dans les espaces clés, utilisation d'un code spécifique, et d'une circulation des joueurs et du ballon décidés par les élèves

Les indicateurs concrets du curriculum

Trois marqueurs sont communs aux quatre FPS mais évoluent selon l'OE ciblé.

Le score parlant sous forme de bouchons de couleur¹

- **Bouchons rouges** = Tirs seuls (sans défenseur) en **Contre-Attaque** (petits bouchons rouges = tentés, gros bouchons rouges = marqués)
- **Bouchons verts** = Tirs seuls (sans défenseur) en **Attaque Placée** (petits verts = tentés, gros bouchons verts = marqués)
- **Bouchons bleus** = tous les paniers **marqués avec défenseur**

L'observation des bouchons en direct permet d'observer la concrétisation des résultats, de débattre des stratégies et de réguler le projet collectif.

Pour l'OE1, la couleur rouge domine, car c'est l'organisation collective pour un jeu rapide qui est ciblée.

Pour l'OE4, la couleur verte domine car c'est l'organisation collective pour un jeu placé qui est ciblée.

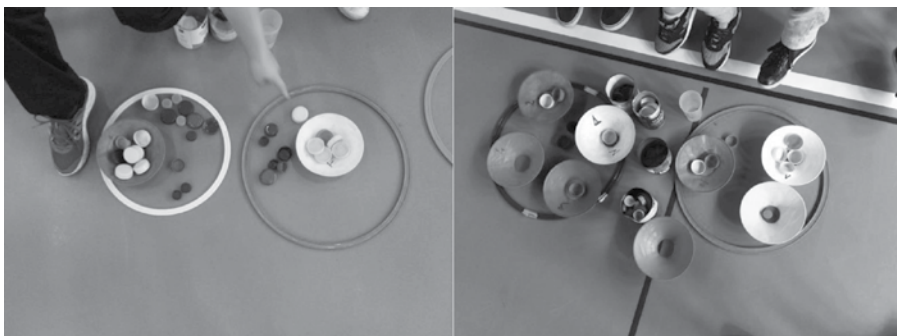
Par ailleurs, pour les deux autres OE, les deux couleurs sont à égale importance car ce qui est ciblé c'est le bon choix entre le tir en jeu rapide et le tir en situation de surnombre pour l'OE2 et le bon choix entre le tir contre-attaque et le tir seul en attaque placée pour l'OE3.

Le partage de la marque par une rotation égalitaire dans les rôles

Chaque joueur passe dans le rôle du joueur « phare » (= « joueur avant » pour l'OE1, 2, 3 et « joueur jackpot » pour l'OE4) pour marquer les tirs seuls. Ce rôle est distribué toutes les deux minutes. Chaque joueur est symbolisé par une coupelle dans laquelle les bouchons sont déposés lorsque le joueur « phare » marque. Si tous les joueurs ont rempli leur coupelle d'au moins un bouchon, un bonus est attribué à l'équipe.

Les contraintes de jeu, l'aménagement des règles

Ces contraintes et aménagement de règles permettent de cibler l'OE en situation de jeu global (cf. tableaux détaillés des quatre FPS dans notre article : « *Un curriculum d'objets d'enseignement pour dépasser l'éternel débutant. Apprendre ensemble pour progresser ensemble en Basket-ball* » (Delaigne & Vericel, 2016).



1) L'utilisation de plots de couleurs a été inventée par Serge Philippon à la fin des années 80 et l'utilisation des bouchons a été inventée par Pierre Lalogue pour rendre visible et public les observations, stage FPC Rhône, 2010/2011.

Lien aux valeurs transmises et le socle

Chaque FPS que nous proposons, impose une rotation des joueurs dans les rôles phares de « joueur avant » et de « joueur joker ». Cette pré-organisation collective nécessite des apprentissages techniques et tactiques au service de la réussite du « joueur avant » ou « joueur joker » et de l'équipe. Elle permet également selon J.L. Ubaldi un « *partage démocratique de la marque* », émotion forte de l'activité.

On voit dès lors que ces apprentissages ne se feront pas sans un travail d'équipe, sans un partage des tâches, sans un engagement dans un dialogue constructif. Et inversement, comment donner sens à apprendre à coopérer, sans partage d'un but commun ancré dans une activité fondée culturellement et avide d'émotions ?

Kherroubi et Rochex (2004) avancent ainsi que « *la prévalence de la socialisation au détriment des apprentissages conduit à une impasse professionnelle* ».

Ainsi, dans les FPS que nous proposons **avec les contraintes du partage des rôles et du score parlant, le partage du temps de parole pendant les temps morts et à la mi-temps à partir de l'observation des bouchons, (réorganisation des rôles, ajustements techniques comme les distances de passe) prennent du sens car ces apprentissages deviennent nécessaires au mobile d'agir commun à l'équipe: gagner le match! (Selon les contraintes définies par la FPS).**

Chaque FPS que nous proposons, **contribue donc aux objectifs de connaissances et de compétences du deuxième domaine de**

formation du socle commun, « les méthodes et outils pour apprendre » et notamment la coopération et la réalisation de projets, « s'appropriier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre ».

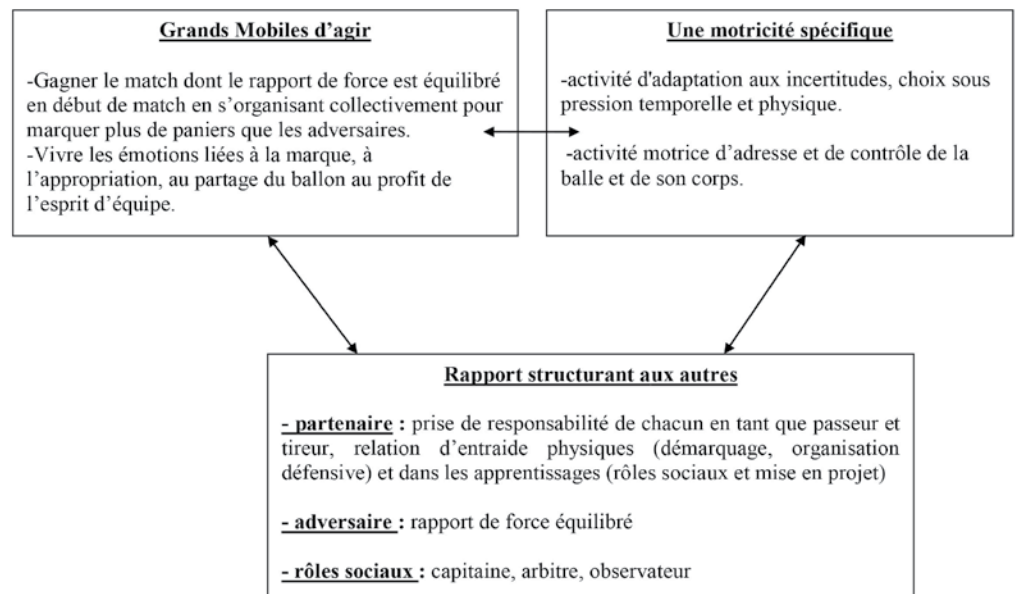
Notre proposition semble également recevable au regard du programme des collèges 2015. En effet, l'APSA basket-ball se situe dans le **champ d'apprentissage « Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou inter-individuel »**, au sein duquel ce qui est attendu en fin de cycle est :

- réaliser des actions décisives en situation favorable afin de faire basculer le rapport de force en sa faveur ou en faveur de son équipe ;
- adapter son engagement moteur en fonction de son état physique et du rapport de force ;
- être solidaire de ses partenaires et respectueux de son (ses) adversaire(s) et de l'arbitre ;
- observer et co-arbitrer. Accepter le résultat de la rencontre et savoir l'analyser avec objectivité.

Et les compétences visées pendant le cycle sont :

- rechercher le gain de la rencontre par la mise en œuvre d'un projet prenant en compte les caractéristiques du rapport de force ;
- utiliser au mieux ses ressources physiques et de motricité pour gagner en efficacité ; dans une situation d'opposition donnée et répondre aux contraintes de l'affrontement
- s'adapter rapidement au changement de statut défenseur / attaquant ;
- co-arbitrer une séquence de match ;
- anticiper la prise et le traitement d'information pour enchaîner des actions ;
- se mettre au service de l'autre pour lui permettre de progresser.

Ces Textes laissent libre l'enseignant concepteur dans la forme de pratique choisie. Pour nous une tranche de vie authentique **d'un(e) élève pratiquant(e)** en basket-ball c'est lui permettre de vivre le fonds culturel de l'activité d'après A. Coston & J.L. Ubaldi. (Cf. tableau ci-dessous).



Conclusion

Les incessants aller - retours entre innovations théoriques et mises en œuvre pratiques, ainsi que les adaptations aux conditions matérielles, aux différents publics, aux différentes conceptions des professeurs d'EPS rendent ces propositions pédagogiques vivantes, elles ont d'ailleurs beaucoup évolué au contact des collègues lors des stages FPC, des collègues de nos établissements et lors d'échanges avec les collègues du CEDREPS. Merci à vous !

L'idée de continuum des apprentissages permet à l'enseignant et aux élèves de se situer entre ce qu'ils ont appris, et ce qu'il leur reste à apprendre.

Bibliographie

- Astolfi J-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris ESF.
- Coston A. et Ubaldi J-L. (2007). *Une EPS malade de ses non choix*. In Cahiers du CEDREPS n° 7. Edition AE-EPS.
- Delaigue M. et Vericel M. (2016). *Un curriculum d'objets d'enseignement pour dépasser l'éternel débutant. Apprendre ensemble pour progresser ensemble en Basket-ball*. Cahiers du CEDREPS n° 15. Editions AE-EPS.
- Kherroubi M. et Rochex J-Y. (2004). *La recherche en éducation et les ZEP en France*. Revue française de pédagogie, Volume 146, Numéro 1, pp. 115-190.
- Portes M. (1999). *Handball: compétences spécifiques et contenus d'enseignement en EPS*. Revue EPS n° 278.

LE CORRE Gaëtan, professeur agrégé EPS, ISFEC Bretagne, collège St Jean de la Croix

Mots clés : Parcours de formation - Complexité - Coopération - Curriculum - Apprentissage

Comment construire un projet pédagogique conçu comme un parcours de formation pour nos élèves ?

Elaborer un changement de paradigme

Notre travail cherche à inscrire le projet EPS comme l'outil central dans la construction de parcours de formation par l'utilisation d'un modèle didactique et pédagogique intitulé « **la pédagogie des 3C** ». Son objectif est de placer l'élève dans des situations de réussite mais également **complexes et coopératives** pour permettre de favoriser son engagement et ses apprentissages dans un **curriculum** cycle 3, cycle 4.

Du projet pédagogique au parcours de formation : quel itinéraire possible pour l'élève ?

Défini comme le fait d'être « *conçu par une équipe, pour une équipe, et au service des élèves d'un établissement donné, dans un contexte donné [...] qui décline la mise en œuvre locale des programmes de la manière la plus appropriée* » (Mourier, 2010), le projet pédagogique nous apparaît être la clé de voûte pour construire une éducation physique ancrée dans la réalité de notre établissement mais également actuelle avec la réforme du collège et les nouveaux programmes. Cette définition nous amène à réfléchir sur les caps à prendre pour décider de la philosophie, l'organisation et du fonctionnement de l'EPS

dans notre collège afin de permettre à nos élèves d'être les acteurs de leur parcours de formation.

Prenons le temps de définir ces itinéraires. Ils sont basés sur un temps d'apprentissage plus long, cherchant à assurer l'équilibre entre les champs d'apprentissage (programme 2015), et « *lié à la finalité de notre discipline... le parcours de formation devrait tracer le sillon, au fil de la scolarité, de la formation d'une compétence de plus en plus assurée, permettant de gérer des situations de plus en plus complexes, sous-tendant des comportements de plus en plus autonomes, responsables, et autodéterminés* » (Delignières, 2016). De plus le parcours de formation est « *adapté aux caractéristiques des élèves, aux capacités des matériels et équipements disponibles, aux ressources humaines mobilisables* » (programmes de 2015). Le changement de paradigme est ici clairement annoncé. **Les problématiques autour de la transformation de nos élèves et des processus d'apprentissage deviennent les vecteurs du changement car ils permettent d'intégrer une nécessaire complexité qui associée à l'élaboration d'un curriculum collège avec du travail coopératif nous semble être une propédeutique pour nos élèves.**

Les domaines 2 et 3 du socle commun comme leviers aux apprentissages

En effet, et si les processus d'apprentissage prenaient le pas sur les connaissances purement disciplinaires ? Une telle ambition éducative s'inscrit en droite ligne des domaines 2 et 3 du nouveau socle commun de connaissances de compétences et de culture intitulé « *méthodes et outils pour apprendre* », plus généralement appelé « *apprendre à apprendre* » ; et « *la formation de la personne et du citoyen* ». Savoir comment nous apprenons, comment nous construisons des connaissances, et quels processus nous mobilisons pour répondre aux situations de l'école et de la vie de tous les jours nous apparaît comme le cœur de notre problématique enseignante.

Ainsi, à l'heure de la refondation de l'école et de la réforme du collège, nous admettons que l'élève est singulier dans sa façon d'apprendre, de voir et d'appréhender le monde. **Mieux connaître et aider chacun d'entre eux à comprendre son fonctionnement durant ses apprentissages, est véritablement ce qui a défini notre projet pédagogique, véritable outil de construction de parcours de formation.**

Du projet à la pédagogie des 3C

Dans cette optique, plusieurs mises en tension entre les éléments fédérateurs de notre projet doivent être transcrites didactiquement. Ecrire et annoncer « *guider les élèves sur le chemin de la réussite* » (projet établissement du collège) ne doit pas rester lettre morte. Ces finalités locales ne peuvent s'accomplir qu'à travers l'élaboration d'outils construits en lien avec les caractéristiques

propres de notre population d'élèves mais également au regard d'un certain type de pédagogie, la pédagogie des 3C c'est-à-dire l'élaboration de situations à la fois :

- **Curriculaires ;**
- **Complexes ;**
- **Coopératives.**

Nous évitons ainsi l'émiettement et l'amon-

cellement de connaissances propres aux APSA. Pour aller dans le sens d'Edgar Morin (1999), nous avons l'ambition de « *relier les connaissances* » et de nous interroger davantage sur la connaissance de la connaissance. Il nous « *incite à juste titre [...] à substituer à un paradigme qui impose de connaître par disjonction et réduction, un paradigme qui impose de connaître par distinction et conjon-*

tion. Ce qui signifie redéfinir ce qui s'apprend à l'école et en conséquence repenser la manière de provoquer les apprentissages» (Eveillard, 2014).

Une démarche globalisante

Notre proposition se décline donc à travers une démarche globalisante. Elle est adaptée au contexte local en plaçant le projet EPS au centre et propose ainsi un parcours de formation au plus près des besoins et des attentes des élèves sans négliger de répondre aux enjeux de la discipline.

Notre ambition est de répondre aux attentes et besoins des élèves à travers des itinéraires d'apprentissage réfléchis et construits grâce à une réflexion de fond sur notre projet EPS.

Questionner la faisabilité de notre phrase boussole « guider les élèves sur le chemin de la réussite » à l'aune du domaine 2, ancre l'idée des 3C comme incontournables dans notre pédagogie... Voilà bien le fondement qui permet de ne plus aborder la culture dans le seul registre patrimonial (didactique culturaliste...) mais davantage **dans une dimension humaniste, c'est-à-dire en nous posant la question de ce qui fait sens chez l'élève donc de son rapport au savoir.**

N'oublions pas que le socle commun et les programmes de 2015 « renforcent la nécessité d'un travail de réflexion et d'élaboration conséquent afin de préciser les contenus et attendus des différentes séquences d'apprentissage, et les ordonner au cours de cycle pour proposer un parcours de formation équilibré et progressif pour les élèves » (Sève & Terré, 2016).

Concrètement notre réponse à ce questionnement va se définir à travers la mise en place de notre pédagogie. Comment ?

La démarche curriculaire à l'épreuve du sens

« Les curriculums disciplinaires doivent se construire sur des situations » (Develay, 2015). La base de notre réflexion s'oriente vers l'élaboration de situations qui serviront de référence en étant dans un premier temps curriculaires. Elles accompagnent les élèves durant l'ensemble de la séquence et au-delà. Ils la vivent à chaque leçon et se transforment au contact de repères liés à l'aménagement du milieu et de ses contraintes. Face à ces changements ils s'inscrivent alors davantage dans des signifiants techniques, tactiques et relationnels.

Nous cherchons dans cette dynamique à éviter l'éternel débutant en travaillant sur un temps d'apprentissage long et réfléchi. Exploiter les mêmes situations ou presque dans leur aménagement matériel et humain nous permet de cibler les apprentissages recherchés sous forme d'escalier de compétences à gravir au fur et à mesure des leçons.

Les élèves viennent se positionner sur la marche correspondant à leur niveau de compétence méthodologique, sociale et motrice. Ils voient ainsi leurs progrès grâce à cette évaluation formative qui fonctionne durant l'ensemble de la séquence et même au-delà. La notion de curriculum prend tout son sens et « décrit le parcours de formation d'un élève » (Develay, 2015).

La complexité comme un problème à dépasser

Dans la poursuite de la mise en place de la pédagogie des 3C, la situation doit être complexe car elle doit permettre aux élèves de faire des choix pour pouvoir s'adapter et réussir à franchir les obstacles rencontrés. En effet, « Notre mode de connaissance a sous développé l'aptitude à contextualiser l'information et à l'intégrer dans un ensemble qui lui donne sens. [...] Le morcellement et la compartimentation de la connaissance en disciplines non communicantes rendent inapte à percevoir et concevoir les problèmes fondamentaux et globaux » (Morin, 1999).

C'est pourquoi, dans la construction de cette complexité, nous cherchons toujours à y répondre par plusieurs impératifs : la motivation, résoudre des problèmes, faire des choix et utiliser des outils

Dans un premier temps, les situations doivent placer nos collégiens dans des conditions motivantes c'est à dire pour nous, globales et non décontextualisées de l'activité physique, sportive et artistique choisie. La notion de match à thème par exemple prendra ici tout son sens car les élèves doivent participer à des pratiques « authentiques » en tant que moyens et buts de l'apprentissage. Le match à thème s'apparenterait à un espace d'actions encouragées (Durand, 2008), en ce sens qu'il comporte un caractère non prescriptif mais normatif (Visioli, 2017). Avec l'utilisation de ce type de situation, il s'agit de penser la complexité non plus comme un obstacle au progrès mais comme la clé d'apprentissages utiles et réinvestissables (Delignières & Garsault, 2004).

Ensuite, elles doivent également leurs poser un ou des problèmes à résoudre grâce auxquels ils seront amenés à faire des choix. C'est cette notion qui nous amène à changer de paradigme et à devenir des accompagnateurs, des personnes ressources plutôt que des transmetteurs de connaissances désarticulées de la réalité de nos pratiquants. Les artefacts cognitifs prennent ici tout leur rôle car ils font partie intégrante de la complexité et nous les concevons dans le but d'améliorer la perception des situations du point de vue des collégiens. « Ils jouent le rôle de « contraintes » (Smith & Thelen, 1993), au sens où ils ont le pouvoir de canaliser l'action vers les zones attractives de l'espace de travail de l'enseignant, comme celui de l'élève. » (Gal-Petitfaux & Durand, 2001).

Enfin, l'utilisation d'outils leur permettra de se situer dans leurs apprentissages. Ainsi les repères de progressivité que nous retrouvons se symbolisent sous la forme des escaliers de compétences déjà cités auparavant. Marches à gravir qui deviennent des indices de lisibilité répondant à leurs besoins. Pour passer d'un palier à un autre, les élèves devront construire et acquérir les critères de réalisation adéquats pour franchir ce cap. Les situations complexes associées à des contenus d'enseignement construits par les élèves prennent ainsi tout leur sens.

La coopération et le souci du vivre ensemble

Pour conclure sur cette pédagogie dite « 3C », la situation inclue un travail coopératif, créant des interdépendances entre les élèves par l'utilisation de scores parlants liés au niveau dans les escaliers de compétences. Ces derniers agissent ainsi comme de puissants leviers dans un travail sur le comment faire pour réussir ensemble avec nos différences.

Comprendre que la pluralité des intelligences est plus efficiente que l'unique réflexion doit permettre à nos collégiens de trouver de façon plus adéquate les réponses aux situations proposées car « il n'y a apprentissage coopératif que si les élèves travaillent ensemble dans le but d'apprendre, que s'ils s'encouragent en vue d'atteindre les objectifs communs fixés. L'interdépendance met en évidence leur responsabilité mutuelle dans ce processus et transforme une activité de groupe en une véritable activité coopérative. » (Buchs C, 2014).

Cette dernière dimension est primordiale afin de répondre à l'apprentissage du « vivre ensemble », rajout essentiel dans la finalité de notre discipline. Elle possède également une inscription sociale face à « l'individualisme social », avatar d'une démocratie inachevée (Rosenvallon, 2003). En fait cette dimension définit une inscription éducative forte à travers l'idée de Rencontre qui viendrait équilibrer un

rapport trop tourné vers la seule Vérité (idée du Tiers Instruit de Michel Serres, 1992).

Le domaine 2 du socle commun stipule que « tous les enseignements [...] doivent [...] contribuer à faire acquérir la capacité de coopérer en développant le travail en groupe et le travail collaboratif [...] ainsi que la capacité de réaliser des projets ». Le domaine 3 axé sur la formation du citoyen nous fait croire en

la possibilité des « apprentissages de la vie en société, de la vie collective et de la citoyenneté ».

Expérimenter les situations 3C pour discuter, faire des hypothèses et tester des critères de réalisation définit nos ambitions pour nos élèves afin répondre au programme des programmes.

Une programmation de situation 3C vers des « compétences attendues »

Les compétences attendues et les escaliers de compétences

Cette pédagogie des 3C nous permet au final d'élaborer des compétences attendues colorées par le contexte de notre établissement. Ce dernier repère est primordial car il va s'articuler avec les attendus de fin de cycle, les compétences travaillées des programmes et donc le socle commun de connaissances de compétences et de culture. Le lien entre nos élèves et le programme des programmes en devient explicite. Cette approche systémique nous permet de relier apprenants, processus d'apprentissage et notre discipline EPS dans le contexte de notre établissement.

Les compétences attendues deviennent l'écriture de notre pédagogie, elles mêmes traduites pour les élèves sous la forme de

nos escaliers de compétences. Les situations complexes, curriculaires et coopératives permettent à travers l'évolution de nos élèves dans ces repères, de suivre leur parcours de formation sur une activité physique précise et au delà. De cette façon, cet itinéraire d'apprentissage prend tout son sens en étant relié (Morin, 1999) avec tout d'abord les autres APSA afin d'équilibrer les 4 champs d'apprentissage et ensuite pour répondre à nos compétences générales.

La programmation des compétences attendue comme didactisation du parcours de formation à travers les cycles 3 et 4

Finalement, nous nous retrouvons avec une programmation de compétences atten-

dues ou une programmation de situations 3C qui nous permet véritablement de répondre à notre finalité à savoir « l'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble ». Ces programmations définissent les parcours de formation de nos élèves à travers le cycle 3 et le cycle 4. L'utilisation d'escaliers de compétences nous permet de les évaluer dans le vrai sens de ce terme à savoir donner de la valeur à leurs apprentissages. Les compétences attendues en deviennent la partie didactisée. Elles traduisent les évaluations de chaque séquence à travers notre pédagogie des 3C et permettent aux élèves de savoir de façon précise les objectifs recherchés par APSA, par champ d'apprentissage. Les critères de réalisation permettant de graver les différents paliers des escaliers représentent les repères de progressivité à acquérir.

Illustration avec une séquence de basket-ball

Nous avons choisi d'illustrer nos propos à travers l'explicitation d'une séquence de basket-ball avec nos classes de 6^{ème}. Nous nous situons dans le champ d'apprentissage n° 4, « conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel ».

La mise en place de notre pédagogie démarre par la création d'une situation complexe, coopérative et curriculaire qui servira de situation référence durant l'ensemble de la séquence en lien avec les caractéristiques de notre public.

Les caractéristiques de nos élèves

Commençons de ce fait par définir nos protagonistes durant leur année de 6^{ème}. D'après les travaux de Philippe Roy (1998), ces classes sont de type 1, c'est-à-dire « scolaires ».

En effet nous pouvons affirmer y jouer un rôle de « compagnon ». Les relations entre les élèves sont saines et permettent l'entraide. Les élèves sont dans une démarche active de leurs apprentissages et soucieux de réussir. La participation en cours est bonne et les dispenses d'EPS sont rares. Un grand nombre d'entre eux ont une activité physique en dehors de l'établissement. Nous pouvons ainsi en conclure que notre population scolaire est relativement facile et nous permet d'espérer en la mise en place de la pédagogie des 3C.

La situation complexe

Dans un premier temps, construisons une situation qui soit complexe en lien avec ces caractéristiques. En effet, « partant des savoirs et des questions issues de l'expérience des élèves, nous souhaitons possible de déve-

opper des compétences par des mises en situation nécessitant investigation et structuration » (Develay M, 2016). En cohérence avec cette citation sur l'intérêt d'amener les élèves à réfléchir sur les connaissances à construire et utiliser, nous plaçons nos collégiens sur des petits terrains de basket séparés en 4 espaces et avec un aménagement réglementaire important. Les élèves possèdent une bulle de protection qui empêche leurs adversaires de pouvoir les presser lorsqu'ils ont le ballon (Cf. schéma page suivante).

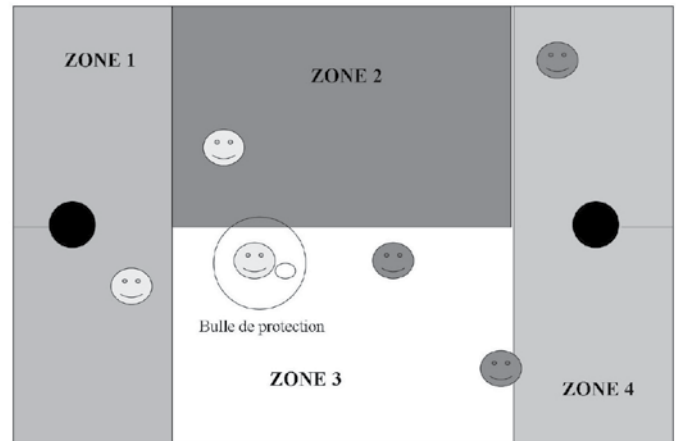
« Un des enjeux d'une « conception éactive de l'enseignement » est d'offrir suffisamment de sources de perturbations aux élèves pour qu'ils transforment leurs connaissances, tout en favorisant la « connexion » entre leurs expériences dans les dispositifs d'apprentissage et dans les pratiques auxquelles sont destinées ces apprentissages. » (Terré, 2015).

C'est pourquoi l'utilisation d'artéfacts cognitifs, ici les quatre espaces dans le terrain, avec la contrainte de devoir effectuer une passe à un partenaire situé dans une autre zone et la bulle de protection nous semblent la manière la plus efficace pour leur permettre de réfléchir et de choisir les solutions les plus adaptées à ce premier niveau de l'escalier de compétences (Cf. schéma 1).

Nous cherchons à les amener au 1 contre 0 afin d'éviter le jeu en grappe et leur faire comprendre l'utilisation de l'espace. Ils évoluent en 3c3 afin d'avoir plusieurs choix de passes, et de démarquage. Le dribble est illimité.

L'utilisation d'un score parlant fait également partie de cette situation. En effet, nous savons que le « jeu du banco », par exemple, facilite la mémorisation des actions ayant permis la rupture directe de l'échange, en « amplifiant » leur caractère significatif pour les élèves. Il s'agit ainsi, pour l'enseignant, de concevoir des dispositifs (co-observation, « jeu à thèmes », coaching, etc.) influant sur l'engagement des élèves et les incitant à focaliser leur attention sur certains éléments de l'environnement (Saury, Ria, Sève, Gal-Petitfaux, 2006).

Schéma 1



Dans cette optique, l'outil que nous utilisons est défini de la façon suivante. Si les élèves marquent dans la zone de marque favorable (Cf. tableau 1 ci-contre) le panier vaut 5 points alors qu'en dehors il n'en vaut qu'1. Par contre, afin de les amener à shooter, s'ils tentent sans marquer mais en touchant l'anneau par le dessus dans la zone de marque favorable, l'équipe marque 2 points.

La compréhension est essentielle afin de provoquer des transformations chez nos élèves. Pour ce faire nous organisons un temps d'échanges et de réflexions au sein des équipes lors des mi-temps pour permettre d'interpréter les feuilles de suivi de score parlant et ainsi progresser à la fois individuellement et collectivement.

Pour finir la description de cette situation nous donnons différents rôles aux élèves. Ils sont joueurs faisant partie d'une équipe hétérogène, observateurs et arbitres. C'est donc à partir de ces trois rôles que sont construits les quatre escaliers de compétences (Cf. tableau 2 page suivante).

Le travail coopératif

Afin d'amplifier cette complexité, nous cherchons à amener du travail coopératif en créant de l'interdépendance entre les élèves par le fait de multiplier le score obtenu par le nombre d'élèves ayant shootés dans l'équipe. De cette façon si l'équipe marque 10 points mais avec un seul marqueur, le score final de l'équipe est de 10 par rapport à une autre qui peut marquer également 10 points mais avec 3 marqueurs, son résultat final sera alors de 30. Les élèves comprennent rapidement l'intérêt de faire shooter un maximum de partenaire et un travail coopératif peut alors réellement voir le jour. Le choix des équipes ne se fait pas au hasard. Nous constituons des équipes homogènes entre elles et hétérogènes en leur sein durant l'ensemble de la séquence

Tableau 1

BASKET-BALL Feuille de score marche 1 de l'escalier

Noms des joueurs de l'équipe:

Mon équipe

L'équipe patiente pour trouver la bonne solution pour marquer en montée de balle et/ou en attaque placée.

Le shooteur tire en étant seul devant le panier. Choix judicieux de l'équipe.

Tous les shoots sont déclenchés dans la zone favorable de marque.






Tous les joueurs touchent la balle et ont l'occasion de shooter pendant le match.

- 1 pt:** panier marqué en dehors de la zone de marque favorable.
 - 2 pts:** le ballon touche l'anneau par le dessus en shootant dans la zone favorable
 - 5 pts:** panier marqué dans la zone de marque favorable
- Pour obtenir le score final, il faut multiplier les points par le nombre de joueurs ayant shooter pendant le match.**

Exemple:
Si dans l'équipe 1, 1 seul joueur tire 4 fois : on conserve le score.
Si dans l'équipe 2, 3 joueurs tirent , on multiplie le score par 3.

Feuille de match	
Match contre:	
Score:	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25 26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46
Tirs/buts	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19
Joueur 1:	
Joueur 2:	
Joueur 3:	
Joueur 4:	
Points:	
Nombre de joueurs ayant tiré et / ou marqué :	
Donc score final :	

Tableau 2

 <p>Mon équipe</p>	<p>L'équipe patiente pour trouver la bonne solution pour marquer en montée de balle et/ou en attaque placée.</p> <p>Le shooteur tire en étant seul devant la cible. Choix judicieux de l'équipe.</p> <p>Tous les tirs sont déclenchés dans la zone favorable de marque.</p> <p>Tous les joueurs touchent la balle et ont l'occasion de tirer pendant le match.</p>	 <p>J'arbitre</p>	<p>Je suis capable de co-arbitrer en occupant tout l'espace visuellement à 2.</p> <p>J'arbitre toutes les fautes en suivant les actions.</p> <p>Je suis capable de siffler 2 fautes. Je siffle fort et juste.</p> <p>Je suis responsable de siffler 2 fautes. J'ai besoin qu'un autre élève siffle la même chose pour me rassurer.</p>
 <p>Je joue</p>	 <p>Je suis capable d'éliminer des défenseurs et de permettre à mon partenaire de tirer en position favorable.</p> <p>Je fais le bon choix entre dribbler, passer ou tirer.</p> <p>Je participe au jeu en dribblant et passant de temps en temps. Tous mes choix ne sont pas judicieux.</p> <p>Dès que je reçois la balle, je la redonne à un partenaire. Je suis parfois « perdu » sur le terrain. J'ai besoin d'une « bulle de protection ».</p>	 <p>J'observe</p>	<p>Interprète la fiche d'observation pour l'équipe observée.</p> <p>Rempli la fiche dans sa totalité.</p> <p>Se contente de remplir la fiche partiellement.</p> <p>A besoin d'aide pour observer.</p>

afin de créer des conflits sociaux cognitifs bénéfiques à la réflexion lors des mi-temps et fin de matchs. Pour Deutsch (1949), la structure d'une tâche est dite coopérative lorsque l'atteinte d'un but par un individu est corrélée positivement à l'atteinte de ce but par les autres membres du groupe. Réfléchir ensemble au meilleur compromis pour marquer fait ainsi partie de la compétence attendue.

Elle apparaît également dans les différents rôles qu'ils tiennent car les arbitres permettent le bon fonctionnement des matchs. Les élèves se positionnent au fur et à mesure des leçons sur le palier correspondant à leur compétence d'arbitrage dans l'escalier prévu à cet effet (Cf. tableau 2). Nous leur faisons utiliser des cartes de règlement afin d'expliquer les fautes qu'ils sifflent. D'un côté il y a le nom de la faute et de l'autre l'explication de celle-ci. L'arbitrage fait de cette façon partie intégrante de la séquence et cet apprentissage se retrouvera bien évidemment lors du cycle 4 avec l'ambition de faire évoluer nos protagonistes le plus haut possible. Selon le palier, ils choisissent une ou deux règles à siffler avec ou sans les cartes, avec ou sans l'aide d'un camarade.

Le dernier rôle est celui d'observateur. Il permet aux équipes en jeu de pouvoir analyser a posteriori leurs résultats. Dans cette optique les élèves doivent remplir une fiche équipe qui reprend le score parlant et traduit ainsi le jeu proposé par l'équipe observée (Cf. tableau 2). Ce rôle est essentiel à tous car il permet à l'ensemble de notre classe de

mieux comprendre les critères de réalisation recherchés et les stratégies à mettre en place. Il leur sert de support dans la construction de parcours de formation équipe mais également individuel afin d'élaborer leur future stratégie. L'idée est réellement de les faire progresser individuellement grâce au collectif.

Ces compétences méthodologiques et sociales axées sur l'arbitrage et l'observation prennent tout leur sens du fait des caractéristiques spécifiques de nos élèves. En effet, ils ont un besoin très important de comprendre et de faire appliquer le règlement et surtout ils souhaitent comprendre comment faire pour progresser dans leurs apprentissages.

La situation curriculaire

Notre troisième axe nous amène à construire une situation curriculaire qui permettra aux élèves d'évoluer avec les escaliers de compétences. Passer d'un palier à l'autre sera l'objectif continu qui leur sera demandé. Pour y parvenir il leur faudra construire les contenus d'enseignement nécessaires pour franchir les contraintes que nous leur donnons au fur et à mesure de leurs avancées dans les apprentissages. Suite à leurs réflexions lors des mi-temps et fin de match, nous leur

proposons des situations d'apprentissages plus ciblées sur leurs besoins soit entre les matchs à thème ou lors des échauffements de début de leçon.

L'utilisation principale de matchs à thème leur permet de changer de situation complexe et coopérative. En effet, s'ils réussissent à avoir deux joueurs qui ont marqué ou shooté en utilisant le score parlant lors de trois rencontres différentes, nous faisons avancer l'équipe au niveau supérieur de l'escalier. La situation évolue dans ces contraintes tout en gardant les repères spatiaux de la première. Par exemple, le passage du palier 1 au 2^{ème} amène les élèves à évoluer sur un terrain toujours divisé en quatre zones mais avec en plus une zone de marque favorable supplémentaire et plus petite. Le score parlant évolue lui aussi (Cf. schéma 2 et tableau 3 page suivante).

Schéma 2

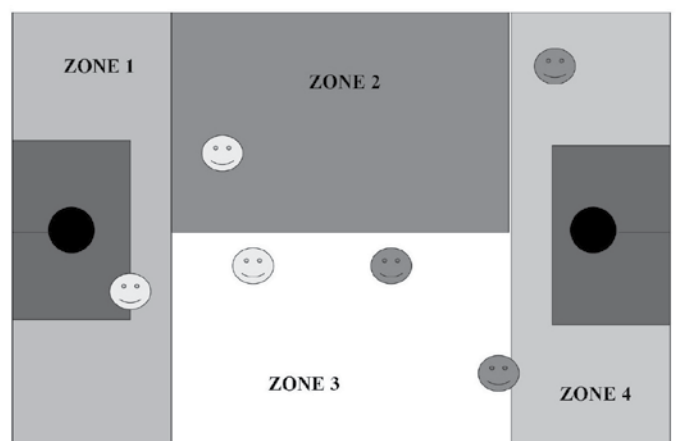



Tableau 3

BASKET-BALL
Feuille de score marche 2 de l'escalier

Mon équipe	L'équipe patiente pour trouver la bonne solution pour marquer en montée de balle et/ou en attaque placée.
	Le shooteur tire en étant seul devant le panier. Choix judicieux de l'équipe.
	Tous les shoots sont déclenchés dans la zone favorable de marque.
	Tous les joueurs touchent la balle et ont l'occasion de shooter pendant le match.

1 pt: le ballon touche l'anneau par le dessus.

2 pts: panier marqué en dehors de la zone favorable

4 pts: tir dans la zone favorable.

5 pts: panier à partir de la zone favorable.

Pour obtenir le score final, il faut multiplier les points par le nombre de joueurs ayant shooter pendant le match à partir de la zone favorable.

Exemple:

Si dans l'équipe 1, 1 seul joueur tire 4 fois : on conserve le score.

Si dans l'équipe 2, 3 joueurs tirent, on multiplie le score par 3.

Conclusion

La pédagogie des 3C nous apparaît comme une réponse originale et pragmatique à la construction de parcours de formation ciblés et spécifiques aux élèves de notre établissement. Le fait d'apporter de la complexité permet à nos élèves de mieux comprendre les apprentissages recherchés et de pouvoir les relier entre eux. Pouvoir choisir son chemin, expérimenter différentes solutions les amène à être véritablement acteurs de leurs apprentissages.

Travailler sous forme coopérative conduit nos collégiens à s'entraider, à réfléchir

à plusieurs en confrontant ses idées, en débattant. Ils travaillent ainsi sur le « vivre ensemble » de la finalité de l'EPS.

Enfin notre dernier objectif est de faire en sorte que notre situation soit curriculaire sous la forme d'escaliers de compétences pour permettre aux élèves de relier les connaissances apprises dans une APSA, dans un champ d'apprentissage. Un parcours de formation cycle 3 - cycle 4 se met donc en place sur l'ensemble du collège.

Au final, nous élaborons une programmation de compétences attendues colorées qui nous sert à équilibrer notre offre de formation afin de répondre le plus précisément possible

Cette situation deviendra curriculaire du fait que nous la ré-exploitions en handball, activité proposée en 6ème également. Par la suite lors du cycle 4, nos élèves seront amenés de nouveau à expérimenter ces deux activités avec cette même logique. Un suivi de leur parcours est ainsi mis en place sur le champ d'apprentissage 4 et avec des compétences méthodologiques et sociales ré-exploitable dans d'autres champs, voire dans d'autres disciplines.

à nos élèves et aux programmes. Cette programmation se caractérise par la construction de situations complexes, coopératives et curriculaires qui sont autant d'expériences corporelles qui amènent nos collégiens à construire leurs connaissances.

La dimension humaniste sur ce qui fait sens auprès de nos élèves, c'est-à-dire leur rapport aux savoirs à travers la mise en place de la pédagogie des 3C nous permet de construire un projet pédagogique conçu comme un parcours de formation répondant à l'une des orientations de notre projet d'établissement, à savoir « guider nos élèves sur le chemin de la réussite ».

Bibliographie

- Buchs C. (2017). *Travail coopératif entre et avec les élèves. Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes.* cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313_13_Buchs.pdf
- Delignières D. (2016). *Tâches, leçons, cycles, parcours de formation : Temporalités et apprentissages en Education Physique.* <https://didierdelignieresblog.wordpress.com>
- Delignières D. & Garsault C. (2004). *Libres propos sur l'EPS.* Paris, Editions EPS.
- Develay M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences.* Paris, De Boek.
- Deutsch M. (1949). *A theory of co-operation and competition.* Human relations, 2(2), 129-152.
- Durand M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Une approche énaactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage / développement.* Education & Didactique, 2/3, p. 97-121.
- Eveillard Y. (2014). *De l'intégration à l'inclusion,* <http://www.gaipar.eu/enseigner-et-apprendre-dans-la-complexite-2/preambule/>
- Morin E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.* Paris, UNESCO.
- Mourier J.L. (2010). *Le projet EPS, un outil fonctionnel?* Bistrot pédagogique du mercredi 22 septembre 2010. Régionale AE-EPS, Paris Île-de-France, p. 1-6.
- Gal-Petitfaux N, Durand M. (2001). *L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive.* Revue STAPS. p. 79-100.
- Rosanvallon P. (2003). *La Démocratie inachevée.* Paris, Folio-Histoire.
- Saury J., Ria L., Sève C., Gal-Petitfaux N. (2006). *Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS.* Revue EPS. n° 321, p. 5-11.
- Roy P. (1998). *Typologie des Classes.* Paris, PUF.
- Serres M. (1992). *Le Tiers-Instruit.* Paris, Gallimard.
- Sève C., Terré N. (2016). *L'EPS du dedans.* Paris, Edition EPS.
- Terré N. (2015). *Les connaissances des élèves en Education Physique. Etude de la dynamique de construction et d'actualisation des connaissances à partir de l'expérience de lycéens à l'échelle d'un cycle d'apprentissage en escalade.* Thèse Nantes (dir.) Saury J.
- Visioli J. (2017) *Apprendre en jouant : l'utilisation des matchs à thème dans les leçons de handball en EPS.* Revue Enseigner l'EPS, n° 271. p. 26-30.