

LE CORRE Gaëtan, professeur agrégé EPS, ISFEC Bretagne, collègue 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. Écrire 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 conjonc-*

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 graver 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 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 (Deli-gnières & 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 graver 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 Instruct 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 attendues 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 gravir 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-

lopper 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).

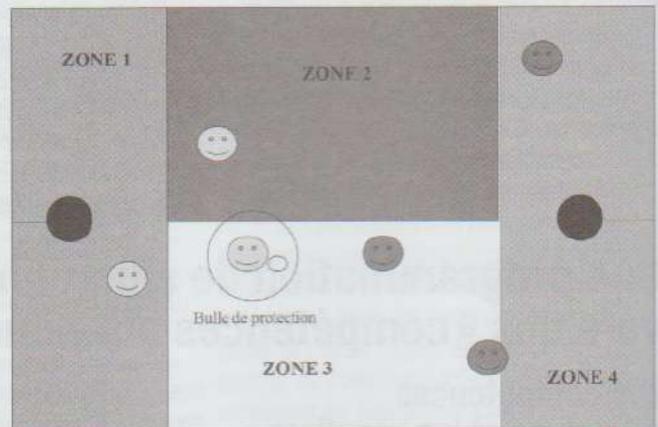
« Un des enjeux d'une « conception éactive de l'enseignement » est d'offrir suffisamment de sources de perturbations aux élèves pour qu'ils transforment leurs connaissances, tout en favorisant la « connexion » entre leurs expériences dans les dispositifs d'apprentissage et dans les pratiques auxquelles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

Match contre:		Feuille de match																				
Score:		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19		
		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 leurs

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

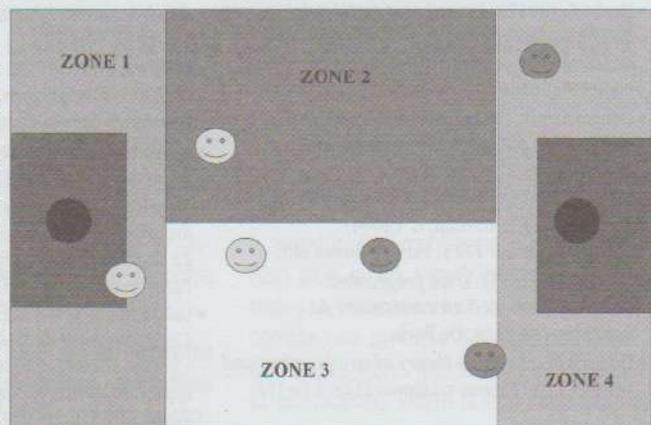


Tableau 3

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

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 éactive 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.
- Rosanzvallon 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, PUE.
- 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.