

EPS et maîtrise de la langue

La langue française est l'outil par lequel passe notre enseignement. La maîtrise de la langue, pilier 1 du socle commun, est un enjeu fort qui conditionne la réussite de l'élève. L'observatoire des pratiques en EPS, réuni les 12 et 13 octobre 2006, s'est donc penché sur le thème de la maîtrise de la langue en et par l'EPS.

Dans un premier temps, nous avons demandé à Olivier Himy, IA-IPR de lettres, de nous éclairer sur ce que l'on entend par « maîtrise de la langue » et de nous préciser les éléments sur lesquels tout enseignant doit être attentif pour y contribuer (maîtrise de langue – paragraphe ci-dessous).

L'appropriation des contenus d'enseignement passant par la maîtrise de la langue, il faut donc créer dans la classe les conditions pour construire cette maîtrise. Le groupe de travail a alors listé toutes les situations, les outils ou les démarches... utilisés par l'enseignant d'EPS qui créent des conditions de pratique de la langue (écrite ou orale) selon les trois situations d'interactions rencontrées en classe : professeur-élève, élève- professeur, élève- élève.

Puis nous nous sommes demandés dans et à quelle(s) condition(s) chacun des éléments ainsi identifié pouvait constituer un levier (ou un barrage) aux apprentissages en EPS.

La synthèse des réflexions est consignée dans les tableaux « Lister les éléments de communication » ([pages 7, 8, 9](#)) . Il est loin d'être exhaustif, chacun pourra le compléter à partir de sa propre expérience.

Enfin le groupe a tenté d'illustrer dans plusieurs APS, les conditions de mise en œuvre d'un développement de la maîtrise de la langue pour et par les apprentissages en EPS. Deux activités ont fait l'objet d'une production : l'escalade et le basket-ball.

Michèle Vinel
IA-IPR d'EPS

Michel Taburet
IA-IPR d'EPS

MAÎTRISE DE LA LANGUE

Olivier Himy
IA-IPR de Lettres

Préalables

Cycles et ruptures

La notion de cycle implique une continuité des enseignements qui ne recouvre pourtant pas, chacun en conviendra, une réalité. Si une liaison école-collège est nécessaire, c'est bien pour rétablir dans son plein droit l'existence du cycle, et donc celle de la continuité. Deux points sont à souligner à cet égard. D'une part, à l'évidence, ce que l'institution scolaire sépare, par le biais des enseignements primaire puis secondaire, puis au sein du secondaire, par le biais des premier et second cycles, et enfin par le supérieur, devrait représenter pour les enfants une continuité dans les enseignements. D'autre part, non seulement cette scolarité n'est pas vécue comme une continuité, mais elle est même fortement appréhendée comme une succession de ruptures, dont pâtissent surtout les élèves les plus faibles.

Ne nous trompons pas : qui dit rupture ne dit pas nécessairement barrière infranchissable, obstacle démesuré ou piège tendu aux enfants. Les ruptures sont aussi des étapes symboliques fondatrices, elles sont nécessaires, et d'autant plus nécessaires que les rites sociaux ancestraux se sont effacés, et que c'est l'école qui par ce biais les maintient. Il y a donc à la fois nécessité de la

rupture, en tant que c'est elle qui fait grandir, et nécessité, pour les plus fragiles des enfants que nous accueillons, d'accompagner ces ruptures, afin qu'elles ne deviennent pas des cassures. Pour les élèves en difficulté comme pour les autres, ces ruptures sont donc des passages obligés, mais qu'il faut sans doute mieux accompagner.

Continuité des programmes

Tel est bien le sens de nos programmes, et en particulier des nouveaux programmes de l'école primaire, qui se sont mis en conformité avec ceux du collège. Les enfants accueillis au collège depuis la rentrée 2004 ont suivi ces nouveaux programmes, et une continuité théorique, et on peut le souhaiter, pratique, est donc établie. Néanmoins, afin que cette continuité soit effective, plusieurs actions sont à mettre en œuvre : les liaisons école-collège ; la connaissance réciproque des programmes, des programmes du primaire pour les collègues du collège, des programmes du collège pour les collègues du primaire, et davantage que la lettre des programmes, indispensable à coup sûr, mais souvent à la fois rébarbative et théorique, leur esprit ; les échanges autour d'actions particulières, projets de lecture, d'écriture, de théâtre, mais aussi actions autour de la culture scientifique, actions culturelles, peu importe...

La question des méthodes et celle du vocabulaire mental

On ne rouvrira pas ici la question des méthodes d'apprentissage de la lecture : félicitons-nous simplement que, pour une fois, les indications ministérielles concernant l'abandon de la méthode globale aient été mises en œuvre avec vingt ans d'avance ! Lors du colloque organisé par la DESCO au mois de mars sur la lecture, Alain Bentolila soulignait la nécessité absolue, pour un apprentissage réussi de la lecture par un enfant, de disposer d'un vocabulaire mental riche. Un enfant qui ne connaît pas le mot qu'il déchiffre, ou qui ne parvient pas, même s'il l'ignore a priori, à l'identifier, s'interroge sur sa réussite en lecture : parce que le mot ne correspond à rien de connu, l'enfant pense l'avoir mal lu ; et plus de mots seront concernés, plus l'enfant sera en situation de mauvais apprentissage. On en voit bien sûr les conséquences en classe de 6^{ème} : qu'est-ce qu'un enfant « petit lecteur » ? c'est un enfant dont le vocabulaire mental est pauvre, et qui butte par conséquent dans sa lecture de façon répétée et démobilisante. Lire, ce n'est donc ni déchiffrer simplement, même si c'est évidemment indispensable en particulier dès que l'on aborde un mot absent de ce dictionnaire mental, ni seulement comprendre – car comprendre est bien un apprentissage – , mais c'est savoir, à partir d'un vocabulaire mental de base, enrichir soi-même ce vocabulaire, c'est-à-dire apprendre en lisant, et identifier de la sorte ce qui est d'ores et déjà su, ce qui peut l'être assez aisément, et ce qui demandera une recherche. Deux exemples récemment observés en classe, pour être mieux compris : un enfant (primo-arrivant) lit « il manda », lève la tête en interrogeant son enseignante, qui lui confirme sa bonne lecture, et le renvoie à la note qui assimile « mander » et « demander » ; un enfant lit « cimenterre » et regarde son enseignante qui se lance dans l'explication complète de ce qu'est un cimenterre, de sa forme, etc. Dans le premier cas, l'enfant, par le renvoi à une famille de mots, est habitué rapidement à se débrouiller seul, et à observer si le mot non identifié peut néanmoins être expliqué ; dans le second, l'enfant est renvoyé au dictionnaire (ici, l'enseignante) et apprend donc qu'il ne peut apprendre par lui-même. Dès lors, un travail sur le lexique apparaît indispensable dans l'apprentissage de la lecture – nous y reviendrons.

La maîtrise de la langue n'est pas disciplinaire

La maîtrise de la langue ne relève pas d'une discipline

La langue est l'outil premier de toutes les disciplines. En tant que telle, ni son observation, ni son usage raisonné, ne sont le seul apanage de l'enseignant de français. La première conséquence de cette affirmation – évidence pour nos collègues du primaire, mais évidence qui doit être réaffirmée avec force au collège, pour tous les collègues – est que l'attention portée à la langue doit être le fait de tous.

La langue est le premier outil

Imaginerait-on un enseignant ne pas prendre soin de ses outils ? Un enseignant d'EPS ne pas veiller à ce que le matériel soit en bon état, un enseignant de chimie ne pas vérifier que les becs benzène soient éteints ? Bien sûr, les exemples que nous prenons là engagent la sécurité... et la langue ne semble pas a priori en relever... Mais imaginerait-on d'autre part un enseignant ne pas demander à ses élèves de ramasser le papier jeté par terre ? Le travail sur la maîtrise de la langue par les élèves est donc une nécessité, et c'est une nécessité au service de chaque discipline : travailler sur cette maîtrise en mathématiques, ce sera permettre à l'élève de progresser en mathématique. Et si ce travail prend à l'évidence du temps, ce n'est pas un temps « perdu » pour la discipline, mais un temps « investi » pour de meilleurs apprentissages futurs dans la discipline. Il est indispensable que les collègues comprennent que le travail qui leur est demandé ne leur est pas demandé pour venir « aider » l'enseignant de français, mais bien pour les apprentissages, dans leur discipline, soient mieux assurés.

Comment observer sa propre langue ?

Observer sa langue ne va cependant pas de soi, ni pour les élèves, ni pour les enseignants dont ce n'est pas la spécialité, justement parce qu'il s'agit de sa propre langue. L'observation nécessite une prise de distance, une mise à distance de l'objet qu'on observe, qui est extrêmement difficile avec sa langue, puisqu'elle sera à la fois l'objet de l'observation, et son moyen : c'est avec sa langue qu'on observe sa langue. Il faut donc rassurer les enseignants par un double biais : en leur donnant des outils pour effectuer ce travail ; en leur montrant que non seulement c'est de leur ressort, mais aussi de leurs compétences.

L'oral

La modélisation

Le premier point qu'il est nécessaire de souligner – pour n'y plus revenir – concerne la fonction modélisante de l'enseignant. Le rôle de l'enseignant est d'être un modèle pour ses élèves, non pas au sens où il aurait à endosser une posture moralisatrice ou idéologique, mais où il modélise, il forme, ses élèves. Dès lors, la correction de l'expression des enseignants est une nécessité : tant correction du niveau de langue, que correction de la syntaxe.

La familiarité de l'expression ne se justifie que si elle a valeur pédagogique : autant dire qu'un enseignant de lettres pourra prendre des exemples dans ce registre, pour faire comprendre à ses élèves ce que sont les différents niveaux de langue, mais qu'on ne voit pas pourquoi un enseignant de maths ou de SVT y aurait recours. Ce n'est pas la fonction de l'école que d'apprendre aux élèves ce qu'ils auront tout loisir d'entendre ailleurs ; ce n'est pas non plus la fonction d'un enseignant que de dire aux élèves, de façon implicite, qu'ils sont autorisés à parler ainsi.

La formulation

La maîtrise de la langue commence par être travaillée à l'oral, de la façon la plus simple : on attend des élèves qu'ils fassent des phrases, et des phrases correctes. Dans le dispositif traditionnel question/réponse, les réponses des élèves doivent être formulées, et non pas limitées à « oui » ou « non ». Cette phase de formulation a une double fonction : d'une part, elle permet de vérifier si l'élève a réellement compris et s'il est donc capable de dire ce qu'il a compris – la réponse au

hasard rend cette formulation le plus souvent difficile... ; d'autre part, elle permet de préciser les zones de flou, qui ne manqueront pas de se faire jour dans la phrase.

La reformulation

Un travail constant de reformulation est donc à mettre en place, soit par l'élève lui-même, soit par un autre élève. La reformulation est le moment et le moyen à la fois de corriger et de préciser l'expression, mais aussi de corriger et de préciser la compréhension. Il ne faut pas hésiter à faire appel à une paraphrase de reformulation, qui permet de vérifier la compréhension première. De la sorte, c'est bien le domaine de chaque discipline qui est travaillé par le moment de formulation/reformulation, et non celui de la langue pour elle-même.

Le travail du lexique

Lexique spécifique

Chaque discipline a son lexique spécifique, dont le traitement ne soulève guère de difficultés. Un enfant ne confondra pas le mot « hypoténuse » avec un autre mot : soit le mot est connu, soit il ne l'est pas et l'enfant doit l'apprendre. Cependant, il est possible de souligner que le mot est construit à partir du préfixe grec « hypo- », qui signifie « sous » (la signification étymologique d'« hypoténuse » est « côté se tendant sous les angles »), et que l'on retrouve aussi dans « hypothalamus » ou « hypoglycémie » (pour les SVT), « hypochlorhydrie » (pour les chimistes), ou « hypocalorique » (pour tous). Si l'on veut aller plus loin, on peut aussi signaler, pour le différencier, le préfixe « hippo- » (« cheval »), mais ce n'est utile que si on risque de l'employer dans sa discipline.

Lexique spécifiquement utilisé

À ce premier niveau de lexique, il faut en ajouter un second, beaucoup plus problématique : le lexique employé de façon spécifique, mais qui relève ailleurs soit d'un autre usage spécifique, soit d'un usage courant. Ce lexique est évidemment le lieu de confusions possibles. Il s'agit donc là, à la fois d'expliquer à l'élève l'usage spécifique du mot, et de rapporter cet usage spécifique à l'usage courant. En comprenant le pourquoi de ce sens spécifique, l'élève le comprendra et le retiendra mieux qu'en l'admettant sans discuter. Il y a donc là une double opération pour l'enseignant : une première de réflexion sur son vocabulaire – quels mots peuvent relever de cette catégorie, comment les expliquer, d'où viennent-ils ? – et une seconde d'activité en classe – dont il ne faut pas sous-estimer le temps qu'elle prend : ce temps est indispensable parce qu'il permet une meilleure appropriation par les élèves, mais il sera, dans un premier temps du moins, ressenti comme un temps pris sur les apprentissages disciplinaires. C'est une erreur de jugement, mais il faut en prendre conscience pour la dépasser. Là aussi, quelques exemples.

Deux emplois spécifiques. Le mot « hyperbole » a un sens en géométrie (« ensemble des points d'un plan dont la valeur absolue de la différence des distances à deux points fixes (foyers) de ce plan est constante ») et un autre en littérature (« procédé qui consiste à exagérer l'expression pour produire une forte impression (exemple : un *géant* pour un *homme de haute taille*) »). Dans les deux cas, le retour à l'étymologie est intéressant (l'« excès »), sans qu'il soit suffisant pour l'emploi géométrique.

Un emploi spécifique et un emploi courant. Le mot « romantique » a un sens courant (« sentimental ») qui mène les élèves à ne rien comprendre à ce qu'est le courant littéraire (qui répond à un certain nombre de points précis, dont le sentimentalisme n'est qu'une caricature). Idem avec le mot « « droite », dont le sens diffère en maths, dans l'usage courant de position (tourner à droite), dans son sens politique, dans son sens moral (quelqu'un de droit), etc.

Ce travail sur le lexique nécessite des outils : mentionnons le livre d'Alain Rey, *À mots découverts*, chez Robert Laffont, qui donnera de nombreux et vivants exemples. Évidemment, l'usage du dictionnaire peut suffire, mais il est indispensable d'apprendre aux élèves – paradoxe – à ne pas s'en servir ! C'est-à-dire à réfléchir sur les mots avant d'ouvrir le dictionnaire.

Dérivation sémantique et dérivation morphologique

Comment travailler alors le lexique, quand on n'est pas enseignant de français ? Par une attention soutenue aux types de dérivation : la dérivation sémantique, et la dérivation morphologique.

La dérivation morphologique désigne simplement la construction d'un mot par l'ajout d'un affixe, préfixe avant ou suffixe après. On voit bien, dans ce premier cas, que la connaissance de la signification des affixes est utile. Mais même dans l'ignorance de leur signification précise et scientifique, il est tout à fait aisé de les expliquer par la comparaison avec des mots d'usage courant. Ainsi le préfixe « pré- » a une signification temporelle dans « précambrien » (avant), et spatiale dans « préfixe » (avant, devant), etc. Le sens des suffixes est plus souvent ignoré, mais pourrait pourtant susciter d'utiles interrogations... Un exemple de suffixation : le suffixe « -âtre », à valeur péjorative, comme dans « blanchâtre », « idolâtre », mais pas dans « plâtre »...

Mise en garde

Contrairement à ce qu'on pourrait cependant croire, la connaissance du lexique n'est pas garante de la compréhension d'un texte ou d'un énoncé, et inversement. Quelques exemples pour bien comprendre ce point : on donne à des élèves de 6^{ème} un texte de Descartes, dont le vocabulaire est le plus souvent simple, et l'on constate bien sûr qu'ils ne le comprennent pas ; à l'inverse, on donne à ces mêmes élèves un texte de Jean Tardieu, intitulé *Un mot pour un autre*, et dans lequel les structures syntaxiques et les situations sociales sont tellement fortes que le texte est compris, alors même que nombre de mots sont employés indûment. Il est alors nécessaire de distinguer une compréhension littérale, qui n'est pas garante du sens, et une compréhension du sens, qui peut faire l'économie de la compréhension littérale. C'est un phénomène bien connu en langue, et qui s'applique évidemment au français. Le seul moyen de s'assurer de la compréhension du sens – et non des mots – est alors de faire opérer par les élèves une reformulation. En le disant dans « leurs » mots, les élèves témoignent ou non de cette compréhension.

La rédaction des consignes

Les référents culturels

Il est nécessaire de s'interdire tout référent non élucidé dans une consigne. Cela signifie simplement que le recours à un référent extérieur à la consigne n'est possible que dans deux cas : le référent est explicité dans une note ou dans la consigne elle-même ; le référent a été étudié préalablement par les élèves et l'exercice tend notamment à vérifier qu'il a été acquis/appris. Dans les autres cas, le recours au référent ne peut que venir perturber la compréhension de la consigne, et la rendre alors aléatoire. Dès lors, l'opération demandée aux élèves devient difficilement évaluable, puisque certains ne pourront l'opérer, non par incapacité/incompétence, mais par incompréhension de la consigne provoquée par cet élément de trouble.

Les implicites

De la même façon, il est nécessaire, dans un premier temps, de s'interdire tout implicite dans une consigne. La compréhension de l'implicite est évidemment quelque chose à quoi l'on doit mener les élèves, mais c'est un apprentissage à mettre en œuvre, et un apprentissage long. On ne peut le demander aux élèves sans l'avoir préalablement travaillé avec eux. On se trouve donc dans un cas identique à celui de la référence externe : il s'agit bien d'aller vers la complexité, il ne s'agit pas de considérer qu'elle est un pré-requis. Le problème le plus souvent rencontré à cet égard n'est d'ailleurs pas une incompréhension de la difficulté de rédiger une consigne, mais une attention insuffisante aux pièges qu'elle peut contenir. Quelques exemples : le verbe « illustrer » a-t-il un sens clair pour un élève de 6^{ème}, selon qu'il est employé en français, en arts plastiques, en histoire-géographie ou en SVT ? De même, le verbe « repérer » a-t-il un sens unique ? S'agit-il de repérer, au sens basique, ou de relever ce qu'on a préalablement repéré ? Etc.

Phrase simple et phrase complexe

Enfin, il est nécessaire de simplifier les consignes. Trois questions en une (1. Quels sont les x, les y et les z de blabla ?) vont mener beaucoup d'élèves à deux types de fautes. Première faute : l'élève ne traite que la première des trois questions (les x) et passe à la question 2. Seconde faute : l'élève lit le texte ou le document pour relever tous les x, puis recommence pour tous les y, et enfin pour tous les z, au lieu de procéder à une approche synthétique. Si l'on doit aboutir à cette seconde dérive, alors autant diviser la question en trois, ce qui évitera au moins la première des fautes.

D'une façon plus générale, il est recommandé d'éviter l'emploi de phrases complexes (avec relatives) dans une consigne, au profit de phrases simples (Sujet-Verbe-Complément). De même qu'il est recommandé s'utiliser des phrases brèves, plutôt que des phrases longues. Les phrases complexes et/ou longues nécessitent de la part de l'élève une attention plus soutenue, alors que son attention devrait surtout être soutenue lors de la recherche de la réponse. Ce sont donc des consignes qui rendent plus difficiles l'effectuation de l'exercice, sans rapport avec la difficulté même de l'exercice...

Évaluer la langue

L'oral

L'oral n'est jamais évalué dans notre système, de façon institutionnelle, sinon en langue, ou à l'Épreuve Anticipée de Français. Il faut par ailleurs se méfier d'une évaluation qui prendrait en compte la seule prise de parole et non sa qualité et/ou sa correction. Dès lors, ce qui compte à l'oral est bien le travail mentionné plus haut (modélisation, formulation, reformulation), et non une évaluation quelconque. L'objet du travail demandé est de permettre aux élèves de mieux comprendre, dans chaque discipline, ce qu'ils sont censés comprendre ; il ne s'agit donc pas de les évaluer à tous les coins de cours, mais bien de les mener à une meilleure maîtrise, de la langue comme de la discipline concernée, de la langue donc de la discipline concernée.

L'écrit

Deux disciplines sont explicitement évaluatrices : le français et l'histoire-géographie.

Que peut-on demander aux autres ? D'une part, de la lucidité : ce n'est pas parce que l'évaluation n'est pas explicite qu'elle n'est pas implicite. Et ce n'est pas non plus parce que l'évaluation est implicite qu'elle est nécessairement induite. Si la langue est fautive au point que la réponse donnée est incompréhensible, alors il est légitime de la considérer fautive, sauf à vivre dans le mythe d'une science cognitive qui saurait se passer du langage : c'est bien par et dans le langage que les connaissances s'acquièrent. Néanmoins, ce n'est pas parce que la langue est incorrecte (mais reste compréhensible) que la réponse est fautive. Il faut alors passer à un second stade. D'une part, la langue incorrecte (fautes de grammaire ou d'orthographe) doit être corrigée (ou à tout le moins, signalée). Si elle ne l'est pas, ce geste de l'enseignant (ne pas corriger) a un sens : la langue n'est pas importante. Corriger est une nécessité, non pour évaluer, mais pour donner de l'importance. Refuser ce travail – dont il ne faut pas mésestimer le temps qu'il prend dans les corrections – au prétexte de sa non-rentabilité disciplinaire, c'est creuser le fossé de la langue, et dès lors de toutes les disciplines.

Enfin, il est possible de mettre sur pied un travail de l'équipe pédagogique, en fonction des difficultés particulières d'une classe, dans lequel on se mettra d'accord sur des modes d'évaluation de la langue à l'écrit. Il s'agit toujours de redonner à cet apprentissage une place que la société ne lui accorde plus, sans pour autant mettre systématiquement en difficulté les élèves qui le sont déjà le plus.

Lister tous les éléments de communication (démarches, outils, situation....) utilisés en EPS

Interactions	Prof – élève	Elèves – prof	Elèves – Elèves
ECRIT	FICHES : de travail individuelle ou collective, d'évaluation, de suivi, d'observation, etc. Leurs contenus : consignes, barèmes, règles de sécurité, organisation schématisée, critères de réussite, contenus d'enseignement, etc. MEDIAS : dessin, photo, animation vidéo, tableaux portable ou fixe, mots-clés, couleurs, texte plus ou moins rédigé, abréviations, cahier de textes, affichage, intranet, etc.	Fiche de renseignement (de début d'année, en cours de cycle,...), de relevé de données, de bilan, etc. Différents médias : cahier, classeur, carnet d'entraînement, intranet, etc. Utilisation du tableau : dessin, descriptif,...	Rôles d'observateurs, de juges. Co-observation : grille d'aide à l'observation, outils de mesure (chrono, vidéo,...). Ecrit individuel ou collectif.
ORAL	INFORMATIONS : description de la tâche, critères de réussite, de réalisation, règles de sécurité, de vie collective.... descriptif des tâches, critères, etc. Bilan synthèse FEED-BACK (individuel ou collectif) : encouragement, félicitation, conseil, remédiation, régulation (complexification/simplification) VERBALISATION : différents rôles du professeur dans les moments de verbalisation : organise, questionne, oriente	Questionnement spontané ou provoqué. Retour d'information spontané ou provoqué : rendre compte, exposer (guidé par un support ou consigne), témoigner Reformulation.	Débat d'idées (stratégies collectives, chorégraphies, choix d'un itinéraire,...)/ Concertation / confrontation. Rôles sociaux : rapporteurs, débatteurs, conseils, analyseur, tuteur, juge arbitre, régulateur...

Dans quelles conditions les éléments identifiés sont-ils des barrages aux apprentissages ?
A quelles conditions sont-ils des leviers ?

Eléments		LEVIER	BARRAGE
Fiche de travail descriptive		- facilite la compréhension ; - permet un retour sur l'information ; - clarifie et renforce les consignes...	- confuse ; - complexe.
Fiche d'évaluation		- transmise avant l'évaluation ; - donne du sens aux apprentissages.	- transmise tardivement ; - complexe.
Fiche d'observation (recueil de données)		Pour observateur : - favorise la prise de conscience de ce qu'il faut faire pour réussir ; - favorise la reformulation. Pour l'observé : - retour d'infos sur les savoirs mis en œuvre et les résultats.	- critères inadaptés ; - critères complexes ; - interprétation implicite des élèves.
Fiche bilan		- critères de réussite précis ; - après SRP ; - mise en commun collective → fruit d'une confrontation collective.	- en début et en fin d'apprentissage ; - critères imprécis ; - pas de confrontation collective.
ROLES	JUGE	Choix de l'APS (certainement plus adapté en gym, danse,...) Groupement par affinité et petit effectif Adéquation de la compétence à juger au niveau de pratique	Temps trop long pour synthèse Temps passé à confronter les avis Groupe important ou classe entière (seuls
	CONSEIL	Support écrit simple et fonctionnel (bien choisir les observables) Groupement par affinité et petit effectif	
	DEBATEUR	Donner à tous la possibilité d'exprimer un point de vue Groupement par affinité et petit effectif Placement du débat entre deux moments de pratique pour donner du sens	

	ANALYSEUR	Relation élèves - professeur Retour rapide à l'enseignant. Connaissance du point de vue de chacun. Attention à réinvestir le travail d'analyse. Relation élèves – professeur et élève - élèves Donner à chacun l'occasion de donner son avis (gestion des interventions et questionnement orienté par l'enseignant). Attention à réinvestir le travail d'analyse.	quelques élèves s'expriment)
	Enoncé des règles de vie, de fonctionnement	▪ négociées et appliquées ; ▪ comprises et admises.	Non explicitées
	Feed-back	▪ court, précis, fait rapidement suite à la réalisation et précède de peu la répétition ; ▪ étayé et justifié en référence à des critères d'observation ou de réussite précis. Si l'observation est réalisée par un élève : adaptation du mode de groupement en fonction du moment de l'apprentissage (tutorat-hétérogène, recontextualisation-homogène) Si elle est réalisée par l'enseignant : distribuée, positive, corrective	
	Débat	▪ partagé, temps de parole distribué par un mode de groupement adapté dans le nombre et la composition ; ▪ se concrétise par une décision concertée et exprimée par écrit ou formalisée par une phrase ; ▪ donne lieu à une proposition exposée.	
	Prise de parole des élèves	▪ préparée ; ▪ dans un climat relationnel positif.	

Illustration au travers de l'APS Basket pour une classe de sixième.

Nous avons volontairement choisi des outils permettant de provoquer la discussion entre les élèves et ainsi la mise en débat. Nous sommes donc essentiellement sur le pôle élèves- élèves. Nous ne minimisons pas l'importance de la relation enseignant/élèves mais nous avons délibérément valorisé la question : « se comprendre et échanger pour apprendre » par le pôle de la communication entre pairs.

Enfin, les outils que nous proposons pourraient faire penser à une dérive « papier/crayon » de l'EPS... Nous récusons cette tendance car nous exposons des outils qui ne seront pas le quotidien des élèves mais des passages, à des moments donnés, permettant d'engager et de faciliter la communication au service des apprentissages moteurs.

1^{er} outil : fiche individuelle à remplir d'une phrase ou d'un dessin.

Objectif : mettre les élèves en situation de débat (conflit socio-cognitif) en demandant à chacun de s'exprimer.

Contexte : Situation de résolution de problème. Thème : progresser collectivement pour atteindre la cible adverse. Equipes stables et homogènes en leur sein. Après un passage dans chaque rôle (att/déf) les élèves se retrouvent par équipe, chaque élève doit mettre rapidement sur une fiche la solution qu'il propose pour réussir la situation. Ils doivent ensuite la proposer (lire) et l'expliquer aux autres membres de l'équipe (à l'oral) et se mettre d'accord sur une proposition consensuelle.

On peut guider l'élève en posant des questions :

- avez-vous réussi à progresser vers la cible ?
- pourquoi ?
- proposez une autre solution.

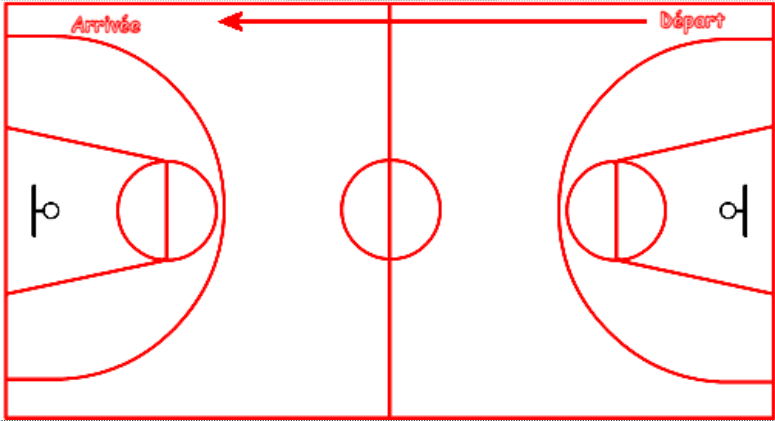
Le passage à l'écrit permet à tous les élèves de s'exprimer et donc de ne plus se retrancher derrière les leaders ou de se taire. Chacun des élèves doit exposer sa solution.

La discussion doit aboutir à une solution collective consensuelle qui peut être formalisée par écrit.

Voir les exemples de fiches pages suivantes

Il s'agit réellement d'exemples, les fiches doivent être approfondies et contextualisées à la situation d'apprentissage mise en place. En s'appuyant sur l'émergence des contenus d'enseignement basket, elles servent essentiellement à la mise en place des « règles de constitution » du « débat d'idées » : favoriser la prise de parole de tous, les échanges, le débat... Bien sûr elles ne règlent pas tout et la présence régulière de l'enseignant au cours des temps de verbalisation est indispensable autant du point de vue de l'émergence des contenus d'enseignement (règles constituées) que du point de vue de la construction des compétences générales (règles de constitution).

Exemple de fiche individuelle

Date : 8 novembre 2006		SRP : stratégie coll n°2	Discussion après 1 ^{er} passage
Nom :		Prénom :	Equipe :
A ton avis combien de fois avez vous réussi l'exercice sur 10 passages ?			
A ton avis la façon dont vous vous y prenez est-elle bonne ? Pourquoi ?			
En une phrase, essaie d'expliquer quelle serait pour toi la bonne solution ? <i>Il serait intéressant que tu parles du placement de ton équipe sur le terrain pour réussir à faire progresser le ballon vers le panier des adversaires.</i>			
Tu peux aussi utiliser le dessin ➡ pour pouvoir expliquer plus facilement à tes camarades Pour remplir le dessin tu utiliseras comme légende : X : joueurs de mon équipe ● : adversaires ● : ballon			
Attention : quand tu auras fini de remplir ta fiche tu devras l'expliquer à tes partenaires : « Dire, à ton avis, comment vous devriez vous y prendre pour réussir »...			
Chaque membre de l'équipe doit et va donner son avis... Chacun doit être écouté, une fois que tout le monde a donné son avis : discutez et mettez vous d'accord pour ce qui vous semble la meilleure solution à essayer dans les prochains passages de l'exercice... Vous pouvez bien sûr inventer une nouvelle solution ou reprendre la solution de l'un d'entre vous... En cas de difficulté : appelez le professeur.			

A l'issue du débat il est intéressant ponctuellement de faire remplir une fiche collective de synthèse.

Exemple de fiche collective

Date : 8 novembre 2006		SRP : stratégie coll n°2	Discussion après 1 ^{er} passage
Fiche collective Basket Ball 6^{ème} C		Equipe :	
Essayez d'expliquer comment vous allez jouer ensemble pour réussir à atteindre le panier des adversaires sans vous faire prendre la balle ? <i>Pensez à parler de comment vous allez vous placer sur le terrain.</i>			
Vous pouvez utiliser le dessin pour montrer comment vous allez vous placer sur le terrain Pour remplir le dessin tu utiliseras comme légende : X : joueurs de mon équipe ● : adversaires ● : ballon			
Bilan de la discussion	Tout le monde a-t-il expliqué sa fiche, donner son avis ?		
	Tout le monde a-t-il participé à la discussion ?		
	Etes-vous tous d'accord pour essayer votre nouvelle « tactique » ?		

2^{ème} outil : proposition d'une fiche avec choix multiples

Objectif : mettre les élèves en débat

Contexte : Situation de résolution de problème. Thème : progresser collectivement pour atteindre la cible adverse. Equipes stables et homogènes en leur sein. Après plusieurs passages dans chaque rôle (att/déf) les élèves se retrouvent par equipe et choisissent des réponses au problème qui leur a été posé, parmi celles proposées par l'enseignant sur la fiche. Ce temps de travail est postérieur au premier outil proposé et s'articule avec celui-ci .

La fiche peut être remplie individuellement, puis mise en commun au sein de l'équipe. Le débat et la mise en jeu de la maîtrise de la langue sont en œuvre en cas de désaccord au niveau des réponses entre les élèves. Ils doivent alors confronter leurs points de vue et expliquer leurs choix.

Exemple de fiche

Fiche solutions Basket Ball 6 ^{ème}		Niveau C
Sur les dessins ci-dessous sont représentées des équipes de 6^{ème} jouant au basket. Vous devez dire, si pour vous, l'équipe rouge est sur chaque dessin bien placée ou bien organisée et pourquoi ? Attention ce sont les équipes en attaque (les rouges) qui nous intéressent. légende : X : joueurs attaquants ● : défenseurs ● : ballon		
Bien ☐ Pas bien ☐ organisée Pourquoi ?		
Bien ☐ Pas bien ☐ organisée Pourquoi ?		
Bien ☐ Pas bien ☐ organisée Pourquoi ?		

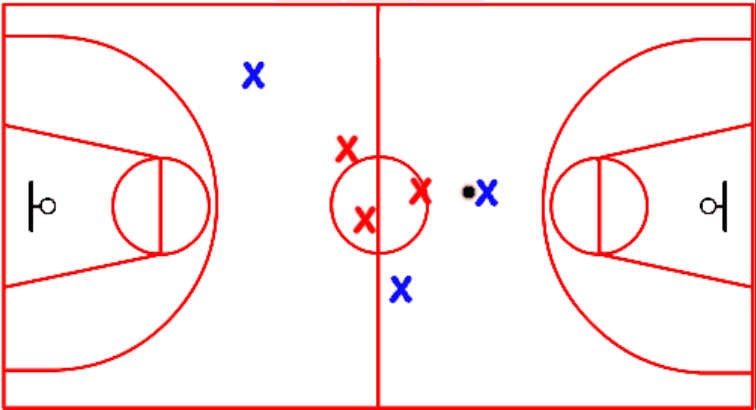
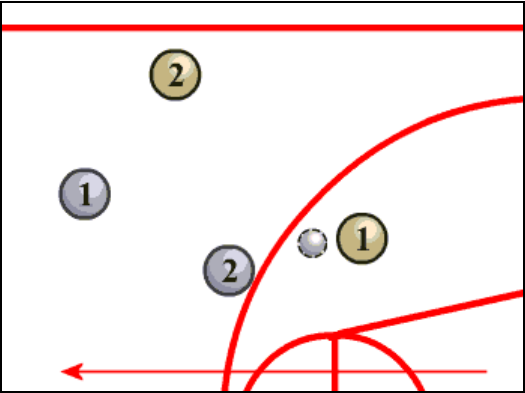
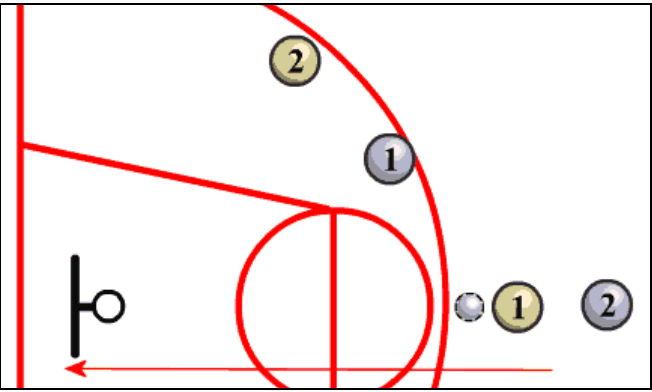
3^{ème} outil : construction de fiches de connaissances

Objectifs :

- pour les élèves, répondre aux questions posées et confronter leurs réponses ;
- pour le professeur : mettre les élèves en débat, permet aussi d'avoir un retour sur les connaissances des élèves ainsi que sur la compréhension du vocabulaire spécifique à l'APS.

Contexte : une fiche par élève. Chacun répond individuellement aux questions posées, puis confrontation des réponses par 2 ou 3, puis avec l'enseignant.

Exemple :

Questionnaire Basket Ball 6 ^{ème}	
En observant le schéma de la partie droite de la feuille, réponds à la question correspondante.	
L'équipe rouge est en Pourquoi ?	
L'équipe bleue est en Pourquoi ?	
Le joueur 1 jaune est le porteur de balle. Le joueur 2 jaune est son A ton avis est-il bien placé ? Pourquoi ? On dit qu'il est	
Le joueur 1 jaune porteur de balle hésite, peux-tu l'aider ? Doit-il : - aller au panier en dribblant ? - passer la balle à son camarade le 2 jaune ? Pourquoi lui donnes-tu ce conseil ?	

4^{ème} outil : fiche d'observation d'actions positives en match.

Objectif : mettre les élèves en débat en confrontant les résultats d'observation de 2 élèves.

Contexte : Situation de match en 3 x 3, chaque joueur est observé par 2 autres joueurs (les 2 observateurs sont de niveau différent).

A l'issue de la phase de jeu les 2 observateurs comparent le résultat de leur observation (ex : nombre d'actions positives). Ils doivent ensuite expliquer d'une phrase pourquoi ils ont des résultats différents ? pourquoi n'ont t'ils pas vu la même chose ?

Mise en débat.

Le joueur peut se joindre à eux et intervenir dans le débat.

Exemple :

6^{ème} Fiche observation	Nom du Joueur : Eq :	Nom de l'observateur : Eq :
Progresse vers le panier en dribble		
Fait progresser la balle par une passe en avant		
Tire au panier		

5^{ème} outil : Mise en place de l'auto arbitrage

Objectif : faire appel à l'échange et à la négociation entre les élèves.

Contexte : match en 3 x 3. Chaque joueur sur le terrain est aussi arbitre. Lorsqu'un élève voit une faute il lève le bras et dit stop, le jeu s'arrête, il explique aux autres élèves la faute vue ou commise. Si tout le monde est d'accord le jeu reprend en tenant compte de la faute. En cas de désaccord, les élèves qui contestent expliquent pourquoi le groupe tente de trouver une solution, un compromis. Un vote est possible. Si ils ne parviennent pas à se mettre d'accord ils s'assoient et appellent le professeur qui vient trancher. Le jeu ne peut reprendre que si une solution consensuelle a pu être trouvée.

Vanessa Mautret Frappier
Anny Maggi
Yves Roland

Illustration au travers de l'APS **Escalade** pour une classe de troisième

Partant de la problématique commune à l'ensemble des groupes de travail, **utiliser la maîtrise de la langue (écrite et orale) pour favoriser l'apprentissage en E.P.S. (moteur et méthodologique) et améliorer par son usage adéquat l'expression orale et écrite** le groupe escalade a identifié trois axes de travail qui pourraient permettre cette relation réciproque sans dénaturer la logique interne de cette APSA.

Les trois axes sont les suivants :

- l'aspect sécuritaire ;
- l'observation au service de l'apprentissage de l'observé et de l'observateur ;
- la planification explicitée par l'écrit pour favoriser la prise de conscience et la mise en projet.

Pour chacun des axes de travail retenus, nous avons tenté de :

- discerner les différents rôles que doivent tenir les élèves ;
- illustrer nos propos à l'aide d'outils déjà utilisés par les membres du groupe ;
- différencier selon le niveau des élèves (6^{ème} ou 3^{ème}) les outils ou l'exploitation différente d'un outil de travail commun.

Stéphane BARBIER
David FEVIN
Jean Michel HEBERT
Laurent MERLE

" Les activités organisées en EPS sont pour l'élève l'occasion de communiquer à propos de sa pratique. Il contribue à une meilleure maîtrise de la langue et permet d'accéder à un vocabulaire spécifique à l'activité." (Programme des classes de 3^{ème}, BO du 15-10-98)

Spécificités de l'activité escalade :		
▪ enchaîner des déplacements proche de la verticale ▪ gérer le couple sécurité/risque ▪ gérer ses émotions ▪ choisir un itinéraire.		
Programmes	6 ^{ème}	3 ^{ème}
	Compétences générales : ○ connaître les risques et respecter les règles liées aux activités physiques pratiquées ; ○ identifier le but, les résultats et les principaux critères de réussite de l'action motrice ; ○ être attentif et maintenir une vigilance face aux événements ; ○ éprouver sa faculté de vaincre dans le respect de l'adversaire. Mise en oeuvre : ○ grimper en moulinette ; ○ maîtriser les principes de sécurité (active/passive) ; ○ assumer les différents rôles : grimpeur/assureur/contre assureur. Compétences spécifiques : ○ s'équiper seul ; ○ contrôler/valider la conformité de l'équipement de ma cordée ; ○ assurer son partenaire en le parant ou en utilisant un frein ; ○ assurer un déplacement par une action prépondérante du train inférieur ; ○ identifier les limites de la voie, choisir et utiliser les prises de main et surtout les prises de pied situées dans son espace proche	Compétences générales : ○ mettre en relation les informations éprouvées et les informations externes ; ○ apprécier et réguler ses possibilités et ses ressources au regard des actions à entreprendre ; ○ comprendre et mettre en oeuvre les conditions pour agir en sécurité ; ○ accepter différents rôles. Mise en oeuvre : ○ grimper en tête et maîtriser ses principes de sécurité ; ○ adopter une motricité adaptée à des déplacements dans des voies variées (volumes). Compétences spécifiques : ○ communiquer ; ○ assurer un grimpeur en tête ; ○ identifier et utiliser des prises en fonction de leur sens ; ○ progresser en gagnant en amplitude et en coût énergétique ; ○ essayer des itinéraires différents pour franchir des situations difficiles.

Elèves	Spécificités des élèves de 6 ^{ème}	Spécificités des élèves de 3 ^{ème}
	2 types de représentation : l'angoissé et le "défieur" => comportements d'inhibition ou d'un fort engagement sans conscience du risque Grimpeur : ○ utilisation prioritaire de la ceinture scapulaire ; ○ mauvaise utilisation des membres inférieurs ; ○ mobilisation de plus d'appuis possible ; ○ collés à la paroi, hyper extension, bras en « aile de poulet » ; ○ champ visuel réduit. Assureur : ○ l'importance de ce rôle est corrélée aux représentations initiales. Par rapport à la maîtrise de la langue : ○ ne connaît pas le vocabulaire spécifique ; ○ utilise un vocabulaire imagé et non explicite ; ○ a du mal à reformuler ; ○ difficulté à transcrire par écrit ce qu'il vit ; ○ difficulté à participer à un débat sur le fond et la forme.	○ mal être adolescent possible (attitude de repli et d'inhibition, violence verbale) ; ○ perte possible de repères par rapport à un schéma corporel en évolution ; ○ hétérogénéité des niveaux de pratique. Aucune connaissance de l'escalade en tête Grimpeur : en moulinette : ○ l'élève sait utiliser le train inférieur pour progresser (pointe de pied et poussée complète) ; ○ champ visuel élargi. Assureur : ○ sait assurer en moulinette. Par rapport à la maîtrise de la langue : ○ bon niveau d'abstraction et de conceptualisation ; ○ difficulté de communication (comportements introvertis ou extravertis) ; ○ difficultés de communication garçons/filles ; ○ capacités à participer à un débat ; ○ compétences à rédiger un texte.

Prenant appui sur ces contextes initiaux et pour répondre à la problématique qui veut démontrer les relations réciproques qui existent entre la maîtrise de la langue et les apprentissages en EPS, nous avons identifié des outils.
Ces outils ont parfois la même fonction mais diffèrent sur le fond et/ou la forme.

en 6^{ème}

outils	fonction	contexte	rôles
Fiche Sécurité	pour l'enseignant => vérifier l'acquisition des principes de sécurité par les élèves pour les élèves => ▪ identifier et clarifier ces principes ; ▪ connaître et utiliser un lexique spécifique ; ▪ tenir le rôle de conseiller et accepter la responsabilité de valider.	▪ pendant la séquence 1 ; ▪ par groupe de 3, stable au libre choix de l'enseignant ; ▪ utilisation d'un vocabulaire commun que l'élève connaît et qu'il peut oraliser ; ▪ auto et co-évaluation entre élèves ; ▪ évaluation par le prof.	▪ contrôleur/partenaire ; ▪ débateur.
Fiche de suivi	pour l'enseignant => ▪ recueil de données pour adapter, réguler et faire évoluer les tâches proposées ; ▪ donner du sens et créer des liens. pour l'élève => ▪ information sur les progrès ; ▪ prétexte à débat pour faire émerger les CE.	▪ à l'issue de la séquence 1 jusqu'à la fin du cycle ; ▪ renseignée par les élèves du trio ; ▪ complétée à l'issue du débat collectif ; ▪ évolutive de séance en séance.	▪ analyseurs ; ▪ concepteurs ; ▪ débatteurs.
Défi prise	pour l'enseignant => ▪ mettre les élèves dans un processus de planification et d'identification de leurs ressources ; ▪ faire débattre les élèves. pour les élèves => ▪ planifier collectivement leur stratégie ; ▪ chercher le compromis, se mettre d'accord.	▪ au cours d'une leçon ; ▪ choix collectif à l'issue d'un débat ; ▪ avant la réalisation, les élèves doivent prévoir leur production commune.	▪ débatteurs ; ▪ analyseurs.

outils	fonction	contexte	rôles
Fiche Sécurité	pour l'enseignant => vérifier l'acquisition des principes de sécurité par les élèves. pour les élèves => ▪ identifier et clarifier ces principes ; ▪ connaître et utiliser un lexique spécifique ; ▪ tenir le rôle de conseiller et accepter la responsabilité de valider.	▪ support écrit en début de cycle ("check-list") ; ▪ à l'oral dès que les critères sont mémorisés ; ▪ par groupe de 3, stable au libre choix de l'enseignant en tenant compte des différences de gabarit ; ▪ utilisation d'un vocabulaire spécifique ; ▪ auto et co-évaluation entre élèves ; ▪ évaluation par le prof.	▪ contrôleur/partenaire ; ▪ débateur.
Livret du grimpeur	pour l'enseignant => ▪ recueil de données pour adapter, réguler et faire évoluer les tâches proposées ; ▪ donner du sens et créer des liens. pour l'élève => ▪ retour sur ses sensations, émotions, valeur de la voie tentée et hauteur atteinte, réussite/échec, ce que j'ai appris, mes points faibles / forts par rapport au thème travaillé.	▪ à l'issue de la séquence 1 jusqu'à la fin du cycle ; ▪ renseigné individuellement par les élèves ; ▪ complété à l'issue de la leçon.	Analyseur.
Défi prise	pour l'enseignant => ▪ mettre les élèves dans un processus de planification et d'identification de leurs ressources ; ▪ faire débattre les élèves. pour les élèves => ▪ planifier collectivement leur stratégie ; ▪ chercher le compromis, se mettre d'accord ; ▪ améliorer la lecture de voie.	▪ au cours d'une leçon ; ▪ choix collectif à l'issue d'un débat des prises à utiliser pour mousquetonner ; ▪ avant la réalisation, les élèves doivent définir les conditions de PME.	▪ débateur ; ▪ analyseur
Code de communication	pour l'enseignant => donner le référentiel commun pour les élèves => compréhension mutuelle rapide et sans hésitation	En situation de grimpe en tête.	Partenaire