

CARLIER Ghislain, professeur émérite, collaborateur scientifique IACCHOS, UCL - Louvain-la-Neuve, Belgique
CLERX Marie, assistante, Faculté des sciences de la motricité, IACCHOS, UCL - Louvain-la-Neuve, Belgique

Mots clés : tâche simple, stimulante et évolutive (TSSE) - grand style - créativité - autoévaluation - autoscopie

Orienter l'observation et l'évaluation pour susciter, dès la formation initiale, l'envie d'enseigner avec plaisir et passion

Contexte

En Belgique francophone, les compétences à développer au cours d'éducation physique au secondaire sont définies par rapport à quatre axes : éducation sportive, à la santé, à la sécurité et à l'expression (FESeC, 2000) et à trois champs : la condition physique, les habiletés gestuelles et la coordination socio motrice (Ministère de l'éducation, 2000). Les

quatre axes et les trois champs sont présentés sous la forme d'un tableau à double entrée. Au croisement des deux axes se trouvent les compétences socles pour le début de l'enseignement secondaire, et les compétences terminales pour la fin de la scolarité obligatoire. La visée poursuivie par les autorités pédagogiques offre aux enseignants l'opportu-

té de puiser dans de multiples répertoires pour proposer aux élèves des situations éducatives propices au développement de leurs conduites motrices. L'option est résolument éclectique. Elle dépasse de loin une éducation physique qui ne serait que sportive.

Orienter la formation initiale

En toute logique, pour préparer les enseignants à travailler dans ce sens, la formation initiale (FI) des étudiants ne peut se réduire aux seules didactiques des disciplines sportives. Mais depuis les travaux d'Erbani (1983), on sait que les étudiants ne captent qu'une part minime des propositions de la FI, imprégnés qu'ils sont des expériences fortes vécues dans les milieux de vie significatifs, qu'ils soient sportifs, artistiques ou associatifs. L'enjeu majeur de l'efficacité et de l'efficacéité de la formation initiale est de prendre en compte ce « déjà-là » (Loizon et Carnus, 2014), en fonction de la *sensibilité* à des personnes (Récopé, 2013).

Aussi, à l'Université catholique de Louvain (Belgique), la FI débute-t-elle par une sensibilisation des étudiants aux besoins des élèves. Il s'agit de faire émerger leurs conceptions et représentations personnelles. A l'occasion d'un séminaire, de nombreuses photos expressives, mettant en scène des pratiquants d'APSA (individuelles, collectives, de pleine nature, de combat, chorégraphies, etc.) sont disposées sur des tables pour pratiquer un exercice de photos-langage. Les étudiants

en choisissent une, représentative du besoin essentiel lié au mouvement qu'elle exprime selon eux. A tour de rôle, chacun explique au groupe le besoin qu'il observe chez le pratiquant : besoin de reconnaissance, d'affirmation, de défi, de coopération, de compétition, de dépassement, etc. Une liste structurée est établie sur cette base. Elle pose immédiatement la question de la prise en compte de ces besoins essentiels des élèves au cours d'éducation physique, et donc celle du sens, de la mission et des moyens de cette discipline scolaire. La construction d'une pédagogie et d'une didactique qui exploitent les motivations des élèves et surtout qui en suscitent de nouvelles apparaît nécessaire. Les motivations sont définies comme des forces qui s'appuient sur les besoins essentiels des élèves, au service de la poursuite de buts explicites ou implicites. Elles associent, dans une étroite combinaison, la confiance en soi et la valeur perçue de la tâche. Dans cette optique, les étudiants reconnaissent aisément l'importance du choix des contenus destinés à rencontrer les besoins diversifiés des élèves pour les mener vers le plaisir de pratiquer.

Le postulat de départ est que la pratique sportive – si chère et si familière aux étudiants en éducation physique – ne l'est pas forcément pour tous les élèves. Car la mission des éducateurs physiques s'inscrit dans la forme scolaire caractérisée par l'obligation, le respect des règles imposées, l'hétérogénéité des groupes (morphologique, motivationnelle, relationnelle, culturelle, etc.), la relation dissymétrique entre l'enseignant adulte et les élèves apprenants, la logique des compétences évaluées, etc. En référence au triangle didactique, le focus de cette formation est mis momentanément sur les savoirs : il s'agit de placer les étudiants dans une posture d'inventeurs, de maîtres d'œuvre, de créateurs, de concepteurs sous influence... de tâches susceptibles d'interpeller les motivations des élèves. L'option vise à ne pas les cantonner dans une posture de reproducteurs, d'utilisateurs ou de transmetteurs non réfléchis d'APSA usées, monotones et sclérosées.

Les « tâches simples, stimulantes et évolutives » conçues par Florence (1986) et prolongées par Florence, Brunelle et Carlier (1998) servent à cette sensibilisation.

Tâches simples, stimulantes et évolutives (TSSE)

Ce concept se définit par les cinq caractéristiques suivantes :

1- Dynamisme. Pour donner aux élèves le maximum d'opportunités d'apprendre avec plaisir par le mouvement, les tâches proposées sollicitent la coordination dynamique générale durant un temps de pratique élevé et pour un nombre optimal d'élèves impliqués dans l'activité. Il convient d'engager les élèves avec exubérance dans la tâche, en donnant libre cours à la joie dans le mouvement, chère à l'école autrichienne des années 70.

2- Originalité. Tant pour les élèves impliqués que pour l'enseignant, l'attrait suscité par la nouveauté est privilégié chaque fois que possible. Ainsi, les mises en train, les éducatifs, les jeux d'apprentissage font l'objet d'étonnement, d'intrigue, de surprise. Le maximum d'élèves se trouve en situation de découverte captivante, à l'inverse d'une

pratique repliée sur la répétition monotone, source de lassitude.

3- Charge affective. L'enseignant se plaît à accrocher l'attention des élèves par des défis de diverse nature : « *Qui réussit du premier coup ? Etes-vous capables de réaliser ce module acrobatique sans parler ? La classe précédente a marqué 12 paniers. Et vous ? La même chose, mais avec le minimum d'énergie ! Chacun trouve une forme différente de celle du voisin* ».

4- Ouverture. Les TSSE sont évolutives, plutôt qu'en cul-de-sac. L'enseignant ne se contente pas de distribuer les tâches : « *Exercice suivant !* » Au contraire, il établit une continuité entre les formes successives de ses propositions. Par des feedbacks informatifs, accompagnés si possible de démonstrations réalisées par les élèves, il fait évoluer les apprentissages en proposant des formules

simplifiées ou plus difficiles. Les trouvailles des élèves, variantes et diversifications, sont bienvenues.

5- Sens. Justifiées verbalement, les TSSE ne prennent véritablement du sens aux yeux des élèves (*A quoi ça sert, Monsieur ?*) que lorsqu'ils perçoivent leur utilité pour réussir et pour pratiquer avec plus de plaisir. L'enseignant peut lui aussi donner libre cours à sa passion en jonglant avec ses tâches fétiches, celles qu'il aime enseigner par dessus tout et avec ses tâches gagnantes, qui réussissent à tous les coups.

Ce concept de TSSE est proche de la « *forme de jeu embryonnaire* » proposée par Gagnaire et Lavie lors du séminaire du groupe « Plaisir » de l'AE-EPS (2015) pour mettre en place une pédagogie de la mobilisation.

Figure 1 - Lancers verticaux avec partenaire

Chaque joueur lance son ballon verticalement et revient le réceptionner dans le cerceau après avoir touché son partenaire.

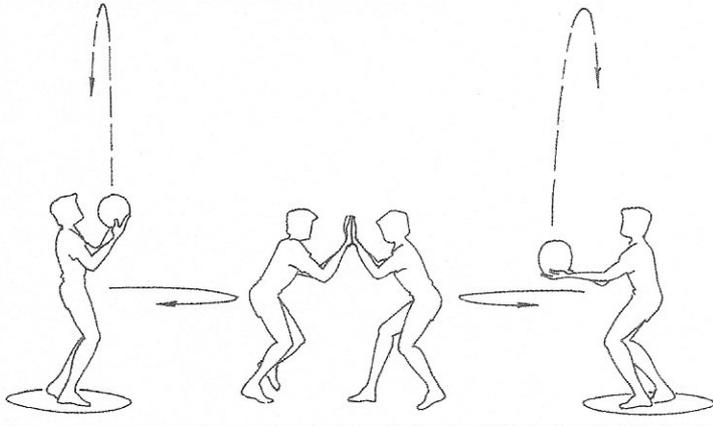


Figure 2 - Équilibre avec partenaire

A chacun son rôle : le gymnaste se consolide tandis que son partenaire le maintient en équilibre, le temps de faire $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$ voire un tour complet.

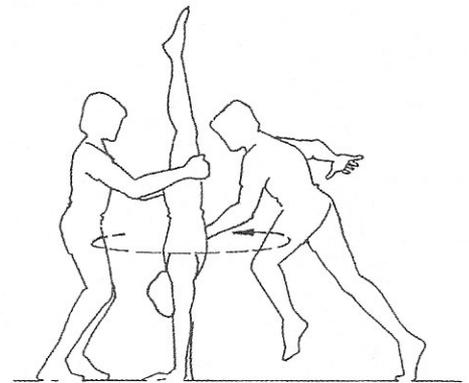
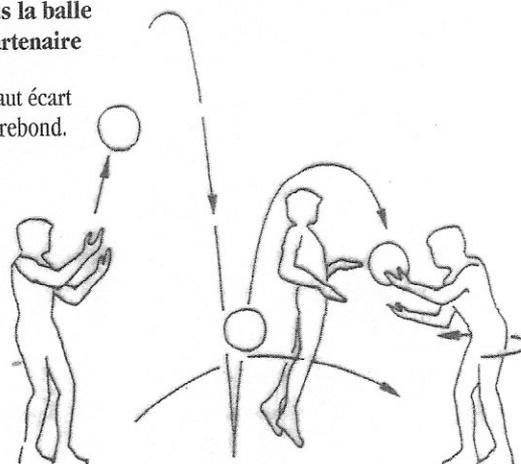


Figure 3 - Saut écart par dessus la balle

après un rebond, seul, avec partenaire

Seul ou par deux, lancer le ballon verticalement, le franchir par un saut écart et le réceptionner avant le second rebond.



Se former par l'action

Apprendre à concevoir des TSSE

La première activité proposée aux étudiants en FI consiste à « concevoir des TSSE » lors d'un séminaire. Chacun choisit une TSSE fétiche et, à l'aide d'une grille appropriée, l'analyse en référence aux cinq caractéristiques décrites ci-dessus. Chacun présente sa recherche aux partenaires du sous-groupe et prend note des observations formulées. Dans un second temps, chaque concepteur s'attelle à prévoir les éléments incontournables à communiquer aux élèves pour l'enseigner :

- 1) le but « *Que faut-il faire pour réussir ?* » ;
- 2) un ou deux critères primordiaux de réussite (ex. : Amortir la réception à la fin du saut.), assortis d'indicateurs observables (ex. : *Pas de bruit des pieds sur le tapis !*).

Quelques trouvailles, repérées par le formateur en cours d'exercice sont présentées par leurs auteurs et discutées en groupe, en prenant en compte leur mise en place dans différents contextes (équipement du gymnase, compétences des enseignants, type d'élèves, etc.) et le plaisir associé à l'enseignement et à l'apprentissage.

Dans ces exercices (TD) en séminaire, l'accent est mis sur la conception, l'analyse et la formulation des TSSE en vue de leur enseignement. Il reste à développer la sensibilisation à l'évolution des tâches, à leur diversification.

Cet objectif se poursuit en gymnase.

Apprendre à diversifier les TSSE

Il s'agit de mettre en place un creative school lab. Plusieurs ateliers sont répartis dans le gymnase autour d'engins d'éducation physique variés (cordes, cerceaux, ballons, bancs, indiacas, balles de tennis, etc.). Les étudiants s'exercent à inventer des TSSE inédites.

Le but de l'exercice est de produire des tâches susceptibles de construire une mise en train dynamique comprenant (1) une activation fonctionnelle globale ; (2) un renforcement musculaire ; (3) un assouplissement.

Il leur est proposé de diversifier les TSSE en déclinant trois paramètres : l'intensité, la complexité et la simplicité.

Diversification en intensité

- augmenter le nombre d'exécutions ou la vitesse ;
- jouer sur la distance des déplacements, des lancers ;
- intercaler l'habileté dans un ensemble à dominante « endurance ».

Diversification en complexité :

- faire varier la forme du mouvement, sa direction, son amplitude ;
- modifier les conditions matérielles : hauteur des engins, type, disposition inhabituelle ;
- ajouter au mouvement l'usage d'un petit matériel (ballon, corde, etc.) ;
- faire réaliser la tâche du côté ou avec le membre non dominant ;
- jouer sur la vision : les yeux fermés, le regard fixé sur une autre tâche ;
- ajouter l'élément « coopération » : travail simultané avec un ou plusieurs partenaires (en parallèle, en opposition, en décalage, en croisement...);
- inclure l'habileté dans un enchaînement ;
- faire intervenir des éléments perturbateurs pour troubler la justesse du mouvement.

Diversification en simplicité

Pour les élèves moins forts, en exploitant l'une ou l'autre des variables ci-dessus, on cherchera à provoquer des variations :

- qui restent sur le même niveau de difficulté, ou même ;
- qui redescendent d'un cran, tout en restant stimulantes.

Par essais et erreurs, les étudiants expérimentent leurs trouvailles en direct avec leurs partenaires. Les meilleures idées, issues d'un brainstorming, sont testées, validées puis raffinées. La pensée divergente en action est sollicitée, indépendamment des disciplines sportives.

Durant l'exercice, le formateur circule dans les ateliers, observe les productions et donne des feedbacks individuels ou au sous-groupe, en référence aux sept éléments favorisant la créativité selon Csikszentmihalyi (2006).

- (1) Définir clairement les objectifs. A quoi cette tâche est-elle destinée : à combler un manque, à mettre l'eau à la bouche, à créer du lien ?
- (2) Savoir où on en est. Quels sont les critères de réussite de cette tâche ? Sont-ils intrin-

sèques, évaluables par l'élève lui-même, ou non ? Combien de tentatives sont-elles nécessaires à sa réussite totale ou partielle ?

- (3) Avoir un savoir faire à la hauteur de l'entreprise. L'étudiant est-il capable de démontrer cette tâche de manière éblouissante ? Est-il capable d'en observer les caractéristiques chez les élèves pour leur donner des feedbacks appropriés ?
- (4) La fusion conscience-action. De quelle manière l'enseignant est-il impliqué dans sa recherche-action ? Est-il convaincu, passionné ? Transmet-il du plaisir à ses partenaires ? Est-il fier de ses trouvailles ?
- (5) Ne pas se laisser distraire. Comment l'étudiant interagit-il avec ses partenaires, avec les sous-groupes voisins ? Capte-t-il les idées observées chez eux pour enrichir sa propre production ? Reste-t-il centré sur l'objectif de l'exercice ?
- (6) S'oublier soi-même, oublier le temps et les contingences. Comment l'étudiant gère-t-il le temps disponible ? Comment réagit-il au décompte par l'enseignant du temps restant ?
- (7) La créativité comme processus autotélique. L'observation de l'enseignant prend en compte le processus de production, autant que le résultat. Comment l'étudiant en est-il arrivé là ? Qu'est-ce qu'il éprouve ? D'où tient-il son idée ? Comment peut-il la poursuivre en la diversifiant selon les trois modalités : intensité, complexité, simplification ? Comment réagit-il aux objections ? Comment valorise-t-il une idée simple, mais non simpliste, pour la pousser au mieux de ses potentialités ?

A la fin du temps de préparation (1h30) vient le temps de la démonstration des sous-groupes au groupe entier. C'est l'occasion d'observer les productions inspirées par l'usage de différents engins. Cette étape est filmée. En vue d'une récupération des idées intéressantes, le film est déposé sur un site accessible aux étudiants. L'évaluation rassemble les observations des spectateurs focalisés sur l'intérêt des propositions susceptibles de développer une pédagogie des motivations. Les caractéristiques des TSSE sont analysées, sans oublier le plaisir éprouvé par les participants et celui que pourraient éprouver les élèves. Les critiques sont engrangées en vue de l'étape suivante qui

prolonge ce travail. Celle-ci est organisée lors du prochain cours et nécessite une préparation intermédiaire en trio. L'objectif est d'apprendre à enseigner les TSSE produites.

Apprendre à enseigner les TSSE

Les consignes élémentaires de communication sont appelées aux étudiants. Un montage vidéo, réalisé lors des années précédentes, les sensibilise à la nécessité de se débarrasser des tics verbaux (OK! Bon! D'accord! Voilà! Donc! etc.) qui polluent la communication si l'on n'y prend garde. En lieu et place de ces stéréotypes, le formateur leur propose de se constituer un répertoire stimulant de lancements des tâches.

Exemples de diversification des lancements des TSSE... en fonction de leur nature et de l'effet recherché

«*A mon signal... + claquement dans les mains, coup de sifflet. A vous! Allez-y! Allons-y!* (lorsque l'enseignant participe aussi). *Attention... cou-rez (sau-tez, par-tez, jou-ez...)*! *C'est parti! Cal-me-ment!* *Cinq, six, sept, huit! Commencez! Continuez!* *En route! Encore... Etonnez-moi! Essayez!* (à n'utilisez QUE si c'est un véritable ESSAI, c'est à dire avec erreur permise!) *Exercez-*

vous! Fon-cez! Go! Prêts... Hap! Hop! *Je regarde + signe calme d'envoi. Jouez! MaintEnant! On y va! Ouiiii! Paaar-tez!* *Prenez du plaisir! Prêts... + signe (claquement des mains, bras qui s'abaisse, pouce levé...)* *Répétez! Reprenez le travail! Top!* *Tout est dit! + signe d'envoi. Travaillez! Vous pouvez démarrer.»*

Exemples de diversification des feedbacks approuvateurs:

«*Bon! C'est bien! Extraaaa! Gééénial!* *J'aime! Juste! Merveilleux! Oh...! Ouiiii!* *Parfait! Que c'est beau! Super!*»

Les étudiants disposent également d'indications pour structurer les consignes de présentation des TSSE. S'il s'agit de jeux, la logique de l'énoncé des consignes suit le début de l'alphabet:

- A= Arrangements (terrains, équipes, limites, matériel, zone de buts, etc.).
- B= But du jeu: que faut-il faire pour gagner?
- C= Conditions, à savoir les quelques règles essentielles au démarrage rapide du jeu.
- D= Demandes d'explication.
- E= Essai sans comptabilisation du score.
- F= Fin: qui gagne, pourquoi et comment (fair-play)?

S'il s'agit par ailleurs d'enseigner des tâches morpho cinétiques, la position de départ est

clairement énoncée suivant une terminologie précise. De même que les actions à réaliser successivement, avec ou sans partenaire ou adversaire. Bien évidemment, une démonstration préalable aux explications, avec ou sans les élèves, capte l'attention des participants et accélère la présentation verbale consécutive. «*En éducation physique, on (les élèves) a compris avant d'expliquer!*» (Durand).

Ces préconisations, ces repères sont proposés en vue d'inciter les étudiants à penser leur intervention pédagogique avec ambition, en associant la forme et le fond: «*La forme, c'est le fond qui remonte à la surface*» (Hugo). Il leur est donné l'occasion de s'approcher – avant le début de leurs stages – du «*grand style*» dont parlent Brunelle et Brunelle (2012, p. 41-43), en référence à Nietzsche. Le grand style comporte les qualités suivantes:

- la bonté et l'humour;
- la maîtrise de soi;
- la cohérence entre les principes et la conduite;
- l'ouverture d'esprit et la créativité;
- l'intelligence sociale et le sens de l'équité;
- la citoyenneté, c'est-à-dire la capacité à travailler ensemble;
- l'appréciation de la beauté et de l'excellence.

Discussion

Equipés de la sorte, les étudiants qui enseignent les TSSE entre pairs n'en sont pas moins des novices autorisés à procéder par essais et erreurs. Ces préconisations et recommandations, associées à la passion du formateur pour une communication pédagogique de qualité, ne suffit évidemment pas à transformer les novices en experts de la communication. Du reste, ils s'apparentent davantage au profil du «*bricoleur*» que décrit Dupont-Beurier (2006). Le bricoleur, alias le novice dans notre cas, prépare en envisageant non le réel, mais le possible. Il entrevoit la manière approximative de procéder mais il ignore à quoi ressemblera sa prestation. C'est l'action qui inspire l'imagination, immergé qu'il est dans la complexité située. Il préfère un travail fait de tâtonnements et de déboires plutôt qu'un travail triomphant (appliquant les préconisations). Il veut éprouver la

joie de réussir, mais de réussir par lui-même. Il s'enflamme au moment de présenter son œuvre. Et il veut qu'on la reconnaisse. Voilà le contexte dans lequel s'organise l'apprentissage de l'enseignement des TSSE. Dûment préparés, les étudiants sont prêts à démontrer à l'ensemble du groupe.

Toute artificielle qu'elle soit, non située et non contextualisée, la démonstration est néanmoins révélatrice du style personnel des novices et de la richesse relative de leur créativité. Les observations et les évaluations formatives conduites par le formateur mettent en évidence la capacité des étudiants à susciter la mise en activité dynamique des apprenants, associée au plaisir de pratiquer quasi généralisé. Cette mise en évidence est importante et abondamment commentée. C'est le bénéfice majeur d'un tel exercice. A cela s'ajoute les effets de la réflexivité sollicités par l'autos-

copie des vidéos de leurs prestations et par les rapports rédigés sur cette base. Quant au grand style, tel que défini ci-dessus, il reste à explorer pour une bonne part. En effet, le style du bricoleur se distille spontanément dans les présentations des tâches. Les étudiants, pourtant sensibilisés, ne parviennent pas à éradiquer les stéréotypes verbaux abondamment présents dans leur expression verbale. Les bénéfices de cet exercice sont plus à rechercher dans la sensibilisation des novices à leur rôle de concepteurs et de communicateurs de TSSE plutôt que dans un apprentissage réellement abouti. Les progrès pourront s'observer à l'occasion des observations et des évaluations réalisées successivement par les maîtres de stage et par les superviseurs sur le terrain des stages, dans des conditions d'enseignement en milieu scolaire.

Conclusion

Commencer la sensibilisation des étudiants au rôle qu'ils pourront jouer en tant que créateurs de TSSE et ce, dès le début de leur formation, est une posture exigeante. Elle se heurte à deux résistances majeures. Les préconceptions, forgées tout au long de l'expérience sportive des étudiants, nécessitent d'être revisitées voire en partie déconstruites. La seconde résistance est la représentation du métier, encore trop fréquemment associée à la facilité de la reproduction de séances stéréotypées pour céder aux demandes spontanées des élèves. Mais « enseigner, c'est résister »

(Postman, 1981). Cette ambitieuse posture pédagogique ne peut laisser des traces dans le style personnel et dans le genre professionnel que si elle est partagée et relayée par les principaux partenaires éducatifs : concepteurs de programmes, formateurs en formation initiale et continue, maîtres de stage, superviseurs et conseillers pédagogiques. Elle nécessite d'être alimentée par les échanges entre les collègues de l'équipe éducative. Alors, elle devient source d'apprentissage en milieu de travail (Clerx, 2014, 2015).

Contribuer au progrès de l'éducation physique en enseignant des TSSE dans l'esprit développé ci-dessus, c'est participer à un large mouvement pédagogique qui place l'élève et ses besoins au cœur de la démarche éducative. Avec des tonalités particulières, ce mouvement rejoint les propositions et les actions des collègues qui revendiquent pour les élèves un droit au plaisir en éducation physique et ceux qui stimulent les enseignants à susciter la passion pour les APSA.

Bibliographie

- Brunelle, J.-P., Brunelle, J. (2012). *Susciter la passion pour les activités physiques et sportives*. Sherbrooke, Philia.
- Clerx, M. (2015). *Les sensibilités à des enseignants en éducation physique : le prisme du réinvestissement des acquis d'une formation continue en situation de travail*. In Gh. Carlier (Ed.). *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 11-139). Louvain-la-Neuve, PUL (à paraître).
- Clerx, M. et Carlier, Gh. (2014). *Plaisir et formation des enseignants*. In Ph. Gagnaire et Fr. Lavie, (Eds.), *Plaisir et processus éducatif en EPS. Une pédagogie de la mobilisation*. Saint-Mandé, AE-EPS, p. 51-57.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris, Robert Laffont.
- Dupont-Beurier, P.-Fr. (2006). *Petite philosophie du bricoleur*. Paris, Milan.
- Erbani, E. (1983). *Influence de l'expérience sportive de compétition sur la pratique pédagogique des étudiants en EPS*. *Motricité humaine*, 1, p. 3-11.
- FESeC (2000). *Éducation physique. Programme*. Bruxelles, SeGEC.
- Florence, J. (1986). *Motivations et buts d'action en éducation physique. Une méthodologie pour l'enseignement des exercices dans l'animation du groupe-classe*. Louvain-la-Neuve, CIACO.
- Florence, J., Brunelle, J., Carlier, Gh. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire. Motiver, aider à apprendre, vivre une expérience éducative*. Bruxelles, De Boeck.
- Ministère de l'éducation (2000). *Éducation physique : compétences terminales*. Bruxelles, Ministère de la CfB.
- Loizon, D., Carnus, M-F (2014). *L'influence des déterminants personnels dans les choix didactiques des enseignants d'EPS*. *eJRIEPS*, 33, p. 30-48.
- Postman, N. (1981). *Enseigner, c'est résister*. Paris, Le Centurion.
- Récopé M., Rix-Lièvre G., Fache H., Boyer S. (2013). *La sensibilité à, organisatrice de l'expérience vécue*. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 11-133). Paris, PUF.
- Séminaire « Le Plaisir ». (2015). *Forme de jeu embryonnaire proposé par Ph. Gagnaire et Fr. Lavie*. Cournon d'Auvergne, Séminaire du groupe « Plaisir » de l'AE-EPS.