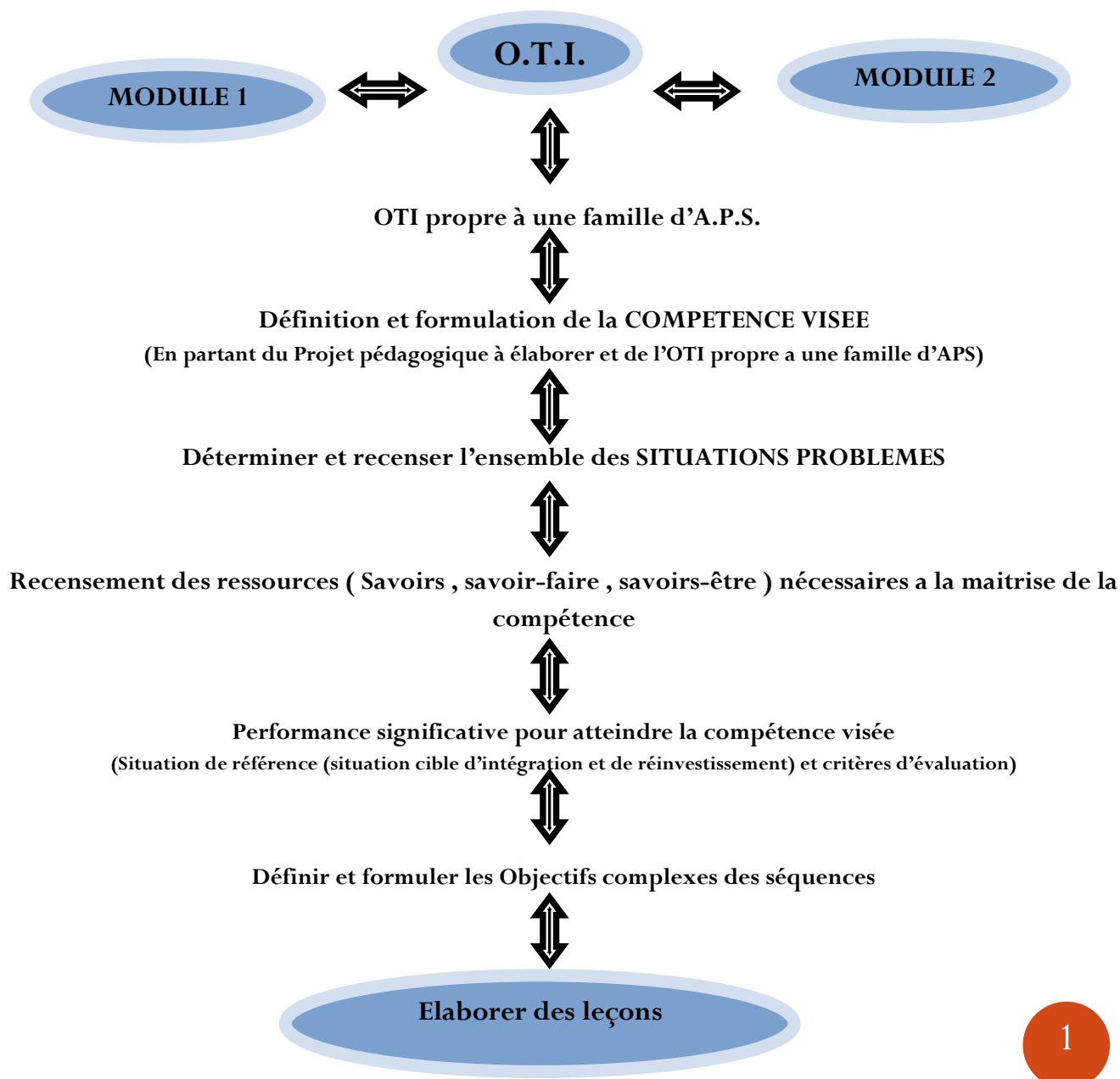


EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Proposition et illustration d'une démarche pour construire une leçon d'EPS a partir d'un objectif terminal d'intégration (La gymnastique au sol comme exemple)  
La situation problème : Quelques Précisions et caractéristiques

-1- Proposition d'une démarche pour construire une leçon d'EPS a partir d'un objectif terminal d'intégration



## -2- Une illustration en gymnastique artistique sportive « sol » (Tronc Commun)

### OTI

**l'élève du T.C doit pouvoir maîtriser les composantes du comportement moteur et pouvoir s'adapter aux différentes situations et faire face à ses défis et accepter l'intégration dans le groupe.**

### OTI propre à une famille d'A.P.S.

**L'élève du T.C doit pouvoir présenter un projet individuel ou collectif d'expression motrice sous forme d'enchaînement d'éléments gymniques devant le groupe classe composé de : 2A+3B+2C.**

### la COMPÉTENCE VISEE

**Pouvoir présenter un projet collectif d'expression motrice sous forme d'enchaînement de 7 éléments gymniques de difficultés : 2A+3B+2C, devant le groupe classe en respectant la composition exigée par le code de pointage scolaire**

### Déterminer et recenser l'ensemble des SITUATIONS PROBLEMES

- Respecter la variété, et la diversité des champs qu'offre l'espace gymnique à savoir :  
La découverte et l'exploration de l'espace avant, arrière, longitudinale et latéral.  
La gamme d'exercices de liaison, de maintien et d'équilibre.
- Respect des rythmes au niveau d'un seul et même élément : succession des temps faibles et temps forts, lent, rapides et transfert d'énergie d'une phase à une autre et, d'un élément gymnique à un autre.
- Respect de l'alternance et de la succession des éléments gymniques de natures différentes : (éléments de rotation, de maintien d'équilibre, et de souplesse etc....)
- Mémorisation de la succession de 7 éléments gymniques.
- Composition de l'enchaînement gymnique en tenant compte du nombre d'éléments exigés et du degré de leur difficulté.
- Réaliser un enchaînement gymnique devant le groupe classe ou autres spectateurs.

**Les ressources ( Savoirs , savoir-faire , savoirs-être ) nécessaires à la maîtrise de la compétence visée**

**SAVOIRS :** - Connaissance de la technique des différents gestes gymniques (tenue des différents segments du corps).

- Connaître les exigences de la gymnastique au sol demandées au tronc commun.  
**Nombre d'éléments ; difficultés ; exigences spécifiques ; familles d'éléments**
- Connaître les critères de jugement et d'évaluation en gymnastique au sol.
- Connaître le matériel utilisé en gymnastique.
- Connaître différents éléments gymniques.
- Connaître les étapes de conception et de réalisation d'un simple projet gymnique.
- Connaissances sur soi : Emotions, sensations, limites, capacités...

**SAVOIR-FAIRE :** - Respecter dans la réalisation la description techniques des éléments choisis.

- Réaliser des éléments gymniques appartenant à différentes familles.
- Enchaîner des éléments de différentes natures.
- Alternier des phases statiques et d'autres dynamiques.
- Présenter une série de deux acrobaties enchaînées.
- Présenter une série de trois mouvements chorégraphiques enchaînés.

**SAVOIR-ETRE :** - Les actions d'aide et de parade ( développement de l'esprit de coopération et d'entraide).

- Participer activement à son auto-apprentissage individuellement, à deux ou en groupe.
- Participer activement dans la mise en place du matériel nécessaire.
- La gestion du couple risque – sécurité.
- Confiance en soi et audace pour s'exprimer corporellement devant des spectateurs.

**Performance significative pour atteindre la compétence visée**

(Situation de référence (situation cible d'intégration et de réinvestissement) et critères d'évaluation)

- Réaliser un enchaînement de 7 éléments gymniques de la combinaison de difficultés 2A-3B-2C
- Se référer au code de pointage adapté proposé par la note 11- 07.

**Définir et formuler les Objectifs complexes des séquences****OBJECTIF DE LA SEQUENCE 1**

Réaliser précisément les formes et les éléments gymniques choisis (5) selon la combinaison 2A-3B intégrés dans des mini enchaînements

**OBJECTIF DE LA SEQUENCE 2**

Elaborer et réaliser un projet gymnique collectif sous forme d'enchaînement de 4 éléments de familles différentes avec au moins un élément de difficulté C contenant une série acrobatique de 2 éléments ou chorégraphique de 3 éléments.

**OBJECTIF DE LA SEQUENCE 3**

Se donner un projet gymnique collectif réaliste suivant la combinaison 2A-3B-2C en respectant les compositions exigées par le code de pointage scolaire de l'APS.

**Elaborer des leçons****-3- Comment procéder a un enseignement avec une *approche par les compétences* ?**

Pour développer des compétences, il faut avant tout travailler par problèmes et par projets, donc proposer des tâches complexes, des défis, qui incitent les élèves à mobiliser leurs acquis et dans une certaine mesure à les compléter.

La complexité du concept « compétence » va de pair avec la difficulté de son enseignement. Du coup, il s'avère opportun et judicieux de rompre avec les tâches de types définies qui ne laissent aucune place à la réflexion de l'élève. Une conception d'enseignement qui entérine bien évidemment l'esprit d'autonomie et de créativité souvent défendus et proposés par toutes les pédagogies actives actuelles. Concevoir et mettre en œuvre des situations problèmes ou de résolution de problèmes est garant d'un véritable développement des compétences. Ainsi, dans une perspective d'enseignement et d'entrée par les compétences, le rôle médiateur de l'éducateur se réduit au fur et à mesure que l'élève évolue dans ses apprentissages :

**M. Develay & P. Merieu** nous propose la démarche didactique suivante :

- 1) Faire pour réussir.
- 2) Comprendre et abstraire un principe de réussite.
- 3) Repérer les situations dans lesquelles on peut utiliser ce principe de manière pertinente.

Et ce n'est que lorsque l'élève parcourt ce cheminement que l'on peut parler de l'acquisition d'une véritable compétence. Ce propos rejoint d'ailleurs celui de **Vigotsky** relatif aux lois de développement des fonction psychique supérieur de l'apprenant :

- 1) Niveau inter psychique d'abord : Avec les camarades, les pairs mais aussi l'adulte.
- 2) Niveau intrapsychique ensuite : L'élève seul, à son initiative et dans des situations de son choix.

Le passage du premier niveau au deuxième est appelé « Endophasie » ou « Langage intérieur ». Ces deux niveaux sont appelés par les didacticiens comme processus d'étayage (l'enseignant qui aide l'élève) et de désétayage (l'élève qui parcourt le cheminement d'apprentissage presque seul). Et ce propos a donné lieu à une dynamique pédagogique appelée : CDR (Contextualisation – Décontextualisation – Recontextualisation).

## La situation problème : Quelques Précisions et caractéristiques

### **Une définition**

- La situation-problème est une **tâche concrète** à accomplir dans certaines **conditions** qui supposent que les personnes franchissent un certain nombre d'**obstacles incontournables** pour y arriver.
- La situation-problème est toujours une **fiction sous contrôle**.
- La situation-problème fait partie des outils d'une pédagogie fondée sur l'**autoconstruction des savoirs**.
- La situation-problème est une tâche **globale ; complexe et signifiante**.

### **Les obstacles**

Les obstacles sont directement liés aux "manques" des élèves : manque de connaissances, de savoir-faire ou absence de comportement et d'attitude adéquats. Nous retrouvons ici des notions familières en pédagogie (savoirs, savoir-faire, savoir-être).

### **Les conditions**

La tâche à accomplir est assortie de conditions d'exécution (ressources matérielles ou humaines, contraintes diverses) qui vont déterminer précisément les apprentissages des élèves et les rendre incontournables : la situation ne sera pas "problème" pour tous les élèves s'il est possible de réussir la tâche en échappant aux apprentissages visés (par exemple en arrivant au résultat de manière intuitive alors que l'on vise l'apprentissage de la rationalité).

### **Une situation-problème doit être ambivalente :**

- Stimulante pour l'élève si elle éveille un désir, une curiosité : elle doit le mettre "en rupture" par rapport à son état d'être au monde;
- Sécurisante si elle le met en confiance dans ses possibilités de développement personnel : elle doit se situer dans sa "zone proximale de développement" .

En conclusion, la situation-problème ne doit être ni trop facile, parce qu'alors l'élève n'apprendrait pas grand chose, ni trop difficile, sous peine d'abandon de l'apprentissage ou de repli dans une attitude de dépendance à l'égard du professeur ou de ses condisciples.

### **La fiction sous contrôle**

La situation-problème se distingue d'un problème réel à résoudre par son caractère fictif. On pourrait la comparer aux simulateurs de vol, qui sont bien conçus pour apprendre à voler, et non pour voler réellement.

Le simulateur de vol contient dans son programme de quoi mettre l'apprenti pilote dans toutes sortes de situations-problèmes fictives. Il a été pensé par un enseignant. De même que le simulateur de vol n'est pas un avion, de même, la situation-problème n'est pas un problème réel à résoudre.

En principe, si elle est bien pensée (tâche et conditions d'exécution), la situation-problème est très largement sous le contrôle de l'enseignant, qui doit pouvoir anticiper ce qui va se passer au moment où les élèves vont s'atteler à la tâche, prévoir les difficultés de toute nature qu'ils vont rencontrer et de quoi ils vont avoir besoin pour les résoudre.

### **L'autoconstruction des savoirs**

Une situation-problème met l'élève en recherche. Dès le début de notre existence, nous apprenons un tas de choses parce nous sommes constamment stimulés par les autres et par notre environnement. Notre désir d'apprendre est constitutif de notre être, il est lié à notre pulsion de vie. L'intégration de nos savoirs repose sur une démarche active de notre cerveau. L'autoconstruction des savoirs est fondée sur cette confiance en nos ressources profondes.

Les recherches en pédagogie mettent en évidence la puissance de l'apprentissage en groupe. Lorsque les situations-problèmes sont conçues pour être réalisées à plusieurs, parce qu'elles vont engendrer un conflit sociocognitif qui sera stimulant et source d'apprentissage, on parle alors d'autosocioconstruction des savoirs.

#### **La situation-problème est une tâche globale :**

1. elle est complète, c'est-à-dire qu'elle a un contexte (des données initiales) et qu'elle contient un but;
2. elle requiert plus d'une action, plus d'une procédure ou plus d'une opération à faire;
3. elle pourrait être décomposée en plusieurs parties ou éléments.

#### **La situation-problème est une tâche complexe :**

4. elle fait appel à plusieurs connaissances et à plus d'un type de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles);
5. elle amène un conflit cognitif, la solution n'est pas évidente;
6. elle présente un défi à la portée de l'élève (réaliste et réalisable);
7. elle peut toucher à plusieurs objectifs du programme, elle est donc très structurée sur le plan didactique puisqu'elle est créée en fonction d'un apprentissage précis.

#### **La situation-problème est une tâche signifiante :**

8. elle a un sens pour l'élève parce qu'elle fait appel à quelque chose qu'il connaît, elle est en lien avec sa réalité;
9. elle est concrète parce qu'elle a un but (un produit), qu'elle sollicite une action réelle et qu'elle requiert l'utilisation des connaissances, des techniques, des stratégies ou des algorithmes.

## Quand proposer une situation-problème ?

Comme d'autres outils, une situation-problème constitue en général **une étape dans un processus** de construction des savoirs. Elle peut ainsi apparaître :

- En début de processus, comme **phase de motivation**;
- Au cœur du processus : **phase de lancement d'une recherche, phase d'expérimentation, phase d'acquisition de connaissances, phase de structuration des connaissances, phase de construction de concepts ou de théories,...**
- En fin de processus, comme **phase d'évaluation certificative** (à condition toutefois d'avoir mis cette méthodologie en œuvre auparavant, pour ne pas dérouter les élèves) : on privilégiera alors des situations-problèmes intégratrices, permettant d'évaluer l'acquisition de **macrocompétences**.

## Le transfert de l'apprentissage par situation-problème

Une situation-problème sera d'autant plus pertinente qu'elle aura du **sens pour les élèves**, notamment si elle peut être facilement reliée à des situations de vie rencontrées par ailleurs.

Les tâches proposées sont "mobiles" à l'intérieur d'un cours, mais bien entendu également d'un cours à l'autre, en étant déclinées en fonction du sujet et assorties de contraintes spécifiques. Elles sont également propices au travail interdisciplinaire. Développer la capacité d'interroger un expert **dans un domaine** particulier, par exemple, nécessiterait sans doute une articulation des compétences du professeur de français et du professeur compétent dans le domaine en question.

Pour certains élèves, le transfert de leur apprentissage à d'autres situations, proches ou éloignées de la situation-problème proposée, se fera aisément. Pour d'autres, il faudra sans doute répéter l'opération pour que le nouveau schéma mental s'incruste et devienne mobile. Mais nous pouvons leur proposer un raccourci si nous les aidons à élucider les opérations mentales qu'ils ont effectuées pour réussir la tâche et à reconstituer le protocole opérationnel. C'est ce qu'on appelle la **métacognition**.

"Se définir" : nous restons bien dans un processus d'autoconstruction des savoirs. Il convient que les élèves expriment ce "modus operandi" dans leur langage. Nous ne sommes donc plus dans le schéma pédagogique qui consiste à faire assimiler aux élèves la méthode du professeur.

## Déterminer les contraintes et les ressources

Matériel, documents, minutage, contraintes de tout type...

L'enseignant s'assure que les conditions d'exécution de la tâche vont effectivement permettre aux élèves de la réussir en développant les compétences et capacités souhaitées et en apprenant quelque chose de neuf.

C'est en clarifiant ces éléments que l'on va assortir la tâche de contraintes spécifiques, qui focaliseront l'apprentissage dans une ou des directions bien déterminées.

### **Anticiper pour vérifier la pertinence du dispositif**

Il faut imaginer très précisément ce qui va se passer pour vérifier si la tâche est réalisable et si les objectifs seront atteints. On appréciera donc la pertinence de la tâche en se posant les questions suivantes :

- Quelles sont les capacités requises pour pouvoir franchir les obstacles prévus (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-devenir) ?
- Ces capacités constituent-elles bien un apprentissage pour les élèves concernés ? est-on certain qu'ils vont apprendre quelque chose ?
- Ces capacités sont-elles bien en lien avec la macrocompétence que nous voulons développer ?
- La situation-problème proposée crée-t-elle bien un besoin d'apprendre incontournable ? n'y a-t-il pas moyen d'arriver au résultat sans passer par les apprentissages supposés ?

Ainsi, si on peut y arriver intuitivement alors que le but est de mettre en œuvre une série d'opérations mentales rationnelles, ce n'est pas une situation-problème.

### **Bibliographie :**

- Programme d'EPS au second qualifiant 2007.
- Note 11-07.
- La pédagogie de l'intégration en bref – X. Roegiers – Rabat, mars 2006
- ROEGIERS, X. (2003). Des situations pour intégrer les acquis, Bruxelles : De Boeck.
- ROEGIERS, X. (2004). L'école et l'évaluation, Bruxelles : De Boeck.
- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. & KAHN, S. (2003). Les compétences à l'école — Apprentissage et évaluation, Bruxelles : De Boeck.
- O.Reboul « Qu'est ce qu'apprendre ? » Edition PUF (80)
- D.Deligniers & Ch.Garsault « Transversalité, utilité sociale et compétence » (93)
- B.Ray « Les compétences transversales en question » Edition USF (95)
- E.Thill « Compétence et effort » Edition PUF (2000)
- M.Recopé «Approche fonctionnelle des compétences générales en EPS » (2000)
- D.Deligniers & Ch.Garsault « Connaissances et compétences en EPS » Revue EPS N° 280 (99 )
- G.Klein « Nouveau programme d'EPS de classe de second » (2000).
- J.Leplat « A propos des compétences » Revue EPS N° 267 (97)
- De Montmollin « L'intelligence de la tâche » Berne (84)
- R.Lopez « Groupes d'activités et compétences en EPS » Revue EPS N°272 (98).
- G.Pain « Compétences propres et compétences spécifiques » Revue EPS N° 295 (2002).
- M.Recopé & B.Boda « L'articulation des compétences en sp co » Revue EPS N° 269 (98)