RÉGION ACADÉMIQUE
GUADELOUPE
Liberté
Égalité
Fraternité

Inspection d'Académie - Inspection pédagogique Régionale EPS

Dossier suivi par :
Jérôme Louvet
TEL : 06 90 59 01 34
Mél : jerome.louvet@ac-guadeloupe.fr
Parc d'activité de la Providence
ZAC de Dothémare
97183 Les Abymes Cedex

Les Abymes, le 10 mars 2024

Livret du tuteur de stage en établissement scolaire second degré

des

étudiant(e)s

de

Master 1 et Master 2 MEEF Parcours EPS

2023-2024

Sommaire du livret :

Page

Préambule	**3**
Document N°1 : Articuler stage – épreuves du CAPEPS	**6**
Document N°2 : Préparer une séquence d'enseignement en EPS	**9**
Document N°3 : Concevoir une leçon d'EPS	**10**
Document N°4 : Comprendre une leçon d'EPS in situ	**11**
Document N°5 : Observer des élèves en EPS et dans l'APSA	**13**
Document N°6 : Analyser des gestes professionnels	**15**
Document N°7 : Identifier des contenus d'enseignement	**17**
Document N°8 : Approcher la différenciation	**18**
Document N°9 : Evaluer en EPS	**19**
Document N°10 : Concevoir des Formes Scolaires de Pratique	**20**
Document N°11 : Outils pour apprendre et faire apprendre	**22**
Annexe N°1 : Continuum de stage L3E&M – Master1/2 MEEF EPS	**24**
Annexe N°2 : Concevoir un projet de séquence et de leçon en EPS	**29**
Remerciements	**38**

Préambule :

Le stage en établissement scolaire du second degré des étudiants en Master 1 et 2 du parcours EPS est un moment privilégié de formation initiale et professionnelle.

Il est un levier tout autant qu'un creuset :

- un levier pour continuer après l'année de Licence 3ème année pour le parcours Education et Motricité, de découvrir le métier d'enseignant dans ses différentes missions,
- un creuset dans lequel s'articule avec plus ou moins de facilité ou difficulté, théorie et pratique, pouvoir et savoir, identité personnelle et profil professionnel.

L'enjeu du stage est triple :

1. confirmer une orientation professionnelle comme facteur d'intégration sociale, source d'équilibre personnel et professionnel mais aussi de plaisir à transmettre ;
2. concrétiser des enseignements universitaires dont la fonction est de doter les étudiants de capacités réflexives, de connaissances, d'outils et de méthodes permettant de concevoir, mettre en œuvre, animer, réguler, et évaluer un enseignement ;
3. permettre l'obtention d'un diplôme universitaire tout autant que la construction d'un passeport pour le métier par le truchement de la réussite au concours de recrutement du CAPEPS.

Le stage pose, aujourd'hui comme hier, la question centrale de l'articulation entre des enseignements délivrés dans un amphithéâtre, une salle de TD ou de TP et un enseignement disciplinaire, chargé d'histoire et cadré par des textes évolutifs, face à des élèves qui ne le sont pas moins.

Cette formation universitaire, riche de connaissances académiques sur la discipline et d'autres plus transversales mais aussi sur les champs scientifiques des STAPS, en est le socle. Elle permet en effet la compréhension du corps en contexte (social et sociétal), du corps en action (de performance tout autant que d'apprentissage) et du sujet plus globalement. Cependant, alors que l'activité adaptative des élèves dans chacune des leçons singulières s'avère irréductible et plus difficilement accessible à l'analyse, elle bute logiquement sur les questions de mises en œuvre concrètes d'un enseignement conçu et pensé pour être cohérent et pertinent mais traversé jour après jour par d'autres sujets.

Comment donner du sens à l'enseignement pour les élèves, à chaque leçon et dans chaque APSA ? Comment prendre en main les élèves pour inscrire d'emblée leur activité dans la leçon ? Comment lier de façon fluide les séquences dites « archétypes » de la leçon pour faciliter l'engagement des élèves ? Comment gérer « le temps dans la leçon » pour mieux distribuer et doser les apprentissages et « la leçon dans le temps » pour mieux en assurer leur continuité ? Comment structurer l'espace pour mieux organiser le « travail » des élèves » ? Comment interagir pour aider tous et chacun ? Comment se placer et se déplacer pour optimiser communications et aides aux apprentissages ? Comment jouer sur les formes de groupement pour déterminer la nature des interactions sociales au travers des rôles sociaux ? Comment différencier face à la diversité grandissante des besoins des élèves ? Comment valoriser la performance en CA1 en mettant les élèves en projet ? Comment concilier les exigences de sécurité en CA2 avec le souci d'amener les élèves vers l'autonomie si relative soit-elle à l'école ? Comment responsabiliser les élèves tout en restant au sommet d'une chaine de contrôle ? Comment susciter la pensée créative et divergente en CA3 et « cadrer le travail » des élèves ? Comment desserrer les contraintes techniques dans les sports collectifs du CA4 pour permettre une entrée par le projet tactique de jeu au service de la création de la

rupture à son avantage ? Comment installer un enseignement par dévolution portée par le « savoir s'entraîner » dans le CA5 ?
Comment tenir les valeurs de bienveillance et d'exigence en EPS avec des élèves d'horizons variés ? Comment évaluer ce qui est appris et non pas seulement ce qui est acquis en évitant de stigmatiser les élèves ? Comment regarder l'activité adaptative des élèves qui surprend sans perdre le fil du prévu et du prescrit qui rassure ? Comment articuler les compétences d'ordre général porté par les domaines du socle commun de connaissances, de compétence et de culture avec celles d'ordre plus spécifique incarnées dans les APSA des champs d'apprentissage en EPS ? Comment articuler au lycée pour les voies générale et technologique les AFL et en Lycée pour la voie professionnelle les AFLP ?
Comment inscrire son action dans le champ plus large d'une équipe disciplinaire, d'une équipe éducative et au-delà de l'EPS ? Comment faire vivre en actes les valeurs de la République, la formation citoyenne et le « vivre ensemble » ?
Comment réussir à construire ses propres compétences professionnelles pour tenir ses missions et son propre style d'enseignement pour « exister » ?
Comment enfin ne pas se laisser envahir par l'ensemble de ces questions et leur complexité quand on est un enseignant néophyte ?
Pour y répondre, deux perspectives fondamentales structurent les approches de la formation. D'un côté, le modèle de la science appliquée qui consiste à penser que les prolongements et implications pratiques de questions théoriques seraient les solutions applicables aux problèmes issus du « terrain ». Il a tendance, parfois ou malgré lui, à poser la théorie, les sciences, et la connaissance universitaire en surplomb de la pratique.
De l'autre, le modèle de la Science appliquée qui tente d'élaborer des réponses dans le dialogue entre la formalisation par la pensée réflexive des questions pratiques et les éclairages portés par des regards croisés possibles dans la mobilisation de concepts, modélisation et théories construits de façon rationnelle mais empirique pour distinguer, dans l'administration permanente de la preuve, savoirs théoriques et savoirs d'action.
Notre approche s'inscrit plutôt dans cette deuxième perspective, validant une épistémologie de la pratique, une approche située de l'action et les enseignements de la recherche-action y compris les plus poussés en matière didactique et pédagogique.
La parole donnée à l'acteur, au chercheur ou à l'observateur n'est là que pour faciliter le dévoilement des intentions (cachées ou explicites ; effectives ou abandonées ; imprévues ou inhibées...). Elle est ancrée dans une contexte qui n'est jamais oublié. Cette approche permet de comprendre dans des termes nouveaux la façon dont les préoccupations de l'acteur peuvent changer en cours d'action. Elle donne ainsi à saisir, dans une tâche complexe, l'évolution des préoccupations de l'enseignant lui-même, compte tenu d'un ensemble de variables (son histoire, sa perception du moment, son seuil de sensibilité aux effets de contexte, son niveau de compétence perçue / réelle dans l'APSA support, son niveau de maitrise dans la gestion de groupes et des interactions sociales...). Dans ce sens, elle autorise une approche non-culpabilisante du métier. Enfin, elle est cohérente avec les fondements du développement de compétences professionnelles d'un praticien réflexif (*Donald Schön, in « Le praticien réflexif », Montréal, Ed. Logiques, 1994*).

Le chercheur, l'inspecteur et le tuteur, dans leur expertise, ne sont alors plus au-dessus du stagiaire, mais à côté de lui, pour co-construire des solutions aux questions singulières et universelles qui traversent chaque pratique débutante et au-delà. Le tuteur mobilise en actes une pensée de haut niveau, une pensée en contexte, relative à une activité complexe, celle de l'enseignant dans sa classe dans son établissement. Il l'est lui-même et on peut ainsi penser qu'il se dote par là même de dispositions empathiques. Dans les acceptions les plus contemporaines, cette pensée professionnelle repose sur l'idée que la cognition est une construction de significations et non une simple computation, c'est-à-dire des opérations indissociables du contexte duquel elles émergent, qui les fait naitre et les nourrit. Dans les approches les plus sensibles à l'activité réelle, chacun sait combien elle résiste à l'analyse : l'outiller devient une exigence comme une nécessité.

L'observation des situations d'enseignement n'est jamais aisée. Selon Ruth Canter Kohn *(in « Les enjeux de l'observation », Paris, Ed. PUF, 1982*) elle porte avec elle le souci de l'acuité et de la pertinence. L'analyse de Georges Vigarello commentant ce texte dans la Revue Française de Pédagogie (*Année 1983, 62, pp.92-94*), rappelle qu'elle se situe dans « un en-deçà et un au-delà ». En deçà, parce que l'un des sujets est celui des a-priori (qui a choisi telle ou telle observation et/ou critère et/ou thème ?…). Au-delà car l'observation est systématiquement interrogée dans sa destination (quelle en est l'exploitation attendue ?...). L'idée sous-jacente à ce document professionnel réside dans cette démarche d'objectivation consentie de nature à comprendre que le simple cache bien souvent du complexe et que le concret donné à voir ne contient jamais totalement la réalité qui reste à construire.
Filmer une leçon et un stagiaire en situation à des fins d'analyse n'est pas une opération commode. Revenir sur l'action et les actions, tenter de dépasser le visible pour accéder à l'invisible, éviter de plaquer sur ce réel des schémas d'analyse ou des pensées formatées exigent du temps et des compétences. Interroger l'acteur lui-même pour tenter de comprendre son activité fait toucher du doigt la difficulté à ne pas la rabattre spontanément sur la tâche elle-même ou sur d'autres dimensions. Dans ce cadre, les travaux de Marc Durand et de son équipe ont été plus qu'une source d'inspiration précieuse mais une véritable mine de ressources à différents niveaux (*in Chronomètre et survêtement, reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en Education Physique, Paris, Ed. Revue EPS, 2001*).
L'idée de ce livret est née du stage de formation des Tuteurs inscrit au Plan Académique de Formation (P.A.F.) de la discipline en 2022-2023, intitulé « Continuum de stage de Licence 3ème année E&M à Master 2 MEEF EPS ». Il est joint en Annexe N°1 de ce livret. Il complète, sans s'y soustraire, le livret du tuteur plus générique élaboré par l'équipe de l'Ecole Académique de la Formation Continue (E.A.F.C.).
Les éléments de progressivité de mise en stage se déclinent dans l'appareillage des étudiants et du niveau de responsabilité versus autonomie. Au niveau Master 1, les binômes d'étudiants conçoivent un enseignement avec le tuteur pour animer une partie de leçon ou un sous-groupe de la classe. Au niveau Master 2, l'étudiant en stage d'observation et pratique accompagnée (dit SOPA) ou comme enseignant stagiaire contractuel alternant se retrouvera dans les deux cas seul face au groupe classe. La progressivité de l'accompagnement différencié de chaque tuteur en fonction des besoins perçus des étudiant(e)s restera à la discrétion des tuteurs dans leur expérience et leur expertise.
Les fondements de cette écriture trouvent leurs racines dans un itinéraire professionnel jalonné de rencontres comme enseignant, formateur, tuteur, jury de concours et inspecteur.
Je tiens à remercier de la façon la plus sincère toutes les personnes qui ont permis ce travail avant mon arrivée en ce territoire, et ici, les enseignant(e)s de l'U.F.R. de Fouillole, les enseignant(e)s de l'INSPE de Guadeloupe, les enseignant(e)s 1/3 temps terrain ainsi que tous les enseignant(e)s ayant accepté cette noble mission d'accompagner les étudiants de notre académie vers le métier et vers la réussite.

Jérôme Louvet, IA-IPR EPS
Région académique de la Guadeloupe

Document N°1 : Articuler stage – épreuves du CAPEPS

Intention de formation :

L'enseignant d'EPS exerce un métier à la fois commun et singulier. Il partage toutes les facettes d'une profession enseignante tout en se spécifiant par son intervention sur le corps, dans des espaces d'exercice bien souvent non conçus pour tenir un enseignement collectif et dans une production exposant les élèves. « Ce qu'il faut apprendre pour le faire, il faut le faire pour l'apprendre » (*Marc Durand, op. cité*).
Il serait « un ingénieur de la motricité, un polytechnicien des APSA, un expert des processus pédagogiques et un agent de l'état » (*Michel Volondat*).
La formation au concours consiste à former un praticien réflexif au-delà d'un praticien réfléchi : un enseignant en capacité de concevoir, mettre en œuvre, animer, réguler et évaluer un enseignement.
Le concours donne à comprendre le profil des compétences professionnelles requis pour exercer le métier.

- il demeure un passeport pour le métier dont l'exercice commence à opérer dans et par le stage professionnel.
- chaque épreuve du concours se complète sans jamais se superposer dans l'appréciation de la maitrise de ces compétences.

En cela, le stage est l'occasion :

- de révéler sa motivation pour le métier
- d'articuler connaissances théoriques et pratiques
- de questionner la discipline
- d'illustrer démarches et conceptions
- de mettre à l'épreuve son intervention par l'opérationnalisation de son enseignement
- d'élaborer son style d'enseignement adapté au contexte et évolutif
- d'aller en immersion à la rencontre d'une communauté éducative
- de situer la discipline dans un EPLE et dans l'Ecole
- de comprendre la logique des élèves et leur motricité
- d'extraire des questions, informations, réflexions utiles pour répondre aux questions du jury
- d'édifier un corpus de connaissances expérientielles
- de tester les cadres de rédaction et d'analyse de son intervention
- de construire une posture professionnelle

Outils :

Epreuve d'admissibilité	Articulation	Rôle du tuteur
Epreuve écrite N°1	Comprendre les questions actuelles au regard du passé Analyser une question professionnelle en croisant des approches (histoire, sociologie et anthropologie) Mettre en perspective le métier au sein de l'école en convoquant le passé et le présent	Eveiller les stagiaires sur les continuités et ruptures de l'identité de la discipline au sein de l'Ecole. Aider à formaliser les enjeux de la discipline sur le terrain. Amener à s'ouvrir aux discours professionnels
Epreuve écrite N°2	S'immerger dans l'école et les questions qu'elle porte Opérationnaliser des connaissances Tester les outils théoriques Aider à la construction des blocs argumentaires par la mise en contexte et l'illustration Apprendre à identifier l'identité de l'EPLE	Aider le stagiaire à faire des ponts et à formaliser les connaissances expérientielles construites Convoquer durant le stage les thèmes traités en formation Interroger la faisabilité des propositions
Epreuve d'admission		
Epreuve orale N°1 : la leçon d'EPS	Produire des séquences et des leçons d'EPS contextualisées, cohérentes et pertinentes Animer, réguler et évaluer un enseignement Construire la posture d'un praticien réflexif : penser ses actes mais aussi penser sa pensée. Apprendre à extraire des éléments signifiants des images et du dossier.	Accompagner ce processus de façon thématique et progressive
Epreuve orale N°2 : la spécialité	Découvrir les conditions d'existence de son activité de spécialité dans les dispositifs de l'Ecole (EPS, AS, SSS, EDS).	Accompagner le stagiaire dans la compréhension des objectifs respectifs assignés à ces dispositifs
Epreuve orale N°3 : la posture professionnelle	Investir les instances de l'EPLE Saisir les connexions de l'EPLE à son environnement Identifier les missions de l'enseignant dans sa classe, son EPLE et hors de l'établissement scolaire	Permettre d'assister aux instances, de comprendre leurs enjeux et fonction

	Construire une posture professionnelle permettant le travail en équipe dans le cadre des valeurs de la République et d'une école bienveillante et exigeante. Connaitre les dispositifs associatifs et leurs fondements réglementaires Distinguer les droits et les devoirs d'un enseignant d'EPS au sein d'une institution et d'une équipe	

Usages et limites :

Le tuteur dans l'exercice de sa mission participe d'une construction de compétences, d'un dévoilement de soi et de l'autre et d'un partage de sa pratique.

Il aide à donner du sens par la question du pourquoi comme préalable au quoi et au comment.

Il contribue à mettre en relation orientations, informations, connaissances.

Il facilite les allers et retours entre la théorie et la pratique pour aider à élaborer des connaissances irréductibles au stage : elles sont de nature expérientielle.

Document N°2 : Préparer une séquence d'enseignement en EPS

Intentions de formation :

Rédiger un projet de séquence d'enseignement suppose d'une part une capacité de projection et d'autre part une capacité de formalisation.

La projection repose sur un équilibre à trouver autour de 3 axes :

Axe 1 : l'idéalisme des transformations attendues versus le réalisme des acquisitions possibles compte tenu du contexte
Axe 2 : la pertinence des propositions versus la cohérence des éléments qui les fondent
Axe 3 : la continuité d'une séquence avec celles antérieures (l'ancien) versus la rupture avec ce que portent projets de classe et de séquence (le nouveau).

La formalisation reste un exercice d'écriture toujours délicat et complexe : opérationnaliser des objectifs généraux pour les articuler au spécifiquement disciplinaire, mettre en relation des informations issues de différents champs (projets, programmes, APSA, élèves…), décliner les compétences issues du S4C ou les AFL / AFLP en Lycée et Lycée Pro dans la séquence, opérer une distinction entre le faire et les conditions du faire, poser des choix pédagogiques et didactiques, distinguer ce qui est de l'ordre de la commande (les Situations d'Apprentissage) et de l'ordre de ce qui est à apprendre (les contenus), faire reposer cette écriture enfin sur les besoins identifiés des élèves.

Pour faciliter ce travail, nous proposons de donner les cadres de rédaction du projet de séquence. Demander aux stagiaires de rédiger à partir du cadre (la forme), c'est les amener à interroger les éléments constitutifs de l'étape de conception de leur enseignement (le fond).

Outils : **CF Annexe N°2**

Usages et limites :

Les cadres sont une aide à la conception et doivent pouvoir non pas brider la pensée professionnelle des étudiants mais au contraire la laisser s'épanouir en toute liberté.
Si des registres du cadre devaient rester vierges, cette difficulté signalerait une incompréhension des attentes du concours et plus globalement du métier.

Si des blocages devaient advenir, pour comprendre le projet de séquence du tuteur (surtout en M1) ou celui à produire seul ou à plusieurs (dès M1 et surtout en M2), il reviendrait à l'équipe de formateurs avec les tuteurs à les analyser pour mieux aider les stagiaires.

La planification de l'action dans l'enseignement n'est jamais figée : elle évolue au gré des modifications du contexte, des leçons vécues, des réponses effectives des élèves. Cette idée prend à contre-pied les fondements de l'enseignement programmé mais aussi une conception du métier qui serait réductrice (enseigner consisterait à appliquer du prêt à porter didactique et pédagogique). La compétence professionnelle à s'adapter en planifiant souplement l'action est donc attendue.

Document N°3 : Concevoir une leçon d'EPS

Intentions de formation :

La rédaction d'une leçon renvoie aux mêmes exigences que le projet de séquence.
Elle met en évidence d'autres préoccupations pour le stagiaire :

- faire vivre les intentions éducatives des projets emboités et des programmes,
- anticiper la commande auprès des élèves en différents registres de l'enseignement,
- écrire l'essentiel sans pouvoir contenir les détails qui font la complexité du réel,
- dégager de l'aisance par le plan de ce qui est prescrit en restant à l'abri de rituels, routines et automatismes cognitifs rassurants et facilitants,
- s'entraîner à penser une leçon en prévision du concours et de l'exercice du métier.

Un décalage évident existe entre cette rédaction parfois détaillée du stagiaire mais souvent peu fonctionnelle et celle plus dépouillée du tuteur expert. L'un a besoin du plan pour guider une action (qui la plupart du temps peine à s'en affranchir) autant que l'autre est à l'épure par expérience, expertise et nécessité. La fiche de rédaction de la leçon ne peut pourtant faire l'économie de la projection concrète sur le terrain mais aussi des outils pratiques pour tenir les intentions éducatives. La scénarisation fermée ou absente de la leçon peut produire les effets inverses des effets recherchés : ne plus réussir à s'adapter au contexte du jour (modification des effectifs donc des groupes, installations disponibles, …).
La leçon doit pouvoir rendre compte d'une double cohérence : celle verticale qui permet de construire une logique d'emboitement signifiante des situations d'enseignement ; l'autre plus horizontale dans les éléments de structuration de la proposition donnée à vivre aux élèves.
La préparation de la leçon doit rendre compte de l'articulation avec les exigences programmatiques et certificatives. (En collège : la référence aux 5 domaines et aux AFC du volet 3 ; aux AFL en Lycée G&T et aux AFLP en Lycée Pro.). Les mises en œuvre en sont un révélateur.
Dans certains cas, une préparation figée produit une forme d'enfermement. Laisser la possibilité de constater que c'est totalement inadapté peut produire des effets d'apprentissage pour le stagiaire. Cet écart entre le prescrit et le réalisé, entre le supposé et l'effectif, devient alors le matériau de travail professionnel du tuteur au profit des stagiaires.

Outils : **CF Annexe N°2**

Usages et limites :

La rédaction de ce document revêt un caractère obligatoire pour tout stagiaire.
L'écriture individuelle et/ou collective d'une leçon reste une commande à la discrétion du tuteur car elle peut s'incrémenter : pour les étudiants les plus en difficulté, le tuteur peut donner quelques repères des composant(e)s de la leçon. Ils peuvent construire à un stade plus avancé, une partie de leçon. Pour les plus autonomes, ils en feront la proposition préalable soumis à discussion pour amendements.
Ces repères de progressivité peuvent devenir des repères de progression au cours de l'année de stage.
Prévoir est une exigence, analyser par le bilan en est une autre.
L'important est que cet outil soit une aide et une ressource et non une entrave et une contrainte subie à l'enseignement.

Document N°4 : Comprendre une leçon d'EPS in situ

Intentions de formation :

La leçon d'EPS est une « séance » adossée à des programmes scolaires. L'approche descriptive d'une leçon met en évidence une forme académique assez immuable.
Elle donne à voir des séquences archétypes *(Marc Durand, op.cité*) universelles : une prise en main de la classe intégrant l'appel, une phase de présentation de la leçon du jour à géométrie variable (de l'organisation aux contenus en passant par le fil rouge de la séquence…), un échauffement général et spécifique plus ou moins connecté à l'APSA elle-même et à l'objet de la leçon, un corps de leçon animé par des situations d'apprentissage (S.A.) répondant aux exigences motrices, méthodologiques et sociales de la discipline, un ordonnancement des S.A. révélateur d'une démarche d'enseignement, des bilans provisoires et une synthèse finale projetant parfois la suite et intégrant possiblement un retour au calme.

Le contraste est saisissant entre l'universalité de cette leçon dans sa forme et l'extrême diversité de son expression dans le fond. Cette richesse s'exprime par des trucs, des astuces, des modes opératoires, des façons de faire qui signalent ce que la liberté pédagogique permet de faire éclore chez les enseignants pour embarquer, susciter, donner sens, aider, réguler et donner une main courante pour préserver le fil de la continuité des leçons inscrites dans une séquence et un parcours de formation.

Comprendre la leçon in situ c'est tenter d'expliciter les ressorts d'une adhésion acquise ou perdue, d'une fluidité naturelle ou non de l'action, d'une cohérence d'ensemble comme n'allant jamais de soi. L'activité de l'enseignant est « un réel qui résiste à l'analyse ». Les efforts qu'il accomplit sont abolis dans la réussite des actions mais deviennent apparents quand des incidents viennent en perturber le déroulement. Comprendre la leçon in situ est aussi au service de ce dévoilement. *(Yves Clot, chapitre II « Analyse psychologique du travail et singularité de l'action » in Analyse de la singularité de l'action, 2000, Ed PUF, Paris)*

Outils :

Avant la leçon
Prise en main des élèves dans l'établissement
Gestion du trajet
Gestion de l'appel
Gestion des vestiaires
Pendant la leçon
La présentation de la leçon
La mise en train
La transition
La gestion des espaces, temps et groupes
Les situations d'enseignement
Les régulations (pédagogiques, didactique…)
Les usages des outils
Les types de communication
Les regroupements intermédiaires

Les bilans de fin de leçon
Gestion du retour vers l'établissement
Après la leçon
Gestion des incidents critiques, rangement, gestion administrative, liaison vie scolaire, bilan personnel et perspectives…

Usages et limites :

Le paradoxe de cette observation est contenu dans le fait que comprendre la leçon in situ pour mieux dévoiler sa singularité portée par l'action (les actions) exige une définition précise de sa structure et structuration.

Le risque provient d'une pente naturelle à la modélisation par l'exemplarité, comme si son efficacité ou son efficience ou sa fluidité pouvait être transposable.

L'effort du travail s'efface devant son efficacité ou le résultat obtenu : il est nécessaire de l'accepter. Ce sont les ressorts de cette efficience qu'il est utile d'explorer.

Document N°5 : Observer des élèves dans l'APSA

Intention de formation :

Les contraintes de l'enseignement collectif dans le plus jeune âge du métier exercent ses effets sur plusieurs dimensions observées. Les différentes approches de la classe et de l'activité de l'enseignant convergent vers le même constat. Les enseignants néophytes ont une difficulté de lecture de l'activité adaptative des élèves. Autrement dit, l'activité déployée par les élèves confrontés à une situation d'enseignement et aux contenus qu'elle est censée porter reste non pas une préoccupation secondaire chez les stagiaires, mais elle s'efface devant d'autres priorités parfois jugées plus « vitales » par les stagiaires eux-mêmes. Pourtant, ils seront recrutés sur cette compétence que l'usage de la vidéo donne à vérifier. Il faut savoir en extraire rapidement les informations clefs pour justifier la pertinence des propositions (avant, pendant et après l'action). Passer par des outils formalisés devient incontournable, quitte à s'en détacher plus tard.
L'observation recouvre deux volets selon Ruth Canter Kohn (*op. cité*) : décrire les faits et les interpréter par des registres croisés.
Il ressort de cette analyse la définition des obstacles à dépasser, donc la détermination de l'objectif-obstacle selon Jean Pierre Astolfi (*in « L'école pour apprendre : l'élève face aux savoirs », Paris, Ed. ESF, 1992*). En effet, l'analyse fait tomber en principe comme un fruit mur les objets d'enseignement et les contenus afférents sur le plan des conduites motrices. Autour de cet axe central, se construiront les compétences méthodologiques et sociales.

Outils :

Contextualiser l'observation	FSP	Niveaux	Remarques
Décrire			
Critères	Indicateurs	Faits d'observation	
Effets produits de l'action			
Tactique / Chorégraphique			
Technique			
Repères sur le corps Dimension sociale et méthodologique de l'activité de l'élève			

Interpréter	
Registres	Analyse de l'enseignant
Affectif	
Cognitif	
Moteur et mécanique	
Energétique	

En complément : une approche clinique des comportements

Il s'agit de considérer ici que les comportements déployés par les élèves de sont pas seulement déterminés par les contraintes imposées par l'APSA, l'EPS et plus largement l'école. Le cadre familial et/ou la vie de l'enfant elle-même peuvent générer des conduites de refus, de rejet, d'abandon voire de décrochage tout autant que l'inverse. Seul le dialogue avec l'élève permet de le dévoiler quand une difficulté tend à s'installer.

En conclusion de cette analyse des conduites motrices des élèves :

- Détermination de l'obstacle à l'apprentissage jugé prioritaire
- Détermination de l'objectif versus l'objet d'enseignement

Usages et limites :

La seule façon de décentrer le regard de l'étudiant stagiaire des questions fonctionnelles et organisationnelles mais aussi de son positionnement professionnel (qui combinés plus ou moins peuvent faire écran), reste à préserver des temps dédiés à cette observation armée.

Il faut aussi permettre un regard allégé de l'outil pour vérifier ce qui est compris, utile dans l'action et mobilisable par l'expert qui n'a plus besoin d'étayer le regard par des artéfacts. Le recours à l'image est possible, en faisant accepter l'idée qu'elle ne reflète que le concret et non le réel, ce dernier étant une construction, comme nous l'avons déjà dit.

La centration sur les conduites motrices n'est intelligible que dans un contexte social (rôles sociaux distribués et interactions sociales orchestrées) et des exigences méthodologiques au service des apprentissages.

Document N°6 : Analyser des gestes professionnels

Intention de formation :

Les gestes professionnels représentent les actes de l'enseignant dans les différents registres de l'enseignement de l'EPS en classe et au-delà. Cette approche peut concerner le tuteur qui se livre à l'observation comme les stagiaires eux-mêmes.

Elle vise à regarder une façon « de s'y prendre » dès que les élèves sont pris en main jusqu'à la gestion des questions éducatives avec la vie scolaire.

L'idée ici est de caractériser ces gestes pour en extraire un style d'enseignement c'est-à-dire une signature professionnelle de l'enseignant. L'ensemble de ces gestes peut définir également une posture déclinée en 3 dimensions : l'éthique professionnelle, la capacité collaborative et les valeurs de l'enseignant ancrées dans cette de l'école de la République.

Outils :

Avec les élèves :

- Placement
- Déplacement
- Communication verbale
- Usage du corps et de la démonstration
- Enseignant(e) « en dehors » de l'activité des élèves versus avec les élèves
- Outillage de l'intervention
- Usage du contexte et des effets de contexte

Avec la vie scolaire :

- gestion des absences
- gestion des inaptitudes
- gestion des faits de vie
- gestion du règlement (donc des sanctions/punitions…)
- communication sur les activités de l'AS et/ou autres dispositifs (Section sportive scolaire…)

Avec la Direction :

- communication institutionnelle
- gestion avec les parents
- contribution aux projets et aux relations extérieures

Avec les autres personnels :

- la vie au sein d'un établissement et dans sa périphérie immédiate

Usages et limites :

Le stage est l'occasion d'investir la partie la plus sensible du métier car ce sont au travers des gestes que s'incarnent une double identité : l'une est professionnelle, l'autre est plus personnelle.

Personnalité pédagogique et personnalité personnelle se superposent pour certains mais pas pour d'autres.

Cette perspective doit pouvoir situer ces deux plans sans que jamais ils ne se confondent : c'est une façon de rester lucide, de faire la part des choses et de conserver cette disposition à devenir pour l'être, un praticien réflexif.

Document N°7 : Identifier des contenus d'enseignement

Intentions de formation :

Tout enseignant néophyte est préoccupé prioritairement par le souci de faire une leçon « cadrée, structurée et sans débordement ». La question des contenus d'enseignement donc des apprentissages autour des trois pôles (Moteur-Méthodologique-Social dit MMS) devient une préoccupation qui passe au premier plan quand les conditions sont perçues par le stagiaire comme réunies pour s'y attacher.
Repérer les contenus d'enseignement d'une leçon, c'est dépasser la commande (« ce qu'il faut faire ») pour approcher ce qu'il faut apprendre (« ce qu'il y à faire pour faire »).
Cette question peut se prolonger chez les élèves : que savent-ils de ce qu'il y avait à apprendre ; savent-ils ce qu'ils savent ; savent-ils ce qu'ils ont appris ? …

Outils :

	L'objet d'enseignement	Les contenus associés
Ce qui est prévu		
Ce qui est réalisé		
Ce que les élèves ont compris		
Ce que les élèves ont appris		
Ce qu'ils n'ont ni compris ni appris		

Usages et limites :

La centration du regard sur les contenus d'enseignement n'est pas spontanée. Elle vise à dépasser la commande pour non pas questionner ce qu'il est demandé de faire mais ce qu'il y a à apprendre.

Dit autrement, observer les contenus reste une façon de poser un regard sous un angle peu habituel car il s'agit « du dedans ». Du dedans pour la leçon d'EPS, du dedans pour l'activité de l'élève qui tente de déployer son activité d'apprentissage, du dedans pour l'enseignant qui dévoile ses intentions parmi les plus exigeantes de son métier.

La centration sur les contenus ne doit pas faire oublier que l'EPS existe aussi comme discipline de vie par le plaisir du jeu et de la rencontre, par la singularité émotionnelle du corps en mouvement, des sensations produites par l'action et la motivation d'un progrès rendu palpable.

Document N°8 : Approcher la différenciation

Intention de formation :

Parmi les compétences professionnelles des enseignant(e)s, celle relative à la différenciation est la plus délicate à maitriser.

Elle suppose une connaissance assurée des élèves et des obstacles qu'ils rencontrent face à un objet d'enseignement, une haute maitrise disciplinaire et didactique et une perception fine du levier le plus efficace pour adapter la demande des tâches aux ressources des élèves.

Cette compétence à différencier se construit très progressivement et, la plupart du temps, porte les enseignant(e)s à valoriser, quand les conditions sont réunies, la dévolution.

Outils :

Il s'agit de regarder dans la pratique de l'enseignement ce qui est fait et ce qui ne le serait pas pour différencier.
Le moment choisi pour différencier.
Les leviers de différenciation activés.
L'utilité post facto des informations portées par l'usage de la différenciation.

7 axes de différenciation :

- Axe 1 : Variables et fonctions
- Axe 2 : Formes de groupement
- Axe 3 : Contenus d'enseignement
- Axe 4 : Format pédagogique
- Axe 5 : Modalités de remédiation-évaluation
- Axe 6 : Rôles sociaux
- Axe 7 : Démarches d'apprentissage

Usages et limites :

La différenciation, dans des conditions particulières mises en évidence par Jean-Marc Monteil, peut produire des effets stigmatisants, donc inverses aux effets recherchés. En effet, l'assignation sociale de niveaux (de performance, de compétence…) rendus visibles aux yeux de tous, et en particulier des élèves, peut produire un effet délétère d'étiquetage.

Compétence complexe à maitriser en actes, elle fera l'objet de l'analyse pour soutenir principalement les questions portées par l'épreuve orale d'admission dite de « leçon d'EPS ». La différenciation reste la compétence professionnelle la plus exigeante et la plus complexe du métier.

Document N°9 : Evaluer en EPS

Intention de formation :

Parmi les compétences professionnelles des enseignants, celle relative à l'évaluation n'est pas la moins importante. Elle assure en effet dans l'enseignement des fonctions complémentaires indispensables. En effet, trois fonctions lui sont reconnues : diagnostique, formative et certificative.

Chacune de ces fonctions existent à l'Ecole et en EPS sous des formes variées que le stagiaire doit connaitre et reconnaitre.

- La plus souple reste l'évaluation diagnostique.
- La plus nécessaire à l'apprentissage est l'évaluation formative.
- La plus contrainte et exigée est l'évaluation certificative.

Cette évaluation, en étant intégrée à l'enseignement (dans ses actes et ses idées) peut faire partie du processus de dévolution consistant à solliciter les élèves à sa mise en œuvre. Participer au diagnostic reste plus difficile que faire partager l'évaluation formative devenant alors formatrice. Quant à la certification, sa délégation est bornée par les examens nationaux.

Outils :

CF outils construits à l'UFR / l'INSPE / Tuteur

Usages et limites :

L'évaluation fait partie de l'acte d'enseignement. Les outils devraient permettre d'alléger sa charge et non l'alourdir.

Le passage d'outils formalisés à des outils intégrés travaillés à l'épure pour les rendre fonctionnels est un processus qui prend du temps.

Le stagiaire pourra expérimenter en ce registre plus qu'en tout autre.

Document N°10 : Concevoir une Forme Scolaire de Pratique

Intentions de formation :

La FSP condense ce que l'enseignant d'EPS et/ou son équipe envisage(nt) de proposer aux élèves pour une séquence d'enseignement voire un parcours de formation des élèves.

Elle offre la possibilité de voir éclore chez les élèves des expériences vécues que l'on qualifie d'authentiques. Autrement dit, des expériences motrices et sociales signifiantes au regard de l'acteur et de l'activité support, permettant à l'émotion de se partager et à la cognition de se distribuer.
En cela, les FSP sont une résonnance des enseignements exprimés par l'une des branches de l'anthropologie cognitive centrée sur la compréhension des processus mentaux et sociaux associés à l'activité humaine.
Elle est au carrefour de plusieurs contraintes issues de différents champs :

- de l'APSA pour s'inspirer des formes réglementaires de pratique tout en s'en affranchissant.
- des élèves pour intégrer leurs motifs d'agir, ce qui résonne pour eux en relation avec les pratiques sociales connues, et ce qui fait sens pour permettre le plaisir par le jeu.
- des programmes pour faciliter l'articulation des compétences pour et par la motricité.
- des possibles offerts par le contexte d'enseignement et les installations sportives disponibles.

La FSP est aussi à l'intersection de deux approches de l'EPS : celle consistant à s'ancrer dans la culture historique, anthropologique et sportive des APSA, support et moyen d'enseignement ; celle sensible aux caractéristiques développementales du sujet engagé dans l'action.

La FSP est donc un trait d'union entre une discipline d'enseignement portée par des objectifs éducatifs spécifiques et partagés et la logique de l'élève dans ce qu'il peut permettre son engagement et sa motivation à agir et à poursuivre sa pratique.

Ainsi, la FSP n'est pas « un donné mais un construit » qui donne ses lettres de noblesse à la conception d'un enseignement pertinent et adapté non asservi à des cadres réglementaires, didactiques ou théoriques.

Outils :

Quelques précautions d'usage :

- La FSP intègre les ADN du champ d'apprentissage et les exigences programmatiques.
- La FSP s'ancre dans le déjà là (les motivations, les émotions et les pouvoir d'agir des élèves) pour le transformer (passer d'une émotion négative à une émotion positive ; changer de représentation fonctionnelle ; modifier la nature de l'engagement moteur).
- La FSP s'inspire des formes sociales de pratique dans leurs évolutions les plus récentes et les plus hybridées parfois.
- La FSP favorise la quantité de pratique par le souci d'une optimisation de l'espace par la gestion des effectifs des élèves.

- La FSP desserre l'étau des contraintes techniques au regard des possibilités d'action des élèves et de leur engagement ludique.
- La FSP facilite l'articulation du social et du méthodologique au service de la motricité de façon intégrée et intégrative.
- La FSP stimule l'usage des FB par les coach/observateurs dans une formule aérée qui rend nécessaire les micro-coupures au service des régulations.
- La FSP permet de passer d'émotions aversives à des émotions appétives par leur simple expression dans un milieu les générant.
- La FSP est l'occasion d'une évaluation certificative plus commode.

Usages et limites :

Concevoir des FSP est un exercice délicat car il occasionne des débats parfois vifs au sein des équipes d'enseignants d'EPS.

Les courants de pensée qui ont animé la discipline, particulièrement dans la période historique de la fabrique des programmes, s'invitent à la table des échanges parfois, pour les dépasser en s'en nourrissant dans le meilleur des cas et/ou pour réactiver des oppositions inconciliables dans le pire des cas.

Elles permettent à l'EPS de se réinventer.

Document N°11 : Outils pour apprendre et faire apprendre

Intention de formation :

L'EPS est une discipline qui opère dans des environnements non conçus bien souvent pour porter un enseignement collectif. Pour pallier à cette spécificité, les enseignant(e)s d'EPS ont recours, dans le quotidien de l'exercice du métier, à des outils facilitateurs, et dans une certaine mesure « amplificateurs » de leur action.
Ces outils sont à la fois issus d'une conception d'un enseignement tout autant qu'ils en sont le prolongement « naturel ».
Parce qu'ils permettent aux élèves de faciliter leur perception, leur compréhension sur eux-mêmes et sur les autres, et leurs interactions, on les considère comme des « artéfacts cognitifs ». En plus d'amplifier, ces outils, quelle qu'en soit la nature, génèrent une culture partagée entre les élèves eux-mêmes car entre l'enseignant et les élèves. C'est à ce titre, que l'on peut affirmer qu'ils sont les principaux leviers d'une cognition dite « distribuée » : les informations saillantes véhiculées par les outils deviennent dans ce partage des connaissances utiles pour agir. En ce sens, ils donnent leurs lettres de noblesse « aux savoirs d'action ».
Parmi les outils, le matériel d'aménagement du milieu suppose des précautions d'usage pour permettre aux effets recherchés de se déployer.
Aménager le milieu suppose de comprendre comment les forces environnementales jouent sur la motricité de l'élève.

Outils :

- Fiches, tablettes avec vidéo, applications dédiées, marquages, aménagements matériels…

Usages et limites :

Les outils peuvent faire l'objet de deux usages.
Le premier, le plus fruste, consiste à les introduire dans les leçons par pure forme pour répondre à une représentation faussée de ce que serait la « bonne leçon aujourd'hui », celle qui serait attendue sans jamais l'être de l'institution. Le second, le plus élaboré et fidèle à leurs fonctions premières, revient à les penser comme intégrés au processus d'enseignement, donc conçus à des fins d'apprentissage optimisé et facilité.
Parce qu'ils déposent dans le concret des intentions et parce qu'ils sont souvent personnalisés, ils incarnent ce que porte l'enseignement tout autant qu'ils exigent en permanence des adaptations.
L'usage parcimonieux des outils doit pouvoir se comprendre en termes de concurrence dans les variables connues de l'apprentissage mais aussi dans la dépendance possiblement créée à l'outil lui-même.
En effet, l'introduction des fiches par exemple, dont il est attendu qu'elles produisent des retours d'information quantitativement et qualitativement plus significatifs, peut endommager le temps d'engagement moteur et le nombre de répétitions. Trouver le juste équilibre devient un des signes de l'expertise. Par ailleurs, dans le cadre d'une autonomie relative et à construire, l'évolution dans l'usage de l'outil pour accompagner le et les élèves sera requise.

Enfin, la profusion d'aménagements et/ou d'outils peut en tuer la valeur d'usage. D'un autre côté, l'aménagement peut créer une dépendance à cet aménagement, ce qui revient à dire que l'enseignant devra pouvoir en permettre la libération, c'est-à-dire percevoir le moment d'apprentissage critique qui indique que le comportement n'a plus à être soutenu car il devient asservi à une nouvelle structure de coordination que l'aménagement aura permis de faire émerger.

Annexe N° 1 : Continuum de stage en pratique accompagnée en EPS Licence 3ème année Education et Motricité – Master 1 et 2 MEEF EPS

Formation Tuteurs de Stage Licence 3-Master ½

Groupe ressources Tuteurs

(Enseignant(e)s UFR – enseignant(e)s 1/3 temps terrain INSPE – tuteurs/trices)

Lycée Félix Proto

25 et 26 mai 2023

COMPETENCES	*Licence 3*	*Master 1*	*Master 2*
Axe 1 **Aider à concevoir une pratique professionnelle**	Co-construire une Situation d'apprentissage référée aux programmes incluant les C.E.	Co-construire une Situation d'apprentissage, une leçon, un projet de classe, de séquence… contextualisés Proposer des formes de pratiques scolaires adaptées	Construire une leçon contextualisée, au sein de la séquence, et présentée au tuteur
Axe 2 **Aider à mettre en œuvre un enseignement**	Proposer une situation et l'animer sur 1 groupe restreint (structure)	Animer une leçon entière ou une partie de leçon, avec la classe entière ou partielle (processus progressif selon le niveau de compétence du stagiaire), en présence du tuteur	Leçons, séquences en responsabilité, adaptées et permettant la réussite de tous (pédagogie différenciée)
Axe 3 **Aider à lire l'activité adaptative des élèves**	Repérer les conduites générales et spécifiques des élèves (*les élèves font-ils ce qui est demandé ?)*	Lire l'activité des élèves et créer des régulations (variables didactiques et pédagogiques) pour transformer un groupe de niveau ou pour une partie de la leçon en classe entière Interpréter selon les 4 registres de ressources	Idem que M1 en classe entière
Axe 4 **Aider à construire une**	Transmettre à l'étudiant la nécessité de bien se présenter ; se tenir, s'habiller (tenue vestimentaire éthique et pratique) ponctualité ; assiduité ; posture neutre par Rapport aux élèves : Absence de familiarité avec les élèves ;	Poursuite objectifs L3 Posture/placement orientés dans l'intérêt de l'écoute des élèves (ex : soleil) Placement de la voix, du ton / Articulation / Syntaxe Intervention dynamique, interactive, neutre et bienveillante	Posture active + Capacité à remédier Anticipation OU gestion in-vivo des divers incidents susceptibles d'apparaitre (intervention juste, mesurée et efficace) Prise d'initiative dans l'enseignement

posture professionnelle	qualité de la communication (vocabulaire simple clair et audible) ; Amener l'étudiant à développer une curiosité professionnelle par rapport au contexte d'intervention (établissement, élèves, l'équipe pédagogique, intervention du prof) ; Co-réflexion in-vivo avec le tuteur pour comprendre un incident relatif à la Charte de la Laïcité Incident : gestion par le tuteur puis réflexion avec le stagiaire	Gestion in-vivo avec le tuteur pour régler un incident relatif à la Charte de la Laïcité Incident : co-gestion (intervention juste, mesurée et efficace)	Inciter à s'engager dans une action hors classe dans la perspective des Oraux 1 et 3
Axe 5 **Aider à analyser une pratique d'enseignement**	Apprécier la qualité de transmission des consignes : le temps, mode de transmission (démo, schéma, verbalisation…) Évaluer les conséquences de son intervention sur l'engagement et le progrès du profil des élèves Cadre organisé d'une partie de leçon soclée (OG / AFL) : But / Organisation / CR° / CR / CE (à acquérir de la SA) / Variables / Socle pour un groupe limité d'élèves Différencier les fonctions des critères de la tâche Co-réflexion avec le tuteur pour choisir ou valider ses choix	Co-valider des choix didactiques et pédagogiques selon des références professionnelles Identifier les problèmes professionnels Cadre organisé d'une leçon soclée (AFL / OG) : But / Organisation / CR° / CR / CE (à acquérir de la SA) / Variables / Socle Analyser avec le tuteur l'impact et les conséquences des choix de variables de la tâche Regard critique et constructif du binôme	Expérimenter des choix didactiques et pédagogiques selon des références professionnelles (dans le respect de l'intégrité physique des élèves / exigences institutionnelles) et dans la réussite de tous Apporter une réponse aux problèmes professionnels Cadre organisé d'une leçon soclée (OG / AFL) : But / Organisation / CR° / CR / CE (à acquérir de la SA) / Variables / Socle au sein d'un projet de séquence Construire seul et valider avec le tuteur séquence d'enseignement soclée (AFL / OG) Amener l'étudiant à gérer les dilemmes professionnel (**ex** : tension optimisation du temps de

	didactiques et pédagogiques selon des références professionnelles		pratique / temps des régulations / gestion des variables)
Axe 6 **Conduire un entretien post visite**	Un 1er ENTRETIEN IMMEDIAT APRES LA LECON : *DEBUT DE STAGE* Interroger l'activité de l'élève Qu'est-ce qu'ils ont fait ? Qu'est-ce qu'ils ont appris ? *MILIEU DE STAGE* Questionner sur la réussite et/ou les échecs du petit groupe d'élèves pris en main Quels conseils vous avez donné ? Est-ce que ça a permis des transformations ? Analyser l'effectivité des apprentissages / échanges dans l'explicitation Co-construire la continuité des enseignements	Un 1er ENTRETIEN IMMEDIAT APRES LA LECON : *DEBUT DE STAGE* Interroger les observations relevées durant la leçon mise en œuvre par le tuteur pour compléter leur fiche de préparation vierge. *MILIEU DE STAGE* Parole ouverte sur les ressentis et le bilan du stagiaire sur sa mise en œuvre d'une partie de la leçon Regard critique du binôme observateur Interroger l'efficacité de la mise œuvre par rapport au ciblage convenu avec le tuteur. Un ENTRETIEN DIFFERE : Outils support : fiche de préparation, vidéo (filmée par le binôme), médias support de l'intervention, critères de réussite + fiche d'observation du tuteur Questionner le M1 intervenant sur le	Un 1er ENTRETIEN IMMEDIAT APRES LA LECON : Parole ouverte sur les ressentis et le bilan du stagiaire sur sa mise en œuvre Questionner sur les évolutions positives ciblées avec le tuteur (en amont) Indiquer les besoins et manques Permettre de renforcer l'image professionnelle du stagiaire (relativiser les échecs en les exploitant) Un ENTRETIEN DIFFERE : Idem qu'en M1 Analyser les gestes professionnels qui ont favorisé la réussite des mises en œuvre et celle des élèves Proposer des pistes d'évolution au regard du bilan et en cohérence avec l'évaluation et les élèves (à valider par le tuteur)

		décalage entre ce qui était prévu et ce qu'il a réellement mis en œuvre sous le regard critique du M1 observateur et du tuteur. Analyser les incidences des choix de variables Repérer les progrès réalisés sur les consignes (plus claires), la gestion du groupe classe et des élèves singuliers (régulations adaptées), sur les postures professionnelles et ses déplacements dans l'espace. Identifier les moments révélateurs de transformations motrices chez les élèves grâce à la focale VIDEO filmée par le binôme observateur	
Axe 7 **Le stage au service des épreuves écrites et orales**	Préparation à leur épreuve orale sur le stage Les liens entre pratiques et programmes Identifier des transformations motrices, méthodologiques et sociales Connaître les différents espaces	Ecrit 2 : observation critériée sur 1 ou 2 items et illustration pour bloc argumentaire Ex : utilisation des rôles sociaux au service des transformations motrices E. ORALE DE LECON (à partir de la vidéo de stage et du contexte	Ecrit 2 : articulation items d'écrit 2 et illustration pour bloc argumentaire Initiation aux formes scolaires de pratiques ORAL 1 (à partir d'une vidéo et un contexte présentation 1 leçon aux yeux de 2 éléments signifiants du dossier)

	de décision d'un EPLE	présentation d'1 situation aux yeux de 2 éléments signifiants du dossier) E. ORALE 3 valeurs de la république, élèves à besoin éducatifs particuliers	ORAL 3 discussion à mener avec le cadre éducatif sur des problématiques et l'équipe EPS sur le travail collectif en équipe
Axe 8 **Les gestes professionnels du tuteur**	**CADRAGE** Connaissance des Programmes Des champs d'apprentissage - GESTES DE PILOTAGE Gestion des contraintes espace-temps - TISSAGE Donner du sens à la situation et aux savoirs visés	**GUIDAGE** Apporter la preuve vidéo sur ***l'activité de l'élève*** ***DEBUT DE STAGE*** - GESTE DE PILOTAGE Gestion des contraintes espace-temps - TISSAGE Donner du sens à la situation et aux savoirs visés ***MILIEU DE STAGE*** + ETAYAGE Faire comprendre, faire dire, faire	**APPROPRIATION PERSONNALISATION** Apporter la preuve vidéo sur ***l'activité de l'enseignant et des profils d'élèves*** - TISSAGE Donner du sens à la situation et aux savoirs visés - ATHMOSPHERE Créer un contexte, théâtraliser, personnaliser son enseignement - ETAYAGE Faire comprendre, faire dire, faire

Annexe N°2 : Concevoir un projet de séquence d'enseignement en EPS et une leçon d'EPS

Projet de séquence au collège

CONTEXTE ETABLISSEMENT

Axes du projet établissement		Axes du projet EPS	Axes du projet AS
- - -	- - -	- - -	

PROGRAMMATION 6ème-3ème (cursus + année à surligner)

	6ème	5ème	4ème	3ème
CA1				
CA2				
CA3				
CA4				

CONTEXTE EPS

Classe : Nombre d'élèves : APSA :	Installations :	Matériel disponible :	Nombre de leçons :

CHAMP D'APPRENTISSAGE CA : ADN et enjeux					
5 DOMAINES DU SOCLE	**Les langages pour penser et communiquer**	**Les méthodes et outils pour apprendre**	**La formation de la personne et du citoyen**	**Les systèmes naturels et les systèmes techniques**	**La représentation du monde et de l'activité humaine**
5 COMPETENCES GENERALES	**Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps**	**S'approprier, par la pratique physique et sportive, des méthodes et outils**	**Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités**	**Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière**	**S'approprier une culture physique sportive et artistique**
COMPETENCE ATTENDUE :					
AFC					
CONNAISSANCES	- - -	- - -	- - -	- - -	- - -
CAPACITES	- - -	- - -	- - -	- - -	- - -
ATTITUDES	- - -	- - -	- - -	- - -	- - -

CARACTERISTIQUES ELEVES

Vécu dans l'APSA	Motivation	Cognition	Relations	Emotions

CARACTERISTIQUES SOCIALES :

CARACTERISTIQUES METHODOLOGIQUES :

PROJET DE CLASSE :

Forme scolaire de pratique valorisée :

PROJET D'EVALUATION

Principes d'élaboration de l'évaluation :				
AFC du CA	**MAITRISE INSUFFISANTE**	**MAITRISE FRAGILE**	**MAITRISE SATISFAISANTE**	**TRES BONNE MAITRISE**
AFC1				
AFC2				
AFC3				
AFC4				
AFC5				

PLANIFICATION DE LA SEQUENCE

ATTENDUS DE FIN DE CYCLE	PROGRESSIVITE DES APPRENTISSAGES AU FIL DES LECONS (à construire au fur et à mesure)
- - -	Leçon 1 : Leçon2 : …
MEDIAS UTILISES :	

INDICATEURS SUR L'ACTIVITE DES ELEVES	

LIENS AVEC UN PARCOURS	LIENS AVEC UN EPI

CYCLE :	APSA :	Champ d'apprentissage :	Attendus de fin de cycle :
Leçon N° **Objectif :**			

DOMAINES S4C (situés)				
Consignes sur le But de la tâche	Consignes sur l'aménagement matériel et humain	Consignes sur les opérations (Critères de réalisation - Contenus d'enseignement (CE))	Consignes sur les Critères de Réussite	Variables et fonctions
Activation cardio musculaire Etirements				
Grande boucle FPS				
Petite Boucle = Situation d'apprentissage				
Grande Boucle FPS				

BILAN : (Sur les élèves (procédures de travail et processus d'apprentissage MMS), sur mon activité)

Projet de séquence en Lycée (G&T et Pro)

CONTEXTE ETABLISSEMENT

Axes du projet établissement	Axes du projet EPS	Axes du projet AS
- - -	- - -	- - -

PROGRAMMATION 2nde à la Tale (cursus + année à surligner)

	2nde	1ère	Tale
CA1			
CA2			
CA3			
CA4			
CA5			

CONTEXTE EPS

Classe : Nombre d'élèves : APSA :	Installations :	Matériel disponible :	Nombre de leçons :

CARACTERISTIQUES ELEVES

Vécu dans l'APSA	Motivation	Cognition	Relations	Emotions

CARACTERISTIQUES SOCIALES :	CARACTERISTIQUES METHODOLOGIQUES :

PROJET DE CLASSE :

CHAMP D'APPRENTISSAGE CA : ADN et enjeux

5 COMPETENCES GENERALES	DEVELOPPER SA MOTRICITE	SAVOIR SE PREPARER ET S'ENTRAINER	EXERCER SA RESPONSABILITE INDIV AU SEIN D'UN COLLECTIF	CONSTRUIRE DURABLEMENT SA SANTE	ACCEDER AU PATRIMOINE CULTUREL
	Par son engagement dans des APSA diversifiées et approfondies, l'élève enrichit sa motricité. Il s'investit dans des apprentissages quels que soient son niveau d'expertise, sa condition physique et son degré d'inaptitude ou de handicap.	Par son engagement dans les app, l'élève apprend à gérer sa pratique physique, seul et avec d'autres. Ainsi, l'élève habitué à être « entraîné par » devient « un élève qui sait s'entraîner de façon autonome ». Il apprend à se connaître, à faire des choix, à se préparer, à conduire et réguler des efforts.	Par son engagement dans les APSA et dans différents rôles (adv, part, obs, arb, …) l'élève construit des comportements sociaux. La solidarité se développe dans des pratiques physiques grâce aux échanges entre les élèves qui apprennent ainsi à agir ensemble, à se connaître, à se confronter les uns aux autres, à s'aider, à se respecter quelles que soient leurs différences. Au sein de la classe et dans un contexte propice, la prise de resp permet à l'élève de faire des choix et les assumer, tout en comprenant et en respectant l'intérêt de règles communes pour tous.	Par son engagement dans la pratique physique, l'élève apprend à développer durablement sa santé. En développant ses ressources physiologiques, motrices, cognitives et psycho, il améliore son bien-être, pour lui et pour les autres. L'EPS permet à l'élève d'assurer sa sécurité et celle des autres, de construire une image et une estime de soi positives. Grâce aux efforts consentis, aux progrès réalisés et constatés, l'élève éprouve le plaisir de pratiquer une activité physique raisonnée et régulière tout au long de sa vie.	Les diverses APSA vécues par les lycéens leur permettent d'accéder à un patrimoine culturel dans lequel l'élève peut se situer en tant que pratiquant mais aussi spectateur ou critique.
COMPETENCE ATTENDUE :					
AFL / AFLP	AFL1	AFL2	AFL3	Une partie des AFL1-2-3	Une partie des AFL1-2-3
CONNAISSANCES	- - -	- - -	- - -	- - -	- - -
CAPACITES	- - -	- - -	- - -	- - -	- - -
ATTITUDES	- - -	- - -	- - -	- - -	- - -

FORME DE PRATIQUE SCOLAIRE (FPS) :

PROJET D'EVALUATION

Principes d'élaboration de l'évaluation :				
AFL du CA	**MAITRISE INSUFFISANTE**	**MAITRISE FRAGILE**	**MAITRISE SATISFAISANTE**	**TRES BONNE MAITRISE**
AFL1 / AFLP 1 et 2				
AFL2 / AFLP 3 et 4				
AFL3 / AFLP 5 et 6				

PLANIFICATION DE LA SEQUENCE

ATTENDUS DE FIN DE LYCEE	PROGRESSIVITE DES APPRENTISSAGES AU FIL DES LECONS (à construire au fur et à mesure)
- - - -	Leçon 1 : Leçon2 : …
MEDIAS UTILISES :	

INDICATEURS SUR L'ACTIVITE DES ELEVES	

LIENS AVEC UN PARCOURS

CYCLE :	APSA :	Champ d'apprentissage :	Attendus de fin de lycée :
Leçon N° **Objectif :**			

Consignes sur le But de la tâche	Consignes sur l'aménagement matériel et humain	Consignes sur les opérations (Critères de réalisation - Contenus d'enseignement (CE)	Consignes sur les Critères de Réussite	Variables et fonctions
Activation cardio musculaire Etirements				
Grande boucle FPS				
Petite Boucle = Situation D'apprentissage				
Grande Boucle FPS				

BILAN : (Sur les élèves (procédures de travail et processus d'apprentissage MMS), sur mon activité)

Remerciements :

Ils s’adressent de la façon la plus sincère, au collectif des enseignant(e)s d’EPS ayant participé au stage intitulé « Formation tuteurs de stage L3 E&M – Master 1 et 2 MEEF EPS » du 27 et 29 février 2024 au Lycée Félix Proto (Dispositif 23A0320380).

Les retours d’expérience, les réflexions partagées, les échanges nourris autour du stage et du développement des compétences, l’expression des savoir-faire et les analyses critiques de chacune et de chacun auront permis de vivre une formation riche d’enseignements pour élaborer ces documents.

Mme Myriam Caroupanapoulle, tutrice (Collège Félix Eboué)

Mme Shirley Coillot, tutrice (Collège Saint Dominique)

Mme Carine Floc’hlay, tutrice (Lycée Baimbridge)

Mme Valérie Godichard, tutrice (Collège Olympe Ramé Decorbin)

M. Mathieu Guillerm, tuteur (Lycée Carnot)

M. Bruno Johannes-Elisabeth, tuteur (Collège Maurice Satineau)

M. James Joseph, Correspondant académique à la Formation continue, tuteur (Lycée Felix Proto)

M. Nicolas Mazars, tuteur (Lycée Charles Coeffin)

M. Cédric Merland, tuteur (Collège du Raizet)

Mme Emilie Moulins, 1/3 temps terrain INSPE, tutrice (Maitrise de Massabielle)

M. Cédric Paulin, tuteur (Groupe Scolaire Saint Joseph de Cluny)

M. Pierre Simonnel, tuteur (Lycée Chevalier Saint Georges)