

■ ■ ■ dans le groupe pour s'expliquer un trajet en anglais d'une part, et en escalade d'autre part.

GRAVIRE EN ANGLAIS

Le cycle d'EPS commence, comme le veut cette activité, par les apprentissages liés à la sécurité: s'équiper, s'encorder et assurer. Dès le départ, la double vérification grimpeur-assureur oblige à s'entendre sur ces principes de sécurité. Pour des raisons pratiques, j'ajoute un contrasseur qui aura un double rôle: celui de guide. En effet, avant le départ du grimpeur, ce guide va lui expliquer à haute voix et sans la montrer du doigt une prise à atteindre. Le grimpeur pourra cheminer sur le mur en visant cette prise comme un point de passage avant de poursuivre vers le sommet de la voie.

C'est l'assureur qui va valider la tenue de la prise en disant « *check-point* ». Sur le cycle d'EPS, nous en sommes à la séance 2. La suivante va permettre la complexification des déplacements, en imposant en plus au grimpeur de clipper une dégainé dans chacun des quatre points d'ancrage tout au long de la voie. Cette manipulation doit se faire en posi-

tion de moindre effort, que nous appellerons très vite « position confortable » pour faciliter la traduction (*confortable position*). C'est encore une fois l'assureur qui valide les positions confortables, en plus des deux checkpoints. Les rôles à tenir et l'importance de la communication, si précieuse en escalade, deviennent primordiaux pour que le groupe réussisse l'exercice. Sur

Ce guide va lui expliquer à haute voix et sans la montrer du doigt une prise à atteindre.

les séances à venir, les points de contrôle sont imposés par l'enseignant en fonction du niveau du grimpeur, puis c'est à ce dernier de choisir son niveau de difficulté. À ce stade, le guide prend la carte du mur correspondant à la force souhaitée par le grimpeur et y trouve deux prises entourées qu'il doit expliquer sans les montrer.

De son côté, en anglais, mon collègue aborde les échanges entre les élèves sur le même principe. Il oriente le travail de la classe vers la

compréhension et la participation orale. Les élèves déplacent un pion sur des photos du mur d'escalade du collège: l'un donne des informations, l'autre bouge le pion au bon endroit, le dernier valide ou non l'exercice. Le vocabulaire spécifique à l'escalade comme le matériel, les phrases relatives à la sécurité, et les directives du guide deviennent nécessaires en cours d'anglais. Dans l'étape suivante, l'enseignant vient investir le cours d'EPS et, durant deux heures, fait son cours dans le gymnase avec moi. Pour les élèves, c'est un cours d'escalade *in English, of course*.

Nos travaux interdisciplinaires, tant sur le plan pédagogique que sur le plan didactique, ne sont que des expérimentations et sont perfectibles, il nous reste à faire rentrer cela dans le cadre des nouveaux programmes et des thèmes précis des EPI. Un grand merci à toute cette équipe. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

<http://www.jehanfroissart.zz.mu/>

Une tradition toujours innovante

Le collège Saint-Louis-de-la-Guillotière à Lyon n'a jamais abandonné les IDD depuis leur mise en place en 2002. À l'heure de l'instauration des EPI, cela constitue pour les enseignants une plus-value sur laquelle s'appuyer.

Jérôme Rivoire, enseignant d'EPS, collège Saint-Louis-de-la-Guillotière (Lyon VII^e)

La direction du collège et les enseignants ont été très vite convaincus de l'intérêt des IDD (itinéraire de découverte) dans l'établissement, ceci sur beaucoup de plans: travail de groupe, motivation des élèves, sens des apprentissages, ouverture du collège sur

l'extérieur, éducation aux choix, mise en œuvre de l'évaluation formative par compétences, implication des parents. Cet intérêt depuis plus de dix ans ne s'est jamais démenti, ce qui a permis sur les niveaux 5^e et 4^e de bâtir au fil des ans quelques principes, gages d'une certaine réussite

quant à l'organisation, à la méthodologie de travail, aux projets porteurs ou aux compétences à évaluer. L'ensemble de cette tradition nous permet d'envisager les EPI avec plus de sérénité.

Au niveau de l'organisation, la direction a toujours donné la priorité à la préservation des IDD. Ainsi, des heures ont été dégagées sur la DHG (dotation horaire globalisée) afin qu'il y ait toujours deux enseignants face au groupe durant au moins une heure sur l'heure et demie que dure le dispositif. La durée envisagée s'est stabilisée, de deux IDD par an à un seul aujourd'hui. Les élèves ont vingt-deux semaines de projet sur l'année

réparties comme suit: une séance de présentation des projets par les enseignants, une séance d'inscription avec choix par ordre de priorité, dix-huit séances de travail, une séance de présentation des projets aux parents, et, enfin, une séance de bilan avec les enseignants. Les itinéraires mobilisent dix enseignants de diverses disciplines par niveau sur deux jours différents, avec nécessairement une heure et demie en barrette, et donc un choix parmi cinq projets pour les élèves. Sur l'année 2014-2015 par exemple, les 4^{es} avaient à choisir entre « Sport, corps, santé » (EPS, SVT), « Réalisation, automatisme et robotique » (sciences physiques, technologie), « Une salle, un destin » (français, histoire-géographie), « La civilisation mathématicienne: quand? où? pourquoi? » (mathématiques, histoire-géographie) et « Faut pas, tu dois, tu peux » (anglais, arts plastiques). Deux principes à retenir de cette expérience pour la mise en place des EPI: inscrire le projet sur la durée et permettre le choix des élèves.

TRAVAIL DE GROUPES, PROJET, COMPÉTENCES

Au niveau du travail avec les élèves et de la question du sens: travail de groupe et pédagogie du projet. La méthode de travail privilégiée avec les élèves a la plupart du temps été le travail de groupe. En effet, lié à la pédagogie du projet, celui-ci permet une responsabilisation individuelle et collective des élèves, avec une composition négociée avec les enseignants responsables, et stable tout au long du projet. Ce travail de groupe a permis de construire des apprentissages méthodologiques (organisation du travail à l'intérieur d'un groupe) et a donné lieu à une évaluation de ses compétences (en auto- et coévaluation). De même, les compétences ont été efficacement construites, car les élèves avaient dès le départ une vision précise et concrète de la production attendue, donc du projet final. Par exemple, les élèves du collège ont donné beaucoup de sens à l'IDD « Une salle, un destin » (français, histoire-géographie), puisque le projet était de changer l'ensemble des noms des salles de classe du collège. Les 4^{es} ont ainsi élaboré un questionnaire pour tous les élèves du collège leur demandant de donner des exemples de personnages connus liés à une matière ou un



domaine (la salle Steve-Jobs en informatique par exemple). Ensuite, les enseignants de français et d'histoire-géographie ont guidé les groupes dans la recherche des informations sur chaque personne et pour écrire leur biographie. Aujourd'hui, chaque salle a un nouveau nom,

Donner à construire un projet concret qui touche les élèves.

avec sur la porte un bref descriptif de la vie du personnage. Deux principes à retenir de cette expérience pour la mise en place des EPI: permettre le travail de groupe avec des compositions stables et donner à construire un projet concret qui touche les élèves.

Au niveau de l'évaluation et du suivi de l'élève: deux axes de formation ont été poursuivis. Durant ces années, l'équipe a fait le choix de construire à la fois des compétences transversales communes à l'ensemble des IDD, liées au socle commun avec des critères partagés, et des compétences disciplinaires spécifiques au programme. Par exemple sur le niveau 4^e, la compétence « *s'intégrer et coopérer à un projet collectif* » était évaluée grâce à trois critères: respecter les consignes et les échéances, s'impliquer personnellement (être autonome et prendre des initiatives) et

coopérer (prendre l'avis des autres, échanger, s'organiser, s'entraîner). Ces compétences étaient évaluées en croisant différents regards: enseignant, partenaire, élève lui-même, et à au moins trois moments du projet: début, milieu, fin. Un carnet de bord a été élaboré pour permettre à la fois le suivi des apprentissages et situations vus tout au long du projet, mais aussi les acquisitions à différents points d'étape. L'évaluation des compétences construites est donc à la fois formative pendant la séquence, et sommative au travers de la production finale attendue. Ainsi, dans l'IDD « Sport, corps, santé », les compétences disciplinaires en SVT et EPS ont été évaluées à travers des situations pratiques de gestion de l'effort ou de mesure de l'activité physique des élèves. Alors que les compétences transversales de travail de groupe ou de prise de parole pour délivrer un message l'ont été lors de la présentation aux parents.

On retiendra deux principes de cette expérience pour la mise en place des EPI: organiser l'évaluation formative et sommative des compétences en situation, et mettre en place des outils de suivi du travail et des acquis. ■