

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

Regard d'étudiants en éducation physique sur l'usage d'un carnet de cours dans un cycle de handball

Catherine Theunissen, Robin Foulon & Marc Cloes

* Service Intervention et Gestion des Activités Physiques et Sportives, Département des Sciences de la motricité, Université de Liège, Belgique.

Résumé

Selon Guibault et Viau-Guay (2017), la méthode de la classe inversée semble efficace sans pour autant représenter un remède miracle à l'échec. Centrée sur les apprenants, elle permet d'adapter le travail aux spécificités de la population, favorise les interactions entre les acteurs tout en assurant une diversité des séances. Sur base de l'expérience acquise lors d'un cycle de gymnastique proposé à des étudiants en éducation physique (Theunissen et al., 2020), l'utilisation originale d'un fascicule pédagogique exigeant une implication de l'étudiant avant, pendant et après les séances pratiques a été transposé sous forme d'un carnet de suivi de cours dans un cycle de handball dispensé en 2019-2020 à des étudiants en Sciences de la motricité. Au total, 22 étudiants ont répondu à une interview semi-structurée de fin d'année portant sur des thèmes tels que le principe de la classe inversée, la manière d'utiliser notre outil, les difficultés et les aspects positifs rencontrés. Les données qualitatives récoltées ont fait l'objet d'une analyse de contenu où chaque idée a pris la forme d'un code, avec une vérification des fidélités inter- et intra-analyste(s), complétée par une restitution des résultats. Les étudiants valident l'outil en soulignant une plus grande autonomie, le plaisir éprouvé grâce à cette approche et un lien étroit avec le cours pratique. Ils déclarent souhaiter transposer cette méthode lors de leurs stages. En temps de pandémie, le carnet les a soutenus dans le suivi des apprentissages entre le travail à domicile et en présentiel.

Mots clés : formation des enseignants en éducation physique, classe inversée, carnet de cours, handball, avis des étudiants

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

Title

Opinions of physical education students about the introduction of a notebook as part of a handball unit

Summary

The reverse class method seems effective without being a miracle cure for failure (Guibault & Viau-Guay, 2017). Centred on learners, it allows the adaptation of tasks to the specificities of the learners, promotes interactions between actors while ensuring a diversity of the teaching sessions. Based on the experience in a gymnastics unit proposed to physical education students (Theunissen et al., 2020), using a notebook requiring the students' engagement before, during and after the practical sessions has been transposed in 2019-2020 into a handball unit taught to a group of students. Twenty-two students answered to a semi-structured interview organized at the end of the academic year. Themes like the reverse classroom principles, how to use the tool, the difficulties and positive aspects encountered were covered. The qualitative data collected were the subject of a content analysis with a verification of inter- and intra-analytical reliabilities, supplemented by a restitution of the results. Students validated the tool by emphasizing greater autonomy, the pleasure experienced thanks to this approach and a close link with the practical course. Students declared they want to transpose this approach during their internships. During the pandemic, the booklet supported them in tracking learning between working from home and in a classroom.

Key words : physical education teacher education, reverse classroom, notebook, handball, student opinions

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

1. Introduction et revue de littérature

1.1 Une évolution de la formation des enseignants (en éducation physique)

Comme souligné dans la suite du texte, plusieurs auteurs ont exprimé la nécessité de repenser les formations d'enseignants afin de tenir compte de l'évolution des caractéristiques des jeunes qui s'y engagent autant que celle des conditions de travail sur le terrain. Ainsi, depuis l'avènement des 'Millenniaux' ou 'Génération Y', les formateurs sont confrontés à des étudiants identifiés comme baignés dans les nouvelles technologies de l'information, multitâches et centrés sur l'immédiateté (McMahon & Pospisil, 2005). Au-delà de leur attrait pour la technologie, ils sont également connus pour préférer des approches de formation actives qui accordent une place centrale aux apprenants (Killian & Woods, 2018). Roehl, Reddy et Shannon (2013) ont ainsi souligné que les étudiants faisaient désormais preuve d'une moindre tolérance à l'égard des approches transmissives. Par ailleurs, il s'avère indispensable de veiller à l'alignement des formations pédagogiques avec les besoins rencontrés par les enseignants dans leurs classes, afin de fournir aux futurs éducateurs les outils nécessaires à la mise en œuvre des approches recommandées (MacPhail, Tannehill, Leirhaug & Borghouts, 2023 ; Tannehill, van der Mars, & MacPhail, 2015 ; Ward *et al.*, 2023). D'autres auteurs mentionnent également le fait que les futurs enseignants ne sont pas assez préparés à travailler ensemble (Escalié, Legrain & Beccara-Labrador, 2022).

L'amélioration des compétences des futurs enseignants en éducation physique en matière de nouvelles technologies a clairement été identifié comme l'un des défis auxquels les institutions de formation devaient faire face (Gawrisch, Richards, & Killian, 2020 ; Jastrow, Greve, Thumel, Diekhoff, & Süßenbach, 2022 ; Krause, O'Neil, & Jones, 2020). Juniu, Shonfeld & Ganot (2013) indiquaient ainsi la nécessité de donner l'opportunité aux étudiants en éducation physique de découvrir comment les ordinateurs et autres dispositifs technologiques (par exemple, les moniteurs de fréquence cardiaque, les capteurs de mouvement, les podomètres, les analyseurs de composition corporelle, les systèmes informatisés de gestion de la santé...) contribuent à la collecte de données utiles à l'évaluation de la condition physique liée à la santé mais aussi au développement de méthodes d'enseignement plus efficaces, à l'analyse des habiletés motrices et sportives, à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation tout autant qu'à l'évaluation de l'apprentissage des étudiants. Donner davantage d'attention aux nouvelles technologies en formation pédagogique concerne autant leur intégration directe dans le cadre des cours proposés aux étudiants que l'apprentissage de leur exploitation dans l'enseignement de

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

l'éducation physique (Casey, Goodyear, & Armour, 2017). Ainsi, Armour, Goodyear & Sandford (2020) considèrent que les futurs professeurs d'éducation physique devraient (1) acquérir une maîtrise suffisante des technologies digitales ; (2) être capables d'exploiter le potentiel éducatif de celles-ci, et ; (3) apprendre à co-construire les approches didactiques avec leurs élèves. Cela ne peut donc pas s'envisager sans impliquer concrètement les étudiants dans des dispositifs intégrant ces outils dans leur propre pratique.

Par ailleurs, les méthodes pédagogiques traditionnelles des programmes de formation des enseignants en éducation physique reposent sur la transmission de connaissances. De ce fait, elles tendent à renforcer l'acquisition passive de savoirs au lieu d'amener les futurs éducateurs physiques à vivre des expériences actives d'enseignement et d'apprentissage reconnues pour favoriser le développement de structures de connaissances adaptables et transférables à des contextes variables (Bulger, Housner, & Lee, 2008). Dans les institutions de formation des enseignants, il semble dès lors indispensable de passer d'un paradigme centré sur l'enseignement à un paradigme centré sur l'apprenant. Pour qu'une approche contribue à un apprentissage actif, l'essentiel est que chaque étudiant soit « *placé dans des 'situations d'apprentissage' où il peut 'opérer' mentalement (1) en travaillant sur des matériaux ; (2) à partir de consignes ; (3) pour faire émerger des modèles* » (Meirieu, 2013, p. 13). Ce changement de paradigme permettra d'ailleurs aux futurs enseignants d'expérimenter personnellement des méthodes qu'ils sont attendus de proposer à leurs futurs élèves. Cet alignement entre vécu personnel et pratique enseignante souhaitée est indispensable pour lutter contre les croyances acquises avant les formations, qui jouent un rôle clé dans la lente évolution des pratiques enseignantes (Richards, Iannucci, McEvoy, & Simonton, 2020 ; Richards, Housner, & Templin, 2018). Romainville (2007) considère que les méthodes de pédagogie active visent à privilégier l'activité de la personne apprenante et non l'activité de la personne enseignante et ont en commun de placer les étudiants au centre de leurs apprentissages en les impliquant directement dans un processus cognitif et réflexif. Parmi les méthodes actives d'apprentissage qui ont été largement utilisées figurent le travail en équipe, l'apprentissage par problèmes ou les études de cas (García-Peñalvo, Sein-Echaluce, & Fidalgo-Blanco, 2022). Ces auteurs soulignent que l'intégration des nouvelles technologies en a généré de nouvelles telles que la gamification et la classe inversée.

1.2 Emergence du modèle de classe inversée (dans la formation des enseignants)

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

Dans les pratiques plus élaborées du modèle socioconstructiviste, la classe inversée a connu un développement particulièrement rapide. Même s'il s'agit d'une pratique pédagogique assez ancienne que l'on peut associer à l'approche universitaire nord-américaine, où des lectures de textes sont demandées aux étudiants avant qu'ils ne participent à une séance de cours en auditoire semble faire partie de certains clichés culturels, l'actuel engouement pour cette méthode d'enseignement trouve manifestement son origine dans l'émergence des nouvelles technologies de l'information (Papadopoulou, 2019).

L'introduction du concept de *flipped classroom* est régulièrement attribué à deux enseignants en chimie qui l'avaient appliqué dans une école secondaire américaine en exploitant des capsules vidéo pour transmettre des notions théoriques à leurs élèves, avant de les rencontrer en classe (Bergmann & Sams, 2012). L'accès de plus en plus aisé à des ressources en ligne constitue indiscutablement un élément déterminant dans l'attrait des classes inversées à tous les niveaux d'éducation. Dans l'enseignement supérieur, les plateformes sécurisées proposées par les institutions de formation sont devenues un outil indispensable tant au niveau administratif que pédagogique. La crise de la Covid-19 en a certainement renforcé l'usage et amené un éclairage particulier sur les opportunités offertes par les modèles de classe inversée.

Il existe de nombreuses dénominations de cette manière d'enseigner. Les auteurs des recherches documentaires et *scoping reviews* utilisent ainsi la terminologie anglophone avec des mots-clés tels que *flip classroom*, *flipped approach*, *flipped class*, *flipped classroom*, *flipped instruction*, *flipped learning*, *flipped method*, *flipped model*, *inverted classroom*, *inverse teaching*, *inverse learning*, *inverted pedagogy* (Guilbault & Viau-Guay, 2017; Han & Røkenes, 2020; Østerlie, Sargent, Killian, Garcia-Jaen, García-Martínez, & Ferriz-Valero, 2023). En français, les concepts de *pédagogie inversée*, *classe inversée*, *classe renversée* s'avèrent les plus courants (Guilbault & Viau-Guay, 2017). L'Academy of Active Learning Arts and Sciences [AALAS] est une organisation à but non lucratif fondée dans le but d'identifier et de soutenir des normes globales pour le Flipped Learning et l'enseignement de l'apprentissage actif qui y est associé. En 2018, les délégués de 49 pays ont adopté une définition commune de l'apprentissage inversé : « *L'apprentissage inversé est un cadre qui permet aux éducateurs d'atteindre chaque élève. Cette approche inverse le modèle traditionnel de la salle de classe en introduisant les concepts du cours avant la classe, ce qui permet aux éducateurs d'utiliser le temps de la*

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

classe pour guider chaque étudiant à travers des applications actives, pratiques et innovantes des principes du cours ».

Si la double temporalité de l'activité de l'apprenant – avant et pendant la classe – constitue un principe invariant (Baillet & Robin, 2022), plusieurs types de classe inversée existent (Lebrun, Gilson & Goffinet, 2016). Ces auteurs proposent en effet de distinguer trois catégories : (1) le type 1 consistant à proposer en dehors de la classe des leçons enregistrées en vidéo, afin d'exploiter le temps passé en classe pour renforcer les apprentissages ; (2) le type 2 dans lequel les apprenants effectuent diverses activités à distance, de manière autonome ou en groupe, et ; (3) le type 3 regroupant des combinaisons variées des deux premiers, laissant ainsi l'opportunité aux enseignants et à leurs formateurs de donner libre cours à leur créativité. Sassi et Cloonan (2021) dressent le constat que, même si les dispositifs de classes inversées peuvent ainsi présenter une grande souplesse au niveau des médias utilisés pour transmettre les enseignements aux apprenants dans leur temps d'apprentissage autonome, les supports vidéo se situent au premier rang et occupent une place majoritaire. Selon Baillet et Robin (2022), on peut donc imaginer un continuum avec, à une extrémité, des classes inversées très scénarisées reposant sur des supports médiatisés (vidéos, quiz...) et, à l'autre extrémité, des activités impliquant des interactions entre les étudiants et la production de ressources (documents personnels ou collectifs...).

Han et Røkenes (2020) ont conduit une scoping review afin d'identifier l'état des connaissances relatives à l'utilisation des classes inversées dans les formations d'enseignants. Sur les 33 études publiées entre 2014 et 2019 qu'ils ont sélectionnées, 10 ont pris pour cadre des étudiants en pédagogie mais aucune n'avait été conduite avec des étudiants en éducation physique. Un constat semblable a été dressé ultérieurement par Smith et Gurton (2020) et Østerlie et Bjerke (2023). Les études répertoriées par Han et Røkenes (2020) concernent les perceptions des étudiants (53%), leur réussite académique (27%) et d'autres aspects (20%). Dans le premier domaine, la majorité des résultats s'avèrent favorable à l'utilisation des modalités des classes inversées au niveau de plusieurs thèmes : (1) attitude, motivation et émotion ; (2) transmission du contenu ; (3) contexte d'apprentissage ; (4) expérience d'apprentissage ; (5) présence des formateurs et apprenants, et ; (6) implication des étudiants. Lorsqu'il est question de la réussite académique, si les résultats restent globalement à l'avantage des groupes ayant bénéficié d'une approche en classe inversée, ils présentent toutefois moins de robustesse. Smith et Gurton (2020) formulent une série de recommandations, non-exhaustives, pour les

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

intervenants qui souhaiteraient se lancer dans la mise en place de classes inversées en formation d'enseignants : (1) un environnement d'apprentissage virtuel efficace ; (2) des ressources engageantes et de grande qualité ; (3) un programme clairement défini d'activités en classe et en dehors de la classe, qui se complètent et se renforcent mutuellement ; (4) des encadrants capables de motiver les étudiants à participer aux activités pré et post-face-à-face, et ; (5) des étudiants qui s'engagent dans les activités pré et post-face-à-face afin de maximiser leurs opportunités d'apprentissage et de tirer le meilleur parti des sessions organisées en classe.

1.3 Exploitation des classes inversées dans les formations des enseignants en éducation physique et identification des besoins spécifiques pour les cours pratiques des APSA

Si l'usage des modalités des classes inversées a été recommandé dans l'enseignement de l'éducation physique (Killian, Graber & Woods, 2016), le nombre d'études qui s'y intéresse reste encore relativement limité (Østerlie *et al.*, 2023). Ces auteurs mettent toutefois en évidence que, malgré le fait qu'il n'existe pas une culture des devoirs en éducation physique, cette approche présente de nombreux avantages pour les élèves par rapport à l'utilisation d'une méthodologie traditionnelle.

Quelques rares publications traitent de l'application des classes inversées dans le contexte de la formation des enseignants en éducation physique. Elles concernent des enseignements théoriques portant sur l'organisation scolaire (Hinojo, Mingorance, Trujillo, Aznar, & Cáceres, 2018 ; Mingorance, Trujillo, Cáceres, & Torres, 2017), le programme des cours du primaire (Killian & Woods, 2018) et l'apprentissage moteur (Østerlie & Bjerke, 2023). Des cours pratiques centrés sur des activités physiques, sportives et artistiques (APSA) ont également fait l'objet de projets similaires : basket-ball (Koh, Li, & Mukherjee, 2020), bowling (Killian, Trendowski, & Woods, 2016), danse (Østerlie & Bjerke, 2023), gymnastique (Huang & Yu, 2022). Si les projets d'Østerlie et Bjerke (2023) et de Killian *et al.* (2016) ne se basaient que sur des vidéos en lien avec le contenu des cours en présentiel qui allaient suivre, les autres faisaient appel à des ressources plus diversifiées, soulignant la volonté des formateurs de stimuler leurs étudiants. Les différentes études montrent que l'approche par la classe inversée peut être une stratégie d'enseignement efficace dans la formation des enseignants en éducation physique dans le sens où l'on enregistre des effets positifs sur la motivation et les comportements d'apprentissage des étudiants.

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

En revanche, à partir des informations disponibles dans les publications, il n'est pas toujours possible de déterminer précisément les modalités d'organisation dans lesquelles s'appliquent les activités en classe inversée. En effet, à l'exception du projet proposé par Koh *et al.* (2020), le déroulement des cycles de cours n'est pas suffisamment décrit. Lorsque c'est le cas, nous avons par ailleurs constaté que le processus d'inversion n'est pas appliqué tout au long de l'unité d'enseignement choisie pour l'expérience. Par exemple, les étudiants sont invités à observer des vidéos avant 2 séances sur un cycle de 8 dans les études norvégiennes (Østerlie & Bjerke, 2023) ; ils sont impliqués dans un total de 5 séances flipped learning sur 12 dans le cycle de basket-ball proposé par Koh *et al.* (2020). Si l'organisation en trois temps élaborée par Killian et Woods (2018) s'avère intéressante en raison de la combinaison d'activités en autonomie pendant le week-end (devoirs), au sein d'une école en début de semaine et dans le cadre de séminaires communs en fin de semaine, elle n'aura été appliquée que pendant les neuf premières semaines du cours qui en comportait 15. Il manque également d'informations à propos de l'assemblage de l'ensemble des ressources fournies aux étudiants et de leurs productions dans l'optique de leur permettre de s'en servir tout au long de l'unité de formation concernée mais aussi à plus long terme, à l'image d'un syllabus qui se construirait pas à pas.

1.4 Présentation de la notion de 'carnet de cours' et sa justification

Notre analyse de littérature sur les classes inversées nous a permis de mettre en évidence que la vidéo occupe une place centrale dans l'enseignement à n'importe quel niveau et dans la formation des enseignants, y compris lorsqu'il s'agit de cours destinés à développer les habiletés motrices d'étudiants en éducation physique. Comme nous l'avons souligné précédemment, il existe pourtant de nombreux autres outils dans l'arsenal des méthodes actives, susceptibles de diversifier les ressources dans la perspective de maintenir la motivation des futurs enseignants et d'enrichir leurs expériences en vue de tenir compte de l'hétérogénéité des préférences des apprenants. Dans le cadre de cours pratiques centrés sur des APSA, au-delà de l'amélioration des prestations physiques, techniques et/ou tactiques, l'acquisition de connaissances spécifiques à la discipline sportive est également recherchée, tout autant que l'acquisition de compétences didactiques. Dans cette perspective et pour impliquer davantage les apprenants en adoptant une variante des classes inversées, Theunissen, Westenbohm et Cloes (2020) ont proposé à deux groupes d'étudiants en éducation physique d'exploiter un fascicule pédagogique (FP). Cette innovation pédagogique prenait pour cadre un cycle de gymnastique (2x10 séances de

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

1h15 réparties entre septembre et décembre puis février et mai). Le FP présentait un lien direct avec les thématiques et objectifs des différentes séances pratiques. Les étudiants recevaient par email une partie à compléter avant, pendant et après chaque séance. Les tâches demandées consistaient en certains devoirs assez diversifiés (textes à trous, questions à réponse courte, lectures, analyses de vidéos, préparations, recherches...). Une correction du FP a été communiquée aux étudiants à la fin de chaque quadrimestre. Cette diversité de tâches s'apparente aux modalités du projet de classe inversée expérimenté par Gerard et Ayala Rubio (2020) dans des sections en sciences dures et en sciences humaines.

Au total, 26 étudiants de 2^{ème} année (4 filles) ont participé à l'étude ; 19 n'avaient jamais pratiqué une discipline gymnique et 16 visaient un parcours professionnel dans l'enseignement. Un entretien a été réalisé avec chaque étudiant à l'issue de chaque quadrimestre. Tous sauf deux ont souligné l'utilité du FP mais son utilisation a été très variable dans le sens où la moitié des participants le complétait régulièrement pendant la première partie du cycle pour seulement cinq à la fin de celui-ci. Parmi les forces identifiées par les étudiants, retenons le suivi des apprentissages (22/26), de meilleures préparations (20/26) et organisations (17/26). Notons encore le support pour la pratique future en tant qu'éducateur physique (12/26) et la visualisation des exercices (11/26) et des défauts (10/26). Du côté des freins, si deux étudiants considéraient qu'il n'y en avait aucun, d'autres mentionnaient l'obligation d'imprimer les documents (18/26), le travail supplémentaire et régulier (14/26) et le manque de suivi dans l'utilisation du FP (13/26). La formatrice, quant à elle, déclarait qu'un suivi assez contraignant avait été nécessaire pour augmenter l'implication des étudiants. Plusieurs suggestions ont été formulées par les participants pour améliorer le dispositif mis en œuvre : assurer un suivi plus strict/fréquent avec des séances de mise au point ; faire référence de manière plus explicites au carnet lors des activités pratiques ; enrichir les ressources avec davantage de situations pratiques explicatives, et ; envisager un autre support pour limiter les impressions.

Sur la base de cette expérience, il semble que répliquer le procédé en tenant compte des enseignements qui en ont découlé permettrait d'apporter de nouvelles informations afin de partager ce dispositif avec d'autres intervenants. En effet, comme le mettent clairement en évidence Hastie et Vasily (2020), toute initiative visant à faire évoluer les pratiques de formation mérite de faire l'objet d'une collecte de données susceptible de fournir des informations pertinentes à propos de son apport réel.

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

Toutefois, depuis cette étude, la dénomination « fascicule pédagogique » a engendré un certain nombre de réflexions et de recherches au niveau sémantique. Il est en effet apparu qu'il serait pertinent de la remplacer par un concept plus 'parlant'. Ainsi, nous avons pensé à la notion de journal d'apprentissage. Cet outil consiste à consigner par écrit son vécu au fur et à mesure d'un parcours de formation afin d'engager les apprenants dans un processus réflexif (Berchoud, 2002). Les étudiants observent et notent les contenus d'enseignement-apprentissage, établissent des liens chronologiques et logiques, analysent des thèmes et rédigent l'ensemble de façon organisée ainsi qu'une synthèse finale. Ces écrits d'appropriation peuvent prendre des formes variées (Promonet, 2019). Par ailleurs, nous avons également porté notre attention sur le concept de portfolio. Celui-ci se définit comme le rassemblement de travaux effectués par un étudiant qui présente ses réalisations et la progression de ses apprentissages (Raby, Tremblay-Wragg, Viola, Marie-Jocya, & Meunier, 2020). On peut notamment lui attribuer une fonction d'apprentissage et/ou d'évaluation (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002) et la crise de la Covid-19 a grandement encouragé l'utilisation de sa version numérique dans les formations d'enseignants (Raby *et al.*, 2020). Enfin, avec l'avènement des formations en ligne, de nombreux auteurs ont commencé à se référer aux environnements d'apprentissage mixtes (blended learning). Ceux-ci sont d'ailleurs de plus en plus associés au concept de classe inversée (Wang, Omar Dev, Soh, Mohd Nasiruddin, Yuan, & Ji, 2023). Sur base de l'analyse de plusieurs revues de littérature et méta-analyses, Calderón, Scanlon, MacPhail et Moody (2021) indiquent que les environnements d'apprentissage mixtes efficaces combinent des interactions en face à face dans la salle de classe, du contenu en ligne, des devoirs, des annonces, des conversations synchrones, des discussions asynchrones sur des forums, des chats en ligne. Au vu de ce qui précède, par la multiplication des ressources et outils qu'il mobilise, le fascicule pédagogique exploité par Theunissen *et al.* (2020) peut être considéré comme un environnement d'apprentissage mixte. Toutefois, compte tenu des activités proposées, nous considérons aujourd'hui que le terme de « carnet de cours » nous paraît plus pertinent.

1.5 Identification des objectifs de l'étude

Les objectifs de la présente étude sont multiples : (1) déterminer ce que pensent les étudiants de l'utilisation d'un carnet de cours dans le cadre d'un cycle de sport collectif, en mettant en évidence aussi bien les aspects positifs que les freins ; (2) récolter leurs avis quant à son intérêt pour leur future pratique professionnelle, et ; (3) analyser sa pertinence dans le contexte particulier de la pandémie de la Covid-19.

2. Méthodologie

Pour mener à bien cette étude, nous avons pu compter sur la collaboration de 22 étudiants en 3^{ème} année de bachelier en Sciences de la motricité à l'Université de Liège. Dix-huit sont des garçons et la moyenne d'âge se situe entre 21 et 22 ans. Treize sont inscrits dans un club de sport collectif après journée (deux en handball) et pratiquent régulièrement. Le cours est dispensé par la première auteure à raison d'une période de 75 minutes par semaine. Il vise principalement l'amélioration des habiletés motrices par la pratique de la discipline mais également la présentation de différents concepts et outils didactiques. Il porte aussi sur le développement de l'esprit d'observation, d'analyse et de réflexion par rapport à la correction des habiletés sportives ainsi que la production d'exercices d'apprentissage et correctifs. La planification des objectifs de séances a été conçue afin de permettre une évolution logique des apprentissages. Pour commencer, les fondamentaux sont passés en revue afin d'assurer une base technique suffisante sur laquelle les étudiants peuvent s'appuyer. Les habiletés de base telles que la passe, la réception, le dribble, le tir et les duels sont également abordés. La plupart du temps, l'accent est placé sur une approche ludique avec une multitude de jeux adaptés qui pourront être transposés par les étudiants dans le cadre de leurs stages en club et/ou en enseignement. Ensuite, les fondamentaux tactiques sont passés en revue au travers du jeu avec un nombre réduit de participants. Finalement, l'apprentissage évolue vers du jeu plus complet avec des notions tactiques plus élaborées telles que les types de défense et les rôles de base des postes attaquants. Au fur et à mesure de l'année, les notions de gestion de groupe et d'arbitrage prennent une place croissante.

Tous ces apprentissages sont évalués plusieurs fois en cours d'année et forment la partie certificative comptant pour 45% de la note finale. Ensuite, 10% concernent l'implication et le progrès des étudiants. Les 45 derniers pourcents correspondent au bloc des évaluations continues. Nous y retrouvons les évaluations journalières, l'évaluation du carnet de cours et une évaluation théorique écrite. C'est ainsi que tout au long de l'année académique 2019-2020, la classe a reçu, chaque semaine de cours, une partie de carnet à compléter avant, pendant et à la suite de la séance. Au total, 19 fichiers Word (pour 19 séances de cours) ont été déposés sur la plate-forme institutionnelle "myULiège". Chaque fichier comprend une partie à réaliser en amont de la séance (lecture, consultation de vidéo, d'un lien Internet, transcription de ses connaissances sur un thème précis, compréhension des gestes techniques...). Les informations travaillées en amont sont passées en revue lors du cours

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

suivant. Pendant la séance, les étudiants sont invités à prendre notes des informations communiquées par la formatrice via ses interventions ou au travers des fiches de travail. A d'autres moments, la prise de statistiques peut également être sollicitée ou encore l'analyse de ses propres prestations ou de celles d'un pair. L'objectif est de pouvoir compléter le carnet de cours à la suite de cette même séance. Une vision plus complète des activités proposées dans le carnet de cours est répertoriée dans l'annexe 1. Afin de motiver les étudiants au suivi du carnet, dès la 3^{ème} semaine de cours, la formatrice procède à un tirage au sort de deux carnets par semaine et une évaluation de ceux-ci. A partir de mars 2020, la pandémie de Covid-19 a contraint la formatrice à revoir son organisation puisque les participants se sont vu refuser l'accès aux salles de sport. Seul le carnet a poursuivi son évolution avec un accent davantage placé sur la théorie. Notons que cette étude s'appuie sur le modèle heuristique du processus enseignement-apprentissage (Cloes & Roy, 2010) puisant ses origines dans l'approche socio-écologique (Hastie & Siedentop, 2006 ; McLeroy, Bibeau, Steckler, & Glanz, 1988).

En fin d'année académique, les 22 étudiants ont été invités à compléter un Google doc afin de sélectionner une plage horaire pour participer à l'interview de fin de cycle. Etant donné le contexte, les interviews ont été réalisées en visioconférence via la plate-forme Zoom. Les étudiants ont ainsi répondu individuellement à une interview semi-structurée. Pour ce faire, le chercheur disposait d'un guide d'entretien, préalablement validé par deux experts en intervention. L'objectif était de passer en revue les questions définies sur papier et d'approfondir ensuite certaines notions jugées pertinentes pour la suite de la recherche. Cette méthode a été sélectionnée dans le but de récolter des réponses approfondies, réfléchies et personnelles à chacune des questions ouvertes posées. Afin de ne perdre aucune donnée et après avoir obtenu l'accord préalable de l'étudiant, le chercheur enclenche un dictaphone afin de conserver une trace des échanges. En parallèle, une prise de notes en version papier est effectuée directement.

Dans un premier temps, les sujets sont interrogés sur leur identité (âge, sports pratiqués, parcours scolaire...). Ensuite, l'interviewer cherche à obtenir des informations sur leur propre définition du « carnet de cours », les connaissances qu'ils avaient de cet outil et leurs avis à l'égard de son usage (les arguments en faveur et en défaveur). Le chercheur aborde ensuite la thématique de la classe inversée en général, la manière d'utiliser le carnet de cours (quand, comment, avec qui...), les difficultés rencontrées et les aspects positifs perçus. Les cours pratiques font l'objet d'une autre thématique avec les aménagements souhaités pour améliorer la formule.

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

Les entretiens ont été retranscrits en verbatim dans des fichiers Word avec une numérotation des lignes. En accord avec Huberman et Miles (1991), nous avons choisi un codage classique pour l'analyse des données qualitatives obtenues. Lors d'un codage de premier niveau, le chercheur passe en revue, ligne par ligne, les interviews en prenant soin d'octroyer un code à chaque unité de sens qui se dégage. Ces codes, qui sont des abréviations, sont regroupés dans un fichier mentionnant leur signification. Lors de l'analyse de l'interview suivante, cette liste est complétée et mise à jour. Ensuite, le codage de second niveau ou codage thématique permet de regrouper les codes de la même famille sous une même appellation plus générale pour définir un "métacode".

Cette liste établie au fil des analyses permet de calculer les fidélités inter- et intra-analyste(s) afin de s'assurer de la fiabilité du système de codage, de même que la qualité de l'analyse (Bellack, 1968). Dans un premier temps, le même chercheur réalise la codification de deux interviews en respectant une période d'oubli de cinq semaines entre les codages. D'un autre côté, un second chercheur est invité à coder les deux mêmes interviews en se servant de la grille des codes et métacodes établie initialement. Dans notre recherche, les valeurs obtenues atteignent respectivement 91,4 et 82,4% d'accords et confirment la solidité des analyses. En parallèle à cette étape de la recherche, en s'appuyant sur une grille d'évaluation critériée, la formatrice a analysé attentivement les carnets de séances de cours des étudiants afin de leur attribuer une note sur 20.

Enfin, une ultime étape visant à renforcer les critères de qualité de validité de l'étude a été mise en place. En effet, deux mois après la réalisation des interviews, nous avons rencontré les étudiants dans le but de débattre des constats formulés à partir de l'analyse des entretiens. Cette restitution des résultats a permis d'éclaircir certaines imprécisions et de compléter des éléments de réponse.

3. Résultats et discussion

Dans la suite de cette section, par souci de cohérence en regard à l'analyse qualitative mise en place et considérant la taille de la population ciblée, nous traiterons les résultats en termes de proportions en rapportant systématiquement le nombre d'étudiants ayant partagé une réponse donnée.

3.1 Les avis des étudiants à propos du carnet de cours

A la lecture des données, nous constatons que 18 étudiants sur 22 valident l'utilisation du carnet de cours proposé. Ceci confirme l'avis des étudiants interrogés par Theunissen *et al.*

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

(2020) dans le cadre de l'utilisation d'un fascicule pédagogique dans un cycle de gymnastique. Ils mettent en exergue une plus grande autonomie dans le travail et un plus grand plaisir éprouvé grâce à cette approche. Ces propositions ressortaient de la scoping review réalisée par Han et Røkenes (2020) sur l'utilisation des classes inversées en formation pédagogique. Ces auteurs rapportaient notamment les données de certaines enquêtes révélant que les étudiants des flipped classrooms étaient prêts à "donner plus" pour le cours et que cette approche avait renforcé leur motivation à apprendre. L'appropriation de l'apprentissage par les futurs enseignants a été mise en évidence dans un cycle de basket-ball (Koh *et al.*, 2020) tandis que ceux interrogés par Østerlie et Bjerke (2023) lors d'un cycle de danse ne partageaient pas cette idée. Ceci est sans doute lié à l'utilisation exclusive de vidéos dans l'étude norvégienne et nous permet de considérer que la multiplication des types de tâches et ressources proposées aux étudiants pourrait constituer un élément favorable dans le développement de l'autonomie des apprenants. En effet, chacun d'eux pourra trouver un procédé qui rencontre ses centres d'intérêts et modes préférentiels d'apprentissage alors que, faisant principalement appel à des informations visuelles, l'usage exclusif de vidéos pourrait moins convenir à certains apprenants. Ainsi, même si l'absence de fondements empiriques tend actuellement à remettre en question l'existence de styles d'apprentissage préférentiel (Rousseau, Gauthier & Caron, 2018), nous nous permettons de penser que des étudiants pourraient attendre à s'impliquer davantage dans des tâches auditives ou kinesthésiques.

Les sujets évoquent également un lien plus marqué avec la pratique du handball. Ceci peut être rapproché du sentiment d'avoir progressé, exprimé par de nombreux étudiants en éducation physique ayant participé à d'autres recherches (Killian *et al.*, 2016, Østerlie & Bjerke, 2023). Cet aspect n'avait pas été clairement mis en évidence dans les réponses des étudiants ayant utilisé le fascicule pédagogique lors d'un cycle de gymnastique (Theunissen *et al.*, 2020). Il est probable que les évaluations régulières des productions des étudiants ont contribué à l'émergence de ce sentiment. Même si cet impact n'a pas été vérifié chez des futurs enseignants en éducation physique (Estevan, Molina-García, García-Massó, & Martos, 2018), il ne semble pas illusoire de considérer que l'évaluation formative puisse ainsi influencer favorablement le sentiment de compétence.

3.2 Le carnet en lien avec la pratique de terrain et la charge de travail perçue

Les étudiants interrogés semblent percevoir l'articulation entre le carnet de cours et les séances pratiques, d'une part, l'intérêt de réaliser les tâches demandées chaque semaine,

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

d'autre part. Cela constitue des éléments en contraste par rapport à ce qui avait été déclaré par leurs condisciples du premier projet (Theunissen *et al.*, 2020). Parmi les adaptations implémentées pour passer du fascicule pédagogique au carnet de cours, le suivi régulier de la formatrice et la multiplication de tâches directement en phase avec les thèmes de travail des différentes séances pratiques paraissent avoir atteint leurs objectifs. Parmi les quatre étudiants plus sceptiques, deux souhaiteraient une formule plus "traditionnelle", c'est-à-dire, un cours théorique ex-cathédra séparé de la pratique tandis que les deux autres insistent sur la charge de travail que le carnet représente en dehors des périodes de cours. L'un d'entre eux propose l'explication suivante : « *D'un point de vue étudiant, je dirais qu'il faut stopper le carnet parce qu'il faut le faire sur le moment. D'un point de vue prof., c'est oui parce qu'on apprend et que ça nous force à travailler le cours régulièrement* »(E.22). Il n'est pas étonnant de lire ce genre de commentaire, peut-être sous-entendu par d'autres mais non formalisé directement en cours d'interview. Bon nombre d'étudiants progressent dans leurs études afin d'obtenir un "diplôme" et voient donc les démarches pédagogiques comme des obligations universitaires. Par ailleurs, l'augmentation de la charge de travail corrélée à la mise en place de tâches en autonomie (hors classe) fait généralement partie des aspects négatifs mentionnés par les étudiants à qui l'on propose cette nouvelle approche et encore plus lorsqu'il s'agit d'un cours portant sur une APSA (Koh *et al.*, 2020), même si les tâches ne consistent qu'à visionner de courtes vidéos (Østerlie & Bjerke, 2023). Dans l'enseignement supérieur, le travail journalier ne faisant pas l'unanimité auprès des étudiants, être tenu de fournir chaque semaine des productions de qualité bouscule sans aucun doute les habitudes. La charge de travail pourrait enfler considérablement si tous les formateurs se mettaient à proposer ce type d'approche, posant la question d'une nécessaire coordination au sein des équipes pédagogiques. Par ailleurs, chez les futurs enseignants en éducation physique, si la préparation des cours théoriques ne paraît pas toujours une priorité lorsque aucune contrainte n'est fixée, la situation serait encore moins favorable dans le cas des cours pratiques. En effet, le fait que les devoirs ne fassent traditionnellement pas partie des usages dans les cours d'éducation physique à l'école (Østerlie *et al.*, 2023), certains étudiants peuvent aussi rencontrer des difficultés pour saisir la pertinence des tâches à effectuer en autonomie avant de participer à une séance. Il est donc primordial pour les formateurs de bien préciser le cadre du travail à réaliser et les apports attendus ainsi que contrôler la charge de travail que cela représente (Guilbault & Viau-Guay, 2017). Le manque d'engagement de certains étudiants représente un des écueils des classes inversées proposées en formation d'enseignants (Smith & Gurton, 2020).

3.3 La transposition du carnet de cours dans les activités des futurs professionnels du sport

Quinze étudiants sur 22 déclarent souhaiter transposer cette méthode dans le cadre de leurs stages en enseignement, 4 hésitent en fonction de leur futur environnement de travail et 3 ne souhaitent pas du tout utiliser l'outil. Soulignons néanmoins que les avis divergent quant au contexte d'utilisation. Deux tiers des convaincus (10/15) trouvent son utilisation plus intéressante dans le milieu scolaire, avec une population plus jeune, car il permettrait un apprentissage théorique plus ludique et plus poussé, une plus grande implication des élèves dans leurs propres apprentissages et, en conséquence, une valorisation du cours d'éducation physique. Le troisième tiers (5/15) favoriserait plutôt l'utilisation d'un tel carnet au sein d'un milieu sportif (club) afin d'appuyer des notions tactiques mais également d'avoir un accès à l'aspect psychologique et aux ressentis des sportifs.

La proportion de futurs éducateurs physiques se déclarant convaincus par l'approche de la classe inversée était moins importante dans l'étude de Theunissen *et al.* (2020). Ceci peut être associé au fait que la formatrice a tenu compte des constatations dressées à l'issue du cycle de gymnastique et de l'utilisation d'un fascicule pédagogique. Comme expliqué dans la description de la méthodologie, par rapport à sa première intervention, elle a en effet mis davantage l'accent sur la possible transposition des activités proposées dans leurs stages en club et/ou en enseignement, en stimulant l'impérative prise de conscience des étudiants à propos de l'exploitation possible de leurs expériences de formation (Taktek, 2017 ; Tardif, 1999).

Plusieurs freins à la mise en place de l'outil dans la pratique sont tout de même exposés par les étudiants tels que le manque d'intérêt potentiel des participants ou la faible durée des cycles dans le milieu scolaire (à peu près 7 semaines en Belgique francophone). Toutefois, le frein le plus important reste la charge de travail nécessaire et imposée à l'enseignant pour la réalisation et l'exportation efficaces d'un carnet de qualité. Les étudiants semblent sensibilisés aux efforts déployés par la formatrice pour mettre en place ce système de manière hebdomadaire et s'interrogent quant à la possibilité d'implémenter cet outil dans un contexte scolaire où le nombre de classes et d'élèves est bien plus important. Comme pour l'usage des technologies digitales (Jastrow *et al.* 2022), les barrières identifiées à ce niveau pourraient être contournées en exploitant les pratiques exemplatives implémentées par des praticiens tout autour du globe (Gupta, 2021 ; Koekoek & van Hilvoorde, 2018).

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

3.4 La gestion du carnet de cours en formation des enseignants

Du côté universitaire, le carnet doit être complété chaque semaine et 21 étudiants mentionnent respecter cette consigne. Ce résultat est probablement lié au potentiel risque d'être tiré au sort pour l'évaluation du carnet. Treize étudiants s'y prennent bien à l'avance, plutôt le week-end, tandis que 6 le complètent le jour même du cours (le mardi matin) car ils bénéficient de quelques heures de liberté dans leur horaire. Les deux derniers sujets varient les périodes selon les semaines. Comme cela a été mentionné précédemment, la contrainte temporelle liée à la préparation des activités autonomes constitue un défi pour les étudiants qui s'impliquent parfois davantage parce qu'ils sont contraints et forcés que par motivation intrinsèque. L'utilisation de nouvelles technologies a pourtant été associée à l'amélioration de cette dernière chez des étudiants en éducation physique (Calderón, Meroño & MacPhail, A., 2020).

Neuf étudiants se plaignent du moment de réception du fascicule hebdomadaire et ce, pour deux raisons. La première est que les fascicules sont envoyés chaque semaine, les vendredis et 8 étudiants préféreraient ainsi recevoir l'ensemble du fascicule d'une seule traite. L'avis de la formatrice à cet égard est que la distribution du carnet dans son entièreté en début de cycle n'est pas envisageable car le contenu est adapté de semaine en semaine, en fonction du niveau des étudiants, du déroulement des séances pratiques et des faiblesses rencontrées sur le terrain. L'étudiant n°3 propose : « *Peut être qu'une fois toutes les deux semaines, ça peut être moins contraignant, [...]. On a l'impression que ça [les fichiers] arrive tous les cinq jours et, de temps en temps, on n'a pas envie de le faire* ». La deuxième raison est que les étudiants ne savent pas exactement quand le fascicule devient disponible sur la plateforme myULiège. Ils rencontrent donc des difficultés pour s'organiser facilement. Bien que la formatrice évoque l'existence d'une alerte par courrier électronique sensée prévenir les étudiants de l'arrivée du document sur l'intranet, aucun d'entre eux ne mentionne cette fonctionnalité. Il serait intéressant de vérifier que celle-ci existe réellement et, si tel est le cas, de déterminer si elle permet vraiment aux étudiants de prendre conscience de la disponibilité des documents.

Cette discussion nous amène à traiter de la durée de travail pour compléter le carnet de cours. Celle-ci varie de 5 à 40 minutes, en fonction des étudiants et du contenu de la séance. La grande majorité (19/22) passe entre 10 et 20 minutes par semaine, ce qui ne représente pas – aux yeux d'un formateur ordinaire – un investissement insurmontable et paraît normal. En effet, dans le calcul du nombre de crédits d'un enseignement, même lorsqu'il concerne une APSA, le volume d'heures passé en présentiel est complété par des prestations

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

extracurriculaires. A l'Université de Liège, les cours pratiques d'éducation physique et sports au programme des étudiants impliqués dans cette étude comptent pour 12 crédits. Sur base des estimations entre le volume d'heures de cours effectifs et le calcul de la charge de travail théorique, ces derniers pourraient disposer annuellement de près de 200h à consacrer à un travail autonome. Seize étudiants jugent cette durée correcte alors que les 6 autres trouvent que le carnet prend trop de temps. Plusieurs études démontrent que la durée idéale des vidéos utilisées pour un travail préparatoire à une leçon correspond à un intervalle de 15 à 20 minutes. Ceci permet à l'étudiant de rester motivé et concentré sur la tâche (Bishop & Verleger, 2013 ; Long, Logan & Waugh, 2016). Dans notre cas, le carnet ne se compose pas uniquement de vidéos mais propose des activités d'une durée équivalente. Les deux étudiants passant plus de 20 minutes sur le carnet nous expliquent cette situation parce qu'ils n'ont pas le choix s'ils veulent « bien le faire ». Ceci se confirme dans l'interview n°19 : « *Moi, j'aime bien aller chercher des infos à plusieurs endroits pour être sûr. Donc, ça prend un peu plus de temps* ». Cette affirmation confirme que certains étudiants prennent cet outil très au sérieux et n'hésitent pas à aller plus loin dans leurs recherches sur la matière.

La formatrice n'a donné aucune consigne particulière quant à la réalisation du carnet, que ce soit au niveau de la forme ou de la collaboration éventuelle entre étudiants (travail individuel ou en groupe). Elle souhaitait laisser un maximum de liberté aux étudiants afin qu'ils puissent mener des recherches complémentaires mais également qu'ils partagent et comparent leurs réponses. Ce souhait s'inscrivait dans l'application des principes de la Théorie de l'Auto-Détermination et, notamment, de son axe 'appartenance sociale' comme proposé dans un projet de formation continue avec des enseignants en éducation physique (Sanchez-Oliva, Pulido-Gonzalez, Leo, Gonzalez-Ponce & Garcia-Calvo, 2017). Au total, 16 étudiants sur 22 réalisent une partie de manière autonome et échangent ensuite leurs réponses avec d'autres condisciples. Selon le modèle d'apprentissage socioconstructiviste de Crahay (2005), ces interactions sociales sont nécessaires au processus d'apprentissage. Les étudiants se créent leurs propres représentations de base en travaillant seuls à la maison puis viennent les comparer aux représentations de leurs condisciples lors d'une mise en commun. Il a été démontré que ces confrontations entre différentes idées formulées par différents sujets permettent de favoriser la mise en place de nouveaux savoirs (Bourgeois, 2011).

3.5 Le carnet de cours et son support

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

Si l'on s'attarde sur le support utilisé, 20 étudiants considèrent que le carnet de cours est un outil facile d'utilisation. Seuls 2 étudiants déclarent éprouver plus de difficultés, principalement en raison de l'obligation d'impression des fichiers. Parmi les 20 étudiants qui déclarent que le carnet est un outil facile d'utilisation, 6 évoquent aussi des problèmes d'impression, comme cela avait été également mentionné dans l'étude de Theunissen *et al.* (2020). Le fait de ne pas disposer d'imprimante dans son logement est le premier problème mentionné. L'étudiant n°13 propose une idée intéressante : « *Je pense que s'il était possible de compléter le carnet directement sur Internet, ça nous obligerait à le faire et ça nous embêterait moins parce qu'on n'a pas tous une imprimante chez soi* ». Cette option demande évidemment une certaine réflexion. Plusieurs recherches se sont attardées sur l'efficacité de l'étude en ligne par rapport à l'étude sur papier et ce, dans différents contextes. La conclusion systématique est que le travail sur papier tend à faciliter un apprentissage plus efficace suite à une meilleure capacité de lecture et de mémorisation (Bennett, Maton & Kervin, 2008 ; Morineau, Blanche, Tobin & Guéguen, 2005 ; Sancho, 2009). Malgré cela, La Rose (2010) précise que l'efficacité d'apprentissage par un étudiant est grandement influencée par ses expériences antérieures et vécues des travaux en ligne. Un étudiant qui aurait pris l'habitude de travailler dans un contexte numérique lors de ses années scolaires antérieures aurait un apprentissage tout aussi efficace en ligne que sur papier. Dans ce cas, faciliter l'accès au carnet en proposant une version directement éditable en ligne pourrait constituer une piste à tester. A ce propos, la formatrice attire l'attention sur la potentielle difficulté de certains étudiants à réaliser des schémas avec un ordinateur (Richard *et al.*, 2020). La version papier évite ce souci puisque les dessins de jeu sont réalisés à la main. Par ailleurs, les fichiers .pdf de la première recherche ont laissé place à des fichiers Word de façon à permettre aux étudiants de choisir la formule qui leur convient le mieux.

En termes de contenu, le carnet permet la diffusion d'un grand nombre d'informations et ce, par petites touches. Les activités sont décrites par les étudiants comme diversifiées, attractives et adaptées à leur niveau. Nous retrouvons des parties sous forme de texte (normaux ou à trous), des observations vidéos associées à des questionnaires, des exercices de traduction de signalétique (schémas en texte et texte en schémas), des exercices de création sur des thèmes abordés, des questionnaires théoriques en ligne, des exercices de base à pratiquer chez soi, des illustrations des gestes techniques... Les étudiants mentionnent une préférence pour les vidéos ou les exercices qui présentent un intérêt direct pour leur carrière future. Les thèmes abordés sont également très variés et

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

touchent, entre-autres, des notions techniques, tactiques mais aussi des notions d'anatomie, de préparation physique, de didactique, d'observation, d'arbitrage...

Selon l'analyse des notes obtenues par les étudiants, 19 carnets sont complétés selon les attentes de l'enseignante et atteignent/dépasse le seuil des 7,5/15. La note moyenne augmente du premier au second quadrimestre (de 8,5 à 10/15) témoignant d'une application plus importante de notre population ou d'une meilleure compréhension de ce qui est attendu.

3.6 Le carnet de cours en temps de pandémie

En mars 2020, la crise sanitaire nous a contraint à abandonner complètement la pratique de terrain. Comme l'illustrent Nyberg, Backman et Tinning (2022), la formation des enseignants en éducation physique a dû trouver des solutions originales. De fait, l'enseignement à distance d'une discipline collective comme le handball a suscité nombre de réflexions pour continuer à alimenter les connaissances et compétences des étudiants en formation. Lorsque nous les interrogeons spécifiquement sur les adaptations de ce cours en temps de pandémie Covid-19, les avis sont, à l'unanimité, en faveur du carnet de cours et ce, dans le sens où il a permis d'assurer la continuité du travail entrepris depuis le début de l'année académique. Deux étudiants ne sont pas réellement satisfaits de cette manière de fonctionner et de la suppression du versant pratique mais ne voient aucune autre alternative possible dans ce contexte. Neuf étudiants satisfaits mettent en avant la facilité de logistique du travail à domicile étant donné le peu de changements réellement apportés au carnet par rapport à l'organisation en présentiel. Ils considèrent que cela permet une certaine continuité en ces temps de chaos. La quantité de travail était jugée comme adaptée. Celle-ci a logiquement été augmentée pour pallier l'absence du terrain. Des parties pratiques étaient proposées mais de manière individuelle et isolée. Dans ce contexte, les principales difficultés concernaient les incompréhensions tactiques et techniques causées par l'impossibilité de mise en pratique collective sur terrain. Cela pose notamment souci à 4 étudiants, non adeptes des sports collectifs, qui ont besoin d'une mise en application sur le terrain pour bien comprendre les principes de la discipline. La combinaison des deux modalités d'enseignement semble donc essentielle.

3.7 Les améliorations possibles du carnet de cours

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

Parmi les améliorations proposées face au système vécu, les étudiants souhaitent être rassurés quant à la qualité de leurs productions. Ils proposent d'ajouter davantage de moments d'échanges organisés entre étudiants mais également avec l'enseignante. En revanche, contrairement à des griefs relevés dans d'autres études concernant des cours pratiques (Koh *et al.*, 2020 ; Østerlie & Bjerke, 2023), aucun de nos étudiants n'a souligné de problème à propos de la qualité des ressources proposées.

4. Les limites de l'étude

Le nombre réduit de 22 participants ne peut représenter l'entièreté des étudiants en formation en éducation physique, nos résultats ne peuvent donc être généralisés et d'autres études seront encore nécessaires afin de préciser le regard des étudiants sur les démarches mises en place. A ce propos, il conviendrait certainement de cibler d'autres enseignements, tant pratiques que théoriques.

Par ailleurs, informés quant au contexte de la recherche, les étudiants ont pu être influencés en répondant à l'interview. Ce biais de questionnement lié à un phénomène de désirabilité sociale a tenté d'être réduit au maximum en insistant sur l'importance d'apporter des réponses franches, en veillant à récolter les avis des étudiants après que les évaluations aient été organisées et en soulignant l'anonymat des réponses.

5. Conclusion et perspectives

Dans cette étude, nous souhaitons analyser l'avis d'étudiants en Sciences de la motricité sur l'utilisation d'un carnet de cours dans le cadre d'un cycle de handball et faire émerger des pistes d'amélioration. Une partie du carnet est distribué chaque semaine. Il remplace les cours théoriques ex-cathedra anciennement proposés et vise l'amélioration des liens entre la théorie et la pratique. Dans l'ensemble, les avis récoltés suite à sa mise en place sont positifs. Le carnet de cours a été jugé comme un outil utile et intéressant par les étudiants participant à cette étude. Le contenu est perçu comme pertinent, diversifié et attractif, permettant de les impliquer pleinement dans son utilisation.

Quelques étudiants en difficulté logistique souhaiteraient une formule entièrement informatisée pour éviter la manipulation de contenu "papier". Dans ce contexte, la difficulté réside dans la réalisation des schémas à l'ordinateur. Un autre élément soulevé est le manque de rencontres entre les étudiants et la formatrice dans le but de formaliser les échanges et, ainsi, conforter les apprenants au niveau de leurs productions. Pour le concepteur, la difficulté majeure consiste à gérer la charge de travail à domicile qui peut

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

rapidement entraver la motivation des participants. Dans le cadre de cette étude, le travail hors séance est généralement compris entre 10 et 20 minutes et varie en fonction des contenus, des connaissances des étudiants et de la précision qu'ils souhaitent apporter à leur dossier.

Les étudiants voient un avenir à cet outil au sein des établissements scolaires avec une réelle valorisation des séances d'éducation physique. Les clubs sportifs pourraient également être une cible intéressante. Outil validé par la majorité des étudiants, le carnet de suivi de séances pourrait faire l'objet de nouvelles recherches dans un futur proche.

En temps de pandémie, il permet d'apporter une certaine continuité dans l'apprentissage, même s'il ne peut évidemment pas être dissocié de la pratique de terrain.

Enfin, au-delà des notes octroyées par la formatrice, nous nous sommes très peu attardés sur les résultats académiques des étudiants. Il serait pertinent de se pencher sur l'efficacité pédagogique d'un tel outil via une analyse des savoirs et des savoir-faire développés.

Les réponses apportées par cette étude amènent de nouvelles questions :

- Quelles sont les stratégies mises en place par les différents étudiants pour s'acquitter des tâches qui leur sont demandées ?
- Pour aller au-delà des intentions déclarées par les étudiants, comment ces derniers transfèrent-ils les expériences vécues dans le cadre de l'utilisation du carnet de suivi de cours ?
- Quel regard les membres de l'équipe éducative portent-ils sur les enseignements tirés de cette innovation pédagogiques et sont-ils prêts à s'en approprier pour adapter leurs pratiques ?
- Dans l'optique d'une relative généralisation de l'usage des classes inversées au sein d'un département de formation en éducation physique, quelles modalités organisationnelles pourraient-elles être mises en place pour en assurer le succès ?

Bibliographie

Armour, K.M., Goodyear, V.A., & Sandford, R. (2020). The digital age challenge. Preparing physical and health educators to understand and support "online" youth. Dans, A. MacPhail & H.A. Lawson (Eds.). *School Physical Education and Teacher Education: Collaborative Redesign for the 21st Century*. London, United Kingdom (pp. 93-102). Abingdon: United Kingdom: Routledge/T&F.

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

- Baillet, D. & Robin, F. (2022). Classe inversée en enseignement supérieur et dynamique d'élaboration du savoir : le point de vue des enseignants. *Recherches en éducation* [En ligne], 46. doi: <https://doi.org/10.4000/ree.10120>
- Bellack, A.A. (1968). Methods for observing classroom behavior of teachers and students. Paper presented at pedagogisches Zentrum. Berlin. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED040113.pdf>
- Bennett, S., Maton, K., & Kevin, I., (2008). The digital natives debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39, 775-786.
- Bergmann J, Sams A (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene: ISTE.
- Berchoud, M.J. (2002). Le 'journal d'apprentissage' : analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants. *Recherche & Formation*, 39, 143-158. doi : <https://doi.org/10.3406/refor.2002.1780>
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE National Conference Proceedings*, 30(9) Atlanta.
- Bourgeois, E. (2011). Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire. Dans Bourgeois & G. Chapelle (Eds.) (2^{ème} édition), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 23-39). Paris.
- Bulger, S.M., Housner, L.D., & Lee, A.M. (2008). Curriculum Alignment. A View from Physical Education Teacher Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(7), 44-49. doi: 10.1080/07303084.2008.10598215
- Calderón, A., Meroño, L., & MacPhail, A. (2020). A student-centred digital technology approach: The relationship between intrinsic motivation, learning climate and academic achievement of physical education pre-service teachers. *European Physical Education Review*, 26(1), 241-262. <https://doi.org/10.1177/1356336X19850852>
- Calderón, A., Scanlon, D., MacPhail, A., & Moody, B. (2021). An integrated blended learning approach for physical education teacher education programmes: teacher educators' and pre-service teachers' experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(6), 562-577. doi: 10.1080/17408989.2020.1823961
- Casey, A., Goodyear, V.A., & Armour, K.M. (2017). Rethinking the relationship between pedagogy, technology and learning in health and physical education. *Sport, Education and Society*, 22(2), 288–304. doi : 10.1080/13573322.2016.1226792
- Cloes, M. & Roy, M. (2010). Le cheminement de l'approche écologique : du paradigme processus-produit au modèle heuristique du processus enseignement-

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

- apprentissage. In, M. Musard, M. Loquet & G. Carlier (Eds.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport : résultats de recherches et fondements théoriques* (pp. 13-33). Paris : Editions Revue EP.S.
- Crahay, M. (2005). *Psychologie de l'Education*. Paris : PUF.
- Escalié, G., Legrain, P., & Beccera-Labrador, T. (2022). Former les enseignants « à et par la coopération » : préconisations pour une démarche de recherche professionnalisante en éducation physique et sportive. eJRIEPS, Hors-série 5, 67-87. doi : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.8063>
- Estevan, I., Molina-García, J., García-Massó, X., & Martos, D. (2018). Efecto de la Intervención Docente en la Percepción de Competencia y Motivación de Futuros Maestros de Primaria en Educación Física Utilizando la Evaluación Formativa y Compartida. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 205-221.
- García-Peñalvo, F.J., Sein-Echaluce, M.L., & Fidalgo-Blanco, A. (2022). Introduction. In, F.J., García-Peñalvo, M.L., Sein-Echaluce & A. Fidalgo-Blanco (Eds.), *Trends on Active Learning Methods and Emerging Learning Technologies* (pp. 1-7). *Lecture Notes in Educational Technology*. Singapore : Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-7431-1_1
- Gawrisch, K., Richards, K.A., & Killian, C. (2020). Integrating technology in physical education teacher education: A socialization perspective. *Quest*, 72(3), 260–277. doi :10.1080/00336297.2019.1685554
- Gerard, L. & Ayala Rubio, A. (2020). Sources d'influence de l'engagement des étudiants dans un dispositif de classe inversée à l'université : le cas de PedagInnov. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 36(1). doi: <https://doi.org/10.4000/ripes.2212>
- Guilbault, M. & Viau-Guay, A. (2017). La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur : état des connaissances scientifiques et recommandations. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, [En ligne], 33(1). doi: <https://doi.org/10.4000/ripes.1193>
- Gupta, R. (2021). *Education technology in physical education and sport*. New Dehli: Friends Publications.
- Han, H., & Røkenes, F.M. (2020). Flipped classroom in teacher education: A scoping review. *Frontiers in Education*, 5(221), 1-20. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.601593/full>

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

- Hastie, P. & Siedentop, D. (2006). The classroom ecology paradigm. Dans, D. Kirk, D. MacDonald, & M. O'Sullivan (dir.), *The handbook of physical education* (pp. 214-225), London: Sage.
- Hastie, P. & Vasily, A. (2020). The evidence-based decision-making challenge. Developing research-supported, data-informed, structures and strategies in schools and teacher education programmes. In, A. MacPhail & H.A. Lawson (Eds.). *School Physical Education and Teacher Education: Collaborative Redesign for the 21st Century*. London, United Kingdom (pp. 128-140). Abingdon: United Kingdom: Routledge/T&F.
- Hinojo, F.L., Mingorance, Á.E., Trujillo, J.M.T., Aznar, I.D., & Cáceres, M.R. (2018). Incidence of the flipped classroom in the physical education students' academic performance in university contexts. *Sustainability*, 10(1334). <https://doi.org/10.3390/su10051334>
- Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Huang, J. & Yu, D. (2022). Application of Deep Learning in College Physical Education Design under Flipped Classroom. *Computational Intelligence and Neuroscience*, Article ID 7368771. <https://doi.org/10.1155/2022/7368771>
- Jastrow, F., Greve, S., Thumel, M., Diekhoff, H., & Süßenbach, J. (2022). Digital technology in physical education: a systematic review of research from 2009 to 2020. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 52:504–528. <https://doi.org/10.1007/s12662-022-00848-5>
- Juniu, S., Shonfeld, M., & Ganot, A. (2013). Technology integration in physical education teacher education programs: A comparative analysis. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-22.
- Killian, C. M., Graber, K. C., & Woods, A. M. (2016). Flipped instructional model in physical education. In D. Novak, B. Antala, & D. Knjaz (Eds.), *Physical education and new technologies* (pp. 102-111). Zagreb: Croatian Kinesiology Association.
- Killian, C.M., Trendowski, T.N., & Woods, A.M. (2016). Students' perceptions of flipped instruction in a university physical activity course. In T. Wallhead (Ed.), *Blazing new trails: Future directions for sport pedagogy and physical activity: Abstract book: AIESEP International Conference* (p. 156). Laramie: University of Wyoming.
- Koekoek, J., & van Hilvoorde, I. (2018). *Digital technology in physical education. Global perspectives*. Oxon: Routledge.

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

- Killian, C. M., & Woods, A. M. (2018). Expanding learning opportunities in kinesiology through the use of flipped instruction. *Kinesiology Review*, 7(4), 332-338.
- Koh, K.T., Li, C., & Mukherjee, S. (2020). Preservice Physical Education Teachers' Perceptions of a Flipped Basketball Course: Benefits, Challenges, and Recommendations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(4), 589–597. doi: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0195>
- Krause, J.M., O'Neil, K., & Jones, E. (2020). Technology in Physical Education Teacher Education: A Call to Action. *Quest*, 72(3), 241-259. doi: 10.1080/00336297.2019.1685553
- La Rose, R. (2010). The problem of media habits. *Communication Theory*, 20,194-222.
- Lebrun, M., Gilson, C., & Goffinet, C. (2016). Vers une typologie des classes inversées Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets. *Education & Formation*, e-306, 125-145.
- Long, T., Logan, J., & Waugh, M. (2016). Students' perceptions of the value of using videos as a pre-class learning experience in the flipped classroom. *TechTrends*, 60, 245-252. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0045-4>
- MacPhail, A., Tannehill, D., Leirhaug, P.E., & Borghouts, L. (2023). Promoting instructional alignment in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(2), 153-164. doi: 10.1080/17408989.2021.1958177
- McLeroy, K.R., Bibeau, D., Steckler, A., & Glanz, K. (1988). An ecological perspective on health promotion programs. *Health education quarterly*, 15(4), 351-377. doi: 10.1177/109019818801500401
- McMahon, M., & Pospisil, R. (2005). Laptops for a Digital Lifestyle: Millennial Students and Wireless Mobile Technologies. *Proceedings of ASCILITE* (pp.421-431).
- Meirieu, P. (2013). *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés*. Paris : ESF.
- Mingorance, A.C., Trujillo, J.M., Cáceres, P., Torres, C. (2017). Mejora del rendimiento académico a través de la metodología de aula invertida centrada en el aprendizaje activo del estudiante universitario de ciencias de la educación. *Journal of Sport and Health Research*. 9(supl. 1), 129–136.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2002). *Portefolio sur support numérique*. Document d'information. http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/ress_didactiques/portfolio.pdf

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

- Morineau, T., Blanche, C., Tobin, L., & Guéguen, N. (2005) The emergence of the contextual role of the e-book in cognitive processes through an ecological and functional analysis. *International Journal of Human-Computer Studies*, 62, 329-348.
- Nyberg, G., Backman, E., & Tinning, R. (2022). Moving online in physical education teacher education. *Sport, Education and Society*.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2142776>
- Promonet, A. (2019). La trace écrite scolaire : un récit ? *Pratiques* [En ligne], 181-182. doi: <https://doi.org/10.4000/pratiques.6063>
- Østerlie, O. & Bjerke, Ø (2023). Flipped Learning in Physical Education Teacher Education - The Student Perspective. *Journal of Teacher Education and Educators*, 12(1), 7-27.
- Østerlie, O., Sargent, J., Killian, C., Garcia-Jaen, M., García-Martínez, M., & Ferriz-Valero, A. (2023). Flipped learning in physical education: A scoping review. *European Physical Education Review*, 29(1), 125-144.
<https://doi.org/10.1177/1356336X221120939>
- Raby, C., Tremblay-Wragg, E., Viola, S., Marie-Jocya, P., & Meunier, H. (2020). Portfolio numérique en contexte de pandémie. Perception des futurs enseignants à l'égard du portfolio numérique en formation initiale : propositions pour l'évaluation formative des compétences professionnelles en contexte de pandémie et d'enseignement à distance. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(3), 209-222. doi : <https://doi.org/10.18162/ripu-2020-v17n3-19>
- Richards, K.A.R., Iannucci, C., McEvoy, E., & Simonton, A. (2020). The professional socialization challenge. Teacher education for a preferable future for physical education. Dans, A. MacPhail & H.A. Lawson (Eds.). *School Physical Education and Teacher Education : Collaborative Redesign for the 21st Century*. London, United Kingdom (pp. 70-81). Abingdon: United Kingdom: Routledge/T&F.
- Richards, A.K.R., Housner, L.D., & Templin, T.J. (2018). Addressing Physical Education Teacher Socialization Through Standards-based Reform of Physical Education Teacher Education. *Quest*, 70(3), 334–353.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1388262>
- Roehl, A., Reddy, S. L. & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105(2), 44-49. <https://doi.org/10.14307/JFCS105.2.12>

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

- Romainville, M. (2007). Ignorante du passé, la pédagogie universitaire est-elle condamnée à le revivre ? Dans, M. Frenay (dir.), Actes du 4ème colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur (pp. 181-188). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Rousseau, L., Gauthier, Y. & Caron, J. (2018). L'utilité des « styles d'apprentissage » VAK (visuel, auditif, kinesthésique) en éducation : entre l'hypothèse de recherche et le mythe scientifique. *Revue de psychoéducation*, 47(2), 409–448. <https://doi.org/10.7202/1054067ar>
- Papadopoulou, M. (2019). Invertissons la classe inversée. Raison expérientielle et nouvelles technologies en formation d'adultes. *Revue TransFormations : Recherches en éducation et formation des adultes. Apprentissage des adultes et Environnements numériques*, 19. <https://pulp.univ-lille1.fr/index.php/TF/article/view/282>
- Sassi, N. & Cloonan, C. (2021). Analyse des freins à l'adoption des SPOC en classes inversées. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne]*, 37(3). doi: <https://doi.org/10.4000/ripes.3519>
- Sanchez-Oliva, D., Pulido-Gonzalez, J.J., Leo, F.M., Gonzalez-Ponce, I., & Garcia-Calvo, T. (2017). Effects of an intervention with teachers in the physical education context: A Self-Determination Theory approach. *PLoS ONE* 12(12): e0189986. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189986>
- Sancho, J.M. (2009). Digital technologies and educational change. In A. Hargreaves, M. Fullan, A. Lieberman, & D. Hopkings (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 433-444). Boston, London: Springer.
- Smith, M. & Gurton, P. (2020). Flipping the Classroom in Teacher Education. In : Walker, Z., Tan, D., Koh, N.K. (Eds.) *Flipped Classrooms with Diverse Learners*. Springer Texts in Education. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4171-1_13
- Tannehill, D., van der Mars, H., & MacPhail, A. (2015). *Building Effective Physical Education Programs*. Burlington: Jones and Bartlett Publishers.
- Taktek, K. (2017). L'apprenant au cœur du transfert des apprentissages : perspectives d'interventions pédagogiques dans le domaine de l'éducation. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(4), 514-542.
- Tannehill, D., van der Mars, H., & MacPhail, A. (2015). *Building Effective Physical Education Programs*. Burlington: Jones and Bartlett Publishers.

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Theunissen, C., Westenbohm S. & Cloes, M. (2020). Avis des étudiants en éducation physique et du formateur quant au respect des principes PAMIA lors d'un cycle de gymnastique associé à un carnet de suivi de cours. *Actes de la 11^{ème} Biennale de l'ARIS : Former des citoyens physiquement éduqués* [En ligne].

<https://popups.uliege.be/sepaps20/index.php?id=395>

Wang, C., Omar Dev, R.D., Soh, K.G., Mohd Nasiruddin, N.J., Yuan, Y., & Ji, X. (2023). Blended learning in physical education: A systematic review. *Frontiers in Public Health*, 11: 1073423. doi: [10.3389/fpubh.2023.1073423](https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1073423)

Ward, P., Dervent, F., Kim, I., Ko, B., Xie, X., Tsuda, E., Santiago, J.A., Iserbyt, P., & Devrilmez, E. (2023). Faculty Perspectives Using Practice-Based Teacher Education in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42(3), 490-501. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2022-0018>

Annexes

Annexe 1. Tableau des activités du carnet de cours

Annexe 1

Tableau résumé des activités du carnet de cours en handball

N° de séance	Avant	Pendant	Après
Premier quadrimestre (du 20 septembre au 20 décembre 2019)			
1	<ul style="list-style-type: none"> Personnaliser son carnet Imprimer une version papier Lire le dossier explicatif du cours Décrire son savoir en handball 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre des notes suite aux interrogations liées au cours Prendre des notes sur les explications du contenu de la séance 	<ul style="list-style-type: none"> Répondre aux questions spécifiques liées à la séance 1
2	<ul style="list-style-type: none"> Visualiser une séquence de match Lire et comprendre les techniques de base 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre des notes en cours de séance 	<ul style="list-style-type: none"> Annoter le schéma d'un terrain de handball Expliquer les indicateurs d'une bonne relation passeur – Réceptionneur Indiquer comment réduire la présence d'un défenseur
3	<ul style="list-style-type: none"> Visualiser une séquence sur le 1c1 Réaliser deux schémas (1c1 avec/sans ballon) 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre des notes en cours de séance 	<ul style="list-style-type: none"> Citer les critères d'un bon duel 1c1 Proposer et schématiser un exercice selon la méthode « analytique » vs méthode « globale »
4	<ul style="list-style-type: none"> Lire et comprendre les définitions des habiletés et des techniques 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre des infos sur comment battre le gardien de but (GB) 	<ul style="list-style-type: none"> Enoncer les stratégies pour battre le GB Proposer une analyse de votre tir
5	<ul style="list-style-type: none"> « Critiquer » le schéma (signalétique) Proposer un schéma d'une attaque face à une défense de type 3-3 Identifier les postes des attaquants Compléter le texte à trous 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre des informations de contenu 	<ul style="list-style-type: none"> Expliquer la notion de jeu en ouverture d'espace Schématisez cette notion lors d'un 3c2 Identifiez les étapes à respecter avant/pendant et après la réception de balle
6	<ul style="list-style-type: none"> Lire et comprendre le vocabulaire spécifique Réfléchir à comment résoudre le problème lié à l'inertie de certains joueurs Proposer et schématiser 2 actions concrètes 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre des informations personnelles à partir d'un tableau contenant plusieurs critères 	<ul style="list-style-type: none"> Compléter le tableau par rapport à ses propres prestations Sélectionner un point faible et proposer 2 actions concrètes pour y remédier
7	<ul style="list-style-type: none"> Installer l'application « Socrative student » Définir la notion d'enchaînement de tâches Proposer et schématiser 2 activités concrètes 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre des notes en cours de séances Utiliser l'application Socrative – 3 questions sont posées en direct puis discutées collectivement 	<ul style="list-style-type: none"> Indiquer les items pris en compte lors de l'évaluation du 3c3 Réaliser votre auto-analyse en 3c3
8	<ul style="list-style-type: none"> Lire et comprendre le document « Approche du handball : Perception, prise de décision, action Réaliser le travail sur l'enchaînement des tâches (réflexion, création...) 	<ul style="list-style-type: none"> Analyser le circuit d'échauffement proposé et centré sur l'enchaînement de tâches 	<ul style="list-style-type: none"> Imaginez et schématiser un échauffement sur cette même thématique
9	<ul style="list-style-type: none"> Préparer l'évaluation du 3c3 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre des notes sur sa perception du jeu lors du 3c3 	<ul style="list-style-type: none"> Auto-analyse de son évaluation du 3c3 Proposer une note /10
10	<ul style="list-style-type: none"> S'exprimer par rapport à la défense individuelle : le point sur ses propres connaissances 	<ul style="list-style-type: none"> Réaliser la fiche de gainage/proprioception 	<ul style="list-style-type: none"> Proposer une fiche de gainage/proprioception (7-8') avec balle de tennis ou travail en binôme

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

11	<ul style="list-style-type: none"> • S'approprier la grille d'évaluation du 3c3 sur tout terrain • Identifier concrètement ce qui caractérise chaque critère 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de la grille d'évaluation du 3c3, analyser le jeu d'un pair et échanger à ce propos 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-analyser ses prestations en 3c3 en suivant la grille d'évaluation • Calculer son pourcentage de réussite face au GB
12	<ul style="list-style-type: none"> • Indiquer les thématiques souhaitées au second quadrimestre 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre des informations sur son évaluation en 3c3 tout terrain 	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser une analyse SWOT de ses prestations de terrain
Deuxième quadrimestre (du 8 février au 15 mai 2020)			
13	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser le travail sur le changement de statut (connaissances) • Lire les pages 1 à 7 du fichier « Initiation à l'arbitrage » 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre les situations liées aux changements de statut 	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer et schématiser une situation visant l'amélioration d'un changement de statut • Expliquer les principes de l'organisation du jeu en « montante-descendante » et ses avantages
14	<ul style="list-style-type: none"> • Compléter les « définitions à trous » • Lire les pages 8 à 11 du dossier d'arbitrage 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les gestes de l'arbitre 	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer la signification des gestes de l'arbitre (image dans le fichier)
15	<ul style="list-style-type: none"> • Réviser le carnet dans son ensemble 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation théorique via l'application Socrative student 	
16	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser à nouveau le contrôle théorique (livre ouvert) • Visualiser les vidéos : travail du pivot et tir de l'ailier 	<ul style="list-style-type: none"> • Echanger par rapport à l'évaluation théorique • Prendre des notes sur les rôles du pivot • Prendre des notes sur les tirs spécifiques des ailiers 	<ul style="list-style-type: none"> • Répondre aux questions sur le pivot et les tirs de l'aile
17	<ul style="list-style-type: none"> • Lire les pages 12-13 et 15 à 20 • Répondre au questionnaire sur l'arbitrage 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbitrer les jeux mis en place 	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser une auto-analyse de son arbitrage • Répondre aux questions sur le jeu d'attaque face à une défense individuelle
18	<ul style="list-style-type: none"> • Consulter le lien consacré aux systèmes défensifs et aux dispositifs 	<ul style="list-style-type: none"> • Appliquer le système défensif de type 3-3 	<ul style="list-style-type: none"> • Schématiser le système 3-3 et proposer des solutions d'attaque pour battre cette défense
19	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser les 3 modules de révision consacré à l'arbitrage 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbitrer les jeux mis en place 	<ul style="list-style-type: none"> • Vérifier le carnet dans son entièreté à fin du cycle de cours • Répondre à l'interview consacrée à la mise en place du carnet