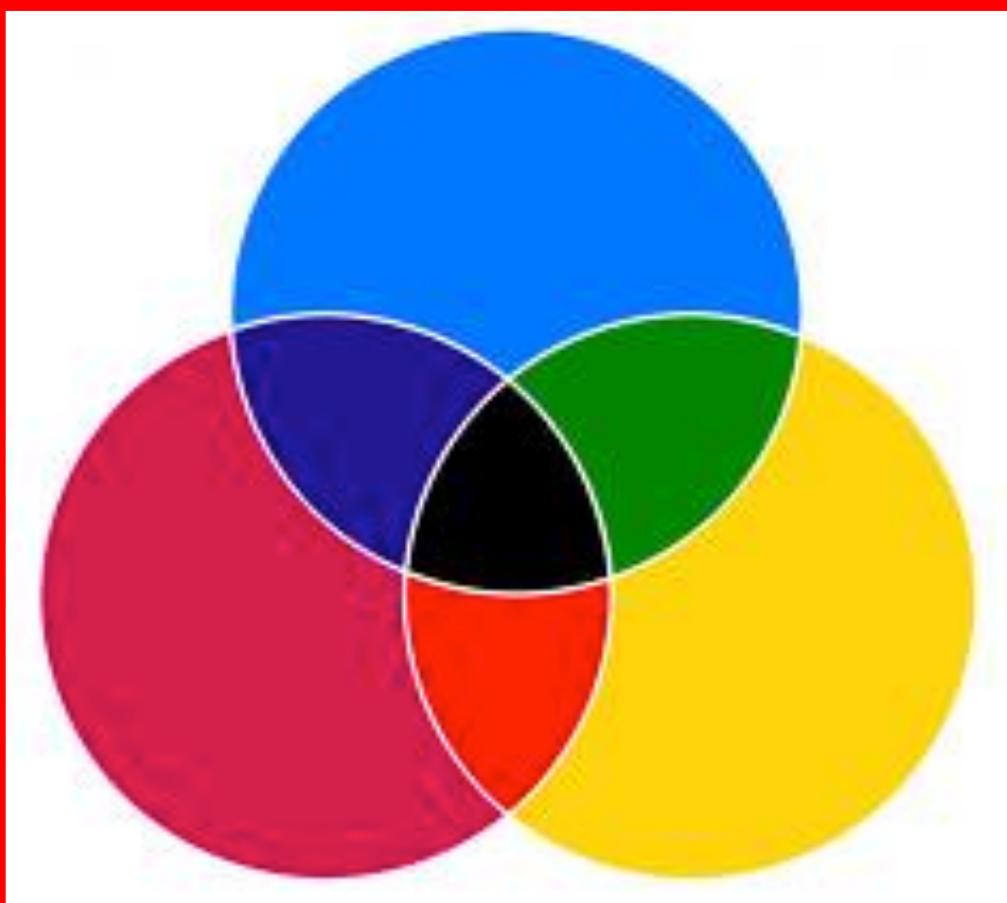


ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE  
Préparation écrite concours EPS  
(Tome 4)

FICHES RELATIVES AUX CONCEPTS  
PRÉSENTS DANS LES PROGRAMMES EPS



Vincent LAMOTTE

## PRÉAMBULE

Les fiches concepts présentées dans ce fascicule correspondent aux **notions** qui occupent une place importante dans les programmes d'éducation physique et sportive de collège et lycée. Ils illustrent d'ailleurs l'identité complexe d'une discipline soumise à l'influence de nombreux champs scientifiques. Car entre adolescence, estime de soi, évaluation formative, motivation, technique ou santé, les références sont diversifiées !

Dans ce contexte foisonnant, les candidats aux concours de l'enseignement (CAPEPS et agrégation) sont à la recherche de points de repères clairs et accessibles pour affronter les questions qui leur sont posées. C'est toute l'ambition de cet ouvrage que de leur fournir des informations concises à partir desquelles ils pourront construire leurs propositions.

Trente-sept thèmes ont été retenus, qui trouvent donc racines dans les programmes EPS de collège et lycée. Chaque thème est présenté de manière identique :

- Un premier cadre de connaissances fournit une définition du concept tout en soulignant les raisons qui justifient sa prise en compte par les professeurs d'EPS (définition et enjeux).
- Véritable petit *mémo*, le second cadre apporte des informations relatives à l'ancrage du concept sur les plans institutionnels, sociaux et scientifiques (points de repères).
- Enfin, le troisième cadre se centre sur l'activité professionnelle de l'enseignant. Au regard du thème analysé et sur la base de comportements d'élèves, les problèmes auxquels le professeur est confronté sont présentés avec les pistes de réponses (problèmes professionnels).

Nul doute que l'ensemble de ces fiches offre de manière condensée des points de repères précieux à tous les candidats, mais aussi aux collègues, qui se frottent aux questions relatives à l'enseignement de l'EPS.



## LISTES DES FICHES CONCEPTS

1 - Adolescence	5
2 - Attitudes	7
3 - Autonomie	9
4 - Citoyenneté	11
5 - Compétence	13
6 - Compétences méthodologiques et sociales	15 17
7 - Connaissance de soi	19
8 - Contenu d'enseignement	21
9 - Corps	23
10 - Culture	25
11 - Échauffement	27
12 - Effort	29
13 - Émotion	31
14 - Erreur	33
15 - Estime de soi	35
16 - Évaluation	37
17 - Évaluation formative	39
18 - Handicap	41
19 - Interaction	43
20 - Lucidité	45
21 - Mixité	47
22 - Motivation	49
23 - Obésité	51
24 - Pédagogie de maîtrise	53
25 - Plaisir	55
26 - Projet (se mettre en projet)	57
27 - Responsabilité	59
28 - Ressources	61
29 - Santé (gestion vie physique)	63
30 - Sécurité	65
31 - Sens	67
32 - Sentiment de compétence	69
33 - Situation d'apprentissage	71
34 - Sport scolaire	73
35 - Technique	75
36 - Valeur	77
37 - Violence	79

## FICHE THÉMATIQUE N°1 : ADOLESCENCE

<b>DEFINITION &amp; ENJEUX</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce que l'adolescence ?</b></p> <p>L'adolescence se caractérise par une « <i>transformation biologique souvent brusque et des modifications importantes de la personnalité</i> » (J. Drevillon, in G. Mialaret, Vocabulaire de l'éducation, 1979).</p> <p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à l'adolescence ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que la scolarité du second degré se déroule en grande partie pendant cette phase de transformation.</li> <li>- Parce que l'enseignant d'EPS est particulièrement confronté aux difficultés liées à cette période, notamment ce qui concerne la mise en jeu du corps directement offert aux regards des autres.</li> <li>- Parce que c'est à l'adolescence que l'hétérogénéité (physique, affective, relationnelle...) est la plus marquée.</li> <li>- Parce que c'est une période charnière dans le rapport que l'élève entretient et entretiendra avec son corps, sa santé et les pratiques physiques.</li> </ul>	 <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Premier secret confié à Vénus (F. Jouffroy, 1839)</p>

<b>POINTS DE REPÈRES</b>
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet de l'adolescence ?</b></p> <p>- <u>Collège (Arrêté 9/11/2015)</u>  <i>* Lors des trois ans de collège du cycle 4, les élèves, qui sont aussi des adolescentes et des adolescents en pleine évolution physique et psychique, vivent un nouveau rapport à eux-mêmes, en particulier à leur corps, et de nouvelles relations avec les autres (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).</i>  <i>* Au cours du cycle 4, les élèves passent de la préadolescence à l'adolescence et connaissent des transformations corporelles, psychologiques importantes qui les changent et modifient leur vie sociale. Dans ce cadre, l'éducation physique et sportive aide tous les collégiens et collégiennes à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, pour construire une image positive de soi dans le respect des différences (Programme EPS cycle 4).</i></p> <p>- <u>Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)</u>  <i>* L'EPS contribue à la réussite des adolescentes et des adolescents, qui, en quête de sens et d'affirmation de soi, traversent une période clé de leur développement et de leur construction identitaire.</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Quelles sont les pratiques physiques des adolescents ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En 2003, l'INSEE montrait que 2/3 des jeunes de 12-17 ans avaient une pratique sportive extrascolaire. Celle-ci était plus fréquente chez les garçons que chez les filles (77% contre 60%). Les jeunes issus des milieux sociaux les moins favorisés faisaient moins de sport, le phénomène étant particulièrement marqué chez les filles.</li> <li>- En 2009, l'AFSSA (Agence française de sécurité sanitaire des aliments) observait que 43,2% des adolescents (15-17 ans) atteignaient un niveau d'activité physique entraînant des bénéfices pour la santé, avec une forte différence entre les deux sexes (plus de six garçons sur dix, contre moins d'une fille sur quatre).</li> <li>- Aujourd'hui, les enquêtes s'accordent à dire que les jeunes pratiquent moins de sport, surtout les filles et les jeunes des milieux défavorisés.</li> <li>- Dans le sport scolaire, un collégien-lycéen sur cinq pratique le sport scolaire (taux plus faible au lycée).</li> <li>- Baccalauréat (2016) : la moyenne des notes d'EPS est de 13,92 au bac et 12,89 au bac pro. (avec 0,8 point de différence entre les garçons et les filles). Le taux d'inaptes est de 2,9% au bac et 5% au bac pro (7,8% pour les filles).</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Que faut-il faut savoir sur l'adolescence ?</b></p> <p>La transformation biologique atteint son apogée vers 12-13 ans pour les filles et 14-15 ans pour les garçons. Elle se traduit par une croissance staturale et pondérale importante (jusqu'à 8/9 cm par an), un accès à la sexualité génitale adulte (pilosité, premières règles et éjaculations), une augmentation de la masse musculaire toutefois différente entre les garçons et les filles (force), ainsi que du volume pulmonaire et des capacités cardiaques.</p> <p>Sur le plan affectif, F. Dolto compare l'adolescent à un homard qui mue. Entre deux carapaces, il se retrouve psychologiquement à nu et cherche à se protéger et à se positionner. Derrière ces conduites, se cache souvent une demande de sécurité liée à ce repositionnement, qui n'est pas toujours facile à comprendre. « <i>Il n'y a pas d'adolescence sans souffrance (...) Aucun jeune ne peut passer le cap de l'adolescence sans avoir des idées de mort, puisqu'il faut qu'il meure à un mode de relation d'enfance</i> » (C Dolto-Totlich, Paroles pour adolescents ou le complexe du homard, 1989).</p> <p>Par ailleurs, ce bouleversement somatique provoque un sentiment d'ambivalence à l'égard du corps, qui oscille entre rejet et centration, ce qui nécessite de le ré-approprier.</p> <p>Sur le plan psychologique, l'accès à la pensée hypothético-déductive permet de mener à bien des raisonnements plus abstraits. L'adolescent développe également une conscience morale plus autonome (points de vue différents) tout en manifestant également une soif d'absolu et un idéal à concrétiser.</p> <p>Enfin, se produit sur le plan social un double mouvement. D'une part, une différenciation par rapport à l'entourage, avec une potentielle agressivité, et d'autre part, une volonté d'intégration et de reconnaissance par le groupe, le tout avec des risques d'isolement ou de conformisme (D. Pasquier, <i>Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité</i>, 2005). Enfin, c'est aussi une phase d'opposition et de remise en question des identifications</p>

antérieures (désidérialisation parentale...). P.G Coslin (Les conduites à risque à l'adolescence, 2003) évoque ainsi une « *quête identitaire* » importante dont découle souvent une instabilité comportementale (hyper émotivité, repli sur soi...). Puis vient le temps d'une quête identitaire où le jeune, par des défis à lui-même, affine ses goûts et ses motivations.

Les transformations de l'adolescence ne sont toutefois pas forcément anxiogènes (en 2011, 79% des collégiens se disent contents d'aller au collège). Elles s'opèrent en deux grandes phases, pubertaire et juvénile, ce qui fait dire à Michel Fize (Revue STAPS n°108, 2015) que « *après le « désir d'adolescence » vient donc, vers 15 ans, le « déni d'adolescence* ». De plus, les adolescents sont extrêmement différents les uns des autres. On peut donc considérer que dans la quête d'autonomie, il n'y a pas une adolescence mais des adolescences.

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui grandissent et acquièrent de nouvelles possibilités physiques, ce qui détériore certaines de leurs coordinations établies.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Permettre le développement et la stabilisation de nouveaux pouvoirs moteurs.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre en compte les périodes sensibles du développement de certaines qualités physiques : l'âge d'or du développement de VO2max se situe entre 10 et 15 ans.</li> <li>- Proposer des séances individualisées et adaptées à chaque élève en raison de l'accroissement de l'hétérogénéité des qualités physiques avec l'adolescence, notamment entre filles et garçons.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves, notamment les garçons, qui sont en quête de sensations et d'émotions fortes.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Apprendre aux élèves à gérer leurs prises de risques.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confronter les élèves à des situations chargées de risques subjectifs, mais où l'erreur est protégée par des dispositifs de sécurité passive, ainsi que par l'acquisition d'habiletés sécuritaires.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui se placent en situation d'évitement dans certaines pratiques physiques (peur du ridicule).	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> - Aider l'élève à ré-approprier son corps en vue de développer une image positive de soi.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Différencier les modes d'entrée des pratiques physiques.</li> <li>- Développer une pédagogie de maîtrise basée sur le progrès individuel (et non la comparaison sociale).</li> <li>- Éviter l'abus des classements et des situations de compétitions auxquels sont rattachés des jugements d'infériorisation ou des attributs d'échec.</li> <li>- Associer à la pratique physique et sportive un vécu émotionnel positif (plaisir, fierté, surprise...).</li> <li>- Développer des pratiques de groupes où chacun joue un rôle utile et nécessaire aux autres.</li> <li>- Diversifier les domaines d'excellence : arbitrage, organisation, jugement, travail en groupe...</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui manifestent un repli sur soi.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Permettre l'intégration à un collectif.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposer des activités qui rendent nécessaire et utile la présence d'autrui.</li> <li>- Structurer les rôles et les interactions.</li> <li>- Envisager des procédures d'évaluation où un faible niveau de pratique ne sanctionne pas le groupe (exemple : comparaison du temps du relais avec la somme des temps individuels).</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (5)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des garçons et des filles qui éprouvent des difficultés à se mélanger entre eux.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Accepter la coopération entre les sexes.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rechercher un équilibre entre les APSA, car celles-ci sont marquées par des différences de genre (masculin, féminin). Planifier des activités neutres sur le plan des représentations culturelles (badminton, escalade, arts du cirque...).</li> <li>- Différencier les modes d'entrée de façon à répondre aux motifs d'agir dominants des filles et des garçons.</li> <li>- Rechercher une découverte et un partage des valeurs de l'autre sexe en luttant contre les stéréotypes liés au genre, et en faisant de la mixité un objectif de citoyenneté.</li> <li>- Envisager un traitement didactique et pédagogique spécifique (jusqu'au démixage si besoin) dans les activités comportant des contacts corporels (sports de combat notamment).</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (6)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves turbulents qui contestent les règles auxquelles ils sont confrontés.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Faire intégrer le respect de la règle.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rendre la règle nécessaire en mettant en évidence les situations de blocage auxquelles son absence conduit.</li> <li>- Faire construire et fonctionner la règle de manière à en percevoir la portée.</li> </ul>	

## FICHE THÉMATIQUE N°2 : ATTITUDE

DEFINITION & ENJEUX	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce qu'une attitude</b></p> <p>« État de préparation dans lequel se trouve un individu qui va recevoir un stimulus ou donner une réponse et qui oriente de façon momentanée ou durable certaines réponses motrices ou perceptives, certaines activités intellectuelles » (H. Bloch, Dictionnaire fondamental de la psychologie, 1997).</p> <p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser aux attitudes ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce qu'elles sont constitutives des compétences attendues que l'élève doit construire (définies dans les programmes disciplinaires).</li> <li>- Parce qu'elles constituent une originalité de ce qui s'apprend en EPS.</li> <li>- Parce qu'elles conditionnent l'efficacité des apprentissages de l'élève.</li> <li>- Parce qu'elles contribuent à mieux se connaître et à mieux vivre en société.</li> </ul>	

POINTS DE REPÈRES
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet des attitudes ?</b></p> <p>- <u>Collège (arrêté 9/11/2015)</u>            * <i>Accepter la défaite et gagner avec modestie et simplicité</i> (Compétences travaillées, programme EPS du cycle 4).</p> <p>- <u>Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)</u>            * <i>À partir de la pratique physique et de la tenue des rôles sociaux (arbitre, juge, aide, etc.), l'EPS s'attache également à faire construire les attitudes et comportements permettant la vie en société (Objectif n°2).</i>            * <i>Les attitudes se définissent comme des manières d'être, de se préparer à, de se tenir, pour se mettre en rapport avec le monde environnant, humain et matériel. Elles correspondent à une disposition psychologique, à un état d'esprit à l'égard de quelque chose ou de quelqu'un. Elles renvoient à des postures intellectuelles, affectives et physiques. Les verbes accepter, s'opposer, assumer, coopérer, se concentrer, faire confiance, respecter, écouter, expriment certaines facettes de l'ensemble des attitudes.</i></p> <p>- <u>Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)</u>            * <i>La construction des attitudes et l'accès à des connaissances et des capacités nouvelles suppose des temps d'apprentissage longs pour que chaque élève puisse réussir à la fois à court terme et de manière durable.</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>Comment se manifeste une attitude en EPS ?</b></p> <p>Les fiches ressources permettent d'avoir une idée plus précise du champ recouvert par les attitudes. Celles-ci sont ainsi déclinées selon deux dimensions (exemple handball, niveau 4, extraits) :</p> <p>« <u>En direction de soi</u> »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participer aux temps morts de façon constructive (écouter les autres, donner son avis...).</li> <li>- S'inscrire dans un projet commun au service de l'efficacité collective.</li> <li>- Assumer et reconnaître ses fautes et ses erreurs.</li> <li>- Accepter de répéter, de s'entraîner pour progresser.</li> <li>- Accepter différents rôles (joueur, observateur, arbitre, conseiller...).</li> </ul> <p>« <u>En direction d'autrui</u> »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- S'engager en respectant l'intégrité physique d'autrui.</li> <li>- Respecter les règles et les décisions de l'arbitre.</li> <li>- Accepter les erreurs de ses partenaires.</li> <li>- Saluer ses adversaires et le(s) arbitres à l'issue d'un match</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Que faut-il savoir sur les attitudes ?</b></p> <p>Les attitudes déclinées dans les fiches ressources des programmes apparaissent comme un « <i>réceptacle confus de la dimension humaine, psychologique et sociale des apprentissages</i> » (E. Paulmaz, Les attitudes, composantes fondamentales de la construction des compétences, Revue internet e-nov n°2, 2012). En effet, elles recouvrent notamment une disposition psychologique face à une tâche, une manière visible de tenir son corps, d'être, de se présenter, un état d'esprit, un pré-engagement, une détermination, une préméditation (forme de stratégie)... De manière plus synthétique, on peut les ranger selon un pôle sémiotique (intention, motivation, interprétation...), psycho-affectif (tolérance, gestion des émotions...) et socio-affectif (rapport à l'autorité, position dans le groupe...).</p> <p>Les attitudes doivent être différenciées des prédispositions naturelles ou intuitives pour être considérées comme des postures apprises et conscientisées que le sujet est capable d'adopter selon les circonstances. Dans cette optique, l'attitude est toujours porteuse de sens, sinon d'intention. « <i>Les attitudes représenteraient donc le vecteur du « vouloir » associé à ceux du « pouvoir » (capacités) et du « savoir » (connaissances)</i> » (E. Paulmaz, 2012).</p> <p>De fait, en listant dans chaque APSA, les attitudes constitutives des niveaux de compétences attendues, le législateur signifie clairement qu'une attitude s'apprend et s'enseigne. Les éléments qui constituent une attitude doivent pouvoir être identifiés pour être appropriés par l'élève.</p> <p>D. Delignières C. Garsault (Objectifs et contenus de l'EPS, Revue EPS n°242, 1993) pensent toutefois que les fondements des attitudes apparaissent relativement imperméables à la rationalité consciente. Ainsi,</p>

« pour amener une personne à changer d'attitude, en l'occurrence vis-à-vis de la sécurité, il n'est pas nécessaire de lui administrer, à forte dose, des informations nouvelles. Il serait certainement plus efficace de l'amener à prendre une part active dans des réflexions, des rôles ou des pratiques qui feraient naître une certaine dissonance » (D. Brouillet, Éducation à la sécurité dans les pratiques physiques et sportives, 1990).

Par ailleurs, s'il veut transformer les attitudes de ses élèves, l'enseignant va devoir s'attacher à construire des situations qui rendent les attitudes utiles, nécessaires et surtout appropriables (identifiables). J. Méard et S. Bertone (Le professeur d'EPS et les attitudes des élèves, Dossier EPS n°38, 1998) proposent six modes d'entrée pour agir sur les attitudes des élèves : par les APSA, les contenus, les évaluations, les procédures, les formes de groupement et les interventions de l'enseignant.

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui ne se montrent pas attentifs, pas concentrés, pas intentionnés.	Rendre nécessaire la réflexion
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposer des tâches dont les contraintes sont légèrement supérieures aux ressources des élèves.</li> <li>- Proposer des activités groupales où la participation de tous est requise.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui ne s'investissent pas dans les activités groupales (régulation, aide, observation, matériel...).	Faire percevoir l'utilité et l'intérêt d'une collaboration.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gratifier les tâches d'observation, d'arbitrage...</li> <li>- Jouer sur les formes de groupement (affinitaires notamment).</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui ne respectent pas les règles (matériel, sécurité...), le règlement (triche...) ou leurs camarades (moqueries, refus de jouer avec certains...).	Faire comprendre la portée de la règle.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire percevoir la conséquence d'un acte d'incivilité en occupant d'autres rôles (arbitrer...).</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui n'osent pas s'engager ou qui ne persévèrent pas dans leur activité.	Donner du sens et finaliser l'apprentissage
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adapter la difficulté des tâches.</li> <li>- Jouer sur les formes de groupement (affinitaires notamment pour diminuer l'importance du regard d'autrui).</li> <li>- Instaurer une pédagogie du projet pour finaliser l'apprentissage.</li> <li>- Développer l'évaluation formative pour baliser l'apprentissage.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (5)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui ne maîtrisent pas leurs émotions (peur, col ère liée à la défaite...).	Développer des outils pour faire face à la situation.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adapter la charge émotionnelle aux ressources de l'élève.</li> <li>- Identifier les raisons de l'émotion.</li> <li>- Développer des habiletés spécifiques permettant de ne plus être confronté au problème.</li> </ul>	

## FICHE THÉMATIQUE N°3 : AUTONOMIE

<b>DEFINITION &amp; ENJEUX</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce que l'autonomie ?</b></p> <p>En EPS, l'autonomie correspond à la capacité qu'à l'élève de se fixer, de mener à bien et d'évaluer un projet d'action motrice, individuel ou collectif, tout en préservant son intégrité physique et l'environnement physique et humain dans lequel il évolue.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à l'autonomie ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que la finalité de l'EPS est de former un individu cultivé, lucide et autonome.</li> <li>- Parce que cela permet de développer la connaissance de soi.</li> <li>- Parce que cela permet de former des individus capables de s'adapter, en toute sécurité, à des contextes nouveaux.</li> </ul>	

<b>POINTS DE REPÈRES</b>
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet de l'autonomie ?</b></p> <p><u>- Collège (arrêté 9/11/2015)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>En gagnant en aisance et en assurance dans leur utilisation des langages et en devenant capables de réfléchir aux méthodes pour apprendre et réaliser les tâches qui leur sont demandées, les élèves acquièrent une autonomie qui leur permet de devenir acteurs de leurs apprentissages et de mieux organiser leur travail personnel (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3).</i></li> <li>* <i>Un climat scolaire propice place l'élève dans les meilleures conditions pour développer son autonomie et sa capacité à oser penser par lui-même (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).</i></li> <li>* <i>L'éducation physique et sportive, par les défis, les épreuves, les rencontres qu'elle organise, apprend à combiner les ressources que nécessite chaque activité étudiée et à les mobiliser pour devenir de plus en plus autonome (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).</i></li> </ul> <p><u>- Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>(Classe de première) À ce niveau, l'enjeu de formation s'organise prioritairement autour de la construction de l'autonomie d'apprentissage.</i></li> <li>* <i>(Classe terminale) Rendre l'élève capable, de prendre en charge sa pratique physique et de disposer d'une autonomie pour apprendre tout au long de la vie constituée, à ce niveau d'étude, un enjeu de formation prioritaire.</i></li> <li>* <i>Pour favoriser la construction de l'autonomie de l'élève, le projet doit permettre l'accès aux trois compétences méthodologiques.</i></li> </ul> <p><u>- Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>Au lycée, l'EPS permet à l'élève d'exercer et d'étayer son autonomie, en lui offrant les conditions indispensables au réinvestissement des effets de la formation en dehors de l'école, tant dans le cadre de l'activité corporelle quotidienne et professionnelle, que dans celui de la pratique des activités physiques sportives et artistiques.</i></li> <li>* <i>Les compétences méthodologiques et sociales proposées au lycée prolongent et complètent la formation du collégien afin de rendre le lycéen de plus en plus autonome et responsable de ses apprentissages et de ses choix.</i></li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Comment se décline l'autonomie en EPS ?</b></p> <p>L'autonomie en EPS, telle qu'elle est développée dans les programmes de collèges et lycées, concerne principalement la prise en charge des apprentissages par les élèves (se mettre en projet), ainsi que la gestion de la vie physique. Elle est envisagée sur plusieurs registres : cognitif, relationnel, méthodologique, affectif, volitif...</p> <p>La lecture des compétences attendues dans les APSA, permet de tracer plus précisément les contours de l'autonomie en EPS :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- (Relais-vitesse, niveau 1)... Élaborer avec ses coéquipiers un projet tactique...</li> <li>- (Acrosport, niveau 1) Concevoir (...) un enchaînement d'au moins quatre figures acrobatiques...</li> <li>- (Basket-ball, niveau 4) ... Mettre en œuvre une organisation offensive...</li> <li>- (Course en durée, niveau 4) ... prévoir et réaliser une séquence de courses en utilisant différents paramètres.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Que faut-il savoir sur l'autonomie ?</b></p> <p>L'autonomie constitue une finalité historique de la discipline EPS.</p> <p>Sur le plan éducatif, elle repose toutefois sur un paradoxe car « <i>l'action d'éduquer implique l'influence volontaire sur une personne, donc sa « dépendance », au moins momentanée. Mais en même temps, cette influence de l'éducateur a pour objectif de rendre la personne autonome. Elle est mise en œuvre dans le but de disparaître</i> » (J. Méard, S. Bertone, L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique, 1998).</p> <p>M-A. Hoffmans-Grosset (Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialisation, 1987) montre par ailleurs qu'il ne peut y avoir d'autonomie sans socialisation. Un élève ne sera autonome qu'au regard d'un contexte dans lequel il évolue : une tâche à réaliser ; une rencontre à arbitrer ; un projet à réaliser... L'auteur définit alors trois principes organisateurs de l'autonomie : la présence d'autrui, la présence de la Loi et la conscience du Soi.</p> <p>Par ailleurs, l'autonomie est un processus qui se construit progressivement. J. Méard et S. Bertone (L'élève qui ne veut pas apprendre, Revue EPS n°259, 1996) montrent que l'appropriation des règles constitutives de l'autonomie se fait par étapes : anomie (ignorer ou rejeter la règle), hétéronomie (obéir à la</p>

règle), autorégulation (intégrer la règle) et autonomie (négocier la règle). Cela signifie clairement pour l'enseignant, une appréciation du niveau de développement atteint par un sujet de manière à adapter le niveau d'autonomie requis.

Concrètement, dans le cadre scolaire, l'éducation à l'autonomie sous-entend la mise en place d'un certain nombre de principes :

- Faire accepter à l'élève la règle extérieure. L'autonomie de l'élève est toujours à envisager en relation avec son environnement, ce qui sous-entend qu'il prenne en compte les contraintes de l'environnement (humain notamment) dans lequel il évolue.
- Placer l'élève en situation de confiance. Le comportement autonome n'est possible que lorsque le sujet se sent autorisé à agir seul (temps de chercher, erreur acceptée...).
- Permettre à l'élève de se fixer un but. Ce qui sous-entend qu'il dispose de repères relatifs à ce qu'il sait faire et à ce qu'il y a à faire.
- Permettre à l'élève de s'approprier les moyens utiles à l'atteinte de son objectif.
- Permettre à l'élève d'analyser ses actions afin de les réguler (évaluation formative). Ce qui implique qu'il puisse référer ses actions à des critères. L'autonomie nécessite en effet d'abandonner à l'élève une partie du pouvoir évaluatif.
- Créer un contexte permettant à l'élève d'assumer les conséquences de ses actes, sans se réfugier derrière la protection d'autres que soi (responsabilité).

Notons enfin avec Y. Renoux (Autonomie et citoyenneté, Colloque SNEP, 1996) trois obstacles rencontrés par les enseignants dans la formation à l'autonomie en EPS : le fantasme sécuritaire, un concept syncrétique de l'autonomie (l'auteur plaide à ce sujet pour une progressivité par paliers dans l'acquisition de l'autonomie) et la difficulté à se dépouiller du pouvoir (pour que les apprenants puissent déployer une autonomie, il faut procéder à une dévolution du problème).

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui éprouvent des difficultés à formuler des projets d'action réalistes.	Que l'élève puisse mettre en adéquation ses ressources avec les contraintes de l'environnement.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre conscience de son niveau de ressources grâce à une évaluation formative.</li> <li>- Clarifier les attentes du but.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui s'arrêtent de travailler dès qu'ils se sentent bloqués ou en difficulté.	Persévérer dans l'accomplissement de son projet.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer une évaluation formatrice pour permettre à l'élève de se repérer dans ses apprentissages.</li> <li>- Instaurer un climat de maîtrise pour centrer l'attention de l'élève sur ses progrès.</li> <li>- Faire comprendre que l'erreur n'est pas synonyme d'échec... mais d'apprentissage en cours. À condition d'en permettre la compréhension et l'exploitation.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui n'arrivent pas à s'organiser au sein d'un travail de groupe.	Mener à bien un projet collectif.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer une communauté d'intérêt dans le but groupal poursuivi.</li> <li>- Assigner à chaque membre du groupe un rôle utile et indispensable au fonctionnement collectif.</li> <li>- Mettre en place un climat d'entraide et d'écoute à travers des échanges structurés (critères d'observation...).</li> </ul>	

## **BIEN ÊTRE**

- Collège (arrêté 9/11/2015)

(L'éducation physique et sportive) *Elle amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé* (Programme EPS cycle 3 & 4).

## FICHE THÉMATIQUE N°4 : CITOYENNETÉ

<b>DEFINITIONS &amp; ENJEUX</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce que la citoyenneté ?</b></p> <p>« Mouvement de reconnaissance qui consiste en ce partage des territoires physiques et symboliques » (J. Roman, Ville, exclusion et citoyenneté, 1993).</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à la citoyenneté ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que c'est une prescription institutionnelle des programmes éducatifs.</li> <li>- Parce que cela permet de faire comprendre aux élèves l'intérêt et l'utilité de leurs droits et devoirs, et donc de vivre librement dans la société.</li> <li>- Parce que c'est un élément fondamental qui permet de vivre ensemble (respect des biens, des règles, des autres) et de maintenir une cohésion sociale.</li> <li>- Parce que cela permet de se sentir participant d'une humanité partagée.</li> </ul>	

<b>POINTS DE REPÈRES</b>
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet de la citoyenneté ?</b></p> <p><u>- Collège (Arrêté 9/11/2015)</u>  <i>(Le cycle 3) garantit l'acquisition d'une culture commune, physique, sportive et artistique contribuant, avec les autres enseignements, à la formation du citoyen (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>L'ensemble des enseignements doit contribuer à développer la confiance en soi et le respect des autres (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3).</i></li> <li>* <i>Il s'agit pour eux de comprendre ce monde afin de pouvoir décider et agir de façon responsable et critique à l'échelle des situations du quotidien et plus tard à une échelle plus large, en tant que citoyens (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).</i></li> <li>* <i>La formation de la personne et du citoyen relève de tous les enseignements (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).</i></li> <li>* <i>La formation de la personne et du citoyen suppose une connaissance et une compréhension des règles de droit qui prévalent en société (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).</i></li> <li>* <i>L'éducation physique et sportive a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble (Programme EPS cycle 3 &amp; 4).</i></li> <li>* <i>L'éducation physique et sportive participe au développement du comportement citoyen des élèves, en lien avec l'enseignement moral et civique (Programme EPS cycle 4).</i></li> </ul> <p><u>- Lycée général et technologique, Lycée professionnel (2010, 2009)</u>  <i>* L'éducation physique et sportive a pour finalité de former, par la pratique scolaire des activités physiques, sportives et artistiques, un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>L'éducation physique et sportive concourt avec les autres disciplines à former un citoyen. Elle contribue spécifiquement à le rendre physiquement et socialement éduqué (Préambule Programme EPS Lycée professionnel, Arrêté du 10/2/2009).</i></li> <li>- <i>Par la pratique scolaire, réfléchie, adaptée et diversifiée d'activités physiques, sportives et artistiques, objets du patrimoine et d'une culture contemporaine, l'EPS concourt à l'épanouissement de chaque élève. Elle le confronte aux règles, us, coutumes nécessaires à l'acquisition d'un indispensable savoir « vivre ensemble » respectueux des valeurs de la République, déclinées selon deux dimensions. La première, sociale, comprend le respect d'autrui, de la règle, des valeurs de loyauté, d'effort collectivement partagé (Programme EPS lycée, Arrêté du 8/4/2010).</i></li> <li>- <i>À partir de la pratique physique et de la tenue des rôles sociaux (arbitre, juge, aide, etc.), l'EPS s'attache également à faire construire les attitudes et comportements permettant de vivre en société : connaître les règles et en comprendre le sens, les respecter, les construire ensemble, pour agir en responsabilité (Programme EPS lycée, Arrêté du 8/4/2010).</i></li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Comment se concrétise la citoyenneté à l'école et dans les pratiques sportives ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans le sport scolaire (2012-2013), on comptabilise 109 000 jeunes officiels qui se répartissent en nombre très important de jeunes officiels arbitres/juges (plus de 100000), les autres étant répertoriés dans le volet jeune officiel organisateur. On dénombre également plus de 2800 jeunes officiels dirigeants vice-présidence de leur association sportive.</li> <li>- Les lycées professionnels et les collèges sont les plus exposés à la violence. En moyenne, le nombre d'actes de violence grave y est respectivement de 24 et 15 pour 1 000 élèves, contre seulement 6 pour 1 000 dans les LEGT. Par ailleurs, la violence est très inégale selon les établissements. Plus de la moitié des LEGT (52 %), plus d'un tiers des collèges (39 %) et des LP (34 %) ne déclarent aucun acte de violence au cours d'un trimestre. Enfin la nature des violences diffère selon le type d'établissement : en collège et en LP, elles concernent plus souvent les personnes, alors que les atteintes aux biens et à la sécurité sont relativement plus fréquentes en LEGT (L'État de l'école, 2014).</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Que faut-il savoir sur la citoyenneté ?</b></p> <p>Être citoyen, c'est reconnaître faire partie de la société dans laquelle l'individu vit (la reconnaissance), puis, c'est respecter l'intégrité physique des biens d'autrui, des espaces mais également des personnes (le partage). C'est aussi le respect des valeurs posées par la société (solidarité, responsabilité, autonomie...). La citoyenneté est donc une source de lien social.</p> <p>Pour P. Meirieu (Face à l'éclatement de la société, que peut l'école ? Cahiers pédagogiques n°340, 1996), il faut des gens qui soient à la fois capables d'agir et de parler, de comprendre et de penser, de faire face aux</p>

problèmes de leur vie personnelle et de se vivre dans un imaginaire collectif et individuel.

Dans le cadre de l'EPS, la formation à la citoyenneté sportive devrait viser : 1) la gestion de la sécurité dans les pratiques à risques ; 2) la gestion de son capital santé au travers de la pratique des APS ; 3) la gestion de ses apprentissages et de sa préparation à la pratique ; 4) la gestion collective des projets ; 5) la formation à la consommation éclairée et critique du spectacle sportif (D. Delignières, C. Garsault, Objectifs et contenus, réflexion prospective, Revue EPS n°242,1993).

S. Harel (La citoyenneté, que peut-on encore en dire, Revue EPS n°293, 2002) décline la citoyenneté selon trois axes : un citoyen responsable participant à la société ; un citoyen respectueux des lois et des normes ; un citoyen critique, ouvert et libre de pensée.

Quant à M. Métoudi et C. Volant (L'EPS éduque-t-elle à la citoyenneté ? 2003), ils envisagent l'éducation à la citoyenneté à travers : le rapport à la santé ; l'éducation à la règle et l'acquisition d'habitudes comportementales comme l'engagement ou l'entraide ; et la maîtrise des émotions.

Cependant, l'EPS ne devient réellement vecteur de citoyenneté qu'à condition que l'enseignant pense ses contenus didactiques et ses démarches pédagogiques en ne séparant pas les apprentissages sociaux des contenus disciplinaires.

Par ailleurs, l'apprentissage de la citoyenneté à l'école requiert une approche qui repose notamment sur l'accès à la parole des élèves et l'expression de la ressemblance fondatrice (similitudes et différences entre les individus) (P. Meirieu, 1996).

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui transgressent les lois et les règles, notamment sur le plan sécuritaire.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Rendre les règles signifiantes.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> - Pour être acceptée, la règle doit être connue et comprise de tous. Cette perspective sous-entend : * qu'il y ait un problème, une situation de blocage qui rende la règle nécessaire ; * que soit élaborée et négociée une règle de conduite commune ; * que cette règle fonctionne pour devenir commune et partagée	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui refusent de participer à des tâches collectives, de prendre des responsabilités ou d'aider leurs camarades.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs de solidarité et d'entraide.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> Pour qu'un groupe produise une dynamique et devienne un « groupe d'action », il lui faut : * un objectif communément partagé, possédant une « valence positive ». * que puisse s'instaurer une dynamique relationnelle en reconnaissant l'autre comme indispensable et en se reconnaissant soi-même utile aux autres (rôles complémentaires). * un climat affectif positif d'écoute et d'entraide. * une régulation des actions menées.	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves incapables de contrôler leurs émotions en situation d'enjeux (conflit, peur...).	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Gérer son affectivité.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> Pour pouvoir contrôler ses émotions, il faut : * identifier ce que l'on ressent ; * comprendre d'où viennent les émotions ressenties ; * pouvoir interpréter ces émotions ; * mettre en place de nouveaux repères.	

## FICHE THÉMATIQUE N°5 : COMPÉTENCE

<b>DEFINITION &amp; ENJEUX</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce qu'une compétence ?</b></p> <p>« Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexes ou inédites » (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Décret du 31/3/2015).</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser aux compétences ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que c'est ce qu'il doit faire construire à ses élèves (conformément aux prescriptions des programmes).</li> <li>- Parce que leur acquisition permet à l'élève de s'adapter ailleurs et plus tard.</li> <li>- Parce que la nature même de la compétence influence la manière de faire acquérir les connaissances aux élèves.</li> </ul>	

<b>POINTS DE REPÈRES</b>	
<b>Que disent les programmes d'EPS au sujet des compétences ?</b>	
<p>- <u>Collège (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4, Arrêté 9/11/2015)</u></p> <p>* (Les élèves) continuent de développer des compétences dans les différentes disciplines et dans les parcours transversaux. Ces compétences, évaluées régulièrement et validées en fin de cycle, leur permettront de s'épanouir personnellement, de poursuivre leurs études et de continuer à se former tout au long de leur vie, ainsi que de s'insérer dans la société et de participer, comme citoyens, à son évolution.</p> <p>* L'élève œuvre au développement de ses compétences, par la confrontation à des tâches plus complexes où il s'agit de réfléchir davantage aux ressources qu'il mobilise, que ce soit des connaissances, des savoir-faire ou des attitudes.</p> <p>- <u>Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)</u></p> <p>* Une compétence témoigne de la possibilité d'agir volontairement et de manière efficace face à une famille de situations.</p> <p>* À partir des compétences acquises au collège, le cursus du lycéen guide la construction du parcours de formation de ce futur adulte.</p>	
<b>Comment se caractérisent les compétences en EPS ?</b>	
<p>Les programmes d'EPS déclinent deux niveaux de compétences :</p> <p>- Pour atteindre les visées éducatives, la maîtrise du socle commun et garantir une formation complète et équilibrée, les contenus de l'enseignement de l'EPS s'organisent autour de deux ensembles de compétences. Ceux-ci s'articulent et interagissent constamment dans la pratique :</p> <p>* L'ensemble des compétences propres à l'EPS révélant principalement une adaptation motrice efficace de l'élève confronté aux grandes catégories d'expériences les plus représentatives du champ culturel des APSA : 1) Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée. 2) Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains. 3) Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique. 4) Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif. 5) Réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi (CP5 uniquement au lycée).</p> <p>* L'ensemble des compétences méthodologiques et sociales révélant principalement l'appropriation d'outils, de méthodes, de savoirs et de savoir être nécessaires aux pratiques et aux apprentissages dans le respect des règles et des rapports humains.</p> <p>Au collège : 1) Agir dans le respect de soi, des autres, et de l'environnement par l'appropriation de règles. 2) Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités. 3) Se mettre en projet. 4) Se connaître, se préparer, se préserver.</p> <p>Au lycée : 1) S'engager lucidement dans la pratique. 2) Respecter les règles de vie collective et assumer les différents rôles liés à l'activité. 3) Savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement.</p> <p>- De manière plus concrète, l'EPS identifie également des compétences attendues dans chaque APSA (déclinées en cinq niveaux) qui représentent « un ensemble structuré d'éléments : des connaissances, des capacités et des attitudes permettant à l'élève de se montrer efficace dans un champ d'activité donné et de faire face de façon adaptée aux problèmes qu'il rencontre ».</p>	
<b>Que faut-il savoir sur les compétences en EPS ?</b>	
<p>Il convient d'emblée d'observer que l'EPS fait une utilisation très particulière du concept de compétence qu'elle décline de manière plus ou moins large (compétence propre, méthodologique, sociale ; compétence attendue). Par définition, la compétence est contextualisée et possède un caractère complexe et général. Ce sont donc les compétences attendues dans chaque APSA qui répondent le mieux à la définition de la compétence puisqu'elles intègrent à la fois des composantes culturelles, méthodologiques et sociales, tout en sollicitant la mobilisation de connaissances, sans toutefois se confondre avec la tâche. « C'est à la mise en relation pertinente de connaissances préalables et d'un problème qu'on reconnaît une compétence » (P. Perrenoud, Construire des compétences dès l'école, 1997).</p> <p>Sur le plan éducatif, les compétences doivent être envisagées comme étant à la fois « le processus et le produit de l'activité de l'élève. Comme processus, elles mettent en évidence la nécessaire articulation de connaissances de différentes natures (sur soi, sur les autres, sur l'APSA...). Comme produit, elles s'actualisent dans des situations déterminées permettant de valider la production de l'élève » (Jean-Luc Ubaldi, Les compétences en EPS : mode ou réel changement ? 2005).</p> <p>Il faut également souligner le caractère « corporel » des compétences en EPS. Car le corps, chargé</p>	

d'affectivité, peut influencer le rapport au savoir des élèves. Surtout à l'âge de l'adolescence où il apparaît comme révélateur d'angoisses. Il en découle de potentielles grandes différences entre l'intention de faire et la réalisation elle-même.

Par ailleurs, la compétence, envisagée comme ensemble structuré d'éléments qui permettent de faire face à des problèmes, impacte fortement l'enseignement. Car ce ne sont finalement pas tant les connaissances, capacités et attitudes qui importent, mais le fait de pouvoir les mobiliser à bon escient dans des situations plus ou moins complexes. Cette approche oblige de fait à s'interroger sur la nature de l'activité que doit développer l'élève en favorisant notamment une construction par essais et erreurs, synonyme de réorganisations multiples. Ce qui signifie la confrontation à des situations-problèmes où l'élève ne dispose pas de solutions préconçues, où il doit prendre des décisions et anticiper les résultats de son action (projet). Pour l'enseignant, il faut alors procéder à une évaluation formative fine de manière à solliciter chaque élève dans sa zone de proche développement, rendre accessible le problème (dévolution), encourager et guider le tâtonnement expérimental, valoriser la coopération entre élèves, et mettre en place une évaluation formatrice individualisée. In fine, « l'enseignant s'intéresse plus à ce que fait l'élève qu'à ce qu'il produit » (S. Moreau, Articulier les compétences pour transformer l'élève, e-nov eps n°2, 2012).

De plus, l'évaluation des compétences reste problématique. Car si on veut vraiment évaluer la capacité à mobiliser des connaissances, des capacités et des attitudes, il faut alors confronter les élèves à une tâche relativement inédite pour eux. De fait, si on évalue ce qu'on enseigne (l'acquisition et surtout la mobilisation de connaissances), il faut créer les conditions d'enseignement qui permettent réellement la construction de compétences : durée des cycles, maîtrise des éléments constitutifs de la compétence, mobilisation de ces éléments...

Enfin, soulignons avec E. Derimay (L'évaluation par compétences et parcours de réussite, Revue e-Nov n°4 2013) qu'« une compétence peut s'enseigner dans une discipline, s'éprouver dans une seconde pour être finalement évalué dans une troisième ».

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui sont davantage centrés sur la maîtrise des capacités plutôt que sur la mobilisation de ces capacités.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> - Faire comprendre le sens des savoirs.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instaurer une pédagogie du projet où les connaissances, capacités et attitudes sont finalisés par un but à atteindre (un problème à résoudre).</li> <li>- Clarifier, expliciter aux élèves ce qui est attendu dans la compétence.</li> <li>- Comparer, questionner les savoirs utilisés.</li> <li>- Cibler l'évaluation sur la mobilisation des connaissances.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui n'ont que le temps d'acquérir (et pas de mobiliser) les connaissances, capacités et attitudes.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Faire comprendre aux élèves que les éléments à acquérir servent à résoudre des problèmes plus larges.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Augmenter la durée des cycles d'enseignement.</li> <li>- Enseigner par résolution de problème de manière à rendre simultanée l'acquisition et la mobilisation des éléments constitutifs de la compétence.</li> <li>- Verbaliser pour mieux comprendre l'articulation des savoirs (abstraction).</li> <li>- Offrir des occasions de recontextualisation.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui sont principalement mobilisés par les capacités (de nature motrice) et beaucoup moins par les connaissances (méthodologiques) et attitudes (sociales).	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Faire comprendre aux élèves l'intérêt des connaissances et attitudes pour devenir plus efficace.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associer aux connaissances et attitudes des émotions positives (travail en groupe, défis...).</li> <li>- Mettre en place une pédagogie de maîtrise.</li> <li>- Insister sur les projets d'action.</li> <li>- Proposer une évaluation qui inclut les dimensions méthodologiques et sociales.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves focalisés plus par le résultat et la note, que par le développement de la compétence.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Centrer l'activité des élèves sur le processus et non exclusivement sur le produit.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adopter une attitude bienveillante d'écoute et de compréhension de la démarche réalisée (statut didactique de l'erreur).</li> <li>- Construire des situations d'apprentissage centrées sur le processus (articuler les dimensions motrices et méthodologiques).</li> </ul>	

## FICHE THÉMATIQUE N°6 : DIMENSIONS MÉTHODOLOGIQUES ET SOCIALES

<b>DEFINITION &amp; ENJEUX</b>	
<p><b>Qu'est-ce qu'une compétence méthodologique et sociale ?</b>            « Acquisition d'attitudes, de méthodes et de démarches favorables à l'apprentissage dans la pratique de l'activité mais aussi de la vie sociale » (M. PONCET, Les compétences méthodologiques des enjeux de poids pour l'EPS, Cahiers EPS n°30, académie de Nantes, 2004).</p> <p><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser aux compétences méthodologiques et sociales ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce qu'elles permettent d'atteindre les visées éducatives notifiées dans les programmes de la discipline.</li> <li>- Parce qu'elles sont pleinement intégrées aux compétences attendues dans chaque APSA.</li> <li>- Parce qu'elles constituent des aspects d'excellence pour certains élèves.</li> <li>- Parce qu'elles facilitent la construction des acquisitions motrices.</li> <li>- Parce qu'elles permettent à l'élève de mieux s'insérer socialement.</li> </ul>	<p>A cartoon illustration of a person with a speech bubble. The speech bubble contains the text: 'M. SIEUR, J'OBSERVE ATTENTIVEMENT... C'EST NORMAL QUE FA BIEN AILUOME UNE CIGARETTE ?'. The person is holding a camera and looking towards the viewer. The drawing is signed 'M. P. 2004' and 'R. ?'.</p>

<b>POINTS DE REPÈRES</b>	
<p><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet des compétences méthodologiques et sociales ?</b></p>	
<p>- <u>Collège (Arrêté 9/11/2015)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Tous les enseignements doivent apprendre aux élèves à organiser leur travail pour améliorer l'efficacité des apprentissages (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3).</li> <li>* Ils poursuivent leur initiation à des rôles divers (arbitre, observateur...) (Programme EPS cycle 3).</li> <li>* Grâce à un temps de pratique conséquent, les élèves éprouvent et développent des méthodes de travail propres à la discipline (par l'action, l'imitation, l'observation, la coopération, etc.) (Programme EPS cycle 3).</li> <li>* C'est dans le mouvement même des apprentissages disciplinaires et des divers moments et lieux de la vie scolaire qu'une attention est portée aux méthodes propres à chaque discipline et à celles qui sont utilisables par toutes (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).</li> <li>* L'ensemble des disciplines concourt à apprendre aux élèves comment on apprend à l'école (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).</li> </ul> <p>- <u>Lycée professionnel (arrêté du 10/2/2009)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Les trois compétences méthodologiques et sociales constituent de véritables outils pour apprendre. Leur énoncé définit à la fois ce qu'il y a à savoir et les repères pour apprécier ce qui est réellement su.</li> </ul> <p>- <u>Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Les compétences méthodologiques et sociales proposées au lycée prolongent et complètent la formation du collégien afin de rendre le lycéen de plus en plus autonome et responsable de ses apprentissages et de ses choix.</li> <li>* Les compétences méthodologiques et sociales révèlent l'acquisition de méthodes, d'attitudes, de démarches réflexives. Elles constituent de véritables outils qui permettent à l'élève de savoir apprendre, de savoir être, seul et avec les autres, tant à l'école qu'en dehors.</li> <li>* Les trois compétences méthodologiques et sociales sont indispensables tant à l'acquisition des compétences propres à l'EPS, qu'à celles partagées avec les autres disciplines pour permettre à l'élève d'apprendre et de devenir citoyen et lucide. Leur énoncé définit à la fois ce qu'il y a à savoir et des repères pour apprécier les acquis.</li> </ul>	
<p><b>Qu'est-ce qu'une compétences méthodologique et sociale en EPS ?</b></p>	
<p>Ces compétences sollicitent trois domaines que déclinent de manière spécifique les programmes de collège et lycée (général et professionnel).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>La vie sociale.</i> Agir dans le respect de soi, des autres, et de l'environnement par l'appropriation de règles (CMS 1 collège). Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités (CMS 2 collège). Respecter les règles de vie collective et assumer les différents rôles liés à l'activité (CMS 2 lycée général et professionnel).</li> <li>- <i>Apprendre.</i> Se mettre en projet (CMS 3, collège). Savoir utiliser différentes démarches pour apprendre (CMS 3 lycée professionnel) à agir efficacement (CMS 3 lycée général).</li> <li>- <i>La connaissance de soi.</i> Se connaître, se préparer, se préserver par la régulation et la gestion de ses ressources et de son engagement (CMS 4 collège). S'engager lucidement dans la pratique (CMS 1 lycée général et professionnel).</li> </ul>	
<p><b>Que faut-il savoir sur les compétences méthodologiques et sociales ?</b></p>	
<p>Au préalable, il convient de formuler deux remarques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- D'une part, la notion même de compétence méthodologique et sociale relève d'un abus de langage gênant. En effet, par définition, une compétence n'est ni méthodologique, ni sociale (ni motrice !). Elle est tout à la fois en intégrant ces trois composantes qu'on ne peut dissocier en EPS.</li> <li>- D'autre part, cette association du méthodologique et du social relève d'un montage très artificiel. La lecture détaillée des compétences dans les programmes disciplinaires montre en effet qu'il s'agit plus d'une juxtaposition que d'une combinaison. Tout au plus, peut-on leur reconnaître une dimension transversale que J. Leplat (À propos des compétences, Revue EPS n°267, 1997) caractérise, grâce à la prise de conscience, comme permettant au sujet de « gérer plus efficacement ses activités afin de trouver de meilleures conditions de mises en œuvre de celles-ci ».</li> </ul> <p>Sur le plan méthodologique, le postulat de base repose sur l'idée que « permettre à l'élève de se doter de méthodes, c'est lui donner la possibilité de construire en conscience son chemin vers la connaissance et de</p>	

*pouvoir le retrouver sur la base de repères et de procédures stabilisées » (P. Beunard, Peut-on enseigner des méthodes ? Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°29, 2003).*

Concernant l'acquisition de ces compétences, les recherches sur l'éducabilité cognitive soulignent que si on ne fait pas porter l'entraînement méthodologique sur des contenus précis (et utiles pour le sujet), on ne peut développer des procédures cognitives générales (ni espérer ensuite un transfert).

M. Poncet (Les compétences méthodologiques. Des enjeux de poids pour l'EPS, Cahiers de l'Académie de Nantes n°30, 2004) propose quatre pistes pour préparer l'élève à la méthodologie : 1) L'inscrire dans une analyse de son observation. 2) Caractériser les éléments retenus pour s'assurer de leur lisibilité, validité, fiabilité. 3) Dépasser le stade du constat pour aller vers un programme d'action, fonctionnel. (algorithme de jeu, stratégies, tactiques). 4) Valider ou amender ces programmes d'actions.

Pour le développement des compétences sociales, A.F Wittig (Introduction à la psychologie, 1979) montre que l'enseignement d'une attitude peut se faire par trois vecteurs : 1) Affectif, ce qui revient à ressentir de nouvelles émotions positives ou à mieux contrôler ses émotions. 2) Cognitif, en faisant percevoir des avantages à la nouvelle attitude ; 3) Comportemental, en faisant acquérir de nouvelles connaissances (parade...).

Enfin, l'évaluation des composantes méthodologiques et sociales doit être intégrée à la conception même des épreuves de manière à ce que les élèves adaptent leurs acquis à un contexte qu'ils découvrent (M. Harmand, Méthodes et docimologie scolaire, Cahiers de l'Académie de Nantes n°32, 2005). Ce qui nécessite d'éclaircir certains contenus méthodologiques et sociaux tels que la gestion des émotions, la gestion des contacts garçons – filles, le travail en groupe... (Y. Préssensé, Les non-dits et les non-appris des situations d'enseignement, Cahiers EPS Académie de Nantes n°29, 2003).

En fin de compte, « l'entrée par les compétences méthodologiques est un défi pour la profession, mais surtout une occasion unique de définir et de faire connaître ce qu'elle fait apprendre » (M. Poncet, Les compétences méthodologiques des enjeux de poids pour l'EPS, Cahiers EPS n°30, Académie de Nantes, 2004).

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui ont du mal à prendre en charge et assumer des rôles sociaux.	Créer les conditions d'exercice de responsabilités.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les connaissances spécifiques à faire acquérir</li> <li>- Acquérir les gestes appropriés permettant de mettre en acte les décisions prises (exemple : arbitrage).</li> <li>- Connaître la conduite à tenir en cas de situation conflictuelle.</li> <li>- Concevoir des épreuves d'évaluation qui intègrent les dimensions sociales.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui éprouvent des difficultés à s'organiser pour travailler ensemble de manière productive.	Créer les conditions d'un projet collectif.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créer une communauté d'intérêt dans le but à poursuivre.</li> <li>- Jouer sur les formes de groupement.</li> <li>- Structurer les rôles respectifs de manière à ce que chacun soit utile et indispensable au fonctionnement du groupe.</li> <li>- Instaurer un climat de travail positif, respectueux de chacun.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui ont du mal à se fixer un projet cohérent au regard des ressources dont ils disposent.	Permettre un engagement affectif et effectif dans l'action.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire éprouver à l'élève des raisons de s'engager.</li> <li>- Mettre en place des buts inaccessibles d'emblée, mais réalisables en fin de séquence d'apprentissage.</li> <li>- Permettre à l'élève d'identifier les ressources dont il dispose.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui ont tendance à transgresser les règles.	Faire intégrer le respect, la portée et l'utilité de la règle.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clarifier la règle pour qu'elle soit comprise de tous.</li> <li>- La faire construire par les élèves à partir d'une situation où elle est perçue comme nécessaire.</li> <li>- Faire « jouer » la règle de manière à la rendre opérationnelle.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (5)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui s'engagent de manière « aveugle » dans leurs apprentissages.	Adapter ses actions à l'environnement
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer l'évaluation formatrice pour que les élèves puissent apprécier leurs actions en vue de les réguler.</li> <li>- Concevoir des épreuves d'évaluation qui intègrent les dimensions méthodologiques.</li> </ul>	

## FICHE THÉMATIQUE N°7 : CONNAISSANCE DE SOI

DEFINITION & ENJEUX	
<p><b>Qu'est-ce que la connaissance de soi ?</b></p> <p>« Système de croyances, d'idées, de perceptions que l'élève se fait de ses capacités et performances dans tel ou tel domaine » (J-P. Famose, F. Guérin, La connaissance de soi en psychologie de l'EPS, 2002).</p>	
<p><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à la connaissance de soi ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce qu'il s'adresse à des adolescent(e)s dont les repères sur soi sont bouleversés par d'importantes modifications sur les plans moteur, affectif, relationnel...</li> <li>- Parce que les perceptions et sentiments que les élèves ont d'eux-mêmes jouent un rôle majeur dans leurs apprentissages et leurs motivations.</li> <li>- Parce qu'une bonne connaissance de soi permet de s'engager avec lucidité et sécurité dans l'action.</li> </ul>	

« Connais-toi toi-même » (Socrate)

POINTS DE REPÈRES
<p><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet de la connaissance de soi ?</b></p> <p>- <u>Collège (arrêté 9/11/2015)</u></p> <p>* Par la confrontation à des problèmes moteurs variés et la rencontre avec les autres, dans différents jeux et activités physiques et sportives, les élèves poursuivent au cycle 3 l'exploration de leurs possibilités motrices et renforcent leurs premières compétences (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3).</p> <p>- <u>Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)</u></p> <p>* L'éducation physique et sportive contribue à bâtir une image positive de son corps, condition favorable au développement de l'estime de soi.</p> <p>- <u>Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)</u></p> <p>* L'EPS permet de développer l'image et l'estime de soi.</p> <p>* Réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi (CP5).</p> <p>* Les connaissances renvoient aux informations que doit s'approprier l'élève (...) sur son fonctionnement corporel (éléments de physiologie de l'effort, de psychologie...).</p>
<p><b>Comment se manifeste la connaissance de soi en EPS ?</b></p> <p>- Dans l'optique de rendre l'élève autonome, B. Perrotin (Apprendre à se connaître et à devenir plus autonome : une approche en course de durée, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°23, 2000) propose à l'élève de prendre des repères proprioceptifs (essoufflement, longueur des foulées...) et extéroceptifs (signification des différentes fréquences cardiaques) sur son activité ; ainsi que de s'approprier la conduite de ses apprentissages (grâce à la verbalisation notamment).</p>
<p><b>Que faut-il savoir sur la connaissance de soi ?</b></p> <p>« Le concept de soi résume les perceptions et les connaissances que nous avons de nos compétences physiques, intellectuelles ou sociales » (E. Thill, Motivation et effort, 1999). Elles constituent un répertoire de sensations et d'émotions, de préférences, de réflexions sur sa propre pratique et permettent une adaptation à des situations nouvelles.</p> <p>En EPS, la connaissance de soi porte sur des dimensions aussi bien motrices (connaître ses différentes ressources énergétiques, musculaires, coordination...), qu'affectives (gérer ses émotions...), cognitives (se fixer et mener à bien des projets...), méthodologiques (réguler son niveau d'énergie...) ou sociales (s'insérer dans un projet collectif...).</p> <p>Ces connaissances sur soi sont issues de la pratique et correspondent aux enseignements que chacun, guidé par l'enseignant, tire de sa pratique. Dans cette perspective, l'élève doit pouvoir établir un lien entre ses actions et le résultat de ses actions en y associant un système d'explications. Développer la connaissance de soi, c'est donner les outils à l'élève pour qu'il analyse et prenne conscience de sa performance, son comportement et ses ressentis avant, pendant et après l'effort. Par ce biais, il pourra identifier ses capacités, ses ressources et limites, ses points forts et points faibles, en se centrant sur les aspects positifs de sa personne dans le but de développer une image de soi positive.</p> <p>La connaissance de soi est toutefois un ordre particulier de connaissances, car ce qui est à connaître et celui qui connaît sont confondus au sein de la même personne ! L'individu se juge tout en étant parti, ce qui constitue la difficulté centrale de ce concept. J-P Famose et F. Guérin (La connaissance de soi, 2002) observent ainsi que « la connaissance de soi qu'un élève peut avoir de son niveau, de ses habiletés ou aptitudes en EPS est toujours subjective ou biaisée par des facteurs personnels, affectifs, sociaux ou culturels ». L'élève peut ainsi avoir de fausses croyances sur soi susceptibles de se traduire par une surestimation ou une sous-estimation (croire que l'on est plus ou moins compétent que ne le suggère les mesures directes des enseignants), avec des conséquences sur le niveau de motivation.</p> <p>Soulignons enfin que la connaissance de soi et de ses capacités, dans le but d'un engagement lucide c'est-à-dire réaliste et adapté à l'environnement dans lequel le sujet évolue, constitue un travail compliqué qui peut faire l'objet de résistance. L'enseignant peut en effet se retrouver face à un relatif désintéressement ou évitement de l'élève pour cette modalité de pratique.</p> <p>Pour A. Hébrard (Entretien, Les Cahiers pédagogiques n° 441, mars 2006), « l'identité de l'EPS, c'est la connaissance de soi au travers des activités physiques (...) qu'il agisse en conscience par rapport à ses ressources, ses possibilités, ses limites ».</p>

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves de collège, en pleine transformations physiologiques, qui manifestent des maladresses.	Aider les élèves adolescents à « ré-apprivoiser » leurs corps.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cibler l'apprentissage sur des contenus qui permettent notamment de stabiliser les habiletés de coordinations motrices.</li> <li>- Favoriser les feedbacks afin que l'élève puisse réguler ses gestes.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui sont persuadés d'être « nuls » en EPS.	Favoriser une image de soi positive.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoriser et rendre visibles les progrès réalisés.</li> <li>- Éviter la comparaison sociale, les situations où l'échec est visible par le reste de la classe.</li> <li>- Faire comprendre que l'échec est concomitant à l'apprentissage.</li> <li>- Aider l'élève à fixer des buts inaccessibles d'emblée, mais réalisables à l'issue de la séquence d'apprentissage.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui s'engagent à un niveau qui ne correspond pas aux ressources dont ils disposent (avec une mise en danger potentielle).	Aider les élèves à construire de nouveaux repères sur soi.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser des échelles de perception de l'effort pour situer son engagement.</li> <li>- Développer l'évaluation formatrice de manière à ce que l'élève puisse réguler ses actions au regard de critères précis de réalisation.</li> <li>- Développer le goût de l'effort.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui ne manifestent aucun intérêt pour ce type de connaissances.	Montrer l'utilité de la connaissance de soi en termes de performance et de bien-être.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inscrire l'élève dans une pédagogie de projet.</li> <li>- Faire participer l'élève à la prise de décision quant aux contenus à aborder dans les leçons suivantes (exemple dans la CP5, en musculation, prévoir son entraînement).</li> </ul>	

## FICHE THÉMATIQUE N°8 : CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

<b>DEFINITION &amp; ENJEUX</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce que un contenu d'enseignement</b></p> <p>« Ensemble des éléments que l'élève doit s'approprier pour transformer de façon significative et durable sa motricité usuelle afin de s'adapter aux contraintes et exigences des situations motrices auxquelles on se confronte en EPS » (CEDRE, Quelques aspects de l'évolution de la discipline EPS, Revue EPS n°268, 1998).</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser aux contenus d'enseignement ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce qu'ils sont constitutifs des compétences attendues dans les programmes (déclinés en termes de connaissances, capacités et attitudes).</li> <li>- Parce que de la pertinence de leur choix dépend la progression de l'élève.</li> </ul>	

<b>POINTS DE REPÈRES</b>
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet des contenus d'enseignement</b></p> <p>- Collège (arrêté 8/7/2008)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Pour atteindre les visées éducatives, la maîtrise du socle commun et garantir une formation complète et équilibrée, les contenus de l'enseignement de l'EPS s'organisent autour de deux ensembles de compétences (propres ; méthodologiques et sociales).</li> <li>* Le projet pédagogique doit proposer une planification des contenus.</li> <li>* L'enseignant a toute latitude pour adapter son cours, les contenus (...) aux possibilités et ressources réelles des élèves.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Comment se déclinent les contenus d'enseignement en EPS ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- S'inspirant du texte relatif au socle commun, les compétences attendues représentent un ensemble structuré d'éléments : des connaissances, des capacités et des attitudes permettant à l'élève de se montrer efficace dans un champ d'activité donné et de faire face de façon adaptée aux problèmes qu'il rencontre.             <ul style="list-style-type: none"> <li>* Les connaissances renvoient aux informations que doit s'approprier l'élève sur les activités physiques, sur sa propre activité ou celle d'autrui. Il s'agit principalement de règles, de principes, de repères.</li> <li>* Les capacités renvoient à la mise en œuvre des connaissances, à l'activité de l'élève et à la mobilisation des ressources pour agir. Il s'agit principalement d'habiletés, de techniques, de savoir-faire.</li> <li>* Les attitudes renvoient à l'engagement et aux comportements que l'élève doit avoir dans ses relations à lui-même, aux autres et à l'environnement et sont sous-tendues par des valeurs qu'il convient d'acquérir et d'installer.</li> </ul> </li> <li>- Les fiches ressources qui accompagnent les programmes de la discipline déclinent pour chaque APSA les connaissances, capacités et attitudes constitutifs de chaque niveau de compétence.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Que faut-il savoir sur les contenus d'enseignement ?</b></p> <p>Le terme de contenu d'enseignement doit être actuellement entendu comme l'ensemble des connaissances, capacités et attitudes qui constituent les compétences attendues définies dans les programmes de la discipline. Ils sont définis dans les fiches ressources qui accompagnent les programmes.</p> <p>Historiquement, ils font référence à la trilogie savoir / savoir faire / savoir être. J. Metzler (Ce qui s'enseigne en EPS ?, Revue Spirales n°12, 1998) précisait que les contenus peuvent être différents selon qu'ils visent l'enrichissement de la motricité (agir), le développement de la sensibilité (sentir), l'accès à des modes de sociabilité particuliers (interagir) ou encore l'essor d'une nouvelle intelligibilité (comprendre et apprendre).</p> <p>Les compétences attendues en EPS comportent des dimensions motrices, mais aussi méthodologiques et sociales qui reposent également sur des contenus. Arbitrer nécessite ainsi de connaître les règles, mais aussi les gestes adéquats, ainsi que la manière de les faire respecter.</p> <p>Les contenus d'enseignement peuvent être appréhendés à un double niveau : celui des éléments socialement reconnus comme conditions d'efficacité et constitutifs d'une compétence (listés dans les fiches ressources), et celui des indices perceptibles et utilisables par l'élève. Cette distinction renvoie à la problématique que les pédagogues de l'éducation établissent en termes de savoirs et connaissances (J. Beillerot, Dictionnaire encyclopédique de la formation et de l'éducation, 1994). À ce propos, il faut bien noter qu'il ne suffit pas de connaître pour que la connaissance devienne savoir. De fait, « le savoir résulte d'un processus d'objectivation de la connaissance » (J-P Astolfi, L'école pour apprendre, 1992).</p> <p>Dans cette même logique, A. Soler (De la conception de la technique sportive dans quelques propositions d'enseignement des techniques athlétiques en EPS, Dossier EPS n°19, 1994) remarque que « la règle d'action enseignée est souvent une traduction simplifiée de la réalité ». Il ne suffit pas simplement de... pour... (de prendre une impulsion loin de la haie pour la franchir sans élévation du centre de gravité). Il précise aussi que « on ne s'arrête jamais assez sur la possibilité que l'on donne à l'élève pour s'approprier les repères lui permettant de construire son action efficace ». E. Arieu et A. Catteau (Les contenus au cœur du progrès, Revue EPS 280, 1999) illustrent cette idée en natation à propos de « placer l'inspiration en fin de poussée ». Pour rendre opérationnel ce contenu, ils proposent de donner comme repère à l'élève de déclencher la rotation de la tête lors du contact main - cuisse.</p> <p>Enfin, le listing des contenus d'enseignement constitutifs de chaque niveau de compétence ne dédouane par le professeur du choix pertinent de ces contenus pour chacun de ses élèves. Ainsi, « l'EPS, doit confronter</p>

les élèves à des contenus réellement significatifs » (J. Marsenach, Éducation physique et sportive, quel enseignement ? 1991). L'enseignant est donc amené à effectuer une lecture compréhensive de la motricité de l'élève de manière à pouvoir choisir le contenu dont l'acquisition lui permettra d'agir autrement et plus efficacement. « Les contenus que l'enseignant lui propose doivent lui permettre de s'extraire de la logique motrice qu'il adopte, de surmonter l'obstacle qui le fait se comporter d'une certaine manière. S'il agit ainsi, c'est qu'il ne peut pas faire autrement ! C'est donc toute la question de la pertinence des contenus qui est en jeu (J-L Ubaldi Revue Contre pied n°7, 2000).

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves dont le niveau de développement moteur diverge au sein d'un même niveau de compétence.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Faire des choix de contenus d'enseignement adaptés aux besoins de chaque élève.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
- Développer une observation formative qui renseigne le professeur sur les problèmes que rencontre l'élève lorsqu'il se trouve confronté à la compétence.	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves confrontés à des tâches ciblées sur des contenus pertinents pour eux, mais qui éprouvent des difficultés à se les approprier.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Dépasser la simple confrontation au contenu pour permettre une réelle appropriation
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
- Faire construire à l'élève des repères utilisables et significatifs du contenu visé. - Créer des conditions de pratiques offrant des occasions de répétition et de stabilisation du contenu travaillé. - Développer les interactions sociales pour diversifier les « chemins de rencontre » du contenu.	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui éprouvent des difficultés pour observer, juger, arbitrer, chronométrer.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Identifier et faire acquérir des contenus permettant d'exercer des rôles méthodologiques ou sociaux
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
- Rendre accessibles et visibles les connaissances permettant par exemple d'arbitrer (clarté de la règle...) - Identifier et communiquer les gestes à utiliser pour faire fonctionner le rôle (gestes...) - Créer un contexte permettant d'exercer le rôle (autorité, conduite à tenir en cas de contestation...).	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui négligent les dimensions méthodologiques.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Faire percevoir l'utilité des contenus méthodologiques pour améliorer la performance.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
- Proposer des situations où l'élève doit effectuer des choix et peut comparer différentes manières d'agir. - Intégrer les aspects méthodologiques (prévoir sa performance) aux critères d'évaluation.	

## COOPÉRATION

### - Collège (Arrêté 9/11/2015)

\* (Tous les enseignements) *doivent également contribuer à faire acquérir la capacité de coopérer en développant le travail en groupe et le travail collaboratif* (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3. Arrêté du 9/11/2015).

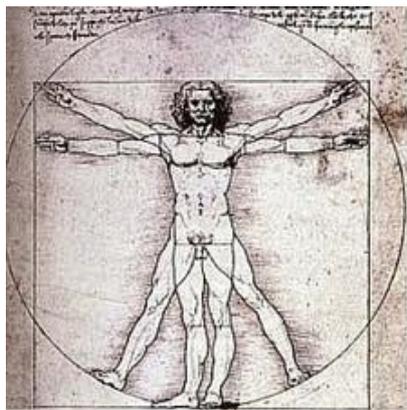
\* *Ces projets développent des compétences de coopération, par exemple lorsqu'il s'agit de développer avec d'autres son corps ou sa motricité* (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3. Arrêté du 9/11/2015).

\* *Agir avec et pour les autres, en prenant en compte les différences* (Compétences travaillées, programme EPS du cycle 4).

### - Bac pro, CAP (Arrêté 10/2/2009)

- L'EPS confronte l'élève à des valeurs de respect d'autrui dans ses différences de culture, de genre, d'aspect corporel, d'habileté, tout en faisant partager les valeurs de coopération et de solidarité (Programme CAP, BEP, bac pro., Arrêté du 10/2/2009).

## FICHE THÉMATIQUE N°9 : CORPS

<b>DEFINITION &amp; ENJEUX</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce que le corps ?</b></p> <p>« Entité biologique résultat d'un conditionnement social et culturel et produit de l'imaginaire » (P. Fargier, Pour une éducation du corps par l'EPS, 1997).</p>	 <p style="text-align: center;">L'homme de Vitruve (Léonard de Vinci, 1492)</p>
<p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser au corps ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que le corps est le support premier à la pratique des APSA.</li> <li>- Parce que le corps est un élément essentiel de la santé de l'individu.</li> <li>- Parce que la connaissance de son corps est un élément fondamental de la connaissance de soi (en vue de mieux gérer ses ressources).</li> <li>- Parce que chaque élève possède des caractéristiques corporelles qui induisent une différenciation pédagogique.</li> <li>- Parce que les collégiens et lycéens connaissent des transformations corporelles importantes avec des répercussions psychologiques marquées (adolescences).</li> <li>- Parce que les garçons et les filles ont un rapport différent au corps.</li> <li>- Parce qu'en EPS, une image négative de son corps peut court-circuiter les apprentissages disciplinaires.</li> </ul>	

<b>POINTS DE REPÈRES</b>
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet du corps ?</b></p> <p>- <u>Collège (arrêté 9/11/2015)</u>  <i>L'éducation physique et sportive occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages et assure une contribution essentielle à l'éducation à la santé (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3).</i></p> <p>- <u>Lycée professionnel (arrêté du 10/2/2009)</u>  <i>* Pour les élèves de la voie professionnelle, (...) il est recommandé de prendre en compte (...) le rapport au corps et aux activités physiques (Préambule).</i></p> <p>- <u>Lycée général et technologique (Programme EPS, arrêté 10/4/2010)</u>  <i>* Parmi les disciplines scolaires, l'EPS est l'unique garante pour les élèves d'un engagement corporel.</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>Comment caractériser le corps ?</b></p> <p>Le corps peut-être appréhendé sur plusieurs plans :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le corps physique (objet matériel), dont les caractéristiques définissent l'identité de chacun.</li> <li>- Le corps social (objet social) qui permet de s'exprimer et de s'insérer dans un groupe.</li> <li>- Le corps dynamique (objet de mouvement) qui permet d'agir, de performer.</li> <li>- Le corps affectif (objet de plaisir et de déplaisir) dont la perception et l'utilisation génèrent du bien ou mal-être.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Que faut-il savoir sur le corps ?</b></p> <p>Le corps recouvre à la fois une entité biologique, sociale, dynamique et affective. Il est à « l'interface entre le social et l'individu, la nature et la culture, le physiologique et le symbolique » (D. Le Breton, La sociologie du corps, 1994).</p> <p>Mais la manière de percevoir et de concevoir le corps varie selon le milieu culturel ou social, les générations et l'histoire individuelle. Dès 1934, M. Mauss (Les techniques du corps) a ainsi fait l'inventaire de tous les usages que les hommes ont fait et continuent de faire de leur corps. Il définit les techniques du corps, comme les « façons dont l'homme d'une société se sert d'une manière traditionnelle de son corps ». En d'autres termes, la représentation du corps est fonction de celle de la personne ; ces représentations renvoient à une vision particulière du monde. Le corps n'est donc pas une donnée universelle, il est fautive évidence. Pour G Lipovetsky (L'ère du vide, essai sur l'individualisme contemporain, 1983), le corps est soumis au narcissisme qui « accomplit une fonction de normalisation du corps : l'intérêt que nous portons au corps n'est nullement spontané et "libre", il obéit à des impératifs sociaux, tels que "la ligne", "la forme", l'orgasme... ».</p> <p>Dans cette perspective, G. Vigarello (Le corps redressé, 1978) remarque que les finalités de l'éducation physique sont influencées au fil du temps par une intériorisation progressive des normes et valeurs attribuées au corps par la société. Dans cette discipline, le statut du corps semble toutefois avoir évolué depuis que M. Bernard (L'ambivalence du corps, 1975) soulignait « une occultation du corps érogène en raison des dangers de subversion ». Le retentissement affectif, les émotions et le plaisir suscités par la pratique des APSA sont désormais clairement évoqués par les textes officiels dans une optique de réalisation de soi. Et ce, à l'âge de l'adolescence où le corps apparaît comme le « révélateur d'angoisse » (M-C. Aubray, La question du corps convoqué, 1995), et dans une discipline où les différences sont visibles aux yeux de tous.</p> <p>Aujourd'hui, en EPS, le corps est à la fois un outil permettant de produire des actions dans un environnement culturel et social, un objet d'entretien et de développement, et une source de plaisir et de bien-être. Dans cette perspective, l'enseignant « fait le projet d'une éducation physique du corps (à la manière d'une éducation intellectuelle de l'esprit) qui permette à l'élève, non pas de faire fonctionner un "corps enveloppe", mais de comprendre le type de relation qu'il vit avec » (P. Fargier, Pour une éducation du corps par l'EPS, 1997). Ce qui l'amène à construire son enseignement pour des apprentissages qui concernent la variété des dimensions corporelles, pour des jeunes dont le corps se transforme brutalement, en s'appuyant sur des pratiques sportives qui constituent « un support hégémonique à l'éducation physique scolaire » (B. Lefèvre, Corps baroque en éducation physique scolaire ? Revue Corps et Éducatons n°5, 2000).</p>

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui éprouvent des difficultés à agir devant leurs camarades (honte, ridicule).	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Rendre positive l'image du corps.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> - Jouer sur les formes de groupement de manière à créer un climat de sécurité affective. - Faire ressentir le plaisir de pouvoir agir avec son corps. - Instaurer un climat de maîtrise qui minimise la comparaison sociale et valorise les progrès.	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui éprouvent des difficultés de coordination.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Stabiliser des gestes moteurs de base.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> - Choisir les contenus adéquats au regard du niveau de développement des ressources de l'élève. - Créer les conditions (répétitions...) d'acquisition de pouvoirs moteurs simples.	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui mettent en jeu leur intégrité corporelle par une prise de risque excessive.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Prendre des risques en rapport avec ses moyens.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> - Créer des contextes d'évolution où le risque subjectif est important, mais où le risque objectif est minimisé. - Aider l'élève à s'approprier des repères dans l'environnement où il évolue.	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui éprouvent des réticences à établir des contacts corporels.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Décharger la signification des contacts corporels.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> - Adapter le règlement pour introduire progressivement les contacts : possibilité au début de médier les contacts via un objet (ballon...). - Démixer momentanément les groupes.	
<b>Problème professionnel (5)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves dont les caractéristiques corporelles sont très variées.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Permettre à chacun de progresser avec les ressources dont il dispose.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> - Individualiser les contenus enseignés et les contraintes des tâches. - Différencier les protocoles d'évaluation pour prendre en compte les différences corporelles.	
<b>Problème professionnel (6)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves dont le corps change brutalement (adolescence).	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Permettre une réappropriation du corps.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> - Aider les élèves à construire de nouveaux repères spatio-temporels. - Instaurer un climat de maîtrise ciblé sur les progrès, plutôt qu'un climat compétitif basé sur la comparaison sociale.	
<b>Problème professionnel (7)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui souffrent d'un handicap corporel.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Adapter son enseignement de manière à permettre l'accès aux compétences du programme.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> - Choisir des APSA « praticables ». - Adapter les modalités de pratique : surface de jeu... - Adapter le règlement : modes de contact... - Adapter les modalités d'évaluation.	

## CRÉATIVITÉ

- Collège (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4. Arrêté 9/11/2015)

\* *Les activités physiques et sportives, l'engagement dans la création d'événements culturels favorisent un développement harmonieux de ces jeunes, dans le plaisir de la pratique.*

\* *La créativité des élèves, qui traverse elle aussi tous les cycles, se déploie au cycle 4 à travers une grande diversité de supports (notamment technologiques et numériques) et de dispositifs ou activités tels que le travail de groupes, la démarche de projet, la résolution de problèmes, la conception d'œuvres personnelles... Chaque élève est incité à proposer des solutions originales, à mobiliser ses ressources pour des réalisations valorisantes et motivantes.*

## FICHE THÉMATIQUE N°10 : CULTURE

DEFINITION & ENJEUX	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce que la culture ?</b></p> <p>« Patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles, constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine » (J-C. Forquin, École et culture, le point de vue des sociologues britanniques, 1989).</p> <p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à la culture ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que la finalité de l'EPS est de former un individu cultivé, lucide et autonome.</li> <li>- Parce que « l'éducation est l'action d'une culture sur une nature » (J. Ulmann (Revue EPS n°82, 1966).</li> <li>- Parce que les activités physiques et sportives constituent un domaine important de la culture contemporaine.</li> </ul>	

POINTS DE REPÈRES
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet de la culture ?</b></p> <p><u>- Collège (arrêté 9/11/2015)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* (Le cycle 3) garantit l'acquisition d'une culture commune, physique, sportive et artistique contribuant, avec les autres enseignements, à la formation du citoyen (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3).</li> <li>* En éducation physique et sportive, les élèves se construisent une culture sportive (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3).</li> <li>* L'éducation physique et sportive développe l'accès à un riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale, importantes dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu (Programme EPS cycle 4).</li> </ul> <p><u>- Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* L'EPS contribue à l'accès à cette culture commune, constituée par les pratiques sociales présentées dans des formes scolaires, par les valeurs qui les fondent, par les règles qui les traversent et les régissent.</li> <li>* Pour les élèves de la voie professionnelle, avec un objectif de professionnalisation à court ou moyen terme, il est recommandé de prendre en compte les éléments suivants : le décalage souvent constaté entre la culture des élèves, leur motivation et les exigences de la formation.</li> </ul> <p><u>- Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* L'EPS permet au lycéen de disposer de connaissances nécessaires et d'un niveau de pratique suffisant pour l'aider à se situer au sein d'une culture contemporaine (Objectif n°3 lycée général et professionnel).</li> <li>* Les cinq compétences propres à l'EPS, de dimension motrice (...) organisent le parcours de formation du lycéen afin de lui permettre l'accès aux acquisitions les plus représentatives du champ culturel des activités physiques sportives et artistiques (Programme EPS lycée, Arrêté du 8/4/2010).</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Comment se manifeste la culture en EPS ?</b></p> <p>En premier lieu, la culture EPS s'incarne dans les compétences propres à l'EPS qui révèlent l'adaptation aux grandes catégories d'expériences en EPS : réaliser une performance motrice maximale ; se déplacer dans des environnements incertains ; réaliser une prestation artistique ou acrobatique ; conduire un affrontement individuel ou collectif ; orienter son activité en vue du développement de soi).</p> <p>La culture EPS se décline également à travers les compétences méthodologiques et sociales qui concernent l'appropriation d'outils, de méthodes, de savoirs et de savoir être nécessaires aux pratiques et aux apprentissages dans le respect des règles et des rapports humains.</p> <p>Parallèlement, les compétences attendues dans les activités physiques sportives et artistiques, qui s'appuient sur des connaissances, capacités et attitudes, constituent un autre versant plus concret des éléments de culture en EPS.</p> <p style="text-align: center;"><b>Que faut-il savoir sur la culture ?</b></p> <p>En premier lieu, il convient de différencier les acceptions du concept de culture selon le cadre dans lequel elles se déclinent.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- J. Dumazedier (De la culture sportive, SNEP, 1996) esquisse les traits de la <i>culture sportive</i> à travers la performance, l'entraînement, l'esprit d'équipe, l'art de l'affrontement social selon les règles, la sensibilité à la beauté et des connaissances en tous genres. D. Guay (La culture sportive, 1993) observe que « <i>le sport est à la fois produit de culture et producteur de culture</i> ».</li> <li>- La <i>culture scolaire</i> peut-être entendue comme « <i>la partie des biens culturels qui sont choisis, organisés, routinisés, normalisés, et que l'on décide de mettre à disposition de tous les élèves</i> » (J-C. Forquin, École et culture, le point de vue des sociologues britanniques, 1989). P. Meirieu (Plaidoyer pour une véritable culture scolaire, Contre-Pied n°1, 1997) insiste sur le fait qu'il s'agit de « <i>sortir de l'empilement des savoirs utilitaires et utilisés pour écraser l'autre ; refonder les savoirs dans leur histoire, retrouver le tressaillement de leur émergence, ce en quoi ils sont spécifiquement humains et contribuent à l'émergence de l'humanité dans l'homme, bref, faire entrer les disciplines scolaires dans une véritable "culture scolaire"</i> ».</li> <li>- Dans cette optique, la culture « <i>éducation physique et sportive</i> » peut être entendue comme « <i>constituée par les pratiques sociales présentées dans des formes scolaires, par les valeurs qui les fondent, par les règles qui les traversent et les régissent</i> » (Programme EPS lycée professionnel 10/2/2009). Elle repose sur un ensemble</li> </ul>

de (cinq) compétences propres et de (quatre) compétences méthodologiques et sociales révélatrices des évolutions socioculturelles récentes et les pratiques corporelles dominantes de la société.

- Enfin, précisons que la notion de *culture commune*, apparue dans les années 1990 pour faire face à la montée du multiculturalisme, a pour objectif, dans l'école, de maintenir le lien social par un langage et des valeurs communes, qui trouve son aboutissement dans le socle commun de connaissances et compétences, « *ciment de la Nation* ».

La culture doit être à la fois envisagée comme normative (intégration des éléments culturels, méthodologiques et sociaux) et émancipatrice (développement personnel, regard critique). Il y a ainsi un double mouvement avec d'une part la transmission d'une culture, et d'autre part un affranchissement par le développement personnel. C'est dans cette optique que l'on peut positionner le concept actuellement développé de « formes de pratiques scolaires » (FPS). Centrées sur des objets d'apprentissage en prises avec le niveau de développement des élèves et les problèmes fondamentaux des APSA, les FPS constituent des produits empiriques de contraintes et d'intentions pédagogiques de l'enseignant où l'activité de l'élève est prioritairement recherchée. Les pratiques avec des contrats diversifiés et évolutifs illustrent ces formes de pratique. Ce qui interroge R. Dhellemmes (Formes de pratique scolaire d'APSA : l'émotion, l'espace, et... le reste, Les Cahiers du CEDRE n°5, 2006) : « *ce qui relève du culturel, n'est-ce pas d'abord dans ce qui est sollicité chez les élèves et réellement mobilisé par eux comme activité adaptative ?* ».

Concrètement, l'accès à la culture commune EPS sous-entend par définition qu'elle peut-être partagée, accessible à tous. Ce qui soulève deux problèmes majeurs :

- Identifier, pour les transmettre, les éléments significatifs de cette culture. Les élèves sont ainsi confrontés à de grandes catégories de situations éducatives (les compétences propres) qu'ils vont appréhender sous un angle moteur, mais aussi méthodologique et social.

- Permettre leur appropriation par tous les élèves. Mais la confrontation à cette culture commune pose le problème de l'acculturation, entendu comme le processus par lequel un individu ou un groupe assimile tout ou partie des valeurs d'un autre groupe. L'apprentissage est de fait par essence culturel dans la mesure où apprendre signifie s'approprier des connaissances extérieures à soi. Ce qui peut conduire l'école à devenir parfois un lieu d'affrontement entre une culture générale qu'elle transmet et une culture du quotidien propre aux individus. Le problème pour l'enseignant étant alors de permettre cette rencontre (A. Jacquard, Apprendre l'art de la rencontre, 2000) entre la culture scolaire et la culture quotidienne propre aux individus.

In fine, pour sortir du dilemme entre « culturalisme » et « formalisme scolaire », l'EPS doit, grâce à des formes originales de pratiques scolaires des APSA (qui intègrent les aspects méthodologiques et sociaux), solliciter chez le pratiquant une activité adaptative singulière, en prise avec ses ressources, qui lui permet de vivre « l'épaisseur culturelle » de l'activité dans le contexte scolaire.

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui se montrent réticents lors de la pratique de certaines activités qu'ils considèrent inintéressantes ou non motivantes.	Réussir l'acculturation en modifiant les représentations sociales pour accéder à la diversité des compétences propres.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversifier les modes d'entrée dans les activités.</li> <li>- Faire vivre les émotions spécifiques à l'activité.</li> <li>- Jouer sur la dynamique de groupe et sur les dimensions ludiques.</li> <li>- Instaurer une pédagogie de la réussite en balisant les progrès.</li> <li>- Jouer sur la programmation des APSA pour articuler au mieux les envies des élèves et la diversité des compétences à construire (compétences propres).</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui méconnaissent le matériel, le règlement, les formes de pratique... et dont le niveau de pratique est faible.	Construire des compétences pour améliorer son expertise dans les APSA
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instaurer une pédagogie de maîtrise pour permettre à chacun de travailler à son niveau, et donc de progresser.</li> <li>- Valoriser les interactions sociales entre pairs.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui ne souhaitent pas s'investir dans les dimensions méthodologiques ou sociales de l'activité.	Faire percevoir l'utilité et la portée des aspects méthodologiques et sociaux.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donner les moyens d'observer et d'évaluer la prestation motrice d'autrui pour mieux l'apprécier.</li> <li>- Valoriser la mise en place de projet d'action.</li> <li>- Intégrer des dimensions méthodologiques ou sociales dans les procédures d'évaluation.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui ne connaissent mal les potentialités de leur corps	Agir avec efficacité et sécurité.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	

- Comprendre les justifications d'un échauffement.
- Mettre en rapport son niveau de ressources avec les contraintes de l'environnement.
- Identifier les dangers objectifs d'une situation.

## FICHE THÉMATIQUE N°11 : ÉCHAUFFEMENT

<b>DEFINITION &amp; ENJEUX</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce que l'échauffement ?</b></p> <p>« On entend par échauffement toutes les mesures permettant d'obtenir un état optimal de préparation psychologique et motrice (kinesthésie) avant un entraînement ou une compétition, et qui jouent en même temps un rôle important dans la prévention des lésions » (J. Weineck, Manuel d'entraînement, 2003).</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à l'échauffement ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que cela permet de réduire les risques de blessure.</li> <li>- Parce que cela permet d'augmenter la performance en étant plus efficace sur le plan cardiaque, pulmonaire, neuromusculaire et musculo-squelettique.</li> <li>- Parce que cela permet de mieux entrer psychologiquement dans l'activité.</li> <li>- Parce que cela crée une dynamique de travail.</li> <li>- Parce que cela permet d'installer des habitudes de pratique garantes d'une bonne santé ailleurs et plus tard.</li> </ul>	

<b>POINTS DE REPÈRES</b>
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet de l'échauffement ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Collège (arrêté 9/11/2015)</u></li> <li>* S'échauffer avant un effort (Attendu de fin de cycle 4, champ d'apprentissage n°1)</li> <li>- <u>Lycée professionnel (arrêté 3/4/2019)</u></li> <li>* Se préparer à un effort long ou intense pour être efficace dans la production d'une performance à une échéance donnée (Attendu de fin de cycle CAP, champ d'apprentissage n°1).</li> <li>- Assurer la prise en charge de sa préparation et de celle d'un groupe, de façon autonome pour produire la meilleure performance possible (Attendu de fin de cycle bac pro, champ d'apprentissage n°1).</li> <li>- Se préparer et systématiser sa préparation générale et spécifique pour être en pleine possession de ses moyens lors de la confrontation (Attendu de fin de cycle CAP, champ d'apprentissage n°4).</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Comment s'échauffer ?</b></p> <p>Classiquement, l'échauffement comporte trois parties :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>L'échauffement général</i>, qui permet la sollicitation globale de l'organisme (activation du système cardio-pulmonaire...).</li> <li>* <i>L'échauffement musculaire et articulaire</i> qui permet la sollicitation ciblée des parties du corps qui vont être particulièrement mobilisées.</li> <li>* <i>L'échauffement spécifique</i>, centré sur la mobilisation des habiletés que l'athlète va réaliser.</li> </ul> <p>En outre, l'échauffement doit respecter certains principes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Le principe de progressivité, de manière à augmenter de façon croissante l'intensité tout au long de l'échauffement, sans pour autant provoquer l'épuisement.</li> <li>* Le principe de mobilisation qui vise d'abord la sollicitation de l'ensemble des parties du corps, puis celles des muscles et articulations sollicités prioritairement dans l'activité.</li> <li>* Le principe d'alternance, qui associe des exercices mobilisant successivement le système cardio-respiratoire et les différents groupes musculaires.</li> <li>* Le principe de durée. L'échauffement sera compris entre 15 et 30 minutes. Il peut toutefois durer plus longtemps si l'effort a lieu en début de journée (le réveil musculaire est plus long), s'il fait froid ou si l'athlète sort d'une période de convalescence (blessure).</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Que faut-il savoir sur l'échauffement ?</b></p> <p>Sur le plan physiologique, le premier intérêt de l'échauffement est d'élever la température interne du muscle. Les muscles et tendons ont en effet un rendement maximum à 39° (ils sont à 36° au repos). La chaleur a pour effet une augmentation de la vitesse des réactions du métabolisme énergétique, un accroissement de l'extensibilité musculaire, une diminution du comportement viscoélastique du tissu musculaire, une augmentation de l'excitabilité du muscle (vitesse de conduction nerveuse améliorée d'environ 20% pour une augmentation de 2°C de la température corporelle), une augmentation de la vitesse de raccourcissement des fibres musculaires et une augmentation de la production de force (2% par degré). S'il faut entre 15 et 30 minutes pour amener la température du corps à 38,5°, il convient toutefois de noter qu'au bout de dix minutes d'inaction, sans survêtement et par temps frais, le bénéfice de l'échauffement a totalement disparu.</p> <p>L'échauffement permet également une élévation du débit ventilatoire grâce à une augmentation de la fréquence respiratoire et une augmentation des échanges gazeux (augmentation de six fois du débit d'oxygène sanguin). Par ailleurs, l'élévation du débit cardiaque s'effectue par : un accroissement de la fréquence cardiaque et du volume d'éjection systolique ; un accroissement de la perfusion musculaire ; et une diminution des résistances périphériques totales (augmentation de la vasodilatation des territoires musculaire actifs et vasoconstriction des territoires inactifs).</p> <p>Enfin, l'amélioration de l'efficacité du mouvement est permise par : une mobilisation progressive des différents groupes musculaires concernés ; une amélioration des sensations proprioceptives (réactivité des fuseaux neuromusculaires plus élevée lorsque la température musculaire est supérieure à 38°C) ; une amélioration des synergies musculaires ; ainsi que par un rafraîchissement de la « mémoire motrice ».</p> <p>G. Cometti (Intérêts des étirements avant et après la performance, Revue EPS n°304, 2003) affirme toutefois que les étirements ne permettent pas un échauffement correct (les tensions isométriques interrompent</p>

l'irrigation sanguine) ; pire, que le stretching d'avant compétition diminue la performance à venir (vitesse, force et surtout détente).

L'échauffement possède aussi un impact psychologique par : une mise en confiance grâce à la réalisation de gestes déjà bien maîtrisés qui permettent de reprendre le contrôle de son corps ; la préparation à la réalisation d'exercices musculaires éprouvant physiquement et psychologiquement ; l'amélioration de l'attention relative aux sensations proprioceptives ; et la dynamique relationnelle et ludique qui règne dans le groupe.

Concernant l'échauffement en EPS, P. Beunard (Enseigner des méthodes : récurrence des contenus et choix des stratégies, les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°3, 2004), rappelle que « *apprendre à s'échauffer (...) relève d'un apprentissage méthodologique* ». Pour P. Berthon (L'échauffement en EPS, Revue EPS n°290, 2001), « *l'échauffement est un préalable indispensable à toute éducation physique de quelque nature qu'elle soit* ».

A. André et O. Caltot (Vers un savoir s'échauffer, Revue EPS n°355, 2013) identifient quatre éléments favorisant l'acquisition du savoir s'échauffer : 1) Le guidage en fournissant aux élèves des repères externes et internes sur l'activité à développer. 2) La justification en s'appuyant sur un langage imagé. 3) La délégation progressive sur la base de petits groupes coopératifs stables. 4) La balance stabilité-variété des exercices proposés.

En fin de compte, on peut affirmer que l'échauffement ne prépare pas à la leçon d'EPS, mais qu'il fait partie de la leçon.

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui perçoivent l'échauffement comme une perte de temps, un moment inutile et rébarbatif.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Donner envie de se préparer à l'effort.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adopter une attitude dynamique et motivée (enseignant).</li> <li>- Donner une dimension ludique aux exercices proposés (plaisir).</li> <li>- Instaurer un enjeu collectif (défis possibles).</li> <li>- Favoriser les pratiques collectives</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui s'échauffent, mais sans accorder de rigueur aux actions à réaliser (mobilisation de « forme »).	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Faire percevoir la nécessité de se préparer à l'action.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accorder un temps important à cette phase lors de la leçon.</li> <li>- Donner des critères de réalisation précis sur les exercices à accomplir.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui répètent mécaniquement, et parfois de manière erronée, les gestes d'échauffement.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Identifier et mettre en jeu les connaissances utiles à l'échauffement
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fournir des explications sur ce qui se fait et sur le lien avec les actions à venir.</li> <li>- Faire passer successivement chaque élève comme meneur.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui ne s'échauffent que lorsque l'enseignant mène de manière directive ce temps de travail.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Rendre les élèves autonomes dans leur préparation à l'effort.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaître les principes d'un échauffement en diversifiant les médias (affiches...).</li> <li>- Travailler par petits groupes stables d'une leçon à l'autre.</li> </ul>	

## FICHE THÉMATIQUE N°11 : ÉCHEC

DEFINITION & ENJEUX	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce que l'échec ?</b></p> <p>« On</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à l'échec ?</b></p> <p>- Parce que</p>	

POINTS DE REPÈRES	
<b>Que disent les programmes d'EPS au sujet de l'échauffement?</b>	
<p>- Collège (arrêté 9/11/2015) *</p> <p>- Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010) *</p>	
<b>Comment se manifeste l'échec scolaire ?</b>	
Classiquement,	
<b>Que faut-il savoir sur l'échec ?</b>	
Sur le	

L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À	Donner
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
- Adopter	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À	Faire
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
-	

## FICHE THÉMATIQUE N°12 : EFFORT

DEFINITION & ENJEUX	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce que l'effort ?</b></p> <p>« Engagement nécessaire du sujet qui mobilise ses forces afin de poursuivre l'exercice entrepris, qui comporte un certain degré de pénibilité pour lui, et qui requiert toute son attention et sa volonté » (M. Garcin, Effort et EPS. De la théorie à la pratique, Revue EPS n°297, 2002).</p> <p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à l'effort ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que l'effort est à la base des pratiques physiques.</li> <li>- Parce que les programmes disciplinaires requièrent de développer le goût de l'effort chez les élèves.</li> <li>- Parce qu'il n'y a pas d'apprentissage sans effort et que ce dernier est une cause possible à l'échec ou la réussite.</li> <li>- Parce que dans le cadre de la gestion de leur future vie d'adulte, les élèves doivent s'habituer à l'effort, l'accepter et en comprendre la nécessité... et le plaisir !</li> </ul>	 <p style="text-align: center;">Axterdam. L'effort. Encre. 1997</p>

POINTS DE REPÈRES
<p><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet de l'effort ?</b></p> <p>- Collège (Programme EPS, arrêté 9/11/2015)</p> <p>* <i>L'éducation physique et sportive aide à comprendre les phénomènes qui régissent le mouvement et l'effort, à identifier l'effet des émotions et de l'effort sur la pensée et l'habileté gestuelle</i> (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).</p> <p>- Lycée professionnel (Programme EPS CAP, Bac pro, arrêté 3/4/2019)</p> <p>* <i>L'élève développe ses capacités à (...) accepter la répétition et la persévérance dans l'effort</i></p>
<p><b>Comment mesurer l'effort ?</b></p> <p>- En 1970, G. Borg propose une échelle de perception de l'effort, dite RPE, graduée de 6 à 20 (Rating scale of Perceived Exertion). La perception de l'effort correspond à la sollicitation d'un ensemble de systèmes et de processus sensoriels ; elle inclut la sensation de tension et douleur dans les muscles et les articulations, l'essoufflement, les battements du cœur et la sudation. Cette perception peut être également modulée par des facteurs émotionnels ou motivationnels.</p> <p>- C. Gindre (Comprendre et contrôler l'effort, Revue EPS n°301, 2003) montre que l'appréciation subjective de l'effort (appréciée selon une échelle de perception de l'effort type RPE Borg) est étroitement liée avec la fréquence cardiaque. Cependant, cette relation est nuancée par trois types de facteurs : le niveau de motivation des élèves, leur niveau de compétence et le type d'activité.</p>
<p><b>Que faut-il savoir sur l'effort ?</b></p> <p>Plusieurs types d'efforts sont sollicités dans les pratiques physiques : énergétique (coût métabolique) bien sûr, mais aussi cognitif (concentration), affectif (investissement, motivation) ou encore relationnel (intégration à un collectif).</p> <p>Par ailleurs, l'effort possède un versant subjectif dans la mesure où chaque individu le ressent différemment selon ses capacités. On évoque alors le concept d'effort perçu, défini par la sensation de pénibilité vécue. Dans cette optique, l'effort doit être considéré comme volontaire et délibéré. M. Garcin (Approche scientifique de la perception de l'effort, Cahiers CEDREPS n°10, 2011) souligne d'ailleurs que si l'intensité des entraînements doit être physiologiquement tolérable et bénéfique, elle doit être aussi psychologiquement acceptable.</p> <p>Toutefois, l'effort n'est pas qu'affaire de volonté. Le goût de l'effort ne relève pas ainsi d'une dimension innée. Pour M. Durand (Effort et acquisition des habiletés motrices, 1991), « ce qui détermine un enfant à faire des efforts pour apprendre et acquérir une nouvelle habileté, lorsqu'il n'y est pas contraint, c'est sa volonté de se sentir compétent ou de démontrer sa compétence ». Il a été ainsi démontré que l'effort est croissant en fonction de la difficulté perçue, mais chute brutalement quand la difficulté apparaît insurmontable. Pour éviter de dévoiler son incompetence, un individu peut alors volontairement limiter ses efforts. Dans le cadre de la théorie de l'attribution causale, B. Weiner (1986, cité par M. Durand, L'enfant et le sport), note que l'effort correspond à une cause interne, instable et contrôlable qui est souvent évoquée par les sujets pour préserver leur sentiment de compétence et qui peut parfois inspirer des stratégies d'auto-handicap. En d'autres termes, « il n'y a pas d'effort réel, c'est à dire engageant la personne dans sa globalité, sans un intérêt pour les objets » (F. Best, Pour une pédagogie de l'éveil, 1973).</p> <p>In fine, on retiendra qu'un effort sera plus facilement accepté lorsque : 1) l'activité suscite des émotions ; 2) les élèves peuvent développer un projet attractif ; 3) l'effort est progressif ; 4) les progrès accomplis sont visibles ; 5) des activités collectives sont mises en place (J-A. Méard, Donner aux élèves le goût de l'effort, 2000).</p>

L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT	
<p><b>Problème professionnel (1)</b></p> <p><b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b></p> <p>À des élèves qui refusent de pratiquer dès lors qu'il faut fournir des efforts.</p>	<p><b>Quel problème doit-il résoudre ?</b></p> <p>Faire accepter l'effort, donner le goût de l'effort.</p>
<p><b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b></p>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire de l'apprentissage en EPS l'occasion d'éprouver des émotions positives (plaisir), consécutives aux relations avec des environnements physiques et humains originaux.</li> <li>- Établir un lien entre effort et résultat obtenu pour mettre en exergue la satisfaction obtenue.</li> <li>- Masquer l'effort : il s'agit d'attirer l'attention de l'élève sur d'autres aspects que son propre effort : proposer des situations ludiques...</li> <li>- Intégrer l'effort dans des pratiques collectives.</li> <li>- Faire prendre conscience à l'élève de l'écart qui existe entre le comportement qu'il adopte et le comportement attendu de manière à l'inciter à être « autrement ».</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui s'arrêtent de pratiquer dès que l'effort demandé devient trop important.	Adapter la quantité d'effort requis par la tâche aux capacités du sujet.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajuster la charge de travail (décalage optimal) en jouant : <ul style="list-style-type: none"> <li>* Pour les tâches énergétiques : sur le volume, l'intensité, le nombre de répétitions et la durée de la récupération. Concernant les efforts sollicitant prioritairement la filière aérobie, le réglage de l'intensité de l'exercice peut se décliner en pourcentage d'utilisation de la Vitesse Maximale Aérobie (VMA).</li> <li>* Pour les tâches informationnelles : réduire la demande attentionnelle ; faciliter la sélection des indices pertinents dans l'environnement.</li> <li>* Pour les tâches affectives : manipuler le niveau de risque perçu par l'élève dans la situation en réduisant la dissonance entre le risque perçu et le risque préférentiel (D. Delignières, Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque, 1993).</li> </ul> </li> <li>- Réduire la difficulté perçue de manière à ce que l'effort à fournir soit jugé acceptable par l'élève.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui éprouvent des difficultés à persévérer dans leurs efforts.	- Créer un contexte ou donner les moyens de gérer l'effort.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Susciter chez les élèves « un projet attractif, réaliste et personnalisé » (J.-A. Méard, Donner aux élèves le goût de l'effort, 2000).</li> <li>- Augmenter les bénéfices liés à la réussite : le sens, la démonstration de compétence et la note.</li> <li>- Instaurer un climat de maîtrise afin de minimiser les effets des buts de performance susceptibles de court-circuiter l'investissement.</li> <li>- Permettre à l'élève de faire des choix portant sur le niveau d'effort consenti.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui ne s'investissent dans l'activité que lorsqu'il y a une note à la clef.	- Permettre à l'élève de trouver des raisons intrinsèques de s'investir.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer les rôles sociaux de manière à se percevoir utile au groupe (intégration sociale).</li> <li>- Valoriser les progrès accomplis.</li> <li>- Faire de l'apprentissage en EPS l'occasion d'éprouver des émotions positives, consécutives aux relations avec des environnements physiques et humains originaux.</li> </ul>	

## FICHE THÉMATIQUE N°13 : ÉMOTION

### DEFINITION & ENJEUX

#### Qu'est-ce qu'une émotion ?

« Réaction affective de forte intensité qui implique une expérience subjective et des manifestations somatiques viscérales » (J. Houssaye, *Questions pédagogiques*, 1999).

#### Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser aux émotions ?

- Parce que les pratiques physiques sont particulièrement génératrices d'émotions.
- Parce que l'émotion entretient des relations étroites avec la motivation, dans la mesure où elle augmente (ou réduit) le niveau d'activation.
- Parce que « l'adolescent évolue dans un bain émotionnel dont le corps est médiateur » (P. Therme (*Cahiers du CEDRE* n°5, 2006).
- Parce que certains adolescents sont à la recherche de sensations fortes.
- Parce que l'apprentissage s'accompagne de phases d'inconfort (émotions désagréables).



### POINTS DE REPÈRES

#### Que disent les programmes d'EPS au sujet des émotions ?

- Collège (Arrêté 9/11/2015)

\* Ils communiquent aux autres des sentiments ou des émotions par la réalisation d'actions gymniques ou acrobatiques, de représentations à visée expressive, artistique, esthétique (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3).

\* L'éducation physique et sportive aide à comprendre les phénomènes qui régissent le mouvement et l'effort, à identifier l'effet des émotions et de l'effort sur la pensée et l'habileté gestuelle (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).

\* Les émotions jouent un rôle essentiel pour maintenir l'engagement dans les apprentissages. Il importe d'en tenir compte pour conserver le plaisir d'agir et d'apprendre, garant d'une activité physique régulière (Programme EPS cycle 4).

\* Communiquer des intentions et des émotions avec son corps devant un groupe. Verbaliser les émotions et sensations ressenties (Compétences travaillées, programme EPS du cycle 4).

#### Comment se manifestent les émotions en EPS ?

- P. Ekman (1972, cité par N. Terré, *Donner corps au langage*, Cahiers de l'Académie de Nantes n°36, 2007) identifie six émotions de base : le bonheur, la colère, la surprise, le dégoût, la tristesse et la peur.

- Concrètement, en EPS, les comportements suivants peuvent être observés :

- \* En athlétisme, élève qui bondit de joie parce qu'il a battu son record.
- \* En escalade, élève tétanisé de peur qui n'ose plus bouger.
- \* En acrosport, élèves qui ressentent l'appréhension de faire leur enchaînement devant la classe.
- \* En sport collectif, élève qui s'énerve contre ses partenaires parce que son équipe perd.
- \* En sport de combat, élève qui combat bras tendu de manière à éviter au maximum l'affrontement.
- \* En course en durée, bien être ressenti de pouvoir mener à bien son projet de course.

#### Que faut-il savoir sur les émotions ?

L'émotion a comme fonction première de permettre au sujet de s'adapter à son environnement (peur face à un danger...). Il ne faut pas la confondre avec le sentiment (qui est une pensée) et qui n'est qu'une conséquence de l'émotion. Ce n'est donc pas la situation qui provoque l'émotion, mais la perception de celle-ci et de ses conséquences. Physiologiquement, l'émotion peut être appréhendée par électromyographie faciale ou par imagerie cérébrale.

Selon M. Zuckerman (1983), la recherche de sensation est un trait de personnalité. Certains individus (paratéliques) éprouveraient ainsi un besoin élevé de simulations, alors que d'autres (téliques) préféreraient de faibles taux d'activation.

L'importance des émotions dans l'action est telle, que l'enseignant doit les mettre au cœur de sa stratégie d'enseignement. Car « ce ne sont pas les savoirs maîtrisés qui importent, mais l'ensemble des émotions et des sensations qui conduisent à l'envie de les reproduire » (A. Davisse, C. Louveau, *Sports, école, société : la part des femmes*, 1991).

Pour que l'émotion devienne un ressort à l'activation de l'élève, l'enseignant d'EPS doit créer et adapter la charge émotionnelle des situations qu'il propose aux caractéristiques des élèves à qui il s'adresse. Il s'agit en fait de régler un véritable décalage optimal affectif en jouant notamment sur les caractéristiques du milieu, du règlement, sur les modalités d'opposition, de groupement...

Les émotions possèdent toutefois un caractère très subjectif (personnel), car elles sont directement liées à un plaisir ou à une douleur perçues par l'individu. De fait, cela rend très difficile leur gestion par l'enseignant. Ce dernier peut toutefois aider l'élève à mieux contrôler ses émotions car ces dernières ne se réduisent pas à un simple déclenchement automatique et irrépressible. Il existe en effet un second circuit des émotions reliant l'amygdale (le « centre de la peur ») et le cortex frontal où s'élaborent nos idées et représentations. Le *coping* constitue ainsi une stratégie de défense développée par l'individu face au stress, qui prend la forme d'une activité cognitive visant à mieux analyser la situation pour réduire les exigences de la situation et/ou à augmenter ses propres ressources pour mieux y faire face. L'individu cherche ainsi à augmenter ses connaissances, se faire un programme d'entraînement, dégager des priorités, prendre des points de repères

(visuels, kinesthésiques...). C'est en quelque sorte un déminage des représentations pour comprendre que le risque perçu est faux.  
 S. Berthoz (Cerveau et psychologie, 2009) explique que pour bien vivre ses émotions, il faut développer cinq facultés : 1) identifier ce que l'on ressent ; 2) comprendre d'où elles viennent ; 3) les réguler ; 4) en tirer partie dans la vie ; 5) et savoir les exprimer aux autres.

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui semblent amorphes, peu motivés par ce que l'enseignant leur propose.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Déclencher des émotions.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programmer des APSA chargées émotionnellement.</li> <li>- Différencier les modes d'entrée de manière à mieux « accrocher » les élèves (prise en compte des représentations).</li> <li>- Jouer sur les modalités d'opposition : individuelles, par équipes, multiscore...</li> <li>- Jouer sur les modalités de règlement : contact (touché, ceinturé, plaqué au rugby)...</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> - À des élèves qui réduisent leur activité en cours d'apprentissage.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Régler le niveau émotionnel de la tâche à laquelle on confronte l'élève.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jouer sur les caractéristiques du milieu pour renforcer les émotions générées par l'environnement (milieu nouveau en course d'orientation ; distance plus longue à nager...).</li> <li>- Jouer sur la nature de l'opposition : par niveau ; par sexe ; par catégorie de poids...</li> <li>- Jouer la forme de groupement : par sexe, par affinité, par niveau... car l'émotion individuelle dépend aussi de celle des autres.</li> <li>- Jouer sur la référence de la performance : par rapport à soi, aux autres, à un barème...</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> - À des élèves qui sont visiblement à la recherche de sensations fortes (prise de risque exagérée).	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Sécuriser la pratique tout en offrant des sources d'émotions fortes.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> - Agir dans un contexte de prise de risque subjective élevée, mais de sécurité objective maximal.	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui ne veulent pas pratiquer devant leurs camarades (gymnastique) ou dans des contextes jugés risqués (escalade).	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Créer un contexte de sécurité affective.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposer des groupes affinitaires.</li> <li>- Éviter les comparaisons sociales et préférer la centration sur les progrès personnels.</li> <li>- Jouer sur les caractéristiques du milieu : plan plus ou moins incliné (escalade) ; hauteur du cheval ou tapis de réception (gymnastique), difficulté de la rivière (kayak)...</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (5)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui manifestent une excitation importante lorsqu'ils sont mélangés entre garçons et filles.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Faire co-pratiquer garçons et filles.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposer des projets communs avec une diversité des rôles qui rend la participation des filles et des garçons incontournable.</li> <li>- Clarifier les contacts (parades...).</li> <li>- Différencier les objets d'apprentissage pour centrer chacun sur ses progrès.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (6)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui s'énervent lorsqu'ils perdent ou ne réussissent pas.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Gérer ses émotions et ses ressentis.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les raisons de l'échec.</li> <li>- Développer des habiletés spécifiques permettant de ne plus être confronté au problème.</li> <li>- Travailler sur les règles comportementales : clarifier les attentes, les sanctions possibles...</li> </ul>	

## FICHE THÉMATIQUE N°14 : ERREUR

<b>DEFINITION &amp; ENJEUX</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce que l'erreur ?</b></p> <p>« Réponse non conforme à ce qui est attendu et donné comme vrai » (Dictionnaire de pédagogie, Bordas, 2000).</p> <p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser aux erreurs de ses élèves ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que l'erreur est concomitante de l'apprentissage.</li> <li>- Parce que l'erreur permet de mieux identifier la nature des difficultés rencontrées.</li> <li>- Parce que l'erreur peut avoir des conséquences négatives sur l'estime de soi.</li> <li>- Parce que l'erreur peut être dangereuse pour l'intégrité de l'élève.</li> </ul>	

<b>POINTS DE REPÈRES</b>
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet de l'erreur ?</b></p> <p><u>- Collège (Arrêté 9/11/2015)</u>  <i>* L'organisation et l'entraînement, déterminants pour la réussite, se construisent dans la classe à travers leçons et exercices (...) Chaque discipline y contribue à sa façon. (...) l'éducation physique et sportive par l'entraînement, les répétitions, la réduction ou l'augmentation de la complexité des tâches, la concentration, la compréhension de ses erreurs (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).</i></p> <p><u>- Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)</u>  <i>* Il sera également nécessaire de leur permettre d'établir un rapport à l'autre, confiant et constructif, et de savoir accepter l'erreur comme une étape et un levier d'apprentissage (classe de seconde).</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Comment se manifestent les erreurs à l'école ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- J.P. Astolfi (L'erreur, un outil pour enseigner, 1997) distingue huit types d'erreurs liées : <ul style="list-style-type: none"> <li>* À la compréhension des consignes de travail. L'élève ne peut répondre à la tâche car les termes employés sont énigmatiques ou pas toujours « transparents » (analyser, indiquer...).</li> <li>* À un mauvais décodage des attentes. L'élève fonctionne sur un principe mécanique. Il lui est alors difficile de répondre à une consigne qui sort de ses habitudes (influence du contrat didactique). Par exemple, si la réponse ne tombe pas sur un nombre simple, c'est probablement que l'on s'est trompé.</li> <li>* À des conceptions alternatives (ou représentations erronées). Une représentation déjà installée court-circuite la représentation à construire. Par exemple, un triangle peut posséder trois sommets (or le sommet n'est pas forcément ce qui est en haut).</li> <li>* Aux opérations intellectuelles impliquées. L'élève ne dispose pas encore des compétences nécessaires pour faire face à la tâche. Par exemple, la réversibilité.</li> <li>* Aux démarches adoptées. La manière de résoudre un problème, bien que valable, ne correspond pas à ce que le professeur attend ; de plus, elle n'est pas la plus efficace et comporte des risques d'erreur.</li> <li>* À une surcharge cognitive lors des exercices. Le sujet est dans l'impossibilité de gérer toutes les informations auxquelles il est confronté et du coup, se centre sur un des aspects.</li> <li>* À l'origine de la connaissance acquise dans une autre discipline (transfert non acquis). Un élève aux prises avec deux situations dans des disciplines différentes est d'abord sensible à la similarité de leurs traits de surface plutôt qu'à leurs traits de structure.</li> <li>* À la complexité propre du contenu. La complexité interne peut avoir des répercussions du point de vue psychologique.</li> </ul> </li> <li>- En EPS, les erreurs dépendent avant tout des apprentissages à effectuer. Sur le plan moteur, R. Schmidt (Apprentissage moteur et performance, 1993) distingue deux sortes d'erreur qui correspondent aux deux buts caractéristiques de toute tâche motrice : l'erreur dans la sélection de la réponse et l'erreur dans l'exécution de la réponse. Mais il convient aussi de distinguer des erreurs concernant aussi bien les apprentissages méthodologiques (non prise en compte de rétroactions) et sociaux (jugement erroné d'une prestation).</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Que faut-il savoir sur l'erreur ?</b></p> <p>L'erreur doit être considérée comme un témoin de la stratégie mise en œuvre par l'élève. Elle est ainsi « révélatrice du sens de la connaissance acquise » (G. Brousseau, Théorie des situations didactiques, 1998). L'erreur a donc sa logique et constitue une véritable trace de l'activité de l'élève. De plus, l'erreur est souvent fortement enracinée et une explication, aussi claire soit-elle, règle rarement le problème.</p> <p>Parallèlement, l'erreur constitue une condition structurelle de l'apprentissage. « Apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper » (J.-P. Astolfi, L'erreur, un outil pour enseigner, 1997). L'erreur devient même « un outil pour enseigner » (J.-P. Astolfi, 1997). Elle est alors féconde, à condition que les élèves disposent des moyens pour la dépasser et accéder à la réussite. En effet, elle permet de provoquer une première « fissuration » du système explicatif préalable bien ancré de l'apprenant, en lui faisant comprendre qu'en répétant ses manières habituelles de faire, « ça ne marche pas ». « Une erreur intelligente peut être supérieure à la vérité car elle fait réfléchir. Elle est alors source de découverte et de progrès » (O. Rebol, Qu'est-ce qu'apprendre, 1980). Du coup, l'accroissement des erreurs correspond au moment d'une prise de risque par l'élève, qui essaie de nouvelles structures encore mal maîtrisées. « Il arrive même que ce qu'on appelle erreur ne soit qu'apparence et cache en réalité un progrès en cours d'obtention » (J.-P. Astolfi, 1997). L'erreur n'est donc résultat informationnelle que si l'exécutant est capable d'identifier les causes effectives ayant entraîné le résultat (Hubert Ripoll, L'apprentissage du mouvement, 1985). In fine, si l'on veut rendre l'erreur profitable, il convient de ne pas l'ignorer en plaquant de manière frontale la réponse attendue, et d'aider l'apprenant à se corriger lui-même.</p>

Toutefois, l'erreur peut porter préjudice à l'apprenant, en altérant à la fois sa progression et son sentiment de compétence. D. Favre (Conception de l'erreur et rupture épistémologique, Revue Française de Pédagogie n°111, 1995) identifie à ce propos trois stratégies d'évitement ou d'aménagement de la rencontre avec les erreurs : stratégie pour diminuer le risque d'erreur en modifiant les consignes ; stratégie préventive pour éviter la confrontation avec les erreurs en se déclarant par exemple incompetent ; stratégie curative pour atténuer l'impact émotionnel désagréable de la confrontation aux erreurs en se dévalorisant, se décourageant. Cet impact négatif de l'erreur est d'ailleurs particulièrement important en EPS car les productions sont immédiatement visibles, et par tous.

Enfin, l'erreur est centrale dans la construction des compétences méthodologiques car c'est justement dans la manière de gérer l'erreur que l'élève construit des méthodes d'apprentissage plus efficaces.

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui ne produisent pas la réponse attendue par le professeur.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Repérer l'erreur et l'interpréter comme réponse « logique » de l'élève en train d'apprendre.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insister sur la clarté des critères de réussite.</li> <li>- Développer la connaissance du résultat.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui commettent des erreurs, ce qui déclenche des moqueries des camarades et l'arrêt de l'activité.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Créer un climat de travail qui permet d'accepter l'erreur.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expliquer à l'élève que l'erreur « concerne ce qu'il fait et non ce qu'il est » (O. Reboul, Qu'est-ce qu'apprendre, 1980).</li> <li>- Développer un climat de maîtrise.</li> <li>- Constituer des groupes affinitaires « sécurisant ».</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui tendent à reproduire leurs erreurs.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> - Réguler l'erreur dans la perspective d'en faire un tremplin pour la suite de l'apprentissage.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Régler le décalage optimal entre les contraintes de la tâche et le niveau de développement de l'élève, de manière à ce que le nouvel apprentissage puisse se réaliser dans le temps imparti.</li> <li>- Mettre en place une évaluation formatrice en clarifiant les critères de réalisation.</li> <li>- Développer la confrontation avec les autres (interaction sociale), à la fois pour mieux prendre conscience de ses erreurs, mais aussi pour identifier les moyens susceptibles de les dépasser.</li> <li>- Créer les conditions d'une quantité de pratique suffisante (répétition) de manière à affiner et stabiliser la nouvelle réponse.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves susceptibles de commettre des erreurs mettant en danger leur intégrité corporelle.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Créer un contexte d'évolution subjectivement risqué, mais objectivement sécurisé.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sécuriser l'espace d'évolution</li> <li>- Éduquer aux gestes de sécurité (parades...).</li> <li>- Aider à identifier et apprécier les dangers de l'environnement</li> </ul>	

## FICHE THÉMATIQUE N°15 : ESTIME DE SOI

<b>DEFINITION &amp; ENJEUX</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce que l'estime de soi ?</b></p> <p>« Expression d'une approbation ou d'une désapprobation portée sur soi-même. Elle indique dans quelle mesure un individu se croit capable, valable, important » (S. Coopersmith, Manuel de l'inventaire de l'estime de soi, 1984).</p> <p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à l'estime de soi ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que les programmes d'EPS le préconisent.</li> <li>- Parce que cela conditionne l'investissement de l'élève.</li> <li>- Parce que l'estime de soi peut être fragilisée chez des adolescents confrontés à des pratiques physiques exigeantes (regard de l'autre, échec potentiel...).</li> <li>- Parce que cela impacte le bien être des individus.</li> </ul>	

<b>POINTS DE REPÈRES</b>
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet de l'estime de soi ?</b></p> <p>- <u>Collège (Arrêté 9/11/2015)</u>            * L'ensemble des enseignements doit contribuer à développer la confiance en soi et le respect des autres (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3).            * L'éducation physique et sportive aide tous les collégiens et collégiennes à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, pour construire une image positive de soi dans le respect des différences (Programme EPS cycle 4).</p> <p>- <u>Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)</u>            * Tout particulièrement pour ces élèves, l'EPS cherche à valoriser la réussite, afin de construire ou reconstruire l'estime de soi.            * Elle contribue à bâtir une image positive de son corps, condition favorable au développement de l'estime de soi (Objectif n°2).            * Au-delà du sens, il faut leur offrir la possibilité d'une réussite régulière dans les apprentissages, condition nécessaire pour trouver ou retrouver le plaisir et l'envie d'apprendre et d'acquérir durablement une image positive d'eux-mêmes.</p> <p>- <u>Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)</u>            * Elle favorise les choix, les projets d'action et la réalisation de soi. Elle contribue ainsi, à la réussite des adolescentes et des adolescents, qui, en quête de sens et d'affirmation de soi, traversent une période clé de leur développement et de leur construction identitaire.            * L'EPS permet à l'élève (...) de développer l'image et l'estime de soi pour construire sa relation aux autres. (...) Elle doit amener l'élève à bâtir une image positive de son corps (Objectif n°2).            * Au-delà des enseignements obligatoires, pour des élèves à besoins particuliers (...), des dispositifs adaptés d'enseignement et d'animation, disciplinaires et pluridisciplinaires peuvent être envisagés dans le cadre de l'accompagnement personnalisé.</p> <p style="text-align: center;"><b>Comment se manifeste l'estime de soi ?</b></p> <p>- H.W. Marsh (2001, cité par J-P. Famose et F. Guérin, La connaissance de soi en psychologie de l'EPS, 2002) propose une organisation hiérarchique du concept de soi. À un premier niveau, l'estime de soi repose sur trois composantes que sont le concept de soi social, le concept de soi physique et le concept de soi scolaire. Chacun de ces concepts se subdivise en d'autres facteurs (par exemple, le soi physique comporte l'apparence physique, la force, la condition physique, la souplesse, l'habileté sportive, la coordination...).</p> <p>- Il est communément admis que les dimensions hautes de la hiérarchie sont particulièrement stables, sachant toutefois que les dimensions hautes et basses peuvent s'irradier mutuellement.</p> <p>- Pour C. André (Imparfais, libres et heureux, 2006), une bonne estime de soi se caractérise par : 1) sa hauteur ; 2) sa stabilité, notamment face aux échecs ; 3) son harmonie qui s'exprime dans divers champs ; 4) son autonomie par rapport aux pressions sociales ; 5) non surinvestie, c'est-à-dire qui n'occupe pas toutes les pensées.</p> <p style="text-align: center;"><b>Que faut-il savoir sur l'estime de soi ?</b></p> <p>Il ne faut pas confondre le « <i>concept de soi</i> », qui est une description de soi basée sur les perceptions et connaissances que nous avons de nos compétences, et l'estime de soi qui est un jugement de valeurs que nous portons sur nos compétences. Pour J-P Famose (La motivation en éducation physique et en sport, 2001), « l'estime de soi représente le composant évaluatif et affectif du concept de soi ».</p> <p>L'estime de soi peut-être appréhendée selon un modèle multidimensionnel et hiérarchisé avec un premier niveau que S.Harter (1987, citée par J-P Famose, F. Guérin, P. Sarrazin, Les croyances sur soi. In O. Rasclé, P. Sarrazin, Croyances et performances sportives, 2005) subdivise en cinq principaux domaines d'évaluation de soi : 1) La compétence scolaire. 2) La compétence sportive. 3) L'acceptation sociale. 4) L'apparence physique. 5) La conduite comportementale. Elle précise (1993, citée par J-P. Famose et coll., 2005) que « les corrélations entre l'apparence physique perçue et l'estime de soi sont exceptionnellement hautes et robustes (...) l'évaluation de sa propre apparence physique prend la prévalence sur tous les autres domaines prédicteurs de l'estime de soi ». Quant à la compétence perçue, elle contribue à l'estime de soi dans les domaines jugés importants par le sujet. Enfin, soulignons qu'il existe une relation forte entre l'estime de soi et la connaissance de soi.</p> <p>Si l'estime de soi possède une certaine stabilité, elle ne peut être considérée comme un trait de</p>

personnalité car elle évolue dans le temps. M. Rosenberg (1979) montre qu'elle reflète la discrédence entre le soi réel et le soi idéal. Elle n'est donc pas immuable et peut être améliorée soit en élevant son concept de soi actuel (connaissance de soi), soit en réduisant son concept de soi idéal. S. Harter (1996) précise que l'estime de soi dépend aussi de l'importance du domaine aux yeux du sujet.

J-P Famose (Actes du forum AEEPS, L'EPS, c'est bon pour la santé, 2005) observe que « *il existe une diminution forte dans l'estime de soi des filles en fonction de l'âge et à l'inverse une stabilité plus grande chez les garçons* ». Ce qui peut s'expliquer par une centration sur l'apparence comme voie royale d'acceptation (poids des stéréotypes culturels), alors que les garçons peuvent investir d'autres voies (richesse, pouvoir, compétence professionnelle, sportive...).

Dans la perspective de maintenir une image positive de soi, l'individu peut développer des stratégies de contournement des apprentissages dans lesquels il est engagé. J-P Famose (La motivation en EPS, 2001) identifie ainsi des stratégies d'auto-handicap qui peuvent prendre la forme : d'une diminution volontaire et ostentatoire de l'effort (si le risque d'échec est important ; d'une multiplication des buts (pour justifier une incapacité à tout mener de front ; d'une fixation de buts volontairement inaccessibles ou très facilement réalisables ; d'une reconnaissance d'une faiblesse (pour cibler les causes de l'échec)... Il évoque aussi d'autres stratégies de protection de soi telles que : le pessimisme défensif (se donner de faibles chances de réussir) ; l'auto-affirmation (rechercher d'autres bases positives) ; l'auto-promotion (valoriser les domaines de l'estime de soi susceptibles de produire une évaluation positive élevée)...

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui se jugent « <i>nuls en EPS</i> » et qui de fait ont tendance à ne pas s'investir, ne pas faire d'efforts.	Offrir des possibilités d'accomplissement et d'affirmation du sentiment de compétence.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instaurer une pédagogie de maîtrise en évitant les comparaisons sociales et le regard des autres.</li> <li>- Encourager, féliciter.</li> <li>- Rendre visibles les progrès. Les reconnaître socialement (niveau de compétence).</li> <li>- Former des groupes affinitaires.</li> <li>- Diversifier les champs d'excellence (moteurs, méthodologiques, sociaux).</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui considèrent l'EPS comme inintéressante.	Offrir des raisons de pratiquer et de s'épanouir dans les pratiques physiques.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associer des émotions aux pratiques.</li> <li>- Régler le « <i>décalage émotionnel</i> » de manière à accrocher l'élève sans toutefois le déborder.</li> <li>- Faire expérimenter le succès.</li> <li>- Évaluer ce qui est enseigné.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui se jugent très compétents (personnalités narcissiques).	Prendre conscience de ses ressources pour les mettre en adéquation avec l'environnement.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposer des outils d'appréciation de son niveau de ressources.</li> <li>- Développer l'évaluation formatrice.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui trouvent toujours une bonne excuse pour ne pas pratiquer.	Accompagner les élèves lors de leur confrontation à la tâche (éviter les stratégies motivationnelles de protection de l'estime de soi).
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aider l'élève à se fixer un but en prise avec son niveau de ressources.</li> <li>- Développer l'évaluation formatrice pour l'aider à se situer dans sa progression.</li> <li>- Jouer sur les attributions causales pour expliquer les réussites et échecs.</li> <li>- Converser avec l'élève.</li> </ul>	

## FICHE THÉMATIQUE N°16 : ÉVALUATION (SOMMATIVE)

<b>DEFINITION &amp; ENJEUX</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce que l'évaluation ?</b></p> <p>« Évaluer signifie confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères, en vue de prendre une décision » (J-M De Ketele, <i>Observer les situations éducatives</i>, 1988).</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à l'évaluation ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour permettre aux élèves de savoir ce qui est attendu d'eux.</li> <li>- Pour valider le travail réalisé par les élèves.</li> <li>- Pour répondre à une demande institutionnelle (évaluation du système scolaire).</li> <li>- Parce que l'évaluation est un moteur puissant aux apprentissages.</li> </ul>	

<b>POINTS DE REPÈRES</b>
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les textes officiels au sujet de l'évaluation ?</b></p> <p>- <u>Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013)</u>            « ...faire évoluer les modalités d'évaluation des élèves vers une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès de l'élève, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles, pour mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève.</p> <p>- <u>Collège (arrêté du 9/11/015)</u>            * À l'issue du cycle 4, la validation des compétences visées pendant le cycle dans chacun des champs d'apprentissage contribue à attester la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture</p> <p>- <u>Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009).</u>            * L'évaluation des compétences attendues à l'issue des modules de formation permet à l'élève de se situer, d'apprécier ses acquis.</p> <p>- <u>Évaluation du baccalauréat (arrêté 21/12/2011).</u>            * Le contrôle en cours de formation porte sur trois activités qui relèvent de trois compétences propres. Pour chaque épreuve, une fiche (référentiel national d'évaluation) précise les conditions, les critères et les repères de notation. Les notes sont attribuées en référence au niveau 4 du référentiel de compétences.</p> <p style="text-align: center;"><b>Quelle est la réalité de l'évaluation en EPS ? (2016)</b></p> <p>- Quelque soient les examens, le sexe ou le bac (G/T ou pro), l'offre de certification s'organise autour de quelques APSA préférentielles : la course de demi-fond (CP1), la musculation (CP5), le badminton (CP4), l'acrosport (CP3) et dans une moindre mesure l'escalade (CP 2). Certaines APSA sont très peu présentes dans ces offres (9 APSA à moins de 2% pour le Bac G/T, 4 pour le Bac pro et le CAP-BEP).</p> <p>- Au bac général et technologique, quatre APSA sont sur-fréquentées : ½ fond (40%) ; badminton (39%) ; acrosport (28%); musculation (28%). Les filles investissent plus la CP 3 que les garçons ; et les garçons davantage la CP 1 que les filles. La fréquentation filles – garçons est relativement bien équilibrée pour les CP 2, 4 et 5. Les filles investissent davantage badminton, ½ fond et acrosport. Alors que les garçons pratiquent davantage ½ fond, badminton et musculation. L'escalade est l'APSA de la CP2 la plus choisie (14,9%). Le sport collectif le plus fréquenté est le volley-ball. 22 APSA ont un taux de fréquentation inférieur à 10 %.</p> <p>- Au bac professionnel, sur-fréquentation de 3 APSA : musculation (49%) ; ½ fond (40%) ; badminton (39%). Chez les garçons, le demi-fond est une activité à la fois très fréquentée (rang 2) et présentant la moins bonne moyenne. L'APSA de la CP 2 la plus fréquentée est l'escalade (15,5%) ; pour la CP 3, l'acrosport (19%) ; et le volley est le sport collectif le plus choisi. Très peu de garçons sont évalués en CP 3.</p> <p>- Au CAP, BEP, La CP4 est la CP la plus fréquentée, alors que la CP2 et la CP3 sont toujours sous-représentées. Les filles investissent plus la CP3 que les garçons. Trois APSA sont surreprésentées (course de demi-fond, musculation, badminton). Chez les garçons, la course de demi-fond qui est la deuxième APSA la plus fréquentée présente une moyenne parmi les plus faibles.</p> <p style="text-align: center;"><b>Que faut-il savoir sur l'évaluation ?</b></p> <p>En premier lieu, l'évaluation en EPS consiste à évaluer les compétences attendues déclinées dans les programmes (lycée) ou choisies par les équipes à partir des attendus de fin de cycle (collège). Ce qui sous-entend d'apprécier la mobilisation des contenus (et non leur restitution) et la prise en compte, au sein d'une même action, d'éléments moteurs, méthodologiques et sociaux.</p> <p>En fixant par avance les critères de l'évaluation, les enseignants s'obligent à une réflexion sur ce que les élèves devront maîtriser pour satisfaire à ces critères. Ce qui signifie un travail sur l'identification des acquisitions nécessaires et donc sur les contenus d'enseignement qu'ils devront permettre à l'élève de s'approprier.</p> <p>Par ailleurs, le fait de communiquer à l'élève, en début d'apprentissage, les modalités d'évaluation, constitue un élément susceptible de favoriser sa mise en activité, tant par rapport à l'outil d'évaluation que dans la gestion de ses propres apprentissages.</p> <p>En dehors des épreuves définies dans les référentiels nationaux d'évaluations pour les classes à examens (BEP-CAP et baccas), la construction des procédures d'évaluation relève du travail des équipes pédagogiques. Elle nécessite :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* D'élaborer une épreuve révélatrice de la compétence attendue, c'est-à-dire qui soit en prise avec la logique de l'activité, avec le niveau de développement des élèves à qui elle s'adresse et qui intègre les dimensions méthodologiques et sociales.</li> <li>* De choisir des critères d'évaluation pertinents qui permettent d'apprécier les différents éléments de cette</li> </ul>

compétence et de répartir leur importance dans la note finale (intérêt des indicateurs de compétence).  
 \* De construire des outils de recueil de données : barèmes de performance, classements, niveaux d'habileté observables...

In fine, les équipes devront proposer une évaluation qui soit à la fois : faisable (dans un temps imparti, il s'agit de pouvoir apprécier chez tous les élèves les différents éléments de la compétence attendue) ; fidèle (l'évaluation doit être en prise avec la compétence travaillée, respecter la dimension culturelle de l'activité et être en rapport avec ce qui a été enseigné, chacun devant pouvoir réussir) ; fiable (la précision des relevés de performance et la pertinence et le poids des différents critères doivent refléter l'efficacité de la motricité) ; équitable (entre les filles et les garçons ; entre les différentes APSA ; entre les différents niveaux de pratique des élèves au sein d'une même classe ; entre les élèves en réussite et en échec scolaire) ; humaine (l'impact de l'évaluation sur le sentiment de compétence est tel que pour que celle-ci soit positive, elle doit être claire, accessible, acceptable (agir devant les autres) et valider des progrès). Ce qui n'exclut pas de pouvoir procéder à des arrangements évaluatifs P. Merle (Notation et démocratisation : quelles relations ? Revue Contre-Pied n°14, 2004) de manière à absorber les déformations engendrées par l'outil évaluatif.

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves dont les niveaux de pratique sont parfois très hétérogènes. Mais qui devraient être confrontés aux mêmes compétences attendues.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Différencier l'évaluation tout en lui conservant un caractère équitable.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construire des barèmes différenciés de manière à ce que chacun puisse être en situation de réussite.</li> <li>- Proposer des critères d'évaluation adaptés au niveau de pratique.</li> <li>- Évaluer ce qui a été travaillé (contrat personnalisé).</li> <li>- Évaluer les dimensions motrices, mais aussi méthodologiques et sociales.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des différences de résultats marquées entre les garçons et les filles (notamment aux examens du second degré) qui ont pourtant travaillé les mêmes compétences.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Faire acquérir aux filles les contenus nécessaires pour satisfaire aux critères d'évaluation
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Différencier les barèmes.</li> <li>- Minimiser le poids de la performance au profit des critères de maîtrise travaillés pendant le cycle.</li> <li>- Prendre en compte les dimensions méthodologiques et sociales des apprentissages.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui sont défaillants dans les critères méthodologiques et sociaux, alors que ces éléments font partie des programmes.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Rendre nécessaire (et possible) l'appropriation des contenus méthodologiques et sociaux
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposer des épreuves qui intègrent simultanément les aspects méthodologiques et sociaux.</li> <li>- Sanctionner les apprentissages méthodologiques et sociaux.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À la difficulté de pouvoir réellement observer les prestations de tous ses élèves (qui se déroulent en plus dans un temps très bref) au regard des compétences évaluées.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Organiser des modalités efficaces de prélèvement des informations.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doter les élèves de compétences d'observations des performances de leurs pairs.</li> <li>- Développer des modalités de certification tout au long du cycle.</li> <li>- Utiliser des indicateurs de compétence.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (5)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qu'il faut évaluer, mais qui éprouvent de la crainte, voire du stress le jour de l'épreuve (dévalorisation du sentiment de compétence).	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Concevoir l'évaluation comme partie intégrante de l'acte d'apprentissage.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adapter les contraintes pour que tous les élèves puissent passer l'épreuve et être notés quel que soit le niveau de la prestation réalisée (valoriser les acquis et non sanctionner les manques).</li> <li>- Anticiper le protocole d'évaluation en clarifiant les acquisitions visées.</li> <li>- Rendre le protocole d'évaluation accepté et acceptable (regard des autres).</li> </ul>	

## FICHE THÉMATIQUE N°17 : ÉVALUATION FORMATIVE

<b>DEFINITION &amp; ENJEUX</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce que l'évaluation formative ?</b></p> <p>« Est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif » (P. Perrenoud, L'évaluation des élèves, 1998).</p> <p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à l'évaluation formative ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que l'apprentissage n'est pas un acte linéaire et qu'il nécessite d'apporter des régulations.</li> <li>- Parce que tous les élèves n'apprennent pas au même rythme et de la même façon.</li> <li>- Parce que réguler l'acte d'enseignement nécessite de posséder des outils adéquats.</li> </ul>	

<b>POINTS DE REPÈRES</b>
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet de l'évaluation formative ?</b></p> <p>- Collège (arrêté 8/7/2008). Lycée (arrêté 10/4/2010). Lycée professionnel (10/2/2009)</p> <p>* L'enseignant a toute latitude pour adapter son cours, les contenus, les rôles distribués ou les outils utilisés ainsi que les modalités d'évaluation, aux possibilités et ressources réelles des élèves.</p> <p style="text-align: center;"><b>Comment se déroule l'évaluation formative ?</b></p> <p>L. Allal (Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application, 1979) identifie trois étapes dans l'évaluation formative : 1) Le recueil d'informations. 2) L'interprétation des informations recueillies. 3) L'adaptation des activités pédagogiques.</p> <p>Concernant les modalités de régulations, les travaux de recherches s'accordent sur trois possibilités :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les régulations <i>rétroactives</i>, qui surviennent au terme d'une séquence d'apprentissage plus ou moins longue, à partir d'une évaluation ponctuelle.</li> <li>- Les régulations <i>interactives</i>, qui surviennent tout au long du processus d'apprentissage.</li> <li>- Les régulations <i>proactives</i>, qui surviennent au moment d'engager l'élève dans une activité ou une situation didactique nouvelle.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Que faut-il savoir sur l'évaluation formative ?</b></p> <p>L'évaluation formative permet de vérifier si l'élève progresse et s'approche de l'objectif. Cet acte pédagogique consiste pour l'enseignant à recueillir, en cours d'apprentissage, des informations sur les acquisitions réalisées et sur les difficultés rencontrées par ses élèves, dans l'optique de réguler et d'optimiser son enseignement. P. Perrenoud (L'évaluation des élèves, 1998) préfère d'ailleurs parler d'<i>observation formative</i> plutôt que d'évaluation formative, tant ce dernier terme est associé à la mesure et aux classements.</p> <p>Cette démarche pédagogique repose sur l'idée que l'apprentissage est semé d'embûches et que la prise en compte des logiques d'action des élèves est incontournable si l'on veut les aider à réussir à acquérir les savoirs visés. L'évaluation formative représente donc bien une aide à l'apprentissage. Elle se révèle toutefois complexe à mettre en œuvre.</p> <p>En premier lieu, l'enseignant doit se questionner sur ce qu'il va observer. Pour J. Cardinet (Évaluer les conditions d'apprentissage des élèves plutôt que leurs résultats, 1983), le champ des observables est divers et complexe. Il faut en général avoir une idée du niveau de maîtrise déjà atteint. Mais on peut s'intéresser aussi aux processus d'apprentissage, aux méthodes de travail, aux attitudes de l'élève, à son insertion dans le groupe, autrement dit à tous les aspects cognitifs, affectifs, sociaux et matériels de la situation didactique. Ce qui compte le plus, dans l'observation, c'est moins son instrumentation que les cadres théoriques qui la guident et gouvernent l'interprétation des observables.</p> <p>La question des outils d'observation est également centrale. Pour P. Perrenoud (L'évaluation des élèves, 1998), « l'observation formative peut être instrumentée ou purement intuitive, approfondie ou superficielle, délibérée ou accidentelle, quantitative ou qualitative, longue ou brève, originale ou banale, rigoureuse ou approximative, ponctuelle ou systématique ».</p> <p>La phase suivante, l'interprétation des comportements consiste à « reconstituer des mécanismes, des blocages, des façons de raisonner et d'apprendre à partir d'indices parfois insuffisants et qu'il n'est pas simple d'interpréter correctement » (P. Perrenoud, EPS interrogé, Revue EPS n°252, 1995). Bien que parfois subjective, cette évaluation se révèle indispensable pour proposer des régulations pertinentes. L'erreur prend ici un statut didactique fondamental car elle constitue une voie d'accès royal aux logiques d'action mises en œuvre par l'apprenant.</p> <p>Car c'est bien dans la régulation et la correction des erreurs que se joue le succès des apprentissages. À ce niveau, l'évaluation formative débouche naturellement sur la différenciation. P. Perrenoud (EPS interrogé, Revue EPS n°252, 1995) précise ainsi que « l'évaluation formative oblige à repenser les contenus et les objectifs d'apprentissage pour les mettre au service d'une régulation individualisée ». La régulation n'apparaît donc pas comme un moment spécifique de l'action pédagogique, mais comme une composante permanente. Notons enfin qu'elle peut prendre de multiples formes telles que imposition, interaction sociale, évaluation formatrice... et qu'elle oblige à reconstruire le contrat didactique initialement engagé.</p> <p>En fin de compte, « l'évaluation formative est à concevoir plus comme une activité de communication entre le maître et l'élève que comme une activité de mesure » (E. Auvray, Évaluer, c'est choisir, Revue EPS n°290, 2001).</p>

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui développent des comportements et des prestations spécifiques dans les apprentissages dans lesquels ils sont engagés.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Construire des outils d'observation adaptés au regard des apprentissages à réaliser.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> Connaître les conditions (biomécaniques, relationnelles...) d'efficacité de l'action. - Identifier les indices révélateurs des contenus qui doivent être appris sur les plans moteurs, méthodologiques et sociaux. - Différencier les modes de recueil de données (observation, entretien...).	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui commettent des erreurs dans leurs gestes moteurs.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Identifier la logique des erreurs commises par les élèves.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> - Disposer d'hypothèses de significations sur les conduites des élèves. - Discuter avec l'élève pour savoir pourquoi il a choisi certaines solutions. - Utiliser la co-observation et valoriser le conflit sociocognitif pour faire émerger les logiques à l'œuvre.	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui évoluent différemment pendant le cycle.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Proposer des régulations individualisées au cours de l'apprentissage.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> - Observer ce qui a été acquis. - Différencier les contenus à travailler en cours de cycle.	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui attendent les instructions du professeur pour se mettre en action.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Aider les élèves à s'inscrire dans une dynamique d'apprentissage.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> - Expliciter le lien entre action entreprise et résultat obtenu. - Indiquer aux élèves les étapes franchies dans le processus d'apprentissage. - Présenter les situations sous forme de défi à résoudre.	

## FICHE THÉMATIQUE N°18 : HANDICAP

<b>DEFINITION &amp; ENJEUX</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce que le handicap ?</b></p> <p>Constitue un handicap, au sens de la loi du 11/2/2005, « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne, en raison d'une altération substantielle durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives, ou psychiques, d'un poly-handicap ou d'un trouble de santé invalidant ».</p> <p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser aux élèves en situation de handicap ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce qu'il doit accueillir tous les élèves, quelles que soient leurs situations de handicap.</li> <li>- Parce que les finalités de l'EPS concernent tous les élèves, notamment ceux en situation de handicap qui doivent atteindre les compétences des programmes.</li> <li>- Parce que l'EPS peut être pour ces élèves un lieu de lien social et de pratique privilégiée pour agir avec son corps.</li> <li>- Parce que l'enseignant a toute latitude pour adapter son cours, ses contenus, ses évaluations...</li> </ul>	

<b>POINTS DE REPÈRES</b>
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet du handicap ?</b></p> <p>- <u>Collège (arrêté 9/11/2015)</u>  * (L'éducation physique et sportive) assure l'inclusion, dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap (Programme cycle 3 &amp; 4).</p> <p>- <u>Lycée professionnel (arrêté du 3/4/2019)</u>  * Selon le principe d'une école inclusive, les établissements de formation doivent accueillir tous les élèves quel que soit leur degré d'aptitude partielle ou de handicap. Il est de la responsabilité des professeurs de concevoir et de mettre en œuvre des traitements didactiques spécifiques, adaptés aux enjeux de formation retenus pour les différents élèves de l'établissement. Compte tenu des enjeux de santé publique liés à la sédentarité, tout doit être mis en œuvre pour proposer une EPS adaptée.</p> <p>- <u>Lycée général et technologique (arrêté 17/1/2019)</u>  * L'éducation physique et sportive du lycéen (...) lui permet de les (compétences) enrichir et d'en acquérir de nouvelles qui favoriseront sa réussite dans l'enseignement supérieur et dans sa vie future d'adulte.  * Au-delà des enseignements obligatoires, des dispositifs adaptés d'enseignement et d'animation, disciplinaires et pluridisciplinaires peuvent être organisés pour des élèves à besoins particuliers (obésité et surpoids, manque de confiance et d'estime de soi, recherche d'excellence sportive, etc.) et/ou des élèves en difficulté au regard des compétences-clés (savoir nager par exemple).</p> <p style="text-align: center;"><b>Comment identifier le handicap à l'école ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- À la rentrée 2018, plus de 320 000 enfants en situation de handicap étaient scolarisés, alors que 20 000 ne sont pas scolarisés (dont 5 000 restent à domicile).</li> <li>- La classification scolaire officielle des capacités motrices des élèves en fonction de leur handicap est définie dans la circulaire du 30/3/1994. Elle distingue deux positions de base : debout (élève classé D) ou en fauteuil (élève classé F) ; et elle établit trois niveaux de handicap pour chacune de ces positions : du niveau 1 pour les élèves les plus lourdement handicapés au niveau 3 pour les élèves les moins handicapés.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Que faut-il savoir sur le handicap ?</b></p> <p>La loi pour l'égalité des droits et des chances (11/2/2005) prescrit de « rendre possible une participation effective à la vie sociale en assurant l'accessibilité de tous à tout ».</p> <p>Pourtant, la sportivisation d'une EPS qui s'adresse à des jeunes « robustes et turbulents », a longtemps détourné les regards de ceux qui le sont moins et ne peuvent espérer s'inscrire avec succès dans la vaste dynamique des affrontements sportifs qui règnent à tous les niveaux de pratique.</p> <p>Aujourd'hui, il y a toutefois une réelle volonté de s'adresser à ces élèves qui souffrent d'un handicap. Cependant, les freins à une pratique physique sont encore nombreux : accessibilité insuffisante, réticences des élèves ou des parents eux-mêmes, manque de formation des enseignants, sentiment de gêne devant le handicap... C'est ainsi que le handicap n'apparaît pas lié seulement à la personne, mais également aux situations et environnements rencontrés.</p> <p>Par ailleurs, si le handicap nécessite une pratique physique adaptée, il a aussi des conséquences psychologiques importantes pour le sujet lui-même. Notamment au moment de l'adolescence où les bouleversements corporels ont des répercussions psychologiques importantes, aussi bien au niveau de la réalité concrète, qu'au niveau imaginaire et symbolique. Ce qui entraîne un véritable travail de réappropriation du corps et de ses nouvelles possibilités. Or, « pendant cette période, on est complètement assujéti au miroir, au reflet inerte renvoyé par la glace, au reflet vivant que l'on cherche à lire dans les yeux des autres. On y guette le surgissement de soi-même conforme à une image idéale » (F. Dolto, C. Dolto-Tolitch, Paroles pour adolescents, 1989).</p> <p>Dès lors, cette réappropriation corporelle est très problématique pour l'adolescent handicapé.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le sujet doit effectuer un travail de deuil dès lors que survient le handicap. Le handicap, qui est à la fois une altération physique et une blessure narcissique rend le corps faillible. Le travail de deuil va s'effectuer en différents stades : la sidération, le déni (défense nécessaire pour repousser l'insupportable), la dépression</li> </ul>

(prise de conscience que la guérison n'aura pas lieu) et l'acceptation (le réinvestissement de l'avenir).

- Par ailleurs, le handicap va télescoper le mouvement d'autonomisation en ramenant l'adolescent à un état infantile lié à la dépendance d'autrui. Il va même favoriser une régression. Le sujet sera en tout cas plongé dans une contradiction entre avoir besoin et ne pas supporter d'être dans un état de dépendance.
- Enfin, la recherche du semblable auprès des pairs devient compliquée dans la mesure où les regards peuvent être porteurs de curiosité, compassion, pitié ou ignorance ; ce qui marque justement la différence. Les relations de rivalité entre pairs, constitutives de l'identité, deviennent faussées (d'où des surinvestissement dans des sphères ne mettant pas en jeu le corps) ; de même, les relations avec les pairs de sexe opposé prennent une autre dimension en faisant surgir des sentiments de honte quant à la différence « exhibée ».

En d'autres termes, le handicap va suspendre la construction de l'adolescent en lui interdisant d'être corporellement autrement et en le ramenant à un état de dépendance. Pour sortir de ce carcan, le jeune va devoir faire un travail psychique de réorganisation qui va parfois se manifester par des conduites à risques centrées sur le corps malade, seul moyen de s'affranchir avec la dépendance de son environnement. Dans ce contexte, le regard des autres va jouer aussi un rôle important en renforçant ou en diminuant le sentiment de vulnérabilité.

Le rôle de l'enseignant d'EPS est alors de trouver des situations, des environnements où s'estompent les effets handicapants liés à la déficience et où l'élève peut être valorisé à travers des conduites motrices adaptées. Le professeur doit aussi adapter les contenus d'enseignement aux capacités des élèves en s'appuyant sur le PPS (projet personnel de scolarisation).

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui refusent de s'investir en EPS.	Accepter son corps comme source potentielle de plaisir et de bien-être.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aménager les pratiques pour qu'elles soient réalisables et s'effectuent en toute sécurité.</li> <li>- Éviter les excès d'adaptations qui dénatureraient l'activité.</li> <li>- Relativiser les résultats obtenus.</li> <li>- Différencier les modes de pratique (rôles sociaux).</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui sont cantonnés à l'exercice d'un rôle social ou à une pratique adaptée « <i>minimaliste</i> ».	Varié les champs d'expériences corporelles pour gagner en autonomie et en confiance.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversifier les actions en EPS : motrices, mais aussi méthodologiques et sociales.</li> <li>- Introduire des activités spécifiques issues de la culture handisport où les progrès et réalisations sont possibles.</li> <li>- Participer aux activités de l'UNSS (actions district...).</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui sont manifestement à part des autres.	Changer le regard des autres camarades.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibiliser les autres élèves au fait qu'être handicapé pose de réels problèmes.</li> <li>- Ne pas « stigmatiser » l'élève handicapé en étant toujours avec lui (sur protection).</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves voués à l'échec ou à l'isolement.	Permettre la réussite.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adapter les conditions de pratique et d'évaluations.</li> <li>- Différencier les registres d'action : moteur, mais aussi méthodologique et social.</li> </ul>	

## FICHE THÉMATIQUE N°19 : INTERACTION (ENTRE PAIRS)

<b>DEFINITION &amp; ENJEUX</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce qu'une interaction ?</b></p> <p>« Relations entre plusieurs individus à propos d'un objet, dans le but d'acquérir des compétences » (F. Darnis, 2010).</p> <p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser aux interactions ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que les apprentissages en EPS s'effectuent au sein d'un collectif (groupement d'élèves).</li> <li>- Parce que les élèves sont plus réceptifs au discours de leurs camarades (forme et fond).</li> <li>- Parce que cela augmente le nombre de rétroactions possibles au cours de l'apprentissage.</li> <li>- Parce que cela permet de mieux cibler ce qu'il y a à faire et à apprendre (si l'interaction est guidée).</li> </ul>	
<b>POINTS DE REPÈRES</b>	
<p><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet des interactions ?</b></p>	
<p>- Collège (arrêté 8/7/2008)</p> <p>* <i>L'ensemble des compétences méthodologiques et sociales révèlent principalement l'appropriation d'outils, de méthodes, de savoirs et de savoir être nécessaires aux pratiques et aux apprentissages dans le respect des règles et des rapports humains.</i></p> <p>* <i>Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages.</i></p>	
<p><b>Comment se déroulent les interactions en EPS ?</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- D. Deriaz, B. Poussin et J-F. Grehaigne (Le débat d'idées, Revue EPS n°273, 1998) provoquent des interactions verbales entre les phases de jeu entre les joueurs d'une même équipe ou bien entre un joueur et un partenaire observateur. Dans le premier cas, les interactions se centrent sur les conditions d'efficacité de l'équipe, dans le second cas, elles visent davantage le développement des ressources individuelles du joueur au sein de l'équipe.</li> <li>- Toujours dans la perspective du débat d'idées, Z. Zerai, M. Rezig, M. Zhigbi (Débats d'idées et apprentissage chez les filles en sport collectif. eJRIEPS, 13, 2008) proposent d'introduire des données chiffrées relevées à l'occasion des rencontres de manière à obtenir des données fiables qui permettent d'alimenter le débat d'idées.</li> <li>- La formation au managéral (formé) réciproque entre pairs prouve aussi toute son efficacité sur l'acquisition de compétences motrices et décisionnelles en tennis de table (P. Ensergueix, L. Lafont, Formation au Managéral Réciproque en tennis de table chez des élèves de 14-15 ans : tentative de modélisation et mesure des effets. eJRIEPS, 12, 2007)</li> </ul>	
<p><b>Que faut-il savoir sur les interactions ?</b></p>	
<p>Le postulat de base consiste à affirmer que les élèves peuvent acquérir des connaissances lors des interactions entre pairs. Dans cette optique, l'enseignant cherche à faire passer les élèves d'un simple regroupement ou rassemblement à un véritable groupe ou à une véritable équipe.</p> <p>L'interaction peut s'opérer au sein de groupes de différentes nature. D. Hauw (Les groupes en EPS, 2000) distingue ainsi des groupes de niveaux, de besoin, affinitaires, hétérogènes, mixtes et physiologiques.</p> <p>L'interaction peut prendre plusieurs aspects et être verbale ou non verbale, individuelle ou collective. On peut ainsi recenser l'imitation, le conflit sociocognitif, la conduite parallèle, le tutorat et la coopération...</p> <p>Toutefois, le simple fait de mettre des élèves en groupe et de leur demander de travailler ensemble n'aboutit que très rarement à une véritable coopération. De fait, plusieurs conditions doivent être réunies pour que ces interactions soient bénéfiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En premier lieu, il est nécessaire que l'enseignant organise les interactions. Ce qui signifie qu'il accepte que l'élève prenne « <i>en charge lui-même son propre apprentissage</i> » (P. Jonnaert, C. Vander Borgh, Créer des conditions d'apprentissage, 2003).</li> <li>- D'autre part, les interactions doivent être guidées. Sur la base d'observables, de données chiffrées... l'interaction doit être orientée vers le contenu visé.</li> <li>- Par ailleurs, il faut que la relation entre les individus qui interagissent soit de nature coopérative et non compétitive (climat de maîtrise).</li> <li>- Il semble également qu'un niveau proche de compétences entre les élèves impliqués, permette plus facilement la remise en cause des représentations. Même si F. D'Arripe (À propos de la thèse, Revue EPS n°282, 2000) plaide pour une dissymétrie de compétence en début d'apprentissage.</li> <li>- Enfin, « <i>pour pouvoir bénéficier au mieux des explications, celui qui les reçoit devrait avoir l'opportunité de les mettre en application de manière à pouvoir gérer sa compréhension et éventuellement prendre conscience des problèmes rencontrés</i> » (C. Buchs, K. Lehraus, F. Butera, Interactions en petits groupes et apprentissage, 2006). En effet, « <i>la médiation des autres n'a de sens que de permettre l'exercice de pouvoirs nouveaux que chacun se découvre</i> » (O. Bassis, Se construire dans le savoir, 1998).</li> </ul> <p>Il faut préciser que si le conflit socio-cognitif est un moyen efficace pour l'émergence de nouvelles solutions, il existe aussi des modalités d'interactions sans conflit qui favorisent l'apprentissage (conseils, démonstrations...).</p> <p>Soulignons enfin que l'utilisation d'interactions entre élèves permet également d'envisager l'acquisition d'attitudes (écoute, prise en compte du point de vue d'autrui...) ou de méthodes</p>	

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui éprouvent de grosses difficultés à être en interaction : point de vue immuable, élève à part...	Le groupe doit offrir les conditions d'un échange constructif.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Former des groupes dont la dynamique relationnelle n'est pas incompatible avec les échanges (groupes de besoin notamment).</li> <li>- Instaurer dans le groupe une interdépendance dans l'atteinte du but et la recherche du succès.</li> <li>- Organiser les rôles au sein du groupe de manière à rendre chacun indispensable à l'interaction.</li> <li>- Créer un climat de maîtrise.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui sont en petits groupes mais dont les phases d'interactions ne débouchent sur aucune solution nouvelle.	Guider l'interaction vers le contenu à s'approprier.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser des supports inductifs de l'échange : fiches de relevés, observations critériées...</li> <li>- Jouer sur l'asymétrie de compétences lors des échanges.</li> <li>- Jouer sur les modalités de groupement.</li> <li>- Aider à la conceptualisation et à la verbalisation (si elle est utilisée).</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui trouvent des solutions grâce aux interactions sociales, mais qui ne les utilisent finalement pas lorsque c'est à eux de pratiquer.	Concrétiser individuellement la solution trouvée collectivement.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
- Offrir des occasions de tester, puis de comparer les nouvelles solutions.	

## INTERDISCIPLINARITÉ

- Collège (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3, Arrêté 9/11/2015)

\* *Tous les enseignements concourent à la maîtrise de la langue.*

\* *Tous les enseignements concourent à développer les capacités d'expression et de communication des élèves.*

\* *Des projets interdisciplinaires sont réalisés chaque année du cycle*

- Collège (Programme EPS cycle 3, Arrêté 9/11/2015)

\* *L'éducation physique et sportive offre de nombreuses situations permettant aux élèves de pratiquer le langage oral.*

\* *En articulant le concret et l'abstrait, les activités physiques et sportives donnent du sens à des notions mathématiques (échelle, distance...)*

\* *En lien avec l'enseignement de sciences, l'éducation physique et sportive participe à l'éducation à la santé et à la sécurité.*

\* *En articulation avec l'enseignement moral et civique, les activités de cet enseignement créent les conditions d'apprentissage de comportements citoyens pour respecter les autres, refuser les discriminations, regarder avec bienveillance la prestation de camarades, développer de l'empathie, exprimer et reconnaître les émotions, reconnaître et accepter les différences et participer à l'organisation de rencontres sportives.*

\* *Une langue vivante étrangère ou régionale peut être utilisée par exemple, pour donner les consignes de jeu, pour commenter une rencontre.*

- Collège (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4, Arrêté 9/11/2015)

\* *Cette appropriation croissante de la complexité du monde (naturel et humain) passe par des activités disciplinaires et interdisciplinaires dans lesquelles il fait l'expérience de regards différents sur des objets communs.*

- Collège (Programme EPS, cycle 4, Arrêté 9/11/2015)

\* *La pratique d'activités physiques offre ainsi de nombreuses occasions pour le développement de compétences langagières, par exemple, en élargissant le répertoire lexical des élèves, en favorisant les situations de communication.*

\* *L'éducation physique et sportive est un enseignement qui se prête particulièrement bien à la pratique d'une langue vivante étrangère ou régionale.*

## FICHE THÉMATIQUE N°20 : LUCIDITÉ

<b>DEFINITION &amp; ENJEUX</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce que la lucidité ?</b></p> <p>La lucidité consiste à manifester de la perspicacité, de la clairvoyance, de l'objectivité dans le rapport qui unit les choses entre elles ou dans le lien que l'individu entretient avec son environnement.</p> <p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à la lucidité ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que la finalité de l'EPS est de former un individu cultivé, lucide et autonome.</li> <li>- Parce que c'est un élément clé pour une pratique sécuritaire (intégrité physique).</li> <li>- Parce que cela permet à l'élève d'agir plus efficacement dans son environnement, en fonction des ressources dont il dispose.</li> <li>- Parce qu'il est attendu de l'élève qu'il puisse apprécier et évaluer des prestations motrices.</li> </ul>	

<b>POINTS DE REPÈRES</b>
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet de la lucidité ?</b></p> <p><u>- Collège (Arrêté du 9/11/2015)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>L'éducation physique et sportive a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre-ensemble</i> (Programme d'EPS cycle 3).</li> <li>* <i>Ils identifient les effets immédiats de leurs actions, en insistant sur la nécessaire médiation du langage oral et écrit</i> (Programme d'EPS cycle 3).</li> <li>* <i>Développer le jugement est un des buts privilégiés du cycle 4. Chaque discipline y concourt à sa manière en enseignant l'évaluation critique de l'information et des sources d'un objet médiatique, en apprenant à élaborer des codes pour évaluer une activité physique...</i> (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).</li> <li>* <i>Au cycle 4, les élèves prennent conscience des risques, qu'ils soient naturels ou liés aux activités humaines, et en analysent les causes et conséquences naturelles et humaines</i> (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).</li> <li>* <i>L'éducation physique et sportive aide à comprendre les phénomènes qui régissent le mouvement et l'effort, à identifier l'effet des émotions et de l'effort sur la pensée et l'habileté gestuelle</i> (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).</li> <li>* <i>Acquérir les bases d'une attitude réflexive et critique vis-à-vis du spectacle sportif</i> (Compétences travaillées, programme EPS du cycle 4).</li> </ul> <p><u>- Lycée professionnel (2009), lycée général et technologique (2010)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>L'EPS a pour finalité de former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué (finalité).</i></li> </ul> <p><u>- Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>Le développement des ressources, l'enrichissement de la motricité, la capacité à en disposer à bon escient dans le cadre d'une pratique raisonnée, constituent des conditions nécessaires pour accroître la réussite de l'élève dans des contextes de pratiques diversifiées</i> (Objectif n°1).</li> <li>* <i>Par l'analyse réflexive sur les pratiques elles-mêmes et les conditions de la pratique, le lycéen évite d'être un consommateur naïf d'activités physiques et devient un pratiquant lucide et responsable, capable de réinvestir les effets de sa formation en dehors de l'école</i> (Objectif n°2).</li> <li>* <i>Les trois compétences méthodologiques et sociales sont indispensables tant à l'acquisition des compétences propres à l'EPS, qu'à celles partagées avec les autres disciplines pour permettre à l'élève d'apprendre et de devenir citoyen et lucide.</i></li> <li>* <i>S'engager lucidement dans la pratique se préparer à l'effort, connaître ses limites, connaître et maîtriser les risques, se préserver des traumatismes, récupérer, apprécier les effets de l'activité physique sur soi</i> (compétence méthodologique n°1).</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce qu'être lucide en EPS ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>S'engager lucidement dans la pratique</i> » constitue la compétence méthodologique et sociale n°1 du lycée général et professionnel (2009,2010). Les programmes la déclinent en termes de : se préparer à l'effort, connaître ses limites, se préserver des traumatismes, apprécier les effets de l'activité physique sur soi...</li> <li>- De manière plus large, on retiendra aussi qu'être lucide en EPS, c'est :             <ul style="list-style-type: none"> <li>* Pouvoir se fixer un projet adapté à ses moyens (par exemple, déterminer le temps prévu pour courir son 3 x 500 m lors de l'épreuve de course de ½ fond au bac).</li> <li>* Adapter son niveau de ressource aux contraintes de l'environnement pendant l'action (par exemple, adapter sa frappe à l'état du rapport de force en badminton).</li> <li>* S'engager en toute sécurité dans une pratique présentant des dangers objectifs (posséder les connaissances permettant de grimper en tête dans une voie d'escalade).</li> <li>* Pouvoir apprécier le niveau de prestation d'un camarade (par exemple en danse au bac).</li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Que faut-il savoir sur la lucidité</b></p> <p>La lucidité est une synergie dialectique entre l'intuition (perception immédiate de la réalité) et la raison (qui analyse, confronte et expérimente). Elle dépasse la connaissance de soi dans la mesure où elle porte un regard extérieur sur le rapport que les individus entretiennent entre eux ou avec leur environnement. « <i>La lucidité, c'est avoir des sensations à la troisième personne</i> » (M. Cioran, Le crépuscule des pensées, 2001).</p> <p>Sur le plan éducatif, l'école demande à l'élève de réfléchir, de s'interroger, de développer un regard critique sur lui-même. Plus spécifiquement, l'EPS ambitionne de former un citoyen lucide, ce qui revient à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaître ses capacités (se connaître, connaître son niveau de compétence) ; comprendre ce que l'on fait</li> </ul>

(connaître les APSA, les techniques et le matériel, savoir comment le milieu environnant peut réagir).

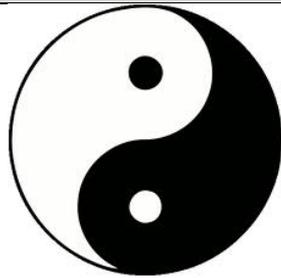
- Pouvoir disposer de ses capacités à bon escient. C'est-à-dire agir en fonction de ses moyens, se fixer des buts atteignables.
- Pouvoir adapter son comportement au regard du déroulement de l'action ; que ce soit dans un environnement physique ou dans un contexte d'opposition social individuel ou collectif.
- Pouvoir agir, pour soi et pour les autres, dans des conditions de sécurité objective.
- Pouvoir juger, estimer des prestations corporelles ; porter un regard critique sur le spectacle sportif (donner son avis, argumenter).

La lucidité n'est toutefois pas donnée d'emblée. Si l'intuition est une première forme de connaissance, elle doit être complétée par la raison. C'est pourquoi, l'enseignant doit offrir à ses élèves les moyens de comparer, mettre en relation, échanger, évaluer afin de développer une image qui s'approche de la vérité. L'utilisation de critères d'observations accessibles constitue à ce titre un outil déterminant pour accéder à un degré de lucidité important.

Enfin, nous soulignerons avec André Comte-Sponville que « *la lucidité, c'est l'amour de la vérité, quand elle n'est pas aimable. Cela vaut aussi pour soi. Car enfin se connaître comme on est, c'est presque toujours se décevoir* ». Il précise aussi (Dictionnaire philosophique, 2001) que « *la lucidité, c'est voir ce qui est comme cela est, plutôt que comme on voudrait que cela soit* ».

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui formulent des projets d'action irréalistes.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Faire prendre conscience aux élèves des ressources dont ils disposent pour les aider à se fixer un projet adapté.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre en place des outils de mesure des capacités (test VAM-eval...).</li> <li>- Centrer l'attention des élèves sur les manifestations de leurs efforts (fréquence cardiaque, rapport réussites / tentatives...).</li> <li>- Les aider à prendre connaissance des outils d'évaluation (barèmes, codes de pointage...).</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui ne transforment pas leurs comportements malgré une inefficacité constatée.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Pouvoir adapter ses comportements au regard de l'évolution de la situation.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confronter l'élève à des situations complexes qui « obligent » la mobilisation et l'adaptation des contenus mis en jeu.</li> <li>- Utiliser la verbalisation pour mettre en rapport les actions menées avec le résultat obtenu.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui s'engagent dans des situations dangereuses pour eux.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Pouvoir apprécier la dangerosité d'un environnement.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les risques potentiels : manifestations, forces...</li> <li>- Les doter d'outils d'actions sécuritaires : parades...</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves incapables d'apprécier objectivement une prestation motrice.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Mettre en rapport une prestation motrice avec des critères d'évaluation.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier et comprendre les critères d'observation.</li> <li>- S'approprier les outils d'évaluation.</li> </ul>	

## FICHE THÉMATIQUE N°21 : MIXITÉ

<b>DEFINITION &amp; ENJEUX</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce que la mixité ?</b></p> <p>« Fait de dispenser un enseignement commun à un groupe de garçons et de filles dans le dessein de leur permettre de s'approprier une culture commune, tout en reconnaissant la place et les caractéristiques de chacun » (V. Lamotte, Lexique de l'enseignement de l'EPS, 2005).</p> <p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à la mixité ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce qu'il enseigne en même temps à des filles et des garçons.</li> <li>- Parce que les filles réussissent moins bien en EPS que les garçons.</li> <li>- Parce que l'EPS est la seule discipline qui met en jeu le corps et que celui-ci constitue une des principales différences entre les garçons et les filles.</li> <li>- Parce que beaucoup d'APSA support à l'EPS se caractérisent par des dimensions historiquement et culturellement masculines (force, défi...)</li> </ul>	

<b>POINTS DE REPÈRES</b>
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet de la mixité ?</b></p> <p><u>- Collège (arrêté 9/11/2015)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* L'éducation physique et sportive permet tout particulièrement de travailler sur ce respect, sur le refus des discriminations et l'application des principes de l'égalité fille/garçon (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3).</li> <li>* L'éducation physique et sportive répond aux enjeux de formation du socle commun en permettant à tous les élèves, filles et garçons ensemble et à égalité, a fortiori les plus éloignés de la pratique physique et sportive, de construire cinq compétences travaillées en continuité durant les différents cycles (Programme EPS cycle 3 &amp; 4).</li> <li>* Ces règles concernent aussi les pratiques et la vie dans l'établissement, comme dans les activités physiques, sportives et artistiques : comprendre qu'elles sont source d'inventions techniques, de liberté, de sécurité permet d'établir des rapports positifs aux autres, en particulier avec les camarades de l'autre sexe (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).</li> <li>* L'éducation physique et sportive aide tous les collégiens et collégiennes à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, pour construire une image positive de soi dans le respect des différences (Programme EPS cycle 4).</li> </ul> <p><u>- Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Cette discipline est dépendante des conditions d'enseignement qui permettent de tenir compte des genres (féminin / masculin).</li> <li>* Le parcours d'expériences corporelles proposé à l'élève se traduit par le choix d'activités physiques, sportives et artistiques. Il tient compte des demandes du public scolaire local, celles des filles notamment.</li> </ul> <p><u>- Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Le parcours d'expériences corporelles proposé à l'élève se traduit par le choix d'activités physiques, sportives et artistiques. Il tient compte des demandes du public scolaire local, celles des filles notamment.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Quelle réalité recouvre la mixité dans les pratiques physiques ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- (Pratiques sportives des jeunes 2001). Plus des deux tiers des jeunes de 12 à 17 ans pratiquent un sport en dehors des cours d'EPS dispensés au collège ou au lycée. La pratique sportive est plus fréquente chez les garçons que chez les filles (77 % contre 60 %). Quand le milieu social s'élève, les filles sont plus nombreuses à faire du sport et en font plus fréquemment. Parmi les filles qui entrent en seconde, 64 % font du sport, soit autant que les filles de 6e et de 5e. Néanmoins, les formes de pratique se modifient : parmi les lycéennes qui font du sport, 75 % en font au moins une fois par semaine contre 85 % des collégiennes, mais elles font moins souvent partie d'un club</li> <li>- Aux examens d'EPS (2014), on relève une différence de moyenne entre les garçons et les filles au bac général (14,40 / 13,74), au bac techno (13,44 / 12,64), au bac pro (12,83 / 12,42) et au CAP-BEP (12,97 / 12,21).</li> <li>- (Sport scolaire, UNSS 2013). Première fédération féminine du point de vue des licenciés, les filles représentent 40% des effectifs totaux (avec une représentation équivalente chez les jeunes arbitres), avec toutefois une nette déperdition avec l'âge (47% des licenciés en benjamins contre 37% en cadets).</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Que faut-il savoir sur la mixité ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les APSA support de l'EPS sont majoritairement porteuses de stéréotypes masculins. Elles influencent les rapports au corps</li> <li>- Pour autant, il existe une diversité de rapports au corps, à l'EPS et au sport qui remet en cause l'homogénéité de ces rapports à l'intérieur d'une même catégorie de sexe.</li> <li>- La création des inégalités de réussite en fonction du sexe est aussi liée à la situation didactique (choix des contenus, modalités de régulation...) qui active ou inhibe les dispositions des élèves.</li> </ul> <p><u>La mixité est porteuse d'un double visage : certes une opportunité à saisir pour les filles, mais aussi une arène de la production du genre et de la domination masculine (G. Cogérino, Rapport au corps, genre et réussite en EPS, Préambule, AFRAPS, 2017)</u></p> <p style="text-align: center;"><b>Article ch3 LE genre (Couchot)</b></p> <p>Ce n'est que depuis le milieu des années 1980 que les cours d'EPS sont réellement mixtes. Cette ambition noble entretient cependant une reproduction d'inégalités, notamment au niveau des résultats aux examens, mais aussi au niveau du nombre de licenciés dans le sport scolaire. Du coup, l'EPS se différencie des autres disciplines dans la mesure où les filles réussissent globalement moins bien que les garçons. Il faut</p>

préciser qu'on a longtemps proposé en EPS aux filles, ce qui se faisait avec les garçons ; et savoir également que près des 2/3 des interactions du professeur s'adressent aux garçons.

Pour que vive la mixité, source potentielle d'enrichissement et d'intégration des valeurs citoyennes, il faut aujourd'hui passer de l'égalité à l'équité. Ce qui revient à prendre en compte les différences physiques, les motifs d'agir et l'expression différenciée de la motricité. Mais aussi la notion de genre entendue comme attribut psychologique et culturel, fruit d'un processus social au cours duquel l'individu acquiert les caractéristiques du masculin ou du féminin. Cependant, cette recherche d'équité ne doit pas déboucher, sous peine de gommer son objectif premier (le vivre ensemble), sur une pédagogie des différences avec un enseignement à deux vitesses.

En EPS, l'équité peut être déclinée sur trois plans :

- L'accès à une culture commune, c'est-à-dire à la possibilité, pour tous, de s'approprier des compétences et des connaissances culturelles et méthodologiques. La confrontation fréquente à des APSA historiquement masculines et marquées par des valeurs d'affrontement, de défi, d'effort, de dépense énergétique, induit chez les filles des rapports plus ou moins distanciés à la culture sportive (approche andro-centrée). Cependant, cette perspective ne signifie pas non plus de construire et proposer à tout prix un enseignement asexué. Comme l'affirme P. Goirand (L'acroSPORT au collège, Revue EPS n°303, 2003), « *l'égalité en gymnastique, ce n'est pas de proposer l'acrobatie pour les garçons et l'esthétisme pour les filles, mais c'est bien d'amener à faire vivre à tous le défi et l'élégance* ». Ce rapport à la culture soulève donc le problème d'anticiper ce qui freine ou favorise, notamment chez les filles, une activité réelle (A. Davisse, Les filles, point aveugle des sports nouveaux ou anciens, Revue EPS n°277, 1999). Ce qui revient à s'interroger sur les motifs d'agir que les élèves (filles et garçons) peuvent trouver dans certaines formes de pratiques physiques telles qu'on les rencontre à l'école. L'enseignant doit alors créer les conditions d'accès pour tous à cette culture commune. Il peut pour cela : jouer sur le choix des APSA programmées ; différencier les modes d'entrée (M. Playse, D'une logique interne sportive à une logique interne scolaire motrice : pour une équité entre garçons et filles, Cahiers de Nantes n°33, 2006) ; cibler les contenus à enseigner, notamment sur la réappropriation de pouvoirs moteurs simples (C. Vigneron, Sports collectifs : de l'ambition pour les filles, Dossier EPS n°67, 2006).

- L'équité aux examens. En EPS, le différentiel de notation entre les garçons et les filles est d'environ un point (différence plus marquée lorsque ce sont des enseignantes qui notent !). Dans cette optique, Y. Pressensé (De l'égalité à la mixité, Cahiers de l'académie de Nantes n°33, 2006) plaide pour une réorientation de l'évaluation de la performance vers les facteurs de réalisation.

- L'insertion sociale et l'accès à des responsabilités. L'EPS constitue le support privilégié de certains apprentissages méthodologiques, notamment ceux faisant intervenir les relations sociales. Cela nécessite toutefois de pouvoir se faire respecter. Pour permettre l'expression de ces sociabilités, l'enseignant devra développer la connaissance de la règle, du vocabulaire spécifique, des modalités d'arbitrage ; mais aussi organiser les conditions d'une pratique adaptée (effectif, modes de groupement, comptage du score, terrain...) où les liens d'interdépendance sont avérés.

Malgré tout, les raisons qui justifient le démixage existent et sont parfois bien réelles : APSA peu appropriées aux aspirations de l'un ou l'autre sexe ; différences de niveaux ; rapport de forces inégaux et parfois dangereux ; gêne affective... N. Dechavanne, A. Davisse et F. Labridy (EPS et mixité, Revue Hyper n°210, 2000) soulignent ainsi que « *il n'y a pas lieu d'avoir un dogme invariable, par exemple "mixer" à tout prix, mais de trouver des solutions variées de rencontre des mêmes et de l'Autre, pour que les adolescent(e)s arrivent à prendre des décisions, à se reconnaître dans un sexe, pour qu'ils se confrontent à leurs différences et à leurs limites, sans seulement s'opposer ou s'exclure* ».

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des différences de niveaux marquées entre garçons et filles.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Gérer dans un même lieu et dans un même moment une hétérogénéité très marquée.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> - Différencier les modes de groupement (groupes de besoins par exemple). - Proposer des aménagements matériels (hauteur du filet, taille du ballon...). - Insister sur les contenus méthodologiques et sociaux. - Travailler des pouvoirs moteurs simples pour que les filles puissent agir plus efficacement.	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves (souvent les filles) qui manifestent un investissement moindre.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Diversifier les mobiles d'agir.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> - Diversifier les modes d'entrée dans l'APSA, ainsi que les - Choisir des modes de groupement qui ne « mettent pas en danger » (ex. : les garçons rouges jouent contre les garçons bleus, puis le score continue, mais avec les filles rouges contre les filles bleues). - Minorer les compétitions (donc les échecs potentiels) et développer une logique de maîtrise. - Développer ce qui fonde culturellement l'activité (accéder à la logique du duel, de la performance...).	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des filles qui obtiennent de moins bons résultats que les garçons lors des évaluations.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Valider le travail réalisé dans un souci d'équité.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> - Choisir des critères d'évaluation qui sanctionnent plus les progrès (diminuer le poids de la performance).	
<b>Problème professionnel (4)</b>	

<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves, garçons et filles, qui éprouvent des difficultés à se mélanger, à pratiquer ensemble.	Accepter la présence d'autrui, voire la coopération.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rendre l'autre nécessaire dans la réalisation de la tâche demandée et favoriser les interactions sociales.</li> <li>- Rechercher un équilibre dans la programmation des APSA (genre masculin, féminin, neutre).</li> <li>- Développer des projets collectifs (acrosport...).</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (5)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des risques de blessure du fait des différences morphologiques entre garçons et filles.	Instaurer un contexte de pratique sécuritaire.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Démixer ou jouer sur les formes de groupement.</li> <li>- Adapter les règles (jouer sur les interdits).</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (6)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des garçons qui refusent que les filles les arbitrent.	Développer l'exercice des responsabilités.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaissance du règlement et des gestes d'arbitrage.</li> <li>- Instauration de rôles sociaux indispensables.</li> </ul>	

## FICHE THÉMATIQUE n°22 : MOTIVATION

### POURQUOI S'INTERESSER A LA MOTIVATION EN EPS ?

<b>1</b>	Car le cours d'EPS est obligatoire et « peut enchanter la journée terne d'un élève, comme il peut devenir un cauchemar hebdomadaire » (Gagnaire et Lavie, 2005)		
<b>2</b>	Car la motivation a des conséquences qui intéressent l'enseignant d'EPS (Vallerand, 1997)		
	1°) <u>Cognitives</u> : l'individu est plus attentif, plus concentré	2°) <u>Affectives</u> : il éprouve plus de plaisir	3°) <u>Comportementales</u> : il s'investit plus et plus longtemps
<b>3</b>	Car « Aucune théorie envisageant de rendre compte du comportement moteur ne peut faire l'économie du concept d'effort mental » (Delignières et Deschamps, 2000)		
<b>4</b>	Car « La motivation est certes une variable éminemment personnelle, mais elle se nourrit grandement de l'environnement dans lequel évolue l'individu » (Dupont, Delens & Teissier, 2010)		
<b>5</b>	Car « L'école doit se donner pour tâche d'éviter que le désir d'apprendre ne se perde, et de le recréer de toutes pièces quand il est absent. Donner l'envie d'apprendre devrait d'ailleurs devenir un de ses projets principaux » (Giordan, 2002)		

#### DEFINITION & ENJEUX

##### Qu'est-ce que la motivation ?

« Phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (R. Viau, La motivation en contexte scolaire, 2009).

##### Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à la motivation ?

- Parce que le déclenchement de l'activité dépend de la motivation.
- Parce qu'il sera toujours confronté à des élèves dont la motivation est faible pour les tâches qu'il propose.
- Parce qu'il doit former des individus persévérants, capables d'initiatives, d'engagements dans leur vie actuelle et future.
- Parce qu'il doit donner envie de pratiquer une activité tout au long de la vie.



#### POINTS DE REPÈRES

##### Que disent les programmes d'EPS au sujet de la motivation ?

- Collège (arrêté 8/7/2008)

\* En proposant une activité physique régulière, source de bien être, elle favorise l'acquisition d'habitudes de pratiques nées souvent du plaisir éprouvé...

- Lycée professionnel (arrêté du 10/2/2009)

\* Tout particulièrement pour ces élèves, l'EPS cherche à valoriser la réussite, afin de construire ou reconstruire l'estime de soi, de susciter la curiosité et l'envie d'apprendre, de développer le goût et la maîtrise des rapports aux autres... (Préambule).

\* Il faut leur offrir la possibilité d'une réussite régulière dans les apprentissages, condition nécessaire pour trouver ou retrouver le plaisir et l'envie d'apprendre.

\* Pour les élèves de la voie professionnelle, (...) il est recommandé de prendre en compte le décalage souvent constaté entre (...) la culture des élèves, leur motivation et les exigences de la formation.

- Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)

\* L'EPS doit développer et consolider le goût et le plaisir de pratiquer de façon régulière et autonome.

##### Comment apprécier la motivation en EPS ?

- La discipline EPS (enquête MEN, 2007). Pour les élèves, l'EPS permet de se défouler (72%), rester en bonne santé (68%), prendre du plaisir (66%), acquérir des connaissances (58%). Si les cours d'EPS n'étaient pas obligatoires, 81% y viendraient souvent (38%) ou toujours (43%)

- La pratique d'association sportive (2012-2013). Un million de licenciés, soit plus de 20% des élèves sont inscrits à l'AS de leur établissement (25% en collège et 15% en lycée). Avec 40% de filles, l'UNSS est la première fédération féminine en France. On dénombre plus de 110 000 jeunes officiels.

##### Que faut-il savoir sur la motivation ?

Si la motivation est le fruit d'une interaction entre le sujet et son environnement, alors l'enseignant possède une responsabilité dans le déclenchement, l'orientation, la modulation et l'entretien de cet état psychologique dynamique.

La motivation est éminemment personnelle car les éléments qui la déterminent diffèrent d'un individu à l'autre. Ainsi, pour J-P. Famose (motivation et performance sportive, Rencontre chercheurs/praticiens, dossier EPS n°35, 1997), la motivation représente « le produit de la confiance en soi par la valeur de la tâche ». La confiance en soi dépendant de l'interprétation des résultats antérieurs (attribution causale), de la croyance d'efficacité personnelle (sentiment de compétence) et de la croyance sur la difficulté de la tâche. La valeur de la tâche étant le fruit de la valeur d'atteinte (sens), de la valeur d'utilité intrinsèque (plaisir), de la valeur d'utilité extrinsèque (gains futurs) et du coût de la tâche (tous les aspects négatifs perçus). Pour M. Durand (L'enfant et le sport, 1987), il existe trois grands types de motivation : accomplissement, amusement et affiliation.

En d'autres termes, un élève agit (ou au contraire ne s'engage pas) :

\* Au regard d'un but qu'il doit ou veut atteindre. Pour qu'il se fixe un but, il faut d'abord que l'individu soit

confronté à une tâche qu'il ne peut d'emblée mener à bien, mais qui lui soit accessible à l'issue de la séquence d'apprentissage (déclenchement de l'activité par dissonance cognitive : nouveauté, surprise, défi, complexité). Il faut ensuite qu'il puisse imaginer un succès potentiel à son travail (habileté perçue et difficulté perçue de la tâche). Enfin, il faut qu'il attribue une valeur à cette tâche (intrinsèque ou extrinsèque). Par ailleurs, ce sont les buts d'accomplissement centrés sur la supériorité (performance) ou la construction de compétence personnelle (maîtrise) qui constituent la charpente principale de la motivation. Les buts de maîtrise peuvent être déclinés en terme d'approche ou d'évitement et au regard de la tâche ou du sujet lui-même (progrès).

\* Pour protéger ou renforcer son estime de soi (notamment au sein d'un groupe). Le développement de l'estime de soi repose notamment sur les causes que le sujet attribue au résultat de ses actions, mais aussi sur les progrès qu'il pense réaliser (et des ressources qu'il pense posséder) au regard de l'estimation de la difficulté des tâches auxquelles il est confronté. L'individu peut également être mobilisé par le fait de vouloir et pouvoir s'insérer dans un groupe (reconnaissance d'autrui). C'est ainsi que la formation du concept de soi se fait par des comparaisons sociales externes (par rapport à un groupe ou à un individu) et des comparaisons internes (ses propres habiletés dans différents domaines).

\* Pour éprouver des sensations agréables. Ces sensations peuvent trouver leur origine dans les ressorts culturels qui fondent les APSA (épreuve, performance, compétition). Mais ce sont véritablement les émotions ressenties qui motiveront l'individu. Dans cette optique, le plaisir ressenti constitue le principal facteur sous-tendant l'adhésion prolongée à une pratique. Parallèlement, la difficulté à gérer ses émotions peut court-circuiter l'investissement du sujet.

En filigrane de ces trois aspects, le sujet développe des stratégies motivationnelles qui lui permettent de négocier les conséquences affectives susceptibles de découler des situations auxquelles il est confronté.

In fine, L'enseignant pourra motiver l'élève : 1) en l'aidant à se fixer et à atteindre un but lui permettant de se réaliser ; 2) en l'aidant à protéger ou développer son estime de soi ; 3) en favorisant son insertion dans un groupe ; 4) en lui faisant vivre des sensations positives (s'appuyer sur le rôle dynamogène des émotions) ; 5) en l'aidant à gérer le contrôle de son activité

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves passifs que l'enseignant est obligé de « pousser » sans arrêt.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Offrir aux élèves des raisons d'agir.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduire de la nouveauté, de la surprise, de la complexité ou du conflit dans les situations proposées.</li> <li>- Mettre en place une pédagogie de la réussite.</li> <li>- Proposer des buts difficiles d'entrée mais réalisables à la fin de l'enseignement.</li> <li>- Aider les élèves à se fixer un projet (de performance ou de maîtrise).</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui s'arrêtent plus ou moins rapidement de pratiquer en cours d'apprentissage.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Maintenir l'engagement de l'élève.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adapter la difficulté de la tâche en réglant le décalage entre les contraintes de la tâche et les ressources des élèves.</li> <li>- Jouer sur les modalités de groupement.</li> <li>- Développer les interactions sociales entre pairs.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui n'osent pas participer, qui ne veulent pas faire devant leurs camarades ou qui s'arrangent pour que l'enseignant ne les voit pas.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Augmenter le sentiment de confiance en soi et le sentiment de compétence.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jouer sur les composantes de la confiance en soi, notamment en accompagnant l'élève dans l'interprétation de ses résultats antérieurs, mais aussi en travaillant sur ses croyances d'efficacité personnelle et sur les croyances sur la difficulté de la tâche.</li> <li>- Faire vivre à l'élève des expériences de maîtrise.</li> <li>- Lui faire assister aux efforts et succès d'autrui.</li> <li>- Jouer sur des formes de groupement qui invite l'élève à s'engager (plutôt des groupes affectifs pour ce genre d'élèves).</li> <li>- Instaurer des projets communs : but partagé, rôles complémentaires, climat affectif d'écoute et d'entraide.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui réalisent les exercices, mais qui ne font pas beaucoup d'efforts et ne semblent pas très intéressés.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Associer des émotions agréables à l'apprentissage.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer le sentiment d'autodétermination (offrir des choix possibles dans l'action à réaliser).</li> <li>- Orienter les élèves vers des buts d'accomplissement (pédagogie de maîtrise basée sur les progrès individuels).</li> <li>- Diversifier les modalités de pratiques : défi aux autres, à soi-même, défis collectifs (battre le record du monde...).</li> </ul>	

**Problème professionnel (5)**

**À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?**

À des élèves qui s'arrêtent de pratiquer parce qu'ils ont perdu, parce qu'ils ne veulent pas faire partie d'un groupe qu'ils n'ont pas choisi...

**Quel problème doit-il résoudre ?**

Aider les élèves à contrôler leurs émotions.

**Quelles solutions peut-il apporter ?**

- Apprendre à reconnaître et interpréter ses émotions.
- Construire de nouveaux repères pour mieux contrôler ses affects.
- Passer à des rôles d'arbitre ou de coach pour percevoir différemment la situation et mesurer les conséquences de certains actes.

## FICHE THÉMATIQUE N°23 : OBÉSITÉ

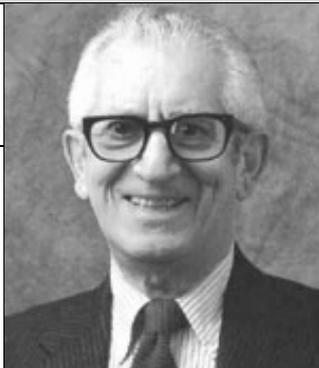
<b>DEFINITION &amp; ENJEUX</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce que l'obésité ?</b></p> <p>« Excès de masse grasse entraînant des conséquences néfastes pour la santé » (E. Martinand, L'obésité de l'enfant et de l'adolescent, Revue EPS n°290, 2001).</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à l'obésité ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce qu'une partie des élèves à qui il s'adresse sont concernés par ce problème.</li> <li>- Parce qu'il peut jouer un rôle dans la détection et la prise de conscience de ce problème.</li> <li>- Parce que un excès de masse grasse peut court-circuiter le apprentissages dans une discipline qui s'adresse au corps : incapacités physique, image de soi dévalorisée...</li> <li>- Parce que l'EPS est un lieu qui peut donner envie à l'élève de se (re)prendre en charge.</li> </ul>	

<b>POINTS DE REPÈRES</b>
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet de l'obésité ?</b></p> <p>- <u>Lycée général et technologique (arrêté 17/1/2019)</u> * Au-delà des enseignements obligatoires, des dispositifs adaptés d'enseignement et d'animation, disciplinaires et pluridisciplinaires peuvent être organisés pour des élèves à besoins particuliers (obésité et surpoids...).</p> <p>- <u>Lycée professionnel (arrêté du 3/4/2019)</u> * Selon le principe d'une école inclusive, les établissements de formation doivent accueillir tous les élèves quel que soit leur degré d'aptitude partielle ou de handicap. Il est de la responsabilité des professeurs de concevoir et de mettre en œuvre des traitements didactiques spécifiques, adaptés aux enjeux de formation retenus pour les différents élèves de l'établissement. Compte tenu des enjeux de santé publique liés à la sédentarité, tout doit être mis en œuvre pour proposer une EPS adaptée.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Comment se caractérise l'obésité ?</b></p> <p>- Selon l'enquête Obépi 2012 (Enquête épidémiologique nationale sur le surpoids et l'obésité, individus &gt; 18 ans) : 15 % des adultes français sont obèses et 32,9% sont en surpoids. Il y a toutefois de fortes disparités régionales (gradient décroissant nord-sud), sociales (augmente avec les difficultés financières) et sexuelles (prévalence plus marquée chez la femme).</p> <p>- Une étude de la DREES en 2014 souligne la stabilisation des problèmes de surpoids chez les élèves de 3e, qui concerne toutefois encore près d'un jeune sur cinq (18 %) et 4 % pour l'obésité. Garçons et filles sont touchés à part égale. En revanche, des différences nettes apparaissent selon l'origine sociale : dans les zones d'éducation prioritaire, la part des élèves en surcharge pondérale dépasse la moyenne de 5 points.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Que faut-il savoir sur l'obésité ?</b></p> <p>L'obésité est décrétée en fonction de l'indice de masse corporelle, qui est une mesure tenant compte essentiellement de la quantité de graisse dans le corps (<math>IMC = \frac{\text{masse corporelle (kg)}}{\text{taille}^2 \text{ (m)}}).</math> L'indice idéal se situe entre 18 et 25. Le principe est que plus l'indice augmente, plus les risques sanitaires augmentent. Au-dessus de 25, il y a surcharge pondérale et les risques apparaissent ; au-delà de 30, c'est l'obésité ; après 40, c'est l'obésité morbide.</p> <p>Les risques liés à l'obésité sont aussi variés que terribles : douleurs lombaires, hypertension artérielle, diabète, problèmes endocriniens... Plus la prise en charge est précoce et plus les chances de réduire l'obésité sont importants. LA DREES (direction de la recherche des études de l'évaluation et des statistiques) retient, en 2011, cinq recommandations principales : 1) Un changement durable des habitudes plutôt que la recherche de la perte de poids à tout prix. 2) Un accompagnement diététique et un suivi régulier. 3) L'augmentation de l'activité physique (pas uniquement du sport). 4) Un accompagnement psychologique. 5) La non recommandation de l'usage des médicaments.</p> <p>La mise en activité physique est toutefois problématique. En effet, les sujets concernés ressentent une faiblesse musculaire, une sollicitation articulaire et tendineuse éprouvante, une fatigabilité rapide, ainsi que des blocages psychologiques liés notamment au rejet de l'image de soi et au regard des autres. D'autre part, une activité physique mal maîtrisée n'a qu'une influence peu significative sur la réduction de la masse grasse totale. Ainsi, pour deux exercices qui font brûler 300 kcal, le pourcentage de graisse mobilisé variera selon l'intensité et la durée de l'effort (par exemple, un footing à 80% de la FC max et une marche à 70% de la FC max). Il existe toutefois une intensité d'effort optimale pour perdre du poids. Le bon compromis se situe à travers des exercices réguliers, longs (entre 1h et 1h30) et à une intensité voisine de 65-75% de la FC max (lipolyse). Il est aussi important de noter que l'entraînement améliore l'aptitude de l'organisme à cataboliser les lipides.</p> <p>Concernant la pratique physique proposée en EPS à des élèves obèses (ou en forte surcharge pondérale), l'enseignant veillera à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Choisir les APSA les plus facilement praticables au sein de chaque compétence culturelle. Des APSA où les marges de progrès et où les réussites sont réelles (en athlétisme, la course de durée ou le javelot, plutôt que la hauteur ou les haies).</li> <li>- Contrôler l'intensité et la durée de l'effort, tout en tenant compte de signes tels que douleur, essoufflement...</li> <li>- Aménager les conditions de pratiques afin de rendre certaines tâches plus accessibles et cohérentes avec les consignes médicales (exemple en escalade, utiliser des plans inclinés).</li> </ul>

- Adapter l'environnement humain en évitant les situations potentiellement « complexantes », de manière à protéger l'estime de soi (exemple en acrosport jouer sur les formes de groupement de manière à ce que l'élève se sente en sécurité affective pour pratiquer ; éviter les démonstrations...).
  - Différencier les modalités d'évaluation et minimiser le poids de la performance.
- En fin de compte, le rôle premier de l'EPS est de chercher à permettre un investissement affectif et effectif dans les pratiques physiques en adaptant celles-ci aux caractéristiques de ces élèves, de manière à les placer en situation de progrès et de réussite sur les plans moteurs, méthodologiques et sociaux.

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui préfèrent ne pas faire plutôt que d'apparaître ridicules aux yeux de leurs camarades.	Protéger l'estime de soi.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jouer sur les formes de groupement en cherchant à favoriser une bonne entente.</li> <li>- Développer une logique de maîtrise des savoirs, plutôt que de mettre en place des situations compétitives basées sur la comparaison sociale.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves persuadés que leur poids ne leur permet pas de réussir en EPS.	Renforcer leur sentiment de compétence.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clarifier le but de tâches adaptées à leurs possibilités.</li> <li>- Rendre les progrès rapides et visibles (critères).</li> <li>- Diminuer le poids de la performance dans les critères d'évaluation.</li> <li>- Renforcer les dimensions méthodologiques et sociales.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves dont le poids peut constituer un danger pour eux-mêmes ou pour leurs camarades (sécurité).	Protéger l'intégrité physique de l'ensemble des élèves.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veiller aux formes de groupement.</li> <li>- Créer les conditions d'une sécurité passive (aménagements matériels) et active (consignes données aux élèves).</li> <li>- Permettre à l'élève de faire des pauses pendant l'effort.</li> <li>- Favoriser les activités en décharge.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui préfèrent être déclarés « inaptés », plutôt que de venir en EPS.	Créer un investissement affectif pour les cours d'EPS.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer une pédagogie de la réussite en adaptant les conditions de pratique.</li> <li>- Privilégier les activités de durée longue et d'intensité modérée.</li> <li>- Privilégier les activités de groupe.</li> <li>- Créer des situations qui donnent du plaisir à bouger.</li> </ul>	

## FICHE THÉMATIQUE N°24 : PÉDAGOGIE DE MAÎTRISE

DEFINITION & ENJEUX	
<p><b>Qu'est-ce que la pédagogie de maîtrise ?</b></p> <p>« Encadrement temporel de l'apprentissage par des prises d'informations objectives avant et après son déroulement, portant sur les données cognitives et affectives » (L. Legrand, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 1994).</p>	
<p><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à la pédagogie de maîtrise ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Parce qu'elle clarifie ce qu'il y a à apprendre (seuil de maîtrise).</li><li>- Parce qu'elle crée les conditions pour que la plupart des élèves réussissent (temps d'apprentissage...).</li><li>- Parce qu'elle permet la progression de l'élève en répondant, au cours de son apprentissage, aux difficultés qu'il rencontre.</li></ul>	

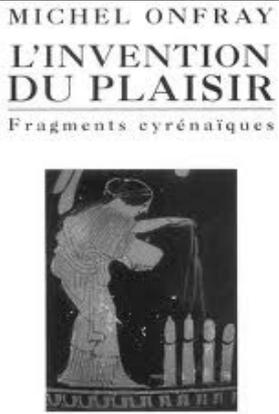
Benjamin Bloom (1913-1999)

POINTS DE REPÈRES
<p><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet de la pédagogie de maîtrise ?</b></p> <p>- <u>Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)</u></p> <p>* <i>Il est de la responsabilité et de la compétence des enseignants de concevoir et de mettre en œuvre des traitements didactiques spécifiques, adaptés aux enjeux de formation retenus pour les différents élèves de l'établissement. L'enseignant dispose de toute latitude pour adapter, son cours, les situations d'apprentissage, les rôles distribués, les outils utilisés, les évaluations, aux possibilités et ressources réelles des élèves.</i></p> <p>* <i>La construction des attitudes et l'accès à des connaissances et des capacités nouvelles suppose des temps d'apprentissage longs pour que chaque élève puisse réussir à la fois à court terme et de manière durable. De plus, le nombre d'heures d'enseignement doit être suffisant pour permettre au plus grand nombre d'atteindre le niveau exigible des compétences attendues.</i></p> <p>- <u>Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)</u></p> <p>* <i>La construction des attitudes et l'accès à des connaissances et des capacités nouvelles suppose des temps d'apprentissage longs pour que chaque élève puisse réussir à la fois à court terme et de manière durable. Le nombre d'heures d'enseignement doit être suffisant pour permettre au plus grand nombre d'atteindre le niveau exigible des compétences attendues.</i></p>
<p><b>Comment se concrétise la pédagogie de maîtrise ?</b></p> <p>Le postulat fondamental de la pédagogie de maîtrise consiste à affirmer que la plupart des élèves sont capables d'acquiescer ce qui est enseigné à l'école, pour autant que les conditions d'enseignement soient optimales pour chacun d'eux.</p> <p>Globalement, la pédagogie de maîtrise comporte cinq composantes (M. Huberman, La pédagogie de maîtrise, 1988) :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- La spécification des objectifs pour chaque tâche ou groupe de tâches.</li><li>- La traduction de ces objectifs en seuil de maîtrise à atteindre (pour 90% des élèves).</li><li>- La création d'une série de tests d'ordre diagnostique et formatif qui seront suivis d'un feedback à l'élève.</li><li>- La préparation de séquences correctives ou de remédiations jusqu'à la maîtrise de chaque opération.</li><li>- La consolidation des apprentissages de base.</li></ul>
<p><b>Que faut-il savoir sur la pédagogie de maîtrise ?</b></p> <p>La pédagogie de maîtrise (<i>Mastery Learning</i>) est née aux Etats-Unis dans les années 1960. Elle a été connue en France grâce à la traduction des travaux de B. Bloom.</p> <p>Pour B. Bloom (Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, 1979), la plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé si l'enseignement est adéquat, si les élèves sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés, si on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise et s'il existe des critères clairs de ce qu'est la maîtrise.</p> <p>En conséquence, les aptitudes de départ d'un élève prédisent, non pas le niveau terminal qu'il atteindra dans un temps d'enseignement donné, mais le temps nécessaire qu'il lui faudra pour atteindre le niveau de maîtrise visé. Ce qui revient à passer d'une logique de comparaison sociale à une comparaison de maîtrise individuelle.</p> <p>Dans cette perspective, les remédiations ont une très grande importance et vont de pair avec l'évaluation permanente des acquis des élèves. L'évaluation formative est ainsi intimement intégrée au processus d'apprentissage. Elle vise le diagnostic immédiat des difficultés de manière à pouvoir apporter une réponse rapide aux besoins de chacun. B. Bloom insiste beaucoup pour que les remédiations fournies proposent des activités d'apprentissage différentes de celles qui ont conduit à l'échec et constituent de réelles occasions de différenciation des apprentissages.</p> <p>Parallèlement, l'élève doit pouvoir disposer de suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise. De fait, l'aptitude pour un apprentissage correspond à la quantité de temps dont un élève a besoin pour atteindre un niveau de maîtrise déterminé.</p> <p>Du coup, la distribution gaussienne (selon laquelle seule une faible proportion des élèves atteignent un haut niveau) n'est plus de mise dans ce type de pédagogie. C'est la courbe en J, qui est recherchée, laquelle reflète le fait qu'une majorité des apprenants atteignent le critère de maîtrise.</p>

Toutefois, l'efficacité d'un apprentissage est aussi le fruit du compromis entre le temps dont l'élève a effectivement besoin pour maîtriser un sujet donné, le temps dont dispose l'enseignant pour effectuer cet apprentissage et le temps que l'élève choisit de consacrer à l'apprentissage.

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui sont en difficulté tout au long du cycle d'apprentissage et qui de fait, accomplissent peu de progrès.	Proposer des acquisitions (contenus) en prises avec leur niveau de développement de départ.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fixer des objectifs d'enseignement en tenant compte du niveau de développement des élèves.</li> <li>- Identifier le niveau de développement des élèves et les problèmes rencontrés de manière à choisir le contenu pertinent pour progresser.</li> <li>- Constituer des groupes de besoins ou de niveaux.</li> <li>- Différencier les épreuves d'évaluation.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui stagnent en cours d'apprentissage.	Identifier et réguler les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer une évaluation formative : observation, interprétation et régulation des comportements.</li> <li>- Individualiser l'apprentissage afin de répondre aux problèmes de chacun.</li> <li>- Constituer des groupes de besoins.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui, bien qu'étant en phase de progrès, se retrouvent sanctionnés lors de l'évaluation finale.	Mettre en adéquation les objectifs d'apprentissage avec le temps d'apprentissage.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si possible, adapter le temps d'enseignement au rythme d'apprentissage des élèves.</li> <li>- Choisir des objectifs en fonction du rapport entre le temps dont l'élève a effectivement besoin pour atteindre le seuil de maîtrise visé et le temps dont dispose l'enseignant pour effectuer cet apprentissage</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui ne persistent pas dans leurs apprentissages, car ils font le constat qu'ils restent malgré tout les moins bons de la classe.	Maintenir une motivation à apprendre.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Référencer les apprentissages à soi-même.</li> <li>- Constituer des groupes de niveaux.</li> <li>- Clarifier le seuil de maîtrise attendu.</li> </ul>	

## FICHE THÉMATIQUE N°25 : PLAISIR

DEFINITION & ENJEUX	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce que le plaisir ?</b></p> <p>« <i>Le plaisir est généralement défini comme un état émotionnel agréable, une réponse affective positive vis-à-vis de la pratique sportive. Cet état émotionnel est la résultante de multiples affects, déterminés par divers éléments de la situation vécue par le sujet</i> » (D. Delignières, S. Perez, Le plaisir perçu dans la pratique des APS, Revue STAPS n°45, 1998).</p> <p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser au plaisir ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que c'est une prescription institutionnelle.</li> <li>- Parce que c'est ce recherché en premier lieu beaucoup d'élèves.</li> <li>- Parce que le plaisir éprouvé par l'élève renforce son investissement (motivation intrinsèque).</li> <li>- Parce que c'est en associant le plaisir aux pratiques physiques que l'on crée les conditions d'une activité à plus long terme (habitus santé).</li> <li>- Parce qu'il doit montrer à ses élèves que l'effort et l'apprentissage peuvent être des sources de plaisir intense (satisfaction).</li> <li>- Parce que les APSA, support de l'enseignement, offrent de nombreuses occasions de ressentir du plaisir.</li> </ul>	 <p style="font-size: small;">MICHEL ONFRAY <b>L'INVENTION DU PLAISIR</b> Fragments cyrénaïques</p>

POINTS DE REPÈRES
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet du plaisir ?</b></p> <p>- <u>Collège (Arrêté 9/11/2015)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>L'éducation physique et sportive initie au plaisir de la pratique sportive</i> (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3 &amp; 4).</li> <li>* <i>Les activités physiques et sportives, l'engagement dans la création d'événements culturels favorisent un développement harmonieux de ces jeunes, dans le plaisir de la pratique</i> (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).</li> <li>* <i>Les émotions jouent un rôle essentiel pour maintenir l'engagement dans les apprentissages. Il importe d'en tenir compte pour conserver le plaisir d'agir et d'apprendre, garant d'une activité physique régulière</i> (Programme EPS cycle 4).</li> </ul> <p>- <u>Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>Au-delà du sens, il faut leur offrir la possibilité d'une réussite régulière dans les apprentissages, condition nécessaire pour trouver ou retrouver le plaisir et l'envie d'apprendre...</i></li> </ul> <p>- <u>Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>L'EPS doit développer et consolider le goût et le plaisir de pratiquer de façon régulière et autonome.</i></li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Comment se manifeste le plaisir en EPS ?</b></p> <p>Une enquête menée par B. Beunard (Que pensent les lycéens de l'éducation physique, Revue EPS n°280, 1999) révèle qu'un lycéen sur quatre (24,4%) exprime une motivation pour l'EPS centrée sur le jeu et le défi.</p> <p>P. Gagnaire, F. Lavie (Cultiver le plaisir des élèves en EPS, 2005) précisent que « <i>aux yeux des élèves, le plaisir, en EPS, pourrait se résumer à cette formule : « s'éclater avec les copains ». Les dimensions ludique, compétitive et conviviale sont omniprésentes. L'EPS offre une belle occasion de s'amuser ou de se défouler à plusieurs. Les élèves inscrivent le plaisir dans leur mode d'existence. Les valeurs qu'ils attribuent à l'EPS s'opposeraient à celles d'une école qui privilégie l'utile, le sérieux, voire l'ennuyeux</i> ». Ils identifient également cinq formes de sensibilités au plaisir qu'un élève peut trouver en EPS : une sensibilité à la pratique compétitive ; une sensibilité aux formes ludiques ; une sensibilité à une approche conviviale ; une sensibilité à une maîtrise technique ; une sensibilité à des sensations corporelles.</p> <p>G. Haye et D. Delignières (Plaisirs et déplaisirs, 2011) proposent quant à eux une classification des plaisirs dans les activités sportives. Ils distinguent ainsi :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bio-plaisirs : plaisir des sens ; rythmes ; geste réussi toujours recommencé.</li> <li>- Psycho-plaisirs : intention réalisée ; découverte, exploration, curiosité, surprise ; vertige, peur du risque, équilibre.</li> <li>- Socio-plaisirs : être auteur des sentiments d'autrui ; exprimer ou raconter ses plaisirs ; plaisirs esthétiques et culturels (rencontre avec une œuvre).</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Que faut-il savoir sur le plaisir ?</b></p> <p>L'EPS entretient une relation privilégiée avec le plaisir. En effet, les APSA qu'elle utilise pour son enseignement offrent aux pratiquants des sources de sensations génératrices d'affects positifs. Paradoxalement, ces sensations peuvent devenir suffisamment fortes pour devenir autant de raisons de déplaisir potentiel (vertige, regard des autres, incertitude...).</p> <p>Le plaisir est également étroitement lié à l'apprentissage. C'est ainsi qu'il en constitue non seulement un ingrédient essentiel, mais aussi son moteur principal. Il est en effet nécessaire que l'individu trouve des satisfactions dans l'apprentissage qui comporte toujours le risque d'un échec potentiel. Le plaisir peut donc être lié à l'activité elle-même d'apprendre et / ou aux fruits de cet apprentissage (réussite). « <i>Le plaisir ressenti est d'autant plus intense qu'il est le fruit d'un travail, d'un apprentissage</i> » (Guy Haye, Didier Delignières, Plaisirs et déplaisirs, 2011).</p> <p>Il faut également souligner que le plaisir d'œuvrer ensemble, fréquent en EPS, constitue un moyen</p>

puissant pour engager les élèves dans une démarche de projet.

Enfin, le plaisir ressenti dans les pratiques physiques est aussi sans doute le meilleur ferment pour une pratique ailleurs et plus tard. Pour D. Delignières et S. Perez (Le plaisir perçu dans la pratique des APS, Revue STAPS n°45, 1998) « *Si l'entrée en pratique et la persévérance à long terme reposent sur des déterminants distincts, le principal facteur sous-tendant l'adhésion prolongée à une pratique est le sentiment de plaisir que cette dernière procure aux individus (...) il y a là un enjeu appliqué important, notamment au regard des objectifs de préparation à la vie physique d'adulte* ».

Cependant, la relation entre plaisir et EPS n'est pas évidente. Il ne suffit pas de pratiquer une APSA pour éprouver un état émotionnel agréable. Aussi, l'enseignant doit mettre en œuvre une véritable didactique du plaisir afin de favoriser les apprentissages qu'il propose. Quatre éléments sont évoqués par les travaux de recherches sur ce sujet :

- Le sentiment d'auto-détermination qui se traduit par la possibilité d'effectuer des choix dans les buts à atteindre et dans la manière de les atteindre (exemple du choix des mobiles en course en durée dans la CP 5 : objectif sportif ; forme optimale ; récupérer, se détendre, affiner sa silhouette).
- Les sensations éprouvées lors de la pratique des APSA (cf. la classification de G. Haye présentée ci-dessus).
- « L'aventure collective » vécue par le pratiquant lors des pratiques en groupes.
- Enfin et surtout le sentiment de compétence perçu dans les tâches auxquelles se confronte le sujet. « *Le plaisir ressenti par les élèves en cours d'EPS est d'autant plus importante que leur orientation de maîtrise est prononcée et qu'ils perçoivent le climat de la classe orienté vers la maîtrise* » (S. Biddle et M. Goudas, Sport et activité physique et santé chez l'enfant, 1994).

Pour conclure, rappelons que le plaisir est un état éminemment subjectif car la résonance d'une situation est profondément liée à la personnalité et à l'histoire de chacun. De plus, « *pour susciter le plaisir d'apprendre, il faut que les élèves voient leurs enseignants apprendre et surtout aimer le faire* » (R. Viau, Motiver, qu'est-ce que cela veut dire ? Les cahiers pédagogiques n°429-430, 2005).

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui ne semblent pas éprouver de satisfaction dans l'activité qu'ils pratiquent.	Offrir des sources de ressenti affectif positif.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversifier les modes de pratiques en insistant sur la compétition, les formes ludiques, l'approche conviviale, la maîtrise technique, les sensations corporelles.</li> <li>- Jouer sur les formes de groupement.</li> <li>- Développer les formes de pratiques collectives en veillant à ce que chacun joue un rôle indispensable au sein du groupe.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui s'amuse, mais qui ne veulent pas d'apprendre.	Combiner plaisir d'agir et satisfaction d'apprendre.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instaurer un climat de maîtrise.</li> <li>- Modifier la difficulté perçue de la tâche (par l'élève).</li> <li>- Rendre visibles les progrès.</li> <li>- Développer les interactions avec les pairs.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui ne ressentent pas de plaisir à pratiquer en groupe.	Créer les conditions d'une interaction sociale.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Privilégier les groupes affinitaires.</li> <li>- Clarifier les rôles de chacun de manière à les rendre indispensables au fonctionnement du groupe.</li> <li>- Rendre la prestation collective visible aux yeux des autres élèves (enjeu).</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui présentent en cours de cycle des signes d'ennui ou de lassitude.	Introduire les germes d'un plaisir différé.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Engager les élèves dans une pédagogie de projet.</li> <li>- Développer l'évaluation formatrice.</li> <li>- Baliser les réussites en cours d'apprentissage.</li> </ul>	

## FICHE THÉMATIQUE N°26 : PROJET (SE METTRE EN PROJET)

<b>DEFINITION &amp; ENJEUX</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce qu'un projet ?</b></p> <p>« Anticipation opératoire, individuelle ou collective, d'un futur désiré » (J-P. Boutinet, Anthropologie du projet, 1993).</p> <p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser au projet de l'élève ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce qu'il est synonyme d'engagement affectif de la part de l'élève (accéder aux savoirs par besoin ou par envie).</li> <li>- Parce qu'il provoque un sentiment de liberté.</li> <li>- Parce qu'il permet une individualisation du travail.</li> <li>- Parce qu'il concrétise l'apprentissage en le finalisant (sens).</li> </ul>	

<b>POINTS DE REPÈRES</b>
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet du projet ?</b></p> <p><u>- Collège (Arrêté 9/11/2015)</u></p> <p>* (L'élève) Il est amené à faire des choix, à adopter des procédures adaptées pour résoudre un problème ou mener un projet dans des situations nouvelles et parfois inattendues (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).</p> <p>* L'investissement dans des projets individuels et collectifs est un enjeu qui permet de mobiliser de nouvelles ressources d'observation, d'analyse, de mémorisation et d'argumentation (Programme EPS cycle 4).</p> <p>* Construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuel ou collectif (Compétences travaillées, programme EPS du cycle 4).</p> <p><u>- Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)</u></p> <p>* Ils ont besoin de trouver sens pour s'engager dans l'action, pour accepter de produire des efforts et se mettre en projet.</p> <p><u>- Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)</u></p> <p>* L'ouverture culturelle qu'il préconise, permet aux élèves de découvrir et d'explorer des enseignements puis de concevoir des projets personnels à partir de choix éclairés.</p> <p style="text-align: center;"><b>Comment se manifeste la mise en projet en EPS ?</b></p> <p>La compétence méthodologique et sociale n°3 du programme de collège (arrêté du 8/7/2008) requiert de « Se mettre en projet par l'identification, individuelle ou collective des conditions de l'action, de sa réussite ou de son échec pour élaborer un projet d'action et le mettre en œuvre, raisonner avec logique et rigueur, apprécier l'efficacité de ses actions, développer sa persévérance ».</p> <p>Les compétences attendues dans les programmes de la discipline invitent à de nombreuses reprises l'élève à se mettre en projet. Par exemple, on trouve dans le référentiel national d'évaluation au bac :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Course d'orientation (CP 2). Prévoir son itinéraire, conduire et adapter son déplacement (...) en gérant ses ressources.</li> <li>- Danse (CP 3). Composer et présenter une chorégraphie collective...</li> <li>- Course en durée (CP 5). Prévoir et réaliser une séquence de courses en utilisant différents paramètres (durée, intensité, temps de récupération, répétition...).</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Que faut-il savoir sur le projet ?</b></p> <p>Le projet peut-être considéré comme un véritable outil éducatif pour plusieurs raisons que M. Bru et L. Not (Où va la pédagogie du projet ? 1987) recensent à travers cinq fonctions : 1) Une fonction de motivation (les élèves s'engagent dans des activités dont ils perçoivent le sens). 2) Une fonction didactique (le traitement des connaissances et des compétences à acquérir est restitué dans l'action du projet). 3) Une fonction économique (l'action à réaliser impose une rigueur dans la gestion du temps et des ressources). 4) Une fonction sociale (tout projet passe par une médiation avec des partenaires). 5) Une fonction politique (c'est une formation à la vie civique).</p> <p>Cependant, il ne suffit pas de décréter la nécessité d'un projet pour que celui-ci se mette en place et se concrétise. Anticiper le futur nécessite, en effet, la mise en place de conditions didactiques et pédagogiques précises :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E. Richard, A. Baldy, R. Baldy et P. Benedetto (Le projet personnel de l'élève, 1992) déterminent ainsi trois conditions d'élaboration d'un projet personnel : 1) L'expectation : le sujet est convaincu qu'il peut atteindre l'objectif visé ; il peut donc fournir des efforts sources de réussite. 2) L'instrumentalité : le sujet sait pourquoi il agit et quels en seront les bénéfices. 3) La valence : la réalisation du projet est concrète et le sujet a conscience de ce qu'il a appris.</li> <li>- P. Goirand (Le projet de l'élève, Spirales n°7, 1994) dégage lui quatre conditions pour la mise en œuvre d'un projet : un attachement affectif et effectif ; la confiance en soi ; une durée d'apprentissage prévue (qui correspond à ce qu'il est possible d'apprendre dans le temps imparti) ; de la progressivité (on ne peut pas engager tous les élèves brutalement dans un projet).</li> </ul> <p>Finalement, ce qui apparaît essentiel dans la pédagogie du projet, c'est que l'élève éprouve un attrait pour l'action et que cette action (ainsi que le contexte) lui pose des problèmes et l'engage de fait dans une démarche de nouvelle mobilisation ou acquisition de connaissances. « Qui ne donne pas à désirer, qui ne laisse pas entrevoir, d'une manière ou d'une autre, quelles satisfactions insoupçonnées peut livrer la résolution d'un problème, perd toute chance de mettre l'élève en situation de projet en le mettant simplement en face d'une difficulté » (P. Meirieu, Enseigner, scénario pour un métier nouveau, 1990). Cette perspective revient à faire en sorte que l'élève : 1) Ressente le besoin ou l'envie de s'investir dans la tâche (sens). 2) Puisse se fixer un but</p>

et identifier les problèmes qu'il va rencontrer. 3) Puisse mobiliser des moyens pour construire et réguler ses actions dans un temps suffisant. 4) Puisse évaluer la réussite de son projet dans un contexte social.

L'usage de la notion de projet personnel n'est pas simple. Elle n'est pas non plus sans danger dans la mesure où cela peut conduire à transférer, sur l'individu, des responsabilités qui ne sont pas forcément les siennes ou qui ne le sont que très partiellement. Par ailleurs, le projet, qui sémantiquement signifie s'envisager autrement dans le futur, ne peut s'imaginer que si l'élève a une certaine estime de lui qui lui permet de s'engager dans cette transformation.

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui ne manifestent pas d'envie de s'engager dans la formalisation d'un projet.	Créer les conditions d'un investissement affectif.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instaurer un climat de maîtrise.</li> <li>- Aider à la formulation de projet réaliste.</li> <li>- Diversifier la nature des projets : moteurs, mais aussi sociaux ou méthodologiques.</li> <li>- Instaurer des projets de groupe.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui formulent des projets irréalistes.	Prendre conscience de son niveau de ressources.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposer des outils d'appréciation de son niveau de ressources (VAM-eval.).</li> <li>- Clarifier les exigences attendues (tableaux d'éléments...).</li> <li>- Solliciter l'observation et l'aide de pairs.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui formulent un projet, mais qui ne semblent pas mettre en œuvre les moyens adéquats pour le réaliser.	Permettre l'appropriation des savoirs utiles à la réalisation du projet.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer l'évaluation formatrice par le biais de critères de réalisation utilisables.</li> <li>- Développer les interactions avec les pairs.</li> <li>- Mettre en place une évaluation formative.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui manifestent beaucoup de difficultés pour mener à bien un projet collectif.	Faire percevoir l'intérêt de s'inscrire dans un projet collectif.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organiser les groupes de manière à faire émerger un but communément partagé.</li> <li>- Mettre en place une différenciation des rôles de manière à rendre la présence de chacun indispensable.</li> <li>- Structurer les interactions au sein du groupe de manière à développer un climat affectif positif d'écoute et d'entraide.</li> <li>- Réguler les actions menées (évaluation formative et / ou formatrice).</li> </ul>	

## PROJET PÉDAGOGIQUE

- Collège (arrêté 9/11/2015)

\* *À l'école et au collège, un projet pédagogique définit un parcours de formation équilibré et progressif, adapté aux caractéristiques des élèves, aux capacités des matériels et équipements disponibles, aux ressources humaines mobilisables (Programme EPS cycle 3 & 4).*

## RÈGLES

- Collège (Arrêté du 9/11/2015)

\* *La règle et le droit sont également ceux du cadre scolaire que les élèves doivent apprendre à respecter (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3).*

\* *(Les élèves) comprennent la nécessité de la règle (Programme EPS cycle 3).*

\* *Tout au long du cycle 4, les élèves sont amenés à conjuguer d'une part un respect de normes qui s'inscrivent dans une culture commune, d'autre part une pensée personnelle en construction, un développement de leurs talents propres, de leurs aspirations, tout en s'ouvrant aux autres, à la diversité, à la découverte... (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).*

\* *Être élève s'apprend par l'exemple des adultes mais aussi en s'appropriant des règles et des codes que ce domaine explicite (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).*

\* *Ces règles concernent aussi les pratiques et la vie dans l'établissement, comme dans les activités physiques, sportives et artistiques : comprendre qu'elles sont source d'inventions techniques, de liberté, de sécurité permet d'établir des rapports positifs aux autres, en particulier avec les camarades de l'autre sexe. La vie scolaire est également un moment privilégié pour apprendre à respecter les règles de vie collective, connaître ses droits et ses devoirs (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).*

\* *Respecter, construire et faire respecter règles et règlements (Compétences travaillées, programme EPS du cycle 4).*

## FICHE THÉMATIQUE N°27 : RESPONSABILITÉ

<b>DEFINITION &amp; ENJEUX</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce que la responsabilité ?</b></p> <p>« Être responsable, c'est manifester la solidarité de sa personne avec ses actes, c'est s'en reconnaître l'auteur, en assumer le mérite et le démerite. Être responsable implique donc conscience et liberté » (J. Marsenach, Quelle problématique d'avenir pour l'EPS ? Revue Spirales n°8, 1995).</p> <p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à la responsabilité ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que l'EPS contribue à former de futurs adultes à même d'assumer les responsabilités inhérentes à toute vie personnelle, sociale et professionnelle.</li> <li>- Parce que la diversité des environnements dans lesquels sont vécues les expériences en EPS permet de participer de manière originale et spécifique à cette éducation à la responsabilité.</li> <li>- Parce qu'être responsable, c'est pratiquer en sécurité en mettant en rapport ses ressources avec les caractéristiques de l'environnement.</li> <li>- Parce qu'être responsable, c'est s'engager dans un contexte collectif et donc s'insérer socialement.</li> </ul>	

<b>POINTS DE REPÈRES</b>
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet de la responsabilité ?</b></p> <p><u>- Collège (Arrêté 9/11/2015)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Ils sont incités à agir de manière responsable et à coopérer à travers la réalisation de projets (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3).</li> <li>* En complément de l'éducation physique et sportive, l'association sportive du collège constitue une occasion, pour tous les élèves volontaires (...) de prendre en charge des responsabilités (Programme EPS cycle 3).</li> <li>* Il s'agit pour eux de comprendre ce monde afin de pouvoir décider et agir de façon responsable et critique à l'échelle des situations du quotidien et plus tard à une échelle plus large, en tant que citoyens (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).</li> <li>* La vie au sein de l'établissement et son prolongement en dehors de celui-ci est l'occasion de développer l'esprit de responsabilité et d'engagement de chacun et celui d'entreprendre et de coopérer avec les autres (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).</li> <li>* Prendre et assumer des responsabilités au sein d'un collectif pour réaliser un projet ou remplir un contrat (Compétences travaillées, programme EPS du cycle 4).</li> </ul> <p><u>- Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* À partir de la pratique physique et de la tenue des rôles sociaux (arbitre, juge, aide, etc.), l'EPS s'attache également à faire construire les attitudes et comportements permettant la vie en société : connaître les règles et en comprendre le sens, les respecter, les construire ensemble, pour agir en responsabilité (2° objectif).</li> <li>* Nombre d'élèves de la classe de seconde ont véritablement besoin de construire des repères qui nécessitent des acquisitions essentielles : adopter des habitudes de travail, s'approprier des règles de vie collective, anticiper les conséquences de leurs actes pour agir de manière responsable.</li> </ul> <p><u>- Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Par l'accès à une culture élargie et l'initiation aux responsabilités, l'ambition du lycée est d'assurer la réussite de chaque lycéenne et lycéen (Préambule).</li> <li>* Assumer les différents rôles liés à l'activité : juger, arbitrer, aider, parer, observer, apprécier, entraîner (compétence méthodologique n°2).</li> <li>* (L'AS). Par des prises d'initiatives et de responsabilité, elle permet aussi un apprentissage concret de la vie associative, élément de citoyenneté favorisant ainsi une approche humaniste du sport.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Comment se manifeste la responsabilité en EPS ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Les compétences méthodologiques et sociales proposées au lycée prolongent et complètent la formation du collégien afin de rendre le lycéen de plus en plus autonome et responsable de ses apprentissages et de ses choix.</li> <li>- L'UNSS recense (2012-2013) près de 110 000 jeunes officiels dont 42% filles. Ces certifications sont validées à des échelons allant du niveau district au niveau international et les jeunes ont la possibilité de pouvoir continuer leur formation au niveau fédéral.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Que faut-il savoir sur la responsabilité ?</b></p> <p>En EPS, la responsabilité se décline sur plusieurs registres qui relèvent aussi bien des dimensions motrices, méthodologiques et / ou sociales. C'est ainsi que la responsabilité se joue, pour l'élève, au sein : 1) Des projets moteurs qu'il se fixe et tente de mener à bien. 2) Des comportements qu'il adopte pour maintenir sa sécurité et celle d'autrui. 3) De l'acceptation, du respect et de l'exercice des règles qui régissent les pratiques sportives, mais aussi la classe dans laquelle il évolue. 4) Du respect de l'intégrité morale et physique des camarades avec qui il pratique.</p> <p>En d'autres termes, être responsable consiste à la fois à respecter un environnement (autrui, règles...) et à exercer une action dans cet environnement (prise de responsabilités...).</p> <p>La responsabilité n'est toutefois pas donnée ; elle s'acquiert et s'apprend. J. Piaget (Le jugement moral chez l'enfant, 1932) montre ainsi que l'enfant n'accède pas d'emblée aux valeurs qui fondent le jugement moral. Il lui faut pour cela passer d'une morale hétéronome à une morale autonome, tout en développant de l'intelligence.</p> <p>Sur le plan sportif, la responsabilité soulève des problèmes particuliers. N. Pantaléon et G. Bruant (Sport et intégration sociale : effets des stratégies éducatives sur le développement moral, Revue Française de</p>

Pédagogie n°127, 1999) mettent ainsi en évidence que l'expérience sportive entraîne une régression de la conscience morale dans les situations sportives (avec une régression plus forte chez les préadolescents de 11-14 ans). Ainsi, le sportif passe d'une agressivité émotionnelle à une agressivité instrumentale caractérisée par la recherche de l'efficacité du but à atteindre.

Sur le plan éducatif, la responsabilité suppose une prise en charge de ses apprentissages par l'élève, en même temps qu'une délégation de responsabilité de la part de l'enseignant.

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui ne veulent pas prendre en charge des rôles sociaux : arbitrage, pareur, chronométrateur...	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Faire prendre conscience à l'élève que l'acceptation de ces responsabilités est indispensable pour la pratique de tous et chacun.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rendre « <i>cet autre nécessaire et respecté</i> » (J-M. Boucheron, Assureur un rôle à part entière, Revue EPS n°249, 1994) en rappelant les conditions de réalisation des exercices (les « lois » de la classe).</li> <li>- Faire acquérir les connaissances permettant l'exercice de ces responsabilités.</li> <li>- Créer un contexte adapté permettant l'exercice de ces responsabilités.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui refusent ou éprouvent de grosses difficultés à élaborer des projets réalistes (responsabilité de ses apprentissages).	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Aider l'élève à prendre conscience de son niveau de ressources de manière à ce qu'il puisse agir avec lucidité dans son environnement.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permettre à l'élève d'identifier les ressources dont il dispose.</li> <li>- Développer l'évaluation formatrice.</li> <li>- Développer les interactions avec les pairs.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui prennent (ou font prendre) des risques susceptibles de mettre en danger leur intégrité ou celle de leurs camarades.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Faire prendre conscience de la conséquence de ses actes.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les risques objectifs de l'environnement pour mieux en mesurer les conséquences éventuelles.</li> <li>- Acquérir les connaissances sécuritaires indispensables à la pratique des activités.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui reproduisent des comportements appris sans tenir compte des caractéristiques de la situation dans laquelle ils évoluent.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Passer de réponses stéréotypées à des réponses choisies et adaptées au contexte.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Offrir des situations d'apprentissage qui impliquent des choix dans la manière de répondre à la tâche.</li> <li>- Permettre d'établir un lien entre les intentions et les résultats de l'action.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (5)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui ne s'impliquent pas dans les projets collectifs.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Créer les conditions d'un projet collectif.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer une communauté d'intérêt par rapport au but poursuivi.</li> <li>- Instaurer une dynamique de groupe en développant les interactions sociales.</li> <li>- Définir des rôles qui rendent la participation de chacun indispensable au fonctionnement du groupe.</li> </ul>	

## FICHE THÉMATIQUE N°28 : RESSOURCE (ÉNERGÉTIQUE)

<b>DEFINITION &amp; ENJEUX</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce qu'une ressource ?</b></p> <p>« Moyens disponibles dont dispose l'individu pour réussir l'action et satisfaire aux exigences des tâches auxquelles il est confronté » (R. Dhellemmes, Les Cahiers EPS de l'académie de Nantes n°28, 2003).</p> <p><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser aux ressources ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que le développement des ressources constitue un des trois objectifs prioritaires assignés à l'EPS.</li> <li>- Parce que l'EPS est avant tout motrice et que les ressources, notamment bioénergétiques, sont le support des compétences attendues dans chaque APSA.</li> <li>- Parce que le développement des ressources contribue, à plus long terme, à la santé et à l'amélioration des possibilités d'actions de l'individu.</li> <li>- Parce que si l'EPS ne développe pas les ressources physiques, aucune autre matière ne le fera.</li> </ul>	

<b>POINTS DE REPÈRES (exemple de l'endurance)</b>
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet des ressources ?</b></p> <p><u>- Collège (Arrêté 9/11/2015)</u></p> <p>* <i>Au cours du cycle 3, les élèves mobilisent leurs ressources pour transformer leur motricité dans des contextes diversifiés et plus contraignants</i> (Programme d'EPS cycle 3).</p> <p>* <i>L'éducation physique et sportive, par les défis, les épreuves, les rencontres qu'elle organise, apprend à combiner les ressources que nécessite chaque activité étudiée et à les mobiliser pour devenir de plus en plus autonome</i> (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).</p> <p><u>- Lycée professionnel (arrêté du 3/4/2019)</u></p> <p>* Par son engagement dans des APSA diversifiées, chaque élève enrichit sa motricité, mobilise et développe ses ressources, quels que soient son niveau d'expertise, son genre, sa condition physique et son degré d'inaptitude ou de handicap.</p> <p>* (Objectif n°4). Par un engagement raisonné dans les APSA, l'élève développe ses ressources physiques, mentales et sociales dans le respect de son intégrité physique et de celle des autres.</p> <p><u>- Lycée général et technologique (arrêté 17/1/2019)</u></p> <p>- (Objectif général n°4) En développant ses ressources physiologiques, motrices, cognitives et psycho-sociales, il améliore son bien-être, pour lui et pour les autres.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Comment se traduit une ressource (énergétique) en EPS ?</b></p> <p>Jean Pierre Famose (Tâches motrices et stratégies pédagogiques en EPS, Dossier EPS n°1, 1983) distingue trois grandes catégories de ressources : 1) bio-informationnelles (perception, décision, programmation) ; 2) bioénergétiques (production d'énergie par les trois filières de renouvellement de l'ATP) ; 3) biomécaniques (force, vitesse, souplesse, coordination).</p> <p>Concernant les ressources bioénergétiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le programme d'EPS collège (8/7/2008) définit la compétence de niveau 1 en 1/2 fond en lien avec la VMA de l'élève : « enchaîner 2 ou 3 courses d'une durée différente (3 à 9') en maîtrisant différentes allures adaptées à la durée et à sa VMA ».</li> <li>- La VMA peut être estimée grâce à des tests de terrains tels que le VAM-eval, le 30/30 de Gacon...</li> <li>- M. Gerbeaux (Apport des travaux en physiologie de l'exercice à la pratique des populations scolaires. 1998) montre que sur la base de cycles de 6 à 12 semaines, à raison d'une heure hebdomadaire, « une classe peut progresser dans le système aérobie (de 0,5 km/h sur 6 séances, à 1 km/h sur 12 séances) à condition de mesurer VMA et EA100 (temps maxi tenu à VMA), d'individualiser les exercices et de viser un progrès prioritaire en puissance ».</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Que faut-il savoir sur les ressources énergétiques ?</b></p> <p>L'endurance correspond à la possibilité de soutenir pendant une longue durée une activité plus ou moins intense.</p> <p>L'ATP (adénosine triphosphate) est la seule molécule chimique que les protéines contractiles des cellules musculaires peuvent convertir en énergie mécanique. Mais les réserves d'ATP dans le muscle sont très faibles. Il est donc nécessaire de re-synthétiser cette molécule. Dès le début d'un effort, trois processus métaboliques entrent simultanément en jeu, avec toutefois des productions dont les délais (temps), les capacités (quantité) et les puissances (quantité par unité de temps) diffèrent énormément : 1) Le système anaérobie alactique très puissant, mais d'une capacité limitée (une dizaine de secondes) ; 2) Le système anaérobie lactique qui dégrade les glucides. Puissant et d'une plus grande capacité (jusqu'à 3') ; 3) Le système aérobie, qui grâce à la dégradation complète des glucides (et des lipides si nécessaire) et avec l'utilisation d'oxygène, fournit l'énergie sur du plus long terme.</p> <p>Le VO<sub>2</sub>max, qui s'exprime en litre d'oxygène par minute, est une valeur qui correspond au volume maximal d'oxygène qui peut être apporté au muscle et utilisé par ce dernier par unité de temps. Elle varie avec l'âge et l'entraînement et se traduit en vitesse maximale aérobie (VMA) exprimée en km/h. Un athlète entraîné peut mobiliser 100% de sa VMA pendant environ 5 à 6 minutes, 90% de sa VMA pendant 20 minutes et 80% de sa VMA pendant près de deux heures.</p> <p>C. Schnitzler (La notion d'allure-cible, Revue EPS n°333, 2008) rappelle qu'un travail au seuil (anaérobie), soit environ 80% de la VMA, permet de soutenir sur une longue durée un haut pourcentage du</p>

VO<sub>2</sub>max. Alors qu'un travail aux alentours de 70% de la VMA permet d'optimiser le processus de lipolyse. Il définit la charge de travail comme la « *quantification d'un effort en termes d'intensité (en km/h ou en pourcentage de VMA) et de volume (nombre de séries, durée des répétitions et des récupérations)* ».

Pour V. Billat (Physiologie et méthodologie de l'entraînement, 1996), on optimise la charge d'entraînement si on se concentre sur les intensités qui ciblent le processus. M. Piéron (Qu'attendre des activités physiques et sportives en matière de santé, À quoi sert l'EPS ? Dossier EPS n°29, 1996) évoque quant à lui un consensus sur le développement de la capacité aérobie. Ainsi, l'activité physique doit être régulière (3 fois par semaine au minimum), suffisamment intense (60 à 70% de la FC max) et assez longue (30 à 60').

Pour développer les processus énergétiques, M Pradet (La préparation physique, 1996) propose trois grands principes de base (et 2 sous principes) :

- Solliciter un effort global avec mise en jeu de plus des deux tiers des masses musculaires.
- Effectuer le travail aux limites (puissance) du système sollicité.
- Développer parallèlement puissance maximale et capacité maximale.

\* pour développer la puissance d'un processus, utiliser des exercices d'intensité maximum ou supra-maximum (mais sur des durées inférieures à la durée durant laquelle le processus peut assurer la fourniture énergétique) ;

\* pour développer la capacité d'un système, utiliser des exercices infra-maximum, mais sur des durées supérieures à la durée du système sollicité (sauf bien évidemment pour le système aérobie).

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT (exemple de l'endurance)</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves réticents dès lors qu'on leur propose un travail qu'ils jugent fatigant.	Offrir des raisons, notamment sur le plan motivationnel, de faire des efforts énergétiques.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Différencier les modes d'entrée (battre le record du monde à plusieurs...).</li> <li>- Jouer sur la nouveauté, la surprise, la complexité ou le conflit dans les situations d'apprentissage.</li> <li>- Associer à l'effort des émotions (jeu, compétition...). Préserver le plaisir tout au long du cycle.</li> <li>- Rendre les progrès visibles.</li> <li>- Développer les activités collectives.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves dont il ne connaît pas le niveau de ressources	Connaître les capacités des élèves pour adapter les charges d'entraînement.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilisation de tests physiologiques (VAM-eval...).</li> <li>- Utilisation de critères caractéristiques de la fatigue : fréquence cardiaque, échelle de perception de l'effort...</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des lycéens engagés dans l'épreuve du bac « course en durée », qui poursuivent des objectifs différents : sportif, perte de poids...	Adapter les charges de travail à l'objectif visé.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individualiser le travail en jouant sur l'intensité, le nombre de répétitions, le nombre de séries et la récupération.</li> <li>- Solliciter l'implication des élèves en favorisant la mise en place de projets personnels.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui ont une pratique physique hebdomadaire réduite.	Optimiser et orienter les temps d'activité motrice.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programmer des cycles longs.</li> <li>- Intégrer dans les situations d'apprentissages des autres APSA, un versant énergétique marqué.</li> <li>- Doter les élèves d'outils leur permettant de mettre en place une pratique autonome (connaître sa VMA et les utilisations possibles).</li> </ul>	

## FICHE THÉMATIQUE N°29 : SANTÉ (& GESTION DE LA VIE PHYSIQUE)

<b>DEFINITION &amp; ENJEUX</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce que la santé ?</b></p> <p>« Condition qui permet à l'individu de fonctionner au mieux et qui le rend capable de vivre plus intensément et de servir le plus utilement dans les relations personnelles et sociales » (G. Belbenoit, Le sport à l'école, 1973).</p> <p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à santé ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que la santé constitue un des trois objectifs principaux assignés à l'EPS.</li> <li>- Parce que l'EPS constitue un lieu privilégié pour acquérir des habitudes de pratiques physiques utiles ailleurs et plus tard.</li> <li>- Parce que les dépenses de santé publique coûtent cher et que l'EPS est un lieu de transmission des connaissances liées à la santé.</li> <li>- Parce qu'une bonne santé contribue à l'épanouissement personnel et favorise les apprentissages.</li> </ul>	

<b>POINTS DE REPÈRES</b>
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet de la santé ?</b></p> <p><u>- Collège (arrêté 9/11/2015)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* L'éducation physique et sportive occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages et assure une contribution essentielle à l'éducation à la santé (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3).</li> <li>* En éducation physique et sportive, par la pratique physique, les élèves s'approprient des principes de santé, d'hygiène de vie, de préparation à l'effort (principes physiologiques) et comprennent les phénomènes qui régissent le mouvement (principes biomécaniques) (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3).</li> <li>* (L'éducation physique et sportive) Elle amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé (Programme EPS cycle 3 &amp; 4).</li> <li>* (Les élèves) sont sensibilisés aux problèmes de santé publique liés aux conduites ou à l'alimentation et trouvent dans l'éducation physique des exemples concrets de prévention (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).</li> <li>* L'éducation physique et sportive contribue à la construction des principes de santé par la pratique physique (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).</li> </ul> <p><u>- Lycée professionnel (arrêté 3/4/2019)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Au regard des enjeux de société, l'EPS contribue à développer une culture de l'activité physique, régulière et durable, condition de la construction d'une éducation pour la santé.</li> <li>- (Objectif n°4). L'EPS l'aide à percevoir l'intérêt d'une pratique physique régulière, la plus complète possible pour construire sa santé aux différentes étapes de sa vie.</li> </ul> <p><u>- Lycée général et technologique (arrêté 17/1/2019)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Au regard des enjeux de société, l'EPS contribue à développer une culture de l'activité physique régulière et durable, levier indispensable de l'amélioration de la santé publique particulièrement important, compte tenu du niveau de sédentarité des jeunes qui décrochent de toute pratique physique (Préambule).</li> <li>- (Objectif général n°4) Par son engagement dans la pratique physique, l'élève apprend à développer durablement sa santé.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Quels sont les indicateurs de la santé en France ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Toutes les études sur la santé s'accordent à reconnaître que la pratique régulière d'une activité physique a des effets positifs sur la prévention et l'évolution des maladies (maladie cardiovasculaire, diabète, dépression, infarctus...). Elle acquiert de ce fait le statut de <i>médecine préventive</i> (S.B. Stromme, Santé et activité physique, 1984)</li> <li>- L'espérance de vie « en bonne santé » traduit la durée de vie sans incapacité majeure (maladies chroniques, séquelles d'affections aiguës ou de traumatismes). En France (2010), l'espérance de vie « en bonne santé » à la naissance est estimée à 63,5 ans pour les femmes et à 61,8 ans pour les hommes.</li> <li>- Selon une enquête de l'INSERM publiée en 2014, sur les conduites addictives chez les adolescents, il est noté que c'est principalement à l'adolescence que se fait l'initiation à la consommation de substances psychoactives licites (alcool/tabac), mais aussi de certaines substances illicites (cannabis...) ; seuls 6,6 % des adolescents de 17 ans n'ont expérimenté aucun de ces 3 produits. Parmi les élèves âgés de 11 ans, 58 % ont déclaré avoir déjà expérimenté une boisson alcoolisée. À 17 ans, 30 % des filles et 33 % des garçons sont fumeurs quotidiens. 42 % des adolescents de 17 ans ont déjà fumé du cannabis au moins une fois. Enfin, 41 % des jeunes de 17 ans déclarent avoir pris au cours de leur vie au moins un médicament psychotrope (anxiolytiques, somnifères ou antidépresseurs).</li> <li>- Enquête nationale nutrition santé (2007) : 63% des adultes (18-74 ans) pratiquent 30 minutes d'activités physiques modérées cinq jours par semaine. Mais les femmes pratiquent moins que les hommes (et ce, dès le plus jeune âge).</li> <li>- Selon l'enquête Obépi 2012 (Enquête épidémiologique nationale sur le surpoids et l'obésité chez les individus âgés de plus de 18 ans), 15 % des adultes français sont obèses et 32,9 % sont en surpoids.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Que faut-il savoir sur la santé ?</b></p> <p>La pratique régulière d'une activité physique paraît avoir des effets très positifs dans la prévention et sur l'évolution d'un certain nombre de maladies. Les études réalisées démontrent un effet de l'activité physique sur</p>

les maladies cardio-vasculaires, le diabète, la lutte contre l'ostéoporose et les atteintes du système ostéo-articulaire, ainsi que sur le risque d'apparition de certains cancers. D'une façon plus générale, chez l'adulte normal, l'exercice diminue l'anxiété et l'instabilité émotionnelle, l'humeur et la résistance au stress.

Historiquement, l'éducation physique et sportive a toujours été identifiée comme un levier essentiel à la santé. La définition de ce concept a toutefois évolué et on est passé d'une conception statique, physiologique et individuelle de la santé (la santé « réside dans le parfait équilibre des grandes fonctions vitales », Règlement d'EP, 1928), à une conception dynamique, multidimensionnelle et sociale de la santé (« La santé doit s'envisager dans plusieurs dimensions : physique, psychique, sociale », Programme de collège EPS 2008). En d'autres termes, la santé n'est aujourd'hui pas seulement caractérisée par l'absence de maladie, mais correspond aussi à la possibilité de se sentir bien, de se dépasser (G. Canghulem, 1966 : « l'abus possible de santé fait partie de la santé ») et de s'insérer dans un groupe.

D'un point de vue éducatif, il faut abandonner l'idée que l'éducation à la santé relève exclusivement d'un enseignement particulier, avec des contenus spécifiques. L'EPS est une éducation à la santé au cœur même de son enseignement. Que ce soit pour réaliser une performance ou pour se préparer à des loisirs sportifs, la pratique physique requiert en effet des dimensions caractéristiques de la santé (se préparer, se sentir bien...). « Les connaissances et les compétences développées en EPS en matière d'éducation à la santé ne peuvent s'opérer « à vide », au travers d'un discours hygiénique perçu trop souvent comme « moralisateur » chez les élèves. C'est en leur donnant des occasions concrètes de se confronter à des situations porteuses de problématiques de santé, que l'EPS peut contribuer spécifiquement à cette éducation » (G. Orsi, Santé et bien-être en EPS, Revue EPS n°317, 2006).

Dans la même logique, la sensibilisation aux problématiques de santé doit être envisagée en termes de rapport aux pratiques physiques. Ainsi, la « persévérance sur le long terme est liée aux sensations de plaisir et de bien-être (que les individus) pourront en tirer » (D. Delignières, C. Garsault, Apprentissage et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ? Dossier EPS n°29, 1996).

Enfin, il faut casser l'idée selon laquelle l'EPS contribuerait « par nature » à l'amélioration de la santé. Par contre, elle offre « un support extrêmement pertinent pour éduquer à la santé, ce qui est différent » (D. Jourdan, À propos de l'éducation à la santé en milieu scolaire, Revue EPS n°239, 2008).

Quant aux connaissances à acquérir pour gérer sa vie physique, elles sont de quatre types : 1) Savoir définir un projet d'action adapté à son niveau. Ce qui nécessite de pouvoir situer sa prestation et d'identifier les moyens pour le réaliser (répétition, progressivité...). 2) Savoir développer et entretenir ses qualités physiques. 3) Agir dans des conditions de sécurité optimales. 4) Savoir se préparer à l'action et récupérer.

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui sont globalement en bonne santé et qui de fait, ne ressentent pas le besoin d'acquérir un <i>habitus santé</i> .	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Faire percevoir l'intérêt et l'utilité d'acquérir des connaissances liées à la santé.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associer aux contenus de santé des émotions positives (plaisir, jeu...).</li> <li>- Amener l'élève à prendre une part active dans la compréhension de ces connaissances.</li> <li>- Instaurer des habitudes de pratique : échauffement, étirements...</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui n'adhèrent pas aux pratiques relatives à la gestion de la vie physique.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Valoriser le rapport des élèves aux pratiques physiques pour ancrer les questions de santé.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Substituer un motif de recherche de plaisir au devoir de bonne santé.</li> <li>- Instaurer des routines d'échauffement...</li> <li>- Intégrer dans les évaluations les dimensions de gestion de la vie physique.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui ont une pratique physique régulière très réduite (uniquement les heures d'EPS).	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Associer bien être et pratique physique.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inculquer des habitudes de pratiques : échauffement, récupération...</li> <li>- Développer le plaisir de pratiquer.</li> <li>- Proposer des pratiques groupales.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui s'échauffent ou récupèrent sans réelle efficacité.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Acquérir les connaissances relatives à la gestion de sa vie physique (s'échauffer, récupérer...).
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expliquer et justifier les exercices proposés.</li> <li>- Établir des relations entre les informations extérieures et les sensations corporelles vécues.</li> <li>- Mettre en place des outils d'auto-évaluation.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (5)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui viennent en EPS principalement pour	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Créer des conditions de pratique qui permettent

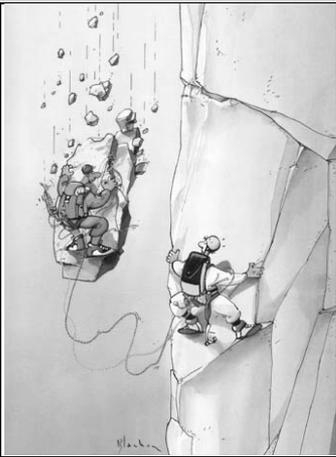
s'amuser et vivre des sensations fortes.

le développement et/ou l'entretien du potentiel énergétique.

**Quelles solutions peut-il apporter ?**

- Associer aux pratiques physiques une sollicitation énergétique de manière à ce que l'élève puisse effectuer au moins trois séquences de vingt minutes de travail physique hebdomadaire, à 75% et plus de sa fréquence cardiaque maximale.
- Donner une dimension ludique aux pratiques énergétiques.
- Développer les efforts en groupes.

## FICHE THÉMATIQUE N°30 : SÉCURITÉ

<b>DEFINITION &amp; ENJEUX</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce que la sécurité ?</b></p> <p>Agir en sécurité, c'est identifier les risques objectifs de l'environnement tout en appréciant son niveau de ressources de manière à effectuer des choix d'actions raisonnés qui préservent son intégrité.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à la sécurité ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que les activités sportives, support à l'EPS, sont porteuses de dangers objectifs (risque de chute...).</li> <li>- Parce que les apprentissages en EPS dépendent aussi d'autrui (assurance en escalade, parade en gymnastique...).</li> <li>- Parce que les adolescents, à qui l'enseignant s'adresse, tendent à adopter des comportements à risque.</li> <li>- Parce qu'il y a dans la société de plus en plus de pratiques physiques à risques.</li> <li>- Parce que ce qui s'acquiert à l'école peut et doit servir ailleurs et plus tard pour une pratique autonome et responsable (préservation de l'intégrité du sujet).</li> </ul>	

<b>POINTS DE REPÈRES</b>
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet de la sécurité ?</b></p> <p><u>- Collège (arrêté 9/11/2015)</u>  <i>* En lien avec l'enseignement de sciences, l'éducation physique et sportive participe à l'éducation à la santé et à la sécurité (Programme EPS, cycle 3).</i>  <i>* Connaître et respecter les règles de sécurité qui s'appliquent à chaque environnement (Attendus de fin de cycle du champ d'apprentissage 2, Programme EPS cycle 3).</i>  <i>* Au cycle 4, les élèves prennent conscience des risques, qu'ils soient naturels ou liés aux activités humaines, et en analysent les causes et conséquences naturelles et humaines (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).</i></p> <p><u>- Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)</u>  <i>* (L'EPS) permet à l'élève d'acquérir des connaissances et des compétences pour contribuer notamment à une éducation à la santé et à la sécurité (Préambule).</i></p> <p><u>- Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)</u>  <i>* L'EPS permet à l'élève d'assurer sa sécurité et celle des autres (objectif n°2).</i>  <i>* S'engager lucidement dans la pratique : (...) connaître et maîtriser les risques (1<sup>ère</sup> compétence méthodologique).</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>Quelles sont les données relatives à la sécurité en EPS ?</b></p> <p>- En 2013-2014, 2 399 accidents d'élèves liés à l'EPS ont été recensés dans le premier degré et 9 938 dans le second degré. L'EPS représente ainsi près de 15% des accidents scolaires dans le premier degré et 60% dans le second degré (Observatoire national de la Sécurité et de l'Accessibilité des établissements d'enseignement. Ces chiffres sont en cohérence avec le ressenti de la profession où deux tiers des enseignants en EPS ont le sentiment d'exercer un métier où les risques encourus par les élèves et par eux-mêmes sont plus importants que pour les autres disciplines (étude réalisée en 2009 par le Ministère de l'Éducation Nationale et la MGEN). De manière générale, les accidents se produisent en début et en fin de cours.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Que faut-il savoir sur la sécurité ?</b></p> <p>L'EPS, de part les activités sportives qu'elle utilise, est confrontée à la mise en place de conduites sécuritaires. Cela constitue même un apprentissage fondamental de la discipline. Il s'agit ainsi « de viser l'appropriation, par les élèves, de compétences leur permettant, dans le cadre de l'école, à l'extérieur de l'école et plus tard dans leur vie d'adulte, de gérer leur sécurité et celle d'autrui » (J. Eisenbeis, Y. Touchard' L'éducation à la sécurité, 1995).</p> <p>Cependant, l'éducation à la sécurité n'a de sens que reliée à la question de la prise de risque. En effet, il ne peut y avoir d'apprentissage de la sécurité que s'il le sujet éprouve le sentiment de la présence du risque. Comment alors dépasser la contradiction entre cette intention éducative et un contexte objectivement sécuritaire ? Car si sans risque l'EPS ne peut exister, sans sécurité, elle ne doit pas exister !</p> <p>Dans une perspective didactique, les concepts de risques subjectifs (perçus) et risques objectifs (réels) aident à concevoir des tâches permettant de construire des compétences sécuritaires. Ainsi, pour l'enseignant, maîtriser didactiquement des situations à risque, c'est permettre à l'élève de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre pourquoi une situation est objectivement risquée ; et de fait, prendre les mesures qui s'imposent pour réduire ce risque (sécurité passive) : identifier les risques inhérents à l'activité (lire le milieu et l'interpréter) ; connaître et utiliser les règles de sécurité ; connaître le matériel et l'utiliser de façon appropriée (tapis de réception).</li> <li>- Identifier les conditions que l'élève doit intérioriser pour construire des attitudes sécuritaires dans un contexte qu'il perçoit comme subjectivement risqué (sécurité active). Ce qui revient à : connaître son potentiel et donc ses limites ; construire des habiletés nouvelles (la réchappe en gymnastique) ; gérer son affectivité.</li> </ul> <p>En résumé, éduquer à la sécurité, c'est donc apprendre à chaque élève à gérer ce couple risque/sécurité dans la perspective d'une pratique autonome.</p> <p>Cependant, la sécurité n'est pas qu'affaire de perceptions, de traitements d'informations et de décisions rationnelles. Car les comportements de sécurité sont régis avant tout par des processus motivationnels et</p>

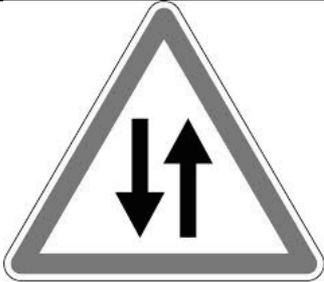
émotionnels qui échappent en grande partie au contrôle intentionnel du sujet. D. Delignières (Entretiens, Actes de l'Université d'Été E.P.S, 1993) distingue ainsi le risque perçu, qui correspond au niveau de dangerosité que le sujet attribue subjectivement à la situation, et le risque préférentiel, qui correspond au niveau de risque que le sujet espère prendre, s'attend à prendre et/ou pense devoir prendre. C'est ainsi que la prise de risque résulte au final de la confrontation entre ces deux types de risque. Si le risque perçu est supérieur au risque préférentiel, le sujet adoptera un comportement plus sûr. Par contre si le niveau de risque perçu est inférieur au niveau de risque préférentiel, le sujet va à l'inverse, par un mécanisme de compensation, adopter un comportement plus dangereux. Le niveau de risque préférentiel constitue donc un standard, régulant à la manière d'un thermostat le comportement de prise de risque. De ce fait, il apparaît comme l'élément fondamental à modifier si l'on veut voir diminuer la fréquence des comportements dangereux. Dans cette optique, l'enseignant veillera à ne pas dévaloriser les élèves qui n'osent pas, à ne pas mettre de pression inutile (note, regard des autres...).

Il faut par ailleurs noter que l'adoption de comportements risqués est déterminée par un besoin biologique de rechercher des sensations fortes, lesquelles déclencheraient des mécanismes cérébraux de production de dopamine. Ce besoin apparaît comme une dimension stable de la personnalité, mais propre à chacun, et constitue certainement une contrainte forte dans la transformation de l'attitude des individus vis-à-vis des situations risquées.

Enfin, si le risque peut motiver l'investissement des élèves, la sécurité repose aussi sur le respect non négociable de règles. La proposition de J-L Ubaldi (Faut-il savoir nager ou nager pour savoir ? Revue Contre-Pied n°7, 2004) va dans ce sens lorsqu'il définit des « lignes jaunes » que l'élève doit impérativement respecter. Car dans le domaine des rapports sociaux, « *tout ne se construit pas. La loi se respecte sans dérogation possible* ».

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui transgressent ostensiblement les règles de sécurité et qui de fait, se mettent en danger ou exposent leurs camarades à des risques importants.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Instaurer le respect immuable d'une règle « extérieure ».
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> - Baliser clairement (sur le terrain) les règles à respecter. - Médiatiser les règles sécuritaires et en indiquer les conséquences en cas de transgression.	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui n'ont visiblement pas conscience des risques de la situation dans laquelle ils évoluent, ce qui met en danger leur intégrité corporelle (ou celle de leurs camarades).	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Prendre conscience des risques objectifs de l'environnement.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> - Identifier et médiatiser les risques inhérents à l'activité. - Connaître et respecter les règles de sécurité. - Travailler en groupe sous la responsabilité d'un élève compétent.	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui réduisent, voire stoppent leur pratique dès qu'ils perçoivent un danger (peur, panique).	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Établir un rapport entre le risque objectif et le risque subjectif.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> - Identifier les risques inhérents à l'activité. - Développer des habiletés spécifiques permettant de faire face aux risques objectifs. - Instaurer un climat sécurisant centré sur la maîtrise, la coopération entre pairs. - Contrôler son affectivité.	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves compétents, mais qui prennent des risques exagérés.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Modifier le degré de prise de risque de l'élève.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b> - Développer de nouvelles habiletés motrices. - Mettre en rapport son niveau de ressources (à conscientiser) avec les risques objectifs de la situation.	

## FICHE THÉMATIQUE N°31 : SENS

DEFINITION & ENJEUX	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce que le sens ?</b></p> <p>- « <i>Le sens est une construction psychique individuelle qui définit une relation de valeur que le sujet attribue à son environnement</i> ».</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser au sens ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que c'est un ressort essentiel à l'activité de l'élève.</li> <li>- Parce que le sens, ça se construit.</li> <li>- Parce qu'à l'âge de l'adolescence, beaucoup de jeunes sont en quêtes de nouveaux sens.</li> <li>- Parce que le sens s'ancre dans une culture et dans une situation.</li> </ul>	

POINTS DE REPÈRES
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet du sens ?</b></p> <p>- Collège (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3, Arrêté 9/11/2015)            * <i>L'éducation physique et sportive permet de donner un sens concret aux données mathématiques en travaillant sur temps, distance et vitesse.</i></p> <p>- Lycée professionnel (arrêté du 10/2/2009)            * <i>Ils ont besoin de trouver sens pour s'engager dans l'action, pour accepter de produire des efforts et se mettre en projet. Au-delà du sens, il faut leur offrir la possibilité d'une réussite.</i></p> <p>- Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)            * <i>(L'EPS) contribue ainsi, à la réussite des adolescentes et des adolescents, qui, en quête de sens et d'affirmation de soi, traversent une période clé de leur développement et de leur construction identitaire.</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>Comment se manifeste le sens en EPS ?</b></p> <p>Si l'on accepte le postulat selon lequel le sens peut se décliner en terme de rapport à l'environnement, on peut alors imaginer qu'un élève pourra trouver du sens à ses pratiques sur plusieurs registres :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intellectuel : ce qu'il apprend (utilisation de nouveaux pouvoirs moteurs) lui permet de répondre à un problème qu'il rencontre. Ou inversement, le problème qu'il rencontre peut le conduire à rechercher des apprentissages nouveaux.</li> <li>- Emotionnel : les émotions – les sensations – générées par la confrontation à une situation lui donnent envie de les reproduire.</li> <li>- Relationnel : l'aventure collective vécue crée un point de partage qui permet à la fois d'être intégré dans un groupe tout en étant reconnu par celui-ci.</li> <li>- Identitaire : la réalisation d'actes reconnus contribue à la réalisation de la personne en valorisant la manière dont l'individu se voit et se conçoit.</li> </ul>

### Que faut-il savoir sur le sens ?

**Cinq conditions pour favoriser la co-construction du sens, d'après Britt Mari Barth (2013, p. 67-85)**

#### La médiation des apprentissages

#### Conditions qui influencent le processus enseigner-apprendre

<p><b>Avant la situation d'apprentissage :</b> rendre le savoir accessible</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- condition 1 : <i>définir le savoir</i> à enseigner en fonction du transfert recherché. Bien déterminer ce qui va être au centre de la séquence d'apprentissage, et choisir le ou les concepts dont les élèves auront besoin pour le transfert recherché. Le transfert recherché – la manière dont les élèves doivent savoir utiliser ce qu'ils sont censés apprendre – doit également être conçu en amont. C'est ce transfert visé qui va guider le choix de concepts pertinents, de leurs attributs et des situations-exemples.</li> <li>- condition 2 : <i>exprimer le sens</i> dans des formes concrètes.</li> </ul>
<p><b>Pendant la situation d'apprentissage :</b> négocier le sens pour comprendre</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- condition 3 : <i>engager les apprenants</i> dans un processus d'élaboration de sens.</li> <li>- condition 4 : <i>guider le processus</i> de co-construction de sens.</li> <li>- condition 5 : <i>préparer au transfert des connaissances</i> et à la capacité d'abstraction par la métacognition.</li> </ul>

En premier lieu, il faut insister sur le fait que le sens n'est jamais dans une situation ; cette dernière constitue seulement une occasion pour l'individu d'y trouver du sens. Le sens doit donc être appréhendé comme un processus de rapport au monde. Ainsi, comme le précise J-Y Rocheix (EPS interrogée, Revue EPS n°262, 1996), le sens est un rapport entre la face objective de l'activité de l'élève (qui renvoie aux situations scolaires) et la face subjective de l'expérience scolaire (liée aux mobiles d'apprendre des élèves). Il n'y a donc pas forcément adéquation entre le sens qui est personnel et la signification qui relève de valeurs culturelles.

Dans le contexte scolaire, cette perspective trouve un écho particulier dans la mesure où cela conduit l'enseignant à développer une relation de valeur entre ce qu'il propose et l'élève à qui il s'adresse. Donner du sens à la pratique, c'est donc s'interroger sur ce qui est susceptible de mobiliser l'élève. Dans cette optique, M. Develay (Pour une pédagogie du sens, Spirales n°4, 1992) précise que « *la notion de sens combine celle de*

désir et d'intérêt ».

D. Delignières (Le sens des apprentissages en EPS : éducation motrice ou éducation sportive ? In Y. Dufour, Gérer motivation et apprentissage en EPS, 2006), reprend les propositions de P. Meirieu (Échec scolaire et pédagogie du sens, Spirales n°4, 1992 en insistant sur l'idée selon laquelle l'École ne peut prendre de sens aux yeux de l'élève qu'à partir du moment où elle lui permet d'apprendre, c'est-à-dire d'acquérir de nouveaux pouvoirs sur le monde qui l'entoure. En d'autres termes, il souligne que « le processus compte plus que le contenu de ce qui aura été appris ». Et que « À ce prix, l'élève pourra tirer de son activité fierté et estime de soi, et l'envie de poursuivre, de continuer sa démarche d'appropriation du monde qui l'entoure ».

Pour autant, si le sens s'ancre dans l'action, il s'alimente aussi dans l'environnement culturel. C'est ainsi que la question du sens doit être également appréhendée en tenant compte de la culture, des valeurs et des interactions sociales dans lesquelles le sujet évolue. Car le plaisir d'accomplissement ne naît pas de la réussite d'une tâche quelconque. Pour qu'une tâche ait du sens, une résonance profonde pour l'élève, il faut que ce soit la culture qui lui donne. En effet, l'éducation est avant tout une confrontation aux produits de la culture. Dans ce sens, la référence explicite, et centrale, aux pratiques culturelles, sportives et artistiques apparaît essentielle en EPS.

En EPS, cette relation entre le sujet et son environnement se décline sur plusieurs plans : rapport au savoir ; rapport au corps ; rapport à l'apprendre ; rapport aux autres... Le corps constitue ainsi une entité particulièrement sollicitée en EPS, qui peut grandement moduler la résonance que l'individu éprouvera dans les situations auxquelles il est confronté.

Il faut toutefois observer que les individus sont très inégaux devant la construction de sens (importance notamment des classes sociales). Par ailleurs, le sens de la scolarité ne peut se réduire à un projet personnel ou professionnel auquel le jeune aspire. Il se joue aussi sur des dimensions subjectives liées notamment, en EPS, aux sensations éprouvées.

Enfin, il ne faut surtout pas occulter que le sens attribué par l'élève aux situations proposées peut-être aussi bien un frein qu'un moteur à ses apprentissages. La peur, le ridicule vis-à-vis des autres constituent autant de raisons de réduire son investissement.

### L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT

#### Problème professionnel (1)

##### À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?

À des élèves qui ne veulent pas pratiquer, qui ne semblent trouver aucun intérêt à ce que l'enseignant leur propose.

##### Quel problème doit-il résoudre ?

Provoquer une interaction entre l'élève et son environnement.

##### Quelles solutions peut-il apporter ?

- Diversifier les modes d'entrée.
- Construire une relation de plaisir à la pratique physique (affiliation, hédonisme, accomplissement).
- Jouer sur les modes de groupement.
- Valoriser les progrès et établir une relation entre travail et résultats.

#### Problème professionnel (2)

##### À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?

À des élèves qui stoppent brutalement leur activité, comme s'ils n'y trouvaient plus d'intérêt.

##### Quel problème doit-il résoudre ?

Faire percevoir et accepter à l'élève un défi à relever.

##### Quelles solutions peut-il apporter ?

- Aider l'élève à se fixer un projet d'apprentissage (percevoir une « plus-value d'être »).
- Préserver la confiance de l'élève dans des situations incertaines pour lui (quant à sa réussite).
- Instaurer une pédagogie de maîtrise.

#### Problème professionnel (3)

##### À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?

À des élèves qui ne s'investissent que sur certaines formes de pratique : « monsieur, on joue ? »

##### Quel problème doit-il résoudre ?

Passer d'une pratique d'amusement à une pratique de plaisir d'apprendre.

##### Quelles solutions peut-il apporter ?

- Développer une dynamique collective (projet d'action collectif).
- Aider l'élève à se fixer un projet d'apprentissage.
- Valoriser les progrès.

## FICHE THÉMATIQUE N°32 : SENTIMENT DE COMPÉTENCE

<b>DEFINITION &amp; ENJEUX</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce que le sentiment de compétence ?</b></p> <p>« Représentation que se fait l'élève de ses possibilités quant à la réalisation ou non d'une tâche » (V. Lamotte, Lexique de l'enseignement de l'EPS, 2005).</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser au sentiment de compétence ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce qu'il joue un rôle fondamental dans les réactions affectives de l'élève confronté à une tâche, ce qui détermine ses efforts et son investissement à venir.</li> <li>- Parce qu'il influence les buts que l'élève se fixe, la valeur qu'il accorde à l'atteinte de ces buts et ses chances de réussite.</li> <li>- Parce qu'il peut induire des pensées négatives et des comportements défaitistes.</li> <li>- Parce que c'est un facteur très important dans la construction de l'image de soi.</li> <li>- Parce que cela contribue à s'insérer socialement.</li> </ul>	

<b>POINTS DE REPÈRES</b>
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet du sentiment de compétence ?</b></p> <p>- <u>Collège (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4, Arrêté 9/11/2015)</u>  <i>* Pour que l'élève accepte des démarches où il tâtonne, prend des initiatives, se trompe et recommence, il est indispensable de créer un climat de confiance, dans lequel on peut questionner sans crainte et où disparaît la peur excessive de mal faire.</i></p> <p>- <u>Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)</u>  <i>* L'efficacité perçue, grâce à l'observation objective des résultats et des progrès, apporte aux élèves un sentiment de compétence dans les activités, leur donne ou redonne confiance, conforte et prolonge leur engagement (1<sup>er</sup> objectif).</i></p>

<p style="text-align: center;"><b>Comment se manifeste le sentiment de compétence ?</b></p> <p>Dans le cadre de l'EPS, J-P. Famose (Motivation et performance sportive, Rencontres chercheurs / praticiens, Dossier EPS n°35, 1997) analyse le concept de confiance en soi selon trois variables :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'interprétation des résultats antérieurs liée aux attributions causales que le sujet attribue à ses résultats.</li> <li>- Les croyances d'efficacité personnelle liées à la possession ou non des ressources permettant de réussir la tâche.</li> <li>- Les croyances sur la difficulté de la tâche qui correspondent à la perception, par le sujet, des exigences requises par la tâche.</li> </ul> <p>B. Lefort et S. Toker (Le professeur d'EPS face à des adolescents. In L. Lafont, L'adolescence, 2011) montrent que ce sont les filles qui ont en EPS le sentiment de compétence le plus faible (53% contre 26% pour les garçons).</p>
--

<p style="text-align: center;"><b>Que faut-il savoir sur le sentiment de compétence ?</b></p> <p>Le sentiment de compétence est un concept plus spécifique que l'estime de soi, lequel touche à la perception générale de ce que l'on est. Il en est par contre une des composantes fortes. À ce niveau, D. Lantz et C. Alexandre (Éducation pour la santé par l'EPS, Revue EPS n°327, 2007) précisent que « la compétence se différencie de la réussite ou « performance » par la possibilité de reproduire les comportements efficaces qui sont à la source de ses résultats. Pour qu'un individu se perçoive compétent, il faut non seulement que celui-ci réussisse dans une activité ayant une valeur significative à ses yeux, mais encore faut-il encore qu'il identifie les procédures qui conduisent à cette réussite et surtout qu'il s'en rende responsable, et ne renvoie pas ces « performances » à des données extérieures et/ou aléatoires ».</p> <p>Pour développer le sentiment de compétence, A. Bandura (Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle, 2003) évoque quatre pistes : 1) vivre des expériences de maîtrise ; 2) assister aux efforts et aux succès d'un autre ; 3) développer la persuasion sociale ; 4) réduire le stress et augmenter la force physique.</p> <p>Le sentiment de compétence apparaît donc en premier lieu étroitement lié à la possibilité perçue par le sujet de réussir une tâche. Or beaucoup de filles (et certains garçons) s'estiment incapables de réussir en EPS. Il faut dire que la discipline renforce les facteurs négatifs de l'apprentissage (conduite visible de tous ; look « menacé »...) et peuvent amener à des conduites d'évitement. Si l'on part du postulat selon lequel l'appréciation de la difficulté de la tâche, mais aussi de ses propres capacités est souvent subjective, l'enjeu devient alors pour l'enseignant d'intervenir sur ces différentes croyances. Il pourra ainsi jouer sur l'augmentation de la signification (subjective) de la tâche et/ou sur les explications que le sujet attribue à ses actions (l'enseignant cherchera plutôt à octroyer des causes internes en cas de réussite et des causes externes en cas d'échec). Par ailleurs, il sera préférable de confronter le sujet à des objectifs référencés à lui-même, de manière à ce qu'il puisse développer une visée de progrès personnel. L'essentiel étant que l'élève puisse vivre des expériences de réussite, sachant que la compétence perçue par le sujet constitue un vecteur essentiel dans l'intérêt qu'il ressent pour l'école.</p> <p>Par ailleurs, J-P. Famose et F. Guérin (La connaissance de soi en psychologie de l'EPS, 2002) montrent que la formation du concept de soi général et spécifique se fait par des comparaisons sociales externes (par rapport à un groupe ou à un individu) et des comparaisons internes (ses propres habiletés dans différents domaines). Le contexte social d'apprentissage apparaît dès lors très important au regard de la motivation des élèves. Dans cette optique, les rétroactions positives et les encouragements prodigués par les personnes</p>
---

significatives de l'entourage, notamment les enseignants, jouent un rôle très important.

In fine, la volonté de se sentir compétent constitue un puissant moteur à l'activité des sujets. Ce qui conduit l'enseignant à mettre en place un accompagnement dans la prise de risque (échec potentiel) qui caractérise tout apprentissage afin d'aider l'élève à croire davantage en lui.

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui se jugent « nuls » en EPS	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Engager ces élèves dans l'activité, puis dans une activité d'apprentissage.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposer des situations ludiques sources de plaisir.</li> <li>- Éviter les comparaisons sociales.</li> <li>- Clarifier le but de la tâche à accomplir.</li> <li>- Établir un lien travail – réussite (attribution causale interne) en balisant les progrès réalisés.</li> <li>- Réactiver les souvenirs de réussites passées et valoriser les réussites actuelles.</li> <li>- Instaurer un climat de travail marqué par des encouragements, des remarques gratifiantes...</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui ne s'investissent pas car ils trouvent que la tâche est trop dure.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Engager ces élèves à prendre le risque d'apprendre, de réussir (et pas seulement d'échouer) pour éprouver de la satisfaction.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réduire l'écart entre la difficulté perçue et la difficulté objective (verbalisation ; observation de pairs...).</li> <li>- Permettre en début d'apprentissage des réussites rapides.</li> <li>- Établir un lien entre ses actions et les résultats de ses actions.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui décrochent en cours d'apprentissage devant les difficultés qu'ils rencontrent.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Accompagner l'élève dans l'apprentissage.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser des formes de groupement sécurisantes (groupes de niveaux ou de besoin).</li> <li>- Expliquer que l'erreur est une réponse « logique », mais qu'elle n'est pas la seule possible (nouvel apprentissage à opérer, qui prend du temps).</li> <li>- Aménager le milieu et utiliser les interactions pour favoriser la rencontre avec le nouveau savoir à acquérir.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui ne veulent pas passer devant leurs camarades.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Créer un contexte affectif favorable à l'apprentissage.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construire des groupes affinitaires ou de niveaux.</li> <li>- Instaurer une pédagogie de maîtrise en différenciant notamment les contenus d'enseignement.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (5)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui échouent, mais qui ne veulent surtout pas en porter la responsabilité (et qui par la même occasion peuvent développer des comportements anormaux).	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Faire comprendre que la compétence n'est pas un don, mais le résultat d'un travail.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer l'observation des pairs et le travail en groupe.</li> <li>- Développer les projets collectifs.</li> <li>- Faire verbaliser les solutions tentées et les mettre en relation avec les résultats obtenus.</li> <li>- Éviter les situations compétitives auxquelles sont rattachées les jugements sociaux.</li> </ul>	

## FICHE THÉMATIQUE N°33 : SITUATION D'APPRENTISSAGE

<b>DEFINITION &amp; ENJEUX</b>	
<p><b>Qu'est-ce qu'une situation d'apprentissage ?</b>            « Une situation d'apprentissage est un dispositif qui met en projet un sujet pour qu'il accomplisse une tâche » (P. Meirieu, site internet, 2008).</p> <p><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser aux situations d'apprentissage ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que c'est l'outil qui permet de faire acquérir les connaissances, capacités et attitudes constitutives des compétences attendues dans les programmes.</li> <li>- Parce que c'est le moyen privilégié pour différencier ce que chaque élève doit acquérir pour progresser.</li> <li>- Parce que c'est à ce niveau que se joue la dynamique enseignant / élèves.</li> </ul>	

<b>POINTS DE REPÈRES</b>	
<b>Que disent les programmes d'EPS au sujet des situations d'apprentissage ?</b>	
<p>- Collège (arrêté 8/7/2008)</p> <p>* Les situations d'apprentissage permettant l'acquisition des compétences attendues restent, dans le cadre de sa liberté pédagogique, à l'initiative de l'enseignant.</p> <p>* Les élèves confrontés à la richesse et à la diversité du champ culturel des APSA, sont conduits à gagner en efficacité, à identifier les problèmes qui se posent, à les résoudre et à stabiliser leurs réponses en utilisant et en développant leur potentiel (Préambule).</p> <p>- Principes d'écriture des fiches ressources (2009)</p> <p>* L'articulation, la combinaison, la « mise en réseau », la mobilisation de tout ou partie des connaissances, capacités et attitudes doivent être organisatrices des situations d'apprentissage.</p> <p>- Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)</p> <p>* L'enseignant dispose de toute latitude pour adapter son enseignement, les situations d'apprentissage, les rôles distribués, les outils utilisés, les évaluations aux possibilités et ressources réelles des élèves.</p>	
<b>Comment se présente une situation d'apprentissage en EPS ?</b>	
<p>- J-P Famose (Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information, 1983) identifie quatre éléments qui composent une tâche : le but, l'aménagement, les opérations, les critères de réussite. Il distingue également (Apprentissage moteur et tâches motrices, 1982) trois types de tâches : non définie (pas de consignes transmises aux élèves), semi-définies (opérations non précisées) ; définies (tous les critères définis).</p> <p>- C. Amade-Escot (Différenciation des contenus en EPS, Dossier EPS n°7, 1990) distingue trois grands types de tâches motrices respectivement basées sur : 1) Les solutions motrices où la solution est donnée à l'élève (exercice basé sur des modèles gestuels ou des règles d'action). 2) Les mises en situation où l'élève cherche une solution (situation de jeu ludiques globales ou aménagées par des consignes). 3) La résolution de problèmes où l'élève cherche et adapte des solutions (situation de résolution de problème).</p> <p>- G. Bonnefoy, H. Lahuppe et R. Né (Sports collectifs : jouer en équipe, 1997) distinguent trois formes de situations d'apprentissage : 1) Les situations-clés, qui placent l'élève devant la nécessité de trouver des solutions nouvelles, de se réorganiser. 2) Les situations dérivées, qui permettent de mobiliser les comportements apparus lors de la situation clé. 3) Les situations d'exercices spécifiques, où l'accent est mis sur la quantité des sollicitations, la variété et la flexibilité des automatismes.</p> <p>- Il convient également de préciser que si l'enseignant est guidé par le contenu faire acquérir (objectif et aménagements matériels), l'élève est lui guidé par les aspects visibles de la tâche (but, conditions d'exécution et critères de réussite). Pour autant, l'enseignant devra envisager des procédures de régulation qui permettent d'accéder autrement au contenu (démonstration, interactions entre pairs...), voire de différenciation où ce contenu est mobilisé dans un contexte facilitateur (un plan incliné) ou plus complexe.</p> <p>- Enfin, l'enseignant devra tenir compte du rapport que l'élève entretient avec le savoir, avec ses camarades, mais aussi avec l'activité même d'apprentissage de manière à créer un contexte qui l'engage à se mettre en activité.</p>	
<b>Que faut-il savoir sur les situations d'apprentissage ?</b>	
<p>On peut considérer que la notion de situation d'apprentissage dépasse celle de tâche dans la mesure où elle inclut aussi l'activité de l'enseignant et celle des élèves tout au long de son déroulement. Pour autant, elle comprend les exigences de la tâche. « Enseigner conduit à installer des situations d'apprentissage pour les élèves dont il convient de réguler le cours... » (M. Develay, De l'apprentissage à l'enseignement, 1992).</p> <p>Il faut aussi bien noter avec P. Meirieu (Apprendre, oui, mais comment ? 1990) que si le sujet est orienté par la tâche, ce qu'il y a à faire, le formateur est lui guidé par l'obstacle à faire franchir et donc par le contenu à faire acquérir. De fait, si les exigences de la tâche doivent être légèrement supérieures aux ressources dont dispose le sujet de manière à le conduire vers un savoir nouveau, l'enseignant se doit d'accompagner l'élève dans cette « aventure ». Car la simple confrontation à la tâche, aussi pertinente soit-elle, ne garantit pas l'apprentissage. C'est pour cela que la tâche se transforme en situation d'apprentissage dans la mesure où c'est l'enseignant qui devient le garant de la rencontre entre l'élève et le savoir à construire. P. Veyssère (Savoir construire une situation d'apprentissage, Revue EPS n°299, 2003) illustre ce rôle en insistant sur les évolutions possibles de la situation lorsque l'élève est confronté à la tâche.</p> <p>La construction et la gestion d'une situation d'apprentissage reposent donc sur :</p>	

- Une connaissance fine de la motricité de l'élève de manière à choisir le contenu pertinent pour le faire évoluer au regard des ressources dont il dispose.
  - Un réglage des conditions de la tâche (clarté du but, pertinence de l'aménagement matériel, spatial et groupal, consignes, nature des opérations à mettre en œuvre, précision des critères de réussite...) de manière à créer un décalage optimal entre les contraintes de la tâche et les ressources dont il dispose.
  - Une régulation pour, si besoin, renforcer les occasions de rencontre avec le savoir visé. Cette régulation pouvant prendre la forme d'une évaluation formatrice, d'interactions entre pairs, de démonstrations ou d'interventions verbales de l'enseignant. Cette phase est essentielle dans la mesure où elle permet d'accompagner l'élève dans son apprentissage.
- Rappelons cependant que toutes les situations d'apprentissage ne sont pas forcément des situations-problèmes. Bien sûr, pour produire une réponse nouvelle, il est utile et nécessaire de déstabiliser les représentations construites de l'élève en le confrontant à l'insuffisance de ses moyens. Mais certaines situations d'apprentissage peuvent aussi avoir pour vocation de stabiliser une réponse récemment construite, voire de l'automatiser. Malgré tout, l'enseignant ne peut se soustraire à son rôle essentiel de médiateur entre l'élève et le savoir.

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui, malgré la pertinence de la tâche, ne rentrent pas en activité d'apprentissage.	Créer les conditions d'un investissement affectif.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jouer sur les modalités de groupement.</li> <li>- Rendre la tâche plus attractive (dimension ludique, groupale, compétitive...).</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui sont en activité, qui font la tâche demandée, mais qui éprouvent des difficultés.	Réguler l'activité d'apprentissage.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoriser les interactions avec les pairs pour mieux faire émerger le savoir à acquérir.</li> <li>- Développer l'évaluation formatrice.</li> <li>- Apporter des rétroactions individualisées.</li> <li>- Utiliser la démonstration.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui réussissent rapidement la tâche et qui du coup, arrêtent leur activité.	Adapter le décalage entre la difficulté de la tâche et les ressources des élèves.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
- Proposer des voies de complexifications en mobilisant le contenu en jeu dans un contexte plus sollicitant.	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui s'engagent dans la tâche, mais qui ne progressent pas.	Adapter la situation d'apprentissage au niveau de développement des élèves.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diminuer les contraintes informationnelles, spatiales, temporelles ou humaines du contexte dans lequel est sollicité le contenu.</li> <li>- Individualiser l'acquisition en ciblant plus explicitement les critères de réalisation de la tâche.</li> </ul>	

## COOPÉRATION

- Collège (arrêté 9/11/2015)

\* *Ils sont incités à agir de manière responsable et à coopérer à travers la réalisation de projets (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3).*

\* *La vie au sein de l'établissement et son prolongement en dehors de celui-ci est l'occasion de développer l'esprit de responsabilité et d'engagement de chacun et celui d'entreprendre et de coopérer avec les autres (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).*

## FICHE THÉMATIQUE N°34 : SPORT SCOLAIRE

<b>DEFINITION &amp; ENJEUX</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce que le sport scolaire ?</b></p> <p>« En complément de l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS), il offre à tous les élèves volontaires la possibilité de pratiquer des activités physiques et sportives dans le cadre de l'association sportive scolaire » (Développement du sport scolaire, Circulaire du 18/8/2010, BO n°31 du 2/9/2010).</p> <p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser au sport scolaire ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que cela fait partie de son service de fonctionnaire.</li> <li>- Parce que c'est une occasion originale de découvrir ou de se spécialiser dans des activités physiques et sportives.</li> <li>- Parce que c'est un lieu privilégié d'éducation à la citoyenneté et d'exercice de responsabilités (jeunes arbitres...).</li> </ul>	 <p style="text-align: center;"><b>UNSS</b> UNION NATIONALE DU SPORT SCOLAIRE</p>

<b>POINTS DE REPÈRES</b>
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet du sport scolaire ?</b></p> <p>- <u>Collège (arrêté 9/11/2015)</u> * En complément de l'éducation physique et sportive, l'association sportive du collège constitue une occasion, pour tous les élèves volontaires, de prolonger leur pratique physique dans un cadre associatif, de vivre de nouvelles expériences et de prendre en charge des responsabilités (Programme EPS cycle 3 &amp; 4).</p> <p>- <u>Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010) et Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)</u> * Dans le prolongement des enseignements obligatoire, optionnel et exploratoire d'EPS, l'Association Sportive (A.S), à travers les formes multiples de rencontres, y compris inter-AS, permet l'initiation ou la spécialisation dans une ou plusieurs APSA, ainsi qu'une formation à des rôles de jeunes officiels (organisateur, arbitre, juge, manager, reporter, etc).</p> <p>- <u>Développement du sport scolaire (Circulaire du 18/8/2010)</u> * Le sport scolaire est une des composantes de la politique éducative de notre pays, au service de la réussite, de la responsabilisation, de la santé et du bien-être des élèves. En complément de l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS), il offre à tous les élèves volontaires la possibilité de pratiquer des activités physiques et sportives dans le cadre de l'association sportive scolaire.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Quels sont les chiffres du sport scolaire ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'UNSS est la troisième fédération sportive française (après le football et le tennis) avec plus d'un million de licenciés (dont 40% de filles) issus des établissements scolaires du second degré.</li> <li>- En 2012-2013, 21,56% de la population scolaire est licenciée à l'UNSS (2012-2013). Chez les licenciés, 75% sont des collégiens et 25% des lycéens ; enfin, on compte 60% de garçons et 40% de filles.</li> <li>- L'UNSS dénombre 100 sports de base qui sont regroupés en 79 sports de référence. Les activités les plus pratiquées sont : 1 – Badminton (245 451). 2 – Handball (242 542). 3 – Cross country (187 266).</li> <li>- L'UNSS dénombre 110 000 jeunes officiels parmi lesquels 2867 jeunes officiels dirigeants ont pris la vice-présidence de leur association sportive. 42,25% de filles et 57,75% de garçons constituent les jeunes officiels.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Que faut-il savoir sur le sport scolaire ?</b></p> <p>Bien que créée en 1938 (OSSU), le sport scolaire ne prend son essor que vers 1950 lorsque fut instauré un forfait hebdomadaire d'animation (3h) de l'association sportive dans le service des enseignants d'EPS.</p> <p>Aujourd'hui, le projet d'association sportive est construit autour de deux axes principaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La pratique d'activités physiques et sportives, avec une alternance, tout au long de l'année, d'entraînements, de rencontres, de compétitions ou de temps forts (fête de l'AS, sorties, championnats...). Cette pratique est envisagée aussi bien au niveau de la découverte, que de la compétition.</li> <li>- L'apprentissage de la responsabilité, par la participation des élèves à la vie de l'association et à l'organisation des activités : jeunes officiels, mais aussi rôles de manager, reporter...</li> </ul> <p>Il faut souligner que l'UNSS est la première fédération sportive féminine, ce qui permet d'affirmer que « le sport scolaire contribue à la féminisation du sport » (P. Lacombe, Le sport scolaire, facteur de socialisation et d'intégration, Revue EPS n°255, 1995).</p> <p>Par ailleurs, en développant le statut de « jeune officiel », l'association sportive peut être considérée comme un « laboratoire d'expérimentation et le creuset d'une nouvelle citoyenneté sociale » (L'observatoire national des pratiques sportives des jeunes, Revue EPS n°269, 1998).</p> <p>Cependant, malgré le nombre d'élèves licenciés (un million), la position du sport scolaire demeure contrastée. En 2007, un rapport de l'Inspection Générale sur les associations sportives dans les EPLE faisait état de la faible proportion d'élèves en lycées et lycées professionnels, d'un échec de l'apprentissage de la vie associative au sein des AS, d'un déficit de niveau préoccupant chez les jeunes filles et d'une faible mobilisation des élèves issus des milieux défavorisés. Le rapport se concluait sur un plaidoyer pour l'autonomie des établissements.</p> <p>En fin de compte, il faut remarquer que l'association sportive offre une pratique qui n'est pas forcément naturelle. Elle rencontre en effet des problèmes identitaires par rapport au sport (J. Bordet, Histoire d'une identité ambiguë, Revue EPS n°278, 1999), mais aussi des problèmes de rapport avec l'EPS : trop proche (pas d'événementiel réel) ou trop éloignée (événement trop fort). Pour J. Brehon (Leçon d'histoire sur l'EP d'aujourd'hui, 2005), « Le sport scolaire semble aujourd'hui largement « prisonnier » des pratiques sportives civiles qu'il mobilise et de son mode de fonctionnement (...) L'avenir du sport scolaire dans l'institution École se</p>

*joue probablement dans sa capacité à établir un projet suffisamment scolaire et original ».*

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui ne s'inscrivent pas à l'AS (notamment les filles de lycée).	Accrocher les élèves pour des pratiques sportives volontaires.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choisir des activités culturellement valorisées chez les jeunes (hip-hop, beach-volley...).</li> <li>- Différencier les niveaux de pratique : découverte, sorties, spécialisation...</li> <li>- Organiser des rencontres sous différentes formes : interclasses, inter AS...</li> <li>- Donner un caractère festif aux rencontres.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui ne manifestent aucun intérêt pour la prise de responsabilité en AS (jeunes arbitres, managérat...).	Donner de la valeur à des tâches citoyennes.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier et clarifier les contenus à acquérir.</li> <li>- Multiplier les tâches à remplir : convocations, plannings, gestion des maillots...</li> <li>- Établir une reconnaissance sociale de ces compétences (diplômes jeunes arbitres...).</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui ne viennent en AS que pour jouer (et qui ne veulent pas s'investir dans les situations d'apprentissage).	Faire percevoir le plaisir et l'utilité d'apprendre, ainsi que la satisfaction de performer.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habiller les situations d'apprentissage de dimensions ludiques, compétitives.</li> <li>- Rendre visible le calendrier des compétitions de manière à rendre utiles les entraînements.</li> <li>- Établir un suivi des résultats de manière à fédérer un projet individuel ou collectif.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui viennent de manière épisodique aux entraînements d'AS ou uniquement aux compétitions.	Développer l'assiduité aux entraînements.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Établir un programme d'entraînements.</li> <li>- Diversifier les rôles de manière à rendre la présence de chacun utile et nécessaire.</li> <li>- Proposer des créneaux de pratique en prise avec le semainier des élèves.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (5)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui abandonnent en cours d'année ou en cours de scolarité leur pratique volontaire en AS.	Fidéliser les pratiquants.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoriser la progression et la manifestation des compétences.</li> <li>- Développer des projets annualisés.</li> <li>- Créer des moments de partage et de convivialité.</li> <li>- Rendre compte des entraînements et des compétitions.</li> </ul>	

## FICHE THÉMATIQUE N°35 : TECHNIQUE

DEFINITION & ENJEUX	
<p style="text-align: center;"><b>Qu'est-ce que la technique ?</b></p> <p>« <i>Productions adaptatives d'élèves leur permettant au travers d'actes moteurs significatifs de s'extraire d'une motricité spontanée</i> » (C. Amade-Escot, Questions, Dossier EPS n°19, 1994).</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à la technique ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce qu'elles sont constitutives des compétences attendues en EPS.</li> <li>- Parce qu'elles représentent des éléments de la culture sportive.</li> <li>- Parce que la technique est aussi la manière d'agir de l'élève et que c'est ce qu'il faut transformer pour qu'il devienne plus compétent.</li> </ul>	

POINTS DE REPÈRES
<p style="text-align: center;"><b>Que disent les programmes d'EPS au sujet de la technique ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Principes d'écriture des fiches ressources collège (2009)</li> <li>* <i>Les capacités peuvent s'exprimer sous la forme de techniques... ».</i></li> <li>- Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)</li> <li>* <i>Les capacités recouvrent les dimensions motrices (par exemple, les techniques et les tactiques)...</i></li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Comment se manifeste la technique en EPS ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les APSA sont pourvoyeuses de nombreuses techniques, dont les plus « visibles » et les plus emblématiques sont bien sûr les techniques sportives. Elles apparaissent en EPS dans le cadre des capacités, constitutives des compétences attendues. Par exemple, « <i>décaler les appuis et les épaules en gardant le coude haut pour augmenter la vitesse de la raquette à l'impact</i> » (capacité de niveau 1 en badminton).</li> <li>- Mais d'autres techniques, qui accompagnent le geste sportif proprement dit, sont également importantes dans la discipline (techniques de mesure, d'arbitrage, d'échauffement, de sécurité...). Par exemple, « <i>tenir un tableau de gestion de course</i> » (capacité de niveau 3 en course d'orientation).</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Que faut-il savoir à propos de la technique ?</b></p> <p>Dans le sens commun, la technique est entendue comme « <i>l'ensemble des moyens transmissibles mis en œuvre pour effectuer le plus efficacement une tâche motrice</i> » (G. Vigarello, Une histoire culturelle du sport. Techniques d'hier et d'aujourd'hui, 1988) Ces moyens efficaces doivent être suffisamment stables pour permettre répétition, description et transmission.</p> <p>Toutefois, il est loin d'être évident que les solutions les plus appropriées pour le haut niveau soient celles qui conviennent à des élèves de collège ou de lycée. C'est pourquoi, une autre approche de la technique (à l'école) a été développée. Ainsi, la technique devient le geste le plus efficace, mais au regard des ressources dont le sujet dispose. « <i>La technique est une production individuelle d'une personne à un moment donné</i> » (A. Soler, De la conception de la technique, Dossier EPS n°19, 1994). De ce point de vue, tous les élèves possèdent une technique qu'il faut envisager comme un processus à faire évoluer et non comme un produit à acquérir.</p> <p>On est donc à l'opposé de la démarche techniciste qui « <i>propose aux élèves de reproduire, indépendamment de leur niveau de ressources, les solutions techniques adoptées par les athlètes de haut-niveau</i> » (M. Pradet, Technique et EPS, Dossier EPS n°19, 1994).</p> <p>Cette perspective a des répercussions fondamentales pour l'enseignant d'EPS. Il ne s'agit plus en effet de transmettre le geste juste, mais de faire émerger les solutions les plus efficaces en fonction des ressources dont dispose l'élève et à partir de ce qu'il sait déjà faire. Le tout, en rapport avec le niveau de compétence visé (compétences attendues des programmes). Par ailleurs, il faut bien préciser que l'acquisition d'une nouvelle technique doit impérativement prendre sens aux yeux de l'élève. Autrement dit, il convient de ne pas séparer, selon l'expression de A. Fabre (L'école active expérimentale, 1972) « <i>manières de faire</i> » (les techniques) et « <i>raisons de faire</i> » (les tactiques). La technique doit avoir sa raison d'exister de manière à ne pas être « <i>décontextualisée de ces conditions d'émergences</i> » (N. Gal, Les croyances sur la technique en natation et leur effet sur les conceptions pédagogiques en EPS, INSEP, 1997).</p> <p>Le but de l'EPS n'est donc « <i>pas d'apprendre aux élèves des techniques constituées mais de les initier à une activité de production de techniques</i> » (P. Goirand, Revue EPS n°200-201, 1985). Car à travers cette activité, se jouent également d'autres apprentissages fondamentaux en EPS telles que la gestion des émotions, le travail coopératif en groupe, les méthodes d'actions...</p> <p>Cette ambition sous-entend également une connaissance fine des conditions d'efficacité et des étapes de développement par lesquels passe le plus souvent l'activité adaptative des élèves. En fin de compte, il s'agit d'une véritable réhabilitation des connaissances techniques de manière à pouvoir « <i>explicitement les données susceptibles d'être identifiées et exploitées par l'élève pour réguler son action</i> » (A. Soler, De la conception de la technique sportive dans quelques propositions d'enseignement des techniques athlétiques en EPS, Dossier EPS n°19, 1994).</p> <p>En fin de compte, l'activité technique en EPS doit être appréhendée comme un processus émergent que l'enseignant va chercher à faire évoluer vers un produit reconnu comme efficace. De plus, cette approche de la technique comme moyen d'adaptation renforce la nécessaire compréhension de la motricité comme point d'appui fondamental des pratiques d'enseignement.</p>

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui produisent des formes gestuelles peu efficaces pour faire face à la tâche à laquelle ils sont confrontés (exemple en javelot : les élèves prennent un élan, s'arrêtent, puis lancent).	Conduire l'élève vers le contenu qui lui permettra de s'extraire de sa motricité pour acquérir un geste plus efficace.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier et analyser les conditions biomécaniques d'efficacité du geste.</li> <li>- Produire un aménagement matériel ciblé sur la mise en jeu de ce contenu.</li> <li>- Effectuer des régulations (verbales, visuelles...) de manière à cibler l'attention de l'élève sur le contenu à s'approprier.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui obtiennent de bons résultats, mais qui utilisent des techniques peu efficaces (ils compensent par d'autres ressources).	Prouver à l'élève qu'il peut être encore plus efficace en agissant autrement.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modifier les contraintes de l'environnement pour « obliger » l'élève à agir autrement.</li> <li>- Utiliser l'observation de pairs afin de montrer qu'il est possible d'agir autrement et plus efficacement.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves que l'on confronte, via une situation d'apprentissage, à un contenu jugé pertinent au regard de leur niveau de développement, mais qui semblent ne pas pouvoir l'acquérir malgré les répétitions.	Rendre accessible (perceptible) le contenu proposé.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rendre accessibles les indices et repères du contenu (bruit des impacts, sensations corporelles...) mis en jeu de manière à ce que l'élève puisse exploiter ce dernier.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b>	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b>
À des élèves qui ont acquis une nouvelle technique (situation d'apprentissage), mais qui ne l'utilisent pas en situation de jeu.	Ne pas séparer, lors de l'apprentissage, manière de faire et raison de faire
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduire la technique lorsqu'elle devient utile au regard du niveau de développement de l'élève.</li> <li>- Ne pas décontextualiser la technique de ses conditions d'émergences. La rendre nécessaire aux yeux de l'élève.</li> </ul>	

## FICHE THÉMATIQUE N°36 : VALEUR

### DEFINITION & ENJEUX

#### Qu'est-ce qu'une valeur ?

« La valeur est un principe reconnu et partagé, qui permet de fonder le jugement et qui dirige la conduite d'un individu, d'un groupe ou d'une société ».

#### Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser aux valeurs ?

- Parce que c'est une prescription institutionnelle.
- Parce que l'élève évolue dans une classe et dans un établissement et que cela lui permet de s'intégrer socialement.
- Parce que l'acquisition de valeurs constitue un élément central de l'éducation des jeunes lors de la scolarité obligatoire.
- Parce que l'école constitue un lieu privilégié pour rencontrer, intégrer et exercer les valeurs.
- Parce que c'est un acquis qui permet de s'insérer dans la société.



### POINTS DE REPÈRES

#### Que disent les programmes d'EPS au sujet des valeurs ?

##### - Collège (Arrêté du 9/11/2015)

\* À travers l'enseignement moral et civique et sa participation à la vie du collège, il est amené à réfléchir de manière plus approfondie à des questions pour lesquelles les réponses sont souvent complexes, mais en même temps aux valeurs essentielles qui fondent notre société démocratique (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).

##### - Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)

\* Par la pratique scolaire, réfléchie, adaptée et diversifiée d'activités physiques, sportives et artistiques, l'EPS confronte l'élève à des valeurs de respect d'autrui dans ses différences de culture, de genre, d'aspect corporel, d'habileté, tout en faisant partager les valeurs de coopération et de solidarité. Ainsi, l'EPS contribue à l'accès à cette culture commune, constituée par les pratiques sociales présentées dans des formes scolaires, par les valeurs qui les fondent, par les règles qui les traversent et les régissent (Préambule).

##### - Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)

\* Elle (l'EPS) le confronte aux règles, us, coutumes nécessaires à l'acquisition d'un indispensable savoir « vivre ensemble » respectueux des valeurs de la République, déclinées selon deux dimensions. La première, sociale, comprend le respect d'autrui, de la règle, des valeurs de loyauté, d'effort collectivement partagé. La seconde, individuelle, vise le goût de l'effort, la persévérance, le dépassement de soi, dans le respect des différences de culture, de genre, de potentialités

\* La pratique d'une forme scolaire des activités physiques, sportives et artistiques, favorise l'accès à une culture raisonnée, critique et réfléchie des pratiques sociales et des valeurs qu'elle véhicule (3<sup>e</sup> objectif de l'EPS).

\* Les attitudes se définissent comme une prédisposition à agir, une manière d'être et de penser qui organise les relations à soi, aux autres et à l'environnement. Elles sont sous-tendues par des valeurs.

#### Comment se manifestent les valeurs à l'école et en EPS ?

Dans son article 2, la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 souligne que « outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre [...] d'exercer sa citoyenneté ». Ce qui signifie clairement que l'École transmet liberté, égalité, fraternité et refuse toutes les discriminations.

Longtemps, l'EPS a affiché dans ses programmes des valeurs de santé, sécurité, solidarité, responsabilité et autonomie.

Aujourd'hui, les valeurs revendiquées par l'EPS gravitent autour de deux pôles :

- Un pôle social qui ambitionne de mieux vivre ensemble. C'est dans ce cadre que la discipline EPS a pris une place prépondérante dans l'éducation à la citoyenneté, laquelle se décline dans le respect des règles, la loyauté, la solidarité, l'entraide, la coopération, le respect des différences...
- Un pôle individuel où sont valorisés le goût de l'effort, le dépassement de soi, l'autonomie...

#### Que faut-il savoir sur les valeurs ?

O. Rebol (Les valeurs de l'éducation, 1992) prévient d'emblée que « il n'y a pas d'éducation sans valeurs ». Il distingue :

- Les valeurs qu'on peut considérer comme les buts de l'éducation : intégration au milieu, autonomie, esprit critique, sens de la responsabilité...
- Les valeurs indispensables à l'éducation elle-même : obéissance, créativité, coopération...
- Les valeurs qui servent de critère de jugement : discipline ; initiative ; débrouillardise...

Il convient de souligner que cette notion de valeur est très prégnante en EPS car, de part la nature de son enseignement, la discipline offre des occasions nombreuses et concrètes d'accès aux valeurs. Il faut en effet bien percevoir que les valeurs ne sont jamais désincarnées. La transmission de valeurs se joue ainsi au cœur des apprentissages, lesquels sont très visibles en EPS.

Transmettre une valeur implique trois conditions :

- Comprendre la portée (l'utilité) d'une valeur. Le préalable à l'accès aux valeurs réside dans le désir ou le besoin du sujet. Ainsi, on peut considérer que l'expérience de la valeur est de l'ordre de la découverte. C'est

pourquoi, J-C Forquin (Les sociologues de l'éducation, 1997) affirme que « *enseigner des valeurs, ce n'est pas seulement donner à connaître ou à comprendre, c'est surtout donner à désirer, à préférer, à vouloir* ».

- « Agir » la valeur. Mais percevoir la portée d'une valeur n'est pas synonyme de son incorporation. Il faut en effet « agir » la valeur pour l'intérioriser. C'est ainsi que R. Ballion (La démocratie au lycée, 1998) affirme que « *la moralité ne peut plus s'inculquer, mais doit se vivre* ».
- Mettre en adéquation les valeurs de l'école avec les valeurs de vie. Pour que la valeur puisse s'intégrer sur le long terme, il faut une nécessaire adéquation des valeurs de l'éducation avec les valeurs de la vie. Cependant, les valeurs de l'école se heurtent à la « *prééminence du paraître sur l'être, du vraisemblable sur le vrai, de l'opinion sur le savoir* » (E. Badinter, Préface, *La République et l'école, une anthologie 1878-1940*, 1999). De même les valeurs sociales du corps ne rejoignent pas forcément les valeurs du corps à l'école.

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui coupent leur effort dès qu'ils sont en situation d'échec.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Persévérer dans son apprentissage.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jouer sur les formes de groupement et les interactions entre pairs.</li> <li>- Instaurer un climat de maîtrise en balisant l'apprentissage.</li> <li>- Faire comprendre que l'erreur n'est pas synonyme d'échec, mais d'apprentissage en cours.</li> <li>- Adapter la difficulté de la tâche.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui refusent de pratiquer avec des camarades plus faibles qu'eux.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Faire percevoir l'intérêt de l'entraide et de la coopération.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Structurer les tâches de manière à rendre chacun indispensable.</li> <li>- Développer une communauté d'intérêt.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui trichent dès qu'ils le peuvent	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Faire comprendre la portée des règles.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire percevoir la conséquence d'un acte d'incivilité en occupant des rôles de juge ou d'arbitre.</li> <li>- Faire construire la règle (à partir d'une situation de blocage). Puis la faire « jouer ».</li> <li>- Établir et médiatiser des règles « immuables ».</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui refusent les interactions avec leurs pairs.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Comprendre qu'on peut éprouver de la satisfaction à aider les autres et profiter du regard d'autrui.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Former des groupes dont la dynamique relationnelle n'est pas incompatible avec les échanges (groupes de besoin).</li> <li>- Instaurer dans le groupe une interdépendance dans l'atteinte du but et la recherche du succès.</li> <li>- Organiser les rôles au sein du groupe de manière à rendre chacun indispensable à l'interaction.</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (5)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des garçons et des filles, qui éprouvent des difficultés à pratiquer ensemble.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Accepter la présence et la coopération avec un élève d'un autre sexe.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rendre l'autre nécessaire dans la réalisation de la tâche demandée et favoriser les interactions sociales.</li> <li>- Rechercher un équilibre dans la programmation des APSA (genre masculin, féminin, neutre).</li> </ul>	
<b>Problème professionnel (6)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui ne veulent pas prendre en charge des rôles sociaux : arbitrage, aide, pareur, chronométreur...	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Faire prendre conscience aux élèves que ces responsabilités sont indispensables aux autres et à soi.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoriser les rôles sociaux dans l'évaluation.</li> <li>- Faire acquérir les connaissances permettant l'exercice de ces responsabilités.</li> <li>- Créer un contexte favorable à l'exercice des rôles sociaux (place de l'enseignant ; double arbitrage...).</li> </ul>	

## FICHE THÉMATIQUE N°37 : VIOLENCE

### DEFINITION & ENJEUX

#### Qu'est-ce que la violence ?

« Situation d'interaction impliquant un ou plusieurs acteurs (ou systèmes), qui provoque des atteintes, soit corporelles, morales, soit aux biens, ou aux appartenances symboliques ; suivant des modalités directes ou indirectes (instrumentalisées), massés ou distribuées dans l'espace et dans le temps » (J. Pain, Violence, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 1994).

#### Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à la violence ?

- Parce que l'école est un lieu d'apprentissage des conduites citoyennes.
- Parce que l'enseignant est le garant du respect de l'intégrité morale et physique de chaque élève.
- Parce qu'il doit permettre à l'élève de s'exprimer autrement.
- Parce qu'il doit faire comprendre à l'élève l'intérêt et l'utilité de respecter les règles.
- Parce que la violence ne permet pas de vivre ensemble.
- Parce que l'engagement requis en EPS favorise l'expression de conduites violentes.



Guernica (P. Picasso, 1937)

### POINTS DE REPÈRES

#### Que disent les programmes d'EPS au sujet de la violence ?

- Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)

\* Par la pratique scolaire, réfléchie, adaptée et diversifiée d'activités physiques, sportives et artistiques, l'EPS confronte l'élève à des valeurs de respect d'autrui dans ses différences de culture, de genre, d'aspect corporel, d'habileté... (Préambule).

- Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)

\* (L'EPS) Elle le confronte aux règles, us, coutumes nécessaires à l'acquisition d'un indispensable savoir « vivre ensemble » respectueux des valeurs de la République, déclinées selon deux dimensions. La première, sociale, comprend le respect d'autrui, de la règle, des valeurs de loyauté...

\* À partir de la pratique physique et de la tenue des rôles sociaux (arbitre, juge, aide, etc.), l'EPS s'attache également à faire construire les attitudes et comportements permettant de vivre en société : connaître les règles et en comprendre le sens, les respecter, les construire ensemble, pour agir en responsabilité (Objectif n°2).

- Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Arrêté du 1/7/2013).

\* (L'enseignant doit) « Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance ».

#### Comment se manifestent les phénomènes de violence à l'école et en EPS ?

- L'enquête SIVIS 2015 mentionne que :

\* Dans les lycées professionnels, le niveau de violence est bien plus élevé que dans les autres d'établissements (24,2 incidents pour 1 000 élèves contre 5,3 ‰ en lycée polyvalent et 12,4 ‰ en collège).

\* La violence en milieu scolaire se compose principalement d'atteintes aux personnes (79 % des incidents déclarés). La plupart de ces incidents concernent des violences verbales (42 % des faits, dont plus de la moitié à l'encontre des enseignants) et les violences physiques, généralement entre élèves, (30 % des incidents).

\* La répartition des faits de violence diffère selon le type d'établissement. Si les violences verbales représentent la part la plus importante des violences quel que soit le type d'établissement, les violences physiques sont plus fréquentes en collège (34 %) qu'en lycée (21 %) ou LP (25 %). À l'inverse, les atteintes à la sécurité représente plus de 20 % des incidents en lycée et LP (contre 8 % collège). Enfin, les lycées et LP déclarent plus souvent des comportements à risque tels que la consommation d'alcool ou de stupéfiants (10%).

\* Les incidents sont fortement concentrés dans les mêmes établissements. 5 % des établissements déclarent 24 % de l'ensemble des faits, soit autant que les 70 % d'établissements les moins touchés par la violence.

- On considère aujourd'hui qu'environ 6 à 7% des élèves sont victimes de harcèlement à l'école. Et que 40% des collégiens ont subi du cyber harcèlement au moins une fois dans l'année.

- En EPS, il existe deux types de comportements violents (O. Rasle, G. Coulomb, C Sabatier, Violence à l'école, le sport scolaire est-il en danger ?, Revue EPS n°271, 1998) :

\* Les comportements dits instrumentaux (qui concernent les actions dans le jeu) qui peuvent être de nature physique (pousser, bousculer...) ou des tricheries.

\* Les comportements dits réactifs (qui concernent les actes en dehors de l'action) qui peuvent être de nature verbale (crier après un partenaire, un adversaire, un arbitre... le professeur) ou de nature physique (bousculer ou frapper un adversaire après le match ou lorsqu'il n'est pas en jeu).

#### Que faut-il savoir sur la violence ?

P. Karli (EPS interroge..., Revue EPS n° 210, 1988) considère que « les comportements d'agressions sont comme n'importe quel autre comportement, des moyens d'expression et d'action ». L'agression peut être instrumentale (ce n'est pas un objectif, mais un moyen d'action) ou affective (elle vise à créer une émotion plaisante ou à mettre un terme à une émotion déplaisante). L'agression a donc une signification identitaire pour le sujet qui la commet. Quant à la souffrance, elle apparaît au cœur de la violence, pour la victime la vit et pour l'agresseur qui l'exprime.

L'hypothèse de l'effet cathartique du sport a donné lieu à des résultats contrastés. Toutefois, de nombreux auteurs tel que R. Pfister (Le sport et la catharsis de l'agressivité, Psychopédagogie des APSA, 1985) concluent à

l'absence de réduction du niveau d'agressivité après-sport, voire même à son augmentation.

P. Goirand (Sport, violence et EPS, Contre pied n°4, 1999) aborde les phénomènes de violence en affirmant que « la violence n'est pas un excès de risque, mais le contraire ». En d'autres termes, cela signifie que l'école doit pouvoir offrir à l'élève un autre risque que celui d'échouer (résignation apprise). Ce qui questionne l'institution scolaire et sa structure ségrégative avec ses classes « élitistes » et celles pour les élèves « en difficulté ».

B. Charlot et J-C Émin (Violences à l'école. État des savoirs, 1997) voient dans la violence une résistance au jugement scolaire. Ils précisent que « cette violence est toujours perçue par l'élève comme motivée. Elle est de l'ordre de la protestation : on proteste contre le mauvais exercice, par l'adulte, de sa capacité à juger et à rendre la justice ».

La violence peut aussi devenir une habitude, une sorte de comportement de référence. Surtout si « la conduite agressive est d'autant plus répétée qu'elle permet d'obtenir ce que l'on veut, sans risques de sanction et sans recevoir la réprobation de ses pairs » (M. Clément et P. Lorca, Violence scolaire et enseignement, Revue EPS n°267, 1997).

Il faut enfin mentionner qu'une estime de soi, comme sentiment de la valeur personnelle, qui apparaît souvent ébranlée se traduit souvent par des comportements perçus comme agressifs. R. Chauvier (Formation, quels dilemmes, Revue EPS n°283, 2000) parle même « d'idéal du Moi pauvrement développé et resté accroché à de très primitifs fantasmes de grandeur (insolences, provocations de caractère pervers, vandalisme, croyances infantiles à la toute puissance de ses désirs...) ».

<b>L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</b>	
<b>Problème professionnel (1)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui agissent envers leurs camarades avec une agressivité marquée : coups de coudes...	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Changer leur représentation de l'activité et de la motricité « autorisée ».
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
- Leur faire intégrer ce que le règlement tolère et proscrit en occupant un rôle d'arbitre.	
<b>Problème professionnel (2)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui deviennent violents pour une erreur d'arbitrage.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Conduire l'élève à ressentir la nécessité de la règle.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
- Faire de l'École un « lieu d'émergence de la loi et pas uniquement le lieu d'application des règlements » (M. Develay, Donner du sens à l'école, ESF, Paris, 1996) : faire émerger la nécessité de la règle, la construire et la faire fonctionner.	
- Énoncer l'interdit : « l'interdit est une structure affective, ce n'est pas de la démagogie. Au contraire, c'est une manière de canaliser la vitalité des enfants. La démagogie, elle, mène à l'angoisse » (EPS interroge B. Cyrulnik, Revue EPS n°309, 2004).	
<b>Problème professionnel (3)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui ont facilement tendance à tricher (gestes interdits, comptage du score...).	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Renforcer le niveau de pratique de ces élèves.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
- Lire la motricité des élèves pour choisir des contenus d'enseignement permettant d'agir plus efficacement.	
- Jouer sur la durée des cycles pour stabiliser les apprentissages.	
<b>Problème professionnel (4)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui sont très rapidement agressifs sur le plan verbal : insultes, moqueries...	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Revaloriser une estime de soi fragilisée.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
- Rappeler clairement les interdits et leurs conséquences.	
- Disqualifier la violence comme seule solution de valorisation individuelle en diversifiant les objectifs de pratique. Exemple en musculation où l'élève peut choisir parmi trois objectifs : accompagner un projet sportif (rechercher un gain de puissance musculaire), conduire un développement physique en relation avec des objectifs de forme physique et de prévention des accidents, ou envisager un développement esthétique personnalisé (rechercher un gain de volume musculaire).	
- Favoriser une réussite rapide dans des situations d'apprentissage qu'ils appréhendent comme des défis.	
- Sécuriser « psychologiquement » l'élève en valorisant un climat motivationnel orienté vers la tâche et non vers l'ego.	
- Clarifier la procédure d'évaluation de manière à permettre à l'élève de se positionner par rapport à elle.	
- Aider l'élève à maîtriser ses émotions en adaptant le contexte et en l'aidant à interpréter la situation.	
<b>Problème professionnel (5)</b>	
<b>À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?</b> À des élèves qui refusent d'obéir aux demandes de l'enseignant et qui finissent par l'insulter.	<b>Quel problème doit-il résoudre ?</b> Rétablir un rapport d'autorité empli de respect.
<b>Quelles solutions peut-il apporter ?</b>	
- Instaurer un climat relationnel comportant des encouragements.	
- Redonner une dimension ludique et conviviale aux pratiques.	
- Rappeler les règles de base des rapports humains et les conséquences en cas de transgression.	

### Collection « Préparation écrite concours EPS »

Une série de sept fascicules qui constituent des aides méthodologiques et des rappels de connaissances permettant d'aborder l'épreuve écrite des concours EPS (CAPEPS et agrégation) relative à l'enseignement de l'éducation physique et sportive dans le second degré.

- Tome 1. Analyse thématique des textes officiels régissant le système éducatif et l'EPS.
- Tome 2. Propos sur l'éducation physique et sportive (citations & extraits de textes).
- Tome 3. Questions-réponses sur l'enseignement de l'EPS.
- **Tome 4. Fiches thématiques relatives aux concepts présents dans les programmes EPS.**
- Tome 5. Traitements de sujets d'écrit.
- Tome 6. Blocs argumentaires pour justifier ses choix dans l'enseignement de l'EPS.
- Tome 7. Cahiers d'exercices pour écrire sa pratique de l'enseignement de l'EPS.

### FICHES THÉMATIQUES RELATIVES AUX CONCEPTS PRÉSENTS DANS LES PROGRAMMES EPS

L'éducation physique et sportive est une discipline d'enseignement originale. Elle présente en effet la particularité de solliciter l'élève sur des plans très variés : moteur bien évidemment, mais aussi cognitif, affectif, méthodologiques et social. Ces dimensions se retrouvent dans les programmes de la discipline à travers une grande diversité de concepts.

Pour chacun des principaux concepts, les candidats au CAPEPS et à l'agrégation trouveront dans ce fascicule des points de repères référencés, problématisés et illustrés afin d'aborder au mieux l'écrit pédagogique et didactique des concours de recrutement des enseignants d'EPS.

Vincent Lamotte, professeur d'EPS, a exercé en collège pendant huit ans, avant de devenir responsable de la préparation CAPEPS à l'IUFM de la Réunion pendant quatorze ans. Il enseigne aujourd'hui au STAPS de la Réunion.