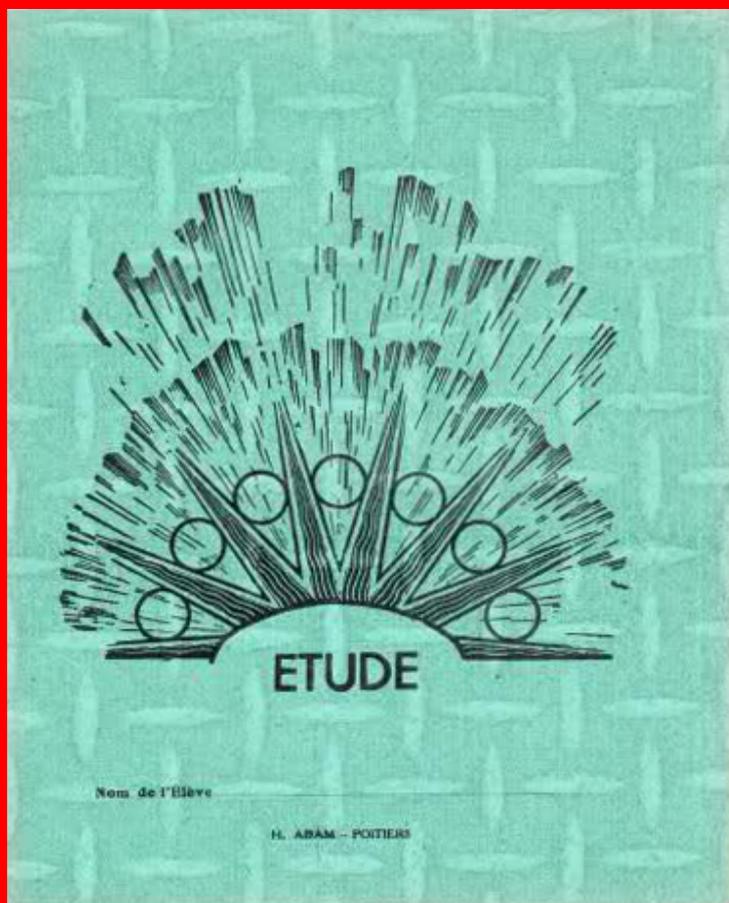


CAHIER D'EXERCICES
POUR ÉCRIRE SA PRATIQUE
D'ENSEIGNEMENT DE L'EPS



DÉVELOPPER UNE RÉFLEXION LOGIQUE

Vincent LAMOTTE

SOMMAIRE

Développer une réflexion logique

- 1- Du sujet au projet de traitement
 - 1-1 La logique de l'introduction
 - 1-2 Identifier les mots clés
 - 1-3 Mettre en relief les problèmes
 - 1-4 Des problèmes à la problématique
 - 1-5 Connexion sujet – projet

- 2- Concrétiser le projet de traitement
 - 2-1 La logique du bloc argumentaire
 - 2-2 Construire un exemple
 - 2-3 Lire un exemple
 - 2-4 A propos d'argument
 - 2-5 Utiliser les arguments à bon escient
 - 2-6 Organiser les arguments

- 3- Conclure le projet de traitement : résumer, répondre, ouvrir

1 - DU SUJET AU PROJET (1-1 La logique de l'introduction)

- Objectif : percevoir la logique dans l'organisation des paragraphes (introduction)
- Support : introduction « puzzle » (paragraphes mélangés)
- Durée : environ 15'

1 – Rappel des différentes parties d'une introduction

Généralement, une introduction comporte cinq paragraphes, articulés entre eux, qui permettent de conduire le lecteur du sujet au projet de traitement de l'auteur.

1 – Contextualisation dont le but est d'accrocher l'attention du lecteur sur la (ou l'une des) thématique(s) du sujet.

2 – Définition du ou des mots clé(s) du sujet. Ce paragraphe doit comporter les éléments qui vont servir à caractériser les problèmes (lesquels sont présentés dans le paragraphe suivant)

3 – Mise en relief des problèmes. Chaque problème est décliné sur la base de constats antinomiques qui s'appuient respectivement sur les deux mots clés du sujet

4 – Problématique. Celle-ci comporte trois phrases. La première est une appropriation personnelle, simple et rapide du sujet qui permet de s'inscrire dans l'idée véhiculée par le sujet. La seconde souligne que l'idée portée par le sujet ne va pas de soi (interrogations et paradoxes apparents). La troisième ouvre les pistes de traitement à travers une articulation et une synthèse des problèmes identifiés précédemment.

5 – Plan. La problématique trouve sa continuité naturelle dans le plan qui annonce non seulement dans quel ordre vont être traités les problèmes, mais introduit aussi les solutions aux problèmes posés.

Sujet. Les notes peuvent avoir des incidences psychologiques négatives chez les élèves de collège qui rencontrent des difficultés. En quoi et comment les enseignants d'EPS peuvent-ils concevoir leurs procédures d'évaluation pour éviter ces effets ?

*Paragraphe
contextualisation*

La « constante macabre » correspond au fait que la proportion de mauvaises notes est similaire quel que soit le sujet de l'examen, le correcteur ou la classe (André Antib, *Étude sur l'enseignement de méthodes de démonstration. Enseignement de la notion de limite : réflexions, propositions*, 1988). Aujourd'hui, cette notion est toujours d'actualité, même en EPS, avec des conséquences souvent néfastes pour les élèves les plus faibles.

En premier lieu, il faut rappeler que les procédures d'évaluation renvoient à la loi pour la refondation de l'école de 2013, laquelle requiert « *une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès et la réussite* ». Au collège, la mise en place des procédures d'évaluation en EPS relève de la responsabilité des équipes pédagogiques de chaque établissement. Ce sont donc elles qui définissent les exigences. Une procédure d'évaluation doit permettre d'apprécier le degré de construction des compétences attendues et de maîtrise des connaissances dans les différents champs d'apprentissage : performance, adaptation milieu inconnu, expression, affrontement. Les compétences sont en prises avec les attendus de fin de cycle, eux mêmes liés aux dimensions du socle commun de compétences, connaissances et culture. Cela peut se faire à différents moments du cycle et porter sur des éléments nature motrice, méthodologique et sociale. L'évaluation peut également porter sur une prestation collective. Concrètement, le programme d'EPS du collège (arrêté du 9/11/2015) requiert qu'à l'issue du cycle 3 et 4, tous les élèves aient atteint les compétences de fin de cycle dans au moins une activité physique par champ d'apprentissage. Par exemple au cycle 4 en demi-fond : « *en coopération avec d'autres élèves, concevoir et mener un projet d'entraînement et d'échauffement personnalisé menant à la réalisation d'une performance maximale lors de l'enchaînement de 2 courses de durées différentes à des intensités proches de VMA et selon une stratégie de course préétablie. Contribuer à la réussite de ses camarades* » (Ressources d'accompagnement 2017). Par ailleurs, il faut rappeler que l'EPS est une discipline où les notes sont bonnes, voire très bonnes.

*Paragraphe consacré à
la définition des mots
clés.*

Pour autant, cela ne signifie pas que tous les élèves réussissent en EPS. Et dans ce cas, il peut même y avoir des incidences psychologiques négatives. Car

certain(e)s collégien(ne)s rencontrent des difficultés qui débouchent sur de mauvaises notes (ou des notes en deçà de la médiane). Cela peut s'expliquer par des problèmes moteurs qui, malgré les efforts fournis, gênent la construction des habiletés recherchées, ce qui provoque une sorte « d'assignation à l'échec ». C'est souvent le cas chez les élèves qui souffrent de surcharge pondérale voire d'obésité, ou de ceux dont la coordination motrice reste fragile (dimension plus fréquente chez les filles). Ces problèmes moteurs sont même accentués lorsque la croissance staturale et pondérale de l'adolescence modifie le schéma corporel. Il faut également insister sur celles et ceux qui éprouvent des réticences quant au contact corporel (aspect particulièrement sensible lors de l'adolescence), à l'effort intense (pas envie de « se faire mal »), ou à l'exhibition de soi dans une discipline où le corps est exposé au regard des autres. La situation d'évaluation elle-même peut aussi être génératrice de stress lié à un échec perçu comme potentiel (75% des collégiens dénoncent la peur de la « mauvaise note ». Rapport IGEN 2013). Enfin, un investissement réduit, fruit d'un manque de goût pour la nature de l'activité, constitue une autre source de difficulté qui peut déboucher sur une mauvaise note. C'est ainsi que certains élèves (notamment les filles) éprouvent des difficultés à rentrer dans la logique de duel, ou que d'autres ne perçoivent ni utilité ni plaisir dans des contenus méthodologiques ou sociaux. In fine, ce registre varié de difficultés peut, via les notes, impacter psychologiquement ces élèves. Car de ces problèmes naissent des échecs, sanctionnés par une mauvaise note, source de dévalorisation de soi, d'image sociale négative (comparaison avec les camarades), de stress, voire d'un sentiment de rejet, de honte ou de tristesse.

Paragraphe consacré à la mise en relief des problèmes.

Le pari est donc de concevoir des procédures d'évaluation qui permettent de dépasser ces difficultés rencontrées par les élèves mal notés, afin d'éviter des impacts psychologiques négatifs. Ce qui confronte les enseignants à trois difficultés : D'une part, les programmes d'EPS demandent aux enseignants d'évaluer un niveau de compétence attendue en fin de cycle d'apprentissage. Or certains élèves, malgré le travail réalisé, se sentent condamnés à l'échec car ils demeurent loin du niveau attendu. Toute la difficulté va être alors de proposer une procédure d'évaluation, différenciée qui apprécie les progrès et l'exploitation du potentiel de chacun(e), mais qui reste égalitaire entre les élèves.

Ensuite, les évaluations en EPS se font sur la base d'un corps exposé à la vue de tous. Or des collégien(ne)s vivent ce rendez-vous avec angoisse, notamment parce leur prestation corporelle est source de potentiel ridicule vis-à-vis des autres, ou de comparaison sociale dévalorisante. Le problème réside donc dans le fait de rendre l'évaluation affectivement supportable de manière à ce que chacun puisse accepter de donner le meilleur de lui-même.

Enfin, nous avons souligné que l'évaluation en EPS porte sur des compétences qui s'appuient sur différents éléments moteurs, méthodologiques et sociaux. Or certains élèves n'éprouvent aucun intérêt ou plaisir dans ces apprentissages où ils peuvent même rencontrer des difficultés pour mener à bien un projet, assumer des rôles sociaux... Les professeurs doivent donc rendre utiles et désirables toutes les dimensions constitutives des procédures d'évaluation.

Paragraphe qui présente la problématique

Si l'EPS est une discipline généralement appréciée par les collégiens, tous les élèves ne vivent pas pour autant bien les évaluations. En témoignent les ressentis psychologiques éprouvés par certains qui débouchent sur un sentiment d'incompétence, une dévalorisation sociale, l'angoisse d'échouer... Aussi, nous défendons pleinement la conception de procédures d'évaluation individualisées mais équitables, affectivement sécurisantes et attractives.

Paragraphe qui annonce le plan

Dans l'idée que chaque élève peut être le « champion de soi-même », nous montrerons d'abord que les évaluations doivent permettre de mettre en valeur (au sens étymologique du terme) le travail accompli par chacun. Puis, nous évoquerons l'intérêt de l'évaluation par capitalisation qui valide « sereinement » les acquis au dépend de la sanction des manques. Enfin, nous ferons le pari que la médiatisation des procédures d'évaluation peut permettre aux élèves de percevoir l'intérêt et l'utilité des différents éléments constitutifs des compétences à construire et de fait réussir leurs apprentissages.

2 – Établir une filiation colorisée des idées tout au long des paragraphes de l'introduction

Corrigé

Sujet. Les notes peuvent avoir des incidences psychologiques négatives chez les élèves de collège qui rencontrent des difficultés. En quoi et comment les enseignants d'EPS peuvent-ils concevoir leurs procédures d'évaluation pour éviter ces effets ?

La « constante macabre » correspond au fait que la proportion de mauvaises notes est similaire quel que soit le sujet de l'examen, le correcteur ou la classe (André Antiby, *Étude sur l'enseignement de méthodes de démonstration. Enseignement de la notion de limite : réflexions, propositions*, 1988). Aujourd'hui, cette notion est toujours d'actualité, même en EPS, avec des conséquences souvent néfastes pour les élèves les plus faibles.

En premier lieu, il faut rappeler que les procédures d'évaluation renvoient à la loi pour la refondation de l'école de 2013, laquelle requiert « une **évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès et la réussite** ». Au collège, la mise en place des procédures d'évaluation en EPS relève de la **responsabilité des équipes pédagogiques** de chaque établissement. Ce sont donc elles qui définissent les exigences. Une procédure d'évaluation doit permettre **d'apprécier le degré de construction des compétences attendues** et de maîtrise des connaissances dans les différents champs d'apprentissage : performance, adaptation milieu inconnu, expression, affrontement. Les compétences sont en prises avec les attendus de fin de cycle, eux mêmes liés aux dimensions du socle commun de compétences, connaissances et culture. Cela peut se faire à **différents moments du cycle** et porter sur des **éléments nature motrice, méthodologique et sociale**. L'évaluation peut également porter sur une prestation **collective**. Concrètement, le programme d'EPS du collège (arrêté du 9/11/2015) requiert qu'à l'issue du cycle 3 et 4, tous les élèves aient atteint les compétences de fin de cycle dans au moins une activité physique par champ d'apprentissage. Par exemple au cycle 4 en demi-fond : « *en coopération avec d'autres élèves, concevoir et mener un projet d'entraînement et d'échauffement personnalisé menant à la réalisation d'une performance maximale lors de l'enchaînement de 2 courses de durées différentes à des intensités proches de VMA et selon une stratégie de course préétablie. Contribuer à la réussite de ses camarades* » (*Ressources d'accompagnement 2017*).

Par ailleurs, il faut rappeler que l'EPS est une discipline où les notes sont bonnes, voire très bonnes.

Pour autant, cela ne signifie pas que tous les élèves réussissent en EPS. Et dans ce cas, il peut même y avoir des incidences psychologiques négatives. Car certain(e)s collégien(ne)s rencontrent des difficultés qui débouchent sur de mauvaises notes (ou des notes en deçà de la médiane). Cela peut s'expliquer par des problèmes moteurs qui, malgré les efforts fournis, gênent la construction des habiletés recherchées, ce qui provoque une sorte « **d'assignation à l'échec** ». C'est souvent le cas chez les élèves qui souffrent de surcharge pondérale voire d'obésité, ou de ceux dont la coordination motrice reste fragile (dimension plus fréquente chez les filles). Ces problèmes moteurs sont même accentués lorsque la croissance staturale et pondérale de l'adolescence modifie le schéma corporel. Il faut également insister sur celles et ceux qui éprouvent des réticences quant au contact corporel (aspect particulièrement sensible lors de l'adolescence), à l'effort intense (pas envie de « se faire mal »), ou à **l'exhibition de soi** dans une discipline où le corps est exposé au regard des autres. La situation d'évaluation elle-même peut aussi être génératrice de **stress lié à un échec perçu comme potentiel** (75% des collégiens dénoncent la peur de la « mauvaise note ». Rapport IGEN 2013). Enfin, un investissement réduit, fruit d'un manque de goût pour la nature de l'activité, constitue une autre source de difficulté qui peut déboucher sur une mauvaise note. C'est ainsi que certains élèves (notamment les filles) éprouvent des difficultés à rentrer dans la logique de duel, ou que d'autres ne perçoivent **ni utilité ni plaisir dans des contenus méthodologiques ou sociaux**.

In fine, ce registre varié de difficultés peut, via les notes, impacter psychologiquement ces élèves. Car de ces problèmes naissent des échecs, sanctionnés par une mauvaise note, source de dévalorisation de soi, d'image sociale négative (comparaison avec les camarades), de stress, voire d'un **sentiment de rejet, de honte ou de tristesse**.

Le pari est donc de concevoir des procédures d'évaluation qui permettent de dépasser ces difficultés rencontrées par les élèves mal notés, afin d'éviter des impacts psychologiques négatifs. Ce qui confronte les enseignants à trois difficultés :

D'une part, les programmes d'EPS demandent aux enseignants d'évaluer un niveau de compétence attendue en fin de cycle d'apprentissage. Or certains élèves, malgré le travail réalisé, se sentent condamnés à l'échec car ils demeurent loin du niveau attendu. Toute la difficulté va être alors de proposer une procédure d'évaluation, différenciée qui apprécie les progrès et l'exploitation du potentiel de chacun(e), mais qui reste égalitaire entre les élèves.

Ensuite, **les évaluations en EPS se font sur la base d'un corps exposé à la vue de tous. Or des collégien(ne)s vivent ce rendez-vous avec angoisse, notamment parce leur prestation corporelle est source de potentiel ridicule vis-à-vis des autres, ou de comparaison sociale dévalorisante.** Le problème

réside donc dans le fait de rendre l'évaluation affectivement supportable de manière à ce que chacun puisse accepter de donner le meilleur de lui-même.

Enfin, nous avons souligné que l'évaluation en EPS porte sur des compétences qui s'appuient sur différents éléments moteurs, méthodologiques et sociaux. Or certains élèves n'éprouvent aucun intérêt ou plaisir dans ces apprentissages où ils peuvent même rencontrer des difficultés pour mener à bien un projet, assumer des rôles sociaux... Les professeurs doivent donc rendre utiles et désirables toutes les dimensions constitutives des procédures d'évaluation.

Si l'EPS est une discipline généralement appréciée par les collégiens, tous les élèves ne vivent pas pour autant bien les évaluations. En témoignent les ressentis psychologiques éprouvés par certains qui débouchent sur un sentiment d'incompétence, une dévalorisation sociale, l'angoisse d'échouer... Aussi, nous défendons pleinement la conception de procédures d'évaluation individualisées mais équitables, affectivement sécurisantes et attractives.

Dans l'idée que chaque élève peut être le « champion de soi-même », nous montrerons d'abord que les évaluations doivent permettre de mettre en valeur (au sens étymologique du terme) le travail accompli par chacun. Puis, nous évoquerons l'intérêt de l'évaluation par capitalisation qui valide « sereinement » les acquis au dépend de la sanction des manques. Enfin, nous ferons le pari que la médiatisation des procédures d'évaluation peut permettre aux élèves de percevoir l'intérêt et l'utilité des différents éléments constitutifs des compétences à construire et de fait réussir leurs apprentissages.

3 – « L'intro puzzle » : remettre dans l'ordre les paragraphes de l'introduction

Sujet. Montrez comment les équipes pédagogiques de collège prennent en compte les concepts de performance et de compétence dans l'élaboration de leurs procédures d'évaluation.

A - En premier lieu, il faut rappeler qu'en éducation physique et sportive (EPS), l'élaboration des procédures d'évaluation au collège est sous la responsabilité des équipes pédagogiques de chaque établissement. De plus, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (8/7/2013) requiert une évaluation qui mesure « le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève ». Concrètement, ce sont les activités physiques sportives et artistiques (APSA) qui servent de support à ces évaluations.

B - Nous gardons bien à l'idée que l'EPS évalue des compétences, mais que celles-ci ne sont observables qu'à travers des performances. Cependant un élève peut être compétent sans forcément être performant (notamment le jour de l'évaluation). C'est pourquoi, de manière à ce que la performance révèle la compétence, nous plaçons en place de procédures d'évaluation qui mobilisent les différents éléments constitutifs de la compétence, qui permettent l'expression des acquis des élèves, tout en prenant en compte les ressources individuelles.

C - Pour relever le défi d'intégrer performance et de compétence dans les procédures d'évaluation, les équipes pédagogiques doivent résoudre trois problèmes.

D - C'est avec les travaux de Noam Chomsky (1965) dans le domaine de la linguistique, que la différenciation entre compétence et performance a été clairement établie (la compétence permettant de construire et reconnaître des énoncés grammaticalement corrects, alors que la performance permet de produire des énoncés corrects). L'EPS n'a pas échappé à cette distinction et si les élèves construisent des compétences, celles-ci se concrétisent de manière visible à travers des performances.

E - Les compétences évaluées en EPS reposent sur des éléments moteurs, méthodologiques et sociaux. Or en EPS, la performance est souvent considérée comme essentiellement motrice de la part des élèves. Toute la difficulté va être alors pour l'équipe pédagogique de concevoir une procédure d'évaluation qui rendent dépendants les éléments moteurs, méthodologiques et sociaux.

F - De fait, si la compétence n'est pas directement observable, elle peut être approchée à travers la performance qui correspond à l'une des utilisations possibles des contenus constitutifs de la compétence. La performance est ainsi une illustration *hic et nunc* de la compétence. Par exemple en escalade, la performance sera de grimper une voie de 5a haute et une 5c courte, puis d'assurer un grimpeur en suivant et/ou anticipant sa vitesse de déplacement. On schématisera la performance comme le produit de l'action, alors que la compétence relève du processus de l'action (le « pouvoir agir » selon Le Boterf, 1998). Par ailleurs, il faut préciser qu'en EPS, la performance n'est pas forcément métrée ou chronométrée. Un élève peut ainsi performer dans les divers champs d'apprentissage proposés en EPS : par exemple suivre une ligne directrice en course d'orientation, enchaîner deux rotations en gymnastique, marquer des points en repoussant l'adversaire au fond du terrain en badminton... De fait, on considérera que « la performance est le produit de l'activité perçue, mesurée et évaluée » (J-P Famoso, Dossier EPS n°1, 1986). Par ailleurs, la performance en EPS peut être envisagée différemment : « brute » naturellement (le résultat objectif, mesuré ou apprécié très important car socialement visible pour les élèves), mais aussi « relative » (en rapport avec ses ressources) ou encore maîtrisée (c'est-à-dire reproductible). Enfin, n'oublions pas que si la performance est motrice, l'élève performe aussi sur

une dimension sociale à travers l'occupation de rôles sociaux (arbitre, organisateur, observateur, conseiller...) et méthodologique (savoir se préparer à l'évaluation). À ce propos, il faut souligner que les élèves sont généralement focalisés sur la dimension motrice de l'action.

G - Afin que performance et compétence puissent être prises en compte dans les procédures d'évaluation du collège en EPS, nous nous attacherons à montrer dans une première partie que les situations complexes permettent de concevoir des épreuves d'évaluation où les éléments moteurs, méthodologiques et sociaux sont interdépendants. Puis nous défendrons une évaluation par capitalisation qui certifie les acquis (et non sanctionne les manques) dans un contexte affectif sécuritaire. Enfin, nous tenterons de relever le défi d'une évaluation différenciée des compétences qui prenne en compte les ressources individuelles dans un cadre qui reste équitable pour les élèves.

H - Dans notre discipline, ce sont les compétences qui sont évaluées. Ces dernières sont définies à partir des attendus de fin de cycle de chaque champ d'apprentissage, lesquels sont notifiés dans les programmes disciplinaires et retenus par l'équipe de professeurs en fonction du contexte d'enseignement (Arrêté du 9/11/2015). Ces compétences intègrent des dimensions motrices, méthodologiques et sociales. Une compétence permet de se conduire de façon adaptée dans une situation représentative de la richesse culturelle de l'activité physique concernée. Être compétent en EPS, c'est ainsi pouvoir faire face à une classe de problème grâce au choix et à la mobilisation adaptés de contenus divers (connaissances, capacités et attitudes). Précisons aussi que ces compétences se caractérisent par la brièveté (durée) et la complexité (nombre d'acteurs) des actions support. Par exemple, la compétence en escalade sera de « réaliser en moulinette deux voies dans des volumes et/ou plans différents dont l'une est haute et aisée et l'autre courte et difficile. Assurer correctement son partenaire en maîtrisant la distinction entre corde sèche, tendue et molle » (Ressources d'accompagnement des programmes 2015, cycle 4).

I - Par ailleurs, la compétence correspond à un degré de maîtrise des contenus constitutifs. Pour autant, l'élève n'est pas à l'abri de faire une contre-performance le jour de l'évaluation. Le problème réside donc dans la capacité à pouvoir certifier l'acquisition des éléments de la compétence tout en évitant les aléas d'une prise de performance unique.

J - Enfin, nous avons souligné que les compétences valident un degré de mobilisation de connaissances, capacités et attitudes. Mais que selon leurs ressources, les élèves peuvent être plus ou moins performants. Les professeurs doivent donc faire en sorte que leurs procédures d'évaluation puissent valider le travail et les progrès de chacun, tout en restant équitable entre les élèves.

K - In fine, retenons que si c'est la compétence qui est évaluée, c'est la performance qui est mesurée. Et qu'un élève compétent peut ponctuellement se montrer contre-performant (alors que l'inverse n'est pas vrai).

Corrigé

Contextualisation : D

Définition du mot clé : A-H-F-K

Mise en relief des problèmes : C-E-I-J

Problématique : B

Plan : G

C'est avec les travaux de Noam Chomsky (1965) dans le domaine de la linguistique, que la différenciation entre compétence et performance a été clairement établie (la compétence permettant de construire et reconnaître des énoncés grammaticalement corrects, alors que la performance permet de produire des énoncés corrects). L'EPS n'a pas échappé à cette distinction et si les élèves construisent des compétences, celles-ci se concrétisent de manière visible à travers des performances.

En premier lieu, il faut rappeler qu'en éducation physique et sportive (EPS), l'élaboration des procédures d'évaluation au collège est sous la responsabilité des équipes pédagogiques de chaque établissement. De plus, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (8/7/2013) requiert une évaluation qui mesure « le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève ». Concrètement, ce sont les activités physiques sportives et artistiques (APSA) qui servent de support à ces évaluations.

Dans notre discipline, ce sont les compétences qui sont évaluées. Ces dernières sont définies à partir des attendus de fin de cycle de chaque champ d'apprentissage, lesquels sont notifiés dans les programmes disciplinaires et retenus par l'équipe de professeurs en fonction du contexte d'enseignement (Arrêté du 9/11/2015). Ces compétences intègrent des dimensions motrices, méthodologiques et sociales. Une compétence permet de se conduire de façon adaptée dans une situation représentative de la richesse culturelle de l'activité physique concernée. Être compétent en EPS, c'est ainsi pouvoir faire face à une classe de problème grâce au choix et à la mobilisation adaptés de contenus divers (connaissances, capacités et attitudes). Précisons aussi que ces compétences se caractérisent par la brièveté (durée) et la complexité (nombre d'acteurs) des actions support. Par exemple, la compétence en escalade sera de « réaliser en moulinette deux voies dans des volumes et/ou plans différents dont l'une est haute et aisée

et l'autre courte et difficile. Assurer correctement son partenaire en maîtrisant la distinction entre corde sèche, tendue et molle » (Ressources d'accompagnement des programmes 2015, cycle 4).

De fait, si la compétence n'est pas directement observable, elle peut être approchée à travers la performance qui correspond à l'une des utilisations possibles des contenus constitutifs de la compétence. La performance est ainsi une illustration hic et nunc de la compétence. Par exemple en escalade, la performance sera de grimper une voie de 5a haute et une 5c courte, puis d'assurer un grimpeur en suivant et/ou anticipant sa vitesse de déplacement. On schématisera la performance comme le produit de l'action, alors que la compétence relève du processus de l'action (le « pouvoir agir » selon Le Boterf, 1998). Par ailleurs, il faut préciser qu'en EPS, la performance n'est pas forcément métrée ou chronométrée. Un élève peut ainsi performer dans les divers champs d'apprentissage proposés en EPS : par exemple suivre une ligne directrice en course d'orientation, enchaîner deux rotations en gymnastique, marquer des points en repoussant l'adversaire au fond du terrain en badminton... De fait, on considèrera que « la performance est le produit de l'activité perçue, mesurée et évaluée » (J-P Famose, Dossier EPS n°1, 1986). Par ailleurs, la performance en EPS peut être envisagée différemment : « brute » naturellement (le résultat objectif, mesuré ou apprécié très important car socialement visible pour les élèves), mais aussi « relative » (en rapport avec ses ressources) ou encore maîtrisée (c'est-à-dire reproductible). Enfin, n'oublions pas que si la performance est motrice, l'élève performe aussi sur une dimension sociale à travers l'occupation de rôles sociaux (arbitre, organisateur, observateur, conseiller...) et méthodologique (savoir se préparer à l'évaluation). À ce propos, il faut souligner que les élèves sont généralement focalisés sur la dimension motrice de l'action.

In fine, retenons que si c'est la compétence qui est évaluée, c'est la performance qui est mesurée. Et qu'un élève compétent peut ponctuellement se montrer contre-performant (alors que l'inverse n'est pas vrai).

Pour relever le défi d'intégrer performance et de compétence dans les procédures d'évaluation, les équipes pédagogiques doivent résoudre trois problèmes.

Les compétences évaluées en EPS reposent sur des éléments moteurs, méthodologiques et sociaux. Or en EPS, la performance est souvent considérée comme essentiellement motrice de la part des élèves. Toute la difficulté va être alors pour l'équipe pédagogique de concevoir une procédure d'évaluation qui rendent dépendants les éléments moteurs, méthodologiques et sociaux.

Par ailleurs, la compétence correspond à un degré de maîtrise des contenus constitutifs. Pour autant, l'élève n'est pas à l'abri de faire une contre-performance le jour de l'évaluation. Le problème réside donc dans la capacité à pouvoir certifier l'acquisition des éléments de la compétence tout en évitant les aléas d'une prise de performance unique.

Enfin, nous avons souligné que les compétences valident un degré de mobilisation de connaissances, capacités et attitudes. Mais que selon leurs ressources, les élèves peuvent être plus ou moins performants. Les professeurs doivent donc faire en sorte que leurs procédures d'évaluation puissent valider le travail et les progrès de chacun, tout en restant équitable entre les élèves.

Nous gardons bien à l'idée que l'EPS évalue des compétences, mais que celles-ci ne sont observables qu'à travers des performances. Cependant un élève peut être compétent sans forcément être performant (notamment le jour de l'évaluation). C'est pourquoi, de manière à ce que la performance révèle la compétence, nous plaçons pour la mise en place de procédures d'évaluation qui mobilisent les différents éléments constitutifs de la compétence, qui permettent l'expression des acquis des élèves, tout en prenant en compte les ressources individuelles.

Afin que performance et compétence puissent être prises en compte dans les procédures d'évaluation du collège en EPS, nous nous attacherons à montrer dans une première partie que les situations complexes permettent de concevoir des épreuves d'évaluation où les éléments moteurs, méthodologiques et sociaux sont interdépendants. Puis nous défendrons une évaluation par capitalisation qui certifie les acquis (et non sanctionne les manques) dans un contexte affectif sécuritaire. Enfin, nous tenterons de relever le défi d'une évaluation différenciée des compétences qui prenne en compte les ressources individuelles dans un cadre qui reste équitable pour les élèves.

1 - DU SUJET AU PROJET (1-2 Identifier des mots clés)

- Objectif : repérer les mots clés du sujet
- Support : sujets
- Durée : environ 20'

1 – Identifier les mots clés des sujets suivants

On peut identifier un mot-clé en essayant d'enlever un mot ou un bloc de mots au sujet : si cela ne change rien au sens général, c'est qu'il ne s'agit pas d'un mot clé.

Attention toutefois à ne pas confondre les « mots-clés », essentiels du point de vue du sens et de la compréhension du sujet, avec les « mots-guides » qui ne sont que des aides syntaxiques spécifiant le cadre des débats (au collège, dans le champ d'apprentissage 1...).

1 - Quels contenus d'enseignement le professeur d'éducation physique et sportive peut-il proposer à des élèves peu motivés ?

2 - Qu'est-ce qu'un élève physiquement éduqué ?

3 - « *Il n'y a pas de fatalité du succès ou de l'échec scolaire au sens où ces résultats ne sont pas totalement déterminés par des facteurs d'ordre sociologique ou psychologique* » (M. Durand, 1999). Commentez cette affirmation et tirez-en les conséquences au plan de la conception et de la mise en œuvre des contenus d'enseignement de l'éducation physique et sportive.

4 - Concevoir et mener à bien un projet en EPS relève d'une demande institutionnelle. Vous montrerez comment l'enseignant d'EPS peut aider l'élève à mener à bien cette tâche.

5 - Dans quelle mesure les procédures d'évaluation de l'éducation physique et sportive au baccalauréat peuvent-elles apparaître fondées au regard des pratiques des élèves ?

6 - L'expérience émotionnelle peut-elle apparaître comme un mécanisme privilégié dans la construction des compétences en EPS ?

Corrigé

Sujet 1 : contenus d'enseignement / élèves peu motivés

Sujet 2 : physiquement éduqué

Sujet 3 : échec scolaire / contenus d'enseignement

Sujet 4 : concevoir et mener à bien un projet

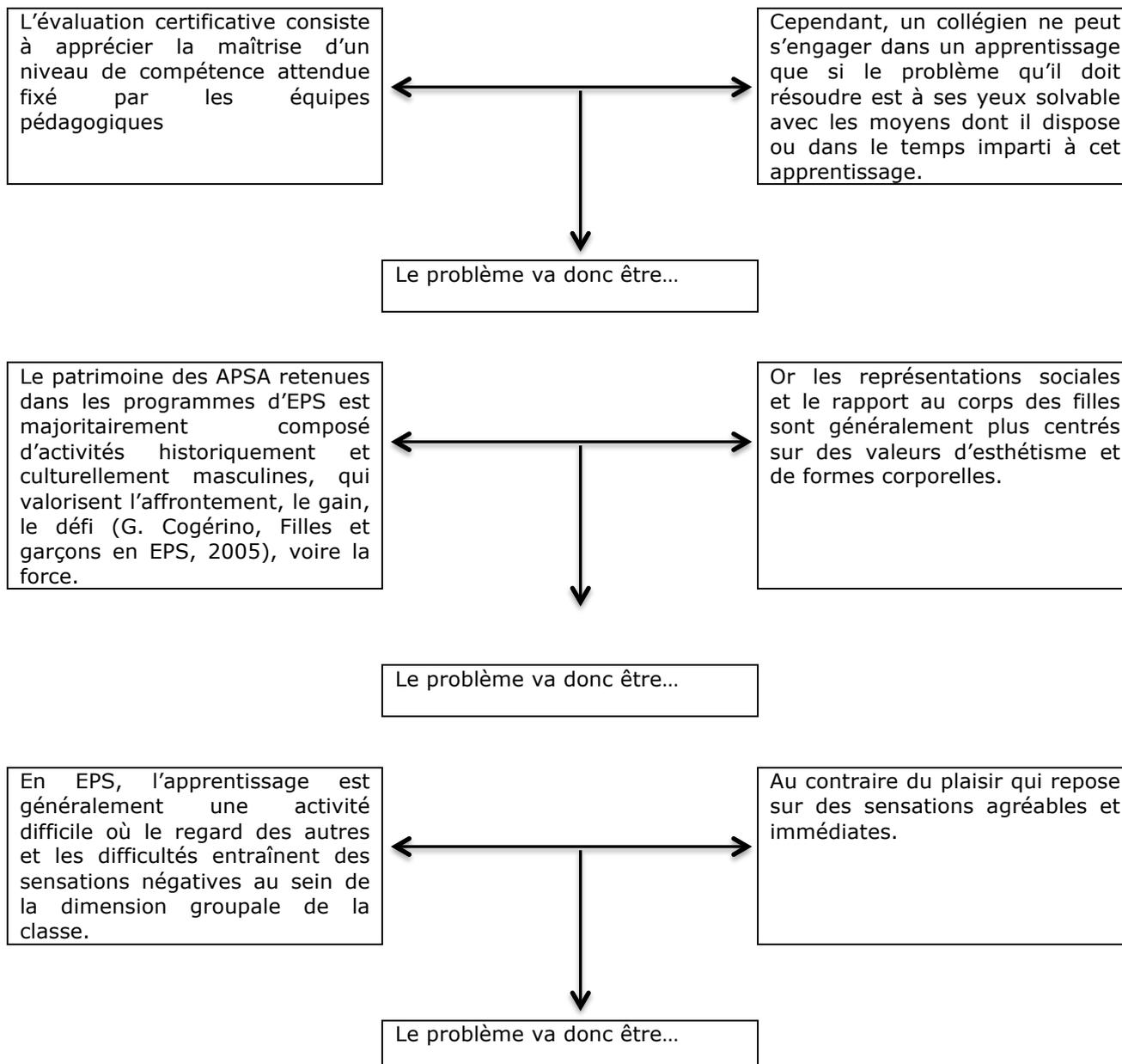
Sujet 5 : procédures d'évaluation / pratiques des élèves

Sujet 6 : expérience émotionnelle / construction des compétences

1 - DU SUJET AU PROJET (1-3 Mettre en relief des problèmes)

- Objectif : identifier et rédiger des problèmes professionnels
- Support : constats antinomiques
- Durée : environ 30'

1 – À partir de deux constats antinomiques, rédigez un problème professionnel



Corrigé

- *Problème 1. Le problème va donc être de proposer des évaluations adaptées aux niveaux des élèves pour qu'ils s'engagent vers les attendus programmatiques (afin de valider le travail effectué).*
- *Problème 2. Tout le problème est alors d'offrir un enseignement susceptible de déclencher, dans ces activités, des mobiles d'agir chez les filles afin de les faire accéder au patrimoine culturel.*
- *Problème 3. La difficulté pour l'enseignant va être d'instaurer un climat de confiance au sein des groupes d'apprentissage de manière à engager les élèves sur la voie de l'apprentissage, et à terme du plaisir.*

1 - DU SUJET AU PROJET (1-4 Des problèmes à la problématique)

- Objectif : articuler les problèmes
- Support : sujet = problèmes
- Durée : environ 30'

1 – Trois modes d’articulation

Poser une problématique consiste à effectuer une synthèse des problèmes professionnels mis à jour par la confrontation des concepts issus du sujet. Cette synthèse peut prendre trois formes :

- la problématique listing : on additionne les trois problèmes, en les additionnant.
- la problématique discursive : on articule les trois problèmes en les reliant
- la problématique dialectique : on articule les trois problèmes en les opposant, puis en les dépassant.

2- Écrire la problématique en articulant les problèmes

2-1 Problématique listing

Sujet : En quoi et comment le projet pédagogique d’EPS peut-il répondre aux spécificités du public la voie professionnelle ?

Problèmes

- Les élèves de la voie professionnelle font preuve d’un investissement très réduit dans certaines activités proposées en EPS. On voit ainsi des taux de dispense très importants en natation. Pourtant, il est attendu un parcours d’expériences corporelles diversifié ou approfondi. Les enseignants d’EPS peuvent-ils alors relever le pari de déclencher des raisons de pratiquer chez leurs élèves de la voie professionnelle ?
- D’autre part, beaucoup d’élèves de la voie professionnelle pensent que leurs chances de réussite scolaire, y compris en EPS, sont faibles. Leur estime de soi est souvent limitée. Cependant, le projet prévoit l’enseignement d’activités qui exposent affectivement l’élève (activités de pleine nature, artistique et acrobatique). Le problème est alors, pour l’équipe pédagogique d’EPS, de savoir comment impulser une dynamique d’apprentissage de manière à engager les élèves sur une réelle voie de transformation et donc de (re)valorisation de l’estime de soi.
- Enfin, on constate souvent que les élèves de la voie professionnelle ont un système relationnel souvent complexe, voire conflictuel. Pourtant, le projet pédagogique constitue un outil qui doit notamment permettre la mise en œuvre du « savoir gérer sa vie sociale ». La difficulté pour les enseignants sera alors de créer un contexte humain collectif favorable à l’investissement de chacun.

Corrigé problématique

Le projet pédagogique constitue un maillon essentiel entre les programmes disciplinaires et le public auquel il s’adresse. Cependant, l’enseignement de l’EPS dans la voie professionnelle se heurte à un public très hétérogène et souvent distant par rapport aux savoirs scolaires. Aussi, dans la perspective d’offrir à tous les moyens de devenir un citoyen cultivé, lucide et autonome, nous porterons notre attention sur les moyens et les stratégies qui permettront à ces élèves une rencontre avec la culture, les savoirs et les autres.

2-2 Problématique discursive

Sujet : « La violence n’est pas un excès de prise de risque, mais le contraire ». Commentez cette affirmation et tirez-en les conséquences au plan de la conception et de la mise en œuvre de l’enseignement de l’éducation physique et sportive dans les classes de collège.

Problèmes

Pour éviter que l’élève adopte des comportements violents, le professeur doit résoudre trois problèmes intimement liés :

- D’abord, pour un(e) collégien(ne), prendre le risque d’agir en EPS, c’est s’exposer à de nombreux petits échecs (passe interceptée, tir manqué...). Or ces ratés peuvent apparaître insupportable à l’élève qui du coup, peut adopter des comportements violents tels que coups ou triche. Toute la difficulté pour le professeur sera alors de donner un statut positif à ces erreurs momentanées pour accompagner sereinement l’élève dans ses apprentissages.
- Mais cette prise de risque de réussite potentielle engage les collégien(ne)s quant au maintien de leur

sentiment de compétence et plus largement de leur image de soi sur le plan corporel. Or si l'élève se sentent très dévalorisés, ils peuvent adopter des comportements violents allant de la passivité à l'absentéisme. Toute la difficulté pour le professeur sera alors de créer les conditions d'une réussite rapide, visible, non démagogique de manière à faire en sorte que le risque perçu d'apprendre et de réussir ne soit pas plus important que le risque préférentiel.

- Enfin, prendre le risque d'agir avec son corps devant ses camarades, c'est accepter aussi pour les collégiens de s'exposer au regard de ceux-ci et de leurs éventuelles moqueries. Or l'importance du regard des autres peut conduire l'élève à adopter des comportements violents lui permettant de mieux faire face à ce qu'il perçoit comme des agressions. Le défi sera alors pour l'enseignant de créer un contexte affectif et relationnel sécurisant incitant l'élève à entrer dans les apprentissages au sein d'un groupe.

Corrigé problématique

Si l'on considère le comportement violent d'un élève comme le moyen d'expression le plus valable à ses yeux, alors on peut penser que celui-ci ne dispose plus d'autres solutions pour agir, à part celui d'échouer. L'absence de risque, c'est finalement l'impossibilité de prendre en main son destin puisque tout est écrit (« je suis en échec, je serai en échec »). Ce qui ouvre la porte à des moyens d'expression violents pour exister (absence ou agression). Et bien qu'il ne soit pas facile de sortir l'élève de cette logique, nous défendrons la conception et la mise en œuvre d'une EPS qui soit source de réussite, laquelle ouvre la porte à une valorisation personnelle, qui ne peut toutefois s'épanouir que dans un contexte affectif et social sécuritaire.

2-3 Problématique dialectique

Sujet

En quoi et comment l'enseignant d'EPS peut-il prendre en compte les émotions de ses élèves dans les apprentissages qu'il propose ?

Problèmes

- Les apprentissages auxquels sont confrontés l'élève sont en EPS de nature motrice, mais aussi méthodologique et sociale. Or l'émotion constitue un moyen privilégié pour élever le niveau d'activation tout en jouant le rôle d'un « marqueur » affectif positif. De fait, l'enseignant se trouve confronté au défi d'associer aux apprentissages qu'il propose des émotions permettant de déclencher l'activité de l'élève.

- Il faut aussi souligner qu'apprendre, c'est acquérir, mobiliser ou développer différemment ses ressources. Toutefois, ce processus est synonyme d'échec momentané, voire d'émotions qui peuvent être vécues désagréablement par le sujet (peur, regard d'autrui, ridicule...). Tout le problème pour l'enseignant va être alors de pouvoir jouer sur la nature et l'intensité des émotions de manière à ce qu'elles ne soient pas un frein aux apprentissages.

- Enfin, il faut rappeler « *c'est l'élève qui apprend, et lui seul* » (P ; Meirieu). Cependant, face à ces acquisitions communes, la réaction émotionnelle doit être considérée comme une expérience subjective qui fait que ce n'est pas la situation elle-même qui provoque l'émotion, mais la perception de celle-ci et de ses conséquences pour l'apprenant. De fait, la difficulté consistera pour l'enseignant à agir sur le processus cognitif de l'élève de manière à ce que celui-ci gère et interprète positivement la situation.

Corrigé problématique

Nous montrerons qu'en EPS, en raison de la richesse des relations entre l'environnement physique et humain, les émotions sont omniprésentes. Toutefois, celles-ci peuvent posséder une tonalité positive ou négative selon les expériences vécues. C'est pourquoi, nous centrerons notre réflexion sur les relations entre les émotions et les apprentissages des élèves, en montrant comment faire de celles-ci un levier favorable à l'acquisition des compétences, et non un obstacle, tout en soulignant le caractère profondément subjectif de ces ressentis.

1 - DU SUJET AU PROJET (1-5 Connexion Sujet - Projet)

- Objectif : organiser un cheminement logique dans l'introduction
- Support : introduction rédigée
- Durée : environ 15'

1 – Établir des liens entre le sujet et la problématique

Exercice 1. Sur la base des citations suivantes, choisir la problématique qui convient (A, B ou C).

1. Romain Rolland définit le lien entre la lecture et la connaissance de soi : « *On ne lit jamais un livre. On se lit à travers les livres, soit pour se découvrir, soit pour se contrôler* ».

- A - Lit-on un livre pour simplement se distraire ?
- B - La lecture conduit-elle à la découverte de soi ?
- C - Lit-on pour se découvrir ou pour se contrôler ?

2. « *Je ne chante pas pour passer le temps* », écrit Jean Ferrat. Vous vous demanderez si les chansons que vous connaissez répondent à l'intention que proclame ici le chanteur poète.

- A - Pourquoi chante-t-on ?
- B - Les chansons représentent-elles un divertissement sans importance ?
- C - La chanson convient-elle à l'engagement politique ?

3. « Le théâtre nous est maintenant accessible sous la forme du film ; les théâtres sont donc inutiles ».

- A - Le théâtre pouvant être filmé, les salles de théâtre n'ont-elles plus de raison d'exister ?
- B - Que valent les pièces de théâtre filmées ?
- C - Le théâtre est-il un genre spécifique par rapport au cinéma ?

4. Pour Auguste Lumière, « *la grande plaie de l'humanité, c'est le conformisme* ».

- A - Être humain, est-ce inventer ses propres lois ?
- B - Qu'est-ce que le conformisme ?
- C - Est-il exact que le conformisme soit le principal fléau de l'humanité ?

5. Théophile Gautier écrit : « *Rien de ce qui est beau n'est indispensable à la vie. On supprimerait les fleurs, le monde n'en souffrirait pas matériellement* ».

- A - Est-il exact que la beauté n'est pas nécessaire ?
- B - A quoi sert la beauté ?
- C - Faut-il supprimer la beauté ?

6. Jacques Lacarrière affirme que « *les gens ne s'intéressent pas aux héros heureux* ».

- A - Qu'est-ce qu'un héros ?
- B - Le bonheur des héros suscite-t-il un intérêt ?
- C - Les gens préfèrent-ils les situations pathétiques ?

Corrigé

1 - A ; 2 - B ; 3 - A ; 4 - C ; 5 - A ; 6 - B

Exercice 2. À partir des problématiques suivantes, chercher parmi les sujets proposés, lequel correspond aux problématiques (A, B ou C).

1. Est-il exact que la télévision ne nous permet pas de réfléchir, alors même quelle nous apporte des sujets pour cela ?

- A - La télévision ne nous offre guère de sujets de réflexion.
- B - La télévision, quels que soient ses efforts pour contribuer à la culture, pâtit de ses conditions de diffusion.
- C - La télévision traite superficiellement les sujets qu'elle aborde.

2. La réflexion individuelle, sur le monde extérieur et sur soi, définit-elle la véritable culture ?
A - Il convient, dans tous les actes de la vie, de s'intéresser au reste du monde.
B - L'homme, même s'il n'est pas cultivé, peut mener à bien une réflexion individuelle.
C - La vraie culture, c'est la réflexion individuelle, sur les faits, les gens et sur soi-même surtout.

3. Le critère de la bonne littérature est-il de correspondre aux mentalités de son époque ?
A - Les chefs-d'œuvre du passé sont bons pour le passé ; ils ne sont pas bons pour nous.
B - Le véritable écrivain est celui qui s'engage dans les problèmes de son temps.
C - Faute d'être comprises, les œuvres du passé méritent de rester dans l'oubli.

Corrigé. 1 - B ; 2 (aucun, sinon C) ; 3 - A

Exercice 3. Retrouver le sujet à partir de la problématique

1. Nous souscrivons à l'idée selon laquelle il n'y a d'apprentissage que face à des contraintes qui obligent à agir différemment. Cependant, toutes les situations de blocage ne conduisent pas forcément à l'apprentissage. Aussi, pensons-nous que pour aider l'élève à s'adapter efficacement à un nouveau contexte, l'enseignant doit pouvoir jouer sur les contraintes de la tâche de manière à déclencher cette transformation, tout en l'accompagnant sur des registres aussi bien moteurs qu'affectifs.

A - En quoi et comment l'enseignant d'EPS peut-il aider l'élève à apprendre ?
B - Apprentissage et motivation.
C - Il ne peut y avoir d'apprentissage réel, sans faire apparaître des contraintes, prélude à l'adaptation ». Quelles réalités recouvre cette prescription en éducation physique et sportive

2. Nous souscrivons à la conception d'une EPS dont l'une des finalités est d'insérer le futur adulte pratiquant dans la culture des activités physiques et sportives. Aussi, soutiendrons-nous l'hypothèse selon laquelle l'action de l'enseignant d'EPS doit s'organiser autour d'une formation à la sécurité, à la connaissance de soi et au goût des pratiques physiques pour préparer sa vie physique d'adulte.

A - Comment aider l'élève à gérer sa vie physique ?
B - L'enseignant d'EPS prépare-t-il l'élève à gérer sa vie physique d'adulte au regard de la culture sportive contemporaine ?
C - Connaissance de soi et culture sportive.

Corrigé. 1- C ; 2- B

2 - Construire un sujet

1. Exercice 1. À partir d'un thème, formuler un sujet
Thème : développer la motricité dans les activités de pleine nature.

Corrigé.

- *Sujet 1.* « Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps » constitue la première compétence générale assignée à l'EPS (Programme d'EPS collège 2015). En vous appuyant sur les pratiques de pleine nature, vous montrerez en quoi et comment les enseignants d'EPS peuvent concrétiser cet objectif.

- *Sujet 2.* Les activités de pleine nature sollicitent pleinement la motricité des élèves. Montrez comment les enseignants d'EPS peuvent concevoir leur enseignement de manière à en permettre le développement.

2. Exercice 2. À partir d'un texte, formuler un sujet
« Systématiser la règle de la mixité, l'instituer, ce n'est pas éviter l'écueil d'enseigner davantage une technique que d'éduquer l'élève, écueil relevé par Arnaud (1996) qui considère qu'en devenant sportive, l'EPS a ignoré les adaptations ou les ajustements liés au sexe. Ce qui procède en surface d'un discours

égalitaire devient sur le fond un discours de neutralité, en ce sens qu'il efface les caractères identitaires de chaque genre. Les motifs d'œuvrer pour l'égalité entre les sexes et de concevoir des enjeux de socialisation et de personnalisation, les projets d'ouverture et de décloisonnement de la sexualité des activités, ne conduisent pas naturellement à la transformation de l'écart culturel qui existe entre les filles et les garçons. Et c'est souvent par souci de neutralité, pour ne "pas faire de différence" que ces motifs et ces projets ne s'accompagnent pas de modes d'entrées diversifiées dans l'activité, d'objectifs différenciés pour les élèves. C'est vraisemblablement parce que la mixité n'est pas conçue comme un instrument, un moyen de parvenir à transformer les mentalités que souvent l'écart culturel entre les filles et les garçons est soit maintenu, soit aggravé » (Dominique Artus, La mixité en EPS : opinions d'enseignants et d'élèves, Revue Hyper n°230, p. 13, 2005).

Corrigé. Malgré un discours d'intentions qui revendique l'égalité dans l'accès aux compétences et connaissances pour les garçons et les filles, de notables différences demeurent. En quoi et comment les enseignants d'EPS peuvent-ils construire leur enseignement pour contribuer réellement à cette égalité ?

2. Exercice 3. À partir d'une problématique, formuler un sujet

1 Bien que l'enseignant exerce « *un métier impossible* » (P. Perrenoud, Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude, 1996), nous acceptons et revendiquons la lourde responsabilité de l'échec scolaire. Dans cette perspective, nous croyons que le rôle de l'école et de l'enseignant est de faire en sorte que, malgré de nombreux obstacles, la rencontre entre l'élève et le monde scolaire puisse s'opérer. Cependant, pour que cette intention se concrétise, nous défendons une approche de l'EPS basée sur la construction d'un rapport affectif sécuritaire (bien-être) et effectif (apprentissage), sources d'émotions et de transformations.

2 L'idée que l'on peut relever pour chacun le pari du succès en éducation, conduit à accepter l'idée que l'on peut dépasser le poids des déterminismes sociaux et psychologiques. Le rôle des enseignants n'est alors pas d'enseigner, mais de faire en sorte que les élèves puissent apprendre. C'est pourquoi, l'action du professeur doit-être bâtie sur une analyse fine de ses élèves afin que ceux-ci puissent entrer dans une motricité *extra-ordinaire*. Ce qui revient à créer les conditions de développement d'un sentiment de compétence, mais aussi à faire évoluer les représentations sociales pour accéder à une culture commune, tout en veillant à ce que les savoirs fassent sens pour le sujet.

3 Nous souscrivons à l'idée selon laquelle « *la responsabilité des contenus semble devoir être assumée par les enseignants* » (J. Marsenach, EPS quel enseignement, 1991) ; et ce, d'autant plus que l'on s'adresse à un public peu motivé par l'enseignement de l'EPS. Cependant, il ne suffit pas de mettre en œuvre les contenus des programmes pour que les élèves deviennent motivés. C'est pourquoi, nous plaiderons pour une conception des contenus d'enseignement qui soit à la fois pertinente (contenus choisis au regard des possibilités de l'élève), accessible (contenus utilisables par l'élève) et sécurisée (contenus qui ne mettent pas en danger l'estime de soi de l'élève).

4 Nous souscrivons à l'idée que « Quand des apprentissages sont tentés sur le terreau fertile du besoin, ils ont de grandes chances d'être durables, stables et transférables » (Carl Rogers, Le développement de la personne, 1968).

Cependant, ce besoin n'est pas donné a priori. Il est à construire car il n'est pas transmissible. C'est pourquoi, nous défendons l'idée selon laquelle l'enseignant d'EPS devra concevoir ses situations d'apprentissage de manière à ce que l'élève puisse développer le désir de savoir, éprouve le plaisir d'agir et perçoive une plus-value d'être (E. Vellas).

5 - La confrontation à un public qualifié de passif, voire réfractaire aux apprentissages, est une réalité de l'enseignement en EPS. Si l'objectif est bien évidemment d'engager ces élèves dans une dynamique volitionnelle, cela ne peut toutefois se réaliser sans chercher à comprendre les raisons de ces comportements désabusés. C'est pourquoi, nous considérons que la non volonté des élèves n'est pas une fatalité et doit conduire les enseignants à transformer le rapport que ces élèves entretiennent avec les situations d'enseignement. Rapport que nous envisagerons sur le plan affectif (développer le sentiment de compétence), émotionnel (éprouver des émotions positives) et cognitif (comprendre l'utilité de ce qui est enseigné).

6 - Nous considérons que l'enseignant ne peut en aucun cas occulter la question du plaisir dans les apprentissages qu'il propose à ses élèves. En effet, celui-ci agit comme un levain dans la dynamique de travail de l'élève. Pour autant, cette relation fragile est à construire et à stabiliser au regard des caractéristiques de chaque élève. C'est pourquoi, nous nous attacherons à montrer que face aux contenus auxquels il est confronté, l'élève ne pourra ressentir du plaisir que s'il perçoit le besoin d'apprendre, dispose des moyens pour réussir et évolue dans un contexte social facilitateur.

7 - Nous ancrerons notre propos sur l'idée que le développement de la condition physique est non seulement possible pour des élèves de LP, mais constitue un objectif essentiel à court et long terme pour ce public destiné à des métiers où le corps sera sollicité. Cependant, face à des jeunes dont le rapport aux pratiques physiques est très hétérogène, cette ambition nécessite une réflexion fine quant à sa mise en œuvre. C'est pourquoi, nous plaiderons pour une EPS où les émotions positives devront être recherchées afin de pouvoir confronter les élèves à des situations favorables au développement de la condition physique, ainsi qu'à des modalités de travail permettant la gestion de cette condition.

8 - Avoir une pratique physique régulière constitue indéniablement un enjeu sociétal fort, dont certaines des racines s'ancrent dans l'éducation physique et sportive. Cependant, les lycéens et lycéennes de la voie professionnelle ont des rapports extrêmement hétérogènes aux pratiques corporelles. C'est pourquoi, nous plaiderons pour une EPS qui incite à pratiquer, de manière raisonnée et collective en vue d'une pratique ailleurs et plus tard.

9 - Nous souscrivons à la conception d'une EPS dont l'une des finalités est de rendre le futur adulte pratiquant d'activités physiques et sportives. Cependant, cette "transformation" ne va pas de soi dans la mesure où elle pose des problèmes de sécurité, de connaissance et de goût. Aussi, soutiendrons-nous l'hypothèse selon laquelle l'action de l'enseignant d'EPS doit s'organiser autour d'une formation à la sécurité, à la connaissance de soi et au goût des pratiques physiques.

Corrigé

Sujet 1. « L'école est responsable des élèves en échec ». En quoi, selon vous, cette affirmation peut-elle interpeller l'enseignant d'EPS ?

Sujet 2. « Il n'y a pas de fatalité du succès ou de l'échec scolaire au sens où ces résultats ne sont pas totalement déterminés par des facteurs d'ordre sociologique ou psychologique » (M. Durand, 1999). Commentez cette affirmation et tirez-en les conséquences au plan de la conception et de la mise en œuvre de l'enseignement de l'éducation physique et sportive.

Sujet 3. Quels contenus d'enseignement le professeur d'éducation physique et sportive peut-il proposer à des élèves peu motivés ?

Sujet 4. À quelles conditions apprendre prend-il du sens pour les élèves en éducation physique et sportive ?

Sujet 5. L'enseignant d'EPS peut aujourd'hui être confronté à des élèves dont la volonté d'apprendre est loin d'être manifeste. Quelles réponses peut-il apporter, notamment pour les classes troisièmes ?

Sujet 6. Quelle place l'enseignant d'EPS peut-il accorder au plaisir dans les apprentissages qu'il propose à ses élèves ?

Sujet 7. Dans quelle mesure l'enseignant d'EPS peut-il agir sur la condition physique des élèves de lycée professionnel ?

Sujet 8. Il est demandé au professeur d'EPS de faire comprendre aux élèves de la voie professionnelle les effets bénéfiques d'une activité physique régulière. Quelle réponse celui-ci peut apporter dans son enseignement ?

Sujet 9. Comment l'enseignant d'EPS prépare-t-il l'élève à gérer sa vie physique d'adulte au regard de la culture sportive contemporaine ?

3. À partir d'une introduction, formuler le sujet.

On recense actuellement environ trois cent trente-cinq activités physiques pratiquées en France, dont environ soixante-dix sont pratiquées dans le cadre des cours d'éducation physique et sportive. Le lien entre l'école et la société apparaît donc à la fois bien réel, mais également distendu.

On peut définir la culture sportive contemporaine sur un double registre antinomique. L'un traditionnel qui repose sur l'ascétisme, la compétition, la pratique régulière... ; et l'autre, de plus en plus dominant, que l'on peut qualifier de "nouvel âge du sport" (Revue Esprit 1985) et qui repose sur des valeurs de centration sur soi, de refus des normes et contraintes, de plaisir et de liberté (on s'arrête quand on veut...). Les modes de pratique actuels sont très diversifiés et centrés aussi bien sur la

performance, que sur l'hygiène, le bien être, le plaisir, les sensations ("génération glisse", A. Loret, Revue EPS n°253, 1995).

Au regard de cette culture, l'EPS, lieu institutionnalisé de pratique physique et sportive, se trouve interpellée, notamment au niveau de son rôle dans la préparation à la gestion de cette future vie physique. Dans cette optique, nous envisagerons cette gestion de la vie physique d'adulte à travers l'acquisition des connaissances qui permettront à l'élève d'organiser ses rapports d'être humain avec le milieu, les autres et lui-même. Ce qui renvoie à trois types d'acquisitions : 1) la modulation de son énergie en fonction des contraintes de la situation (sécurité). 2) La définition d'un projet d'entraînement en prise avec son niveau (connaissance de soi). 3) Le développement ou l'entretien de ses qualités physiques (motivation).

Cette perspective interroge toutefois l'enseignant d'EPS sur trois registres :

Gérer sa vie physique d'adulte, c'est pouvoir pratiquer tout en préservant son intégrité physique. Or la culture sportive contemporaine offre de plus en plus des pratiques à risque qui poussent l'individu à dépasser ses limites. Tout le problème est alors de faire acquérir à l'élève des connaissances qu'il pourra utiliser dans un milieu incertain afin de gérer les risques auxquels il sera confronté.

Gérer sa vie physique d'adulte, c'est aussi pouvoir construire et mener à bien un projet. Or les projets sportifs, qu'ils se déroulent dans des lieux institutionnalisés ou a fortiori sur des terrains d'aventure inconnus, nécessitent d'être menés en prise avec les ressources de l'individu. Ce qui confronte le sujet à la nécessité d'avoir une connaissance fine de ses possibilités au regard de la tâche à laquelle il va se confronter.

Enfin, gérer sa vie physique, c'est avoir une pratique régulière qui permet la mobilisation (entretien ou développement) de ses ressources physiques. Or la culture sportive contemporaine se décline parfois sous forme de pratiques occasionnelles. La difficulté consiste alors à donner le goût à la pratique de manière à combiner régularité de pratique et épanouissement personnel.

Nous souscrivons à la conception d'une EPS dont l'une des finalités est de rendre le futur adulte pratiquant d'activités physiques et sportives. Cependant, cette "transformation" ne va pas de soi dans la mesure où elle pose des problèmes de sécurité, de connaissance et de goût. Aussi, soutiendrons-nous l'hypothèse selon laquelle l'action de l'enseignant d'EPS doit s'organiser autour d'une formation à la sécurité, à la connaissance de soi et au goût des pratiques physiques.

Nous organiserons notre réflexion en trois temps qui permettront d'apporter des réponses relatives à l'aide que l'enseignant peut apporter à l'élève dans le prélèvement des paramètres qui structurent une situation, la connaissance de soi lui permettant de construire un projet adapté et le développement du goût à l'effort ?

Corrigé. L'enseignant d'EPS prépare-t-il l'élève à gérer sa vie physique d'adulte au regard de la culture sportive contemporaine ?

2 - CONCRÉTISER LE PROJET (DÉVELOPPEMENT) (2-1 La logique du bloc argumentaire)

- Objectif : percevoir la logique dans l'organisation des paragraphes (partie argumentaire)
- Support : bloc argumentaire « puzzle » (paragraphes mélangés)
- Durée : environ 15'

1 – Rappel des différentes parties d'un bloc argumentaire

Un bloc argumentaire peut se diviser en cinq parties qui seront séparées chacune par un saut de ligne.

1 – Annonce de la démonstration. La partie commence par une phrase - « un chapeau » - qui permet d'établir un lien avec le plan de la fin de l'introduction. Il s'agit d'éclairer le lien entre le problème et l'argument développé tout en annonçant ce qui va être développé.

2 – Caractérisation de l'outil. Un apport théorique concernant l'outil choisi est ensuite développé. Définition et caractérisation du concept permettent de déboucher sur une identification des conditions de sa mise en œuvre dans le champ de l'enseignement de l'EPS. Ces conditions servent ensuite de guide à la lecture de l'exemple.

3 – Exemple et lecture de l'exemple. Un exemple concret est ensuite proposé. Ce paragraphe du bloc peut être structuré en trois parties :

a- La présentation du contexte d'enseignement où sont définis l'établissement, la classe et l'objet d'enseignement travaillé. La référence aux programmes disciplinaires (attendu de fin de cycle, compétence attendue...) est ici très vivement recommandée.

b- L'exemple de terrain lui-même permet de voir ce qui est demandé aux élèves. Il faut ici veiller à inclure les éléments utiles à l'illustration des conditions listées auparavant, tout en supprimant le superflu. Il s'agit d'une véritable preuve de terrain. En filigrane, doivent également être visibles le rôle du professeur, l'activité des élèves, leurs interactions (en langage de terrain entre guillemets) avec des éléments théoriques qui entrent directement en résonance avec des propositions de terrain

c- L'exemple est alors lu et analysé au regard des conditions retenues dans la caractérisation de l'outil qui a été faite précédemment. Le lecteur doit ainsi pouvoir identifier très clairement les liens entre l'exemple et les conditions de mise en œuvre de l'outil.

4 – Argumentaire. Afin d'établir un véritable aller-retour entre la théorie et la pratique, la démonstration est renforcée par des arguments destinés à prouver le bien-fondé du choix et de la mise en œuvre de l'outil pédagogique développé. Chaque argument peut trouver une triple justification :

a – Institutionnelle. En puisant dans les textes officiels qui régissent la discipline et le système éducatif, le rédacteur assoit la solidité de son argumentaire (ne pas oublier de donner les références des textes).

b – Professionnelle. Il peut également faire appel à des compte-rendu d'expérience pédagogiques de terrain qui témoignent de l'importance du concept retenu (Revue EPS, Revue Enseigner l'EPS...).

c – Scientifique. Enfin, il est aussi opportun de convoquer des éléments résultant d'un travail d'investigation rigoureuse d'ordre sociologique, biologique, psychologique, didactique...

5 – Nuances. Le bloc se termine par un regard plus distancié qui permet de rappeler que la solution adoptée n'est pas une panacée aveugle au problème posé, mais qu'elle constitue une conviction pédagogique dont le rédacteur mesure les limites (il ne s'agit pas pour autant remettre en cause ce qui vient d'être démontré !).

Exemple bloc argumentaire

Afin de bien percevoir les filiations d'idées à l'œuvre dans le bloc argumentaire, nous livrons ci-dessous un exemple avec des propos colorisés qui permettent de visualiser les liens existants entre les différentes parties (exercice du rôle d'arbitre).

*Contextualisation qui
annonce le propos qui
va être développé*

Dans cette partie, nous nous attacherons à montrer que l'occupation par l'élève d'un rôle social, en l'occurrence l'arbitrage, contribue à son éducation citoyenne.

Un rôle social correspond à un ensemble de comportements attendus d'un individu dans l'exercice d'une fonction pour laquelle il mobilise **des connaissances précises**. Dans le cas de l'arbitrage, il s'agit selon S. Bihan (Enseigner l'arbitrage, Revue EPS n°326, 2007) de « *diriger une rencontre sportive en veillant à l'application des règles, (...) garantissant la sécurité des joueurs (...) et en gérant un bon déroulement de l'affrontement* ». Dans le cadre du sport scolaire (UNSS, 2019), le jeune arbitre doit : **apprendre à faire des choix et s'y tenir** ; appréhender très vite une situation ; mesurer les conséquences de ses actes ; acquérir **les connaissances** et les compétences inhérentes aux différents rôles sociaux ; prendre et assumer des responsabilités. Quant à P. Dupré (L'enseignement de l'arbitrage en sports collectifs, Revue EPS n°331, 2008), il distingue quatre contenus d'enseignement spécifique à cette fonction : la mobilité, **la forme d'intervention (être près de l'action sans gêner le jeu, intervenir clairement et brièvement en sifflant, annonçant la faute, donner la balle), la connaissance du règlement (évolue avec les classes)** et l'autorité (siffler fort, proximité d'action, rigueur vis-à-vis des joueurs...).

Les cours d'EPS, tout comme l'association sportive, constituent un terrain propice à la formation à l'exercice de rôles sociaux tels que l'arbitrage. Il faut toutefois dépasser un enseignement de l'arbitrage qui se résumerait à la simple exposition des règles. De plus, **l'enseignant doit s'assurer que l'environnement humain de la classe va permettre l'exercice de ce rôle**. En effet, l'élève-arbitre peut rencontrer des problèmes d'ordre émotionnel ou relationnel, surtout si lui ou les élèves qu'il arbitre ont un rapport fragile à la notion de règle ; ce qui est souvent le cas à l'adolescence. Il peut de fait se trouver contesté, voire insulté par ses propres camarades selon les décisions qu'il peut prendre. Quant à l'arbitrage par une fille ou un élève jugé peu compétent dans l'activité, il est souvent très compliqué à mettre en place. Ainsi, comme le précise G. Rix-Lièvre (L'arbitrage, une co-construction du jeu, Revue EPS n°355, 2013), l'arbitrage ne se réduit pas à une application aveugle du règlement, mais résulte d'une **construction progressive de coordination entre l'arbitre et les joueurs**.

In fine, nous pensons qu'exercer le rôle d'arbitre nécessite la mise en œuvre de trois conditions : **1) Faire acquérir aux élèves les connaissances permettant d'exercer cette tâche. 2) Leur permettre de traduire ces connaissances sur le terrain, à travers des actes et gestes appropriés. 3) Créer un contexte leur permettant d'assumer et de réguler les conséquences leurs décisions.**

Pour illustrer notre propos, nous reprendrons un exemple développé par P. Dupré (L'enseignement de l'arbitrage en sports collectifs, Revue EPS n°331, 2008) pour une classe de sixième concernant l'apprentissage de la règle du marcher au basket. Dans une situation de 3 contre 3, la règle du marcher - interdiction de faire plus de deux appuis sans dribbler - est abordée dans le cadre de l'attendu de fin de cycle 3 du champ d'apprentissage n°4 « *Assurer différents rôles sociaux inhérents à l'activité* » (Programme EPS Cycle 3, Arrêté du 9/11/2015).

En premier lieu, l'enseignant explique à l'élève-arbitre, avant la rencontre, **en quoi consiste cette violation du règlement qui conduit à siffler un marcher**. Il utilise pour cela une démonstration (ou un visionnage vidéo) afin de bien identifier la faute. Puis, il demande à l'élève-arbitre d'observer, au cours d'une situation d'apprentissage du tir en course, si les joueurs effectuent plus de deux appuis sans dribbler après une réception de balle ou après l'arrêt du dribble (le règlement précise qu'il ne dispose plus alors d'appui supplémentaire). À chaque violation identifiée, l'enseignant organise un temps de réflexion où l'élève-arbitre est amené à décrire l'action, puis à siffler fort tout en effectuant le geste correspondant à la violation (rotation des poings). Ensuite, au cours du match à effectif réduit (3 c. 3), les consignes données à l'élève-arbitre sont de siffler fort (toujours avoir le sifflet dans la bouche), d'indiquer la violation au joueur avec le geste approprié et de verbaliser en communiquant clairement à l'ensemble des

Dans ce second paragraphe, sont présentés en rouge, en bleu et en vert les éléments relatifs à l'arbitrage qui permettent de déboucher sur les trois conditions retenues pour l'exercice du rôle d'arbitre par les élèves

Ces trois conditions sont ensuite déclinées et illustrées au sein d'un exemple.

joueurs la violation commise et les conséquences de celle-ci (perte de balle). Pendant l'exercice de ce rôle d'arbitre, l'enseignant peut servir d'arbitre de litige, au cas où le jugement de l'élève-arbitre serait discuté par les autres. Au début du cycle, il peut aussi constituer un binôme d'arbitres en répartissant à chacun des règles précises à faire respecter. Il peut également faire arbitrer les élèves par binôme pour qu'ils puissent s'assurer du bien fondé de leur jugement. Enfin, en cas de contestation, il est admis que soit les deux arbitres sont d'accords entre eux et la décision est maintenue, soit ils ne sont pas d'accord entre eux et le jeu reprend par un entre-deux ; cet aménagement étant connu de tous dès le début de la rencontre.

Un paragraphe spécifique (lecture de l'exemple) permet d'établir un lien explicite entre les conditions retenues pour l'exercice de l'arbitrage par les élèves et la mise en œuvre concrète qui en est faite sur le terrain.

On peut retrouver dans cette situation les conditions favorisant l'exercice du rôle d'arbitre évoquées précédemment. En effet, pour arbitrer la règle du marcher, l'élève-arbitre est d'abord passé par une observation détaillée et décontextualisée (démonstration) des différents critères de cette règle afin de pouvoir clairement la connaître et l'identifier (condition n°1). Puis, la mise en application de la décision, via un coup de sifflet fort et un geste approprié (rotation des poings), dans un contexte semi aménagé (situation d'apprentissage, puis jeu à 3 contre 3) permet de mettre sereinement en œuvre ces connaissances et construire une relation de confiance entre l'arbitre et les joueurs (condition n°2). Enfin, la supervision de l'enseignant, et/ou l'arbitrage à plusieurs, ainsi que la connaissance de la conduite à tenir en cas de contestation permet d'assumer ses décisions face à l'ensemble des élèves (condition n°3).

Cette intention de faire exercer aux élèves des rôles sociaux trouve de nombreuses justifications.

En premier lieu dans les textes officiels qui régissent l'enseignement de l'EPS. Ainsi, le programme d'EPS du cycle 3 (arrêté du 9/11/2015) demande à ce que les élèves « poursuivent leur initiation à des rôles divers (arbitre, observateur...) et comprennent la nécessité de la règle ». Le Programme EPS lycée général et technologique, arrêté 17/1/2019) souligne quant à lui que « par son engagement dans les différents rôles (adversaire, partenaire, observateur, arbitre, juge, conseil, aide, etc.), l'élève construit des comportements sociaux ». Alors qu'au lycée professionnel (Programme EPS, arrêté 3/4/2019), l'élève « en acceptant les responsabilités qu'on lui délègue progressivement, apprend à assumer les conséquences de ses choix ». Enfin, l'arbitrage s'inscrit pleinement dans l'acquisition du pilier 1 du socle commun de connaissances et compétences (2015) qui vise la « maîtrise de la langue Française, par l'utilisation d'un code de communication appropriée ».

Sont ensuite avancés des arguments, si possible référencés, qui justifient l'intérêt de développer les rôles sociaux dans le cadre de l'EPS.

Au-delà des textes officiels, nous sommes persuadés qu'exercer le rôle d'arbitre permet de mieux percevoir l'intérêt et l'utilité de la cette fonction et contribue plus largement à intégrer la notion de règle dans une perspective d'éducation citoyenne). On peut faire le pari que le fait de faire arbitrer des élèves les aide à comprendre que le respect de la loi n'est pas un acte coercitif, mais un outil au service de l'activité de chacun. Ainsi, « la diversification des rôles est une voie privilégiée pour percevoir "cet autre nécessaire et respecté" » (J-M Boucheron, Assureur, un rôle à part entière, Revue EPS n°249, 1994). Ce rapport à la règle, véhiculé à travers l'arbitrage, est également susceptible de contaminer l'intégration d'autres règles : « en modifiant le rapport que l'élève entretient à une famille de règles (...) le rapport qu'il entretient avec les autres règles sera lui aussi transformé » (J-A Méard et S. Bertone, L'élève qui ne veut pas apprendre, Revue EPS n° 259, 1996). Les mêmes auteurs précisent que « des transformations positives d'attitudes ont été observées lors des situations où l'enseignant augmente sensiblement les responsabilités offertes aux élèves » (J-A Méard, S. Bertone, Rendre les règles signifiantes en EPS, Revue EPS n° 288, 2001). Il convient également de mentionner l'auto-arbitrage constitue un moyen fort de responsabiliser les joueurs (P. Couvidou, Quand le jeu surpasse l'enjeu : le football auto-arbitré, Revue EPS n°355, 2013). L'exemple de l'ultimate constitue à ce titre un bel exemple dans les pratiques sportives sociales puisqu'il s'agit du seul sport où l'auto-arbitrage est de mise. Plus largement, cette démarche participe à la construction d'un spectateur averti actif et critique, car plus que de simples spectateurs, ils

Ces arguments s'appuient sur des éléments institutionnels ou professionnels, ainsi que sur des travaux de recherche scientifique.

sont observateurs de tel ou tel aspect du jeu (S. Bihan, Enseigner l'arbitrage, Revue EPS n°326, 2007). Il s'agit donc à travers la formation des élèves aux fonctions d'arbitre, de les conduire vers une plus grande intégration citoyenne, d'approfondir leur apprentissage à la socialisation. C'est ainsi que le fait de faire arbitrer permet de comprendre que le respect de la loi n'est pas un acte coercitif, mais un outil au service de l'activité de chacun.

Nous croyons également fermement que cet exercice du rôle d'arbitre impacte aussi l'apprentissage de l'élève dans le jeu même du basket. En étant sensibilisé aux critères à observer, l'élève intègre mieux ce qu'on attend de lui quand il est sur le terrain. C'est l'idée développée par T. Poulain (L'arbitrage scolaire, Revue EPS n°319, 2006) pour qui « *former les élèves à l'arbitrage favorise aussi les apprentissages dans la compréhension du jeu, de la maîtrise des habiletés et de l'intégration des règles par la multiplication des temps de match* ». L'implication de l'élève dans l'arbitrage suscite de fait un passage de l'élève-joueur à l'élève-observateur et l'oblige à développer un regard critique sur les erreurs de ses camarades en vue de ne plus les reproduire durant les matchs (P. Dupré, L'enseignement de l'arbitrage en sports collectifs, Revue EPS n°331, 2008).

Plus largement, l'exercice d'un rôle social offre une occasion de réussir différemment en EPS en ouvrant des champs d'excellence. Cette perspective est particulièrement importante, notamment pour les élèves qui sont en difficulté dans les acquisitions motrices. De plus, faire entrer les élèves dans l'activité par une formation à l'arbitrage, peut d'ailleurs faire surgir de nouveaux mobiles d'agir. Cette dynamique autour des rôles sociaux constitue d'ailleurs un trait saillant du sport scolaire (UNSS) où l'élève peut approfondir ses compétences tout en trouvant une nouvelle source de motivation et de reconnaissance notamment via l'obtention des diplômes de jeunes arbitres.

On renforcera cet argumentaire en signalant que le fait d'assumer ce type de rôles contribue à renforcer la confiance en soi : « *intervenir face à un groupe, animer un projet commun, juger une prestation ou gérer une situation conflictuelle* » (P. Dupré, L'enseignement de l'arbitrage en sports collectifs, Revue EPS n°331, 2008).

Pour conclure, et afin d'éviter que l'enseignement de l'arbitrage se résume à la simple exposition de règle, mais qu'il devienne un véritable objet d'apprentissage et une source d'accomplissement, il sera nécessaire que celui-ci soit adapté aux niveaux de pratique des joueurs. On pourra ainsi tolérer en basket des marges d'équilibration (s'ils ne donnent pas un avantage) dans les premiers niveaux. De même, afin d'éviter une exposition affective trop importante, il sera possible que l'enseignant montre d'abord l'exemple, puis arbitre avec les élèves avant de les faire co-arbitrer, puis arbitrer. Pour nouer un rapport responsable à la règle, Thierry Calcagno (L'autorité : un exercice polymorphe, Les cahiers EPS de Nantes n°38, 2008) propose que l'enseignant implique tous les élèves, par rotation, au fur et à mesure des leçons.

In fine, l'idée consiste à rendre attirant et valorisant un rôle qui est rarement choisi par les élèves (désignation par le professeur de l'arbitre).

2 - Remettre les paragraphes du bloc argumentaire dans l'ordre.

Sujet : Dans quelles conditions la quantité de travail physique demandée aux élèves dans l'enseignement obligatoire de l'éducation physique et sportive permet d'avoir un véritable impact sur la performance motrice de ces derniers ?

Au-delà de la motivation, le décalage ambitionne de permettre au sujet d'agir autrement en acquérant de nouveaux contenus ou en mobilisant différemment ses ressources. Faire varier les exigences de la tâche constitue en effet un outil fondamental dans les apprentissages. La tâche doit ainsi à la fois permettre à l'élève de prendre conscience de l'insuffisance de ses moyens, tout en lui offrant la possibilité d'agir pour réussir la tâche (ici en maintenant un pourcentage plus élevé de sa VMA grâce à un travail spécifique sur la respiration, la foulée...). Notons avec C. Collet (Mouvement et cerveau, 2002) que dans ce cas, « *la confrontation directe du sujet à la tâche dans un milieu aménagé peut induire le comportement attendu sans faire appel à une démarche intellectuelle* ».

Nous illustrerons notre propos avec une situation proposée en cours de cycle à des élèves de terminale ayant 20h de pratique effective dans l'activité. La compétence attendue est de « *produire la meilleure performance, se préparer et récupérer efficacement de l'effort sur une série de courses dont l'allure est anticipée* » (Compétence attendue de niveau 4 en 1/2 fond, Programme EPS lycée, Arrêté du 8/4/2010). La VMA a été évaluée en début de cycle.

Il y a décalage optimal « *lorsque les informations fournies par la tâche sont accessibles pour l'élève mais font surgir en même temps des contradictions et contraintes qui sollicitent un dépassement de son mode de fonctionnement actuel* » (L. Allal, Stratégies d'évaluation formative dans l'enseignement différencié, 1979).

Il n'en demeure pas moins que le décalage optimal constitue un moyen très efficace, notamment sur le plan des ressources physiques, pour associer qualité et quantité de pratique en vue d'avoir un véritable impact sur la performance motrice des élèves.

Pour ajuster le décalage, l'enseignant peut jouer sur les contraintes de la tâche qui peuvent être spatiales (zone d'action du défenseur, obstacle naturel...), temporelles (rapidité de l'intervention du défenseur, force du courant...), événementielles (variété des actions du défenseur...) ou affectives (passage évalué...). La contrainte va donc influencer la production de l'élève, notamment sur le plan physiologique (mais aussi informationnel et affectif).

Cette perspective nécessite de fait une appréciation fine du niveau des ressources de l'élève, ainsi qu'un choix pertinent des contenus à intégrer pour adopter un nouveau mode d'organisation motrice.

En fin de compte, pour qu'un décalage soit optimal entre les ressources de l'élève et les contraintes de la tâche, il faut : 1) identifier ce dont est capable l'élève (comment il s'organise, quel est son niveau de ressource) ; 2) choisir le contenu le plus pertinent pour qu'il puisse agir plus efficacement (quelle est le contenu prioritaire compte tenu de ce qu'il sait faire) ; 3) réguler les éléments de la tâche liés à ce contenu. Ce dernier aspect étant central afin de rendre optimal le décalage.

Nous nous adressons à un élève dont le projet est de 1'38" pour chaque 500 m et qui court le 3 x 500 en 1'36, 1'43 et 1'41. Au cours de la leçon, nous lui proposons un travail en capacité lactique. Il s'agit d'enchaîner 6 séries de 5 répétitions de 1 minute d'effort à 85 de l'intensité maximale possible sur ce type d'effort, avec une récupération active de faible intensité (petit trotinement d'une minute) entre les répétitions, et récupération complète entre les séries de trois à cinq minutes. Il s'agit d'un travail « *au seuil* » au cours duquel l'intensité de l'effort peut être revue à la hausse ou à la baisse selon les sensations du jour. Des apports sur la manière de respirer (rythme 1 /1) et sur la foulées (rasantes et amples) sont également ciblés.

Finalement, on s'inscrit ici dans les propos de P. Veysseyre (Savoir construire une situation d'apprentissage, Revue EPS n°299, 2003) quand il affirme que « *il ne peut y avoir d'apprentissage réel sans faire apparaître des contraintes, préludes à l'adaptation* ».

L'objet de notre deuxième partie sera de mettre en évidence que l'usage d'un décalage optimal entre les contraintes de la tâche et les ressources de l'élève « l'oblige » à transformer sa conduite en associant qualité et quantité de travail.

L'utilisation de ce moyen pédagogique répond en premier lieu à l'une des missions de l'enseignant (Circulaire du 23/5/1997) qui est de « *fixer les objectifs à atteindre et déterminer les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des méthodes ainsi que des savoirs et savoirs faire prescrits* ». Il faut également rappeler que « *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* » (Programme EPS collège, Arrêté du 8/7/2008).

Par ailleurs, ce décalage prétend motiver l'élève à agir autrement. Pour cela, le décalage doit être réglé de manière à ce que l'élève se sente capable de réussir. Trop important, le décalage va induire une diminution de l'expectation de succès (impuissance apprise, fuite...) ; trop faible, il va provoquer une baisse de la valeur de la tâche. Et dans les deux cas, la baisse de la motivation risque de se traduire par un désinvestissement de l'élève. S. Harter (1978, citée par M. Durand, L'enfant et le sport, 1987) souligne ainsi que « *un individu s'engagera d'autant plus dans l'activité que celle-ci sera pour lui l'occasion de se sentir, compétent, efficace et habile* ».

Il faut toutefois être conscient que le réglage du décalage se révèle très délicat. Il s'agit en effet d'adapter, souvent par tâtonnements, les contraintes de la tâche (qui doit demeurer accessible) aux ressources du sujet (qu'il est toujours difficile d'apprécier précisément). Cela nécessite donc en amont de procéder à une évaluation formative fine des ressources du sujet et de choisir le contenu pertinent. De plus, cette démarche pédagogique pose le très délicat problème de la gestion simultanée du décalage pour tous les élèves.

Enfin, l'utilisation du décalage optimal permet de prendre en compte les différences. Et comme le martèle P. Meirieu (*Apprendre, oui, mais comment ?* 1990), « toute pédagogie qui a réussi a été différenciée et adaptée aux individus à qui elle était proposée ».

Dans cet exemple, le travail repose sur les données obtenues lors du test VMA de début de cycle (critère n°1). Par ailleurs, l'enseignant vise le développement de la capacité anaérobie lactique en adaptant la charge de travail au niveau des ressources de l'élève. Il insiste notamment sur la possibilité de courir le 3 x 500 m à un pourcentage de VMA plus élevé en se centrant sur des critères respiratoires et techniques (critère n°2). Enfin, la possibilité de réguler l'intensité de l'effort permet d'adapter la charge de travail selon l'état du coureur. En effet, l'effondrement de la qualité constitue un indice précieux pour réguler l'entraînement (critère n°3).

2 - Corrigé.

L'objet de notre deuxième partie sera de mettre en évidence que l'usage d'un décalage optimal entre les contraintes de la tâche et les ressources de l'élève « oblige » ce dernier à transformer sa conduite en associant qualité et quantité de travail.

*Il y a décalage optimal « lorsque les informations fournies par la tâche sont accessibles pour l'élève mais font surgir en même temps des contradictions et contraintes qui sollicitent un dépassement de son mode de fonctionnement actuel » (L. Allal, *Stratégies d'évaluation formative dans l'enseignement différencié*, 1979).*

Pour ajuster le décalage, l'enseignant peut jouer sur les contraintes de la tâche qui peuvent être spatiales (zone d'action du défenseur, obstacle naturel...), temporelles (rapidité de l'intervention du défenseur, force du courant...), événementielles (variété des actions du défenseur...) ou affectives (passage évalué...). La contrainte va donc influencer la production de l'élève, notamment sur le plan physiologique (mais aussi informationnel et affectif).

Cette perspective nécessite de fait une appréciation fine du niveau des ressources de l'élève, ainsi qu'un choix pertinent des contenus à intégrer pour adopter un nouveau mode d'organisation motrice.

En fin de compte, pour qu'un décalage soit optimal entre les ressources de l'élève et les contraintes de la tâche, il faut : 1) identifier ce dont est capable l'élève (comment il s'organise, quel est son niveau de ressource) ; 2) choisir le contenu le plus pertinent pour qu'il puisse agir plus efficacement (quelle est le contenu prioritaire compte tenu de ce qu'il sait faire) ; 3) réguler les éléments de la tâche liés à ce contenu. Ce dernier aspect étant central afin de rendre optimal le décalage.

Nous illustrerons notre propos avec une situation proposée en cours de cycle à des élèves de terminale ayant 20h de pratique effective dans l'activité. La compétence attendue est de « produire la meilleure performance, se préparer et récupérer efficacement de l'effort sur une série de courses dont l'allure est anticipée » (Compétence attendue de niveau 4 en ½ fond, Programme EPS lycée, Arrêté du 8/4/2010). La VMA a été évaluée en début de cycle.

Nous nous adressons à un élève dont le projet est de 1'38" pour chaque 500 m et qui court le 3 x 500 en 1'36, 1'43 et 1'41. Au cours de la leçon, nous lui proposons un travail en capacité lactique. Il s'agit d'enchaîner 6 séries de 5 répétitions de 1 minute d'effort à 85 de l'intensité maximale possible sur ce type d'effort, avec une récupération active de faible intensité (petit trotinement d'une minute) entre les répétitions, et récupération complète entre les séries de trois à cinq minutes. Il s'agit d'un travail « au seuil » au cours duquel l'intensité de l'effort peut être revue à la hausse ou à la baisse selon les sensations du jour. Des apports sur la manière de respirer (rythme 1 /1) et sur la foulées (rasantes et amples) sont également ciblés.

Dans cet exemple, le travail repose sur les données obtenues lors du test VMA de début de cycle (critère n°1). Par ailleurs, l'enseignant vise le développement de la capacité anaérobie lactique en adaptant la charge de travail au niveau des ressources de l'élève. Il insiste notamment sur la possibilité de courir le 3 x 500 m à un pourcentage de VMA plus élevé en se centrant sur des critères respiratoires et techniques (critère n°2). Enfin, la possibilité de réguler l'intensité de l'effort permet d'adapter la charge de travail selon l'état du coureur. En effet, l'effondrement de la qualité constitue un indice précieux pour réguler l'entraînement (critère n°3).

L'utilisation de ce moyen pédagogique répond en premier lieu à l'une des missions de l'enseignant (Circulaire du 23/5/1997) qui est de « fixer les objectifs à atteindre et déterminer les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des méthodes ainsi que des savoirs et savoirs faire prescrits ». Il faut également rappeler que « 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 » (Programme EPS collège, Arrêté du 8/7/2008).

Par ailleurs, ce décalage prétend motiver l'élève à agir autrement. Pour cela, le décalage doit être réglé de manière à ce que l'élève se sente capable de réussir. Trop important, le décalage va induire une diminution de l'expectation de succès (impuissance apprise, fuite...); trop faible, il va provoquer une baisse de la valeur de la tâche. Et dans les deux cas, la baisse de la motivation risque de se traduire par un désinvestissement de l'élève. S. Harter (1978, citée par M. Durand, L'enfant et le sport, 1987) souligne ainsi que « un individu s'engagera d'autant plus dans l'activité que celle-ci sera pour lui l'occasion de se sentir, compétent, efficace et habile ».

Au-delà de la motivation, le décalage ambitionne de permettre au sujet d'agir autrement en acquérant de nouveaux contenus ou en mobilisant différemment ses ressources. Faire varier les exigences de la tâche constitue en effet un outil fondamental dans les apprentissages. La tâche doit ainsi à la fois permettre à l'élève de prendre conscience de l'insuffisance de ses moyens, tout en lui offrant la possibilité d'agir pour réussir la tâche (ici en maintenant un pourcentage plus élevé de sa VMA grâce à un travail spécifique sur la respiration, la foulée...). Notons avec C. Collet (Mouvement et cerveau, 2002) que dans ce cas, « la confrontation directe du sujet à la tâche dans un milieu aménagé peut induire le comportement attendu sans faire appel à une démarche intellectuelle ».

Finalement, on s'inscrit ici dans les propos de P. Veysseyre (Savoir construire une situation d'apprentissage, Revue EPS n°299, 2003) quand il affirme que « il ne peut y avoir d'apprentissage réel sans faire apparaître des contraintes, préludes à l'adaptation ».

Enfin, l'utilisation du décalage optimal permet de prendre en compte les différences. Et comme le martèle P. Meirieu (Apprendre, oui, mais comment ? 1990), « toute pédagogie qui a réussi a été différenciée et adaptée aux individus à qui elle était proposée ».

Il faut toutefois être conscient que le réglage du décalage se révèle très délicat. Il s'agit en effet d'adapter, souvent par tâtonnements, les contraintes de la tâche (qui doit demeurer accessible) aux ressources du sujet (qu'il est toujours difficile d'apprécier précisément). Cela nécessite donc en amont de procéder à une évaluation formative fine des ressources du sujet et de choisir le contenu pertinent. De plus, cette démarche pédagogique pose le très délicat problème de la gestion simultanée du décalage pour tous les élèves.

Il n'en demeure pas moins que le décalage optimal constitue un moyen très efficace, notamment sur le plan des ressources physiques, pour associer qualité et quantité de pratique en vue d'avoir un véritable impact sur la performance motrice des élèves.

2 - CONCRÉTISER LE PROJET (DÉVELOPPEMENT) (2-2 Construire un exemple)

- Objectif : aménager l'exemple pour le mettre au service de la thèse avancée
- Support : support théorique + articles Revue EPS
- Durée : 45' : lecture des supports (10') + adaptation et lecture de l'exemple (35')

1 – Prendre connaissance du thème et de l'exemple support (extrait d'article)

Course d'orientation. Le saut d'une ligne à l'autre... (Goutaudier C., Revue EPS n°368, 2015).

Des aménagements progressifs

Repérer les jalons

L'itinéraire à réaliser entre deux postes est indiqué par des pointillés sur la carte (fig. 1) et des jalons (rubalise) sont disposés sur le terrain. L'élève effectue l'itinéraire, en progressant de jalon en jalon, jusqu'à la ligne d'arrêt. Ses appréhensions à évoluer dans un espace dans lequel il ne perçoit pas de repères physiques sont ainsi réduites.

Apercevoir un jalon

L'itinéraire à prendre entre deux postes est indiqué par des pointillés sur la carte (fig. 2) et, sur le terrain, un jalon signale l'entrée dans la zone du saut. Seuls quelques jalons sont ensuite accrochés hors sentier, que l'élève apercevra et qui confirmeront la bonne direction empruntée. Il ne s'agit plus de chercher les jalons pour progresser, mais d'avancer dans la bonne direction, confirmée par la vue d'un jalon.

Se situer entre 2 jalons

L'itinéraire entre les deux postes n'est plus indiqué par des pointillés sur la carte sur laquelle figure désormais l'emplacement de trois jalons (fig.3). Le jalon d'appui, sur la ligne directrice, marque le départ du saut, et l'arrivée entre les deux jalons cibles valide l'atteinte de la ligne d'arrêt

Analyser la réussite du saut

Si l'élève est rarement capable de décrire sa trajectoire exacte et encore moins son allure de course pendant la traversée, l'enseignant doit pourtant recueillir les informations validant la bonne réalisation du déplacement. Si la validation du choix du point de départ du saut est souvent possible à partir des échanges avec les élèves, d'autres aspects sont plus complexes : le temps mis pour observer la boussole et commencer le saut est-il excessif, la visée est-elle bien orientée et la trajectoire maintenue, la vitesse de course lors du saut n'est-elle pas trop réduite, n'y a-t-il pas d'arrêts durant le saut, etc. ?

Les outils GPS, et leurs représentations graphiques (fig. 4) permettent d'évaluer très précisément la réussite ou les difficultés des élèves grâce à la visualisation de l'itinéraire effectué et sa colorisation montrant les vitesses de déplacement. En leur absence, on se contentera le plus souvent de la verbalisation des élèves (meneur et suiveur) à partir de questions faisant émerger les problèmes fondamentaux de l'apprentissage. Lorsque l'élève est laissé libre de réaliser le saut comme il le souhaite, l'enseignant peut questionner l'élève sur les éléments physiques repérés.

Le point de départ du saut

Lors des sauts représentés en pointillés bleus (fig.5) les élèves ne devraient pas avoir la borne ou le rocher, entourés en rouge sur la carte.

La trajectoire durant le saut

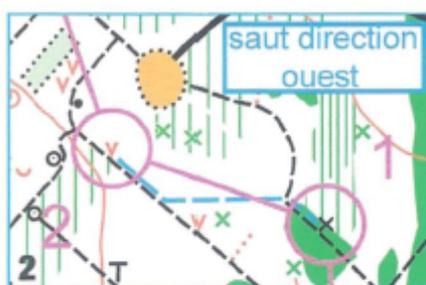
Les questions de l'enseignant sur les éléments visibles (par exemple fig. 3, avez-vous vu la mangeoire ?) permettent de valider l'itinéraire emprunté (puisque celle-ci n'est pas visible des coureurs faisant le saut plein sud). De même, fig. 5, l'élève effectuant un des itinéraires en pointillés bleus devrait apercevoir l'affût de chasse, la dépression ou la végétation remarquable entourée de points noirs...

La zone d'arrivée du saut

L'élève peut confirmer la bonne réalisation de son itinéraire par un élément caractéristique observé à proximité du poste.



1. Un gain de temps évident



2. Une direction indiquée pour débiter.



3. Des jalons comme point d'appui.

2 – Adapter ce dernier au regard des conditions de mises en œuvre du thème proposé en le contextualisant

Corrigé.

Pour illustrer le propos, nous nous inspirons de la proposition de N. Dubois (Les émotions en EPS - comprendre et intervenir, Dossier EPS n°74, 2007) qui utilise la danse pour agir positivement sur le stress, la joie, l'épanouissement individuel ou collectif. La danse sera abordée comme la capacité à « se mouvoir pour s'émouvoir et émouvoir », ainsi que « susciter des émotions tout en contrôlant les siennes : le jeu de je ».

Nous nous plongerons dans un premier cycle de danse réalisé avec des élèves de cinquième au cours duquel la compétence visées est de « Élaborer et interpréter à plusieurs une prestation artistique en mobilisant une gestuelle originale et variée, en assumant un engagement affectif ou moteur, produisant un effet sur des spectateurs » (Ressources d'accompagnement du programme EPS collège cycle 4, arrêté du 9/11/2015). Nous avons constaté que les élèves n'entraient pas spontanément dans une démarche collective pour « danser ensemble ». Beaucoup d'entre eux adoptant même un comportement d'évitement accompagné de moqueries dès qu'il s'agit de (se) montrer aux autres.

L'enseignant propose alors de mettre en œuvre une situation dans laquelle les élèves travaillent en duo. Ils doivent partir de deux points différents de l'espace scénique. Le but est de chercher trois façons différentes de « se rencontrer » par des mouvements inhabituels (par le regard, par un mouvement, par un contact...). Pendant dix minutes et avec un monde sonore, ils effectuent une phase d'expérimentation.

À la fin de ce premier temps d'exercice, ils présentent deux prestations à un autre duo et à l'enseignant qui valident la lisibilité de l'intention en utilisant comme critère principal « l'originalité de la relation ». Cette phase constitue aussi un temps pour que les élèves puissent exprimer ce qu'ils ont vécu. Puis, un nouveau temps de travail est accordé de manière à améliorer ces deux prestations et à construire la troisième relation. L'ensemble fait à nouveau l'objet d'une présentation.

2 - CONCRÉTISER LE PROJET (DÉVELOPPEMENT) (2-3 Lire un exemple)

- Objectif : renforcer la portée argumentaire de l'exemple
- Support : support théorique et exemple d'un bloc argumentaire
- Durée : 30'

1- Analyser l'exemple suivant au regard des critères annoncés

Problème sous-jacent : accroître le sentiment de compétence.

La règle est une ligne directrice commune de conduite qui indique ce qui doit être fait dans un cas déterminé...

Cette perspective de construction de la règle sous-entend donc :

- 1) Qu'il y ait un problème ou une situation rendant la règle nécessaire.
- 2) Que soit élaborée et négociée une règle de conduite commune.
- 3) Que cette règle puisse ensuite fonctionner, notamment en cas de contestation.

Nous nous centrerons sur la construction d'une règle de jeu sportif en nous référant à une situation mise en place avec une classe de quatrième considérée comme « difficile », lors d'un cycle football dont l'un des attendus de fin cycle 4 du champs d'apprentissage numéro 4 est « *d'être solidaire de ses partenaires et respectueux de son (ses) adversaire(s) et de l'arbitre* » (Programme EPS Cycle 4, Arrêté du 9/11/2015).

Il s'agit d'une situation de multi buts à 4 vs 4 avec un petit but d'un mètre placé à chaque angle du terrain. Excepté le fait qu'aucun joueur ne peut toucher le ballon à la main, aucune consigne de jeu relative à ce qui est interdit n'est donnée. Le déroulement de la situation conduit très rapidement les équipes à placer un joueur attaquant devant le but. Du coup, le rapport de force entre attaquants et défenseurs se trouve déséquilibré et les contestations deviennent de plus en plus nombreuses. L'enseignant intervient alors et fait émerger, à partir des propositions d'élèves, une règle interdisant le « stationnement » devant les buts (règle du hors-jeu) dans un rectangle de 4 x 6 m tracé à la chaux. S'ensuit une nouvelle séquence de jeu avec cette nouvelle règle que l'arbitre veille à faire appliquer. En cas de litige, celui-ci a la possibilité d'exclure momentanément le contestataire pendant trois minutes et/ou de s'en remettre à l'enseignant comme autorité ultime.

Corrigé

On retrouve dans cet exemple les conditions d'intégration de la règle exposées précédemment. Le jeu se trouve en effet momentanément déséquilibré par le stationnement de joueurs devant les buts. Rapidement, les élèves contestent alors ce positionnement avantageux et risquent même de réduire leur investissement devant une situation considérée comme anormale, voire injuste. L'enseignant a du coup toutes les chances d'être interpellé pour agir face à cette situation (condition n°1).

Il intervient alors en médiatisant le problème. Face à l'impasse constatée, il sollicite ses élèves pour trouver une solution, ou à défaut « souffler » une nouvelle règle (une zone de hors-jeu, qui permettra au jeu de reprendre et d'être plus équilibré (condition n°2).

Enfin, le nouveau temps de jeu accordé après cette évolution règlementaire a pour objet d'institutionnaliser la règle, sous la responsabilité de l'arbitre, voire de l'enseignant qui pare aux éventuels dysfonctionnements (condition n°3).

2 - CONCRÉTISER LE PROJET (DÉVELOPPEMENT) (2-4 A propos d'arguments)

- Objectif : rentrer dans la logique argumentaire
- Support : argumentaires à analyser ou à construire
- Durée : explication de la notion d'argument (5') et exercices pratiques (4 x 10')

1 – Quelques points de repères

L'argumentation peut être entendue comme un raisonnement destiné à prouver un fait, à défendre une opinion ou à convaincre de la validité d'un propos. Elle prend en compte un interlocuteur (le correcteur !) dont elle veut obtenir l'adhésion.

Pour soutenir sa thèse, le locuteur recourt à des arguments organisés qui fondent la validité du propos. Quoique *argumentum* en latin signifie « preuve », l'argument n'est pas une preuve, mais une pièce dans le mécanisme de l'argumentation, un maillon du raisonnement qui sert à étayer la thèse, à convaincre l'interlocuteur de sa validité

Dans les compositions pédagogiques et didactiques, on distingue trois types d'argument :

- L'argument institutionnel, qualifié d'autorité, car il s'appuie sur les textes officiels qui régissent la discipline. Ce sont des arguments forts et imparables.
- L'argument d'expérience ou professionnel, dont la force réside dans son bon sens pédagogique. En s'appuyant sur des expériences menées ou sur des idées pédagogiques formulées, ces arguments viennent conforter les propositions avancées dans l'exemple.
- L'argument scientifique constitue une sorte de caution qui vient renforcer, éclairer, voire dépasser les idées de terrain.

La rhétorique traditionnelle comportait cinq parties, dont les trois premières peuvent être reprises pour le genre d'exercice qui nous intéresse :

- *L'inventio*. L'invention ou l'art de trouver des arguments et des procédés pour convaincre.
- *La dispositio*. La disposition ou l'art d'exposer des arguments de manière ordonnée et efficace.
- *L'elocutio*. L'élocution ou l'art de trouver des mots qui mettent en valeur les arguments (style).

(*L'actio*. La diction, gestes de l'orateur. *La memoria*. Procédés pour mémoriser le discours).

En filigrane de l'argumentation, apparaît également le rapport adopté entre théorie et pratique. En aucun cas il ne doit y avoir de démarche déductive (la théorie prescrit la pratique). Nous proposons de définir dans un premier temps, sur le plan théorique, le concept avancé. Puis de l'illustrer en le commentant au regard des éléments avancés. Enfin, de le justifier en effectuant si besoin des compléments au niveau de l'exemple.

L'ensemble de l'argumentation est ainsi structuré de manière cohérente afin que l'interlocuteur puisse saisir les articulations logiques et comprendre le déroulement du raisonnement. Par l'emploi de connecteurs et d'habiles transitions, le locuteur doit faire progresser son argumentation vers une conclusion qui réaffirme la thèse avec force et emporte définitivement l'adhésion du correcteur.

2 – Identifier des arguments

2-1 Athlétisme et boxe : rivalité ou complémentarité ?

Pourquoi les enseignants d'EPS préfèrent-ils l'athlétisme à la boxe ?

Arguments pour l'athlétisme	Arguments contre la boxe
<i>L'athlétisme impose une image de sport de base. On peut employer quasi-indifféremment le terme « sportif » et le terme « athlète ». En outre, l'activité bénéficie d'un support médiatique fort.</i>	<i>Alors que la boxe est une affaire de spécialistes, pas forcément accessible au grand public.</i>
<i>L'athlétisme entretient des liens étroits avec le milieu scolaire. Le statut spécifique de l'athlétisme en EPS est notamment lié à la facile traduction de savoirs médicaux en contenus d'enseignement visant la santé.</i>	<i>Inversement il est difficile de faire de la boxe la discipline du développement de l'enfant (valeur d'agressivité, danger physique...).</i>
<i>Les performances en athlétisme sont mesurées et donc indiscutables.</i>	<i>Les performances en boxe sont appréciées. Du coup, les décisions arbitrales sont souvent sujettes à critiques</i>
<i>Les progrès en athlétisme sont visibles car mesurables</i>	<i>Alors qu'en boxe, la diversité des adversaires ne permet pas de percevoir clairement les progrès.</i>
<i>Historiquement, l'athlétisme est un bastion des valeurs d'amateurisme (affaire Ladoumègue, affaire Drut)</i>	<i>Alors que la boxe est un laboratoire d'expérimentation du professionnalisme.</i>

Pourquoi les enseignants d'EPS préfèrent-ils la boxe à l'athlétisme ?

Arguments pour la boxe	Arguments contre l'athlétisme
<i>La boxe est une activité nouvelle, peu pratiquée, et donc a priori motivante</i>	<i>Alors que l'athlétisme souffre d'une image de déjà vue, déjà connue.</i>
<i>La boxe offre un support à la responsabilité, à l'éducation à la sécurité</i>	<i>Alors que l'athlétisme reste très centrée sur elle-même, sans réelle valeurs sociales.</i>
<i>La boxe revêt une forme de jeu avec l'adversaire</i>	<i>Alors que l'athlétisme possède une image d'activité plus ou moins rébarbative, peu ludique, où il faut faire des efforts.</i>
<i>La boxe offre une occasion privilégiée pour apprendre à gérer ses émotions.</i>	<i>Alors que l'athlétisme repose sur une palette d'émotions beaucoup plus réduite.</i>
<i>La boxe permet un développement de ressources très diversifiées</i>	<i>Alors que l'athlétisme repose beaucoup sur des ressources uniquement énergétiques.</i>

Pourquoi les enseignants d'EPS doivent-ils enseigner la boxe ET l'athlétisme ?

- Parce que c'est une commande institutionnelle (enseigner toutes les compétences propres).
- Parce qu'à elles deux, les activités offrent des dimensions de valorisation différentes et complémentaires.
- Parce qu'elles proposent des apprentissages diversifiés.

2-2 Faut-il encore enseigner les langues mortes ?

Lister les arguments utilisés par l'auteur pour défendre ou critiquer l'enseignement des langues mortes à l'école. Compléter l'argumentaire.

SOS langues mortes (L'Express 27/9/2004)

Qui a encore envie d'apprendre les langues anciennes aujourd'hui ?

Au collège, le latin se maintient : 20 % des élèves l'étudient - c'est la deuxième langue après l'anglais. Le grec, lui, ne concerne que 2,3 % des élèves. Au lycée, c'est la catastrophe ! 5,8 % des élèves apprennent le latin, 1,1 % le grec. Le discours moderniste des « pédagogues » a porté un coup à l'enseignement de ces langues, qui s'était parfois encroûté. Il faut l'encourager !

A quoi sert d'étudier des langues mortes ?

Parce qu'elles sont mortes, d'abord ! Parce qu'elles ne vivent plus que par des textes. De manière générale, on privilégie toujours les langues « de service » - comme l'anglais standard - qui visent la communication immédiate. En fait, la conception utilitariste de la société ne laisse pas plus de place aux langues anciennes qu'au passé des langues vivantes. Il s'agit donc de résister à la règle de l'adaptation systématique qui prévaut à l'école, de mieux comprendre aussi comment sa propre langue s'est formée. Et ce n'est pas élitaire. À Créteil, des expériences montrent que, si l'on enseigne à de jeunes beurs le latin dès la cinquième, ils font des progrès notables en français. On appelle ça le « latin-grec thérapeutique ».

Que préconisez-vous ?

D'abord, que tout professeur de lettres soit capable d'enseigner au moins le latin. Que l'on revalorise la filière des lettres - moins de 10% des terminales s'y destinent - sans la couper des sciences : une bonne culture scientifique exige que l'on connaisse bien sa langue. Que l'on intègre l'enseignement des « langues de culture » dans un programme européen d'éducation. C'est une demande de la Commission européenne, qui se rend compte qu'il est très difficile de mener des négociations entre pays avec les seules langues de service sur des projets politiques, des concepts comme la laïcité... La connaissance de ces langues mortes, socle commun des langues européennes, donne accès à celle des voisins. C'est vital dans un monde multiculturel.

Propos recueillis par Delphine Saubaber

	Arguments « pour »	Arguments « contre »
Auteur	<ul style="list-style-type: none"> - Au collège, le latin est la deuxième langue enseignée après l'anglais - Le latin permet une ouverture culturelle en ne cédant pas à l'utilitarisme. - Le latin permet de mieux comprendre sa propre langue. - Le latin contribue à acquérir une bonne culture scientifique. - Le latin est une « langue de culture », véritable socle commun des langues européennes, qui donne accès à celle des voisins. 	<ul style="list-style-type: none"> - Au lycée, l'enseignement du latin et du grec ne touche respectivement que 5,8% et 1,1% des élèves. - Par définition, c'est une langue « morte ».
Complément	<ul style="list-style-type: none"> - Le latin est noté favorablement, ce qui permet de remonter les moyennes générales. - Cela permet d'apprécier les tags dans Asterix et Obélix - Cela permet de briller en société 	<ul style="list-style-type: none"> - C'est un enseignement compliqué et rébarbatif - Cela surcharge l'emploi du temps des élèves - Cela peut être mal vu en terme d'insertion groupale (le « faillot »).

2-3 Peut-on laisser un entraîneur s'affranchir d'un passé commun ?

Lister les arguments utilisés par l'auteur contre les choix de conceptions du jeu de B. Laporte.

Laporte franchit le rugby con La chronique de Jacques Julliard (Nouvel Obs 13-19 septembre 2007)

Pourquoi a-t-on laissé l'entraîneur du Quinze national faire perdre à nos joueurs ce french flair qui a fait la réputation du rugby français ?

Leur base arrière de Marcoussis, les trente joueurs du XV de France l'ont rebaptisée Marcatraz. C'est dire la gaieté et la décontraction qui règnent là-bas. Est-ce parce qu'il a transformé leur lieu d'entraînement en camp de concentration que Bernard Laporte a eu l'idée obscène de faire lire aux joueurs, sur le point de rencontrer l'Argentine, la lettre d'un condamné à mort ?

Oui, il est obscène de transformer en instrument de motivation pour un match de rugby la lettre pathétique envoyée par un gosse de 17 ans, Guy Moquet, au moment d'être fusillé comme otage par les Allemands. Oui, il est obscène de déguiser ce qui devrait être un moment de bonheur et d'amitié en Grand Guignol patriotique, sous la férule d'un adjudant de caserne. Les Argentins ne sont pas des nazis. L'avenir de la France ne se joue pas sur un terrain de sport. On n'a respecté ni le rugby ni la mémoire des martyrs. Avec le résultat prévisible que l'on sait. Notre cœur saigne pour ces trente excellents et braves joueurs. Mais Bernard Laporte, lui, ne l'a pas volé.

Je n'ai toujours pas compris pourquoi, il y a quatre ans, lors de la précédente Coupe du Monde, à la suite du fiasco de la demi-finale contre l'Angleterre, où sa responsabilité personnelle était engagée, Bernard Laporte avait obtenu un nouveau bail d'entraîneur du XV de France. Cette grande gueule au bredouillis incompréhensible, cette figure autoritaire incapable de faire des choix, ce prétendu expert qui change trente et une fois de suite la composition de la charnière de son équipe, cet entraîneur chaotique qui est un homme d'affaires avisé, ce futur ministre qui vend du jambon sur les écrans de pub ne correspond pas à l'idée que les amoureux du rugby se font de leur jeu. Bernard Laporte n'aime pas ses joueurs, il n'aime que sa carrière. Dans un pays qui compte des figures glorieuses et respectées comme Pierre Villepreux, Jean-Pierre Rives, Patrice Lagisquet ou Fabien Galthié, sans parler des plus anciens, faire de Bernard Laporte la figure de proue du rugby français, au point de rendre transparents les joueurs eux-mêmes, est au moins une erreur de casting et plus encore une faute de goût.

L'imbécile forfanterie nationale, orchestrée par des commerçants sans scrupules qui sont en train de « footballiser », au pire sens du terme, un sport qui jusqu'alors avait su rester un jeu, a fait le reste. Le rugby français, finirait-il par l'emporter en un combat douteux, sortira de cette Coupe du Monde méconnaissable.

Car la faute de Bernard Laporte et des autres dirigeants n'est pas seulement d'avoir livré le rugby à la convoitise mercantile. Elle est surtout de l'avoir aplati, normalisé, banalisé. Ce n'est pas un hasard si la faillite contre l'Argentine a été surtout celle des lignes arrière, comme a eu le front de le souligner l'entraîneur après le match. Passés à la moulinette Laporte, les attaquants ne savent plus très bien ce qu'ils doivent faire sur un terrain. C'était patent samedi dernier. Assommés de consignes contradictoires - développer leur jeu ou le cadénasser - les trois quarts ont perdu le french flair qui a fait dans le monde entier la réputation du rugby français.

Soyons justes. Bernard Laporte n'est pas le seul responsable de l'évolution d'un jeu fait au départ de contact et d'évitement vers un monotone affrontement de béliers et de bisons. Il a su faire progresser la défense et la discipline (son célèbre « pas de fautes ! ») mais il a asséché le jeu. En renforçant les points faibles du XV de France, il a affaibli ses points forts. En somme, il en a fait une équipe moyenne. Les Poitrenaud, Clerc, Michalak, Dusautoir, Szarzewski valent mieux que cela. Il y a huit ans, une équipe bordelique, promise à la déroute, avait maté les Blacks en demi-finale. On attend, sans trop y croire, d'une équipe supérieurement entraînée et promise à la gloire qu'elle fasse aussi bien le mois prochain.

Corrigé. Arguments de l'auteur contre Laporte

- *Il est obscène de transformer en instrument de motivation pour un match de rugby la lettre d'un résistant.*
- *Pourquoi a-t-il été reconduit dans ses fonctions suite au fiasco de la 1/2 finale de la précédente Coupe du Monde.*
- *Il ne correspond pas à l'idée que les amoureux du rugby se font de leur jeu : c'est une figure autoritaire, grande gueule au bredouillis incompréhensible, incapable de faire des choix, homme d'affaire avisé ;*
- *Avec lui, les joueurs ne savent plus très bien ce qu'ils doivent faire sur un terrain (assommés de consignes contradictoires)*

2-4 Diversifier les arguments sur des thèmes éducatifs spécifiques à l'EPS.

Au regard de la nature des arguments listés ci-dessous, lister les justifications utilisés pour :

- a- La mixité dans les cours d'EPS.
- b- La programmation de la musculation en EPS.
- c- La prise de responsabilité en EPS (arbitrage).

D'autorité	
On fait référence à une autorité politique reconnue (morale, scientifique, institutionnelle...).	
a	<i>L'EPS a le devoir d'aider tous les collégiens, filles et garçons, à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, de nouveaux pouvoirs moteurs pour construire une image positive de soi (Programme EPS collège, Arrêté du 8/7/2008).</i>
b	<i>C'est une des activités des programmes qui permet de « réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi » (compétence propre n°5 des lycées).</i>
c	<i>L'arbitre a toujours raison</i>

D'analogie	
On compare deux situations pour en déduire une valeur explicative.	
a	<i>Les filles et les garçons ont droit à une éducation en prise avec la réalité sociale où la mixité est la règle commune de fonctionnement.</i>
b	<i>La musculation est comme n'importe quelle autre activité physique : elle permet le développement des ressources corporelles et contribue à l'amélioration de la santé.</i>
c	<i>Le développement des rôles sociaux constitue en EPS un apprentissage aussi important que les apprentissages moteurs ou méthodologiques.</i>

De rapports de cause à effet	
On montre qu'un phénomène entraîne un autre phénomène.	
a	<i>En instaurant la mixité en EPS, on aide les adolescents à mieux découvrir et connaître l'autre sexe.</i>
b	<i>La pratique de la musculation permet une tonification corporelle qui renforce l'estime de soi et diminue les problèmes de mal au dos.</i>
c	<i>L'arbitrage permet de mieux comprendre la portée et l'utilité des règles.</i>

D'avantages ou d'inconvénients	
On recherche des arguments sur différents plans	
a	<i>- La mixité renforce la motivation des élèves à pratiquer (lieu de rencontre) - La mixité en EPS détourne l'attention des élèves au travail / La mixité augmente l'hétérogénéité du groupe.</i>
b	<i>- La musculation permet un développement musculaire important pour les adolescents. - La musculation exacerbe les dimensions narcissiques de l'élève</i>
c	<i>- L'arbitrage permet le développement de l'autonomie des élèves. - L'arbitrage par les élèves est source de conflits</i>

D'analyse et d'élimination des autres solutions.	
On anticipe de potentielles objections.	
a	<i>Ce n'est pas parce qu'on démixte que les élèves apprennent mieux.</i>
b	<i>Les activités qui ne relèvent pas de la compétence propre n°5 ne permettent pas réellement d'orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi</i>
c	<i>S'il n'y a pas d'arbitre, il n'y a pas de jeu.</i>

De généralisation	
On généralise à partir d'un exemple.	
a	<i>La mixité permet de mieux comprendre et accepter d'autres différences : âge, classes sociales...</i>
b	<i>La musculation renforce l'image de soi, permet d'agir plus efficacement dans son quotidien et contribue à rester en bonne santé.</i>
c	<i>L'éducation à l'arbitrage permet de prendre et d'exercer plus facilement d'autres responsabilités en dehors de l'EPS.</i>

D'accord paroles/actes	
On joue sur l'adéquation entre les actes et la parole	
a	<i>Les cours d'EPS sont faits par des hommes et des femmes</i>
b	<i>Les cours de musculation sont faits par des enseignants qui pratiquent eux-mêmes les exercices proposés.</i>
c	<i>En tant que joueur, l'élève demande un arbitre.</i>

D'alternative	
On présente l'argument selon ses deux extrêmes	
a	<i>Soit on maintient la mixité en EPS, soit on démixte en renforçant les différences et les inégalités entre les garçons et les filles.</i>

b	<i>Soit on développe une pratique de musculation à l'école, soit on abandonne un moyen privilégié de connaissance de son corps.</i>
c	<i>Soit on développe la prise de responsabilité en EPS, soit on fait de l'EPS une pratique de purs consommateurs de loisirs physiques.</i>

D'appel aux valeurs supérieures

On multiplie les points de vue

a	<i>La mixité en EPS permet aux élèves de mieux se connaître, aux pratiquants de mieux se comprendre et s'entraider et aux futurs acteurs sociaux de mieux se respecter.</i>
b	<i>La musculation permet non seulement un développement corporel, mais aussi une meilleure connaissance de soi, le développement du goût aux pratiques physiques tout en offrant un lieu de pratique convivial.</i>
c	<i>L'arbitrage permet de mieux comprendre la portée de la règle, de faire jouer les autres et de percevoir plus finement les interactions humaines.</i>

De prise à témoin

On recherche l'accord du destinataire

a	<i>Il n'y a aucun domaine de la société qui échappe à la mixité.</i>
b	<i>La musculation n'est-elle pas un moyen privilégié pour motiver les garçons en pleine transformations corporelles qui sont en recherche de repères et d'identité ?</i>
c	<i>Croyez-vous que l'on puisse mesurer, apprécier, estimer des performances motrices sans arbitre ?</i>

De contradiction ou argument *ad hominem*

On prend à contre-sens l'argument opposé (argument *ad hominem*)

a	<i>On se plaint que les garçons ne respectent pas assez les filles, mais comment espérer changer les relations si on ne travaille pas dessus ?</i>
b	<i>Tu es jaloux des sportifs, mais « c'est en forgeant qu'on devient forgeron ».</i>
c	<i>Tu critiques l'arbitre, mais sans arbitre, il n'y a pas de jeu.</i>

D'ironie

On argumente par l'absurde

a	<i>Sans les filles, la société serait meilleure !</i>
b	<i>Sans travail musculaire, nos corps pourraient s'épandre.</i>
c	<i>Les règles ne sont rien, l'arbitre est tout.</i>

2 - CONCRÉTISER LE PROJET (DÉVELOPPEMENT) (2-5 Utiliser les arguments à bon escient)

- Objectif : identifier les arguments pour les utiliser à bon escient
- Support : Peut-on apprendre ? (P. Meirieu, p. 31-33. Apprendre, oui, mais comment ? 8^e édition, 1991).
- Durée : environ 20'

1 – Associer par paire les propositions antinomiques et rangez-les dans le tableau qui suit

Thèmes	Sujet	Société
Quelle représentation peut-on avoir du sujet et de ce qui le constitue ?		
Que peut signifier « éduquer à la liberté » ?		
Peut-on se débarrasser de l'agressivité ?		
L' autorité est-elle nécessaire en éducation ?		
Quelle finalité peut-on conférer aux apprentissages ?		
Quand et comment un sujet effectue-t-il un apprentissage vraiment efficace ?		
Quelle place faut-il attribuer au désir dans l'apprentissage ?		
Comment répondre à une demande culturelle formulée par un ou des sujets ?		

1. Rien ne se fait sans désir. Imposer quoi que ce soit au sujet s'il n'en manifeste pas le désir, c'est s'exposer au refus ou engendrer le rejet.
2. Les individus ne demandent, le plus souvent, qu'à se complaire dans la facilité et la consommation passive. Il faut leur « forcer la main » pour leur imposer des objets culturels qui exigent toujours un effort.
3. Pour aider quelqu'un, il suffit de l'écouter et de lui communiquer, par la confiance qu'on lui témoigne, la détermination nécessaire pour qu'il trouve en lui-même les ressources pour surmonter ses problèmes. Personne n'a jamais pu résoudre le problème de quelqu'un d'autre.
4. L'exercice de l'autorité est toujours pervers car il s'accompagne systématiquement de la menace - implicite ou explicite - d'une sanction ; il maintient donc les sujets dans la dépendance et l'aliénation.
5. Un sujet n'est agressif que s'il est agressé ; l'éducation consiste donc à créer un environnement favorable qui rendra la violence inutile, voire impossible.
6. On ne peut désirer ce que l'on ignore ; on ne peut aimer ce que l'on ne connaît pas. Attendre l'émergence du désir, c'est renvoyer à l'inégalité.
7. On n'apprend rien que l'on n'a pas soi-même redécouvert et reconstruit. Les seuls apprentissages qui comptent sont ceux que le sujet effectue activement, selon sa propre démarche, en s'affrontant lui-même aux difficultés qu'il rencontre pour les dépasser.
8. Ce qu'il faut d'abord connaître, pour faire œuvre d'éducation c'est la psychologie. Par sa démarche - centrée sur le sujet - comme par les connaissances qu'elle a élaborées, elle nous livre l'essentiel de ce que nous devons prendre en compte.
9. Éduquer quelqu'un c'est l'intégrer dans une société ; c'est donc lui apprendre à se soumettre aux règles que cette société lui impose pour réussir. La véritable liberté est celle de l'homme qui vit dans la Cité en se soumettant à la loi commune.
10. L'autorité permet à l'individu de structurer sa personnalité. Sans elle, il se mettrait en quête de limites et sombrerait dans la violence.

11. L'essentiel, à rechercher en toutes circonstances, est l'épanouissement des personnes, la découverte et la mise en valeur de la richesse de chaque sujet. Les apprentissages doivent être intégrés dans cette dynamique.

12. Pour aider quelqu'un, il faut lui fournir des informations et des outils intellectuels lui permettant de se comprendre et de comprendre la situation dans laquelle il se trouve. Faire l'économie d'un apport extérieur et ne renvoyer le sujet qu'à lui-même c'est le nourrir d'illusions narcissiques et l'enfermer dans ses difficultés.

13. L'éducateur doit se mettre au service de la demande exprimée par les sujets ; le respect de cette demande est incontournable. Ne pas en tenir compte c'est mépriser les sujets, se couper d'eux et donc renoncer, à terme, à la moindre efficacité.

14. Tout véritable apprentissage exige une rupture avec d'anciennes représentations ou des préjugés antérieurs. Il requiert donc une intervention extérieure ou une situation particulière qui contraignent le sujet à modifier son système de pensée.

15. Parce qu'il est d'abord, qu'il le veuille ou non, un agent social, l'éducateur doit disposer des informations lui permettant de comprendre ce rôle ; parce que la société lui demande d'accroître les compétences des sujets, il doit maîtriser parfaitement ces compétences. C'est donc aux ressources de la sociologie et de l'épistémologie qu'il faut faire appel.

16. Chaque sujet a une personnalité irremplaçable et constitue en lui-même une richesse irréductible à l'ensemble des influences qu'il reçoit comme des fonctions sociales qu'il est amené à assumer.

17. L'essentiel, pour un éducateur, est de faire acquérir au sujet les compétences techniques qui seront les plus utiles à la société dans laquelle il se trouve. Cela l'amène souvent à lui faire effectuer des apprentissages sans rapport avec son projet personnel.

18. Éduquer quelqu'un, c'est lui apprendre à penser par lui-même et à n'effectuer que les actes qu'il aura librement décidés.

19. Le sujet cherche toujours son plaisir au détriment d'autrui et l'agressivité est une composante fondamentale de la « nature humaine ». L'éducation consiste à remplacer, chez le sujet, le principe de plaisir par le principe de réalité.

20. Le sujet n'est que le produit de son éducation et cette éducation n'est que la somme des déterminations (physiologiques, sociales, etc.) auxquelles il est soumis.

<i>Corrigé</i>		
Thèmes	A	B
Quelle représentation peut-on avoir du sujet et de ce qui le constitue ?	8 20	15 16
Que peut signifier « éduquer à la liberté » ?	18	9
Peut-on se débarrasser de l'agressivité ?	19	5
L' autorité est-elle nécessaire en éducation ?	4	10
Quelle finalité peut-on conférer aux apprentissages ?	11	17
Quand et comment un sujet effectue-t-il un apprentissage vraiment efficace ?	3 7	12 14
Quelle place faut-il attribuer au désir dans l'apprentissage ?	1	6
Comment répondre à une demande culturelle formulée par un ou des sujets ?	13	2

2 - CONCRÉTISER LE PROJET (DÉVELOPPEMENT) (2-6 Organiser les arguments)

- Objectif : construire un argumentaire rationnel
- Support : liste d'arguments (R. Leca, EPS et émotions, site internet)
- Durée : 30'

1 – Ranger les justifications ci-dessous dans les différents chapitres

Thèse 1 : les émotions sont favorables aux apprentissages

- Argument 1. Les émotions peuvent conduire à une augmentation de la motivation intrinsèque des élèves.
- Argument 2. Les émotions s'accompagnent généralement d'une augmentation du niveau d'activation des individus.
- Argument 3. Les émotions ressenties en EPS influencent la pratique physique future.
- Argument 4. Les états émotionnels et affectifs de l'enseignant peuvent être un instrument d'efficacité didactique et éducative.
- Argument 5. Les relations positives entre les émotions et l'apprentissage supposent l'idée d'un optimum.

Thèse 2 : les émotions peuvent court-circuiter les apprentissages

- Argument 1. La déception répétée de ne pas réussir peut mener à d'autres états affectifs tels que la honte, la frustration, la baisse de l'estime de soi, voire la culpabilité ou la colère.
- Argument 2. Si l'appréhension devient peur, cela conduit au refus de pratiquer ou à des techniques corporelles d'évitement
- Argument 3. Les émotions ressenties antérieurement à une situation actuelle peuvent exercer un effet néfaste envers les apprentissages à construire.
- Argument 4. L'évaluation peut générer des affects négatifs et de fait exercer une influence néfaste sur les apprentissages ultérieurs.

Thèse 3 : ce qui est le plus important, c'est d'apprendre à gérer ses émotions

- Argument 1. La maîtrise des émotions est une attente institutionnelle
- Argument 2. L'EPS est un terrain riche en émotions et donc propice pour apprendre à les gérer.
- Argument 3. L'EPS offre aussi l'occasion de créer volontairement des émotions pour les communiquer.
- Argument 4. L'EPS offre l'occasion d'apprendre aux élèves à prendre du plaisir.

Corrigé

Thèse 1 : les émotions sont favorables aux apprentissages

Argument 1. Les émotions peuvent conduire à une augmentation de la motivation intrinsèque des élèves.

- Justification 1. L. Ria et M. Récopé (Les émotions, 2005) considèrent « *les émotions comme ressort de l'action* ». J-P. Famose (La motivation en éducation physique et en sport, 2001) relie explicitement la motivation à la dimension affective : « *la motivation est un processus de décision qui consiste à affecter les ressources personnelles de temps, d'énergie, de talent, et parfois d'argent (dans le cas d'activités physiques de loisir) à différentes APS ou à différentes tâches afin de maximaliser l'obtention d'affects positifs et afin de minimiser l'obtention d'affects négatifs* ».

- Justification 2. La surprise, le risque, le plaisir de réussir, la fierté sont de puissants stimulants pour agir en EPS. L'enseignant veillera dès lors à proposer de la nouveauté, du vertige (perte des repères habituels du « terrien »), du jeu, du simulacre (faire semblant, adopter des rôles, s'identifier à des « héros » sportifs), des défis, tout en organisant les conditions d'une pédagogie de la réussite dans des tâches significatives pour les élèves. Faisant écho à A. France (Le jardin d'Epicure, 1894) pour qui « L'attrait du danger est au fond de toutes les grandes passions. Il n'y a pas de volupté sans vertige. Le plaisir mêlé de peur enivre », P. Therme (L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive, 1996) affirme que « *il faut bâtir une didactique du risque et de l'émotion* ». Quant à M. Durand (L'enfant et le sport, 1987), il précise que « *les succès qu'il connaît dans ces situations s'accompagnent d'affects positifs, de plaisir, d'un sentiment de compétence et de valeur personnelle qui, en retour, vont accroître ou au moins préserver sa motivation à l'égard de la tâche qu'il vient d'accomplir* ».

- Justification 3. Le choix des APSA programmées et le mode d'entrée dans les activités sont aussi des paramètres à prendre en compte car avant même toute intervention, la perspective de pratiquer telle ou

telle activité s'accompagne d'une certaine tonalité émotionnelle chez les élèves. À cet égard, et à partir d'une classification des APSA distinguant l'épreuve, le défi et la rencontre, P. Gagnaire et F. Lavie (Cultiver les émotions des élèves en EPS, 2005) invitent les enseignants à une programmation équilibrée des activités sociales de référence compte tenu de leur signification culturelle et symbolique. Pour « varier les plaisirs » en EPS, ces auteurs rappellent qu'« il est possible de faire vivre aux élèves différentes émotions, complémentaires au niveau des ressentis de plaisir, en programmant des APSA qui renvoient à différents types d'expériences émotionnelles ».

Argument 2. Les émotions s'accompagnent généralement d'une augmentation du niveau d'activation des individus.

- Justification 1. Une fois le signal donné par l'amygdale, les émotions s'accompagnent d'une libération d'adrénaline et de noradrénaline (hormones traditionnellement dénommées hormones du stress). Or de nombreuses études, depuis Yerkes et Dodson (1908), ont montré que l'accroissement du niveau d'activation augmente, dans une certaine mesure, l'efficacité des apprentissages, car elle s'accompagne d'un traitement de l'information plus rapide, plus efficace, et par une focalisation de l'attention mieux orientée vers les stimuli pertinents.

- Justification 2. Des tâches inattendues, des APSA inédites, un habillage différent des situations avec une manipulation opportune des variables didactiques, la proposition de défis aux élèves avec des critères de réussite très concrets, ou encore la confrontation avec la vitesse, la perte de repères, la rupture avec l'équilibre quotidien sont quelques solutions pour permettre l'expression d'émotions favorables aux apprentissages par l'accroissement du niveau d'activation.

Argument 3. Les émotions ressenties en EPS influencent la pratique physique future.

- Justification 1. Le plaisir ressenti « ici et maintenant » constitue l'un des leviers les plus puissants pour une pratique « ailleurs et plus tard » (J. Roche, 1991). Le fait de ressentir du plaisir, de la fierté, ou inversement de l'anxiété, de la honte ou de la culpabilité en cours d'EPS influence nécessairement la manière dont les élèves vont continuer leur investissement dans des expériences similaires. Comme le soulignent D. Delignières et S. Perez (Le plaisir perçu dans la pratique des APS, Revue STAPS n°45, 1998), « 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 important, notamment au regard des objectifs de préparation à la vie d'adulte ».

Argument 4. Les états émotionnels et affectifs de l'enseignant peuvent être un instrument d'efficacité didactique et éducative.

- Justification 1. Le plaisir du professeur, dont les signes extérieurs sont l'enthousiasme, l'intérêt, l'écoute, le dynamisme, les feedbacks, agissent positivement sur l'ambiance générale du groupe-classe, et sur les affects qui s'y développent. Dans toute relation pédagogique, inévitablement, le plaisir d'enseigner fait écho au plaisir d'apprendre (et inversement). « La passion de l'élève pointe quand il sent l'enseignant se passionner devant lui. Seule la conviction est contagieuse » (P. Meirieu, L'école mode d'emploi, 1985). On retrouve d'ailleurs cette dimension contagieuse des émotions chez les partisans de l'action située, ceux-ci voyant dans la classe « un lieu de contagion émotionnelle » (L. Ria, Les émotions au cœur de l'action, 2005).

- Justification 2. B. Cyrulnik (EPS interrogé, in Revue EPS n°309, 2004) soutient que l'école peut être un lieu de résilience, c'est-à-dire un lieu qui puisse aider les élèves à surmonter les traumatismes et les blessures émotionnelles les plus graves, à condition que l'affectivité retrouve ses lettres de noblesse dans la relation pédagogique, d'où une valorisation du « bavardage » avec les élèves. La parole ayant pour B. Cyrulnik une fonction bien plus affective qu'informative, ce bavardage serait à l'origine d'affects positifs : plaisir lié au sentiment de se sentir écouté, respecté, reconnu, de converser avec un adulte qui compte...

Argument 5. Les relations positives entre les émotions et l'apprentissage supposent l'idée d'un optimum.

- Justification 1. La relation entre émotion (activation) et apprentissage n'est pas linéaire, mais en U inversé (loi de Yerkes et Dodson, 1908). Lorsqu'il s'élève trop, le niveau de vigilance s'apparente à un stress préjudiciable à l'élaboration de compétences nouvelles. Les mouvements deviennent moins précis, moins « déliés » (phénomène dit du « petit bras »), et les décisions en situations ouvertes sont moins « justes » en raison de la difficulté à extraire du milieu les informations pertinentes. C'est pourquoi, sous peine d'obtenir l'effet inverse à celui recherché, le niveau émotionnel ne doit pas être trop fort.

- Justification 2. Il existerait un optimum d'intensité, propre à chaque individu. M. Durand (1986) précise à ce sujet que « la motivation est maximale dans une zone intermédiaire où la curiosité est stimulée à un degré élevé et où l'anxiété n'est pas encore trop grande ». Ainsi, les émotions ressenties dépendent de la perception et de l'évaluation que chaque sujet fait de la situation, celles-ci étant très subjectives. La possibilité de laisser des choix à l'élève pour décider d'un niveau de risque (subjectif), d'un niveau de difficulté, ou d'une situation plus ou moins inédite peut être une solution pour tenir compte des profils émotionnels de chacun.

Thèse 2 : les émotions peuvent court-circuiter les apprentissages

Argument 1. La déception répétée de ne pas réussir peut mener à d'autres états affectifs tels que la honte, la frustration, la baisse de l'estime de soi, voire la culpabilité ou la colère.

- Justification 1. Si l'effort conduit à l'échec, c'est à dire si les erreurs nécessairement produites pour apprendre n'ont pas de perspective de dépassement et d'évolution, alors les émotions négatives ressenties peuvent mener à ce que l'on nomme trivialement le découragement, ou plus scientifiquement « l'impuissance apprise » (Seligman, 1967) ou résignation apprise. Selon A. Lieury et F. Fenouillet (La motivation en contexte scolaire, 1997), l'impuissance apprise « arrive lorsque l'organisme ne perçoit plus de relation entre ce qu'il fait et les résultats de son action ». En d'autres termes, si l'élève a le sentiment que quoi qu'il fasse, il ne réussira pas, ou s'il ne perçoit pas ses progrès, alors il ressentira des affects négatifs, ses efforts chuteront brutalement, et son engagement deviendra nul.

- Justification 2. Afin d'éviter aux états affectifs négatifs de nuire aux apprentissages, le principe sera de faire de l'erreur une étape certes nécessaires, mais labile et « dépassable ». L'enseignant veillera à créer les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise afin d'encourager les buts d'orientation vers la tâche, et non les buts d'orientation vers l'égo : il aménagera des tâches différenciées, il portera une attention particulière à la concrétisation des critères de réussite de l'action (pour les rendre contrôlables par l'élève lui-même), il guidera les réponses motrices sans étouffer l'appétit de recherche, le tout dans un climat fait d'encouragements et de dévolution de rôles. Certaines modalités de constitution des groupes seront aussi parfois préférées, pour ne pas exacerber l'impact du regard des autres sur les prestations individuelles, et la peur de se sentir ridicule.

Argument 2. Si l'appréhension devient peur, cela conduit au refus de pratiquer ou à des techniques corporelles d'évitement (en gym au saut de cheval, limiter volontairement sa prise d'élan et son impulsion pour se protéger de la chute ; au sol, flip « vrillé » pour contourner l'appréhension de l'espace arrière).

- Justification 1. Si le risque perçu (c'est à dire l'interprétation subjective du risque) dépasse le risque préférentiel du sujet (le risque qu'il est prêt à prendre), alors le plaisir cède la place à des émotions désagréables qui ne sont plus favorables aux apprentissages. En effet, la focalisation sur les signaux internes liés au stress peut concurrencer les signaux externes liés à la tâche et empêcher l'apprenant de se concentrer sur le but à atteindre.

- Justification 2. En jouant sur un certain nombre de descripteurs objectifs des tâches et sur l'aménagement matériel du milieu, en relation avec la sollicitation des ressources psychoaffectives, l'enseignant interviendra de façon à faire baisser le risque perçu : vitesse de déplacement, grandeur et nature des obstacles à franchir, perte de contact avec le sol, distance de contact, dispositifs de sécurité passive (parades, assurances, tapis de réception, protections corporelles...).

Argument 3. Les émotions ressenties antérieurement à une situation actuelle peuvent exercer un effet néfaste envers les apprentissages à construire.

- Justification 1. Selon la théorie des marqueurs somatiques d'A. Damasio (L'erreur de Descartes, la raison des émotions, 2001) les choix effectués par les sujets ne sont pas seulement inspirés par une analyse purement rationnelle. Ils sont aussi influencés par les composantes affectives de ses choix antérieurs. « *Tout se passe comme si le cerveau « réveillait » ce que l'émotion avait provoqué dans le corps, et que cela orientait la prise de décision vers une autre option* » (V. Lamotte, Lexique de l'enseignement de l'EPS, 2005). Pour H. Laborit (La nouvelle grille, 1974), « *la mémoire à long terme va permettre la répétition de l'expérience agréable et la fuite ou l'évitement de l'expérience désagréable* ».

- Justification 2. Certains blocages ou d'inhibitions manifestés par les élèves en éducation physique et sportive trouvent une explication dans leurs expériences passées : en natation, en vélo tout terrain, en sports collectifs, beaucoup ont vécu des expériences corporelles (souvent en dehors de l'école) à la tonalité affective parfois négative. Et l'enseignant peut se trouver démuni face à ces émotions profondément enfouies dans l'inconscient des élèves, et parfois à l'origine de conduites apparemment irrationnelles (exemple du sujet qui freine exagérément en vélo tout terrain, au point d'être presque à l'arrêt et au risque de perturber son équilibre, en raison du souvenir d'une chute effectuée aussi lors d'une descente). Dans ces conditions, l'enseignant pourra bien sûr rassurer et encourager les élèves, mais la tonalité émotionnelle de certains souvenirs reste souvent assez imperméable aux interventions verbales, fussent-elles d'une personne compétente. Le principe d'une très grande progressivité des tâches sera de nature, de proche en proche, à détacher la conduite motrice de l'élève de ses racines émotionnelles antérieures, l'amenant ainsi à des décisions plus rationnelles, c'est à dire plus en phase avec les caractéristiques actuelles et objectives des situations.

Argument 4. L'évaluation peut générer des affects négatifs et de fait exercer une influence néfaste sur les apprentissages ultérieurs.

- Justification 1. La déception en cas de notes jugées trop basses, provoque de la frustration si l'élève estime ne pas avoir eu l'occasion d'exprimer toutes ses possibilités, ou de la colère envers l'enseignant

lorsqu'il voit dans sa note le signe d'une injustice. Au final, c'est une nouvelle fois le sentiment de compétence qui risque d'être affecté par une note arbitraire, mal comprise, ou injuste. Afin d'éviter de tels écueils, l'évaluation sommative respectera certains principes : une communication claire et précoce dans le cycle des modalités et des critères de notation, une manipulation de ces critères sous la forme d'évaluations formatives afin d'aider les élèves à juger de leurs progrès, une préférence pour les évaluations critériées qui favorisent la compréhension et donc l'acceptation de la note, une durée de prestation physique suffisamment longue pour que chaque élève ait le sentiment d'avoir pu s'exprimer, et des modalités surtout centrées sur ce qui a été enseigné.

Thèse 3 : ce qui est le plus important, c'est d'apprendre à gérer ses émotions

Argument 1. La maîtrise des émotions est une attente institutionnelle

- Justification 1. « *Se connaître, se préparer, se préserver par la régulation et la gestion de ses ressources et de son engagement en sachant (...) maîtriser ses émotions...* » constitue une des quatre compétences méthodologiques et sociales que l'élève doit construire (Programme EPS collège, Arrêté du 8/7/2008).

Argument 2. L'EPS est un terrain riche en émotions et donc propice pour apprendre à les gérer.

- Justification 1. En éducation physique et sportive, les émotions à maîtriser concernent surtout la colère, la frustration et la peur. Cependant, la maîtrise par l'élève de ses émotions ne pourra s'effectuer que si celles-ci sont « maîtrisables », c'est à dire que les émotions ressenties doivent être adaptées à ses possibilités de contrôle. Comme pour toutes les compétences, il s'agit d'établir une progressivité des contraintes à organiser dans l'environnement physique et humain (en aménageant le milieu par exemple).

- Justification 2. Concernant la frustration souvent éprouvée en sports collectifs, le professeur adoptera le principe d'une répartition et d'une alternance des rôles (joueur, arbitre, marqueur, voire « coach »), aidant ainsi chaque élève, par l'expérimentation de la notion de réciprocité, à accepter la décision d'une arbitre ou l'appréciation d'un juge et à savoir perdre et gagner loyalement.

- Justification 3. Les bilans de leçon pourront être mis à profit pour permettre aux élèves d'exprimer verbalement ce qu'ils ont ressenti au cours de la séance. Quant aux retours au calme, ils permettront de conduire des exercices de relaxation inspirés par les techniques de préparation mentale : techniques physiologiques (Jacobson, contrôle respiratoire), ou techniques cognitives (imagerie mentale). L'appel à la raison peut aussi, dans une certaine mesure, aider les enfants et les adolescents à maîtriser leurs émotions.

Argument 3. L'EPS offre aussi l'occasion de créer volontairement des émotions pour les communiquer.

- Justification 1. Le principe de retenir une activité porteuse d'émotions orientera les choix de l'enseignant vers les activités artistiques (danse, expression corporelle, arts du cirque...). Concernant particulièrement la danse, les émotions se retrouveront aussi bien chez le chorégraphe (qui envisage les émotions comme des moyens d'expression), le danseur (qui crée et interprète les émotions) et le spectateur (qui ressent les émotions et apprécie les effets produits).

Argument 4. L'EPS offre l'occasion d'apprendre aux élèves à prendre du plaisir.

- Justification 1. Il s'agit d'abord d'une ambition « officielle », puisque d'après Le collège des années 2000, « *faire en sorte que les élèves soient heureux d'apprendre, c'est aussi le rôle du collège* » (texte d'orientation du 7 juin 1999). Le sentiment de progresser et de maîtrise de son corps, l'élaboration de conduites motrices nouvelles emblématiques des techniques sportives, la confrontation au risque, à des défis ou à l'aventure sportive, la participation à des activités collectives, le contact avec la nature, le sentiment d'autodétermination et de liberté, le dévouement physique, et bien sûr le jeu sont quelques-unes des sources de plaisir en EPS.

- Justification 2. Pour J.-P. Famose, « *lorsque les élèves, à la suite de l'accomplissement d'une tâche ou de la pratique d'une activité, éprouvent un sentiment de satisfaction ou de joie, non seulement ils se sentent satisfaits du résultat mais aussi et c'est cela qui est important, ils généralisent cette émotion positive à la tâche elle-même. Autrement dit, ils aiment plus la tâche qu'ils ne le faisaient antérieurement* » (Les recherches actuelles sur l'apprentissage moteur, Dossier EPS n°28, 1996).

3 - CONCLURE (Résumer, répondre, ouvrir)

- Objectif : résumer, répondre, ouvrir
- Support : devoir rédigé (sauf la conclusion)
- Durée : 30' : 15' d'écriture de la conclusion et 10' de correction

1 – Rappel des différentes parties d'une conclusion

Etymologiquement, la conclusion - cum cludere - signifie rassembler et fermer. Elle doit pouvoir être lue dans la continuité de l'introduction afin de garantir une cohérence à la démonstration. La conclusion comprend trois parties qui répondent à trois intentions :

- Résumer : ce premier paragraphe, facultatif, permet de regrouper les principaux arguments développés dans le corps du devoir.
- Répondre : la deuxième partie de la conclusion est une réponse à la question posée par le sujet à travers un lien explicite avec la problématique. C'est un bilan général de la démonstration : « à l'issue de notre analyse et au regard arguments que nous avons défendu, nous pouvons dire que... ; au terme de cette argumentation, il nous semble que l'idée selon laquelle... ; en prise avec le problème énoncé dans l'introduction, nous avons cherché à montrer que... ; au-delà des éléments essentiels de notre argumentation, nous pouvons donc penser que... »
- Ouvrir : enfin, la conclusion se termine par une phrase qui peut soit mettre en relief l'essentiel du propos (« Il reste à l'issue de cette réflexion... »), soit déplacer le problème hors EPS (« cette question prend un relief différent dans les autres disciplines puisque... »), soit prendre la forme d'une dernière citation qui renforce le propos tenu.

2 – Construire la conclusion du traitement de sujet proposé

Sujet : « Le but dans l'EPS n'est pas d'apprendre aux élèves des techniques constituées, mais de les initier à une activité de production de techniques » (P. Goirand, 1990).

Commentez cette citation et tirez-en les conséquences au plan didactique et pédagogique.

« Lorsque les ressources du sujet ou les contraintes de l'environnement se modifient, se créent les conditions pour une évolution de la production technique ». C'est ainsi que D. Bouthier (1995) plaide pour une initiation à la production technique en EPS.

Nous définirons la technique comme « la mise en œuvre de moyens (matériels, intellectuels) en vue d'obtenir un produit ou un résultat déterminé » (J. Leplat, J. Paillous, 1981). En d'autres termes, la technique se définit comme la production d'une solution efficace. Il faut donc envisager la technique non pas comme un produit, un modèle à reproduire, mais comme une production, une manière de faire, plus ou moins efficace selon les ressources des personnes.

Si l'EPS a pour spécificité de fonder ses apprentissages sur l'acte moteur, on ne peut donc pas imaginer un enseignement occultant la dimension technique. Comment se satisfaire d'une démarche d'apprentissage qui utilise les ASPA comme outils sans se doter de moyens pour les maîtriser ? Un apprentissage ne peut avoir lieu que si, face à un tâche (un problème) le sujet ne dispose pas dans son répertoire des réponses permettant d'y faire face. La solution sera alors l'objet d'apprentissage, solution propre à l'individu.

Face à ces constats, l'enseignant se trouve confronté à différents problèmes.

D'une part, si on considère comme A. Soler (Dossier EPS n°19, 1994) la technique comme une production individuelle de l'élève, cela sous-entend pour l'enseignant la connaissance des conditions d'efficacité et l'exploitation des données susceptibles d'être utilisées par l'élève. Comment alors permettre aux élèves d'identifier et d'exploiter les conditions d'efficacité ?

D'autre part, la technique c'est aussi une réponse contextualisée à un problème émergeant à un moment donné. Enseigner une technique comme un produit risque de ne pas être significatif pour l'élève. Comment donner du sens à une technique ?

Nous pensons à l'instar de Soler que la solution technique adoptée par le haut niveau n'est pas celle du scolaire. Il convient dès lors que l'enseignant d'EPS s'interroge sur la manière de concevoir (didactique) et d'organiser (pédagogie) ses situations d'apprentissages.

C'est pourquoi nous défendons l'idée selon laquelle l'apprentissage technique en EPS, comme processus à faire acquérir, nécessite de la part de l'enseignant de permettre à l'élève de se construire un modèle personnel d'action sans que cet apprentissage ne soit dénué de signification.

Nous reviendrons en préambule sur l'apprentissage technique envisagé comme une initiation à la production de technique. Puis nous verrons dans une seconde partie que l'évaluation formatrice est un moyen d'aider l'élève à identifier et utiliser les critères d'efficacité. Enfin, l'utilisation de situations de résolution de problèmes, porteuses de sens, peut permettre à l'élève de mieux intégrer les techniques.

Nous allons exposer les raisons qui permettent d'affirmer qu'en EPS, on ne reproduit pas les techniques, mais qu'elles sont le fruit d'une production des élèves.

Tout d'abord, il ne faut pas oublier que les techniques utilisées par les sportifs de haut niveau sont le résultat d'une perpétuelle évolution. Ces changements sont inscrits dans l'histoire des APSA. Ils peuvent être la conséquence d'un progrès technologique, comme par exemple l'apparition des perches en fibre de verre ou l'utilisation d'un tapis en mousse pour la zone de réception en saut en hauteur, ou de progrès scientifiques. Ces modifications de techniques sont souvent suivies d'adaptations réglementaires (par exemple, en brasse l'obligation que la tête sorte de l'eau à chaque cycle de bras, car on nage plus vite sous l'eau).

De plus, ces évolutions techniques apparaissent pour répondre à un problème posé par la pratique à un moment donné. Par exemple, l'apparition de la manchette au volley-ball pour faire face à des trajectoires de balles de plus en plus basse. Les solutions techniques inventées engendrent de nouveaux problèmes qui appellent d'autres solutions techniques.

C. Amade Escot et J. Marsenach (Dossier EPS n° 50, 2000) définissent la technique comme une production adaptative de l'élève. En effet, suite à ce qui a été dit précédemment, il convient de mettre les élèves en situation d'apprentissage par adaptation. Il faut proposer aux élèves un jeu (exemple pris en volley-ball) qui soit à la fois proche de ce qu'ils savent faire afin qu'ils puissent jouer, mais suffisamment éloigné pour qu'ils soient contraints de se transformer. Le rôle des élèves et d'entrer progressivement dans une activité technique, construit pas à pas, en se défaisant des réponses disponibles, et en sélectionnant de nouvelles réponses efficaces. La création technique suppose trois temps : la découverte, l'innovation et la déstabilisation par confrontation à de nouveaux problèmes.

Par ailleurs, la technique est quelque chose de personnel, propre à l'individu, qui dépend des ressources dont il dispose. Soler et Pradet (dossier EPS n°50) précisent que les principes d'efficacité sont identiques à tous les niveaux de pratique pour une APSA, mais les individus ne pouvant avoir la même efficacité, se trouvent dans l'obligation de trouver des solutions différenciées mais pertinentes compte tenu de leurs possibilités individuelles. Il est donc déconseillé de s'inféoder à la réponse du haut niveau qui n'est efficace que parce que l'athlète possède un niveau de ressources élevées. Les auteurs illustrent leurs propos avec l'exemple du «griffé» en course de haie. Le griffé ne constitue pas une réponse adaptée à un élève débutant dans la mesure où il a des problèmes d'équilibre à résoudre et que le griffé, qui se caractérise par un temps d'appui très court, nécessite d'être équilibré. Ainsi, une reprise d'appui en griffe derrière la haie se traduira par un second appui équilibrateur, réduisant la possibilité de produire des forces propulsives efficaces.

Enfin, on peut dire que les techniques se situent à tous les niveaux en EPS, aussi bien lorsqu'il s'agit de «développer les capacités nécessaires aux conduites motrices», que d'entretenir sa vie physique et de développer sa santé (physique, motrice...) (arrêté du 18-06-1996). Ces dernières remarques font plus références aux techniques du corps, c'est-à-dire aux «façons dont les hommes... savent se servir de leur corps» (M. Mauss, 1950). Les techniques devenant facteurs d'intégration culturels et sociaux.

Nous avons tenté de montrer pourquoi la technique du haut niveau (techniques constituées au cours de l'histoire) ne pouvait être utilisées comme solutions face à un obstacle à franchir par les élèves. La technique est quelque chose qui se construit pas à pas, en fonction des élèves et de leurs possibilités.

Nous allons voir maintenant les moyens à mettre en œuvre pour tendre vers cette intention. Nous montrerons dans cette seconde partie que l'évaluation formatrice est un moyen de faire entrer les élèves dans une activité de production de techniques, en leur donnant les moyens de percevoir et d'utiliser les critères d'efficacité.

L'évaluation formatrice « vise à rendre l'apprenant gestionnaire de la régulation de l'apprentissage en lui permettant de construire un modèle personnel d'action » (G. Nunziati, 1990). S. Brau Anthony (1991) définit trois étapes : l'identification des savoirs, la verbalisation des difficultés et l'identification des règles d'action, et l'auto évaluation. Ainsi, de par la verbalisation, la présence des pairs et l'utilisation de critères de réalisation et de réussite dans les situations d'apprentissage, l'élève doit être capable d'identifier et d'exploiter les conditions d'efficacité nécessaires à la production de techniques.

Pour illustrer cette hypothèse, référons-nous à une situation mise en place lors de notre stage pédagogique au cours d'un cycle de basket-ball. L'objectif était de développer le jeu de progression indirecte (compétence spécifique cycle central, document d'accompagnement 1997). Un 2 contre 1 avec un observateur fut proposé, avec pour ce dernier une observation critériée centrée sur l'action du porteur de balle (position du défenseur au moment de sa passe, choix du 1 contre 1, prise en compte du partenaire). Les paniers sont comptabilisés (critère de réussite = marquer un panier à chaque passage). A l'issue du passage de chaque élève à tous les rôles, l'enseignant conduit un temps de concertation autour de trois axes : résultat de l'action, opérations ayant permis la réussite et difficultés rencontrées.

L'enseignant, pour ses questions, va en effet tâcher de faire émerger chez ses élèves, par le langage, les savoirs nécessaires à la réussite, c'est-à-dire les solutions techniques (écart défenseur, porteur...), la manière de les mobiliser (amplitude du premier pas...), ainsi que les difficultés qu'ils ont pu rencontrer (perte de balle lors du dribble, déséquilibre...). L'objectif étant de pouvoir mettre en relation ces indices relatifs avec l'action elle-même.

Si l'on envisage la technique comme solution efficace (cf. introduction), l'enseignant en faisant émerger les critères de réalisations (ce qu'il y a à faire pour réussir la tâche) et les critères de réussite (ce qui me permet de savoir si j'ai réussi) permet à l'élève de se construire cette solution efficace. De plus, se faisant par régularisations successives, cette construction se fait pas à pas (cf. la technique comme adaptation, partie 1). Toutes mises en place pour que l'élève se construise son propre modèle d'action. La solution n'est pas imposée aux élèves, mais elle est le résultat d'une concentration.

L'utilisation des pairs (observateurs) est intéressante car elle permet de construire des solutions plus élaborées que si le travail était individuel (Doise et Mugny, 1976). De plus le « débat d'idées » (Deriaz, Poussin, Grehaigne, 1999) permet par la verbalisation et la présence des pairs, une confrontation de leurs connaissances afin qu'ils puissent entrevoir d'autres solutions au problème posé (technique non imposée). Faire construire la solution (technique) par les élèves est justifié dans la mesure où l'élève apprend mieux à partir du moment où il a pu identifier les mécanismes qui construisent à la réussite (P. Meirieu, 1990).

Tout se passe comme si la verbalisation et l'action des pairs jouaient un rôle de feedback, variable essentielle de l'apprentissage (George, 1983) car il permettrait à l'élève de faire des relations de cause à effets.

Nous avons donc tenté de montrer dans cette partie que l'évaluation formatrice, nécessitant feedbacks (verbalisation, rôle des pairs, critères de réussite, recherche de critère de réalisation...) était un moyen d'aider l'élève à construire ses propres solutions techniques, par l'identification et la mise en œuvre des critères d'efficacité. Cependant, il existe des limites liées à l'utilisation du feedback (verbalisation et pairs). En effet, la verbalisation peut s'accompagner d'une baisse des performances car elle entraîne une réorganisation des ressources. En ce qui concerne le rôle des pairs, cet apprentissage à être tuteur nécessite du temps, et l'influence peut être variable selon la nature de l'habileté motrice (F. D'Arripe). La mise en place et l'exploitation de telles situations d'apprentissage nécessitent en amont que l'enseignant les construise à partir de certains critères. C'est ce que nous verrons dans la dernière partie.

Nous montrerons dans cette dernière partie que la production de techniques étant la réponse à un problème, il convient de mettre l'élève en situation de résolution de problèmes.

Une situation de résolution de problème se caractérise par « l'introduction, dans l'environnement des élèves, d'objets susceptibles de provoquer pour le sujet une situation de tâtonnement expérimentale, au travers d'une transformation de ses modes de réponses antérieures » (C. Amade Escot, Dossier EPS N°7, 1990). Pour l'auteur, cette tâche doit entraîner une activité cognitive de traitement de l'information, permettre des choix décisionnels adaptatifs et opérer un décalage optimal entre les contraintes de la tâche et les ressources des élèves. Ce décalage est optimal lorsque « les informations fournies par la tâche peuvent être assimilées par l'élève, mais font surgir en même temps des contradictions et des conflits qui sollicitent un dépassement de son mode de fonctionnement actuel (L. Allal, 1979).

Pour illustrer nos propos, nous nous référons à un cycle de volley-ball effectué durant notre stage pédagogique. L'objectif était d'exploiter le jeu indirect (compétence propre, cycle central, arrêté du 26/12/96). Pour cela une situation de deux contre deux a été mise en place, avec une zone de service et une zone de réception ; le but étant de marquer plus de points que l'adversaire après deux touches de balles minimum. L'élève apprendra à gérer le couple risque/ sécurité à partir du choix du nombre d'échanges dans son camp. L'enseignant peut faire évoluer la situation (trois touches obligatoires, puis 2 ou 3 selon le choix, allonger l'air de réception, avancer ou reculer la zone de service), de manière à donner plus ou moins de temps aux joueurs, jusqu'à ce que les contraintes de la tâche commencent à les perturber. Il peut demander au serveur d'effectuer des services plus ou moins longs, à droite ou à gauche, au passeur de choisir entre renvoyer directement ou pas...

Cette situation constitue donc une situation de résolution de problèmes dans la mesure où les élèves traitent de l'information (trajectoires, placement des adversaires, partenaires). Elle permet une activité adaptative (en fonction de tel paramètre, je choisis de ...); et de faire en sorte que le décalage soit optimal. En effet, la variété des services (long, court, droite, gauche) mais aussi le type des services (plus ou moins tendus), ainsi que les retours en 2^e ou 3^e touches vont permettre de complexifier la situation. Le réglage de l'exigence est progressif. L'exigence de la tâche sera déterminée par les limites de ce que les élèves arrivent à faire (réceptionner un service court de trajectoire tendue qui nuise le temps).

Cet exemple où le décalage est optimal, où la solution n'est pas donnée à l'élève, est donc assimilée à une situation de résolution de problèmes. La solution technique n'est pas donnée à l'élève, il se la construit en s'adaptant (C. Amade Escot. Partie I). L'intérêt d'une telle situation est soulignée par J. P. Famose (1991) Il ne peut y avoir selon lui « apprentissage que s'il y a un problème moteur à résoudre ». Cette confrontation obligeant à dépasser son mode de fonctionnement actuel, après avoir pris conscience de l'insuffisance de son savoir antérieur. Il faut donc, comme le dit Meirieu (1987), que « le saut conceptuel ne soit ni trop facile (clôture productive) ni trop difficile » (abandon).

J. Marsenach (1991) souligne toutefois la nécessité de conserver le sens du savoir. Quel intérêt pour un élève de reproduire une technique, modèle de haut niveau, s'il n'en voit pas la nécessité ? Par exemple, obliger une réception en manchette alors que les services lui arrivent au-dessus de l'épaule. Dans notre exemple ci-dessus, l'agrandissement en profondeur de la zone de réception va poser un problème à l'élève s'il joue seul. L'utilisation du passeur va lui permettre de faire passer sa balle au-delà du filet, dans la zone de réception.

Enfin appréhender l'apprentissage technique sous forme de production à travers des situations de recherche dont le décalage est optimal a un impact motivationnel. D'une part, si le décalage est trop important ou pas assez il y aura un risque de désinvestissement. D'autre part, l'apprentissage technique sous forme de modèles gestuels à reproduire est vite lassant pour l'élève.

Nous avons donc tenté de montrer que l'initiation à une activité de production technique peut s'envisager sous la forme de mise en situation problème, avec une attention particulière portée au décalage contraintes de la tâche/ ressources des élèves. Cependant cette situation doit être manipulée avec précaution car elle nécessite un certain degré d'activité et d'autonomie de la part des élèves.

Corrigé conclusion

In fine, nous avons tenté de montrer que la technique en EPS doit s'envisager comme une activité adaptative de l'élève, productrice de réponses aux problèmes posés au fur et à mesure que se complexifie l'activité. De plus, elle est propre à chaque élève en fonction de ses ressources. Enfin cela nécessite de la part de l'enseignant d'aider l'élève à percevoir et mettre en œuvre les conditions d'efficacité.

Nous avons opté pour l'utilisation de situation de résolution de problèmes (technique = adaptation) dont le décalage ressources les élèves / contraintes de la tâche est optimal (technique = production personnelle) et associée à une évolution formatrice permettant à l'élève d'avoir un retour sur son action (feedback)

Ainsi, il semble tout à fait plausible et évident que la technique en EPS ne peut être envisagée comme la production de modèles sportifs constitués, mais comme des productions personnelles, répondant à un problème précis, porteur de sens pour l'élève.

Si la profession a pendant quelques temps occulté la technique, soit pour s'émanciper du modèle sportif, soit par confusion avec le technicisme (A. Soler, M.Pradet, 2000), les nouvelles procédures d'évaluation de l'EPS se centrant sur l'efficacité et donc sur la performance pour 60% de la note, devraient provoquer une revalorisation de la technique en EPS.

3- Diversifier l'ouverture

Sujet 1 : Quelles sont les formes et les fonctions de la répétition dans les séances d'éducation physique et sportive (EPS) ?

Conclusion

Pour conclure, nous rappelons qu'il existe différentes formes de répétitions dans les séances d'EPS, que l'une des fonctions essentielles est de permettre aux élèves de progresser, d'acquérir de nouveaux pouvoirs moteurs. Cependant, nous avons pu voir que c'est plutôt la façon dont sont vécues les situations de répétitions ainsi que le but qui leur est assigné qui doit constituer une préoccupation majeure de l'enseignant.

Ainsi, la répétition ne doit pas être uniquement présente en cours d'EPS ; il s'agit de lui donner un véritable statut éducatif. Dès lors, l'enseignant doit s'attacher à faire en sorte qu'elle ne soit pas source d'ennui ni source d'échec. L'aspect rébarbatif de la répétition peut être dépassé et nous pensons que l'évaluation formatrice, dans la forme qu'elle propose offre les conditions, telles que l'élève est l'envie de découvrir les moyens de progresser. Enfin, dans une perspective de respect des trajectoires individuelles, l'enseignant doit s'attacher à faire en sorte également que la répétition puisse avoir un certain sens et intérêt pour les élèves. En construisant des situations de décalage optimal, cette perspective peut être développée.

Si les formes et les fonctions de la répétition doivent être encouragées parce qu'elles sont sources de progrès des élèves, elles peuvent cependant revêtir des natures (énergétiques, bio-informatives...) et des rôles (performance, maîtrise, découverte...) différents.

En s'appuyant dès lors sur cette richesse, la répétition dans les séances d'EPS prend toute sa valeur et n'est pas simplement mise en place pour son propre intérêt, mais parce qu'elle apporte et suscite comme conséquence pour l'élève.

Corrigé. Diversification de l'ouverture de la conclusion

Faire comprendre aux élèves l'importance et la richesse que peut apporter le processus de répétition constitue un véritable défi pour l'enseignant. Il ambitionne ainsi de leur apporter la patience nécessaire au perfectionnement et au progrès, aussi bien en EPS que dans les autres activités scolaires et extra scolaires.

Sujet 2 : Montrez comment le groupe-classe constitue à la fois des contraintes et des ressources pour les apprentissages proposés en EPS.

Conclusion

Au terme de ce devoir, nous reconnaissons que l'évolution du système éducatif avec des classes chargées et très hétéroclites peut poser problème en EPS et interférer sur les apprentissages de nos élèves. Nous avons montré cependant que la réussite individuelle à l'intérieur du groupe-classe était envisageable et ce, grâce à l'aide des "copains" dans une perspective d'amusement, d'entraide, de conflit (parfois).

Il nous semble donc que le collectif peut être véritablement source de bien-être et de développement personnel en EPS à condition qu'on fasse accepter les différences.

Nous nous accordons de ce fait avec Million qui affirme "qu'il faut faire passer les élèves d'un sentiment de marginalisation à un sentiment plus profond d'appartenance sociale".

Le problème de l'intégration et de la restauration du "lien social" est à ce prix.

Corrigé. Diversification de l'ouverture de la conclusion

En dernier lieu, remarquons que les acquisitions faites par l'élève au sein du groupe-classe dépassent largement le domaine scolaire puisqu'elles vont lui servir à devenir le futur citoyen de demain.