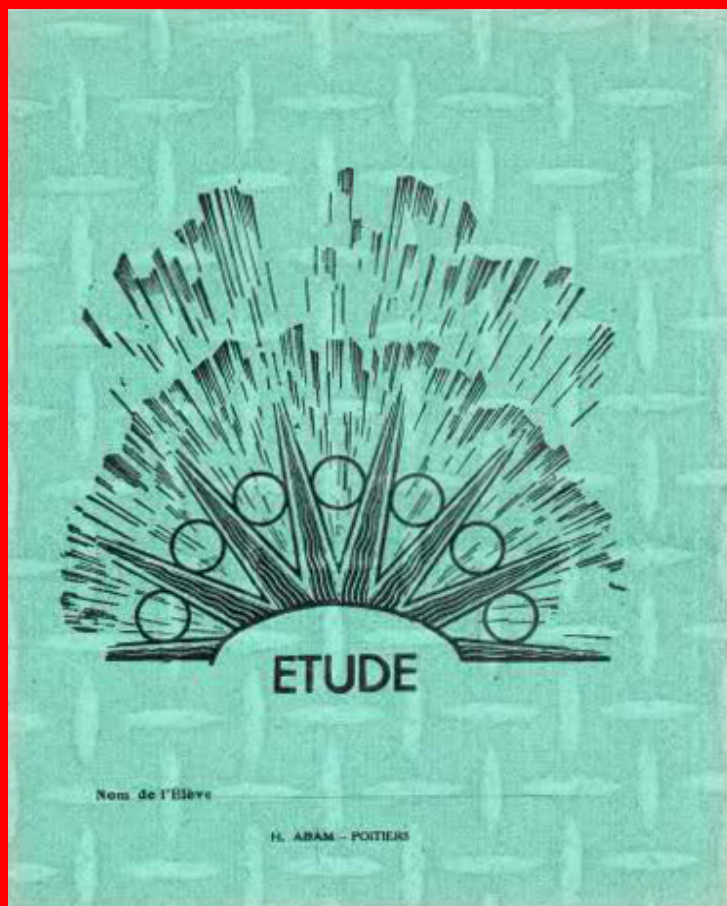


CAHIER D'EXERCICES  
POUR ÉCRIRE SA PRATIQUE  
D'ENSEIGNEMENT DE L'EPS



S'EXPRIMER CLAIREMENT ET CORRECTEMENT

Vincent LAMOTTE

## **SOMMAIRE**

### **S'exprimer clairement et correctement**

- 1 Écrire lisiblement
- 2 Respecter l'orthographe
- 3 Soigner la syntaxe, le style et la présentation
- 4 Construire des phrases clés
- 5 Accrocher le lecteur (la contextualisation)

## 1 - ÉCRIRE LISIBLEMENT

- Objectif : adapter sa vitesse d'écriture de manière à être lisible. + Se montrer vigilant sur les lettres mal formées
- Support : texte à recopier 2 fois
- Durée : environ 15'

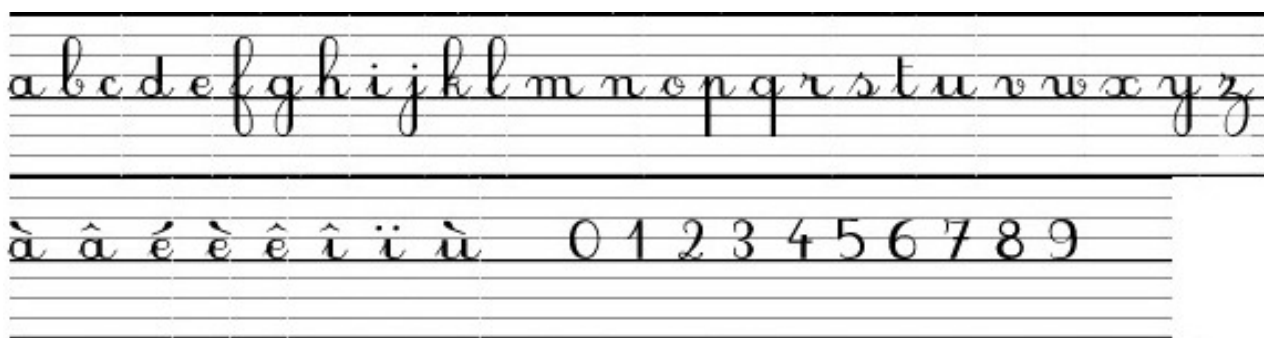
### 1 - Recopier rapidement le texte suivant

Texte support

Par ailleurs on peut développer une activité artistique sur l'objet acrobatique. La création ne porte pas sur la recherche de formes acrobatiques nouvelles mais sur l'exploitation au sein d'une création théâtrale de formes acrobatiques existantes. Le moment, le lieu, la façon de les introduire amèneront à porter un regard nouveau, décalé sur des choses connues. On procède ici à l'exploitation d'un mode opératoire, déjà rencontré dans l'art contemporain : le détournement d'objet (Thierry Tribalat, L'acrobatie peut-elle faire l'objet d'une activité artistique ? Revue Contre-Pied n°16, 2005).

### 2 - Analyser de l'écriture

- Quelles sont les lettres mal formées ?
- Que faire pour écrire mieux
  - Le respect des lignes.
    - La plupart des lettres s'écrivent dans un interligne
    - Les lettres hautes s'écrivent dans 3 interlignes (ou 2 pour « d » et « t »)
    - Les lettres basses descendent de 2 interlignes
    - Le « f » monte de 3 interlignes et descend de 2 interlignes
    - Les nombres s'écrivent tous dans 2 interlignes



- La vitesse d'écriture. Prendre le temps de former ses lettres constitue une voie féconde pour améliorer son graphisme.

### 3 - Recopier à nouveau le texte en trouvant le meilleur compromis vitesse / graphisme

## 2 - RESPECTER L'ORTHOGRAPHE

- Objectif : éviter les fautes d'orthographe basiques : accord participe passé
- Support : dictée + correction et rappel des règles + dictée application
- Durée : environ 40'

### 1 – Dictée

Le décalage du roi Usain

L'homme-obus a explosé cette semaine. L'horizon était encore obscurci d'Américains quand il s'est planté dans les plots. La nasse pouvait se refermer n'importe quand sur ce possible fugitif. Mais avec Usain, on parierait souvent sa maison. La torpille de Kingston démarra violemment de l'enclos et neuf secondes et soixante-neuf centièmes plus tard, l'espace et les adversaires étaient avalés. Les spectateurs sont allés ce soir-là remercier les dieux grecs ; quant à moi, comme la télévision et la radio étaient terminées, je suis parti me coucher. Quelle soirée.

### 2 - Correction et rappel de douze règles orthographiques essentielles

#### 1 - Infinitif ou participe passé (verbes du 1<sup>er</sup> groupe) ?

- Pour savoir si on utilise é ou er à la fin du verbe, il suffit de remplacer celui-ci par un verbe du second ou troisième groupe (finir, partir) : *il est fatigué ; il est parti dribbler*

#### 2 - Accord du participe passé

- Le participe passé employé sans auxiliaire s'accorde comme un adjectif, en genre et en nombre, avec le nom auquel il se rapporte (*une leçon bien menée*).
- Aux temps composés, le participe passé employé

avec l'auxiliaire « être » s'accorde en genre (masculin / féminin) et en nombre avec le sujet (*Ils sont partis au coup de sifflet. Elles sont parties au coup de sifflet*).

avec l'auxiliaire « avoir » ne s'accorde jamais avec le sujet du verbe sauf s'il y a un complément d'objet direct placé avant le verbe (*Vous avez réclamé les projets. Les projets que vous avez réclamés*).

#### 3 - Accord de l'adjectif : l'adjectif s'accorde toujours avec le nom qu'il qualifie ou qu'il détermine.

- L'adjectif qualificatif se met au masculin pluriel lorsqu'il s'accorde avec plusieurs noms masculins (*les sportifs sont fatigués*).
- L'adjectif qualificatif se met au féminin pluriel lorsqu'il s'accorde avec plusieurs noms féminins (*les sportives sont fatiguées*).
- L'adjectif qualificatif se met au masculin pluriel lorsqu'il s'accorde avec plusieurs noms de genre différent (*le sportif et la sportive sont fatigués*).

#### 4 - Adverbes en "-ment"

- Les adverbes qui se terminent par le son « ment » s'écrivent avec un seul « m » (*gentiment*).
- Les adverbes qui se terminent par le son « ament » s'écrivent avec deux « m », mais :
  - \* « -emment » s'ils dérivent un adjectif terminé par -ent (*prudemment*).
  - \* « -amment » s'ils dérivent un adjectif terminé par -ant (*brillamment*).

#### 5 - Pluriel des noms composés

- Dans les noms composés, seuls les noms et les adjectifs prennent la marque du pluriel (*des longues-vues*). Règles particulières :
  - \* nom + préposition + nom -> seul le premier nom est au pluriel (*arcs-en-ciel*).
  - \* verbe + nom -> le verbe est invariable ; pour le nom, l'usage varie selon le sens (*des protège-cahiers*).

#### 6 - Chiffres

- Le trait d'union n'est utilisé qu'entre les chiffres qui représentent les dizaines et les unités (*vingt-deux*).
- Mille est invariable. Vingt et cent prennent un « s » lorsqu'ils sont multipliés et non suivis par un autre nombre (*quatre-vingts*).

#### 7 - Ponctuation

- On met une majuscule après un point, un point d'interrogation, un point d'exclamation ou des points de suspension.

- On ne met pas de majuscule après un point-virgule.

### 8 – Accents

- On met un accent aigu lorsque le « e » est la première ou dernière lettre du mot, ou qu'il est placé entre deux consonnes (*étendre, (hétéro)généité*) ; sauf si le « e » précède un « d, f, r, x, z » (*ped, clef, fer, sexe, nez*) ou que le « e » précède une consonne double (*étiquette*).

- On met un accent grave **pour les mots se finissant par un « s » lorsque celui-ci n'est pas la marque du pluriel (*après, progrès*)**, lorsque le « e » précède une syllabe contenant un « e » muet (***collège***), ou lorsque la deuxième lettre qui le suit est un « l » ou un « r » (*fièvre, trèfle*). Enfin, pas d'accent sur le « e » précédant un « x » (*sexe*).

### 9 - Homophones

- « **a ou à** » ; « **et ou est** » ; « **on ou ont** » ; « **son ou sont** ». Dans les 4 cas, si on peut conjuguer (à l'imparfait), c'est le verbe « a, est, ont, sont », sinon, c'est « à, et, on, son ».

- « **ce ou se** » : « se » est toujours placé devant un verbe et si l'on met la phrase à la première personne du singulier, « se » devient « me ».

- « **ces ou ses** » : en mettant la phrase au singulier, « ces » devient « ce » ou « cette, ses » deviennent « son ou sa ».

- « **c'était ou s'était** » : en mettant la phrase à la 1<sup>ère</sup> personne du singulier, « s'était » devient « m'étais », sinon « c'était » ne change pas.

- « **quant ou quand** » : « quand » peut être remplacé par « lorsque » ; « quant » peut être remplacé par « en ce qui concerne ».

- « **quelles ou qu'elles** » : « quel, quels, quelle, quelles » sont accompagnés d'un nom ; « qu'elle et qu'elles » sont suivis d'un verbe.

- « **peu** » ou « **peut** » : peu signifie pas beaucoup alors que « peut » est une forme conjuguée du verbe pouvoir

### 10 – Erreurs fréquentes de vocabulaire (entre parenthèses, les fautes classiques)

- Davantage (d'avantage). Décalage (décallage). Attraper (attrapper). Démarrer (démarrer). Utile (util). S'il (si il)

### Et la 11<sup>e</sup>... La règle de Mbappé.

On met un « m », et non un « n », devant « m, b, p » (Mbappé)

### 3 - SOIGNER LA SYNTAXE, LE STYLE ET LA PRÉSENTATION

- Objectif : intégrer les principes basiques d'expression écrite
- Support : texte à remettre en forme + conseils + 2<sup>e</sup> texte à mettre en forme
- Durée : environ 40'

#### 1 - Construire une phrase avec les termes suivants

1 - EPS. Motricité. Santé. Citoyenneté. APSA

*Corrigé. L'EPS vise à permettre à tous les élèves d'enrichir leur motricité, de construire les conditions de leur santé, de développer leur citoyenneté et d'accéder à un patrimoine culturel large par la pratique physique, sportive et artistique. Ainsi, l'élève développe des compétences et renforce son pouvoir d'agir (Programme EPS, arrêté du 17/1/2019).*

2 - Apprentissage. Plaisir. Joie

*Corrigé. Si le plaisir peut se trouver dans une activité ponctuelle, la joie ne s'éprouvera que dans un apprentissage réussi grâce à un travail bien fait et une assiduité sans faille (Jean-Luc Ubaldi, Serge Philippon, Quelle EPS ? Revue EPS n°299, 2003).*

3 - EPS. Apprentissage. Corps. Engagement

*Corrigé. L'éducation physique et sportive occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages (Programme EPS, arrêté 9/11/2015).*

4 - Engagement. Erreur. Apprentissage. Élèves

*Corrigé. Il importe que les erreurs des élèves soient perçues par ces derniers comme étant des indicateurs nécessaires et positifs d'un engagement dans l'apprentissage (Amélie Barranger, Théoriser l'erreur : c'est pratique ! Revue enov EPS n°8, 2015).*

#### 2 - Reliez deux phrases en utilisant les connecteurs logiques appropriés.

	Connecteurs	Phrase 1	Phrase 2
1	Condition	Avec une bonne classe	Faire travailler les élèves en groupes autonomes.
2a	Continuité (identité, comparaison)	L'élève a réussi	L'élève est content
2b	Continuité (but)	L'élève apprend	L'élève rencontre une difficulté
2c	Continuité (cause)	L'élève progresse	L'élève utilise des critères de réalisation
2d	Continuité (conséquence)	L'élève progresse	L'enseignant crée un décalage optimal
2e	Continuité (addition, succession)	L'élève réussit	L'élève éprouve du plaisir
3a	Divergence (restriction)	L'enseignant doit motiver ses élèves	L'enseignant doit transmettre des savoirs
3b	Divergence (opposition)	Les élèves de 3 <sup>e</sup> sont évalués selon les mêmes critères	Les élèves de 3 <sup>e</sup> possèdent des ressources très hétérogènes.
4	Nuance	Il faut permettre la prise de risque	Les règles de sécurité doivent être remplies.
5	Illustration	L'élève doit trouver du sens à sa pratique	Le sens est la combinaison du désir et de l'intérêt
6	Justification	L'enseignant doit tenir compte des représentations de l'élève	Une représentation correspond à l'interprétation que le sujet se fait de la tâche (but, moyens, critères de réussite).

Corrigé

1 - En admettant que tu t'adresses à une bonne classe, tu peux envisager de faire travailler tes élèves en groupes autonomes.

2a - Bien entendu, si l'élève réussit, il est généralement content.

2b - Pour que l'élève apprenne, il faut qu'il rencontre une difficulté.

2c - L'élève progresse parce qu'il utilise des critères de réalisation

2d - Lorsque l'enseignant crée un décalage optimal, de fait, l'élève a toutes les chances de progresser.

2e - Non seulement l'élève réussit, mais de surcroît, il éprouve du plaisir.

3a - L'enseignant doit motiver ses élèves. Néanmoins, la transmission des savoirs reste prioritaire.

3b - Les élèves de 3<sup>e</sup> possèdent des ressources très hétérogènes. Par contre, ils sont évalués selon les mêmes critères.

4 - Il faut permettre la prise de risque, à condition que les règles de sécurité soient remplies.

5 - L'élève doit trouver du sens à sa pratique. C'est-à-dire du désir et/ou de l'intérêt

6 - L'enseignant doit tenir compte des représentations de l'élève. En d'autres termes, il doit s'intéresser à l'interprétation que le sujet se fait de la tâche (but, moyens, critères de réussite).

### 3 - Replacer la ponctuation

Évaluer les compétences : obstacles et solutions pour l'enseignant d'EPS  
(Stéphane Roubieu, Revue e-nov EPS n°4, 2013).

d'un point de vue idéologique l'enseignant doit faire le deuil d'une logique sportive qui se satisfait d'un joueur performant même si elle y est présente la performance au sens sportif du terme n'est en EPS ni nécessaire, ni suffisante la différence entre sport est EPS tient ici à la place accordée à la prise de conscience l'objectif du sportif étant d'être efficace la réflexion sur ses actions constitue pour lui un moyen d'y parvenir mais n'est pas indispensable l'élève quant à lui aspire à l'intelligence motrice c'est-à-dire la capacité d'utiliser son corps de façon pertinente en fonction de la situation la prise de conscience des sous-jacents de l'action est déterminante et constitue un objectif à elle seule

Corrigé

*D'un point de vue idéologique, l'enseignant doit faire le deuil d'une logique sportive qui se satisfait d'un joueur performant. Même si elle y est présente, la performance (au sens sportif du terme) n'est en EPS ni nécessaire, ni suffisante. La différence entre sport est EPS tient ici à la place accordée à la prise de conscience. L'objectif du sportif étant d'être efficace, la réflexion sur ses actions constitue pour lui un moyen d'y parvenir, mais n'est pas indispensable. L'élève, quant à lui, aspire à l'intelligence motrice, c'est-à-dire la capacité d'utiliser son corps de façon pertinente en fonction de la situation. La prise de conscience des sous-jacents de l'action est déterminante, et constitue un objectif à elle seule.*

### 4 - Améliorer la syntaxe du texte suivant

Je crois profondément que certaines formes de pratique sportive permettent la joie et le plaisir et qu'elles sont également l'occasion de se dépasser et même d'affirmer des principes, qui sont à mes yeux essentiels, comme le respect d'autrui et aussi l'authenticité. Elles offrent l'opportunité d'expérimenter ou d'acquérir des valeurs d'égalité, d'entraide et puis de coopération et encore de convivialité. Je suis pénétré de la grandeur de l'acte d'enseigner et d'éduquer car c'est pour moi une activité sociale que je considère comme primordiale, et aussi des plus profondément humaine. Par conséquent, j'ai vraiment foi en cette discipline, l'éducation physique, même si elle prend appui, peut-être parfois de façon contradictoire, dans le champ social qu'est le sport et aussi dans le champ social de l'éducation (Marc Durand, Chronomètre et survêtement, p. 17, 2001).

Corrigé

*Je crois profondément que certaines formes de pratique sportive sont sources de joie et de plaisir. Elles sont également l'occasion de se dépasser et d'affirmer des principes, à mes yeux essentiels, comme le respect d'autrui et l'authenticité. Elles offrent l'opportunité d'expérimenter ou d'acquérir des valeurs d'égalité, d'entraide, de coopération et de convivialité. Je suis pénétré de la grandeur de l'acte d'enseigner et d'éduquer. C'est pour moi une activité sociale primordiale, des plus profondément humaine. Par conséquent, j'ai foi en cette discipline, l'éducation physique, qui prend appui, parfois de façon contradictoire, dans les deux champs sociaux du sport et de l'éducation (Marc Durand, Chronomètre et survêtement, p. 17, 2001).*

## 5 – Quinze conseils d'écriture

### Syntaxe

- 1- Faire des phrases comprenant sujet, verbe et complément.
- 2- Utiliser la ponctuation pour structurer le discours.
  - \* La virgule délimite l'intérieur de la phrase. Elle permet une clarification de sens.
  - \* Le paragraphe permet de développer une idée. Il faut donc effectuer un retour à la ligne pour une idée nouvelle. Le point marque le passage à une autre idée. Le point virgule marque l'achèvement d'une idée et annonce un complément distinct qui ne nécessite pas une autre phrase. Il assure une continuité de sens. Il n'est pas suivi d'une majuscule
- 3- Utiliser à bon escient le vocabulaire de conjonction (connecteurs logiques) :
  - \* de condition, d'hypothèse : en supposant ; en admettant ; dans l'hypothèse ; peu ou prou ; dans le cas ; apparemment...
  - \* de continuité :
    - identité: c'est-à-dire ; comme ; de même que ; aussi ; bien entendu ; bien sûr ; par analogie ; parallèlement...
    - but: pour que ; dans cette optique, à cette fin ; afin que...
    - cause: du fait que ; faute de ; en effet ; c'est pourquoi ; car ; parce que ; puisque...
    - conséquence: donc ; aussi ; d'où ; ainsi ; de fait ; en conséquence ; par conséquent...
    - addition : de plus ; et ; d'une part, d'autre part, en outre ; de surcroît ; non seulement ; par ailleurs...
  - \* de divergence :
    - restriction: toutefois ; pourtant ; mais ; or ; cependant ; en outre ; néanmoins ; soit...
    - opposition: par contre ; mais ; en revanche ; a contrario ; au contraire ; ou bien...
  - \* de nuance :
    - prudence : sous réserve ; à condition ; certes ; d'une part ; ensuite ; au second plan...
  - \* d'illustration : c'est-à-dire ; d'ailleurs ; en effet ; notamment ; par exemple ; à ce propos ; citons ; c'est le cas de...
  - \* de justification : à savoir ; en d'autres termes ; parce que ; puisque...
  - \* de conclusion : au total ; en bref ; en conclusion ; in fine ; en définitive ; en résumé ; en somme ; finalement ; pour finir...

### Style

- 4- Écrire au présent.
- 5- Supprimer les phrases à rallonge : éviter les subordonnées multiples qui s'emboîtent plus ou moins bien.
- 6- Bannir le « je ». Pour marquer l'engagement personnel : à notre avis ; nous pensons ; nous croyons ; nous défendons l'idée selon laquelle ; quant à nous ; pour notre part...
- 7- Possibilité d'utiliser des phrases interrogatives.
- 8- Le point d'exclamation est à utiliser avec parcimonie, même s'il peut remplacer avantageusement le style indirect. Il donne toutefois un peu de chaleur au texte.
- 9- Si les parenthèses permettent de préciser et d'atténuer les propos, elles tendent toutefois à encombrer et charger le discours. Il ne faut donc pas en abuser. Il vaut mieux casser la phrase et transformer la parenthèse en subordonnée ou en phrase indépendante.
- 10- Éviter le jargon (ou alors le définir précisément) : *l'élève acteur de ses apprentissages*
- 11- Éviter les adverbes imprécis : *important, notoire...*
- 12 -Éviter l'emploi trop fréquent des pronoms relatifs qui gâchent la fluidité « que » et des « qui ».
- 13- Éviter les répétitions.

### Présentation

- 14- Utiliser les sauts de ligne de manière à permettre au lecteur d'identifier les différentes parties du devoir : introduction (3 lignes), partie 1 (2 lignes), partie 2 (2 lignes), partie 3 (3 lignes), conclusion.
- 15 - Soigner l'écriture (supprimer les ratures et les tartines de blanco) en gérant sa vitesse d'écriture et en préparant un plan détaillé des idées à développer.



## 4 - CONSTRUIRE DES PHRASES CLÉS

- Objectif : identifier et soigner les phrases importantes du devoir
- Support : texte à coloriser ou texte avec des trous à rédiger
- Durée : environ 20' avec la correction

On retrouve dans chaque dissertations ou compositions des « phrases clés » qui jouent un rôle « starter » pour débiter les différents paragraphes. Si ces phrases peuvent prendre des formes différentes, elles n'en restent pas moins essentielles pour décliner la pensée de l'auteur.

### 1- Phrases clés à coloriser pour l'introduction (possibilité de les supprimer et de les faire écrire)

Surligner les phrases clés de l'introduction

- **Définition des mots clés du sujet.** Il s'agit de phrases qui introduisent la définition des concepts.

- **La mise en relief des problèmes.** Les phrases clés doivent permettre de mettre en relief le problème identifié. Il y en a une générique, complété par trois autres pour chaque problème.

- **La problématique.** Présentée en trois parties, la phrase clé en constitue le cœur

- **L'annonce du plan.** Les phrases clés permettent de baliser le cheminement de la pensée qui va être développée

Sujet : Les programmes d'EPS du collège (arrêté du 8/7/2008) stipulent que « *progressivement, le collégien doit apprendre à (...) à acquérir le goût de l'effort* ». Montrez comment le professeur d'EPS peut répondre à cette injonction.

« *Doit faire plus d'efforts* ». Combien de fois cette remarque a-t-elle été apposée sur des bulletins scolaires ? En fait, ne devrait-on pas changer le destinataire de l'observation en écrivant « *Doit créer un contexte d'enseignement qui engage les élèves à faire plus d'efforts* » ?

**En premier lieu, il faut signaler que l'effort constitue** une particularité marquée de notre discipline. Il est en effet multiple et incontournable pour s'approprier les contenus et compétences attendus dans les programmes. Ainsi, les activités proposées nécessitent de fournir des efforts de nature énergétique (courir, sauter), mais aussi psychologique (se concentrer, être vigilant), affective (surmonter son appréhension) et sociale (agir devant les autres, s'intégrer dans un collectif). De plus, ces efforts sont longs de manière à pouvoir stabiliser les acquis.

**On considèrera l'effort comme** une augmentation de l'activité à laquelle consent le sujet pour vaincre une tâche à laquelle il est confronté. Il faut souligner que ce processus entretient un lien étroit avec l'apprentissage dans la mesure où ce dernier requiert d'effectuer une tâche qui au départ, ne peut être menée à bien. L'effort est donc à la fois un objectif et un moteur à l'apprentissage, ce qui sous-entend aussi une régulation pendant les acquisitions.

**Quant au goût de l'effort, il se définit d'abord par** du plaisir, de la satisfaction, un attrait pour ce type de mobilisation. De fait, il doit être appréhendé de manière subjective, car il relève fondamentalement de l'interaction entre le sujet et son environnement. Précisons que cette dimension fait l'objet d'un apprentissage. De plus, pour M. Durand (Effort et acquisition des habiletés motrices, 1991), « *ce qui pousse principalement un élève à faire des efforts pour apprendre, lorsqu'il n'y est pas contraint, c'est sa volonté de se sentir compétent* ». D. Delignières (L'effort, 2000) souligne quant à lui le lien qui existe entre effort et difficulté perçue. Certains élèves pourraient ainsi limiter leurs efforts pour éviter de dévoiler leur potentielle incompétence. Le goût de l'effort est aussi lié aux sensations éprouvées par le sujet dans son activité. Enfin, J-A. Méard (Donner aux élèves le goût de l'effort, 2000) livre cinq pistes pour donner le goût de l'effort aux élèves : associer l'effort aux émotions ; introduire l'effort progressivement ; stimuler l'effort de chacun par un travail de groupe ; valoriser l'effort par rapport à la performance ; donner le goût de l'effort en suscitant un projet.

In fine, on ne peut passer sous silence les difficultés qu'éprouvent certains élèves, notamment les adolescents qui n'aiment pas trop l'EPS, à fournir des efforts dans une activité où ils viennent d'abord se défouler, découvrir et s'amuser, mais aussi éviter des situations de mises en danger de l'estime de soi (ne pas être ridicule, ne pas échouer, ne pas montrer son corps...). Soulignons aussi que pour certains élèves, le lien entre travail et réussite n'est pas solidement construit et que la notion d'effort est de fait

très volatile. Aussi, ne négligerons-nous pas le caractère négatif de l'effort, ainsi que l'ascétisme et la souffrance qu'il comporte. Le tout dans un contexte social qui véhicule bien souvent l'idée selon laquelle la réussite est accessible à tous, sans forcément fournir d'efforts importants.

**Pour développer le goût de l'effort de ses élèves, l'enseignant d'EPS va devoir résoudre trois types de problèmes :**

En premier lieu, nous nous sommes accordés à reconnaître que les contenus et tâches auxquels l'élève est confronté en EPS nécessitent des efforts. Or le goût de l'effort, propre à chaque individu, n'est pas donné d'emblée. **Tout le problème est donc de** faire en sorte que l'élève puisse trouver des raisons d'augmenter son niveau d'activation au regard des apprentissages proposés (qu'ils soient moteurs, méthodologiques ou sociaux).

Nous avons également fait état que l'apprentissage est un processus long, ponctué d'échecs passagers, auquel on en peut déroger dans la mesure où les contenus sont socialement identifiés. Or le goût de l'effort ne peut perdurer que si le sujet ressent la satisfaction d'une compétence en cours de construction. **La difficulté pour l'enseignant est alors** d'organiser la confrontation à la tâche pour maintenir un niveau d'activation constant.

Enfin, nous rappelons que les apprentissages en EPS sont aussi sociaux et méthodologiques et qu'ils s'effectuent à la vue de tous. Or le goût de l'effort peut s'assécher lorsque l'élève ressent un caractère suffisamment négatif à l'effort à fournir. **Le pari est alors de pouvoir** créer un contexte affectif positif qui engage et maintienne l'activité de l'élève.

Nous affirmons que donner le goût de l'effort aux élèves constitue pour l'enseignant à la fois un objectif et un moyen de son action éducative. Cependant, la subjectivité et la volatilité de ce ressenti affectif nécessite une véritable didactique de l'effort. **C'est pourquoi, dans la perspective de passer d'un effort imposé à un effort consenti, nous plaiderons pour** une attention accrue sur les mobiles d'agir des élèves, une adaptation de la difficulté des tâches au regard des ressources individuelles, le tout dans un contexte affectif sécuritaire.

**Au cours de ce devoir, nous nous attacherons d'abord à** expliquer que pour aider l'élève à trouver des raisons de faire des efforts, l'enseignant peut différencier les modes d'entrée des APSA, permettre à l'élève de se fixer un but et l'aider à s'inscrire dans des projets collectifs. **Dans une seconde partie, nous montrerons** qu'en étant attentif à l'optimalité du décalage entre l'élève et la tâche, l'enseignant peut valoriser un climat de maîtrise favorable au développement du goût de l'effort. **Enfin,** nous établirons un lien entre modalités de groupement, individualisation du travail et un climat favorable à l'investissement à court et long terme des élèves.

#### **Autres phrases-clés pour la problématique**

- \* Nous soutiendrons l'hypothèse selon laquelle...
- \* Le problème essentiel paraît être le suivant...
- \* Nous nous efforcerons de montrer que...
- \* Nous défendrons l'idée selon laquelle...
- \* Nous tâcherons de montrer que...
- \* Nous centrerons notre réflexion sur...

#### **Autres phrases-clés pour le plan**

- \* Dans un premier temps, nous aborderons..., ce qui nous conduira dans la seconde partie à discuter de... Nous présenterons alors dans la troisième partie...
- \* Ces questions seront plus particulièrement discutées dans les 2 (ou 3) parties suivantes...

## **2- Phrases clés à coloriser pour les parties du devoir (possibilité de les supprimer et de les faire écrire)**

Surligner les phrases clés de cette partie centrée sur l'auto-référencement

- **Les débuts de partie.** Chaque partie de devoir débute avec une phrase qui doit permettre au lecteur de se resituer dans le fil de la copie. Le lien avec le plan annoncé dans l'introduction doit être explicite.

- **La définition de l'outil** qui va être développé. Afin de ne pas égarer le lecteur, il convient de bien clarifier le thème qui va être développé.

- **L'identification des conditions de mises en œuvre de l'outil** qui est une synthèse de paragraphe précédent consacré à l'analyse de celui-ci

- La présentation de l'exemple qui va servir à contextualiser les conditions de mises en œuvre de l'outil.

- La mise en rapport de l'exemple avec les conditions de mises en œuvre de l'outil.

- La présentation des éléments qui justifient la pertinence de l'outil

Nous montrerons dans cette partie que la production d'action dans un contexte d'auto-référencement constitue un facteur clé de l'engagement et des progrès de l'élève.

On peut définir l'auto-référencement comme un principe qui consiste à apprécier une prestation au regard du potentiel de l'individu. Dans le cadre scolaire, la performance est ainsi référencée à chaque élève (ou groupe d'élèves dans le cas d'une performance collective), qui sur la base de mesures significatives préalables, doit atteindre une performance cible.

En EPS, l'enseignant est confronté à une grande hétérogénéité d'élèves - morphologique, sexuelle, de niveau de pratique - qui engendre à la fois une difficulté de gestion des apprentissages et une potentielle injustice dans l'évaluation. Il n'est en effet pas toujours facile de proposer des contenus adaptés à tous, tout en évitant une démotivation des élèves les moins performants qui par comparaison sociale, voient leur sentiment de compétence minimisé dans une discipline où le corps est particulièrement exposé. Aussi, afin de favoriser l'engagement et la réussite de tous, il apparaît judicieux de mettre en œuvre des buts d'apprentissage autoréférencés. C'est-à-dire des buts en prises avec les capacités individuelles, où chaque élève peut de fait avoir un objectif à sa portée. Dans cette optique, la mise en place de formes de pratiques scolaires où l'enseignant veillera à « baliser » l'apprentissage de l'élève par le biais de repères de progressions (indicateurs de compétences) constitue une voie féconde aux progrès individuels. Il est par exemple plus pertinent de courir à une intensité définie, plutôt que d'établir une simple performance chronométrique sur une distance donnée. Précisons toutefois que si l'auto-référencement fait appel à l'évaluation différenciée, elle ne se confond pas pour autant avec elle.

De fait, pour instaurer un contexte d'auto-référencement, l'enseignant cherchera à :

- 1) Estimer le potentiel initial de l'élève ;
- 2) Établir un projet d'apprentissage individualisé (performance cible) ;
- 3) Identifier, hiérarchiser et rendre accessible à l'élève des outils pour progresser (formes de pratiques scolaires avec indicateurs de compétences).
- 4) Fixer les degrés d'acquisitions pour valider les apprentissages

Afin d'illustrer notre propos, nous nous inspirerons de l'exemple proposé en course de relais chez des débutants par G. Hanula, E. Llobet et J-Y Saulnier (Devenir champion de soi-même, Revue Enseigner l'EPS n°267, 2015). Nous référencerons cette pratique à l'attendu de fin de cycle 3 du champ d'apprentissage n°1 : « Réaliser des effort et enchaîner plusieurs actions motrices (...) pour aller plus vite, plus haut, plus loin ou plus longtemps » (Programme EPS Cycle 3, Arrêté du 9/11/2015).

Dans ce cycle, le 2 x 30m est remplacé par une épreuve de course de 12 secondes où le but pour chaque équipe est d'atteindre son plot cible. Ce plot cible est déterminé en début de cycle sur la base des distances parcourues par chaque coureur sur 6" départ arrêté et 6" départ lancé. La distance cible sur 12" est alors obtenue par la transformation des deux temps sur 6" en une vitesse en km/h matérialisée par des plots de couleur différentes placés tous les 3,33 m sur la piste (chaque espacement représente 1 km/h). Par exemple le donneur court sur 6" départ arrêté à 22 km/h et le receveur court sur 6" départ lancé à 24 km/h, leur vitesse cible sera de 23 km/h. Chaque équipe de relais dispose alors de son plot cible. Une équipe est composée de trois élèves avec deux coureurs et un observateur. Ce dernier est muni d'une fiche où sont listés cinq critères d'observations : receveur non atteint, rattrapé ou doublé ; ralentissement de la course du donneur lors de la transmission ; départ lent ou au ralenti du receveur ; main pour donner et main pour recevoir ; position des deux relayeurs dans le couloir lors de la transmission. Quant à l'évaluation finale, l'écart à la cible révèle le niveau d'atteinte de la compétence avec la moyenne à - 2 plots et la note maximale à + 1 plot.

On retrouve dans cette organisation les conditions favorables à un contexte d'auto-référencement. En effet, cette situation repose sur la mesure initiale des capacités des élèves lors d'une course sur 6" (condition n°1). Par la suite, l'addition des temps de chaque coureur de l'équipe sur 6" départ arrêté et 6" départ lancé permet d'établir un « espace cible » individualisé, à parcourir en 12". Cette distance matérialise le projet d'apprentissage de l'équipe (condition n°2). Le fait d'avoir un observateur dans chaque équipe de 3 (rôle exercé successivement par les élèves d'une même équipe) permet, avec l'utilisation d'une fiche comportant les critères d'efficacité, de créer les conditions de progrès dans cette forme originale de pratique scolaire qui rend plus visible la performance (condition n°3). Enfin, le balisage de l'espace de pratique par des plots de couleur permet une visibilité immédiate de la performance, tout en situant le degré d'acquisition de la compétence visée (condition n°4).

Ce choix de l'auto-référencement pour renforcer l'engagement de l'élève trouve de nombreuses justifications.

À commencer par le fait que, s'il n'est pas directement évoqué dans les programmes d'EPS, il est clairement suggéré. En témoigne la précision notifiée dans le programme EPS du lycée général et technologique (arrêté 17/1/2019) selon laquelle « *l'EPS s'attache à différencier les conditions d'enseignement pour que chaque élève puisse progresser et réaliser des projets individuels et collectifs* ».

*Nous sommes également convaincu que l'auto-référencement permet aux élèves d'entrer dans une démarche de projet et donc de développer leur autonomie. Ainsi, « en s'engageant dans un projet, les élèves portent eux-mêmes sa planification et sa réalisation : ils sont donc acteurs de leur projet et développent ainsi une certaine autonomie »* (C. Reverdy, Des projets pour mieux apprendre, Dossier d'actualité veille et analyses n°82, 2013).

Cette perspective paraît également ferment de progrès chez nos élèves. En effet, en étant confronté à des contenus en prises avec son niveau de développement, l'élève peut travailler à son propre rythme et de fait mieux entrer dans une dynamique de progrès. Cette idée n'est d'ailleurs pas nouvelle puisque B. Knapp (Sport et motricité, 1975) précisait déjà que « *tout adolescent peut connaître le succès s'il est capable de se mesurer à son propre record et s'il est encouragé à ne pas sans cesse comparer son niveau à celui des autres* » (B. Knapp, Sport et motricité, 1975).

En permettant les progrès de l'élève, l'auto-référencement apparaît comme un moyen efficace pour développer la motivation des élèves (surtout les plus faibles). Confronter l'élève à des objectifs auto-référencés qu'il peut atteindre (réussite), c'est potentiellement renforcer sa motivation en développant son sentiment de compétence. En effet, ce dernier perçoit le défi comme réaliste et possible à relever. G. Hanula, E. Llobet et J-Y Saulnier (Devenir champion de soi-même, Revue Enseigner l'EPS n°267, 2015) évoquent à ce titre une « *EPS du possible* ». De plus, en évitant la comparaison sociale des performances avec les camarades, on court-circuite les stratégies d'évitement de l'élève en difficulté particulièrement vivaces à la période de l'adolescence. En d'autres termes, en permettant à l'élève de vivre la réussite, on fait naître chez lui du plaisir et/ou de la satisfaction ; donc de créer une motivation intrinsèque source d'engagement à long terme (Deci et Ryan, 1975). La valeur qu'il accorde à la tâche devient personnelle.

Enfin, l'auto-référencement constitue un moyen de rendre l'évaluation plus juste. Pour G. Hanula (Une EPS où chacun peut gagner, Le Café Pédagogique, 2019), l'auto-référencement est « *une façon de rendre les évaluations plus justes en mettant la focale sur la valeur de l'effort* ». Ainsi, l'utilisation d'une performance auto-référencée permet de tendre vers une évaluation plus égalitaire et plus juste, car centrée sur les progrès et la maîtrise de la compétence.

Il faut toutefois conserver à l'esprit que la mise en place de l'auto-référencement, qui repose sur l'appréciation d'un potentiel de départ, est compliquée dans certaines activités, notamment dans celles qui font appel à un collectif ou celles qui ne reposent pas sur une mesure facile à mener.

## **2- Phrases clés à coloriser pour la conclusion du devoir (possibilité de les supprimer et de les faire écrire)**

Surligner les phrases clés de cette conclusion

- La première phrase de la conclusion qui répond directement à la problématique.

- La phrase qui annonce la synthèse des idées développées dans les différentes parties du devoir

- La phrase qui introduit le dernier paragraphe du devoir (clôture ou ouverture)

Arrivé au terme de notre réflexion, nous revendiquons le fait que, grâce à une mise en cohérence, le collégien peut apprendre de manière durable et transposable, et du coup, éviter de rester un « éternel débutant ».

Cette mise en cohérence se décline à plusieurs étages. D'abord au niveau de sa classe, dans une activité qui tient compte de ses caractéristiques, afin qu'il s'investisse, donne du sens à ses actions et par la répétition, arrive à acquérir des « pouvoirs nouveaux ». Puis, cohérence dans l'établissement, via un projet pédagogique qui s'affranchit de cycle trop court, lesquels ne font que « miroiter » une possibilité de progrès, et qui valorise un traitement commun des activités lequel permet à l'enseignant de ne pas avoir l'impression de tout reprendre à zéro. Cohérence enfin à travers les « structures fondamentales et réinvestissables » (GAIP de Nantes) qui permettent de montrer à l'élève que si chaque APSA est enrichissante du point de vue des apprentissages spécifiques, elles sont aussi sources de progrès dans d'autres activités s'il en perçoit et comprend les liaisons.

**In fine,** si Michel, Develay (De l'enseignement à l'apprentissage, 1992) affirmait que « *les connaissances se présentent comme un ensemble de pièces d'un puzzle qu'on présenterait en vrac à l'élève sans jamais avoir à composer de maquette avec* », nous pouvons aujourd'hui affirmer que la mise en place du socle commun et les nouveaux programmes de Collège offrent une solution à ce puzzle de connaissances et par là, une solution au problème « d'éternel débutant » car ce qui sera fait auparavant ne pourra qu'être utile à la suite.

#### Autres phrases-clés pour commencer la conclusion

- \* À l'issue de notre analyse et au regard arguments que nous avons défendu, nous pouvons affirmer 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...
- \* Les trois parties de notre devoir suggèrent que...
- \* Après avoir analysé... nous pensons que...
- \* Au delà des éléments essentiels de notre argumentation, nous pouvons donc penser que...

#### Autres phrases-clés pour ouvrir la réflexion

- \* Il reste à l'issue de cette réflexion, ...
- \* Au delà des arguments retenus, on peut toutefois se poser la question...

## 5 - ACCROCHER LE LECTEUR (LA CONTEXTUALISATION)

- Objectif : accrocher l'attention du lecteur et le faire rentrer de plein pied dans le devoir
- Support : sujet d'écrit 2
- Durée : environ 20' avec la correction

La contextualisation correspond aux deux / trois premières phrases du devoir. Sa fonction est de « saisir » le lecteur tout en établissant un lien avec le sujet. Elle peut-être historique (appui sur un événement passé), sémantique (étymologie d'un terme), littéraire (citation), institutionnelle (extrait de texte officiel), sociologique (enquête), concrète (exemple de terrain) ou scientifique (référence à des travaux de recherche). Dans tous les cas, ce petit paragraphe possède une grande importance dans la mesure où il constitue le premier rapport avec le lecteur.

### 1- À partir des sujets suivants, proposer une contextualisation

Sujet : « *L'école est responsable des élèves en échec* ». En quoi et comment cette affirmation peut-elle interpeller l'enseignant d'EPS ?

#### Corrigé

- (Histoire) « *On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire ; (...) Un moyen bien plus sûr que tous ceux-là, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. L'intérêt présent, voilà le grand mobile, le seul qui mène sûrement et loin* » (J-J. Rousseau, L'Émile, 1762). En soulignant l'importance des affects de l'élève, Rousseau élargit clairement la responsabilité de l'école quant à la réussite des élèves.

- (Institutionnel) « *Tout au long de leur parcours, de la maternelle à la fin du collège, les élèves doivent recevoir les aides nécessaires à la réussite de leur scolarité...* » (Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école et de la république, 8/7/2013). Telle est la prescription sans appel adressée aux enseignants pour éviter que les élèves connaissent l'échec scolaire.

- (Sociologique) Dans son rapport annuel (L'état de l'école 2017), le Ministère de l'Éducation Nationale constate que la part des jeunes de 18 à 24 ans qui n'ont aucun diplôme (sauf le diplôme national du Brevet) a diminué régulièrement entre 1980 et 2000. Il reste toutefois encore 8,5% de la population scolaire encore dans ce cas. Ce constat interroge de fait directement un système éducatif qui essaye de lutter inlassablement contre l'échec scolaire.

- (Exemple). Depuis 1999, un petit miracle s'opère à l'École secondaire Jeanne-Mance (ESJM). Le programme « Bien dans mes baskets (BDMB) » a permis à des centaines de jeunes, provenant de milieux sociaux difficiles et à risque de décrochage, d'accéder à la réussite scolaire. Comment ? En les impliquant dans une équipe de basketball, appelée les Dragons, et en leur offrant un encadrement psychosocial. Si le sport peut apporter une réponse à l'échec scolaire, pourquoi l'école et plus concrètement l'éducation physique et sportive ne pourraient pas eux aussi relever ce défi ?

- (Citation) Pour F. Labridy (Ni banalisation, ni dramatisation, 1989) « *le mauvais élève incarne le miroir brisé, obligeant l'enseignant à faire le deuil de sa bonne image* ». Cette citation provocatrice reflète également l'idée que l'enseignant possède une part importante dans la réussite de l'élève.

- (Sémantique) Le terme de responsabilité trouve ses racines dans le verbe latin *respondere* (se porter garant de, assumer les conséquences), apparenté à *sponsio* (promesse). Ce qui confère à la responsabilité l'idée d'assumer ses promesses. C'est ainsi que la responsabilité de l'école est engagée pour permettre à chaque élève « *l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue* » (Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école et de la république, 8/7/2013).

- (Professionnel) « *Un élève peut se trouver en situation d'échec car l'enseignant, dans ses constructions de séances, a oublié un paramètre essentiel : le sens accordé aux situations par les élèves* » (R. Piegay, Revue EPS n°324, 2007). Voici l'une des multiples raisons susceptibles d'engager la responsabilité des enseignants dans l'échec scolaire.

- (Scientifique) Dans son travail sur la motivation, J-P Famose (La motivation en EP et en sport, 2001) montre que tous les élèves sont motivés. Par contre, ils le sont parfois par des raisons qui ne coïncident pas avec la logique scolaire. Ce qui pose la question des frontières de la responsabilité quant au champ d'intervention des enseignants.