

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



S'ÉVALUER

Vincent LAMOTTE

## **SOMMAIRE**

### **S'évaluer**

- 1 L'introduction
- 2 Les parties du développement
- 3 La conclusion...

## 1 - ÉVALUER L'INTRODUCTION

- Objectif : s'approprier la structure et les critères d'une introduction.
- Support : problématiques et introduction rédigée
- Durée : 30' : problématiques (10') + introduction rédigée (20')

### 1 – Appréciez les problématiques suivantes

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

A - Nous allons montrer que par des conceptions et procédures d'enseignement adaptés aux besoins des élèves, le professeur d'EPS peut espérer une stabilité et un réinvestissement des connaissances acquises par la répétition.

B - Nous allons montrer que la répétition en EPS prend diverses formes (individuelles, collectives, globales ou spécifiques) afin de favoriser la stabilisation et le réinvestissement des acquis pour agir, garants « de la réussite de tous ».

C - Nous défendrons l'idée selon laquelle l'enseignant devra s'attacher à créer, au sein de la séance d'EPS, les conditions pour que l'élève puisse concilier la répétition d'une tâche, l'intérêt de cette répétition, l'investissement personnel de l'élève dans ses progrès et solliciter l'élève dans la compréhension de la relation fin / moyen, au cours d'une action.

Clarté (compréhension)	Pertinence (rapport sujet)	Originalité (paraphrase sujet)	Heuristique (ouvre sur le développement)
1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5

2. La prise de risque dans les situations d'enseignement. Quelles utilisations le professeur d'EPS peut-il faire de cette thématique dans son enseignement ?

A - Nous montrerons que pour que la prise de risque (possibilité de devenir plus... ou moins efficace en agissant autrement) permette la transformation du sujet, les situations d'enseignement doivent être adaptées à nos élèves de manière à ce qu'ils puissent apprécier, choisir, et investir le risque.

B - Nous nous efforcerons de prouver qu'il ne peut y avoir d'apprentissage sans prise de risque.

C - Nous défendrons l'idée selon laquelle l'incertitude du résultat de son action doit accompagner toutes les situations d'enseignement car cela correspond fondamentalement à la raison d'apprendre

Clarté (compréhension)	Pertinence (rapport sujet)	Originalité (paraphrase sujet)	Heuristique (ouvre sur le développement)
1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5

### 2 – Lire l'introduction et l'évaluer avec la grille jointe

**Sujet :** Comment l'enseignant d'EPS peut-il s'appuyer sur les caractéristiques des lycéens pour concevoir et mettre en œuvre son enseignement ?

Lors de la dernière enquête PISA 2016, le système scolaire français a été pointé du doigt comme étant le plus inégalitaire des pays de l'OCDE.

En EPS, l'enseignement est défini par les programmes de la discipline (arrêtés du 3/4/2019 pour le lycée professionnel et du 17/2019 pour le lycée général et technologique). Ainsi, outre la finalité de la discipline qui consiste à « former, par la pratique physique, sportive, artistique, un citoyen épanoui, cultivé, capable de faire des choix éclairés pour s'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire », il est attendu de manière plus spécifique que l'élève puisse développer sa motricité, sache se préparer et s'entraîner, exerce sa responsabilité individuelle au sein d'un collectif, construire durablement sa santé et accède au patrimoine culturel constitué par les activités physiques sportives et artistiques (APSA) regroupées en cinq champs d'apprentissage : la performance ; l'adaptation à un milieu incertain ; l'expression corporelle gymnique ou artistique ; l'affrontement individuel ou collectif et le développement et l'entretien de soi.

Ces intentions éducatives s'adressent donc à des lycéens de la voie professionnelle ou de la voie générale, ainsi qu'aux élèves licenciés UNSS. De fait, c'est un public âgé généralement de quinze à dix-

huit ans, plus ou moins en réussite scolaire, qui connaît des transformations corporelles souvent brusques, accompagnées de changements psychologiques, affectifs, cognitifs et sociaux importants. Il faut souligner que cette évolution staturale et pondérale offre en quelque sorte un nouveau corps à l'adolescent qui va devoir le « ré apprivoiser ». Toutefois, certain(e)s d'entre eux préfèrent s'éloigner d'une pratique physique susceptible de renvoyer une image négative de soi. Cela est particulièrement notable chez les lycéennes, particulièrement dans la voie professionnelle.

Par ailleurs, si le goût pour les APSA évolue, ces dernières permettent aux jeunes d'explorer leurs nouvelles possibilités. Il en découle même parfois des pratiques engagées, voire risquées, notamment lorsque l'élève agit au sein d'un groupe qui peut le pousser à agir plus que de raison.

Enfin, l'enseignant d'EPS est aussi confronté à des élèves qui sont en rupture plus ou moins prononcée avec les savoirs scolaires.

Entre un programme à faire passer et un public auquel il doit faire face, l'enseignant se trouve confronté à des problèmes qu'il va devoir résoudre.

Dans un premier temps, il faut rappeler que le développement de la motricité constitue l'une des ambitions majeures de l'EPS. Or certains élèves, notamment les lycéennes de la voie professionnelle ont un lien plus ou moins distendu avec les pratiques physiques.

Parallèlement, il est attendu que tous les élèves puissent accéder au patrimoine culturel des APSA par l'apprentissage des différentes techniques et tactiques. Or pour certains élèves, acquérir des savoirs nouveaux, c'est s'engager dans la voie d'un échec potentiel. Le problème est alors pour l'enseignant de créer un contexte d'enseignement suffisamment sécuritaire pour que l'élève (re)trouve la voie du travail, des progrès et de la réussite.

Nous soutenons pleinement l'idée que l'action de l'enseignant est fortement influencée par les élèves à qui il s'adresse. Cependant, la diversité des profils auxquels il est confronté requiert de sa part une adaptation complexe et mouvante. C'est pourquoi, nous nous efforcerons de montrer, à travers trois profils d'élèves particuliers, que l'investissement affectif, la portée des savoirs et la mise en place de conditions de progrès et réussite sont des garants de l'efficacité de son action.

Dans une première partie, nous montrerons comment développer la motricité. Puis, nous nous efforcerons de prouver que la ritualisation de l'échauffement, combinée à la prise en charge de rôles sociaux (organisateur...) permettra aux élèves de percevoir l'importance des connaissances relatives à la sécurité des pratiques. Enfin, nous nous attacherons à établir qu'une pédagogie de maîtrise est de nature à catalyser l'apprentissage des élèves réfractaires aux savoirs scolaires.

### 1 – Qualité de la contextualisation

0	0,5	1
Pas de contextualisation ; ou sans rapport avec le sujet ; ou propos emphatique	Contextualisation réelle mais trop longue, peu « accrochante » ou pas claire	Contextualisation originale, concise et qui « saisit »
0,5 <i>La première phrase apparaît pertinente par rapport au sujet. Mais elle n'est pas exploitée (pas de lien clair avec le sujet)</i>		

### 2 – Analyse des mots-clés du sujet (identification et définition)

0	0,5	1	2
Mot(s) clé(s) non identifié(s) ou pas défini(s)	Définition lacunaire et/ou parcellaire (oubli de mots clés).	Définition fourre-tout avec des idées non reliées entre elles	Définition qui permet d'établir une base solide avec les constats support aux problèmes
1,5 <i>Les deux mots clés sont définis. Mais il aurait été intéressant de davantage décliner les caractéristiques des lycéens au regard des enseignements d'EPS auxquels ils sont confrontés</i>			

### 3 – Mise en relief des problèmes (constats antinomiques et problèmes). 1 point / problème

0 x 3	0,25 x 3	0,5 x 3	1 x 3
Problème absent	Problème perceptible, mais peu explicite ou proche du hors-sujet	Problème identifié, mais pas assez expliqué et/ou sans appui clair sur la définition des mots clés	Problème identifié et expliqué, étayé sur la définition des mots-clés et répondant au sujet
1,5 <i>Le premier problème n'est pas formalisé (il y a seulement les constats). Quant au troisième problème, il est purement et simplement absent</i>			

**4 – Qualité de la problématique :** le projet de traitement est-il compréhensible (clair), en prise avec le sujet (pertinent) sans le répéter (original) et induit-il des pistes de réponses (heuristique) ?

0	0,5	1	2
Absence de problématique ; ou hors sujet ; ou paraphrase du sujet	Problématique très partielle	Problématique qui articule les problèmes mais en les répétant	Problématique claire, originale, pertinente, heuristique
2 <i>Excellente problématique</i>			

**5 – Plan :** comment est organisé le système argumentaire ?

0	0,5	1
Aucun plan, ou plan hors sujet, ou en décalage avec le traitement précédent	Plan qui répète des propos de l'introduction ou plan trop détaillé des solutions qui vont être développées	Présentation fluide des solutions qui vont être développées
0,75 <i>Plan bien structuré. Il manque toutefois les moyens qui vont être développés pour résoudre le premier problème</i>		

**6 – Forme rédactionnelle :** le produit rédigé présente-t-il des critères satisfaisant d'orthographe, d'expression et de présentation ?

- 1	- 0,5	0	0,5	1
Nombreuses fautes d'orthographe et de syntaxe. Présentation déficiente (graphisme...).	Présentation correcte mais fautes de syntaxe et d'orthographe.	Style formel.	Effort de style et d'articulation dans l'enchaînement des paragraphes.	Aisance dans le style et logique dans l'enchaînement des idées.
1 <i>Le propos se lit facilement et il n'y a pas de problème orthographique. Le texte est bien structuré</i>				

<b>NOTE</b> 7,25 / 10
--------------------------

## 2 - ÉVALUER LE DÉVELOPPEMENT

- Objectif : s'approprier la structure et les critères d'un bloc argumentaire
- Support : partie du développement d'un devoir
- Durée : 15'

### 1 – Lire la partie du développement et l'évaluer avec la grille jointe

Dans cette partie, nous allons montrer comment il est possible de solliciter et développer l'endurance (ressource aérobie) des élèves dans le cadre des cours d'EPS.

L'endurance est une ressource qui permet de soutenir pendant une longue durée une activité plus ou moins intense. Ce processus se caractérise selon deux dimensions : la capacité aérobie, qui intervient pour des exercices de longue durée et la puissance aérobie, qui intervient davantage pour des exercices d'intensité plus importante, mais de durée plus courte (proche de la vitesse maximale aérobie : VMA). Il existe des tests qui permettent de connaître les ressources aérobies d'un sujet. C'est le cas par exemple du VAM EVAL pour déterminer la vitesse maximale aérobie (VMA). Pour développer la capacité ou la puissance aérobie, l'enseignant jouera sur plusieurs paramètres pour adapter la charge de travail selon l'objectif visé : la durée de l'effort, l'intensité de l'effort, la durée et la forme de récupération (active ou passive) et le nombre de répétitions (M. Pradet, L'endurance en milieu scolaire, 2006). Enfin, il faut souligner la dimension psychologique de l'endurance. À ce titre, il faut noter qu'un effort proche de la VMA ou de durée importante, est souvent perçu négativement par les élèves.

Nous retiendrons quatre conditions pour solliciter et développer l'endurance chez nos élèves :

- 1) Connaître leur niveau de ressources initial.
- 2) Jouer sur les paramètres d'entraînement (intensité, durée et quantité de l'effort, récupération) selon l'objectif visé (capacité ou puissance aérobie).
- 3) Individualiser le travail en exploitant le ressenti des élèves
- 4) Développer et/ou entretenir un rapport affectif positif à l'activité.

Pour illustrer notre propos, nous exploiterons la proposition de M. Travert et de G. Hanula (Réussir avec sa manière, Revue EPS n°377, 2017) avec une classe de quatrième dans un cycle de quatorze leçons de demi-fond. Les attendus de fin de cycle principaux sont de « *gérer son effort, faire des choix pour réaliser la meilleure performance* » et « *s'engager dans un programme de préparation individuel ou collectif* » (Attendus de fin de cycle du champ d'apprentissage n°1, Programme EPS cycle 4 du 9/11/2015).

Au début du cycle, l'enseignant propose un test pour déterminer la vitesse maximale aérobie (VMA) de chaque élève. Le test est renouvelé à la séance n°8. Le travail s'effectue ensuite sur un espace balisé tous les 25m par des plots disposés autour de la piste. Trois possibilités de travail (projets) sont proposés à l'élève : le projet santé "bleu" qui consiste à courir 12' sans arrêt à VMA - 3km/h ; le projet bien-être "jaune" qui consiste à courir 6'30" à VMA - 3km/h suivi d'un intervalle d'1'30" de récupération et enchaîné avec un quatre fois 30/30 (30" à courir à VMA, 30" de récupération) ; enfin le projet performance "rouge" qui consiste à réaliser un 3x3' de 30/30 avec des intervalles d'une minute de récupération qui peut se faire en statique, en marchant ou en footing léger. À chaque leçon, l'élève doit expérimenter un des trois projets (différent de la semaine précédente). Il endosse alors la couleur du dossard correspondant à son projet du jour. Le travail s'effectue par binôme : un qui court pendant que l'autre complète une fiche de suivi afin de pouvoir évaluer le niveau d'efficacité et d'avoir un retour immédiat après la course (ressenti d'effort). Après avoir effectué trois leçons sur chacun des trois projets (soit neuf leçons, plus les deux leçons de tests), l'élève choisit son projet final pour ensuite pouvoir le travailler lors des deux dernières leçons qui précèdent l'évaluation finale.

La mise en place des deux tests en début et milieu de cycle permet de cibler le travail proposé au regard des caractéristiques individuelles (condition n°1). De plus, la mise en place des trois projets et l'obligation de les réaliser tous trois fois permet de jouer sur les paramètres d'entraînement et de mettre en relation ceux-ci avec les différentes dimensions de l'endurance visées, capacité ou puissance (condition n°2). Quant à l'individualisation du projet, elle s'opère à la fois sur la base des tests VMA qui déterminent la charge de travail de chacun, mais aussi par le choix du projet retenu pour l'évaluation (condition n°3).

Cette volonté de développer les ressources aérobies des élèves se justifie d'abord par les prescriptions institutionnelles des textes qui régissent l'enseignement de l'EPS. C'est ainsi que « *l'EPS... apprend à combiner les ressources que nécessite chaque activité étudiée et à les mobiliser pour devenir de plus en plus autonome* » (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4, Arrêté du 9/11/2015).

Il s'avère également que ce travail est particulièrement pertinent au moment du collège (11-15

ans). Des recherches scientifiques et de terrain montrent que les effets d'une pratique effective, même conduite dans le cadre strictement scolaire, sont loin d'être aussi négligeables qu'il n'y paraît « à condition de favoriser des durées d'efforts et des quantités de travail conséquentes » (M. Pradet, L'endurance en milieu scolaire, 2006).

Enfin, ce travail aérobique est aussi un moyen de développer le goût de l'effort. Un travail aérobique bien ciblé au regard des ressources de l'élève offre de réels progrès qui permettent d'associer effort et réussite. C'est ainsi que le goût de l'effort permet d'accepter « un désagrément passager pour obtenir une satisfaction différée mais augmentée » (J-A Méard, le goût de l'effort, 2000).

Il faudra toutefois que l'enseignant propose un travail visant à dépasser les représentations souvent négatives des élèves sur le travail d'endurance (effort pénible, aspect peu ludique).

### 1 – La démonstration est-elle clairement annoncée ?

0	0,5
Pas de démonstration ou démonstration sans rapport direct avec le plan	Annonce claire, en prise avec le plan.
0,5	
<i>La première phrase présente clairement le propos qui va être développé</i>	

### 2 – L'outil choisi est-il en prises avec la démonstration annoncée en début de partie ?

0	1	2
Pas de définition de l'outil	Définition simple, avec des conditions de mise en œuvre	Définition référencée, commentée et comportant des conditions de mise en œuvre
1,5		
<i>La question du développement des ressources aérobiques est bien abordée. On peut toutefois regretter que les conditions 1 et 3 ne soient pas davantage explicitées.</i>		

### 3 – L'exemple illustre-t-il l'outil choisi ?

0	2	4
Pas d'exemple	Exemple « basique ». Lien pas toujours clair avec les conditions de mise en œuvre de l'outil	Exemple référencé, clair et pertinent, et avec un lien explicite avec les conditions de mise en œuvre de l'outil
3,25		
<i>L'exemple est clair et bien référencé. On peut juste regretter que la lecture de l'exemple soit parfois un peu péremptoire et que la 4<sup>e</sup> condition ne soit pas analysée.</i>		

### 4 – L'argumentaire est-il étoffé, diversifié et référencé (professionnel, scientifique, institutionnel) ?

0	1	2
Pas d'arguments. Propos généraux ou péremptores	Arguments variés, mais pas toujours explicités ou référencés	Arguments nombreux, diversifiés, discutés, articulés et référencés
1,25		
<i>L'argumentaire développé et solide et référencé. On peut toutefois regretter qu'il ne soit pas davantage diversifié : possibilité d'individualiser le travail et donc de favoriser la réussite ; possibilité de développer cette ressource au sein des différentes APSA ; facteur de santé pour ailleurs et plus tard...</i>		

### 5 – Un regard critique sur l'ensemble argumentaire est-il développé ?

0	0,25	0,5
Aucun regard critique	Critique « brutale »	Critique pertinente avec ouverture vers d'autres pistes
0,25		
<i>Critique pertinente, qui toutefois aurait pu être intégrée davantage dans l'exemple</i>		

### 6 – Forme rédactionnelle : le produit rédigé présente-t-il des critères satisfaisants d'orthographe, d'expression et de présentation ?

- 1	- 0,5	0	0,5	1
Nombreuses fautes d'orthographe et de syntaxe. Présentation déficiente (graphisme...)	Présentation correcte mais fautes de syntaxe et d'orthographe	Style formel	Effort de style avec toutefois quelques ruptures dans la logique de l'enchaînement des idées	Aisance dans le style et logique dans l'enchaînement des idées
1				
<i>Le propos est bien structuré, clair et sans problème d'orthographe</i>				

<b>NOTE</b> 7,75 / 10
--------------------------

### 3 - ÉVALUER LA CONCLUSION

- Objectif : s'approprier la structure et les critères d'une conclusion
- Support : conclusion d'un devoir
- Durée : 10'

#### **1 – Lire la conclusion et l'évaluer avec la grille jointe**

##### Sujet

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 reconnâtrons 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 et 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 fait avec Y. Million (Enseigner l'EPS dans une ZEP, Revue EPS n°274, 1998) 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.

#### **1 – Résumé : trouve-t-on une synthèse des principaux arguments développés ?**

0	0,5	1
Aucun retour sur l'argumentation	Recopiage des phrases de liaison	Synthèse concise des arguments ou appui explicite sur les phrases de liaison
<i>0,75</i>		
<i>L'essentiel est résumé. Quelques mots explicatifs supplémentaires n'auraient pas été de trop</i>		

#### **2 – Répondre : peut-on identifier une réponse (suite) claire à la problématique ?**

0	1	2
Pas de réponse (ni au sujet, ni à la problématique)	Réponse générale à la problématique	Réponse explicite à la problématique et au sujet
<i>1</i>		
<i>La lecture de cette phrase ne permet pas de remonter assez explicitement à la problématique et au sujet</i>		

#### **3 – Ouvrir : la réflexion fait-elle l'objet d'une ouverture ?**

0	0,5	1
Pas d'ouverture	Propos qui conclut le sujet	Ouverture originale qui donne un nouvel éclairage au débat.
<i>1</i>		
<i>Propos clair et référencé</i>		

#### **4 – Forme rédactionnelle : le produit rédigé présente-t-il des critères satisfaisants d'orthographe, d'expression et de présentation ?**

-1	0	1
Fautes de syntaxe et d'orthographe. Présentation déficiente (graphisme...).	Style formel.	Aisance dans le style et logique dans l'enchaînement des idées.
<i>1</i>		
<i>Conclusion facile et agréable à lire</i>		

**NOTE**  
3,75 / 5