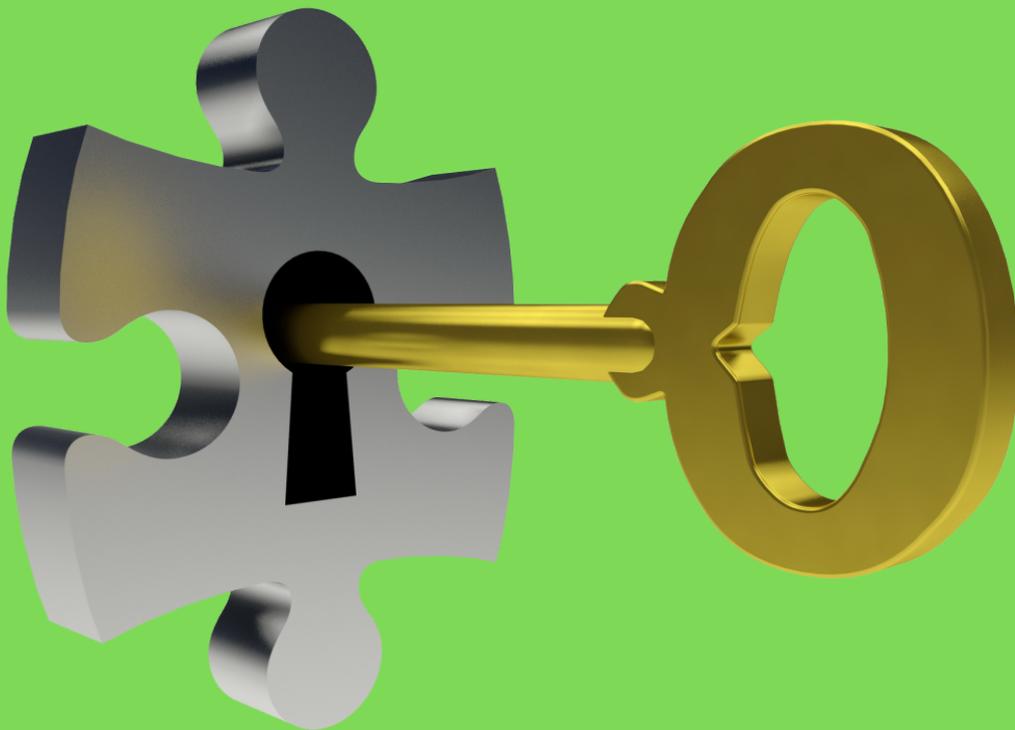


EPSIVORE



SUR QUELQUES CONCEPTS DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE



Vincent Lamotte

PRÉAMBULE

Les concepts présentés dans ce fascicule illustrent l'identité complexe d'une discipline soumise à l'influence de nombreux champs scientifiques. Car entre adolescence, estime de soi, évaluation formative, motivation, technique ou santé, les références sont plus que diversifiées !

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

Trente-sept concepts ont été retenus, qui trouvent notamment racines dans les programmes EPS de collège et lycée. Chacun est présenté de manière identique :

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

LISTES DES FICHES CONCEPTS (tome 1)

- 1 - Adolescence
- 2 - Attitudes
- 3 - Autonomie
- 4 - Citoyenneté
- 5 - Compétence
- 6 - Connaissance de soi
- 7 - Contenu d'enseignement
- 8 - Corps
- 9 - Culture
- 10 - Échauffement
- 11 - Effort
- 12 - Émotion

FICHE THÉMATIQUE N°1 : ADOLESCENCE

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

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

groupe, le tout avec des risques d'isolement ou de conformisme (D. Pasquier, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, 2005). Enfin, c'est aussi une phase d'opposition et de remise en question des identifications antérieures (désidérialisation parentale...). P.G Coslin (*Les conduites à risque à l'adolescence*, 2003) évoque ainsi une « *quête identitaire* » importante dont découle souvent une instabilité comportementale (hyper émotivité, repli sur soi...). Puis vient le temps d'une quête identitaire où le jeune, par des défis à lui-même, affine ses goûts et ses motivations.

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

L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT

Problème professionnel (1)

À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?

À des élèves qui grandissent et acquièrent de nouvelles possibilités physiques, ce qui détériore certaines de leurs coordinations établies.

Quel problème doit-il résoudre ?

Permettre le développement et la stabilisation de nouveaux pouvoirs moteurs.

Quelles solutions peut-il apporter ?

- Prendre en compte les périodes sensibles du développement de certaines qualités physiques : l'âge d'or du développement de VO2max se situe entre 10 et 15 ans.
- Proposer des séances individualisées et adaptées à chaque élève en raison de l'accroissement de l'hétérogénéité des qualités physiques avec l'adolescence, notamment entre filles et garçons.

Problème professionnel (2)

À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?

À des élèves, notamment les garçons, qui sont en quête de sensations et d'émotions fortes.

Quel problème doit-il résoudre ?

Apprendre aux élèves à gérer leurs prises de risques.

Quelles solutions peut-il apporter ?

- Confronter les élèves à des situations chargées de risques subjectifs, mais où l'erreur est protégée par des dispositifs de sécurité passive, ainsi que par l'acquisition d'habiletés sécuritaires.

Problème professionnel (3)

À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?

À des élèves qui se placent en situation d'évitement dans certaines pratiques physiques (peur du ridicule).

Quel problème doit-il résoudre ?

- Aider l'élève à ré-approprier son corps en vue de développer une image positive de soi.

Quelles solutions peut-il apporter ?

- Différencier les modes d'entrée des pratiques physiques.
- Développer une pédagogie de maîtrise basée sur le progrès individuel (et non la comparaison sociale).
- Éviter l'abus des classements et des situations de compétitions auxquels sont rattachés des jugements d'infériorisation ou des attributs d'échec.
- Associer à la pratique physique et sportive un vécu émotionnel positif (plaisir, fierté, surprise...).
- Développer des pratiques de groupes où chacun joue un rôle utile et nécessaire aux autres.
- Diversifier les domaines d'excellence : arbitrage, organisation, jugement, travail en groupe...

Problème professionnel (4)

À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?

À des élèves qui manifestent un repli sur soi.

Quel problème doit-il résoudre ?

Permettre l'intégration à un collectif.

Quelles solutions peut-il apporter ?

- Proposer des activités qui rendent nécessaire et utile la présence d'autrui.
- Structurer les rôles et les interactions.
- Envisager des procédures d'évaluation où un faible niveau de pratique ne sanctionne pas le groupe (exemple : comparaison du temps du relais avec la somme des temps individuels).

Problème professionnel (5)

À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?

À des garçons et des filles qui éprouvent des difficultés à se mélanger entre eux.

Quel problème doit-il résoudre ?

Accepter la coopération entre les sexes.

Quelles solutions peut-il apporter ?

- Rechercher un équilibre entre les APSA, car celles-ci sont marquées par des différences de genre (masculin, féminin). Planifier des activités neutres sur le plan des représentations culturelles (badminton, escalade, arts du cirque...).
- Différencier les modes d'entrée de façon à répondre aux motifs d'agir dominants des filles et des garçons.
- Rechercher une découverte et un partage des valeurs de l'autre sexe en luttant contre les stéréotypes liés au genre, et en faisant de la mixité un objectif de citoyenneté.
- Envisager un traitement didactique et pédagogique spécifique (jusqu'au démixage si besoin) dans les activités comportant des contacts corporels (sports de combat notamment).

Problème professionnel (6)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves turbulents qui contestent les règles auxquelles ils sont confrontés.	Quel problème doit-il résoudre ? Faire intégrer le respect de la règle.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Rendre la règle nécessaire en mettant en évidence les situations de blocage auxquelles son absence conduit. - Faire construire et fonctionner la règle de manière à en percevoir la portée.	

FICHE THÉMATIQUE N°2 : ATTITUDE

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

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

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

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

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

FICHE THÉMATIQUE N°3 : AUTONOMIE

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

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

Par ailleurs, l'autonomie est un processus qui se construit progressivement. J. Méard et S. Bertone (L'élève qui ne veut pas apprendre, Revue EPS n°259, 1996) montrent que l'appropriation des règles constitutives de l'autonomie se fait par étapes : anomie (ignorer ou rejeter la règle), hétéronomie (obéir à la règle), autorégulation (intégrer la règle) et autonomie (négocier la règle). Cela signifie clairement pour l'enseignant, une appréciation du niveau de développement atteint par un sujet de manière à adapter le niveau d'autonomie requis.

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

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

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

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

FICHE THÉMATIQUE N°4 : CITOYENNETÉ

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

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

lien social.

Pour P. Meirieu (Face à l'éclatement de la société, que peut l'école ? Cahiers pédagogiques n°340, 1996), il faut des gens qui soient à la fois capables d'agir et de parler, de comprendre et de penser, de faire face aux problèmes de leur vie personnelle et de se vivre dans un imaginaire collectif et individuel.

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

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

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

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

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

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

FICHE THÉMATIQUE N°5 : COMPÉTENCE

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

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

Sur le plan éducatif, les compétences doivent être envisagées comme étant à la fois « le processus et le produit de l'activité de l'élève. Comme processus, elles mettent en évidence la nécessaire articulation de connaissances de différentes natures (sur soi, sur les autres, sur l'APSA...). Comme produit, elles s'actualisent dans des situations déterminées permettant de valider la production de l'élève » (Jean-Luc Ubaldi, Les compétences en EPS : mode ou réel changement ? 2005).

Il faut également souligner le caractère « corporel » des compétences en EPS. Car le corps, chargé d'affectivité, peut influencer le rapport au savoir des élèves. Surtout à l'âge de l'adolescence où il apparaît comme révélateur d'angoisses. Il en découle de potentielles grandes différences entre l'intention de faire et la réalisation elle-même.

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

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

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

L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT

Problème professionnel (1)

À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui sont davantage centrés sur la maîtrise des capacités plutôt que sur la mobilisation de ces capacités.	Quel problème doit-il résoudre ? - Faire comprendre le sens des savoirs.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Instaurer une pédagogie du projet où les connaissances, capacités et attitudes sont finalisés par un but à atteindre (un problème à résoudre). - Clarifier, expliciter aux élèves ce qui est attendu dans la compétence. - Comparer, questionner les savoirs utilisés. - Cibler l'évaluation sur la mobilisation des connaissances. 	

Problème professionnel (2)

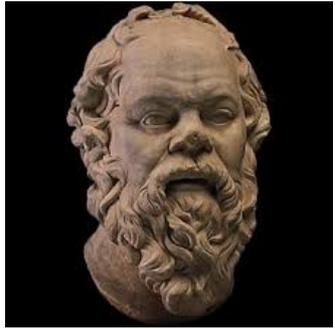
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui n'ont que le temps d'acquérir (et pas de mobiliser) les connaissances, capacités et attitudes.	Quel problème doit-il résoudre ? Faire comprendre aux élèves que les éléments à acquérir servent à résoudre des problèmes plus larges.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Augmenter la durée des cycles d'enseignement. - Enseigner par résolution de problème de manière à rendre simultanée l'acquisition et la mobilisation des éléments constitutifs de la compétence. - Verbaliser pour mieux comprendre l'articulation des savoirs (abstraction). - Offrir des occasions de recontextualisation. 	

Problème professionnel (3)

À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui sont principalement mobilisés par les capacités (de nature motrice) et beaucoup moins par les connaissances (méthodologiques) et attitudes (sociales).	Quel problème doit-il résoudre ? Faire comprendre aux élèves l'intérêt des connaissances et attitudes pour devenir plus efficace.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Associer aux connaissances et attitudes des émotions positives (travail en groupe, défis...). - Mettre en place une pédagogie de maîtrise. - Insister sur les projets d'action. - Proposer une évaluation qui inclut les dimensions méthodologiques et sociales. 	

Problème professionnel (4)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves focalisés plus par le résultat et la note, que par le développement de la compétence.	Quel problème doit-il résoudre ? Centrer l'activité des élèves sur le processus et non exclusivement sur le produit.
Quelles solutions peut-il apporter ? <ul style="list-style-type: none"> - Adopter une attitude bienveillante d'écoute et de compréhension de la démarche réalisée (statut didactique de l'erreur). - Construire des situations d'apprentissage centrées sur le processus (articuler les dimensions motrices et méthodologiques). 	

FICHE THÉMATIQUE N°6 : CONNAISSANCE DE SOI

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

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

connaissance de soi au travers des activités physiques (...) qu'il agisse en conscience par rapport à ses ressources, ses possibilités, ses limites ».

L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT	
Problème professionnel (1)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves de collège, en pleine transformations physiologiques, qui manifestent des maladrotes.	Quel problème doit-il résoudre ? Aider les élèves adolescents à « ré-approprier » leurs corps.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Cibler l'apprentissage sur des contenus qui permettent notamment de stabiliser les habiletés de coordinations motrices. - Favoriser les feedbacks afin que l'élève puisse réguler ses gestes.	
Problème professionnel (2)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui sont persuadés d'être « nuls » en EPS.	Quel problème doit-il résoudre ? Favoriser une image de soi positive.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Valoriser et rendre visibles les progrès réalisés. - Éviter la comparaison sociale, les situations où l'échec est visible par le reste de la classe. - Faire comprendre que l'échec est concomitant à l'apprentissage. - Aider l'élève à fixer des buts inaccessibles d'emblée, mais réalisables à l'issue de la séquence d'apprentissage.	
Problème professionnel (3)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui s'engagent à un niveau qui ne correspond pas aux ressources dont ils disposent (avec une mise en danger potentielle).	Quel problème doit-il résoudre ? Aider les élèves à construire de nouveaux repères sur soi.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Utiliser des échelles de perception de l'effort pour situer son engagement. - Développer l'évaluation formative de manière à ce que l'élève puisse réguler ses actions au regard de critères précis de réalisation. - Développer le goût de l'effort.	
Problème professionnel (4)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui ne manifestent aucun intérêt pour ce type de connaissances.	Quel problème doit-il résoudre ? Montrer l'utilité de la connaissance de soi en termes de performance et de bien-être.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Inscrire l'élève dans une pédagogie de projet. - Faire participer l'élève à la prise de décision quant aux contenus à aborder dans les leçons suivantes (exemple dans la CP5, en musculation, prévoir son entraînement).	

FICHE THÉMATIQUE N°7 : CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

DEFINITION & ENJEUX

Qu'est-ce qu'un contenu d'enseignement

« Ensemble des éléments que l'élève doit s'approprier pour transformer de façon significative et durable sa motricité usuelle afin de s'adapter aux contraintes et exigences des situations motrices auxquelles on se confronte en EPS » (CEDRE, Quelques aspects de l'évolution de la discipline EPS, Revue EPS n°268, 1998).



Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser aux contenus d'enseignement ?

- Parce qu'ils sont constitutifs des compétences attendues dans les programmes (déclinés en termes de connaissances, capacités et attitudes).
- Parce que de la pertinence de leur choix dépend la progression de l'élève.

POINTS DE REPÈRES

Que disent les programmes d'EPS au sujet des contenus d'enseignement

- Collège (arrêté 8/7/2008)

* Pour atteindre les visées éducatives, la maîtrise du socle commun et garantir une formation complète et équilibrée, les contenus de l'enseignement de l'EPS s'organisent autour de deux ensembles de compétences (propres ; méthodologiques et sociales).

* Le projet pédagogique doit proposer une planification des contenus.

* L'enseignant a toute latitude pour adapter son cours, les contenus (...) aux possibilités et ressources réelles des élèves.

Comment se déclinent les contenus d'enseignement en EPS ?

- S'inspirant du texte relatif au socle commun, les compétences attendues représentent un ensemble structuré d'éléments : des connaissances, des capacités et des attitudes permettant à l'élève de se montrer efficace dans un champ d'activité donné et de faire face de façon adaptée aux problèmes qu'il rencontre.

* Les connaissances renvoient aux informations que doit s'approprier l'élève sur les activités physiques, sur sa propre activité ou celle d'autrui. Il s'agit principalement de règles, de principes, de repères.

* Les capacités renvoient à la mise en œuvre des connaissances, à l'activité de l'élève et à la mobilisation des ressources pour agir. Il s'agit principalement d'habiletés, de techniques, de savoir-faire.

* Les attitudes renvoient à l'engagement et aux comportements que l'élève doit avoir dans ses relations à lui-même, aux autres et à l'environnement et sont sous-tendues par des valeurs qu'il convient d'acquérir et d'installer.

- Les fiches ressources qui accompagnent les programmes de la discipline déclinent pour chaque APSA les connaissances, capacités et attitudes constitutives de chaque niveau de compétence.

Que faut-il savoir sur les contenus d'enseignement ?

Le terme de contenu d'enseignement doit être actuellement entendu comme l'ensemble des connaissances, capacités et attitudes qui constituent les compétences attendues définies dans les programmes de la discipline. Ils sont définis dans les fiches ressources qui accompagnent les programmes.

Historiquement, ils font référence à la trilogie savoir / savoir faire / savoir être. J. Metzler (Ce qui s'enseigne en EPS ?, Revue Spirales n°12, 1998) précisait que les contenus peuvent être différents selon qu'ils visent l'enrichissement de la motricité (agir), le développement de la sensibilité (sentir), l'accès à des modes de sociabilité particuliers (interagir) ou encore l'essor d'une nouvelle intelligibilité (comprendre et apprendre).

Les compétences attendues en EPS comportent des dimensions motrices, mais aussi méthodologiques et sociales qui reposent également sur des contenus. Arbitrer nécessite ainsi de connaître les règles, mais aussi les gestes adéquats, ainsi que la manière de les faire respecter.

Les contenus d'enseignement peuvent être appréhendés à un double niveau : celui des éléments socialement reconnus comme conditions d'efficacité et constitutifs d'une compétence (listés dans les fiches ressources), et celui des indices perceptibles et utilisables par l'élève. Cette distinction renvoie à la problématique que les pédagogues de l'éducation établissent en termes de savoirs et connaissances (J. Beillerot, Dictionnaire encyclopédique de la formation et de l'éducation, 1994). À ce propos, il faut bien noter qu'il ne suffit pas de connaître pour que la connaissance devienne savoir. De fait, « le savoir résulte d'un processus d'objectivation de la connaissance » (J-P Astolfi, L'école pour apprendre, 1992).

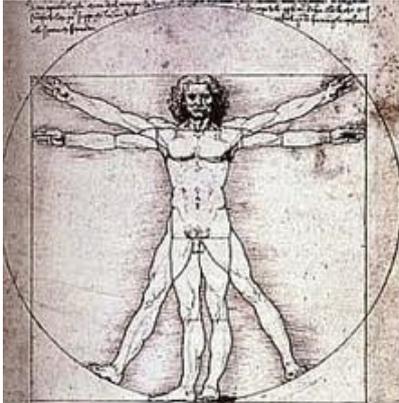
Dans cette même logique, A. Soler (De la conception de la technique sportive dans quelques propositions d'enseignement des techniques athlétiques en EPS, Dossier EPS n°19, 1994) remarque que « la règle d'action enseignée est souvent une traduction simplifiée de la réalité ». Il ne suffit pas simplement de... pour... (de prendre une impulsion

loin de la haie pour la franchir sans élévation du centre de gravité). Il précise aussi que « *on ne s'arrête jamais assez sur la possibilité que l'on donne à l'élève pour s'approprier les repères lui permettant de construire son action efficace* ». E. Arieu et A. Cateau (Les contenus au cœur du progrès, Revue EPS 280 ,1999) illustrent cette idée en natation à propos de « *placer l'inspiration en fin de poussée* ». Pour rendre opérationnel ce contenu, ils proposent de donner comme repère à l'élève de déclencher la rotation de la tête lors du contact main - cuisse.

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

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

FICHE THÉMATIQUE N°8 : CORPS

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

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

perspective, l'enseignant « fait le projet d'une éducation physique du corps (à la manière d'une éducation intellectuelle de l'esprit) qui permette à l'élève, non pas de faire fonctionner un "corps enveloppe", mais de comprendre le type de relation qu'il vit avec » (P. Fargier, Pour une éducation du corps par l'EPS, 1997). Ce qui l'amène à construire son enseignement pour des apprentissages qui concernent la variété des dimensions corporelles, pour des jeunes dont le corps se transforme brutalement, en s'appuyant sur des pratiques sportives qui constituent « un support hégémonique à l'éducation physique scolaire » (B. Lefèvre, Corps baroque en éducation physique scolaire ? Revue Corps et Éducatifs n°5, 2000).

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

FICHE THÉMATIQUE N°9 : CULTURE

DEFINITION & ENJEUX

Qu'est-ce que la culture ?

« Patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles, constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine » (J-C. Forquin, École et culture, le point de vue des sociologues britanniques, 1989).

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

- Parce que la finalité de l'EPS est de former un individu cultivé, lucide et autonome.
- Parce que « l'éducation est l'action d'une culture sur une nature » (J. Ulmann (Revue EPS n°82, 1966).
- Parce que les activités physiques et sportives constituent un domaine important de la culture contemporaine.



POINTS DE REPÈRES

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

- Collège (arrêté 9/11/2015)

* (Le cycle 3) garantit l'acquisition d'une culture commune, physique, sportive et artistique contribuant, avec les autres enseignements, à la formation du citoyen (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3).

* En éducation physique et sportive, les élèves se construisent une culture sportive (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3).

* L'éducation physique et sportive développe l'accès à un riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale, importantes dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu (Programme EPS cycle 4).

- Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)

* L'EPS contribue à l'accès à cette culture commune, constituée par les pratiques sociales présentées dans des formes scolaires, par les valeurs qui les fondent, par les règles qui les traversent et les régissent.

* Pour les élèves de la voie professionnelle, avec un objectif de professionnalisation à court ou moyen terme, il est recommandé de prendre en compte les éléments suivants : le décalage souvent constaté entre la culture des élèves, leur motivation et les exigences de la formation.

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

* L'EPS permet au lycéen de disposer de connaissances nécessaires et d'un niveau de pratique suffisant pour l'aider à se situer au sein d'une culture contemporaine (Objectif n°3 lycée général et professionnel).

* Les cinq compétences propres à l'EPS, de dimension motrice (...) organisent le parcours de formation du lycéen afin de lui permettre l'accès aux acquisitions les plus représentatives du champ culturel des activités physiques sportives et artistiques (Programme EPS lycée, Arrêté du 8/4/2010).

Comment se manifeste la culture en EPS ?

En premier lieu, la culture EPS s'incarne dans les compétences propres à l'EPS qui révèlent l'adaptation aux grandes catégories d'expériences en EPS : réaliser une performance motrice maximale ; se déplacer dans des environnements incertains ; réaliser une prestation artistique ou acrobatique ; conduire un affrontement individuel ou collectif ; orienter son activité en vue du développement de soi).

La culture EPS se décline également à travers les compétences méthodologiques et sociales qui concernent l'appropriation d'outils, de méthodes, de savoirs et de savoir être nécessaires aux pratiques et aux apprentissages dans le respect des règles et des rapports humains.

Parallèlement, les compétences attendues dans les activités physiques sportives et artistiques, qui s'appuient sur des connaissances, capacités et attitudes, constituent un autre versant plus concret des éléments de culture en EPS.

Que faut-il savoir sur la culture ?

En premier lieu, il convient de différencier les acceptions du concept de culture selon le cadre dans lequel elles se déclinent.

- J. Dumazedier (De la culture sportive, SNEP, 1996) esquisse les traits de la *culture sportive* à travers la performance, l'entraînement, l'esprit d'équipe, l'art de l'affrontement social selon les règles, la sensibilité à la beauté et des connaissances en tous genres. D. Guay (La culture sportive, 1993) observe que « le sport est à la fois produit de culture et producteur de culture ».

- La *culture scolaire* peut-être entendue comme « la partie des biens culturels qui sont choisis, organisés, routinisés, normalisés, et que l'on décide de mettre à disposition de tous les élèves » (J-C. Forquin, École et culture, le point de vue des sociologues britanniques, 1989). P. Meirieu (Plaidoyer pour une véritable culture scolaire, Contre-Pied n°1, 1997) insiste sur le fait qu'il s'agit de « sortir de l'empilement des savoirs utilitaires et utilisés pour écraser l'autre ; refonder les savoirs dans leur histoire, retrouver le tressaillement de leur émergence, ce en quoi ils sont spécifiquement humains et contribuent à l'émergence de l'humanité dans l'homme, bref, faire entrer les disciplines scolaires dans une véritable "culture scolaire" ».

- Dans cette optique, la culture « éducation physique et sportive » peut être entendue comme « constituée par les pratiques sociales présentées dans des formes scolaires, par les valeurs qui les fondent, par les règles qui les traversent

et les régissent » (Programme EPS lycée professionnel 10/2/2009). Elle repose sur un ensemble de (cinq) compétences propres et de (quatre) compétences méthodologiques et sociales révélatrices des évolutions socioculturelles récentes et les pratiques corporelles dominantes de la société.

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

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

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

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

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

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

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

Problème professionnel (4)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
A des élèves qui ne connaissent mal les potentialités de leur corps	Agir avec efficacité et sécurité.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les justifications d'un échauffement. - Mettre en rapport son niveau de ressources avec les contraintes de l'environnement. - Identifier les dangers objectifs d'une situation. 	

FICHE THÉMATIQUE N°10 : ÉCHAUFFEMENT

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

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

Enfin, l'amélioration de l'efficacité du mouvement est permise par : une mobilisation progressive des différents groupes musculaires concernés ; une amélioration des sensations proprioceptives (réactivité des fuseaux neuromusculaires plus élevée lorsque la température musculaire est supérieure à 38°C) ; une amélioration des synergies musculaires ; ainsi que par un rafraîchissement de la « mémoire motrice ».

G. Cometti (Intérêts des étirements avant et après la performance, Revue EPS n°304, 2003) affirme toutefois que les étirements ne permettent pas un échauffement correct (les tensions isométriques interrompent l'irrigation sanguine) ; pire, que le stretching d'avant compétition diminue la performance à venir (vitesse, force et surtout détente).

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

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

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

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

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

FICHE THÉMATIQUE N°11 : EFFORT

DEFINITION & ENJEUX

Qu'est-ce que l'effort ?

« Engagement nécessaire du sujet qui mobilise ses forces afin de poursuivre l'exercice entrepris, qui comporte un certain degré de pénibilité pour lui, et qui requiert toute son attention et sa volonté » (M. Garcin, Effort et EPS. De la théorie à la pratique, Revue EPS n°297, 2002).

Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à l'effort ?

- Parce que l'effort est à la base des pratiques physiques.
- Parce que les programmes disciplinaires requièrent de développer le goût de l'effort chez les élèves.
- Parce qu'il n'y a pas d'apprentissage sans effort et que ce dernier est une cause possible à l'échec ou la réussite.
- Parce que dans le cadre de la gestion de leur future vie d'adulte, les élèves doivent s'habituer à l'effort, l'accepter et en comprendre la nécessité... et le plaisir !



R. Delaunay. Les coureurs. 1924

POINTS DE REPÈRES

Que disent les programmes d'EPS au sujet de l'effort ?

- Collège (Programme EPS, arrêté 9/11/2015)

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

- Lycée professionnel (Programme EPS CAP, Bac pro, arrêté 3/4/2019)

* *L'élève développe ses capacités à (...) accepter la répétition et la persévérance dans l'effort*

Comment mesurer l'effort ?

- En 1970, G. Borg propose une échelle de perception de l'effort, dite RPE, graduée de 6 à 20 (Rating scale of Perceived Exertion). La perception de l'effort correspond à la sollicitation d'un ensemble de systèmes et de processus sensoriels ; elle inclut la sensation de tension et douleur dans les muscles et les articulations, l'essoufflement, les battements du cœur et la sudation. Cette perception peut être également modulée par des facteurs émotionnels ou motivationnels.

- C. Gindre (Comprendre et contrôler l'effort, Revue EPS n°301, 2003) montre que l'appréciation subjective de l'effort (appréciée selon une échelle de perception de l'effort type RPE Borg) est étroitement liée avec la fréquence cardiaque. Cependant, cette relation est nuancée par trois types de facteurs : le niveau de motivation des élèves, leur niveau de compétence et le type d'activité.

Que faut-il savoir sur l'effort ?

Plusieurs types d'efforts sont sollicités dans les pratiques physiques : énergétique (coût métabolique) bien sûr, mais aussi cognitif (concentration), affectif (investissement, motivation) ou encore relationnel (intégration à un collectif).

Par ailleurs, l'effort possède un versant subjectif dans la mesure où chaque individu le ressent différemment selon ses capacités. On évoque alors le concept d'effort perçu, défini par la sensation de pénibilité vécue. Dans cette optique, l'effort doit être considéré comme volontaire et délibéré. M. Garcin (Approche scientifique de la perception de l'effort, Cahiers CEDREPS n°10, 2011) souligne d'ailleurs que si l'intensité des entraînements doit être physiologiquement tolérable et bénéfique, elle doit être aussi psychologiquement acceptable.

Toutefois, l'effort n'est pas qu'affaire de volonté. Le goût de l'effort ne relève pas ainsi d'une dimension innée. Pour M. Durand (Effort et acquisition des habiletés motrices, 1991), « ce qui détermine un enfant à faire des efforts pour apprendre et acquérir une nouvelle habileté, lorsqu'il n'y est pas contraint, c'est sa volonté de se sentir compétent ou de démontrer sa compétence ». Il a été ainsi démontré que l'effort est croissant en fonction de la difficulté perçue, mais chute brutalement quand la difficulté apparaît insurmontable. Pour éviter de dévoiler son incompetence, un individu peut alors volontairement limiter ses efforts. Dans le cadre de la théorie de l'attribution causale, B. Weiner (1986, cité par M. Durand, L'enfant et le sport), note que l'effort correspond à une cause interne, instable et contrôlable qui est souvent évoquée par les sujets pour préserver leur sentiment de compétence et qui peut parfois inspirer des stratégies d'auto-handicap. En d'autres termes, « il n'y a pas d'effort réel, c'est à dire engageant la personne dans sa globalité, sans un intérêt pour les objets » (F. Best, Pour une pédagogie de l'éveil, 1973).

In fine, on retiendra qu'un effort sera plus facilement accepté lorsque : 1) l'activité suscite des émotions ; 2) les élèves peuvent développer un projet attractif ; 3) l'effort est progressif ; 4) les progrès accomplis sont visibles ; 5) des activités collectives sont mises en place (J-A. Méard, Donner aux élèves le goût de l'effort, 2000).

L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT	
Problème professionnel (1)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui refusent de pratiquer dès lors qu'il faut fournir des efforts.	Quel problème doit-il résoudre ? Faire accepter l'effort, donner le goût de l'effort.
Quelles solutions peut-il apporter ? <ul style="list-style-type: none"> - Faire de l'apprentissage en EPS l'occasion d'éprouver des émotions positives (plaisir), consécutives aux relations avec des environnements physiques et humains originaux. - Établir un lien entre effort et résultat obtenu pour mettre en exergue la satisfaction obtenue. - Masquer l'effort : il s'agit d'attirer l'attention de l'élève sur d'autres aspects que son propre effort : proposer des situations ludiques... - Intégrer l'effort dans des pratiques collectives. - Faire prendre conscience à l'élève de l'écart qui existe entre le comportement qu'il adopte et le comportement attendu de manière à l'inciter à être « autrement ». 	
Problème professionnel (2)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui s'arrêtent de pratiquer dès que l'effort demandé devient trop important.	Quel problème doit-il résoudre ? Adapter la quantité d'effort requis par la tâche aux capacités du sujet.
Quelles solutions peut-il apporter ? <ul style="list-style-type: none"> - Ajuster la charge de travail (décalage optimal) en jouant : <ul style="list-style-type: none"> * Pour les tâches énergétiques : sur le volume, l'intensité, le nombre de répétitions et la durée de la récupération. Concernant les efforts sollicitant prioritairement la filière aérobie, le réglage de l'intensité de l'exercice peut se décliner en pourcentage d'utilisation de la Vitesse Maximale Aérobie (VMA). * Pour les tâches informationnelles : réduire la demande attentionnelle ; faciliter la sélection des indices pertinents dans l'environnement. * Pour les tâches affectives : manipuler le niveau de risque perçu par l'élève dans la situation en réduisant la dissonance entre le risque perçu et le risque préférentiel (D. Delignières, Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque, 1993). - Réduire la difficulté perçue de manière à ce que l'effort à fournir soit jugé acceptable par l'élève. 	
Problème professionnel (3)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui éprouvent des difficultés à persévérer dans leurs efforts.	Quel problème doit-il résoudre ? - Créer un contexte ou donner les moyens de gérer l'effort.
Quelles solutions peut-il apporter ? <ul style="list-style-type: none"> - Susciter chez les élèves « un projet attractif, réaliste et personnalisé » (J.-A. Méard, Donner aux élèves le goût de l'effort, 2000). - Augmenter les bénéfices liés à la réussite : le sens, la démonstration de compétence et la note. - Instaurer un climat de maîtrise afin de minimiser les effets des buts de performance susceptibles de court-circuiter l'investissement. - Permettre à l'élève de faire des choix portant sur le niveau d'effort consenti. 	
Problème professionnel (4)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui ne s'investissent dans l'activité que lorsqu'il y a une note à la clef.	Quel problème doit-il résoudre ? - Permettre à l'élève de trouver des raisons intrinsèques de s'investir.
Quelles solutions peut-il apporter ? <ul style="list-style-type: none"> - Développer les rôles sociaux de manière à se percevoir utile au groupe (intégration sociale). - Valoriser les progrès accomplis. - Faire de l'apprentissage en EPS l'occasion d'éprouver des émotions positives, consécutives aux relations avec des environnements physiques et humains originaux. 	

FICHE THÉMATIQUE N°12 : ÉMOTION

DEFINITION & ENJEUX

Qu'est-ce qu'une émotion ?

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

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

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



POINTS DE REPÈRES

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

- Collège (Arrêté 9/11/2015)

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

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

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

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

Comment se manifestent les émotions en EPS ?

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

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

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

Que faut-il savoir sur les émotions ?

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

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

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

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

Les émotions possèdent toutefois un caractère très subjectif (personnel), car elles sont directement liées à un

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

S. Berthoz (Cerveau et psychologie, 2009) explique que pour bien vivre ses émotions, il faut développer cinq facultés : 1) identifier ce que l'on ressent ; 2) comprendre d'où elles viennent ; 3) les réguler ; 4) en tirer partie dans la vie ; 5) et savoir les exprimer aux autres.

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

Problème professionnel (6)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui s'énervent lorsqu'ils perdent ou ne réussissent pas.	Gérer ses émotions et ses ressentis.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les raisons de l'échec. - Développer des habiletés spécifiques permettant de ne plus être confronté au problème. - Travailler sur les règles comportementales : clarifier les attentes, les sanctions possibles... 	