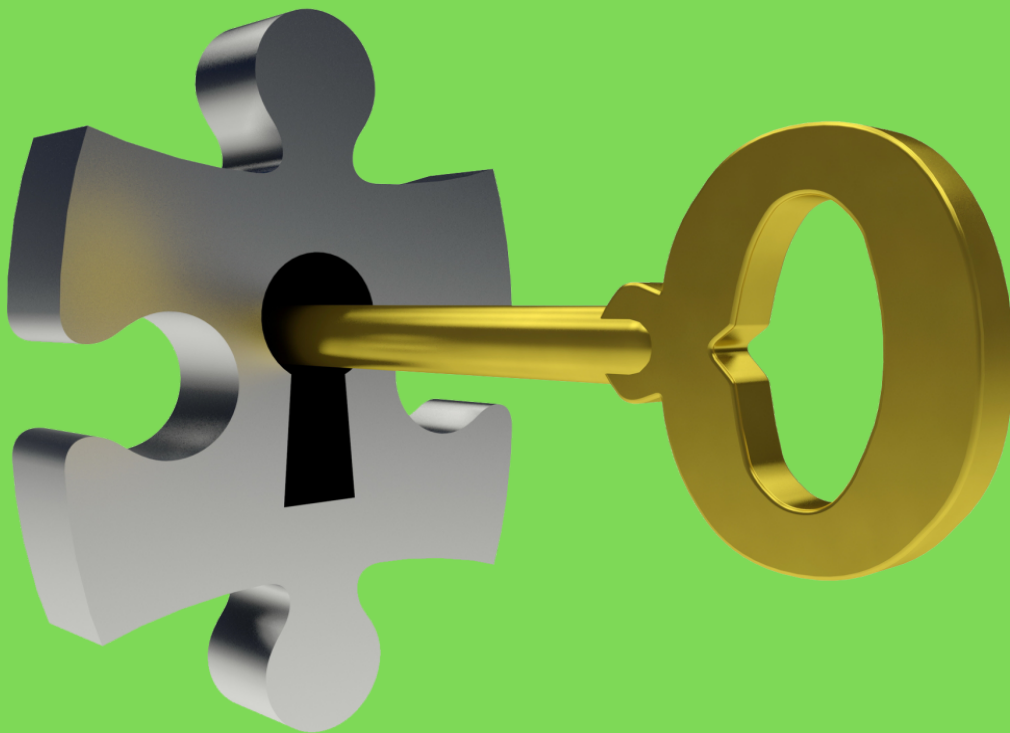


EPSIVORE



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.

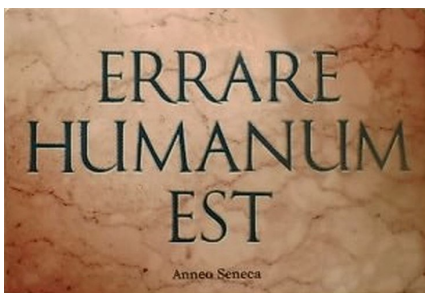
Trente-sept concepts ont été retenus, qui trouvent notamment racines dans les programmes EPS de collège et lycée. Chacun est présenté de manière identique :

- 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 2)

- 13 - Erreur
- 14 - Estime de soi
- 15 - Évaluation
- 16 - Évaluation formative
- 17 - Handicap
- 18 - Interaction
- 19 - Lucidité
- 20 - Méthodologiques et sociales
- 21 - Mixité
- 22 - Motivation
- 23 - Obésité
- 24 - Pédagogie de maîtrise
- 25 - Plaisir

FICHE THÉMATIQUE N°13 : ERREUR

DEFINITION & ENJEUX	
Qu'est-ce que l'erreur ? « Réponse non conforme à ce qui est attendu et donné comme vrai » (Dictionnaire de pédagogie, Bordas, 2000).	
Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser aux erreurs de ses élèves ? - Parce que l'erreur est concomitante de l'apprentissage. - Parce que l'erreur permet de mieux identifier la nature des difficultés rencontrées. - Parce que l'erreur peut avoir des conséquences négatives sur l'estime de soi. - Parce que l'erreur peut être dangereuse pour l'intégrité de l'élève.	

POINTS DE REPÈRES
Que disent les programmes d'EPS au sujet de l'erreur ? - Collège (Arrêté 9/11/2015) * <i>L'organisation et l'entraînement, déterminants pour la réussite, se construisent dans la classe à travers leçons et exercices (...) Chaque discipline y contribue à sa façon. (...) l'éducation physique et sportive par l'entraînement, les répétitions, la réduction ou l'augmentation de la complexité des tâches, la concentration, la compréhension de ses erreurs</i> (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4). - Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009) * <i>Il sera également nécessaire de leur permettre d'établir un rapport à l'autre, confiant et constructif, et de savoir accepter l'erreur comme une étape et un levier d'apprentissage</i> (classe de seconde).
Comment se manifestent les erreurs à l'école ? - J.P. Astolfi (L'erreur, un outil pour enseigner, 1997) distingue huit types d'erreurs liées : * À la compréhension des consignes de travail. L'élève ne peut répondre à la tâche car les termes employés sont énigmatiques ou pas toujours « transparents » (analyser, indiquer...). * À un mauvais décodage des attentes. L'élève fonctionne sur un principe mécanique. Il lui est alors difficile de répondre à une consigne qui sort de ses habitudes (influence du contrat didactique). Par exemple, si la réponse ne tombe pas sur un nombre simple, c'est probablement que l'on s'est trompé. * À des conceptions alternatives (ou représentations erronées). Une représentation déjà installée court-circuite la représentation à construire. Par exemple, un triangle peut posséder trois sommets (or le sommet n'est pas forcément ce qui est en haut). * Aux opérations intellectuelles impliquées. L'élève ne dispose pas encore des compétences nécessaires pour faire face à la tâche. Par exemple, la réversibilité. * Aux démarches adoptées. La manière de résoudre un problème, bien que valable, ne correspond pas à ce que le professeur attend ; de plus, elle n'est pas la plus efficace et comporte des risques d'erreur. * À une surcharge cognitive lors des exercices. Le sujet est dans l'impossibilité de gérer toutes les informations auxquelles il est confronté et du coup, se centre sur un des aspects. * À l'origine de la connaissance acquise dans une autre discipline (transfert non acquis). Un élève aux prises avec deux situations dans des disciplines différentes est d'abord sensible à la similarité de leurs traits de surface plutôt qu'à leurs traits de structure. * À la complexité propre du contenu. La complexité interne peut avoir des répercussions du point de vue psychologique. - En EPS, les erreurs dépendent avant tout des apprentissages à effectuer. Sur le plan moteur, R. Schmidt (Apprentissage moteur et performance, 1993) distingue deux sortes d'erreur qui correspondent aux deux buts caractéristiques de toute tâche motrice : l'erreur dans la sélection de la réponse et l'erreur dans l'exécution de la réponse. Mais il convient aussi de distinguer des erreurs concernant aussi bien les apprentissages méthodologiques (non prise en compte de rétroactions) et sociaux (jugement erroné d'une prestation).
Que faut-il savoir sur l'erreur ? L'erreur doit être considérée comme un témoin de la stratégie mise en œuvre par l'élève. Elle est ainsi « révélatrice du sens de la connaissance acquise » (G. Brousseau, Théorie des situations didactiques, 1998). L'erreur a donc sa logique et constitue une véritable trace de l'activité de l'élève. De plus, l'erreur est souvent fortement enracinée et une explication, aussi claire soit-elle, règle rarement le problème. Parallèlement, l'erreur constitue une condition structurelle de l'apprentissage. « Apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper » (J.-P. Astolfi, L'erreur, un outil pour enseigner, 1997). L'erreur devient même « un outil pour enseigner » (J.-P. Astolfi, 1997). Elle est alors féconde, à condition que les élèves disposent des moyens pour la dépasser et accéder à la réussite. En effet, elle permet de provoquer une première « fissuration » du système explicatif préalable bien ancré de l'apprenant, en lui faisant comprendre qu'en répétant ses manières habituelles de faire, « ça ne marche pas ». « Une erreur intelligente peut être supérieure à la vérité car elle fait réfléchir. Elle est alors source de

découverte et de progrès » (O. Reboul, Qu'est-ce qu'apprendre, 1980). Du coup, l'accroissement des erreurs correspond au moment d'une prise de risque par l'élève, qui essaie de nouvelles structures encore mal maîtrisées. « *Il arrive même que ce qu'on appelle erreur ne soit qu'apparence et cache en réalité un progrès en cours d'obtention* » (J-P. Astolfi, 1997). L'erreur n'est donc réellement informationnelle que si l'exécutant est capable d'identifier les causes effectives ayant entraîné le résultat (Hubert Ripoll, L'apprentissage du mouvement, 1985). In fine, si l'on veut rendre l'erreur profitable, il convient de ne pas l'ignorer en plaquant de manière frontale la réponse attendue, et d'aider l'apprenant à se corriger lui-même.

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

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

L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT	
Problème professionnel (1)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui ne produisent pas la réponse attendue par le professeur.	Quel problème doit-il résoudre ? Repérer l'erreur et l'interpréter comme réponse « logique » de l'élève en train d'apprendre.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Insister sur la clarté des critères de réussite. - Développer la connaissance du résultat.	
Problème professionnel (2)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui commettent des erreurs, ce qui déclenche des moqueries des camarades et l'arrêt de l'activité.	Quel problème doit-il résoudre ? Créer un climat de travail qui permet d'accepter l'erreur.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Expliquer à l'élève que l'erreur « <i>concerne ce qu'il fait et non ce qu'il est</i> » (O. Reboul, Qu'est-ce qu'apprendre, 1980). - Développer un climat de maîtrise. - Constituer des groupes affinitaires « sécurisant ».	
Problème professionnel (3)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui tendent à reproduire leurs erreurs.	Quel problème doit-il résoudre ? - Réguler l'erreur dans la perspective d'en faire un tremplin pour la suite de l'apprentissage.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Régler le décalage optimal entre les contraintes de la tâche et le niveau de développement de l'élève, de manière à ce que le nouvel apprentissage puisse se réaliser dans le temps imparti. - Mettre en place une évaluation formatrice en clarifiant les critères de réalisation. - Développer la confrontation avec les autres (interaction sociale), à la fois pour mieux prendre conscience de ses erreurs, mais aussi pour identifier les moyens susceptibles de les dépasser. - Créer les conditions d'une quantité de pratique suffisante (répétition) de manière à affiner et stabiliser la nouvelle réponse.	
Problème professionnel (4)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves susceptibles de commettre des erreurs mettant en danger leur intégrité corporelle.	Quel problème doit-il résoudre ? Créer un contexte d'évolution subjectivement risqué, mais objectivement sécurisé.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Sécuriser l'espace d'évolution - Éduquer aux gestes de sécurité (parades...) - Aider à identifier et apprécier les dangers de l'environnement	

FICHE THÉMATIQUE N°14 : ESTIME DE SOI

DEFINITION & ENJEUX	
Qu'est-ce que l'estime de soi ? « Expression d'une approbation ou d'une désapprobation portée sur soi-même. Elle indique dans quelle mesure un individu se croit capable, valable, important » (S. Coopersmith, Manuel de l'inventaire de l'estime de soi, 1984).	
Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à l'estime de soi ? - Parce que les programmes d'EPS le préconisent. - Parce que cela conditionne l'investissement de l'élève. - Parce que l'estime de soi peut être fragilisée chez des adolescents confrontés à des pratiques physiques exigeantes (regard de l'autre, échec potentiel...). - Parce que cela impacte le bien être des individus.	

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

physique prend la prévalence sur tous les autres domaines prédictors de l'estime de soi ». Quant à la compétence perçue, elle contribue à l'estime de soi dans les domaines jugés importants par le sujet. Enfin, soulignons qu'il existe une relation forte entre l'estime de soi et la connaissance de soi.

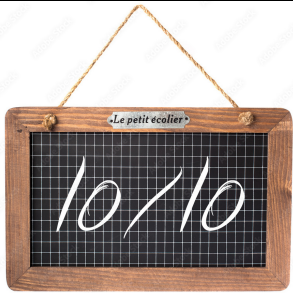
Si l'estime de soi possède une certaine stabilité, elle ne peut être considérée comme un trait de personnalité car elle évolue dans le temps. M. Rosenberg (1979) montre qu'elle reflète la dissonance entre le soi réel et le soi idéal. Elle n'est donc pas immuable et peut être améliorée soit en élevant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

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

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

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 jugent « <i>nuls en EPS</i> » et qui de fait ont tendance à ne pas s'investir, ne pas faire d'efforts.	Offrir des possibilités d'accomplissement et d'affirmation du sentiment de compétence.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
- Instaurer une pédagogie de maîtrise en évitant les comparaisons sociales et le regard des autres. - Encourager, féliciter. - Rendre visibles les progrès. Les reconnaître socialement (niveau de compétence). - Former des groupes affinitaires. - Diversifier les champs d'excellence (moteurs, méthodologiques, sociaux).	
Problème professionnel (2)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui considèrent l'EPS comme inintéressante.	Offrir des raisons de pratiquer et de s'épanouir dans les pratiques physiques.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
- Associer des émotions aux pratiques. - Régler le « <i>décalage émotionnel</i> » de manière à accrocher l'élève sans toutefois le déborder. - Faire expérimenter le succès. - Évaluer ce qui est enseigné.	
Problème professionnel (3)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui se jugent très compétents (personnalités narcissiques).	Prendre conscience de ses ressources pour les mettre en adéquation avec l'environnement.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
- Proposer des outils d'appréciation de son niveau de ressources. - Développer l'évaluation formatrice.	
Problème professionnel (4)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui trouvent toujours une bonne excuse pour ne pas pratiquer.	Accompagner les élèves lors de leur confrontation à la tâche (éviter les stratégies motivationnelles de protection de l'estime de soi).
Quelles solutions peut-il apporter ?	
- Aider l'élève à se fixer un but en prise avec son niveau de ressources. - Développer l'évaluation formatrice pour l'aider à se situer dans sa progression. - Jouer sur les attributions causales pour expliquer les réussites et échecs. - Converser avec l'élève.	

FICHE THÉMATIQUE N°15 : ÉVALUATION (SOMMATIVE)

DEFINITION & ENJEUX	
Qu'est-ce que l'évaluation ? « Évaluer signifie confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères, en vue de prendre une décision » (J-M De Ketele, Observer les situations éducatives, 1988).	
Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à l'évaluation ? - Pour permettre aux élèves de savoir ce qui est attendu d'eux. - Pour valider le travail réalisé par les élèves. - Pour répondre à une demande institutionnelle (évaluation du système scolaire). - Parce que l'évaluation est un moteur puissant aux apprentissages.	

POINTS DE REPÈRES
Que disent les textes officiels au sujet de l'évaluation ? - Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013) « ...faire évoluer les modalités d'évaluation des élèves vers une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès de l'élève, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles, pour mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève. - Collège (arrêté du 9/11/015) * À l'issue du cycle 4, la validation des compétences visées pendant le cycle dans chacun des champs d'apprentissage contribue à attester la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture - Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009). * L'évaluation des compétences attendues à l'issue des modules de formation permet à l'élève de se situer, d'apprécier ses acquis. - Évaluation du baccalauréat (arrêté 21/12/2011). * Le contrôle en cours de formation porte sur trois activités qui relèvent de trois compétences propres. Pour chaque épreuve, une fiche (référentiel national d'évaluation) précise les conditions, les critères et les repères de notation. Les notes sont attribuées en référence au niveau 4 du référentiel de compétences.
Quelle est la réalité de l'évaluation en EPS ? (2016) - Quelque soient les examens, le sexe ou le bac (G/T ou pro), l'offre de certification s'organise autour de quelques APSA préférentielles : la course de demi-fond (CP1), la musculation (CP5), le badminton (CP4), l'acroport (CP3) et dans une moindre mesure l'escalade (CP 2). Certaines APSA sont très peu présentes dans ces offres (9 APSA à moins de 2% pour le Bac G/T, 4 pour le Bac pro et le CAP-BEP). - Au bac général et technologique, quatre APSA sont sur-fréquentées : ½ fond (40%) ; badminton (39%) ; acroport (28%) ; musculation (28%). Les filles investissent plus la CP 3 que les garçons ; et les garçons davantage la CP 1 que les filles. La fréquentation filles – garçons est relativement bien équilibrée pour les CP 2, 4 et 5. Les filles investissent davantage badminton, ½ fond et acroport. Alors que les garçons pratiquent davantage ½ fond, badminton et musculation. L'escalade est l'APSA de la CP2 la plus choisie (14,9%). Le sport collectif le plus fréquenté est le volley-ball. 22 APSA ont un taux de fréquentation inférieur à 10 %. - Au bac professionnel, sur-fréquentation de 3 APSA : musculation (49%) ; ½ fond (40%) ; badminton (39%). Chez les garçons, le demi-fond est une activité à la fois très fréquentée (rang 2) et présentant la moins bonne moyenne. L'APSA de la CP 2 la plus fréquentée est l'escalade (15,5%) ; pour la CP 3, l'acroport (19%) ; et le volley est le sport collectif le plus choisi. Très peu de garçons sont évalués en CP 3. - Au CAP, BEP, La CP4 est la CP la plus fréquentée, alors que la CP2 et la CP3 sont toujours sous-représentées. Les filles investissent plus la CP3 que les garçons. Trois APSA sont surreprésentées (course de demi-fond, musculation, badminton). Chez les garçons, la course de demi-fond qui est la deuxième APSA la plus fréquentée présente une moyenne parmi les plus faibles.
Que faut-il savoir sur l'évaluation ? En premier lieu, l'évaluation en EPS consiste à évaluer les compétences attendues déclinées dans les programmes (lycée) ou choisies par les équipes à partir des attendus de fin de cycle (collège). Ce qui sous-entend d'apprécier la mobilisation des contenus (et non leur restitution) et la prise en compte, au sein d'une même action, d'éléments moteurs, méthodologiques et sociaux. En fixant par avance les critères de l'évaluation, les enseignants s'obligent à une réflexion sur ce que les élèves devront maîtriser pour satisfaire à ces critères. Ce qui signifie un travail sur l'identification des acquisitions nécessaires et donc sur les contenus d'enseignement qu'ils devront permettre à l'élève de s'approprier. Par ailleurs, le fait de communiquer à l'élève, en début d'apprentissage, les modalités d'évaluation, constitue un élément susceptible de favoriser sa mise en activité, tant par rapport à l'outil d'évaluation que dans la gestion de ses propres apprentissages. En dehors des épreuves définies dans les référentiels nationaux d'évaluations pour les classes à examens (BEP-

CAP et bacs), la construction des procédures d'évaluation relève du travail des équipes pédagogiques. Elle nécessite : * D'élaborer une épreuve révélatrice de la compétence attendue, c'est-à-dire qui soit en prise avec la logique de l'activité, avec le niveau de développement des élèves à qui elle s'adresse et qui intègre les dimensions méthodologiques et sociales. * De choisir des critères d'évaluation pertinents qui permettent d'apprécier les différents éléments de cette compétence et de répartir leur importance dans la note finale (intérêt des indicateurs de compétence). * De construire des outils de recueil de données : barèmes de performance, classements, niveaux d'habileté observables... In fine, les équipes devront proposer une évaluation qui soit à la fois : faisable (dans un temps imparti, il s'agit de pouvoir apprécier chez tous les élèves les différents éléments de la compétence attendue) ; fidèle (l'évaluation doit être en prise avec la compétence travaillée, respecter la dimension culturelle de l'activité et être en rapport avec ce qui a été enseigné, chacun devant pouvoir réussir) ; fiable (la précision des relevés de performance et la pertinence et le poids des différents critères doivent refléter l'efficacité de la motricité) ; équitable (entre les filles et les garçons ; entre les différentes APSA ; entre les différents niveaux de pratique des élèves au sein d'une même classe ; entre les élèves en réussite et en échec scolaire) ; humaine (l'impact de l'évaluation sur le sentiment de compétence est tel que pour que celle-ci soit positive, elle doit être claire, accessible, acceptable (agir devant les autres) et valider des progrès). Ce qui n'exclut pas de pouvoir procéder à des arrangements évaluatifs P. Merle (Notation et démocratisation : quelles relations ? Revue Contre-Pied n°14, 2004) de manière à absorber les déformations engendrées par l'outil évaluatif.
--

L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT	
Problème professionnel (1)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves dont les niveaux de pratique sont parfois très hétérogènes. Mais qui devraient être confrontés aux mêmes compétences attendues.	Quel problème doit-il résoudre ? Différencier l'évaluation tout en lui conservant un caractère équitable.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Construire des barèmes différenciés de manière à ce que chacun puisse être en situation de réussite. - Proposer des critères d'évaluation adaptés au niveau de pratique. - Évaluer ce qui a été travaillé (contrat personnalisé). - Évaluer les dimensions motrices, mais aussi méthodologiques et sociales.	
Problème professionnel (2)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des différences de résultats marquées entre les garçons et les filles (notamment aux examens du second degré) qui ont pourtant travaillé les mêmes compétences.	Quel problème doit-il résoudre ? Faire acquérir aux filles les contenus nécessaires pour satisfaire aux critères d'évaluation
Quelles solutions peut-il apporter ? - Différencier les barèmes. - Minimiser le poids de la performance au profit des critères de maîtrise travaillés pendant le cycle. - Prendre en compte les dimensions méthodologiques et sociales des apprentissages.	
Problème professionnel (3)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui sont défaillants dans les critères méthodologiques et sociaux, alors que ces éléments font partie des programmes.	Quel problème doit-il résoudre ? Rendre nécessaire (et possible) l'appropriation des contenus méthodologiques et sociaux
Quelles solutions peut-il apporter ? - Proposer des épreuves qui intègrent simultanément les aspects méthodologiques et sociaux. - Sanctionner les apprentissages méthodologiques et sociaux.	
Problème professionnel (4)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À la difficulté de pouvoir réellement observer les prestations de tous ses élèves (qui se déroulent en plus dans un temps très bref) au regard des compétences évaluées.	Quel problème doit-il résoudre ? Organiser des modalités efficaces de prélèvement des informations.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Doter les élèves de compétences d'observations des performances de leurs pairs. - Développer des modalités de certification tout au long du cycle. - Utiliser des indicateurs de compétence.	
Problème professionnel (5)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qu'il faut évaluer, mais qui éprouvent de la crainte, voire du stress le jour de l'épreuve (dévalorisation du sentiment de compétence).	Quel problème doit-il résoudre ? Concevoir l'évaluation comme partie intégrante de l'acte d'apprentissage.

Quelles solutions peut-il apporter ?

- Adapter les contraintes pour que tous les élèves puissent passer l'épreuve et être notés quel que soit le niveau de la prestation réalisée (valoriser les acquis et non sanctionner les manques).
- Anticiper le protocole d'évaluation en clarifiant les acquisitions visées.
- Rendre le protocole d'évaluation accepté et acceptable (regard des autres).

FICHE THÉMATIQUE N°16 : ÉVALUATION FORMATIVE

DEFINITION & ENJEUX	
Qu'est-ce que l'évaluation formative ? <i>« Est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif » (P. Perrenoud, L'évaluation des élèves, 1998).</i>	
Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à l'évaluation formative ? - Parce que l'apprentissage n'est pas un acte linéaire et qu'il nécessite d'apporter des régulations. - Parce que tous les élèves n'apprennent pas au même rythme et de la même façon. - Parce que réguler l'acte d'enseignement nécessite de posséder des outils adéquats.	

POINTS DE REPÈRES
Que disent les programmes d'EPS au sujet de l'évaluation formative ? - Collège (arrêté 8/7/2008). Lycée (arrêté 10/4/2010). Lycée professionnel (10/2/2009) <i>* L'enseignant a toute latitude pour adapter son cours, les contenus, les rôles distribués ou les outils utilisés ainsi que les modalités d'évaluation, aux possibilités et ressources réelles des élèves.</i>
Comment se déroule l'évaluation formative ? L. Allal (Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application, 1979) identifie trois étapes dans l'évaluation formative : 1) Le recueil d'informations. 2) L'interprétation des informations recueillies. 3) L'adaptation des activités pédagogiques. Concernant les modalités de régulations, les travaux de recherches s'accordent sur trois possibilités : - Les régulations <i>rétroactives</i>, qui surviennent au terme d'une séquence d'apprentissage plus ou moins longue, à partir d'une évaluation ponctuelle. - Les régulations <i>interactives</i>, qui surviennent tout au long du processus d'apprentissage. - Les régulations <i>proactives</i>, qui surviennent au moment d'engager l'élève dans une activité ou une situation didactique nouvelle.
Que faut-il savoir sur l'évaluation formative ? L'évaluation formative permet de vérifier si l'élève progresse et s'approche de l'objectif. Cet acte pédagogique consiste pour l'enseignant à recueillir, en cours d'apprentissage, des informations sur les acquisitions réalisées et sur les difficultés rencontrées par ses élèves, dans l'optique de réguler et d'optimiser son enseignement. P. Perrenoud (L'évaluation des élèves, 1998) préfère d'ailleurs parler d'<i>observation formative</i> plutôt que d'évaluation formative, tant ce dernier terme est associé à la mesure et aux classements. Cette démarche pédagogique repose sur l'idée que l'apprentissage est semé d'embûches et que la prise en compte des logiques d'action des élèves est incontournable si l'on veut les aider à réussir à acquérir les savoirs visés. L'évaluation formative représente donc bien une aide à l'apprentissage. Elle se révèle toutefois complexe à mettre en œuvre. En premier lieu, l'enseignant doit se questionner sur ce qu'il va observer. Pour J. Cardinet (Évaluer les conditions d'apprentissage des élèves plutôt que leurs résultats, 1983), le champ des observables est divers et complexe. Il faut en général avoir une idée du niveau de maîtrise déjà atteint. Mais on peut s'intéresser aussi aux processus d'apprentissage, aux méthodes de travail, aux attitudes de l'élève, à son insertion dans le groupe, autrement dit à tous les aspects cognitifs, affectifs, sociaux et matériels de la situation didactique. Ce qui compte le plus, dans l'observation, c'est moins son instrumentation que les cadres théoriques qui la guident et gouvernent l'interprétation des observables. La question des outils d'observation est également centrale. Pour P. Perrenoud (L'évaluation des élèves, 1998), <i>« l'observation formative peut être instrumentée ou purement intuitive, approfondie ou superficielle, délibérée ou accidentelle, quantitative ou qualitative, longue ou brève, originale ou banale, rigoureuse ou approximative, ponctuelle ou systématique »</i>. La phase suivante, l'interprétation des comportements consiste à <i>« reconstituer des mécanismes, des blocages, des façons de raisonner et d'apprendre à partir d'indices parfois insuffisants et qu'il n'est pas simple d'interpréter correctement »</i> (P. Perrenoud, EPS interroge, Revue EPS n°252, 1995). Bien que parfois subjective, cette évaluation se révèle indispensable pour proposer des régulations pertinentes. L'erreur prend ici un statut didactique fondamental car elle constitue une voie d'accès royal aux logiques d'action mises en œuvre par l'apprenant. Car c'est bien dans la régulation et la correction des erreurs que se joue le succès des apprentissages. À ce niveau, l'évaluation formative débouche naturellement sur la différenciation. P. Perrenoud (EPS interroge, Revue EPS n°252, 1995) précise ainsi que <i>« l'évaluation formative oblige à repenser les contenus et les objectifs d'apprentissage pour les mettre au service d'une régulation individualisée »</i>. La régulation n'apparaît donc pas comme un moment spécifique de l'action pédagogique, mais comme une composante permanente. Notons enfin qu'elle peut prendre de multiples formes telles qu'imposition, interaction sociale, évaluation formatrice... et qu'elle oblige à reconstruire le

contrat didactique initialement engagé.

En fin de compte, « l'évaluation formative est à concevoir plus comme une activité de communication entre le maître et l'élève que comme une activité de mesure » (E. Auvray, Évaluer, c'est choisir, Revue EPS n°290, 2001).

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

FICHE THÉMATIQUE N°17 : HANDICAP

DEFINITION & ENJEUX

Qu'est-ce que le handicap ?

Constitue un handicap, au sens de la loi du 11/2/2005, « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne, en raison d'une altération substantielle durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives, ou psychiques, d'un poly-handicap ou d'un trouble de santé invalidant ».

Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser aux élèves en situation de handicap ?

- Parce qu'il doit accueillir tous les élèves, quelles que soient leurs situations de handicap.
- Parce que les finalités de l'EPS concernent tous les élèves, notamment ceux en situation de handicap qui doivent atteindre les compétences des programmes.
- Parce que l'EPS peut être pour ces élèves un lieu de lien social et de pratique privilégiée pour agir avec son corps.
- Parce que l'enseignant a toute latitude pour adapter son cours, ses contenus, ses évaluations...



POINTS DE REPÈRES

Que disent les programmes d'EPS au sujet du handicap ?

- Collège (arrêté 9/11/2015)

* (L'éducation physique et sportive) assure l'inclusion, dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap (Programme cycle 3 & 4).

- Lycée professionnel (arrêté du 3/4/2019)

* Selon le principe d'une école inclusive, les établissements de formation doivent accueillir tous les élèves quel que soit leur degré d'aptitude partielle ou de handicap. Il est de la responsabilité des professeurs de concevoir et de mettre en œuvre des traitements didactiques spécifiques, adaptés aux enjeux de formation retenus pour les différents élèves de l'établissement. Compte tenu des enjeux de santé publique liés à la sédentarité, tout doit être mis en œuvre pour proposer une EPS adaptée.

- Lycée général et technologique (arrêté 17/1/2019)

* L'éducation physique et sportive du lycéen (...) lui permet de les (compétences) enrichir et d'en acquérir de nouvelles qui favoriseront sa réussite dans l'enseignement supérieur et dans sa vie future d'adulte.

* Au-delà des enseignements obligatoires, des dispositifs adaptés d'enseignement et d'animation, disciplinaires et pluridisciplinaires peuvent être organisés pour des élèves à besoins particuliers (obésité et surpoids, manque de confiance et d'estime de soi, recherche d'excellence sportive, etc.) et/ou des élèves en difficulté au regard des compétences-clés (savoir nager par exemple).

Comment identifier le handicap à l'école ?

- À la rentrée 2018, plus de 320 000 enfants en situation de handicap étaient scolarisés, alors que 20 000 ne sont pas scolarisés (dont 5 000 restent à domicile).

- La classification scolaire officielle des capacités motrices des élèves en fonction de leur handicap est définie dans la circulaire du 30/3/1994. Elle distingue deux positions de base : debout (élève classé D) ou en fauteuil (élève classé F) ; et elle établit trois niveaux de handicap pour chacune de ces positions : du niveau 1 pour les élèves les plus lourdement handicapés au niveau 3 pour les élèves les moins handicapés.

Que faut-il savoir sur le handicap ?

La loi pour l'égalité des droits et des chances (11/2/2005) prescrit de « rendre possible une participation effective à la vie sociale en assurant l'accessibilité de tous à tout ».

Pourtant, la sportivisation d'une EPS qui s'adresse à des jeunes « robustes et turbulents », a longtemps détourné les regards de ceux qui le sont moins et ne peuvent espérer s'inscrire avec succès dans la vaste dynamique des affrontements sportifs qui règnent à tous les niveaux de pratique.

Aujourd'hui, il y a toutefois une réelle volonté de s'adresser à ces élèves qui souffrent d'un handicap. Cependant, les freins à une pratique physique sont encore nombreux : accessibilité insuffisante, réticences des élèves ou des parents eux-mêmes, manque de formation des enseignants, sentiment de gêne devant le handicap... C'est ainsi que le handicap n'apparaît pas lié seulement à la personne, mais également aux situations et environnements rencontrés.

Par ailleurs, si le handicap nécessite une pratique physique adaptée, il a aussi des conséquences psychologiques importantes pour le sujet lui-même. Notamment au moment de l'adolescence où les bouleversements corporels ont des répercussions psychologiques importantes, aussi bien au niveau de la réalité concrète, qu'au niveau imaginaire et symbolique. Ce qui entraîne un véritable travail de réappropriation du corps et de ses nouvelles possibilités. Or, « pendant cette période, on est complètement assujéti au miroir, au reflet inerte renvoyé par la glace, au reflet vivant que l'on cherche à lire dans les yeux des autres. On y guette le surgissement de soi-même conforme à une image

idéale » (F. Dolto, C. Dolto-Tolitch, Paroles pour adolescents, 1989).

Dès lors, cette réappropriation corporelle est très problématique pour l'adolescent handicapé.

- Le sujet doit effectuer un travail de deuil dès lors que survient le handicap. Le handicap, qui est à la fois une altération physique et une blessure narcissique rend le corps faillible. Le travail de deuil va s'effectuer en différents stades : la sidération, le déni (défense nécessaire pour repousser l'insupportable), la dépression (prise de conscience que la guérison n'aura pas lieu) et l'acceptation (le réinvestissement de l'avenir).

- Par ailleurs, le handicap va télescoper le mouvement d'autonomisation en ramenant l'adolescent à un état infantile lié à la dépendance d'autrui. Il va même favoriser une régression. Le sujet sera en tout cas plongé dans une contradiction entre avoir besoin et ne pas supporter d'être dans un état de dépendance.

- Enfin, la recherche du semblable auprès des pairs devient compliquée dans la mesure où les regards peuvent être porteurs de curiosité, compassion, pitié ou ignorance ; ce qui marque justement la différence. Les relations de rivalité entre pairs, constitutives de l'identité, deviennent faussées (d'où des surinvestissements dans des sphères ne mettant pas en jeu le corps) ; de même, les relations avec les pairs de sexe opposé prennent une autre dimension en faisant surgir des sentiments de honte quant à la différence « exhibée ».

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

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

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 refusent de s'investir en EPS.	Accepter son corps comme source potentielle de plaisir et de bien-être.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
- Aménager les pratiques pour qu'elles soient réalisables et s'effectuent en toute sécurité. - Éviter les excès d'adaptations qui dénatureraient l'activité. - Relativiser les résultats obtenus. - Différencier les modes de pratique (rôles sociaux).	
Problème professionnel (2)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui sont cantonnés à l'exercice d'un rôle social ou à une pratique adaptée « <i>minimaliste</i> ».	Variation des champs d'expériences corporelles pour gagner en autonomie et en confiance.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
- Diversifier les actions en EPS : motrices, mais aussi méthodologiques et sociales. - Introduire des activités spécifiques issues de la culture handisport où les progrès et réalisations sont possibles. - Participer aux activités de l'UNSS (actions district...).	
Problème professionnel (3)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui sont manifestement à part des autres.	Changer le regard des autres camarades.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
- Sensibiliser les autres élèves au fait qu'être handicapé pose de réels problèmes. - Ne pas « stigmatiser » l'élève handicapé en étant toujours avec lui (sur protection).	
Problème professionnel (4)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves voués à l'échec ou à l'isolement.	Permettre la réussite.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
- Adapter les conditions de pratique et d'évaluations. - Différencier les registres d'action : moteur, mais aussi méthodologique et social.	

FICHE THÉMATIQUE N°18 : INTERACTION (ENTRE PAIRS)

DEFINITION & ENJEUX	
Qu'est-ce qu'une interaction ? « Relations entre plusieurs individus à propos d'un objet, dans le but d'acquérir des compétences » (F. Darnis, 2010).	
Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser aux interactions ? - Parce que les apprentissages en EPS s'effectuent au sein d'un collectif (groupement d'élèves). - Parce que les élèves sont plus réceptifs au discours de leurs camarades (forme et fond). - Parce que cela augmente le nombre de rétroactions possibles au cours de l'apprentissage. - Parce que cela permet de mieux cibler ce qu'il y a à faire et à apprendre (si l'interaction est guidée).	

POINTS DE REPÈRES
Que disent les programmes d'EPS au sujet des interactions ? - Collège (arrêté 8/7/2008) * <i>L'ensemble des compétences méthodologiques et sociales révèlent principalement l'appropriation d'outils, de méthodes, de savoirs et de savoir être nécessaires aux pratiques et aux apprentissages dans le respect des règles et des rapports humains.</i> * <i>Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages.</i>
Comment se déroulent les interactions en EPS ? - D. Deriaz, B. Poussin et J-F. Grehaigne (Le débat d'idées, Revue EPS n°273, 1998) provoquent des interactions verbales entre les phases de jeu entre les joueurs d'une même équipe ou bien entre un joueur et un partenaire observateur. Dans le premier cas, les interactions se centrent sur les conditions d'efficacité de l'équipe, dans le second cas, elles visent davantage le développement des ressources individuelles du joueur au sein de l'équipe. - Toujours dans la perspective du débat d'idées, Z. Zerai, M. Rezig, M. Zhigbi (Débats d'idées et apprentissage chez les filles en sport collectif. eJRIEPS, 13, 2008) proposent d'introduire des données chiffrées relevées à l'occasion des rencontres de manière à obtenir des données fiables qui permettent d'alimenter le débat d'idées. - La formation au managérat (formé) réciproque entre pairs prouve aussi toute son efficacité sur l'acquisition de compétences motrices et décisionnelles en tennis de table (P. Ensergueix, L. Lafont, Formation au Managérat Réciproque en tennis de table chez des élèves de 14-15 ans : tentative de modélisation et mesure des effets. eJRIEPS, 12, 2007).
Que faut-il savoir sur les interactions ? Le postulat de base consiste à affirmer que les élèves peuvent acquérir des connaissances lors des interactions entre pairs. Dans cette optique, l'enseignant cherche à faire passer les élèves d'un simple regroupement ou rassemblement à un véritable groupe ou à une véritable équipe. L'interaction peut s'opérer au sein de groupes de différentes natures. D. Hauw (Les groupes en EPS, 2000) distingue ainsi des groupes de niveaux, de besoin, affinitaires, hétérogènes, mixtes et physiologiques. L'interaction peut prendre plusieurs aspects et être verbale ou non verbale, individuelle ou collective. On peut ainsi recenser l'imitation, le conflit sociocognitif, la conduite parallèle, le tutorat et la coopération... Toutefois, le simple fait de mettre des élèves en groupe et de leur demander de travailler ensemble n'aboutit que très rarement à une véritable coopération. De fait, plusieurs conditions doivent être réunies pour que ces interactions soient bénéfiques : - En premier lieu, il est nécessaire que l'enseignant organise les interactions. Ce qui signifie qu'il accepte que l'élève prenne « <i>en charge lui-même son propre apprentissage</i> » (P. Jonnaert, C. Vander Borgh, Créer des conditions d'apprentissage, 2003). - D'autre part, les interactions doivent être guidées. Sur la base d'observables, de données chiffrées... l'interaction doit être orientée vers le contenu visé. - Par ailleurs, il faut que la relation entre les individus qui interagissent soit de nature coopérative et non compétitive (climat de maîtrise). - Il semble également qu'un niveau proche de compétences entre les élèves impliqués, permette plus facilement la remise en cause des représentations. Même si F. D'Arripe (À propos de la thèse, Revue EPS n°282, 2000) plaide pour une dissymétrie de compétence en début d'apprentissage. - Enfin, « <i>pour pouvoir bénéficier au mieux des explications, celui qui les reçoit devrait avoir l'opportunité de les</i>

mettre en application de manière à pouvoir gérer sa compréhension et éventuellement prendre conscience des problèmes rencontrés » (C. Buchs, K. Lehraus, F. Butera, Interactions en petits groupes et apprentissage, 2006). En effet, « *la médiation des autres n'a de sens que de permettre l'exercice de pouvoirs nouveaux que chacun se découvre* » (O. Bassis, Se construire dans le savoir, 1998).

Il faut préciser que si le conflit socio-cognitif est un moyen efficace pour l'émergence de nouvelles solutions, il existe aussi des modalités d'interactions sans conflit qui favorisent l'apprentissage (conseils, démonstrations...).

Soulignons enfin que l'utilisation d'interactions entre élèves permet également d'envisager l'acquisition d'attitudes (écoute, prise en compte du point de vue d'autrui...) ou de méthodes

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 de grosses difficultés à être en interaction : point de vue immuable, élève à part...	Le groupe doit offrir les conditions d'un échange constructif.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
- Former des groupes dont la dynamique relationnelle n'est pas incompatible avec les échanges (groupes de besoin notamment). - Instaurer dans le groupe une interdépendance dans l'atteinte du but et la recherche du succès. - Organiser les rôles au sein du groupe de manière à rendre chacun indispensable à l'interaction. - Créer un climat de maîtrise.	
Problème professionnel (2)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui sont en petits groupes mais dont les phases d'interactions ne débouchent sur aucune solution nouvelle.	Guider l'interaction vers le contenu à s'approprier.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
- Utiliser des supports inductifs de l'échange : fiches de relevés, observations critériées... - Jouer sur l'asymétrie de compétences lors des échanges. - Jouer sur les modalités de groupement. - Aider à la conceptualisation et à la verbalisation (si elle est utilisée).	
Problème professionnel (3)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui trouvent des solutions grâce aux interactions sociales, mais qui ne les utilisent finalement pas lorsque c'est à eux de pratiquer.	Concrétiser individuellement la solution trouvée collectivement.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
- Offrir des occasions de tester, puis de comparer les nouvelles solutions.	

FICHE THÉMATIQUE N°19 : LUCIDITÉ

DEFINITION & ENJEUX	
Qu'est-ce que la lucidité ? La lucidité consiste à manifester de la perspicacité, de la clairvoyance, de l'objectivité dans le rapport qui unit les choses entre elles ou dans le lien que l'individu entretient avec son environnement.	
Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à la lucidité ? - Parce que la finalité de l'EPS est de former un individu cultivé, lucide et autonome. - Parce que c'est un élément clé pour une pratique sécuritaire (intégrité physique). - Parce que cela permet à l'élève d'agir plus efficacement dans son environnement, en fonction des ressources dont il dispose. - Parce qu'il est attendu de l'élève qu'il puisse apprécier et évaluer des prestations motrices.	

POINTS DE REPÈRES
Que disent les programmes d'EPS au sujet de la lucidité ? - Collège (Arrêté du 9/11/2015) * <i>L'éducation physique et sportive a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre-ensemble</i> (Programme d'EPS cycle 3). * <i>Ils identifient les effets immédiats de leurs actions, en insistant sur la nécessaire médiation du langage oral et écrit</i> (Programme d'EPS cycle 3). * <i>Développer le jugement est un des buts privilégiés du cycle 4. Chaque discipline y concourt à sa manière en enseignant l'évaluation critique de l'information et des sources d'un objet médiatique, en apprenant à élaborer des codes pour évaluer une activité physique...</i> (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4). * <i>Au cycle 4, les élèves prennent conscience des risques, qu'ils soient naturels ou liés aux activités humaines, et en analysent les causes et conséquences naturelles et humaines</i> (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4). * <i>L'éducation physique et sportive aide à comprendre les phénomènes qui régissent le mouvement et l'effort, à identifier l'effet des émotions et de l'effort sur la pensée et l'habileté gestuelle</i> (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4). * <i>Acquérir les bases d'une attitude réflexive et critique vis-à-vis du spectacle sportif</i> (Compétences travaillées, programme EPS du cycle 4). - Lycée professionnel (2009), lycée général et technologique (2010) * <i>L'EPS a pour finalité de former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué (finalité).</i> - Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010) * <i>Le développement des ressources, l'enrichissement de la motricité, la capacité à en disposer à bon escient dans le cadre d'une pratique raisonnée, constituent des conditions nécessaires pour accroître la réussite de l'élève dans des contextes de pratiques diversifiées</i> (Objectif n°1). * <i>Par l'analyse réflexive sur les pratiques elles-mêmes et les conditions de la pratique, le lycéen évite d'être un consommateur naïf d'activités physiques et devient un pratiquant lucide et responsable, capable de réinvestir les effets de sa formation en dehors de l'école</i> (Objectif n°2). * <i>Les trois compétences méthodologiques et sociales sont indispensables tant à l'acquisition des compétences propres à l'EPS, qu'à celles partagées avec les autres disciplines pour permettre à l'élève d'apprendre et de devenir citoyen et lucide.</i> * <i>S'engager lucidement dans la pratique se préparer à l'effort, connaître ses limites, connaître et maîtriser les risques, se préserver des traumatismes, récupérer, apprécier les effets de l'activité physique sur soi</i> (compétence méthodologique n°1). Qu'est-ce qu'être lucide en EPS ? - « <i>S'engager lucidement dans la pratique</i> » constitue la compétence méthodologique et sociale n°1 du lycée général et professionnel (2009,2010). Les programmes la déclinent en termes de : se préparer à l'effort, connaître ses limites, se préserver des traumatismes, apprécier les effets de l'activité physique sur soi... - De manière plus large, on retiendra aussi qu'être lucide en EPS, c'est : * Pouvoir se fixer un projet adapté à ses moyens (par exemple, déterminer le temps prévu pour courir son 3 x 500 m lors de l'épreuve de course de ½ fond au bac). * Adapter son niveau de ressource aux contraintes de l'environnement pendant l'action (par exemple, adapter sa frappe à l'état du rapport de force en badminton). * S'engager en toute sécurité dans une pratique présentant des dangers objectifs (posséder les connaissances permettant de grimper en tête dans une voie d'escalade). * Pouvoir apprécier le niveau de prestation d'un camarade (par exemple en danse au bac). Que faut-il savoir sur la lucidité La lucidité est une synergie dialectique entre l'intuition (perception immédiate de la réalité) et la raison (qui

analyse, confronte et expérimente). Elle dépasse la connaissance de soi dans la mesure où elle porte un regard extérieur sur le rapport que les individus entretiennent entre eux ou avec leur environnement. « <i>La lucidité, c'est avoir des sensations à la troisième personne</i> » (M. Cioran, <i>Le crépuscule des pensées</i> , 2001).
Sur le plan éducatif, l'école demande à l'élève de réfléchir, de s'interroger, de développer un regard critique sur lui-même. Plus spécifiquement, l'EPS ambitionne de former un citoyen lucide, ce qui revient à : - Connaître ses capacités (se connaître, connaître son niveau de compétence) ; comprendre ce que l'on fait (connaître les APSA, les techniques et le matériel, savoir comment le milieu environnant peut réagir). - Pouvoir disposer de ses capacités à bon escient. C'est-à-dire agir en fonction de ses moyens, se fixer des buts atteignables. - Pouvoir adapter son comportement au regard du déroulement de l'action ; que ce soit dans un environnement physique ou dans un contexte d'opposition social individuel ou collectif. - Pouvoir agir, pour soi et pour les autres, dans des conditions de sécurité objective. - Pouvoir juger, estimer des prestations corporelles ; porter un regard critique sur le spectacle sportif (donner son avis, argumenter). La lucidité n'est toutefois pas donnée d'emblée. Si l'intuition est une première forme de connaissance, elle doit être complétée par la raison. C'est pourquoi, l'enseignant doit offrir à ses élèves les moyens de comparer, mettre en relation, échanger, évaluer afin de développer une image qui s'approche de la vérité. L'utilisation de critères d'observations accessibles constitue à ce titre un outil déterminant pour accéder à un degré de lucidité important. Enfin, nous soulignerons avec André Comte-Sponville que « <i>la lucidité, c'est l'amour de la vérité, quand elle n'est pas aimable. Cela vaut aussi pour soi. Car enfin se connaître comme on est, c'est presque toujours se décevoir</i> ». Il précise aussi (Dictionnaire philosophique, 2001) que « <i>la lucidité, c'est voir ce qui est comme cela est, plutôt que comme on voudrait que cela soit</i> ».

L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT	
Problème professionnel (1)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui formulent des projets d'action irréalistes.	Quel problème doit-il résoudre ? Faire prendre conscience aux élèves des ressources dont ils disposent pour les aider à se fixer un projet adapté.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Mettre en place des outils de mesure des capacités (test VAM-eval...). - Centrer l'attention des élèves sur les manifestations de leurs efforts (fréquence cardiaque, rapport réussites / tentatives...). - Les aider à prendre connaissance des outils d'évaluation (barèmes, codes de pointage...).	
Problème professionnel (2)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui ne transforment pas leurs comportements malgré une inefficacité constatée.	Quel problème doit-il résoudre ? Pouvoir adapter ses comportements au regard de l'évolution de la situation.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Confronter l'élève à des situations complexes qui « obligent » la mobilisation et l'adaptation des contenus mis en jeu. - Utiliser la verbalisation pour mettre en rapport les actions menées avec le résultat obtenu.	
Problème professionnel (3)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui s'engagent dans des situations dangereuses pour eux.	Quel problème doit-il résoudre ? Pouvoir apprécier la dangerosité d'un environnement.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Identifier les risques potentiels : manifestations, forces... - Les doter d'outils d'actions sécuritaires : parades...	
Problème professionnel (4)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves incapables d'apprécier objectivement une prestation motrice.	Quel problème doit-il résoudre ? Mettre en rapport une prestation motrice avec des critères d'évaluation.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Identifier et comprendre les critères d'observation. - S'approprier les outils d'évaluation.	

FICHE THÉMATIQUE N°20 : MÉTHODOLOGIQUE ET SOCIALE

DEFINITION & ENJEUX	
Qu'est-ce qu'une compétence méthodologique et sociale ? « Acquisition d'attitudes, de méthodes et de démarches favorables à l'apprentissage dans la pratique de l'activité mais aussi de la vie sociale » (M. Poncet, Les compétences méthodologiques des enjeux de poids pour l'EPS, Cahiers EPS n°30, académie de Nantes, 2004).	
Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser aux compétences méthodologiques et sociales ? - Parce qu'elles permettent d'atteindre les visées éducatives notifiées dans les programmes de la discipline. - Parce qu'elles sont pleinement intégrées aux compétences attendues dans chaque APSA. - Parce qu'elles constituent des aspects d'excellence pour certains élèves. - Parce qu'elles facilitent la construction des acquisitions motrices. - Parce qu'elles permettent à l'élève de mieux s'insérer socialement.	

POINTS DE REPÈRES
Que disent les programmes d'EPS au sujet des compétences méthodologiques et sociales ? <u>- Collège (Arrêté 9/11/2015)</u> * Tous les enseignements doivent apprendre aux élèves à organiser leur travail pour améliorer l'efficacité des apprentissages (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3). * Ils poursuivent leur initiation à des rôles divers (arbitre, observateur...) (Programme EPS cycle 3). * Grâce à un temps de pratique conséquent, les élèves éprouvent et développent des méthodes de travail propres à la discipline (par l'action, l'imitation, l'observation, la coopération, etc.) (Programme EPS cycle 3). * C'est dans le mouvement même des apprentissages disciplinaires et des divers moments et lieux de la vie scolaire qu'une attention est portée aux méthodes propres à chaque discipline et à celles qui sont utilisables par toutes (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4). * L'ensemble des disciplines concourt à apprendre aux élèves comment on apprend à l'école (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4). <u>- Lycée professionnel (arrêté du 10/2/2009)</u> * Les trois compétences méthodologiques et sociales constituent de véritables outils pour apprendre. Leur énoncé définit à la fois ce qu'il y a à savoir et les repères pour apprécier ce qui est réellement su. <u>- Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)</u> * 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. * Les compétences méthodologiques et sociales révèlent l'acquisition de méthodes, d'attitudes, de démarches réflexives. Elles constituent de véritables outils qui permettent à l'élève de savoir apprendre, de savoir être, seul et avec les autres, tant à l'école qu'en dehors. * Les trois compétences méthodologiques et sociales sont indispensables tant à l'acquisition des compétences propres à l'EPS, qu'à celles partagées avec les autres disciplines pour permettre à l'élève d'apprendre et de devenir citoyen et lucide. Leur énoncé définit à la fois ce qu'il y a à savoir et des repères pour apprécier les acquis.
Qu'est-ce qu'une compétence méthodologique et sociale en EPS ? Ces compétences sollicitent trois domaines que déclinent de manière spécifique les programmes de collège et lycée (général et professionnel). - <i>La vie sociale.</i> Agir dans le respect de soi, des autres, et de l'environnement par l'appropriation de règles (CMS 1 collège). Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités (CMS 2 collège). Respecter les règles de vie collective et assumer les différents rôles liés à l'activité (CMS 2 lycée général et professionnel). - <i>Apprendre.</i> Se mettre en projet (CMS 3, collège). Savoir utiliser différentes démarches pour apprendre (CMS 3 lycée professionnel) à agir efficacement (CMS 3 lycée général). - <i>La connaissance de soi.</i> Se connaître, se préparer, se préserver par la régulation et la gestion de ses ressources et de son engagement (CMS 4 collège). S'engager lucidement dans la pratique (CMS 1 lycée général et professionnel).
Que faut-il savoir sur les compétences méthodologiques et sociales ? Au préalable, il convient de formuler deux remarques : - D'une part, la notion même de compétence méthodologique et sociale relève d'un abus de langage gênant. En effet, par définition, une compétence n'est ni méthodologique, ni sociale (ni motrice !). Elle est tout à la fois en intégrant ces trois composantes qu'on ne peut dissocier en EPS. - D'autre part, cette association du méthodologique et du social relève d'un montage très artificiel. La lecture détaillée des compétences dans les programmes disciplinaires montre en effet qu'il s'agit plus d'une juxtaposition que d'une combinaison. Tout au plus, peut-on leur reconnaître une dimension transversale que J. Leplat (À propos des

compétences, Revue EPS n°267, 1997) caractérise, grâce à la prise de conscience, comme permettant au sujet de « *gérer plus efficacement ses activités afin de trouver de meilleures conditions de mises en œuvre de celles-ci* ».

Sur le plan méthodologique, le postulat de base repose sur l'idée que « *permettre à l'élève de se doter de méthodes, c'est lui donner la possibilité de construire en conscience son chemin vers la connaissance et de pouvoir le retrouver sur la base de repères et de procédures stabilisées* » (P. Beunard, Peut-on enseigner des méthodes ? Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°29, 2003).

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

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

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

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

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

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 ont du mal à prendre en charge et assumer des rôles sociaux.	Créer les conditions d'exercice de responsabilités.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
- Identifier les connaissances spécifiques à faire acquérir - Acquérir les gestes appropriés permettant de mettre en acte les décisions prises (exemple : arbitrage). - Connaître la conduite à tenir en cas de situation conflictuelle. - Concevoir des épreuves d'évaluation qui intègrent les dimensions sociales.	
Problème professionnel (2)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui éprouvent des difficultés à s'organiser pour travailler ensemble de manière productive.	Créer les conditions d'un projet collectif.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
- Créer une communauté d'intérêt dans le but à poursuivre. - Jouer sur les formes de groupement. - Structurer les rôles respectifs de manière à ce que chacun soit utile et indispensable au fonctionnement du groupe. - Instaurer un climat de travail positif, respectueux de chacun.	
Problème professionnel (3)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui ont du mal à se fixer un projet cohérent au regard des ressources dont ils disposent.	Permettre un engagement affectif et effectif dans l'action.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
- Faire éprouver à l'élève des raisons de s'engager. - Mettre en place des buts inaccessibles d'emblée, mais réalisables en fin de séquence d'apprentissage. - Permettre à l'élève d'identifier les ressources dont il dispose.	
Problème professionnel (4)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui ont tendance à transgresser les règles.	Faire intégrer le respect, la portée et l'utilité de la règle.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
- Clarifier la règle pour qu'elle soit comprise de tous.	

- La faire construire par les élèves à partir d'une situation où elle est perçue comme nécessaire. - Faire « jouer » la règle de manière à la rendre opérationnelle.	
Problème professionnel (5)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui s'engagent de manière « aveugle » dans leurs apprentissages.	Adapter ses actions à l'environnement
Quelles solutions peut-il apporter ?	
- Développer l'évaluation formatrice pour que les élèves puissent apprécier leurs actions en vue de les réguler. - Concevoir des épreuves d'évaluation qui intègrent les dimensions méthodologiques.	

FICHE THÉMATIQUE N°21 : MIXITÉ

DEFINITION & ENJEUX	
Qu'est-ce que la mixité ? « Fait de dispenser un enseignement commun à un groupe de garçons et de filles dans le dessein de leur permettre de s'approprier une culture commune, tout en reconnaissant la place et les caractéristiques de chacun » (V. Lamotte, Lexique de l'enseignement de l'EPS, 2005).	
Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à la mixité ? - Parce qu'il enseigne en même temps à des filles et des garçons. - Parce que les filles réussissent moins bien en EPS que les garçons. - Parce que l'EPS est la seule discipline qui met en jeu le corps et que celui-ci constitue une des principales différences entre les garçons et les filles. - Parce que beaucoup d'APSA support à l'EPS se caractérisent par des dimensions historiquement et culturellement masculines (force, défi...)	

POINTS DE REPÈRES
Que disent les programmes d'EPS au sujet de la mixité ? <u>- Collège (arrêté 9/11/2015)</u> * L'éducation physique et sportive permet tout particulièrement de travailler sur ce respect, sur le refus des discriminations et l'application des principes de l'égalité fille/garçon (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3). * L'éducation physique et sportive répond aux enjeux de formation du socle commun en permettant à tous les élèves, filles et garçons ensemble et à égalité, a fortiori les plus éloignés de la pratique physique et sportive, de construire cinq compétences travaillées en continuité durant les différents cycles (Programme EPS cycle 3 & 4). * Ces règles concernent aussi les pratiques et la vie dans l'établissement, comme dans les activités physiques, sportives et artistiques : comprendre qu'elles sont source d'inventions techniques, de liberté, de sécurité permet d'établir des rapports positifs aux autres, en particulier avec les camarades de l'autre sexe (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4). * L'éducation physique et sportive aide tous les collégiens et collégiennes à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, pour construire une image positive de soi dans le respect des différences (Programme EPS cycle 4). <u>- Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)</u> * Cette discipline est dépendante des conditions d'enseignement qui permettent de tenir compte des genres (féminin / masculin). * Le parcours d'expériences corporelles proposé à l'élève se traduit par le choix d'activités physiques, sportives et artistiques. Il tient compte des demandes du public scolaire local, celles des filles notamment. <u>- Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)</u> * Le parcours d'expériences corporelles proposé à l'élève se traduit par le choix d'activités physiques, sportives et artistiques. Il tient compte des demandes du public scolaire local, celles des filles notamment.
Quelle réalité recouvre la mixité dans les pratiques physiques ? - (Pratiques sportives des jeunes 2001). Plus des deux tiers des jeunes de 12 à 17 ans pratiquent un sport en dehors des cours d'EPS dispensés au collège ou au lycée. La pratique sportive est plus fréquente chez les garçons que chez les filles (77 % contre 60 %). Quand le milieu social s'élève, les filles sont plus nombreuses à faire du sport et en font plus fréquemment. Parmi les filles qui entrent en seconde, 64 % font du sport, soit autant que les filles de 6e et de 5e. Néanmoins, les formes de pratique se modifient : parmi les lycéennes qui font du sport, 75 % en font au moins une fois par semaine contre 85 % des collégiennes, mais elles font moins souvent partie d'un club - Aux examens d'EPS (2014), on relève une différence de moyenne entre les garçons et les filles au bac général (14,40 / 13,74), au bac techno (13,44 / 12,64), au bac pro (12,83 / 12,42) et au CAP-BEP (12,97 / 12,21). - (Sport scolaire, UNSS 2013). Première fédération féminine du point de vue des licenciés, les filles représentent 40% des effectifs totaux (avec une représentation équivalente chez les jeunes arbitres), avec toutefois une nette déperdition avec l'âge (47% des licenciés en benjamins contre 37% en cadets).
Que faut-il savoir sur la mixité ? Ce n'est que depuis le milieu des années 1980 que les cours d'EPS sont réellement mixtes. Cette ambition noble entretient cependant une reproduction d'inégalités, notamment au niveau des résultats aux examens, mais aussi au niveau du nombre de licenciés dans le sport scolaire. Du coup, l'EPS se différencie des autres disciplines dans la mesure où les filles réussissent globalement moins bien que les garçons. Il faut préciser qu'on a longtemps proposé en EPS aux filles, ce qui se faisait avec les garçons ; et savoir également que près des 2/3 des interactions du professeur s'adressent aux garçons. Pour que vive la mixité, source potentielle d'enrichissement et d'intégration des valeurs citoyennes, il faut aujourd'hui passer de l'égalité à l'équité. Ce qui revient à prendre en compte les différences physiques, les motifs d'agir

et l'expression différenciée de la motricité. Mais aussi la notion de genre entendue comme attribut psychologique et culturel, fruit d'un processus social au cours duquel l'individu acquiert les caractéristiques du masculin ou du féminin. Cependant, cette recherche d'équité ne doit pas déboucher, sous peine de gommer son objectif premier (le vivre ensemble), sur une pédagogie des différences avec un enseignement à deux vitesses.

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

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

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

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

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

Au final, la mixité est porteuse d'un double visage : certes une opportunité à saisir pour les filles, mais aussi une arène de la production du genre et de la domination masculine (G. Cogérino, Rapport au corps, genre et réussite en EPS, Préambule, AFRAPS, 2017).

L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT

Problème professionnel (1)

À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?

À des différences de niveaux marquées entre garçons et filles.

Quel problème doit-il résoudre ?

Gérer dans un même lieu et dans un même moment une hétérogénéité très marquée.

Quelles solutions peut-il apporter ?

- Différencier les modes de groupement (groupes de besoins par exemple).
- Proposer des aménagements matériels (hauteur du filet, taille du ballon...).
- Insister sur les contenus méthodologiques et sociaux.
- Travailler des pouvoirs moteurs simples pour que les filles puissent agir plus efficacement.

Problème professionnel (2)

À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?

À des élèves (souvent les filles) qui manifestent un investissement moindre.

Quel problème doit-il résoudre ?

Diversifier les mobiles d'agir.

Quelles solutions peut-il apporter ?

- Diversifier les modes d'entrée dans l'APSA, ainsi que les
- Choisir des modes de groupement qui ne « mettent pas en danger » (ex. : les garçons en rouge jouent contre les garçons en bleu, puis le score continue, mais avec les filles en rouge contre les filles en bleu).
- Minorer les compétitions (donc les échecs potentiels) et développer une logique de maîtrise.
- Développer ce qui fonde culturellement l'activité (accéder à la logique du duel, de la performance...).

Problème professionnel (3)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des filles qui obtiennent de moins bons résultats que les garçons lors des évaluations.	Quel problème doit-il résoudre ? Valider le travail réalisé dans un souci d'équité.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Choisir des critères d'évaluation qui sanctionnent plus les progrès (diminuer le poids de la performance).	
Problème professionnel (4)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves, garçons et filles, qui éprouvent des difficultés à se mélanger, à pratiquer ensemble.	Quel problème doit-il résoudre ? Accepter la présence d'autrui, voire la coopération.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Rendre l'autre nécessaire dans la réalisation de la tâche demandée et favoriser les interactions sociales. - Rechercher un équilibre dans la programmation des APSA (genre masculin, féminin, neutre). - Développer des projets collectifs (acrosport...).	
Problème professionnel (5)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des risques de blessure du fait des différences morphologiques entre garçons et filles.	Quel problème doit-il résoudre ? Instaurer un contexte de pratique sécuritaire.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Démixer ou jouer sur les formes de groupement. - Adapter les règles (jouer sur les interdits).	
Problème professionnel (6)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des garçons qui refusent que les filles les arbitrent.	Quel problème doit-il résoudre ? Développer l'exercice des responsabilités.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Connaissance du règlement et des gestes d'arbitrage. - Instauration de rôles sociaux indispensables.	

FICHE THÉMATIQUE n°22 : MOTIVATION

DEFINITION & ENJEUX

Qu'est-ce que la motivation ?

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

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

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



POINTS DE REPÈRES

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

- Collège (arrêté 8/7/2008)

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

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

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

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

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

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

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

Comment apprécier la motivation en EPS ?

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

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

Que faut-il savoir sur la motivation ?

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

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

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

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

* Pour protéger ou renforcer son estime de soi (notamment au sein d'un groupe). Le développement de l'estime de soi repose notamment sur les causes que le sujet attribue au résultat de ses actions, mais aussi sur les progrès qu'il pense réaliser (et des ressources qu'il pense posséder) au regard de l'estimation de la difficulté des tâches auxquelles il est confronté. L'individu peut également être mobilisé par le fait de vouloir et pouvoir s'insérer dans un groupe (reconnaissance d'autrui). C'est ainsi que la formation du concept de soi se fait par des comparaisons sociales externes (par rapport à un groupe ou à un individu) et des comparaisons internes (ses propres habiletés dans différents domaines). * Pour éprouver des sensations agréables. Ces sensations peuvent trouver leur origine dans les ressorts culturels qui fondent les APSA (épreuve, performance, compétition). Mais ce sont véritablement les émotions ressenties qui motiveront l'individu. Dans cette optique, le plaisir ressenti constitue le principal facteur sous-tendant l'adhésion prolongée à une pratique. Parallèlement, la difficulté à gérer ses émotions peut court-circuiter l'investissement du sujet. En filigrane de ces trois aspects, le sujet développe des stratégies motivationnelles qui lui permettent de négocier les conséquences affectives susceptibles de découler des situations auxquelles il est confronté. In fine, L'enseignant pourra motiver l'élève : 1) en l'aidant à se fixer et à atteindre un but lui permettant de se réaliser ; 2) en l'aidant à protéger ou développer son estime de soi ; 3) en favorisant son insertion dans un groupe ; 4) en lui faisant vivre des sensations positives (s'appuyer sur le rôle dynamogène des émotions) ; 5) en l'aidant à gérer le contrôle de son activité

L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT	
Problème professionnel (1)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves passifs que l'enseignant est obligé de « pousser » sans arrêt.	Quel problème doit-il résoudre ? Offrir aux élèves des raisons d'agir.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Introduire de la nouveauté, de la surprise, de la complexité ou du conflit dans les situations proposées. - Mettre en place une pédagogie de la réussite. - Proposer des buts difficiles d'entrée mais réalisables à la fin de l'enseignement. - Aider les élèves à se fixer un projet (de performance ou de maîtrise).	
Problème professionnel (2)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui s'arrêtent plus ou moins rapidement de pratiquer en cours d'apprentissage.	Quel problème doit-il résoudre ? Maintenir l'engagement de l'élève.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Adapter la difficulté de la tâche en réglant le décalage entre les contraintes de la tâche et les ressources des élèves. - Jouer sur les modalités de groupement. - Développer les interactions sociales entre pairs.	
Problème professionnel (3)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui n'osent pas participer, qui ne veulent pas faire devant leurs camarades ou qui s'arrangent pour que l'enseignant ne les voit pas.	Quel problème doit-il résoudre ? Augmenter le sentiment de confiance en soi et le sentiment de compétence.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Jouer sur les composantes de la confiance en soi, notamment en accompagnant l'élève dans l'interprétation de ses résultats antérieurs, mais aussi en travaillant sur ses croyances d'efficacité personnelle et sur les croyances sur la difficulté de la tâche. - Faire vivre à l'élève des expériences de maîtrise. - Lui faire assister aux efforts et succès d'autrui. - Jouer sur des formes de groupement qui invite l'élève à s'engager (plutôt des groupes affectifs pour ce genre d'élèves). - Instaurer des projets communs : but partagé, rôles complémentaires, climat affectif d'écoute et d'entraide.	
Problème professionnel (4)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui réalisent les exercices, mais qui ne font pas beaucoup d'efforts et ne semblent pas très intéressés.	Quel problème doit-il résoudre ? Associer des émotions agréables à l'apprentissage.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Développer le sentiment d'autodétermination (offrir des choix possibles dans l'action à réaliser). - Orienter les élèves vers des buts d'accomplissement (pédagogie de maîtrise basée sur les progrès individuels). - Diversifier les modalités de pratiques : défi aux autres, à soi-même, défis collectifs (battre le record du monde...).	
Problème professionnel (5)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui s'arrêtent de pratiquer parce qu'ils ont perdu,	Quel problème doit-il résoudre ? Aider les élèves à contrôler leurs émotions.

parce qu'ils ne veulent pas faire partie d'un groupe qu'ils n'ont pas choisi...	
Quelles solutions peut-il apporter ? - Apprendre à reconnaître et interpréter ses émotions. - Construire de nouveaux repères pour mieux contrôler ses affects. - Passer à des rôles d'arbitre ou de coach pour percevoir différemment la situation et mesurer les conséquences de certains actes.	

FICHE THÉMATIQUE N°23 : OBÉSITÉ

DEFINITION & ENJEUX	
Qu'est-ce que l'obésité ? « Excès de masse grasse entraînant des conséquences néfastes pour la santé » (E. Martinand, L'obésité de l'enfant et de l'adolescent, Revue EPS n°290, 2001).	
Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à l'obésité ? - Parce qu'une partie des élèves à qui il s'adresse sont concernés par ce problème. - Parce qu'il peut jouer un rôle dans la détection et la prise de conscience de ce problème. - Parce qu'un excès de masse grasse peut court-circuiter les apprentissages dans une discipline qui s'adresse au corps : incapacités physique, image de soi dévalorisée... - Parce que l'EPS est un lieu qui peut donner envie à l'élève de se (re)prendre en charge.	

POINTS DE REPÈRES
Que disent les programmes d'EPS au sujet de l'obésité ? - Lycée général et technologique (arrêté 17/1/2019) * Au-delà des enseignements obligatoires, des dispositifs adaptés d'enseignement et d'animation, disciplinaires et pluridisciplinaires peuvent être organisés pour des élèves à besoins particuliers (obésité et surpoids...). - Lycée professionnel (arrêté du 3/4/2019) * Selon le principe d'une école inclusive, les établissements de formation doivent accueillir tous les élèves quel que soit leur degré d'aptitude partielle ou de handicap. Il est de la responsabilité des professeurs de concevoir et de mettre en œuvre des traitements didactiques spécifiques, adaptés aux enjeux de formation retenus pour les différents élèves de l'établissement. Compte tenu des enjeux de santé publique liés à la sédentarité, tout doit être mis en œuvre pour proposer une EPS adaptée.
Comment se caractérise l'obésité ? - Selon l'enquête Obépi 2012 (Enquête épidémiologique nationale sur le surpoids et l'obésité, individus > 18 ans) : 15 % des adultes français sont obèses et 32,9% sont en surpoids. Il y a toutefois de fortes disparités régionales (gradient décroissant nord-sud), sociales (augmente avec les difficultés financières) et sexuelles (prévalence plus marquée chez la femme). - Une étude de la DREES en 2014 souligne la stabilisation des problèmes de surpoids chez les élèves de 3e, qui concerne toutefois encore près d'un jeune sur cinq (18 %) et 4 % pour l'obésité. Garçons et filles sont touchés à part égale. En revanche, des différences nettes apparaissent selon l'origine sociale : dans les zones d'éducation prioritaire, la part des élèves en surcharge pondérale dépasse la moyenne de 5 points.
Que faut-il savoir sur l'obésité ? L'obésité est décrite en fonction de l'indice de masse corporelle, qui est une mesure tenant compte essentiellement de la quantité de graisse dans le corps ($IMC = \text{masse corporelle (kg)} / \text{taille}^2 \text{ (m)}^2$). L'indice idéal se situe entre 18 et 25. Le principe est que plus l'indice augmente, plus les risques sanitaires augmentent. Au-dessus de 25, il y a surcharge pondérale et les risques apparaissent ; au-delà de 30, c'est l'obésité ; après 40, c'est l'obésité morbide. Les risques liés à l'obésité sont aussi variés que terribles : douleurs lombaires, hypertension artérielle, diabète, problèmes endocriniens... Plus la prise en charge est précoce et plus les chances de réduire l'obésité sont importantes. LA DREES (direction de la recherche des études de l'évaluation et des statistiques) retient, en 2011, cinq recommandations principales : 1) Un changement durable des habitudes plutôt que la recherche de la perte de poids à tout prix. 2) Un accompagnement diététique et un suivi régulier. 3) L'augmentation de l'activité physique (pas uniquement du sport). 4) Un accompagnement psychologique. 5) La non recommandation de l'usage des médicaments. La mise en activité physique est toutefois problématique. En effet, les sujets concernés ressentent une faiblesse musculaire, une sollicitation articulaire et tendineuse éprouvante, une fatigabilité rapide, ainsi que des blocages psychologiques liés notamment au rejet de l'image de soi et au regard des autres. D'autre part, une activité physique mal maîtrisée n'a qu'une influence peu significative sur la réduction de la masse grasse totale. Ainsi, pour deux exercices qui font brûler 300 kcal, le pourcentage de graisse mobilisé variera selon l'intensité et la durée de l'effort (par exemple, un footing à 80% de la FC max et une marche à 70% de la FC max). Il existe toutefois une intensité d'effort optimale pour perdre du poids. Le bon compromis se situe à travers des exercices réguliers, longs (entre 1h et 1h30) et à une intensité voisine de 65-75% de la FC max (lipolyse). Il est aussi important de noter que l'entraînement améliore l'aptitude de l'organisme à cataboliser les lipides. Concernant la pratique physique proposée en EPS à des élèves obèses (ou en forte surcharge pondérale), l'enseignant veillera à : - Choisir les APSA les plus facilement praticables au sein de chaque compétence culturelle. Des APSA où les marges de progrès et où les réussites sont réelles (en athlétisme, la course de durée ou le javelot, plutôt que la hauteur ou les

haies).
- Contrôler l'intensité et la durée de l'effort, tout en tenant compte de signes tels que douleur, essoufflement... - Aménager les conditions de pratiques afin de rendre certaines tâches plus accessibles et cohérentes avec les consignes médicales (exemple en escalade, utiliser des plans inclinés). - Adapter l'environnement humain en évitant les situations potentiellement « complexantes », de manière à protéger l'estime de soi (exemple en acrosport jouer sur les formes de groupement de manière à ce que l'élève se sente en sécurité affective pour pratiquer ; éviter les démonstrations...). - Différencier les modalités d'évaluation et minimiser le poids de la performance.
En fin de compte, le rôle premier de l'EPS est de chercher à permettre un investissement affectif et effectif dans les pratiques physiques en adaptant celles-ci aux caractéristiques de ces élèves, de manière à les placer en situation de progrès et de réussite sur les plans moteurs, méthodologiques et sociaux.

L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT	
Problème professionnel (1)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui préfèrent ne pas faire plutôt que d'apparaître ridicules aux yeux de leurs camarades.	Quel problème doit-il résoudre ? Protéger l'estime de soi.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Jouer sur les formes de groupement en cherchant à favoriser une bonne entente. - Développer une logique de maîtrise des savoirs, plutôt que de mettre en place des situations compétitives basées sur la comparaison sociale.	
Problème professionnel (2)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves persuadés que leur poids ne leur permet pas de réussir en EPS.	Quel problème doit-il résoudre ? Renforcer leur sentiment de compétence.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Clarifier le but de tâches adaptées à leurs possibilités. - Rendre les progrès rapides et visibles (critères). - Diminuer le poids de la performance dans les critères d'évaluation. - Renforcer les dimensions méthodologiques et sociales.	
Problème professionnel (3)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves dont le poids peut constituer un danger pour eux-mêmes ou pour leurs camarades (sécurité).	Quel problème doit-il résoudre ? Protéger l'intégrité physique de l'ensemble des élèves.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Veiller aux formes de groupement. - Créer les conditions d'une sécurité passive (aménagements matériels) et active (consignes données aux élèves). - Permettre à l'élève de faire des pauses pendant l'effort. - Favoriser les activités en décharge.	
Problème professionnel (4)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui préfèrent être déclarés « inaptes », plutôt que de venir en EPS.	Quel problème doit-il résoudre ? Créer un investissement affectif pour les cours d'EPS.
Quelles solutions peut-il apporter ? - Développer une pédagogie de la réussite en adaptant les conditions de pratique. - Privilégier les activités de durée longue et d'intensité modérée. - Privilégier les activités de groupe. - Créer des situations qui donnent du plaisir à bouger.	

FICHE THÉMATIQUE N°24 : PÉDAGOGIE DE MAÎTRISE

DEFINITION & ENJEUX

Qu'est-ce que la pédagogie de maîtrise ?

« Encadrement temporel de l'apprentissage par des prises d'informations objectives avant et après son déroulement, portant sur les données cognitives et affectives » (L. Legrand, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 1994).

Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à la pédagogie de maîtrise ?

- Parce qu'elle clarifie ce qu'il y a à apprendre (seuil de maîtrise).
- Parce qu'elle crée les conditions pour que la plupart des élèves réussissent (temps d'apprentissage...).
- Parce qu'elle permet la progression de l'élève en répondant, au cours de son apprentissage, aux difficultés qu'il rencontre.



Benjamin Bloom (1913-1999)

POINTS DE REPÈRES

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

- Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)

* *Il est de la responsabilité et de la compétence des enseignants de concevoir et de mettre en œuvre des traitements didactiques spécifiques, adaptés aux enjeux de formation retenus pour les différents élèves de l'établissement. L'enseignant dispose de toute latitude pour adapter, son cours, les situations d'apprentissage, les rôles distribués, les outils utilisés, les évaluations, aux possibilités et ressources réelles des élèves.*

* *La construction des attitudes et l'accès à des connaissances et des capacités nouvelles suppose des temps d'apprentissage longs pour que chaque élève puisse réussir à la fois à court terme et de manière durable. De plus, le nombre d'heures d'enseignement doit être suffisant pour permettre au plus grand nombre d'atteindre le niveau exigible des compétences attendues.*

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

* *La construction des attitudes et l'accès à des connaissances et des capacités nouvelles suppose des temps d'apprentissage longs pour que chaque élève puisse réussir à la fois à court terme et de manière durable. Le nombre d'heures d'enseignement doit être suffisant pour permettre au plus grand nombre d'atteindre le niveau exigible des compétences attendues.*

Comment se concrétise la pédagogie de maîtrise ?

Le postulat fondamental de la pédagogie de maîtrise consiste à affirmer que la plupart des élèves sont capables d'acquérir ce qui est enseigné à l'école, pour autant que les conditions d'enseignement soient optimales pour chacun d'eux.

Globalement, la pédagogie de maîtrise comporte cinq composantes (M. Huberman, La pédagogie de maîtrise, 1988) :

- La spécification des objectifs pour chaque tâche ou groupe de tâches.
- La traduction de ces objectifs en seuil de maîtrise à atteindre (pour 90% des élèves).
- La création d'une série de tests d'ordre diagnostique et formatif qui seront suivis d'un feedback à l'élève.
- La préparation de séquences correctives ou de remédiations jusqu'à la maîtrise de chaque opération.
- La consolidation des apprentissages de base.

Que faut-il savoir sur la pédagogie de maîtrise ?

La pédagogie de maîtrise (*Mastery Learning*) est née aux Etats-Unis dans les années 1960. Elle a été connue en France grâce à la traduction des travaux de B. Bloom.

Pour B. Bloom (*Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, 1979), la plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé si l'enseignement est adéquat, si les élèves sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés, si on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise et s'il existe des critères clairs de ce qu'est la maîtrise.

En conséquence, les aptitudes de départ d'un élève prédisent, non pas le niveau terminal qu'il atteindra dans un temps d'enseignement donné, mais le temps nécessaire qu'il lui faudra pour atteindre le niveau de maîtrise visé. Ce qui revient à passer d'une logique de comparaison sociale à une comparaison de maîtrise individuelle.

Dans cette perspective, les remédiations ont une très grande importance et vont de pair avec l'évaluation permanente des acquis des élèves. L'évaluation formative est ainsi intimement intégrée au processus d'apprentissage. Elle vise le diagnostic immédiat des difficultés de manière à pouvoir apporter une réponse rapide aux besoins de chacun. B. Bloom insiste beaucoup pour que les remédiations fournies proposent des activités d'apprentissage différentes de celles qui ont conduit à l'échec et constituent de réelles occasions de différenciation des apprentissages.

Parallèlement, l'élève doit pouvoir disposer de suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise. De fait, l'aptitude pour un apprentissage correspond à la quantité de temps dont un élève a besoin pour atteindre un niveau de maîtrise déterminé.

Du coup, la distribution gaussienne (selon laquelle seule une faible proportion des élèves atteignent un haut niveau) n'est plus de mise dans ce type de pédagogie. C'est la courbe en J, qui est recherchée, laquelle reflète le fait qu'une majorité des apprenants atteignent le critère de maîtrise.

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

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 sont en difficulté tout au long du cycle d'apprentissage et qui de fait, accomplissent peu de progrès.	Proposer des acquisitions (contenus) en prises avec leur niveau de développement de départ.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
- Fixer des objectifs d'enseignement en tenant compte du niveau de développement des élèves. - Identifier le niveau de développement des élèves et les problèmes rencontrés de manière à choisir le contenu pertinent pour progresser. - Constituer des groupes de besoins ou de niveaux. - Différencier les épreuves d'évaluation.	
Problème professionnel (2)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui stagnent en cours d'apprentissage.	Identifier et réguler les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage
Quelles solutions peut-il apporter ?	
- Développer une évaluation formative : observation, interprétation et régulation des comportements. - Individualiser l'apprentissage afin de répondre aux problèmes de chacun. - Constituer des groupes de besoins.	
Problème professionnel (3)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui, bien qu'étant en phase de progrès, se retrouvent sanctionnés lors de l'évaluation finale.	Mettre en adéquation les objectifs d'apprentissage avec le temps d'apprentissage.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
- Si possible, adapter le temps d'enseignement au rythme d'apprentissage des élèves. - Choisir des objectifs en fonction du rapport entre le temps dont l'élève a effectivement besoin pour atteindre le seuil de maîtrise visé et le temps dont dispose l'enseignant pour effectuer cet apprentissage	
Problème professionnel (4)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui ne persistent pas dans leurs apprentissages, car ils font le constat qu'ils restent malgré tout les moins bons de la classe.	Maintenir une motivation à apprendre.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
- Référencer les apprentissages à soi-même. - Constituer des groupes de niveaux. - Clarifier le seuil de maîtrise attendu.	

FICHE THÉMATIQUE N°25 : PLAISIR

DEFINITION & ENJEUX

Qu'est-ce que le plaisir ?

« Le plaisir est généralement défini comme un état émotionnel agréable, une réponse affective positive vis-à-vis de la pratique sportive. Cet état émotionnel est la résultante de multiples affects, déterminés par divers éléments de la situation vécue par le sujet » (D. Delignières, S. Perez, Le plaisir perçu dans la pratique des APS, Revue STAPS n°45, 1998).

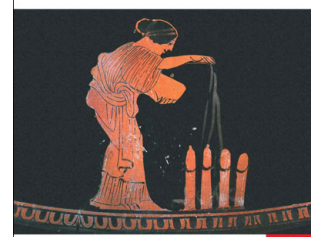
Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser au plaisir ?

- Parce que c'est une prescription institutionnelle.
- Parce que c'est ce recherchent en premier lieu beaucoup d'élèves.
- Parce que le plaisir éprouvé par l'élève renforce son investissement (motivation intrinsèque).
- Parce que c'est en associant le plaisir aux pratiques physiques que l'on crée les conditions d'une activité à plus long terme (habitus santé).
- Parce qu'il doit montrer à ses élèves que l'effort et l'apprentissage peuvent être des sources de plaisir intense (satisfaction).
- Parce que les APSA, support de l'enseignement, offrent de nombreuses occasions de ressentir du plaisir.

Michel Onfray

L'Invention du plaisir

Fragments cyrénaïques



biblio essais

INÉDIT

POINTS DE REPÈRES

Que disent les programmes d'EPS au sujet du plaisir ?

- Collège (Arrêté 9/11/2015)

* *L'éducation physique et sportive initie au plaisir de la pratique sportive* (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3 & 4).

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

- Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)

* *Au-delà du sens, il faut leur offrir la possibilité d'une réussite régulière dans les apprentissages, condition nécessaire pour trouver ou retrouver le plaisir et l'envie d'apprendre...*

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

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

Comment se manifeste le plaisir en EPS ?

Une enquête menée par B. Beunard (Que pensent les lycéens de l'éducation physique, Revue EPS n°280, 1999) révèle qu'un lycéen sur quatre (24,4%) exprime une motivation pour l'EPS centrée sur le jeu et le défoulement.

P. Gagnaire, F. Lavie (Cultiver le plaisir des élèves en EPS, 2005) précisent que « *aux yeux des élèves, le plaisir, en EPS, pourrait se résumer à cette formule : « s'éclater avec les copains ». Les dimensions ludique, compétitive et conviviale sont omniprésentes. L'EPS offre une belle occasion de s'amuser ou de se défouler à plusieurs. Les élèves inscrivent le plaisir dans leur mode d'existence. Les valeurs qu'ils attribuent à l'EPS s'opposeraient à celles d'une école qui privilégie l'utile, le sérieux, voire l'ennuyeux* ». Ils identifient également cinq formes de sensibilités au plaisir qu'un élève peut trouver en EPS : une sensibilité à la pratique compétitive ; ne sensibilité aux formes ludiques ; une sensibilité à une approche conviviale ; une sensibilité à une maîtrise technique ; une sensibilité à des sensations corporelles.

G. Haye et D. Delignières (Plaisirs et déplaisirs, 2011) proposent quant à eux une classification des plaisirs dans les activités sportives. Ils distinguent ainsi :

- Bio-plaisirs : plaisir des sens ; rythmes ; geste réussi toujours recommencé.
- Psycho-plaisirs : intention réalisée ; découverte, exploration, curiosité, surprise ; vertige, peur du risque, équilibre.
- Socio-plaisirs : être auteur des sentiments d'autrui ; exprimer ou raconter ses plaisirs ; plaisirs esthétiques et culturels (rencontre avec une œuvre).

Que faut-il savoir sur le plaisir ?

L'EPS entretient une relation privilégiée avec le plaisir. En effet, les APSA qu'elle utilise pour son enseignement offrent aux pratiquants des sources de sensations génératrices d'affects positifs. Paradoxalement, ces sensations peuvent devenir suffisamment fortes pour devenir autant de raisons de déplaisir potentiel (vertige, regard des autres, incertitude...).

Le plaisir est également étroitement lié à l'apprentissage. C'est ainsi qu'il en constitue non seulement un ingrédient essentiel, mais aussi son moteur principal. Il est en effet nécessaire que l'individu trouve des satisfactions

dans l'apprentissage qui comporte toujours le risque d'un échec potentiel. Le plaisir peut donc être lié à l'activité elle-même d'apprendre et / ou aux fruits de cet apprentissage (réussite). « *Le plaisir ressenti est d'autant plus intense qu'il est le fruit d'un travail, d'un apprentissage* » (Guy Haye, Didier Delignières, Plaisirs et déplaisirs, 2011).

Il faut également souligner que le plaisir d'œuvrer ensemble, fréquent en EPS, constitue un moyen puissant pour engager les élèves dans une démarche de projet.

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

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

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

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

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 semblent pas éprouver de satisfaction dans l'activité qu'ils pratiquent.	Offrir des sources de ressenti affectif positif.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
- Diversifier les modes de pratiques en insistant sur la compétition, les formes ludiques, l'approche conviviale, la maîtrise technique, les sensations corporelles. - Jouer sur les formes de groupement. - Développer les formes de pratiques collectives en veillant à ce que chacun joue un rôle indispensable au sein du groupe.	
Problème professionnel (2)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui s'amuse, mais qui ne veulent pas d'apprendre.	Combinaison plaisir d'agir et satisfaction d'apprendre.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
- Instaurer un climat de maîtrise. - Modifier la difficulté perçue de la tâche (par l'élève). - Rendre visibles les progrès. - Développer les interactions avec les pairs.	
Problème professionnel (3)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui ne ressentent pas de plaisir à pratiquer en groupe.	Créer les conditions d'une interaction sociale.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
- Privilégier les groupes affinitaires. - Clarifier les rôles de chacun de manière à les rendre indispensables au fonctionnement du groupe. - Rendre la prestation collective visible aux yeux des autres élèves (enjeu).	
Problème professionnel (4)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui présentent en cours de cycle des signes d'ennui ou de lassitude.	Introduire les germes d'un plaisir différé.

Quelles solutions peut-il apporter ?
- Engager les élèves dans une pédagogie de projet. - Développer l'évaluation formatrice. - Baliser les réussites en cours d'apprentissage.