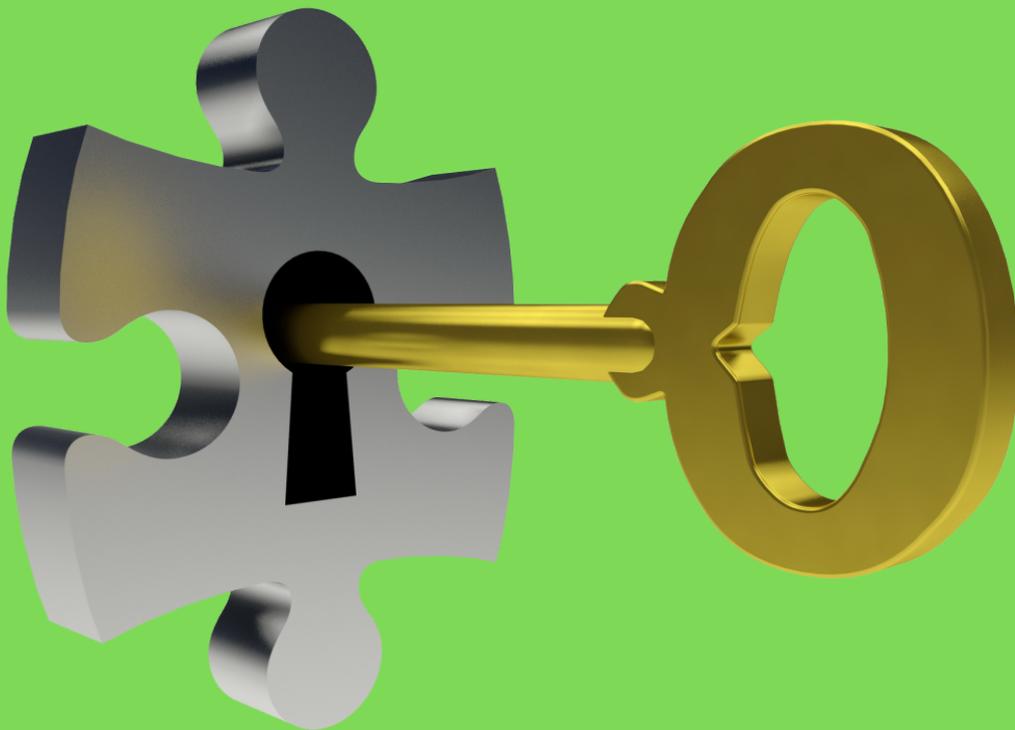


EPSIVORE



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 3)

- 26 - Projet (se mettre en projet)
- 27 - Responsabilité
- 28 - Ressources
- 29 - Santé (gestion vie physique)
- 30 - Sécurité
- 31 - Sens
- 32 - Sentiment de compétence
- 33 - Situation d'apprentissage
- 34 - Sport scolaire
- 35 - Technique
- 36 - Valeur
- 37 - Violence

FICHE THÉMATIQUE N°26 : PROJET (SE METTRE EN PROJET)

DEFINITION & ENJEUX	
<p style="text-align: center;">Qu'est-ce qu'un projet ?</p> <p>« Anticipation opératoire, individuelle ou collective, d'un futur désiré » (J-P. Boutinet, Anthropologie du projet, 1993).</p>	
<p style="text-align: center;">Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser au projet de l'élève ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parce qu'il est synonyme d'engagement affectif de la part de l'élève (accéder aux savoirs par besoin ou par envie). - Parce qu'il provoque un sentiment de liberté. - Parce qu'il permet une individualisation du travail. - Parce qu'il concrétise l'apprentissage en le finalisant (sens). 	

POINTS DE REPÈRES
<p>Que disent les programmes d'EPS au sujet du projet ?</p>
<p>- Collège (Arrêté 9/11/2015)</p> <p>* (L'élève) Il est amené à faire des choix, à adopter des procédures adaptées pour résoudre un problème ou mener un projet dans des situations nouvelles et parfois inattendues (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).</p> <p>* L'investissement dans des projets individuels et collectifs est un enjeu qui permet de mobiliser de nouvelles ressources d'observation, d'analyse, de mémorisation et d'argumentation (Programme EPS cycle 4).</p> <p>* Construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuel ou collectif (Compétences travaillées, programme EPS du cycle 4).</p> <p>- Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)</p> <p>* Ils ont besoin de trouver sens pour s'engager dans l'action, pour accepter de produire des efforts et se mettre en projet.</p> <p>- Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)</p> <p>* L'ouverture culturelle qu'il préconise, permet aux élèves de découvrir et d'explorer des enseignements puis de concevoir des projets personnels à partir de choix éclairés.</p>
<p>Comment se manifeste la mise en projet en EPS ?</p>
<p>La compétence méthodologique et sociale n°3 du programme de collège (arrêté du 8/7/2008) requiert de « Se mettre en projet par l'identification, individuelle ou collective des conditions de l'action, de sa réussite ou de son échec pour élaborer un projet d'action et le mettre en œuvre, raisonner avec logique et rigueur, apprécier l'efficacité de ses actions, développer sa persévérance ».</p> <p>Les compétences attendues dans les programmes de la discipline invitent à de nombreuses reprises l'élève à se mettre en projet. Par exemple, on trouve dans le référentiel national d'évaluation au bac :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Course d'orientation (CP 2). Prévoir son itinéraire, conduire et adapter son déplacement (...) en gérant ses ressources. - Danse (CP 3). Composer et présenter une chorégraphie collective... - Course en durée (CP 5). Prévoir et réaliser une séquence de courses en utilisant différents paramètres (durée, intensité, temps de récupération, répétition...).
<p>Que faut-il savoir sur le projet ?</p>
<p>Le projet peut être considéré comme un véritable outil éducatif pour plusieurs raisons que M. Bru et L. Not (Où va la pédagogie du projet ? 1987) recensent à travers cinq fonctions : 1) Une fonction de motivation (les élèves s'engagent dans des activités dont ils perçoivent le sens). 2) Une fonction didactique (le traitement des connaissances et des compétences à acquérir est restitué dans l'action du projet). 3) Une fonction économique (l'action à réaliser impose une rigueur dans la gestion du temps et des ressources). 4) Une fonction sociale (tout projet passe par une médiation avec des partenaires). 5) Une fonction politique (c'est une formation à la vie civique).</p> <p>Cependant, il ne suffit pas de décréter la nécessité d'un projet pour que celui-ci se mette en place et se concrétise. Anticiper le futur nécessite, en effet, la mise en place de conditions didactiques et pédagogiques précises :</p> <ul style="list-style-type: none"> - E. Richard, A. Baldy, R. Baldy et P. Benedetto (Le projet personnel de l'élève, 1992) déterminent ainsi trois conditions d'élaboration d'un projet personnel : 1) L'expectation : le sujet est convaincu qu'il peut atteindre l'objectif visé ; il peut donc fournir des efforts sources de réussite. 2) L'instrumentalité : le sujet sait pourquoi il agit et quels en seront les bénéfices. 3) La valence : la réalisation du projet est concrète et le sujet a conscience de ce qu'il a appris. - P. Goirand (Le projet de l'élève, Spirales n°7, 1994) dégage lui quatre conditions pour la mise en œuvre d'un projet : un attachement affectif et effectif ; la confiance en soi ; une durée d'apprentissage prévue (qui correspond à ce qu'il est possible d'apprendre dans le temps imparti) ; de la progressivité (on ne peut pas engager tous les élèves brutalement dans un projet). <p>Finalement, ce qui apparaît essentiel dans la pédagogie du projet, c'est que l'élève éprouve un attrait pour l'action et que cette action (ainsi que le contexte) lui pose des problèmes et l'engage de fait dans une démarche de</p>

nouvelle mobilisation ou acquisition de connaissances. « *Qui ne donne pas à désirer, qui ne laisse pas entrevoir, d'une manière ou d'une autre, quelles satisfactions insoupçonnées peut livrer la résolution d'un problème, perd toute chance de mettre l'élève en situation de projet en le mettant simplement en face d'une difficulté* » (P. Meirieu, Enseigner, scénario pour un métier nouveau, 1990). Cette perspective revient à faire en sorte que l'élève : 1) Ressente le besoin ou l'envie de s'investir dans la tâche (sens). 2) Puisse se fixer un but et identifier les problèmes qu'il va rencontrer. 3) Puisse mobiliser des moyens pour construire et réguler ses actions dans un temps suffisant. 4) Puisse évaluer la réussite de son projet dans un contexte social.

L'usage de la notion de projet personnel n'est pas simple. Elle n'est pas non plus sans danger dans la mesure où cela peut conduire à transférer, sur l'individu, des responsabilités qui ne sont pas forcément les siennes ou qui ne le sont que très partiellement. Par ailleurs, le projet, qui sémantiquement signifie s'envisager autrement dans le futur, ne peut s'imaginer que si l'élève a une certaine estime de lui qui lui permet de s'engager dans cette transformation.

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 manifestent pas d'envie de s'engager dans la formalisation d'un projet.	Créer les conditions d'un investissement affectif.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Instaurer un climat de maîtrise. - Aider à la formulation de projet réaliste. - Diversifier la nature des projets : moteurs, mais aussi sociaux ou méthodologiques. - Instaurer des projets de groupe. 	
Problème professionnel (2)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui formulent des projets irréalistes.	Prendre conscience de son niveau de ressources.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Proposer des outils d'appréciation de son niveau de ressources (VAM-eval.). - Clarifier les exigences attendues (tableaux d'éléments...). - Solliciter l'observation et l'aide de pairs. 	
Problème professionnel (3)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui formulent un projet, mais qui ne semblent pas mettre en œuvre les moyens adéquats pour le réaliser.	Permettre l'appropriation des savoirs utiles à la réalisation du projet.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Développer l'évaluation formatrice par le biais de critères de réalisation utilisables. - Développer les interactions avec les pairs. - Mettre en place une évaluation formative. 	
Problème professionnel (4)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui manifestent beaucoup de difficultés pour mener à bien un projet collectif.	Faire percevoir l'intérêt de s'inscrire dans un projet collectif.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Organiser les groupes de manière à faire émerger un but communément partagé. - Mettre en place une différenciation des rôles de manière à rendre la présence de chacun indispensable. - Structurer les interactions au sein du groupe de manière à développer un climat affectif positif d'écoute et d'entraide. - Réguler les actions menées (évaluation formative et / ou formatrice). 	

FICHE THÉMATIQUE N°27 : RESPONSABILITÉ

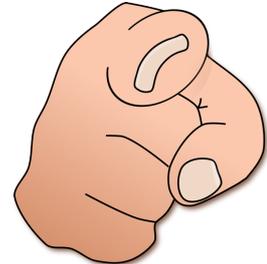
DEFINITION & ENJEUX

Qu'est-ce que la responsabilité ?

« Être responsable, c'est manifester la solidarité de sa personne avec ses actes, c'est s'en reconnaître l'auteur, en assumer le mérite et le démérite. Être responsable implique donc conscience et liberté » (J. Marsenach, Quelle problématique d'avenir pour l'EPS ? Revue Spirales n°8, 1995).

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

- Parce que l'EPS contribue à former de futurs adultes à même d'assumer les responsabilités inhérentes à toute vie personnelle, sociale et professionnelle.
- Parce que la diversité des environnements dans lesquels sont vécues les expériences en EPS permet de participer de manière originale et spécifique à cette éducation à la responsabilité.
- Parce qu'être responsable, c'est pratiquer en sécurité en mettant en rapport ses ressources avec les caractéristiques de l'environnement.
- Parce qu'être responsable, c'est s'engager dans un contexte collectif et donc s'insérer socialement.



POINTS DE REPÈRES

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

- Collège (Arrêté 9/11/2015)

* Ils sont incités à agir de manière responsable et à coopérer à travers la réalisation de projets (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3).

* En complément de l'éducation physique et sportive, l'association sportive du collège constitue une occasion, pour tous les élèves volontaires (...) de prendre en charge des responsabilités (Programme EPS cycle 3).

* Il s'agit pour eux de comprendre ce monde afin de pouvoir décider et agir de façon responsable et critique à l'échelle des situations du quotidien et plus tard à une échelle plus large, en tant que citoyens (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).

* La vie au sein de l'établissement et son prolongement en dehors de celui-ci est l'occasion de développer l'esprit de responsabilité et d'engagement de chacun et celui d'entreprendre et de coopérer avec les autres (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).

* Prendre et assumer des responsabilités au sein d'un collectif pour réaliser un projet ou remplir un contrat (Compétences travaillées, programme EPS du cycle 4).

- Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)

* A partir de la pratique physique et de la tenue des rôles sociaux (arbitre, juge, aide, etc.), l'EPS s'attache également à faire construire les attitudes et comportements permettant la vie en société : connaître les règles et en comprendre le sens, les respecter, les construire ensemble, pour agir en responsabilité (2^o objectif).

* Nombre d'élèves de la classe de seconde ont véritablement besoin de construire des repères qui nécessitent des acquisitions essentielles : adopter des habitudes de travail, s'approprier des règles de vie collective, anticiper les conséquences de leurs actes pour agir de manière responsable.

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

* Par l'accès à une culture élargie et l'initiation aux responsabilités, l'ambition du lycée est d'assurer la réussite de chaque lycéenne et lycéen (Préambule).

* Assumer les différents rôles liés à l'activité : juger, arbitrer, aider, parer, observer, apprécier, entraîner (compétence méthodologique n°2).

* (L'AS). Par des prises d'initiatives et de responsabilité, elle permet aussi un apprentissage concret de la vie associative, élément de citoyenneté favorisant ainsi une approche humaniste du sport.

Comment se manifeste la responsabilité en EPS ?

* 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.

- L'UNSS recense (2012-2013) près de 110 000 jeunes officiels dont 42% filles. Ces certifications sont validées à des échelons allant du niveau district au niveau international et les jeunes ont la possibilité de pouvoir continuer leur formation au niveau fédéral.

Que faut-il savoir sur la responsabilité ?

En EPS, la responsabilité se décline sur plusieurs registres qui relèvent aussi bien des dimensions motrices, méthodologiques et / ou sociales. C'est ainsi que la responsabilité se joue, pour l'élève, au sein : 1) Des projets moteurs qu'il se fixe et tente de mener à bien. 2) Des comportements qu'il adopte pour maintenir sa sécurité et celle d'autrui. 3) De l'acceptation, du respect et de l'exercice des règles qui régissent les pratiques sportives, mais aussi la classe dans laquelle il évolue. 4) Du respect de l'intégrité morale et physique des camarades avec qui il pratique.

En d'autres termes, être responsable consiste à la fois à respecter un environnement (autrui, règles...) et à exercer une action dans cet environnement (prise de responsabilités...).

La responsabilité n'est toutefois pas donnée ; elle s'acquiert et s'apprend. J. Piaget (Le jugement moral chez l'enfant, 1932) montre ainsi que l'enfant n'accède pas d'emblée aux valeurs qui fondent le jugement moral. Il lui faut pour cela passer d'une morale hétéronome à une morale autonome, tout en développant de l'intelligence.

Sur le plan sportif, la responsabilité soulève des problèmes particuliers. N. Pantaléon et G. Bruant (Sport et intégration sociale : effets des stratégies éducatives sur le développement moral, Revue Française de Pédagogie n°127, 1999) mettent ainsi en évidence que l'expérience sportive entraîne une régression de la conscience morale dans les situations sportives (avec une régression plus forte chez les préadolescents de 11-14 ans). Ainsi, le sportif passe d'une agressivité émotionnelle à une agressivité instrumentale caractérisée par la recherche de l'efficacité du but à atteindre.

Sur le plan éducatif, la responsabilité suppose une prise en charge de ses apprentissages par l'élève, en même temps qu'une délégation de responsabilité de la part de l'enseignant.

L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT	
Problème professionnel (1)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui ne veulent pas prendre en charge des rôles sociaux : arbitrage, pareur, chronométrateur...	Faire prendre conscience à l'élève que l'acceptation de ces responsabilités est indispensable pour la pratique de tous et chacun.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Rendre « <i>cet autre nécessaire et respecté</i> » (J-M. Boucheron, Assureur un rôle à part entière, Revue EPS n°249, 1994) en rappelant les conditions de réalisation des exercices (les « lois » de la classe). - Faire acquérir les connaissances permettant l'exercice de ces responsabilités. - Créer un contexte adapté permettant l'exercice de ces responsabilités. 	
Problème professionnel (2)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui refusent ou éprouvent de grosses difficultés à élaborer des projets réalistes (responsabilité de ses apprentissages).	Aider l'élève à prendre conscience de son niveau de ressources de manière à ce qu'il puisse agir avec lucidité dans son environnement.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Permettre à l'élève d'identifier les ressources dont il dispose. - Développer l'évaluation formatrice. - 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 prennent (ou font prendre) des risques susceptibles de mettre en danger leur intégrité ou celle de leurs camarades.	Faire prendre conscience de la conséquence de ses actes.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les risques objectifs de l'environnement pour mieux en mesurer les conséquences éventuelles. - Acquérir les connaissances sécuritaires indispensables à la pratique des activités. 	
Problème professionnel (4)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui reproduisent des comportements appris sans tenir compte des caractéristiques de la situation dans laquelle ils évoluent.	Passer de réponses stéréotypées à des réponses choisies et adaptées au contexte.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Offrir des situations d'apprentissage qui impliquent des choix dans la manière de répondre à la tâche. - Permettre d'établir un lien entre les intentions et les résultats de l'action. 	
Problème professionnel (5)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui ne s'impliquent pas dans les projets collectifs.	Créer les conditions d'un projet collectif.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Développer une communauté d'intérêt par rapport au but poursuivi. - Instaurer une dynamique de groupe en développant les interactions sociales. - Définir des rôles qui rendent la participation de chacun indispensable au fonctionnement du groupe. 	

FICHE THÉMATIQUE N°28 : RESSOURCE (ÉNERGÉTIQUE)

DEFINITION & ENJEUX

Qu'est-ce qu'une ressource ?

« Moyens disponibles dont dispose l'individu pour réussir l'action et satisfaire aux exigences des tâches auxquelles il est confronté » (R. Dhellemmes, Les Cahiers EPS de l'académie de Nantes n°28, 2003).



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

- Parce que le développement des ressources constitue un des trois objectifs prioritaires assignés à l'EPS.
- Parce que l'EPS est avant tout motrice et que les ressources, notamment bioénergétiques, sont le support des compétences attendues dans chaque APSA.
- Parce que le développement des ressources contribue, à plus long terme, à la santé et à l'amélioration des possibilités d'actions de l'individu.
- Parce que si l'EPS ne développe pas les ressources physiques, aucune autre matière ne le fera.

POINTS DE REPÈRES (exemple de l'endurance)

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

- Collège (Arrêté 9/11/2015)

* *Au cours du cycle 3, les élèves mobilisent leurs ressources pour transformer leur motricité dans des contextes diversifiés et plus contraignants* (Programme d'EPS cycle 3).

* *L'éducation physique et sportive, par les défis, les épreuves, les rencontres qu'elle organise, apprend à combiner les ressources que nécessite chaque activité étudiée et à les mobiliser pour devenir de plus en plus autonome* (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).

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

* Par son engagement dans des APSA diversifiées, chaque élève enrichit sa motricité, mobilise et développe ses ressources, quels que soient son niveau d'expertise, son genre, sa condition physique et son degré d'inaptitude ou de handicap.

* (Objectif n°4). Par un engagement raisonné dans les APSA, l'élève développe ses ressources physiques, mentales et sociales dans le respect de son intégrité physique et de celle des autres.

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

- (Objectif général n°4) En développant ses ressources physiologiques, motrices, cognitives et psycho-sociales, il améliore son bien-être, pour lui et pour les autres.

Comment se traduit une ressource (énergétique) en EPS ?

Jean Pierre Famose (Tâches motrices et stratégies pédagogiques en EPS, Dossier EPS n°1, 1983) distingue trois grandes catégories de ressources : 1) bio-informatives (perception, décision, programmation) ; 2) bioénergétiques (production d'énergie par les trois filières de renouvellement de l'ATP) ; 3) biomécaniques (force, vitesse, souplesse, coordination).

Concernant les ressources bioénergétiques :

- Le programme d'EPS collège (8/7/2008) définit la compétence de niveau 1 en ½ fond en lien avec la VMA de l'élève : « *enchaîner 2 ou 3 courses d'une durée différente (3 à 9') en maîtrisant différentes allures adaptées à la durée et à sa VMA* ».

- La VMA peut être estimée grâce à des tests de terrains tels que le VAM-éval, le 30/30 de Gacon...

- M. Gerbeaux (Apport des travaux en physiologie de l'exercice à la pratique des populations scolaires. 1998) montre que sur la base de cycles de 6 à 12 semaines, à raison d'une heure hebdomadaire, « *une classe peut progresser dans le système aérobie (de 0,5 km/h sur 6 séances, à 1 km/h sur 12 séances) à condition de mesurer VMA et EA100 (temps maxi tenu à VMA), d'individualiser les exercices et de viser un progrès prioritaire en puissance* ».

Que faut-il savoir sur les ressources énergétiques ?

L'endurance correspond à la possibilité de soutenir pendant une longue durée une activité plus ou moins intense.

L'ATP (adénosine triphosphate) est la seule molécule chimique que les protéines contractiles des cellules musculaires peuvent convertir en énergie mécanique. Mais les réserves d'ATP dans le muscle sont très faibles. Il est donc nécessaire de resynthétiser cette molécule. Dès le début d'un effort, trois processus métaboliques entrent simultanément en jeu, avec toutefois des productions dont les délais (temps), les capacités (quantité) et les puissances (quantité par unité de temps) diffèrent énormément : 1) Le système anaérobie alactique très puissant, mais d'une capacité limitée (une dizaine de secondes) ; 2) Le système anaérobie lactique qui dégrade les glucides. Puissant et d'une plus grande capacité (jusqu'à 3') ; 3) Le système aérobie, qui grâce à la dégradation complète des glucides (et des lipides si nécessaire) et avec l'utilisation d'oxygène, fournit l'énergie sur du plus long terme.

Le VO₂max, qui s'exprime en litre d'oxygène par minute, est une valeur qui correspond au volume maximal

d'oxygène qui peut être apporté au muscle et utilisé par ce dernier par unité de temps. Elle varie avec l'âge et l'entraînement et se traduit en vitesse maximale aérobie (VMA) exprimée en km/h. Un athlète entraîné peut mobiliser 100% de sa VMA pendant environ 5 à 6 minutes, 90% de sa VMA pendant 20 minutes et 80% de sa VMA pendant près de deux heures.

C. Schnitzler (La notion d'allure-cible, Revue EPS n°333, 2008) rappelle qu'un travail au seuil (anaérobie), soit environ 80% de la VMA, permet de soutenir sur une longue durée un haut pourcentage du VO₂max. Alors qu'un travail aux alentours de 70% de la VMA permet d'optimiser le processus de lipolyse. Il définit la charge de travail comme la « quantification d'un effort en termes d'intensité (en km/h ou en pourcentage de VMA) et de volume (nombre de séries, durée des répétitions et des récupérations) ».

Pour V. Billat (Physiologie et méthodologie de l'entraînement, 1996), on optimise la charge d'entraînement si on se concentre sur les intensités qui ciblent le processus. M. Piéron (Qu'attendre des activités physiques et sportives en matière de santé, À quoi sert l'EPS ? Dossier EPS n°29, 1996) évoque quant à lui un consensus sur le développement de la capacité aérobie. Ainsi, l'activité physique doit être régulière (3 fois par semaine au minimum), suffisamment intense (60 à 70% de la FC max) et assez longue (30 à 60').

Pour développer les processus énergétiques, M Pradet (La préparation physique, 1996) propose trois grands principes de base (et 2 sous principes) :

- Solliciter un effort global avec mise en jeu de plus des deux tiers des masses musculaires.
- Effectuer le travail aux limites (puissance) du système sollicité.
- Développer parallèlement puissance maximale et capacité maximale.
 - * pour développer la puissance d'un processus, utiliser des exercices d'intensité maximum ou supra-maximum (mais sur des durées inférieures à la durée durant laquelle le processus peut assurer la fourniture énergétique) ;
 - * pour développer la capacité d'un système, utiliser des exercices infra-maximum, mais sur des durées supérieures à la durée du système sollicité (sauf bien évidemment pour le système aérobie).

L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT (exemple de l'endurance)	
Problème professionnel (1)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves réticents dès lors qu'on leur propose un travail qu'ils jugent fatigant.	Offrir des raisons, notamment sur le plan motivationnel, de faire des efforts énergétiques.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Différencier les modes d'entrée (battre le record du monde à plusieurs...). - Jouer sur la nouveauté, la surprise, la complexité ou le conflit dans les situations d'apprentissage. - Associer à l'effort des émotions (jeu, compétition...). Préserver le plaisir tout au long du cycle. - Rendre les progrès visibles. - Développer les activités collectives. 	
Problème professionnel (2)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves dont il ne connaît pas le niveau de ressources	Connaître les capacités des élèves pour adapter les charges d'entraînement.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation de tests physiologiques (VAM-eval...). - Utilisation de critères caractéristiques de la fatigue : fréquence cardiaque, échelle de perception de l'effort... 	
Problème professionnel (3)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des lycéens engagés dans l'épreuve du bac « course en durée », qui poursuivent des objectifs différents : sportif, perte de poids...	Adapter les charges de travail à l'objectif visé.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Individualiser le travail en jouant sur l'intensité, le nombre de répétitions, le nombre de séries et la récupération. - Solliciter l'implication des élèves en favorisant la mise en place de projets personnels. 	
Problème professionnel (4)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui ont une pratique physique hebdomadaire réduite.	Optimiser et orienter les temps d'activité motrice.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Programmer des cycles longs. - Intégrer dans les situations d'apprentissages des autres APSA, un versant énergétique marqué. - Doter les élèves d'outils leur permettant de mettre en place une pratique autonome (connaître sa VMA et les utilisations possibles). 	

FICHE THÉMATIQUE N°29 : SANTÉ (& GESTION DE LA VIE PHYSIQUE)

DEFINITION & ENJEUX	
<p style="text-align: center;">Qu'est-ce que la santé ?</p> <p>« Condition qui permet à l'individu de fonctionner au mieux et qui le rend capable de vivre plus intensément et de servir le plus utilement dans les relations personnelles et sociales » (G. Belbenoit, Le sport à l'école, 1973).</p> <p style="text-align: center;">Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à santé ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parce que la santé constitue un des trois objectifs principaux assignés à l'EPS. - Parce que l'EPS constitue un lieu privilégié pour acquérir des habitudes de pratiques physiques utiles ailleurs et plus tard. - Parce que les dépenses de santé publique coûtent cher et que l'EPS est un lieu de transmission des connaissances liées à la santé. - Parce qu'une bonne santé contribue à l'épanouissement personnel et favorise les apprentissages. 	

POINTS DE REPÈRES
<p style="text-align: center;">Que disent les programmes d'EPS au sujet de la santé ?</p> <p><u>- Collège (arrêté 9/11/2015)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * L'éducation physique et sportive occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages et assure une contribution essentielle à l'éducation à la santé (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3). * En éducation physique et sportive, par la pratique physique, les élèves s'approprient des principes de santé, d'hygiène de vie, de préparation à l'effort (principes physiologiques) et comprennent les phénomènes qui régissent le mouvement (principes biomécaniques) (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3). * (L'éducation physique et sportive) Elle amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé (Programme EPS cycle 3 & 4). * (Les élèves) sont sensibilisés aux problèmes de santé publique liés aux conduites ou à l'alimentation et trouvent dans l'éducation physique des exemples concrets de prévention (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4). * L'éducation physique et sportive contribue à la construction des principes de santé par la pratique physique (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4). <p><u>- Lycée professionnel (arrêté 3/4/2019)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Au regard des enjeux de société, l'EPS contribue à développer une culture de l'activité physique, régulière et durable, condition de la construction d'une éducation pour la santé. - (Objectif n°4). L'EPS l'aide à percevoir l'intérêt d'une pratique physique régulière, la plus complète possible pour construire sa santé aux différentes étapes de sa vie. <p><u>- Lycée général et technologique (arrêté 17/1/2019)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Au regard des enjeux de société, l'EPS contribue à développer une culture de l'activité physique régulière et durable, levier indispensable de l'amélioration de la santé publique particulièrement important, compte tenu du niveau de sédentarité des jeunes qui décrochent de toute pratique physique (Préambule). - (Objectif général n°4) Par son engagement dans la pratique physique, l'élève apprend à développer durablement sa santé. <p style="text-align: center;">Quels sont les indicateurs de la santé en France ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toutes les études sur la santé s'accordent à reconnaître que la pratique régulière d'une activité physique a des effets positifs sur la prévention et l'évolution des maladies (maladie cardiovasculaire, diabète, dépression, infarctus...). Elle acquiert de ce fait le statut de <i>médecine préventive</i> (S.B. Stromme, Santé et activité physique, 1984) - L'espérance de vie « en bonne santé » traduit la durée de vie sans incapacité majeure (maladies chroniques, séquelles d'affections aiguës ou de traumatismes). En France (2010), l'espérance de vie « en bonne santé » à la naissance est estimée à 63,5 ans pour les femmes et à 61,8 ans pour les hommes. - Selon une enquête de l'INSERM publiée en 2014, sur les conduites addictives chez les adolescents, il est noté que c'est principalement à l'adolescence que se fait l'initiation à la consommation de substances psychoactives licites (alcool/tabac), mais aussi de certaines substances illicites (cannabis...); seuls 6,6 % des adolescents de 17 ans n'ont expérimenté aucun de ces 3 produits. Parmi les élèves âgés de 11 ans, 58 % ont déclaré avoir déjà expérimenté une boisson alcoolisée. À 17 ans, 30 % des filles et 33 % des garçons sont fumeurs quotidiens. 42 % des adolescents de 17 ans ont déjà fumé du cannabis au moins une fois. Enfin, 41 % des jeunes de 17 ans déclarent avoir pris au cours de leur vie au moins un médicament psychotrope (anxiolytiques, somnifères ou antidépresseurs). - Enquête nationale nutrition santé (2007) : 63% des adultes (18-74 ans) pratiquent 30 minutes d'activités physiques modérées cinq jours par semaine. Mais les femmes pratiquent moins que les hommes (et ce, dès le plus jeune âge). - Selon l'enquête Obépi 2012 (Enquête épidémiologique nationale sur le surpoids et l'obésité chez les individus âgés de plus de 18 ans), 15 % des adultes français sont obèses et 32,9 % sont en surpoids.

Que faut-il savoir sur la santé ?

La pratique régulière d'une activité physique paraît avoir des effets très positifs dans la prévention et sur l'évolution d'un certain nombre de maladies. Les études réalisées démontrent un effet de l'activité physique sur les maladies cardio-vasculaires, le diabète, la lutte contre l'ostéoporose et les atteintes du système ostéo-articulaire, ainsi que sur le risque d'apparition de certains cancers. D'une façon plus générale, chez l'adulte normal, l'exercice diminue l'anxiété et l'instabilité émotionnelle, l'humeur et la résistance au stress.

Historiquement, l'éducation physique et sportive a toujours été identifiée comme un levier essentiel à la santé. La définition de ce concept a toutefois évolué et on est passé d'une conception statique, physiologique et individuelle de la santé (la santé « réside dans le parfait équilibre des grandes fonctions vitales », Règlement d'EP, 1928), à une conception dynamique, multidimensionnelle et sociale de la santé (« La santé doit s'envisager dans plusieurs dimensions : physique, psychique, sociale », Programme de collège EPS 2008). En d'autres termes, la santé n'est aujourd'hui pas seulement caractérisée par l'absence de maladie, mais correspond aussi à la possibilité de se sentir bien, de se dépasser (G. Canghulem, 1966 : « l'abus possible de santé fait partie de la santé ») et de s'insérer dans un groupe.

D'un point de vue éducatif, il faut abandonner l'idée que l'éducation à la santé relève exclusivement d'un enseignement particulier, avec des contenus spécifiques. L'EPS est une éducation à la santé au cœur même de son enseignement. Que ce soit pour réaliser une performance ou pour se préparer à des loisirs sportifs, la pratique physique requiert en effet des dimensions caractéristiques de la santé (se préparer, se sentir bien...). « Les connaissances et les compétences développées en EPS en matière d'éducation à la santé ne peuvent s'opérer « à vide », au travers d'un discours hygiénique perçu trop souvent comme « moralisateur » chez les élèves. C'est en leur donnant des occasions concrètes de se confronter à des situations porteuses de problématiques de santé, que l'EPS peut contribuer spécifiquement à cette éducation » (G. Orsi, Santé et bien-être en EPS, Revue EPS n°317, 2006).

Dans la même logique, la sensibilisation aux problématiques de santé doit être envisagée en termes de rapport aux pratiques physiques. Ainsi, la « persévérance sur le long terme est liée aux sensations de plaisir et de bien-être (que les individus) pourront en tirer » (D. Delignières, C. Garsault, Apprentissage et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ? Dossier EPS n°29, 1996).

Enfin, il faut casser l'idée selon laquelle l'EPS contribuerait « par nature » à l'amélioration de la santé. Par contre, elle offre « un support extrêmement pertinent pour éduquer à la santé, ce qui est différent » (D. Jourdan, À propos de l'éducation à la santé en milieu scolaire, Revue EPS n°239, 2008).

Quant aux connaissances à acquérir pour gérer sa vie physique, elles sont de quatre types : 1) Savoir définir un projet d'action adapté à son niveau. Ce qui nécessite de pouvoir situer sa prestation et d'identifier les moyens pour le réaliser (répétition, progressivité...). 2) Savoir développer et entretenir ses qualités physiques. 3) Agir dans des conditions de sécurité optimales. 4) Savoir se préparer à l'action et récupérer.

L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT

Problème professionnel (1)

À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?

À des élèves qui sont globalement en bonne santé et qui de fait, ne ressentent pas le besoin d'acquérir un *habitus santé*.

Quel problème doit-il résoudre ?

Faire percevoir l'intérêt et l'utilité d'acquérir des connaissances liées à la santé.

Quelles solutions peut-il apporter ?

- Associer aux contenus de santé des émotions positives (plaisir, jeu...).
- Amener l'élève à prendre une part active dans la compréhension de ces connaissances.
- Instaurer des habitudes de pratique : échauffement, étirements...

Problème professionnel (2)

À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?

À des élèves qui n'adhèrent pas aux pratiques relatives à la gestion de la vie physique.

Quel problème doit-il résoudre ?

Valoriser le rapport des élèves aux pratiques physiques pour ancrer les questions de santé.

Quelles solutions peut-il apporter ?

- Substituer un motif de recherche de plaisir au devoir de bonne santé.
- Instaurer des routines d'échauffement...
- Intégrer dans les évaluations les dimensions de gestion de la vie physique.

Problème professionnel (3)

À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?

À des élèves qui ont une pratique physique régulière très réduite (uniquement les heures d'EPS).

Quel problème doit-il résoudre ?

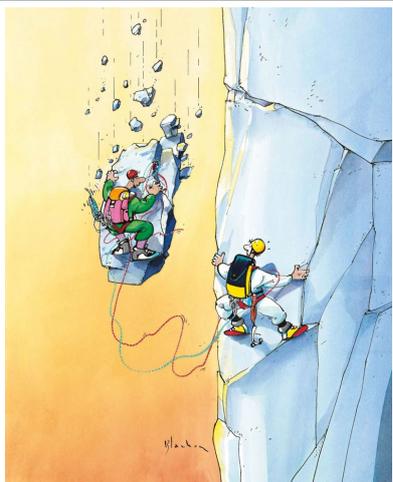
Associer bien être et pratique physique.

Quelles solutions peut-il apporter ?

- Inculquer des habitudes de pratiques : échauffement, récupération...
- Développer le plaisir de pratiquer.
- Proposer des pratiques groupales.

Problème professionnel (4)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui s'échauffent ou récupèrent sans réelle efficacité.	Quel problème doit-il résoudre ? Acquérir les connaissances relatives à la gestion de sa vie physique (s'échauffer, récupérer...).
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Expliquer et justifier les exercices proposés. - Établir des relations entre les informations extérieures et les sensations corporelles vécues. - Mettre en place des outils d'auto-évaluation. 	
Problème professionnel (5)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui viennent en EPS principalement pour s'amuser et vivre des sensations fortes.	Quel problème doit-il résoudre ? Créer des conditions de pratique qui permettent le développement et/ou l'entretien du potentiel énergétique.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Associer aux pratiques physiques une sollicitation énergétique de manière à ce que l'élève puisse effectuer au moins trois séquences de vingt minutes de travail physique hebdomadaire, à 75% et plus de sa fréquence cardiaque maximale. - Donner une dimension ludique aux pratiques énergétiques. - Développer les efforts en groupes. 	

FICHE THÉMATIQUE N°30 : SÉCURITÉ

DEFINITION & ENJEUX	
<p style="text-align: center;">Qu'est-ce que la sécurité ?</p> <p>Agir en sécurité, c'est identifier les risques objectifs de l'environnement tout en appréciant son niveau de ressources de manière à effectuer des choix d'actions raisonnés qui préservent son intégrité.</p>	
<p style="text-align: center;">Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à la sécurité ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parce que les activités sportives, support à l'EPS, sont porteuses de dangers objectifs (risque de chute...). - Parce que les apprentissages en EPS dépendent aussi d'autrui (assurance en escalade, parade en gymnastique...). - Parce que les adolescents, à qui l'enseignant s'adresse, tendent à adopter des comportements à risque. - Parce qu'il y a dans la société de plus en plus de pratiques physiques à risques. - Parce que ce qui s'acquiert à l'école peut et doit servir ailleurs et plus tard pour une pratique autonome et responsable (préservation de l'intégrité du sujet). 	

POINTS DE REPÈRES
<p style="text-align: center;">Que disent les programmes d'EPS au sujet de la sécurité ?</p> <p><u>- Collège (arrêté 9/11/2015)</u> <i>* En lien avec l'enseignement de sciences, l'éducation physique et sportive participe à l'éducation à la santé et à la sécurité (Programme EPS, cycle 3).</i> <i>* Connaître et respecter les règles de sécurité qui s'appliquent à chaque environnement (Attendus de fin de cycle du champ d'apprentissage 2, Programme EPS cycle 3).</i> <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 (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).</i></p> <p><u>- Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)</u> <i>* (L'EPS) permet à l'élève d'acquérir des connaissances et des compétences pour contribuer notamment à une éducation à la santé et à la sécurité (Préambule).</i></p> <p><u>- Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)</u> <i>* L'EPS permet à l'élève d'assurer sa sécurité et celle des autres (objectif n°2).</i> <i>* S'engager lucidement dans la pratique : (...) connaître et maîtriser les risques (1^{ère} compétence méthodologique).</i></p>
<p style="text-align: center;">Quelles sont les données relatives à la sécurité en EPS ?</p> <p>- En 2013-2014, 2 399 accidents d'élèves liés à l'EPS ont été recensés dans le premier degré et 9 938 dans le second degré. L'EPS représente ainsi près de 15% des accidents scolaires dans le premier degré et 60% dans le second degré (Observatoire national de la Sécurité et de l'Accessibilité des établissements d'enseignement. Ces chiffres sont en cohérence avec le ressenti de la profession où deux tiers des enseignants en EPS ont le sentiment d'exercer un métier où les risques encourus par les élèves et par eux-mêmes sont plus importants que pour les autres disciplines (étude réalisée en 2009 par le Ministère de l'Éducation Nationale et la MGEN). De manière générale, les accidents se produisent en début et en fin de cours.</p>
<p style="text-align: center;">Que faut-il savoir sur la sécurité ?</p> <p>L'EPS, de part les activités sportives qu'elle utilise, est confrontée à la mise en place de conduites sécuritaires. Cela constitue même un apprentissage fondamental de la discipline. Il s'agit ainsi « de viser l'appropriation, par les élèves, de compétences leur permettant, dans le cadre de l'école, à l'extérieur de l'école et plus tard dans leur vie d'adulte, de gérer leur sécurité et celle d'autrui » (J. Eisenbeis, Y. Touchard: L'éducation à la sécurité, 1995).</p> <p>Cependant, l'éducation à la sécurité n'a de sens que reliée à la question de la prise de risque. En effet, il ne peut y avoir d'apprentissage de la sécurité que s'il le sujet éprouve le sentiment de la présence du risque. Comment alors dépasser la contradiction entre cette intention éducative et un contexte objectivement sécuritaire ? Car si sans risque l'EPS ne peut exister, sans sécurité, elle ne doit pas exister !</p> <p>Dans une perspective didactique, les concepts de risques subjectifs (perçus) et risques objectifs (réels) aident à concevoir des tâches permettant de construire des compétences sécuritaires. Ainsi, pour l'enseignant, maîtriser didactiquement des situations à risque, c'est permettre à l'élève de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre pourquoi une situation est objectivement risquée ; et de fait, prendre les mesures qui s'imposent pour réduire ce risque (sécurité passive) : identifier les risques inhérents à l'activité (lire le milieu et l'interpréter) ; connaître et utiliser les règles de sécurité ; connaître le matériel et l'utiliser de façon appropriée (tapis de réception). - Identifier les conditions que l'élève doit intérioriser pour construire des attitudes sécuritaires dans un contexte qu'il perçoit comme subjectivement risqué (sécurité active). Ce qui revient à : connaître son potentiel et donc ses limites ;

construire des habiletés nouvelles (la réchappe en gymnastique) ; gérer son affectivité.

En résumé, éduquer à la sécurité, c'est donc apprendre à chaque élève à gérer ce couple risque/sécurité dans la perspective d'une pratique autonome.

Cependant, la sécurité n'est pas qu'affaire de perceptions, de traitements d'informations et de décisions rationnelles. Car les comportements de sécurité sont régis avant tout par des processus motivationnels et émotionnels qui échappent en grande partie au contrôle intentionnel du sujet. D. Delignières (Entretiens, Actes de l'Université d'Été E.P.S, 1993) distingue ainsi le risque perçu, qui correspond au niveau de dangerosité que le sujet attribue subjectivement à la situation, et le risque préférentiel, qui correspond au niveau de risque que le sujet espère prendre, s'attend à prendre et/ou pense devoir prendre. C'est ainsi que la prise de risque résulte au final de la confrontation entre ces deux types de risque. Si le risque perçu est supérieur au risque préférentiel, le sujet adoptera un comportement plus sûr. Par contre si le niveau de risque perçu est inférieur au niveau de risque préférentiel, le sujet va à l'inverse, par un mécanisme de compensation, adopter un comportement plus dangereux. Le niveau de risque préférentiel constitue donc un standard, régulant à la manière d'un thermostat le comportement de prise de risque. De ce fait, il apparaît comme l'élément fondamental à modifier si l'on veut voir diminuer la fréquence des comportements dangereux. Dans cette optique, l'enseignant veillera à ne pas dévaloriser les élèves qui n'osent pas, à ne pas mettre de pression inutile (note, regard des autres...).

Il faut par ailleurs noter que l'adoption de comportements risqués est déterminée par un besoin biologique de rechercher des sensations fortes, lesquelles déclencheraient des mécanismes cérébraux de production de dopamine. Ce besoin apparaît comme une dimension stable de la personnalité, mais propre à chacun, et constitue certainement une contrainte forte dans la transformation de l'attitude des individus vis-à-vis des situations risquées.

Enfin, si le risque peut motiver l'investissement des élèves, la sécurité repose aussi sur le respect non négociable de règles. La proposition de J-L Ubaldi (Faut-il savoir nager ou nager pour savoir ? Revue Contre-Pied n°7, 2004) va dans ce sens lorsqu'il définit des « lignes jaunes » que l'élève doit impérativement respecter. Car dans le domaine des rapports sociaux, « *tout ne se construit pas. La loi se respecte sans dérogation possible* ».

L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT

Problème professionnel (1)

À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?

À des élèves qui transgressent ostensiblement les règles de sécurité et qui de fait, se mettent en danger ou exposent leurs camarades à des risques importants.

Quel problème doit-il résoudre ?

Instaurer le respect immuable d'une règle « extérieure ».

Quelles solutions peut-il apporter ?

- Baliser clairement (sur le terrain) les règles à respecter.
- Médiatiser les règles sécuritaires et en indiquer les conséquences en cas de transgression.

Problème professionnel (2)

À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?

À des élèves qui n'ont visiblement pas conscience des risques de la situation dans laquelle ils évoluent, ce qui met en danger leur intégrité corporelle (ou celle de leurs camarades).

Quel problème doit-il résoudre ?

Prendre conscience des risques objectifs de l'environnement.

Quelles solutions peut-il apporter ?

- Identifier et médiatiser les risques inhérents à l'activité.
- Connaître et respecter les règles de sécurité.
- Travailler en groupe sous la responsabilité d'un élève compétent.

Problème professionnel (3)

À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?

À des élèves qui réduisent, voire stoppent leur pratique dès qu'ils perçoivent un danger (peur, panique).

Quel problème doit-il résoudre ?

Établir un rapport entre le risque objectif et le risque subjectif.

Quelles solutions peut-il apporter ?

- Identifier les risques inhérents à l'activité.
- Développer des habiletés spécifiques permettant de faire face aux risques objectifs.
- Instaurer un climat sécurisant centré sur la maîtrise, la coopération entre pairs.
- Contrôler son affectivité.

Problème professionnel (4)

À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?

À des élèves compétents, mais qui prennent des risques exagérés.

Quel problème doit-il résoudre ?

Modifier le degré de prise de risque de l'élève.

Quelles solutions peut-il apporter ?

- Développer de nouvelles habiletés motrices.
- Mettre en rapport son niveau de ressources (à conscientiser) avec les risques objectifs de la situation.

FICHE THÉMATIQUE N°31 : SENS

DEFINITION & ENJEUX	
<p style="text-align: center;">Qu'est-ce que le sens ?</p> <p>- « <i>Le sens est une construction psychique individuelle qui définit une relation de valeur que le sujet attribue à son environnement</i> ».</p>	
<p style="text-align: center;">Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser au sens ?</p> <p>- Parce que c'est un ressort essentiel à l'activité de l'élève. - Parce que le sens, ça se construit. - Parce qu'à l'âge de l'adolescence, beaucoup de jeunes sont en quête de nouveaux sens. - Parce que le sens s'ancre dans une culture et dans une situation.</p>	

POINTS DE REPÈRES
<p style="text-align: center;">Que disent les programmes d'EPS au sujet du sens ?</p> <p>- Collège (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3, Arrêté 9/11/2015) * <i>L'éducation physique et sportive permet de donner un sens concret aux données mathématiques en travaillant sur temps, distance et vitesse.</i></p> <p>- Lycée professionnel (arrêté du 10/2/2009) * <i>Ils ont besoin de trouver sens pour s'engager dans l'action, pour accepter de produire des efforts et se mettre en projet. Au-delà du sens, il faut leur offrir la possibilité d'une réussite.</i></p> <p>- Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010) * <i>(L'EPS) 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.</i></p>
<p style="text-align: center;">Comment se manifeste le sens en EPS ?</p> <p>Si l'on accepte le postulat selon lequel le sens peut se décliner en termes de rapport à l'environnement, on peut alors imaginer qu'un élève pourra trouver du sens à ses pratiques sur plusieurs registres :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intellectuel : ce qu'il apprend (utilisation de nouveaux pouvoirs moteurs) lui permet de répondre à un problème qu'il rencontre. Ou inversement, le problème qu'il rencontre peut le conduire à rechercher des apprentissages nouveaux. - Émotionnel : les émotions – les sensations – générées par la confrontation à une situation lui donnent envie de les reproduire. - Relationnel : l'aventure collective vécue crée un point de partage qui permet à la fois d'être intégré dans un groupe tout en étant reconnu par celui-ci. - Identitaire : la réalisation d'actes reconnus contribue à la réalisation de la personne en valorisant la manière dont l'individu se voit et se conçoit.
<p style="text-align: center;">Que faut-il savoir sur le sens ?</p> <p>En premier lieu, il faut insister sur le fait que le sens n'est jamais dans une situation ; cette dernière constitue seulement une occasion pour l'individu d'y trouver du sens. Le sens doit donc être appréhendé comme un processus de rapport au monde. Ainsi, comme le précise J-Y Rocheix (EPS interrogée, Revue EPS n°262, 1996), le sens est un rapport entre la face objective de l'activité de l'élève (qui renvoie aux situations scolaires) et la face subjective de l'expérience scolaire (liée aux mobiles d'apprendre des élèves). Il n'y a donc pas forcément adéquation entre le sens qui est personnel et la signification qui relève de valeurs culturelles.</p> <p>Dans le contexte scolaire, cette perspective trouve un écho particulier dans la mesure où cela conduit l'enseignant à développer une relation de valeur entre ce qu'il propose et l'élève à qui il s'adresse. Donner du sens à la pratique, c'est donc s'interroger sur ce qui est susceptible de mobiliser l'élève. Dans cette optique, M. Develay (Pour une pédagogie du sens, Spirales n°4, 1992) précise que « <i>la notion de sens combine celle de désir et d'intérêt</i> ».</p> <p>D. Delignières (Le sens des apprentissages en EPS : éducation motrice ou éducation sportive ? In Y. Dufour, Gérer motivation et apprentissage en EPS, 2006), reprend les propositions de P. Meirieu (Échec scolaire et pédagogie du sens, Spirales n°4, 1992) en insistant sur l'idée selon laquelle l'École ne peut prendre de sens aux yeux de l'élève qu'à partir du moment où elle lui permet d'apprendre, c'est-à-dire d'acquiescer de nouveaux pouvoirs sur le monde qui l'entoure. En d'autres termes, il souligne que « <i>le processus compte plus que le contenu de ce qui aura été appris</i> ». Et que « <i>À ce prix, l'élève pourra tirer de son activité fierté et estime de soi, et l'envie de poursuivre, de continuer sa démarche d'appropriation du monde qui l'entoure</i> ».</p> <p>Pour autant, si le sens s'ancre dans l'action, il s'alimente aussi dans l'environnement culturel. C'est ainsi que la question du sens doit être également appréhendée en tenant compte de la culture, des valeurs et des interactions sociales dans lesquelles le sujet évolue. Car le plaisir d'accomplissement ne naît pas de la réussite d'une tâche quelconque. Pour qu'une tâche ait du sens, une résonance profonde pour l'élève, il faut que ce soit la culture qui lui donne. En effet, l'éducation est avant tout une confrontation aux produits de la culture. Dans ce sens, la référence explicite, et centrale, aux pratiques culturelles, sportives et artistiques apparaît essentielle en EPS.</p> <p>En EPS, cette relation entre le sujet et son environnement se décline sur plusieurs plans : rapport au savoir ;</p>

rappart au corps ; rapport à l'apprendre ; rapport aux autres... Le corps constitue ainsi une entité particulièrement sollicitée en EPS, qui peut grandement moduler la résonance que l'individu éprouvera dans les situations auxquelles il est confronté.

Il faut toutefois observer que les individus sont très inégaux devant la construction de sens (importance notamment des classes sociales). Par ailleurs, le sens de la scolarité ne peut se réduire à un projet personnel ou professionnel auquel le jeune aspire. Il se joue aussi sur des dimensions subjectives liées notamment, en EPS, aux sensations éprouvées.

Enfin, il ne faut surtout pas occulter que le sens attribué par l'élève aux situations proposées peut-être aussi bien un frein qu'un moteur à ses apprentissages. La peur, le ridicule vis-à-vis des autres constituent autant de raisons de réduire son investissement.

L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT

Problème professionnel (1)

À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?

À des élèves qui ne veulent pas pratiquer, qui ne semblent trouver aucun intérêt à ce que l'enseignant leur propose.

Quel problème doit-il résoudre ?

Provoquer une interaction entre l'élève et son environnement.

Quelles solutions peut-il apporter ?

- Diversifier les modes d'entrée.
- Construire une relation de plaisir à la pratique physique (affiliation, hédonisme, accomplissement).
- Jouer sur les modes de groupement.
- Valoriser les progrès et établir une relation entre travail et résultats.

Problème professionnel (2)

À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?

À des élèves qui stoppent brutalement leur activité, comme s'ils n'y trouvaient plus d'intérêt.

Quel problème doit-il résoudre ?

Faire percevoir et accepter à l'élève un défi à relever.

Quelles solutions peut-il apporter ?

- Aider l'élève à se fixer un projet d'apprentissage (percevoir une « plus-value d'être »).
- Préserver la confiance de l'élève dans des situations incertaines pour lui (quant à sa réussite).
- Instaurer une pédagogie de maîtrise.

Problème professionnel (3)

À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?

À des élèves qui ne s'investissent que sur certaines formes de pratique : « *monsieur, on joue ?* »

Quel problème doit-il résoudre ?

Passer d'une pratique d'amusement à une pratique de plaisir d'apprendre.

Quelles solutions peut-il apporter ?

- Développer une dynamique collective (projet d'action collectif).
- Aider l'élève à se fixer un projet d'apprentissage.
- Valoriser les progrès.

FICHE THÉMATIQUE N°32 : SENTIMENT DE COMPÉTENCE

DEFINITION & ENJEUX	
<p style="text-align: center;">Qu'est-ce que le sentiment de compétence ?</p> <p>« Représentation que se fait l'élève de ses possibilités quant à la réalisation ou non d'une tâche » (V. Lamotte, Lexique de l'enseignement de l'EPS, 2005).</p>	
<p style="text-align: center;">Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser au sentiment de compétence ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parce qu'il joue un rôle fondamental dans les réactions affectives de l'élève confronté à une tâche, ce qui détermine ses efforts et son investissement à venir. - Parce qu'il influence les buts que l'élève se fixe, la valeur qu'il accorde à l'atteinte de ces buts et ses chances de réussite. - Parce qu'il peut induire des pensées négatives et des comportements défaitistes. - Parce que c'est un facteur très important dans la construction de l'image de soi. - Parce que cela contribue à s'insérer socialement. 	

POINTS DE REPÈRES
<p style="text-align: center;">Que disent les programmes d'EPS au sujet du sentiment de compétence ?</p> <p><u>- Collège (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4, Arrêté 9/11/2015)</u> <i>* Pour que l'élève accepte des démarches où il tâtonne, prend des initiatives, se trompe et recommence, il est indispensable de créer un climat de confiance, dans lequel on peut questionner sans crainte et où disparaît la peur excessive de mal faire.</i></p> <p><u>- Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)</u> <i>* L'efficacité perçue, grâce à l'observation objective des résultats et des progrès, apporte aux élèves un sentiment de compétence dans les activités, leur donne ou redonne confiance, conforte et prolonge leur engagement (1^{er} objectif).</i></p>
<p style="text-align: center;">Comment se manifeste le sentiment de compétence ?</p> <p>Dans le cadre de l'EPS, J-P. Famose (Motivation et performance sportive, Rencontres chercheurs / praticiens, Dossier EPS n°35, 1997) analyse le concept de confiance en soi selon trois variables :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'interprétation des résultats antérieurs liée aux attributions causales que le sujet attribue à ses résultats. - Les croyances d'efficacité personnelle liées à la possession ou non des ressources permettant de réussir la tâche. - Les croyances sur la difficulté de la tâche qui correspondent à la perception, par le sujet, des exigences requises par la tâche. <p>B. Lefort et S. Toker (Le professeur d'EPS face à des adolescents. In L. Lafont, L'adolescence, 2011) montrent que ce sont les filles qui ont en EPS le sentiment de compétence le plus faible (53% contre 26% pour les garçons).</p>
<p style="text-align: center;">Que faut-il savoir sur le sentiment de compétence ?</p> <p>Le sentiment de compétence est un concept plus spécifique que l'estime de soi, lequel touche à la perception générale de ce que l'on est. Il en est par contre une des composantes fortes. À ce niveau, D. Lantz et C. Alexandre (Éducation pour la santé par l'EPS, Revue EPS n°327, 2007) précisent que « la compétence se différencie de la réussite ou « performance » par la possibilité de reproduire les comportements efficaces qui sont à la source de ses résultats. Pour qu'un individu se perçoive compétent, il faut non seulement que celui-ci réussisse dans une activité ayant une valeur significative à ses yeux, mais encore faut-il encore qu'il identifie les procédures qui conduisent à cette réussite et surtout qu'il s'en rende responsable, et ne renvoie pas ces « performances » à des données extérieures et/ou aléatoires ».</p> <p>Pour développer le sentiment de compétence, A. Bandura (Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle, 2003) évoque quatre pistes : 1) vivre des expériences de maîtrise ; 2) assister aux efforts et aux succès d'un autre ; 3) développer la persuasion sociale ; 4) réduire le stress et augmenter la force physique.</p> <p>Le sentiment de compétence apparaît donc en premier lieu étroitement lié à la possibilité perçue par le sujet de réussir une tâche. Or beaucoup de filles (et certains garçons) s'estiment incapables de réussir en EPS. Il faut dire que la discipline renforce les facteurs négatifs de l'apprentissage (conduite visible de tous ; look « menacé »...) et peuvent amener à des conduites d'évitement. Si l'on part du postulat selon lequel l'appréciation de la difficulté de la tâche, mais aussi de ses propres capacités est souvent subjective, l'enjeu devient alors pour l'enseignant d'intervenir sur ces différentes croyances. Il pourra ainsi jouer sur l'augmentation de la signification (subjective) de la tâche et/ou sur les explications que le sujet attribue à ses actions (l'enseignant cherchera plutôt à octroyer des causes internes en cas de réussite et des causes externes en cas d'échec). Par ailleurs, il sera préférable de confronter le sujet à des objectifs référencés à lui-même, de manière à ce qu'il puisse développer une visée de progrès personnel. L'essentiel étant que l'élève puisse vivre des expériences de réussite, sachant que la compétence perçue par le sujet constitue un vecteur essentiel dans l'intérêt qu'il ressent pour l'école.</p> <p>Par ailleurs, J-P. Famose et F. Guérin (La connaissance de soi en psychologie de l'EPS, 2002) montrent que la formation du concept de soi général et spécifique 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). Le contexte social d'apprentissage apparaît dès lors très important au regard de la motivation des élèves. Dans cette optique, les</p>

rétroactions positives et les encouragements prodigués par les personnes significatives de l'entourage, notamment les enseignants, jouent un rôle très important.

In fine, la volonté de se sentir compétent constitue un puissant moteur à l'activité des sujets. Ce qui conduit l'enseignant à mettre en place un accompagnement dans la prise de risque (échec potentiel) qui caractérise tout apprentissage afin d'aider l'élève à croire davantage en lui.

L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT	
Problème professionnel (1)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui se jugent « nuls » en EPS	Quel problème doit-il résoudre ? Engager ces élèves dans l'activité, puis dans une activité d'apprentissage.
Quelles solutions peut-il apporter ? <ul style="list-style-type: none"> - Proposer des situations ludiques sources de plaisir. - Éviter les comparaisons sociales. - Clarifier le but de la tâche à accomplir. - Établir un lien travail – réussite (attribution causale interne) en balisant les progrès réalisés. - Réactiver les souvenirs de réussites passées et valoriser les réussites actuelles. - Instaurer un climat de travail marqué par des encouragements, des remarques gratifiantes... 	
Problème professionnel (2)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui ne s'investissent pas car ils trouvent que la tâche est trop dure.	Quel problème doit-il résoudre ? Engager ces élèves à prendre le risque d'apprendre, de réussir (et pas seulement d'échouer) pour éprouver de la satisfaction.
Quelles solutions peut-il apporter ? <ul style="list-style-type: none"> - Réduire l'écart entre la difficulté perçue et la difficulté objective (verbalisation ; observation de pairs...). - Permettre en début d'apprentissage des réussites rapides. - Établir un lien entre ses actions et les résultats de ses actions. 	
Problème professionnel (3)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui décrochent en cours d'apprentissage devant les difficultés qu'ils rencontrent.	Quel problème doit-il résoudre ? Accompagner l'élève dans l'apprentissage.
Quelles solutions peut-il apporter ? <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser des formes de groupement sécurisantes (groupes de niveaux ou de besoin). - Expliquer que l'erreur est une réponse « logique », mais qu'elle n'est pas la seule possible (nouvel apprentissage à opérer, qui prend du temps). - Aménager le milieu et utiliser les interactions pour favoriser la rencontre avec le nouveau savoir à acquérir. 	
Problème professionnel (4)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui ne veulent pas passer devant leurs camarades.	Quel problème doit-il résoudre ? Créer un contexte affectif favorable à l'apprentissage.
Quelles solutions peut-il apporter ? <ul style="list-style-type: none"> - Construire des groupes affinitaires ou de niveaux. - Instaurer une pédagogie de maîtrise en différenciant notamment les contenus d'enseignement. 	
Problème professionnel (5)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ? À des élèves qui échouent, mais qui ne veulent surtout pas en porter la responsabilité (et qui par la même occasion peuvent développer des comportements anormaux).	Quel problème doit-il résoudre ? Faire comprendre que la compétence n'est pas un don, mais le résultat d'un travail.
Quelles solutions peut-il apporter ? <ul style="list-style-type: none"> - Développer l'observation des pairs et le travail en groupe. - Développer les projets collectifs. - Faire verbaliser les solutions tentées et les mettre en relation avec les résultats obtenus. - Éviter les situations compétitives auxquelles sont rattachées les jugements sociaux. 	

FICHE THÉMATIQUE N°33 : SITUATION D'APPRENTISSAGE

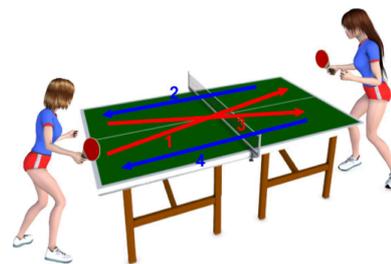
DEFINITION & ENJEUX

Qu'est-ce qu'une situation d'apprentissage ?

« Une situation d'apprentissage est un dispositif qui met en projet un sujet pour qu'il accomplisse une tâche » (P. Meirieu, site internet, 2008).

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

- Parce que c'est l'outil qui permet de faire acquérir les connaissances, capacités et attitudes constitutives des compétences attendues dans les programmes.
- Parce que c'est le moyen privilégié pour différencier ce que chaque élève doit acquérir pour progresser.
- Parce que c'est à ce niveau que se joue la dynamique enseignant / élèves.



POINTS DE REPÈRES

Que disent les programmes d'EPS au sujet des situations d'apprentissage ?

- Collège (arrêté 8/7/2008)

* Les situations d'apprentissage permettant l'acquisition des compétences attendues restent, dans le cadre de sa liberté pédagogique, à l'initiative de l'enseignant.

* Les élèves confrontés à la richesse et à la diversité du champ culturel des APSA, sont conduits à gagner en efficacité, à identifier les problèmes qui se posent, à les résoudre et à stabiliser leurs réponses en utilisant et en développant leur potentiel (Préambule).

- Principes d'écriture des fiches ressources (2009)

* L'articulation, la combinaison, la « mise en réseau », la mobilisation de tout ou partie des connaissances, capacités et attitudes doivent être organisatrices des situations d'apprentissage.

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

* L'enseignant dispose de toute latitude pour adapter son enseignement, les situations d'apprentissage, les rôles distribués, les outils utilisés, les évaluations aux possibilités et ressources réelles des élèves.

Comment se présente une situation d'apprentissage en EPS ?

- J-P Famose (Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information, 1983) identifie quatre éléments qui composent une tâche : le but, l'aménagement, les opérations, les critères de réussite. Il distingue également (Apprentissage moteur et tâches motrices, 1982) trois types de tâches : non définie (pas de consignes transmises aux élèves), semi-définies (opérations non précisées) ; définies (tous les critères définis).

- C. Amade-Escot (Différenciation des contenus en EPS, Dossier EPS n°7, 1990) distingue trois grands types de tâches motrices respectivement basées sur : 1) Les solutions motrices où la solution est donnée à l'élève (exercice basé sur des modèles gestuels ou des règles d'action). 2) Les mises en situation où l'élève cherche une solution (situation de jeu ludiques globales ou aménagées par des consignes). 3) La résolution de problèmes où l'élève cherche et adapte des solutions (situation de résolution de problème).

- G. Bonnefoy, H. Lahuppe et R. Né (Sports collectifs : jouer en équipe, 1997) distinguent trois formes de situations d'apprentissage : 1) Les situations-clés, qui placent l'élève devant la nécessité de trouver des solutions nouvelles, de se réorganiser. 2) Les situations dérivées, qui permettent de mobiliser les comportements apparus lors de la situation clé. 3) Les situations d'exercices spécifiques, où l'accent est mis sur la quantité des sollicitations, la variété et la flexibilité des automatismes.

- Il convient également de préciser que si l'enseignant est guidé par le contenu à faire acquérir (objectif et aménagements matériels), l'élève est lui guidé par les aspects visibles de la tâche (but, conditions d'exécution et critères de réussite). Pour autant, l'enseignant devra envisager des procédures de régulation qui permettent d'accéder autrement au contenu (démonstration, interactions entre pairs...), voire de différenciation où ce contenu est mobilisé dans un contexte facilitateur (un plan incliné) ou plus complexe.

- Enfin, l'enseignant devra tenir compte du rapport que l'élève entretient avec le savoir, avec ses camarades, mais aussi avec l'activité même d'apprentissage de manière à créer un contexte qui l'engage à se mettre en activité.

Que faut-il savoir sur les situations d'apprentissage ?

On peut considérer que la notion de situation d'apprentissage dépasse celle de tâche dans la mesure où elle inclut aussi l'activité de l'enseignant et celle des élèves tout au long de son déroulement. Pour autant, elle comprend les exigences de la tâche. « Enseigner conduit à installer des situations d'apprentissage pour les élèves dont il convient de réguler le cours... » (M. Develay, De l'apprentissage à l'enseignement, 1992).

Il faut aussi bien noter avec P. Meirieu (Apprendre, oui, mais comment ? 1990) que si le sujet est orienté par la tâche, ce qu'il y a à faire, le formateur est lui guidé par l'obstacle à faire franchir et donc par le contenu à faire acquérir. De fait, si les exigences de la tâche doivent être légèrement supérieures aux ressources dont dispose le sujet de manière à le conduire vers un savoir nouveau, l'enseignant se doit d'accompagner l'élève dans cette « aventure ». Car la simple

confrontation à la tâche, aussi pertinente soit-elle, ne garantit pas l'apprentissage. C'est pour cela que la tâche se transforme en situation d'apprentissage dans la mesure où c'est l'enseignant qui devient le garant de la rencontre entre l'élève et le savoir à construire. P. Veyssère (Savoir construire une situation d'apprentissage, Revue EPS n°299, 2003) illustre ce rôle en insistant sur les évolutions possibles de la situation lorsque l'élève est confronté à la tâche.

La construction et la gestion d'une situation d'apprentissage reposent donc sur :

- Une connaissance fine de la motricité de l'élève de manière à choisir le contenu pertinent pour le faire évoluer au regard des ressources dont il dispose.
- Un réglage des conditions de la tâche (clarté du but, pertinence de l'aménagement matériel, spatial et groupal, consignes, nature des opérations à mettre en œuvre, précision des critères de réussite...) de manière à créer un décalage optimal entre les contraintes de la tâche et les ressources dont il dispose.
- Une régulation pour, si besoin, renforcer les occasions de rencontre avec le savoir visé. Cette régulation pouvant prendre la forme d'une évaluation formatrice, d'interactions entre pairs, de démonstrations ou d'interventions verbales de l'enseignant. Cette phase est essentielle dans la mesure où elle permet d'accompagner l'élève dans son apprentissage.

Rappelons cependant que toutes les situations d'apprentissage ne sont pas forcément des situations-problèmes. Bien sûr, pour produire une réponse nouvelle, il est utile et nécessaire de déstabiliser les représentations construites de l'élève en le confrontant à l'insuffisance de ses moyens. Mais certaines situations d'apprentissage peuvent aussi avoir pour vocation de stabiliser une réponse récemment construite, voire de l'automatiser. Malgré tout, l'enseignant ne peut se soustraire à son rôle essentiel de médiateur entre l'élève et le savoir.

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, malgré la pertinence de la tâche, ne rentrent pas en activité d'apprentissage.	Créer les conditions d'un investissement affectif.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Jouer sur les modalités de groupement. - Rendre la tâche plus attractive (dimension ludique, groupale, compétitive...). 	
Problème professionnel (2)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui sont en activité, qui font la tâche demandée, mais qui éprouvent des difficultés.	Réguler l'activité d'apprentissage.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Valoriser les interactions avec les pairs pour mieux faire émerger le savoir à acquérir. - Développer l'évaluation formatrice. - Apporter des rétroactions individualisées. - Utiliser la démonstration. 	
Problème professionnel (3)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui réussissent rapidement la tâche et qui du coup, arrêtent leur activité.	Adapter le décalage entre la difficulté de la tâche et les ressources des élèves.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Proposer des voies de complexifications en mobilisant le contenu en jeu dans un contexte plus sollicitant. 	
Problème professionnel (4)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui s'engagent dans la tâche, mais qui ne progressent pas.	Adapter la situation d'apprentissage au niveau de développement des élèves.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Diminuer les contraintes informationnelles, spatiales, temporelles ou humaines du contexte dans lequel est sollicité le contenu. - Individualiser l'acquisition en ciblant plus explicitement les critères de réalisation de la tâche. 	

FICHE THÉMATIQUE N°34 : SPORT SCOLAIRE

DEFINITION & ENJEUX	
<p style="text-align: center;">Qu'est-ce que le sport scolaire ?</p> <p>« En complément de l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS), il offre à tous les élèves volontaires la possibilité de pratiquer des activités physiques et sportives dans le cadre de l'association sportive scolaire » (Développement du sport scolaire, Circulaire du 18/8/2010, BO n°31 du 2/9/2010).</p>	
<p style="text-align: center;">Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser au sport scolaire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parce que cela fait partie de son service de fonctionnaire. - Parce que c'est une occasion originale de découvrir ou de se spécialiser dans des activités physiques et sportives. - Parce que c'est un lieu privilégié d'éducation à la citoyenneté et d'exercice de responsabilités (jeunes arbitres...). 	

POINTS DE REPÈRES
<p style="text-align: center;">Que disent les programmes d'EPS au sujet du sport scolaire ?</p> <p><u>- Collège (arrêté 9/11/2015)</u> <i>* En complément de l'éducation physique et sportive, l'association sportive du collège constitue une occasion, pour tous les élèves volontaires, de prolonger leur pratique physique dans un cadre associatif, de vivre de nouvelles expériences et de prendre en charge des responsabilités (Programme EPS cycle 3 & 4).</i></p> <p><u>- Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010) et Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)</u> <i>* Dans le prolongement des enseignements obligatoire, optionnel et exploratoire d'EPS, l'Association Sportive (A.S), à travers les formes multiples de rencontres, y compris inter-AS, permet l'initiation ou la spécialisation dans une ou plusieurs APSA, ainsi qu'une formation à des rôles de jeunes officiels (organisateur, arbitre, juge, manager, reporter, etc).</i></p> <p><u>- Développement du sport scolaire (Circulaire du 18/8/2010)</u> <i>* Le sport scolaire est une des composantes de la politique éducative de notre pays, au service de la réussite, de la responsabilisation, de la santé et du bien-être des élèves. En complément de l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS), il offre à tous les élèves volontaires la possibilité de pratiquer des activités physiques et sportives dans le cadre de l'association sportive scolaire.</i></p>
<p style="text-align: center;">Quels sont les chiffres du sport scolaire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'UNSS est la troisième fédération sportive française (après le football et le tennis) avec plus d'un million de licenciés (dont 40% de filles) issus des établissements scolaires du second degré. - En 2012-2013, 21,56% de la population scolaire est licenciée à l'UNSS (2012-2013). Chez les licenciés, 75% sont des collégiens et 25% des lycéens ; enfin, on compte 60% de garçons et 40% de filles. - L'UNSS dénombre 100 sports de base qui sont regroupés en 79 sports de référence. Les activités les plus pratiquées sont : 1 – Badminton (245 451). 2 – Handball (242 542). 3 – Cross country (187 266). - L'UNSS dénombre 110 000 jeunes officiels parmi lesquels 2867 jeunes officiels dirigeants ont pris la vice-présidence de leur association sportive. 42,25% de filles et 57,75% de garçons constituent les jeunes officiels.
<p style="text-align: center;">Que faut-il savoir sur le sport scolaire ?</p> <p>Bien que créé en 1938 (OSSU), le sport scolaire ne prend son essor que vers 1950 lorsque fut instauré un forfait hebdomadaire d'animation (3h) de l'association sportive dans le service des enseignants d'EPS.</p> <p>Aujourd'hui, le projet d'association sportive est construit autour de deux axes principaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La pratique d'activités physiques et sportives, avec une alternance, tout au long de l'année, d'entraînements, de rencontres, de compétitions ou de temps forts (fête de l'AS, sorties, championnats...). Cette pratique est envisagée aussi bien au niveau de la découverte, que de la compétition. - L'apprentissage de la responsabilité, par la participation des élèves à la vie de l'association et à l'organisation des activités : jeunes officiels, mais aussi rôles de manager, reporter... <p>Il faut souligner que l'UNSS est la première fédération sportive féminine, ce qui permet d'affirmer que « <i>le sport scolaire contribue à la féminisation du sport</i> » (P. Lacombe, Le sport scolaire, facteur de socialisation et d'intégration, Revue EPS n°255, 1995).</p> <p>Par ailleurs, en développant le statut de « jeune officiel », l'association sportive peut être considérée comme un « <i>laboratoire d'expérimentation et le creuset d'une nouvelle citoyenneté sociale</i> » (L'observatoire national des pratiques sportives des jeunes, Revue EPS n°269, 1998).</p> <p>Cependant, malgré le nombre d'élèves licenciés (un million), la position du sport scolaire demeure contrastée. En 2007, un rapport de l'Inspection Générale sur les associations sportives dans les EPLE faisait état de la faible proportion d'élèves en lycées et lycées professionnels, d'un échec de l'apprentissage de la vie associative au sein des AS, d'un déficit de niveau préoccupant chez les jeunes filles et d'une faible mobilisation des élèves issus des milieux défavorisés. Le rapport se concluait sur un plaidoyer pour l'autonomie des établissements.</p> <p>En fin de compte, il faut remarquer que l'association sportive offre une pratique qui n'est pas forcément</p>

naturelle. Elle rencontre en effet des problèmes identitaires par rapport au sport (J. Bordet, Histoire d'une identité ambiguë, Revue EPS n°278, 1999), mais aussi des problèmes de rapport avec l'EPS : trop proche (pas d'événementiel réel) ou trop éloignée (événement trop fort). Pour J. Brehon (Leçon d'histoire sur l'EP d'aujourd'hui, 2005), « *Le sport scolaire semble aujourd'hui largement « prisonnier » des pratiques sportives civiles qu'il mobilise et de son mode de fonctionnement (...)* L'avenir du sport scolaire dans l'institution École se joue probablement dans sa capacité à établir un projet suffisamment scolaire et original ».

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 s'inscrivent pas à l'AS (notamment les filles de lycée).	Accrocher les élèves pour des pratiques sportives volontaires.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Choisir des activités culturellement valorisées chez les jeunes (hip-hop, beach-volley...). - Différencier les niveaux de pratique : découverte, sorties, spécialisation... - Organiser des rencontres sous différentes formes : interclasses, inter AS... - Donner un caractère festif aux rencontres. 	
Problème professionnel (2)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui ne manifestent aucun intérêt pour la prise de responsabilité en AS (jeunes arbitres, managérat...).	Donner de la valeur à des tâches citoyennes.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Identifier et clarifier les contenus à acquérir. - Multiplier les tâches à remplir : convocations, plannings, gestion des maillots... - Établir une reconnaissance sociale de ces compétences (diplômes jeunes arbitres...). 	
Problème professionnel (3)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui ne viennent en AS que pour jouer (et qui ne veulent pas s'investir dans les situations d'apprentissage).	Faire percevoir le plaisir et l'utilité d'apprendre, ainsi que la satisfaction de performer.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Habiller les situations d'apprentissage de dimensions ludiques, compétitives. - Rendre visible le calendrier des compétitions de manière à rendre utiles les entraînements. - Établir un suivi des résultats de manière à fédérer un projet individuel ou collectif. 	
Problème professionnel (4)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui viennent de manière épisodique aux entraînements d'AS ou uniquement aux compétitions.	Développer l'assiduité aux entraînements.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Établir un programme d'entraînements. - Diversifier les rôles de manière à rendre la présence de chacun utile et nécessaire. - Proposer des créneaux de pratique en prise avec le semainier des élèves. 	
Problème professionnel (5)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui abandonnent en cours d'année ou en cours de scolarité leur pratique volontaire en AS.	Fidéliser les pratiquants.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Valoriser la progression et la manifestation des compétences. - Développer des projets annualisés. - Créer des moments de partage et de convivialité. - Rendre compte des entraînements et des compétitions. 	

FICHE THÉMATIQUE N°35 : TECHNIQUE

DEFINITION & ENJEUX	
<p style="text-align: center;">Qu'est-ce que la technique ?</p> <p>« Productions adaptatives d'élèves leur permettant au travers d'actes moteurs significatifs de s'extraire d'une motricité spontanée » (C. Amade-Escot, Questions, Dossier EPS n°19, 1994).</p>	
<p style="text-align: center;">Pourquoi le professeur d'EPS doit-il s'intéresser à la technique ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parce qu'elles sont constitutives des compétences attendues en EPS. - Parce qu'elles représentent des éléments de la culture sportive. - Parce que la technique est aussi la manière d'agir de l'élève et que c'est ce qu'il faut transformer pour qu'il devienne plus compétent. 	

POINTS DE REPÈRES
<p>Que disent les programmes d'EPS au sujet de la technique ?</p>
<p>- <u>Principes d'écriture des fiches ressources collègue (2009)</u> <i>* Les capacités peuvent s'exprimer sous la forme de techniques... ».</i></p> <p>- <u>Lycée général et technologique (arrêté 10/4/2010)</u> <i>* Les capacités recouvrent les dimensions motrices (par exemple, les techniques et les tactiques)...</i></p>
<p>Comment se manifeste la technique en EPS ?</p>
<p>- Les APSA sont pourvoyeuses de nombreuses techniques, dont les plus « visibles » et les plus emblématiques sont bien sûr les techniques sportives. Elles apparaissent en EPS dans le cadre des capacités, constitutives des compétences attendues. Par exemple, « <i>décaler les appuis et les épaules en gardant le coude haut pour augmenter la vitesse de la raquette à l'impact</i> » (capacité de niveau 1 en badminton).</p> <p>- Mais d'autres techniques, qui accompagnent le geste sportif proprement dit, sont également importantes dans la discipline (techniques de mesure, d'arbitrage, d'échauffement, de sécurité...). Par exemple, « <i>tenir un tableau de gestion de course</i> » (capacité de niveau 3 en course d'orientation).</p>
<p>Que faut-il savoir à propos de la technique ?</p>
<p>Dans le sens commun, la technique est entendue comme « <i>l'ensemble des moyens transmissibles mis en œuvre pour effectuer le plus efficacement une tâche motrice</i> » (G. Vigarello, Une histoire culturelle du sport. Techniques d'hier et d'aujourd'hui, 1988) Ces moyens efficaces doivent être suffisamment stables pour permettre répétition, description et transmission.</p> <p>Toutefois, il est loin d'être évident que les solutions les plus appropriées pour le haut niveau soient celles qui conviennent à des élèves de collège ou de lycée. C'est pourquoi, une autre approche de la technique (à l'école) a été développée. Ainsi, la technique devient le geste le plus efficace, mais au regard des ressources dont le sujet dispose. « <i>La technique est une production individuelle d'une personne à un moment donné</i> » (A. Soler, De la conception de la technique, Dossier EPS n°19, 1994). De ce point de vue, tous les élèves possèdent une technique qu'il faut envisager comme un processus à faire évoluer et non comme un produit à acquérir.</p> <p>On est donc à l'opposé de la démarche techniciste qui « <i>propose aux élèves de reproduire, indépendamment de leur niveau de ressources, les solutions techniques adoptées par les athlètes de haut-niveau</i> » (M. Pradet, Technique et EPS, Dossier EPS n°19, 1994).</p> <p>Cette perspective a des répercussions fondamentales pour l'enseignant d'EPS. Il ne s'agit plus en effet de transmettre le geste juste, mais de faire émerger les solutions les plus efficaces en fonction des ressources dont dispose l'élève et à partir de ce qu'il sait déjà faire. Le tout, en rapport avec le niveau de compétence visé (compétences attendues des programmes). Par ailleurs, il faut bien préciser que l'acquisition d'une nouvelle technique doit impérativement prendre sens aux yeux de l'élève. Autrement dit, il convient de ne pas séparer, selon l'expression de A. Fabre (L'école active expérimentale, 1972) « <i>manières de faire</i> » (les techniques) et « <i>raisons de faire</i> » (les tactiques). La technique doit avoir sa raison d'exister de manière à ne pas être « <i>décontextualisée de ces conditions d'émergences</i> » (N. Gal, Les croyances sur la technique en natation et leur effet sur les conceptions pédagogiques en EPS, INSEP, 1997).</p> <p>Le but de l'EPS n'est donc « <i>pas d'apprendre aux élèves des techniques constituées mais de les initier à une activité de production de techniques</i> » (P. Goirand, Revue EPS n°200-201, 1985). Car à travers cette activité, se jouent également d'autres apprentissages fondamentaux en EPS telles que la gestion des émotions, le travail coopératif en groupe, les méthodes d'actions...</p> <p>Cette ambition sous-entend également une connaissance fine des conditions d'efficacité et des étapes de développement par lesquels passe le plus souvent l'activité adaptative des élèves. En fin de compte, il s'agit d'une véritable réhabilitation des connaissances techniques de manière à pouvoir « <i>explicitier les données susceptibles d'être identifiées et exploitées par l'élève pour réguler son action</i> » (A. Soler, De la conception de la technique sportive dans</p>

quelques propositions d'enseignement des techniques athlétiques en EPS, Dossier EPS n°19, 1994).

En fin de compte, l'activité technique en EPS doit être appréhendée comme un processus émergent que l'enseignant va chercher à faire évoluer vers un produit reconnu comme efficace. De plus, cette approche de la technique comme moyen d'adaptation renforce la nécessaire compréhension de la motricité comme point d'appui fondamental des pratiques d'enseignement.

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 produisent des formes gestuelles peu efficaces pour faire face à la tâche à laquelle ils sont confrontés (exemple en javelot : les élèves prennent un élan, s'arrêtent, puis lancent).	Conduire l'élève vers le contenu qui lui permettra de s'extraire de sa motricité pour acquérir un geste plus efficace.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Identifier et analyser les conditions biomécaniques d'efficacité du geste. - Produire un aménagement matériel ciblé sur la mise en jeu de ce contenu. - Effectuer des régulations (verbales, visuelles...) de manière à cibler l'attention de l'élève sur le contenu à s'approprier. 	
Problème professionnel (2)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui obtiennent de bons résultats, mais qui utilisent des techniques peu efficaces (ils compensent par d'autres ressources).	Prouver à l'élève qu'il peut être encore plus efficace en agissant autrement.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Modifier les contraintes de l'environnement pour « obliger » l'élève à agir autrement. - Utiliser l'observation de pairs afin de montrer qu'il est possible d'agir autrement et plus efficacement. 	
Problème professionnel (3)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves que l'on confronte, via une situation d'apprentissage, à un contenu jugé pertinent au regard de leur niveau de développement, mais qui semblent ne pas pouvoir l'acquérir malgré les répétitions.	Rendre accessible (perceptible) le contenu proposé.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Rendre accessibles les indices et repères du contenu (bruit des impacts, sensations corporelles...) mis en jeu de manière à ce que l'élève puisse exploiter ce dernier. 	
Problème professionnel (4)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui ont acquis une nouvelle technique (situation d'apprentissage), mais qui ne l'utilisent pas en situation de jeu.	Ne pas séparer, lors de l'apprentissage, manière de faire et raison de faire
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Introduire la technique lorsqu'elle devient utile au regard du niveau de développement de l'élève. - Ne pas décontextualiser la technique de ses conditions d'émergences. La rendre nécessaire aux yeux de l'élève. 	

FICHE THÉMATIQUE N°36 : VALEUR

DEFINITION & ENJEUX

Qu'est-ce qu'une valeur ?

« La valeur est un principe reconnu et partagé, qui permet de fonder le jugement et qui dirige la conduite d'un individu, d'un groupe ou d'une société ».

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

- Parce que c'est une prescription institutionnelle.
- Parce que l'élève évolue dans une classe et dans un établissement et que cela lui permet de s'intégrer socialement.
- Parce que l'acquisition de valeurs constitue un élément central de l'éducation des jeunes lors de la scolarité obligatoire.
- Parce que l'école constitue un lieu privilégié pour rencontrer, intégrer et exercer les valeurs.
- Parce que c'est un acquis qui permet de s'insérer dans la société.



POINTS DE REPÈRES

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

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École (23/4/2005)

Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République.

- Collège (Arrêté du 9/11/2015)

** À travers l'enseignement moral et civique et sa participation à la vie du collège, il est amené à réfléchir de manière plus approfondie à des questions pour lesquelles les réponses sont souvent complexes, mais en même temps aux valeurs essentielles qui fondent notre société démocratique (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4).*

- Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)

** Par la pratique scolaire, réfléchie, adaptée et diversifiée d'activités physiques, sportives et artistiques, l'EPS confronte l'élève à des valeurs de respect d'autrui dans ses différences de culture, de genre, d'aspect corporel, d'habileté, tout en faisant partager les valeurs de coopération et de solidarité. Ainsi, l'EPS contribue à l'accès à cette culture commune, constituée par les pratiques sociales présentées dans des formes scolaires, par les valeurs qui les fondent, par les règles qui les traversent et les régissent (Préambule).*

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

** Elle (l'EPS) le confronte aux règles, us, coutumes nécessaires à l'acquisition d'un indispensable savoir « vivre ensemble » respectueux des valeurs de la République, déclinées selon deux dimensions. La première, sociale, comprend le respect d'autrui, de la règle, des valeurs de loyauté, d'effort collectivement partagé. La seconde, individuelle, vise le goût de l'effort, la persévérance, le dépassement de soi, dans le respect des différences de culture, de genre, de potentialités*

** La pratique d'une forme scolaire des activités physiques, sportives et artistiques, favorise l'accès à une culture raisonnée, critique et réfléchie des pratiques sociales et des valeurs qu'elle véhicule (3^e objectif de l'EPS).*

** Les attitudes se définissent comme une prédisposition à agir, une manière d'être et de penser qui organise les relations à soi, aux autres et à l'environnement. Elles sont sous-tendues par des valeurs.*

Comment se manifestent les valeurs à l'école et en EPS ?

Longtemps, l'EPS a affiché dans ses programmes des valeurs de santé, sécurité, solidarité, responsabilité et autonomie.

Aujourd'hui, les valeurs revendiquées par l'EPS gravitent autour de deux pôles :

- Un pôle social qui ambitionne de mieux vivre ensemble. C'est dans ce cadre que la discipline EPS a pris une place prépondérante dans l'éducation à la citoyenneté, laquelle se décline dans le respect des règles, la loyauté, la solidarité, l'entraide, la coopération, le respect des différences...
- Un pôle individuel où sont valorisés le goût de l'effort, le dépassement de soi, l'autonomie...

Que faut-il savoir sur les valeurs ?

O. Reboul (Les valeurs de l'éducation, 1992) prévient d'emblée que « il n'y a pas d'éducation sans valeurs ». Il distingue :

- Les valeurs qu'on peut considérer comme les buts de l'éducation : intégration au milieu, autonomie, esprit critique, sens de la responsabilité...
- Les valeurs indispensables à l'éducation elle-même : obéissance, créativité, coopération...
- Les valeurs qui servent de critère de jugement : discipline ; initiative ; débrouillardise...

Il convient de souligner que cette notion de valeur est très prégnante en EPS car, de part la nature de son enseignement, la discipline offre des occasions nombreuses et concrètes d'accès aux valeurs. Il faut en effet bien percevoir que les valeurs ne sont jamais désincarnées. La transmission de valeurs se joue ainsi au cœur des apprentissages, lesquels sont très visibles en EPS.

Transmettre une valeur implique trois conditions :

- Comprendre la portée (l'utilité) d'une valeur. Le préalable à l'accès aux valeurs réside dans le désir ou le besoin du sujet. Ainsi, on peut considérer que l'expérience de la valeur est de l'ordre de la découverte. C'est pourquoi, J-C Forquin (Les sociologues de l'éducation, 1997) affirme que « *enseigner des valeurs, ce n'est pas seulement donner à connaître ou à comprendre, c'est surtout donner à désirer, à préférer, à vouloir* ».
- « Agir » la valeur. Mais percevoir la portée d'une valeur n'est pas synonyme de son incorporation. Il faut en effet « agir » la valeur pour l'intérioriser. C'est ainsi que R. Ballion (La démocratie au lycée, 1998) affirme que « *la moralité ne peut plus s'inculquer, mais doit se vivre* ».
- Mettre en adéquation les valeurs de l'école avec les valeurs de vie. Pour que la valeur puisse s'intégrer sur le long terme, il faut une nécessaire adéquation des valeurs de l'éducation avec les valeurs de la vie. Cependant, les valeurs de l'école se heurtent à la « *prééminence du paraître sur l'être, du vraisemblable sur le vrai, de l'opinion sur le savoir* » (E. Badinter, Préface, *La République et l'école, une anthologie 1878-1940*, 1999). De même les valeurs sociales du corps ne rejoignent pas forcément les valeurs du corps à l'école.

L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT

Problème professionnel (1)

À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?

À des élèves qui coupent leur effort dès qu'ils sont en situation d'échec.

Quel problème doit-il résoudre ?

Persévérer dans son apprentissage.

Quelles solutions peut-il apporter ?

- Jouer sur les formes de groupement et les interactions entre pairs.
- Instaurer un climat de maîtrise en balisant l'apprentissage.
- Faire comprendre que l'erreur n'est pas synonyme d'échec, mais d'apprentissage en cours.
- Adapter la difficulté de la tâche.

Problème professionnel (2)

À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?

À des élèves qui refusent de pratiquer avec des camarades plus faibles qu'eux.

Quel problème doit-il résoudre ?

Faire percevoir l'intérêt de l'entraide et de la coopération.

Quelles solutions peut-il apporter ?

- Structurer les tâches de manière à rendre chacun indispensable.
- Développer une communauté d'intérêt.

Problème professionnel (3)

À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?

À des élèves qui trichent dès qu'ils le peuvent

Quel problème doit-il résoudre ?

Faire comprendre la portée des règles.

Quelles solutions peut-il apporter ?

- Faire percevoir la conséquence d'un acte d'incivilité en occupant des rôles de juge ou d'arbitre.
- Faire construire la règle (à partir d'une situation de blocage). Puis la faire « jouer ».
- Établir et médiatiser des règles « immuables ».

Problème professionnel (4)

À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?

À des élèves qui refusent les interactions avec leurs pairs.

Quel problème doit-il résoudre ?

Comprendre qu'on peut éprouver de la satisfaction à aider les autres et profiter du regard d'autrui.

Quelles solutions peut-il apporter ?

- Former des groupes dont la dynamique relationnelle n'est pas incompatible avec les échanges (groupes de besoin).
- 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.

Problème professionnel (5)

À des garçons et des filles, qui éprouvent des difficultés à pratiquer ensemble.

Accepter la présence et la coopération avec un élève d'un autre sexe.

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).

Problème professionnel (6)

À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?

À des élèves qui ne veulent pas prendre en charge des rôles sociaux : arbitrage, aide, pareur, chronométrateur...

Quel problème doit-il résoudre ?

Faire prendre conscience aux élèves que ces responsabilités sont indispensables aux autres et à soi.

Quelles solutions peut-il apporter ?

- Valoriser les rôles sociaux dans l'évaluation.
- Faire acquérir les connaissances permettant l'exercice de ces responsabilités.
- Créer un contexte favorable à l'exercice des rôles sociaux (place de l'enseignant ; double arbitrage...).

FICHE THÉMATIQUE N°37 : VIOLENCE

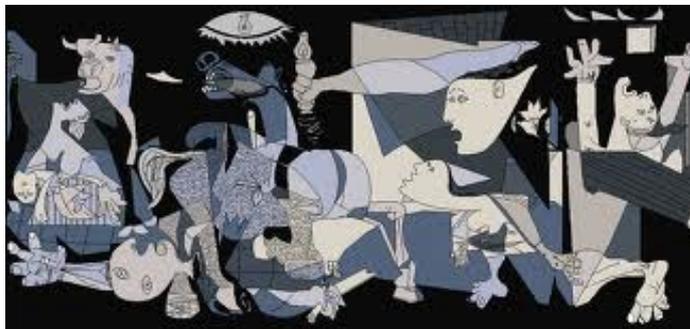
DEFINITION & ENJEUX

Qu'est-ce que la violence ?

« Situation d'interaction impliquant un ou plusieurs acteurs (ou systèmes), qui provoque des atteintes, soit corporelles, morales, soit aux biens, ou aux appartenances symboliques ; suivant des modalités directes ou indirectes (instrumentalisées), massés ou distribuées dans l'espace et dans le temps » (J. Pain, Violence, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 1994).

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

- Parce que l'école est un lieu d'apprentissage des conduites citoyennes.
- Parce que l'enseignant est le garant du respect de l'intégrité morale et physique de chaque élève.
- Parce qu'il doit permettre à l'élève de s'exprimer autrement.
- Parce qu'il doit faire comprendre à l'élève l'intérêt et l'utilité de respecter les règles.
- Parce que la violence ne permet pas de vivre ensemble.
- Parce que l'engagement requis en EPS favorise l'expression de conduites violentes.



Guernica (P. Picasso, 1937)

POINTS DE REPÈRES

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

- Lycée professionnel (arrêté 10/2/2009)

* Par la pratique scolaire, réfléchi, adaptée et diversifiée d'activités physiques, sportives et artistiques, l'EPS confronte l'élève à des valeurs de respect d'autrui dans ses différences de culture, de genre, d'aspect corporel, d'habileté... (Préambule).

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

* (L'EPS) Elle le confronte aux règles, us, coutumes nécessaires à l'acquisition d'un indispensable savoir « vivre ensemble » respectueux des valeurs de la République, déclinées selon deux dimensions. La première, sociale, comprend le respect d'autrui, de la règle, des valeurs de loyauté...

* À partir de la pratique physique et de la tenue des rôles sociaux (arbitre, juge, aide, etc.), l'EPS s'attache également à faire construire les attitudes et comportements permettant de vivre en société : connaître les règles et en comprendre le sens, les respecter, les construire ensemble, pour agir en responsabilité (Objectif n°2).

- Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Arrêté du 1/7/2013).

* (L'enseignant doit) « Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance ».

Comment se manifestent les phénomènes de violence à l'école et en EPS ?

- L'enquête SIVIS 2015 mentionne que :

* Dans les lycées professionnels, le niveau de violence est bien plus élevé que dans les autres d'établissements (24,2 incidents pour 1 000 élèves contre 5,3 % en lycée polyvalent et 12,4 % en collège).

* La violence en milieu scolaire se compose principalement d'atteintes aux personnes (79 % des incidents déclarés). La plupart de ces incidents concernent des violences verbales (42 % des faits, dont plus de la moitié à l'encontre des enseignants) et les violences physiques, généralement entre élèves, (30 % des incidents).

* La répartition des faits de violence diffère selon le type d'établissement. Si les violences verbales représentent la part la plus importante des violences quel que soit le type d'établissement, les violences physiques sont plus fréquentes en collège (34 %) qu'en lycée (21 %) ou LP (25 %). À l'inverse, les atteintes à la sécurité représente plus de 20 % des incidents en lycée et LP (contre 8 % collège). Enfin, les lycée et LP déclarent plus souvent des comportements à risque tels que la consommation d'alcool ou de stupéfiants (10%).

* Les incidents sont fortement concentrés dans les mêmes établissements. 5 % des établissements déclarent 24 % de l'ensemble des faits, soit autant que les 70 % d'établissements les moins touchés par la violence.

- On considère aujourd'hui qu'environ 6 à 7% des élèves sont victimes de harcèlement à l'école. Et que 40% des collégiens ont subi du cyber harcèlement au moins une fois dans l'année.

- En EPS, il existe deux types de comportements violents (O. Rasclé, G. Coulomb, C. Sabatier, Violence à l'école, le sport scolaire est-il en danger ? Revue EPS n°271, 1998) :

* Les comportements dits instrumentaux (qui concernent les actions dans le jeu) qui peuvent être de nature physique (pousser, bousculer...) ou des tricheries.

* Les comportements dits réactifs (qui concernent les actes en dehors de l'action) qui peuvent être de nature verbale (crier après un partenaire, un adversaire, un arbitre... le professeur) ou de nature physique (bousculer ou frapper un

adversaire après le match ou lorsqu'il n'est pas en jeu).
Que faut-il savoir sur la violence ?
<p>P. Karli (EPS interroge..., Revue EPS n° 210, 1988) considère que « <i>les comportements d'agressions sont comme n'importe quel autre comportement, des moyens d'expression et d'action</i> ». L'agression peut être instrumentale (ce n'est pas un objectif, mais un moyen d'action) ou affective (elle vise à créer une émotion plaisante ou à mettre un terme à une émotion déplaisante). L'agression a donc une signification identitaire pour le sujet qui la commet. Quant à la souffrance, elle apparaît au cœur de la violence, pour la victime la vit et pour l'agresseur qui l'exprime.</p> <p>L'hypothèse de l'effet cathartique du sport a donné lieu à des résultats contrastés. Toutefois, de nombreux auteurs tel que R. Pfister (Le sport et la catharsis de l'agressivité, Psychopédagogie des APSA, 1985) concluent à l'absence de réduction du niveau d'agressivité après-sport, voire même à son augmentation.</p> <p>P. Goirand (Sport, violence et EPS, Contre pied n°4, 1999) aborde les phénomènes de violence en affirmant que « <i>la violence n'est pas un excès de prise de risque, mais le contraire</i> ». En d'autres termes, cela signifie que l'école doit pouvoir offrir à l'élève un autre risque que celui d'échouer (résignation apprise). Ce qui questionne l'institution scolaire et sa structure ségrégative avec ses classes « élitistes » et celles pour les élèves « en difficulté ». B. Charlot et J-C Émin (Violences à l'école. État des savoirs, 1997) voient dans la violence une résistance au jugement scolaire. Ils précisent que « <i>cette violence est toujours perçue par l'élève comme motivée. Elle est de l'ordre de la protestation : on proteste contre le mauvais exercice, par l'adulte, de sa capacité à juger et à rendre la justice</i> ».</p> <p>La violence peut aussi devenir une habitude, une sorte de comportement de référence. Surtout si « <i>la conduite agressive est d'autant plus répétée qu'elle permet d'obtenir ce que l'on veut, sans risques de sanction et sans recevoir la réprobation de ses pairs</i> » (M. Clément et P. Lorca, Violence scolaire et enseignement, Revue EPS n°267, 1997).</p> <p>Il faut enfin mentionner qu'une estime de soi, comme sentiment de la valeur personnelle, qui apparaît souvent ébranlée se traduit souvent par des comportements perçus comme agressifs. R. Chauvier (Formation, quels dilemmes, Revue EPS n°283, 2000) parle même « <i>d'idéal du Moi pauvrement développé et resté accroché à de très primitifs fantasmes de grandeur (insolences, provocations de caractère pervers, vandalisme, croyances infantiles à la toute puissance de ses désirs...)</i> ».</p>

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 agissent envers leurs camarades avec une agressivité marquée : coups de coudes...	Changer leur représentation de l'activité et de la motricité « autorisée ».
Quelles solutions peut-il apporter ?	
- Leur faire intégrer ce que le règlement tolère et proscrit en occupant un rôle d'arbitre.	
Problème professionnel (2)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui deviennent violents pour une erreur d'arbitrage.	Conduire l'élève à ressentir la nécessité de la règle.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Faire de l'École un « <i>lieu d'émergence de la loi et pas uniquement le lieu d'application des règlements</i> » (M. Develay, Donner du sens à l'école, ESF, Paris, 1996) : faire émerger la nécessité de la règle, la construire et la faire fonctionner. - Énoncer l'interdit : « <i>l'interdit est une structure affective, ce n'est pas de la démagogie. Au contraire, c'est une manière de canaliser la vitalité des enfants. La démagogie, elle, mène à l'angoisse</i> » (EPS interroge B. Cyrulnik, Revue EPS n°309, 2004). 	
Problème professionnel (3)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui ont facilement tendance à tricher (gestes interdits, comptage du score...).	Renforcer le niveau de pratique de ces élèves.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Lire la motricité des élèves pour choisir des contenus d'enseignement permettant d'agir plus efficacement. - Jouer sur la durée des cycles pour stabiliser les apprentissages. 	
Problème professionnel (4)	
À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui sont très rapidement agressifs sur le plan verbal : insultes, moqueries...	Revaloriser une estime de soi fragilisée.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Rappeler clairement les interdits et leurs conséquences. - Disqualifier la violence comme seule solution de valorisation individuelle en diversifiant les objectifs de pratique. Exemple en musculation où l'élève peut choisir parmi trois objectifs : accompagner un projet sportif (rechercher un gain de puissance musculaire), conduire un développement physique en relation avec des objectifs de forme physique et de prévention des accidents, ou envisager un développement esthétique personnalisé (rechercher un gain de volume musculaire). 	

- Favoriser une réussite rapide dans des situations d'apprentissage qu'ils appréhendent comme des défis.
- Sécuriser « psychologiquement » l'élève en valorisant un climat motivationnel orienté vers la tâche et non vers l'ego.
- Clarifier la procédure d'évaluation de manière à permettre à l'élève de se positionner par rapport à elle.
- Aider l'élève à maîtriser ses émotions en adaptant le contexte et en l'aidant à interpréter la situation.

Problème professionnel (5)

À quelle situation l'enseignant est-il confronté ?	Quel problème doit-il résoudre ?
À des élèves qui refusent d'obéir aux demandes de l'enseignant et qui finissent par l'insulter.	Rétablir un rapport d'autorité empli de respect.
Quelles solutions peut-il apporter ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Instaurer un climat relationnel comportant des encouragements. - Redonner une dimension ludique et conviviale aux pratiques. - Rappeler les règles de base des rapports humains et les conséquences en cas de transgression. 	