

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE
Préparation écrite concours EPS

QUESTIONS - RÉPONSES SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'EPS



CONNAISSANCES LIVRESQUES

Vincent LAMOTTE

Enseignement de l'EPS

CO 1 - Qu'est-ce qui est indispensable en EPS (A. Hébrard, Revue EPS n°312, 2005) ?

« Connaître ses possibilités pour s'engager dans l'action, savoir agir avec d'autres, pouvoir agir et s'adapter à des situations et environnements inhabituels est nécessaire et profitable à tout individu et à la société pour être efficace socialement dans des circonstances imprévisibles ».

CO 2 - Quels sont en EPS les trois grands types de pratiques de référence utilisés en EPS (T. Tribalat. Le cirque : enjeux, visées éducatives et contenus d'enseignement en EPS, Colloque APA, Valenciennes, 2004) ?

- Les pratiques physiques sportives visent par une sollicitation et un perfectionnement de l'efficacité de l'appareil locomoteur et de la pensée tactique à accroître le pouvoir d'action sur l'espace, le temps et l'adversaire. Les fins sont compétitives.
- Les pratiques physiques d'entretien et de régénération visent par une intervention sur soi à préserver, restaurer un équilibre interne mais aussi un équilibre dans le rapport à l'environnement et aux autres.
- Les pratiques physiques artistiques visent par une sollicitation symbolique de la motricité à proposer en partage une vision poétique, esthétique du monde.

CO 3 - Quels sont les trois types de curriculum (N. Sembel, Autour des mots : « Le travail scolaire ». Recherche et Formation, 44, 2003) ?

- Le curriculum formel qui correspond aux programmes officiels et à leur application par les enseignants.
- Le curriculum réel qui est le travail effectivement réalisé par les élèves.
- Le curriculum caché qui représente ce qu'il est nécessaire à l'élève de faire pour réussir, sans que cela ne soit explicitement annoncé par l'institution scolaire et par les enseignants.

CO 4 - Quelles sont les pôles d'intervention en EPS (CEDRE, Articuler finalités, compétences et contenus en EPS, Revue EPS n°289, 2001) ?

Ce collectif d'étude disciplinaire retient quatre domaines d'intervention en EPS :

- La motricité : faire, réaliser, effectuer des mouvements dans un but précis.
- La sensibilité : percevoir, ressentir, aller chercher des informations.
- La sociabilité : assumer et coordonner différents rôles, développer la compréhension de l'autre et la perception des interdépendances.
- L'intelligibilité : penser, se représenter, évoquer avec justesse.

CO 5 - Qu'est-ce qu'une forme de pratique scolaire athlétique (A. Soler, La spécificité des formes scolaires de la pratique sportive: une nécessité, Cahiers du CEDRE n°5, 2006) ?

C'est une forme de pratique qui est dans le même temps :

- accessible parce qu'adaptée aux ressources des pratiquants ;
- motivante parce que ludique et chargée de sens pour ces derniers ;
- authentique parce que conforme à ce qui définit fondamentalement l'athlétisme et la spécificité de l'expérience vécue par les athlètes confirmés dans leur spécialité ;
- émancipatrice parce que facilitant le développement chez le pratiquant de la connaissance de soi dans l'action, source d'une plus grande autonomie.

CO 6 - Qu'est-ce que la citoyenneté sportive (D. Delignières, C. Garsault, Apprentissage et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ? Dossier EPS n°29, 1996) ?

Pour ces auteurs, la formation à la citoyenneté sportive devrait viser : la gestion de la sécurité dans les pratiques à risques, la gestion de son capital santé au travers de la pratique des APS, la gestion de ses apprentissages et de sa préparation à la pratique, la gestion collective des projets et la formation à la consommation éclairée et critique du spectacle sportif.

CO 7 - Comment faire respecter les règles en classe ? (J. Lecomte, Cahiers pédagogiques n°501, 2012)

L'auteur recense six principes :

- D'abord, que la règle existe, qu'elle soit connue, concrète et claire.
- Ensuite, que la règle soit constante et s'applique à tous (jeune comme adulte).
- Que la règle soit pertinente. Les règles posent souvent problème parce que l'on ne prend pas la peine d'en expliquer la raison d'être.
- Que la règle soit évolutive et de préférence participative : si les règles sont élaborées et réfléchies ensemble, elles sont dignes du respect de tous.
- Que la règle soit assortie de sanction en cas de transgression. Toute infraction entraîne réparation : il y a une conséquence à l'action de désobéissance.
- Enfin, que les règles de base soient peu nombreuses.

CO 8 – Quels sont les différents niveaux dans l'appropriation des règles en EPS (J-A. Méard, S. Bertone, L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS, Revue EPS n°259, 1996) ?

Les auteurs distinguent :

- Les élèves anomiques qui ignorent ou rejettent la règle.
- Les élèves hétéronomes qui considèrent la règle comme une contrainte (obéissent à la règle).
- Les élèves autorégulés qui considèrent la règle comme utile.
- Les élèves autonomes qui jugent les règles utiles et participent à leur transformation pour progresser et faciliter la vie du groupe.

Les élèves

CO 9 – Quelles sont les observations qu'effectue G. Cogerino à propos de l'EPS proposée aux filles (Quelle place pour les filles dans une EPS pour les garçons ? Cahiers pédagogiques n°441, 2006) ?

G. Cogerino observe que :

- L'EPS présente une forte connotation masculine avec des APSA porteuses de valeurs d'affrontement, de défi, de dépense énergétique typiques des attributs de la masculinité.
- Les interactions verbales entre enseignants et élèves se font davantage en faveur et/ou direction des garçons (44% pour les filles et 56% pour les garçons, N. Mosconi, 2004).
- Les situations d'apprentissage sont davantage étalonnées sur les intérêts, réactions et ressources des garçons.

CO 10 – Quelles sont les observations de C. Moreno à propos de la différence de réussite entre filles et garçons (Formes de mixité et inégalités de réussite entre filles et garçons, Dossier EPS n°67, 2006) ?

L'auteure évoque un curriculum caché qui désavantagerait les filles. Cela concernerait :

- La programmation des sports collectifs et des sports de raquette avec une valorisation du viril et de l'engagement défavorable aux filles.
- Des modes de groupement affinitaires et mixtes qui renforceraient les écarts entre filles et garçons.
- L'utilisation des scores et des tournois qui renforcerait le sentiment d'incompétence pour les filles faibles.
- L'utilisation du jeu global qui ne permet pas de progrès pour les plus faibles.
- La nature des situations avec une prédominance de la compétition qui avantage rarement les filles.
- Des apprentissages techniques indifférenciés pour les garçons et les filles.
- Une évaluation défavorable aux filles (non prise en compte de leurs motricités dans des référentiels de performance).

CO 11 – Quelles sont les propositions de C. Vigneron pour favoriser l'apprentissage des filles (Sports collectifs : de l'ambition pour les filles, Dossier EPS n°67, p. 83, 2006) ?

L'auteur formule sept propositions pour rénover les contenus enseignés en sports collectifs qui prendraient réellement en compte l'activité des filles : la réappropriation de pouvoirs moteurs simples ; la culture du duel ; la maîtrise de gestes techniques ambitieux ; l'apprentissage de l'intervention sur l'adversaire ; le dribble ; l'arbitrage ; le vocabulaire spécifique de l'activité.

Par ailleurs, C. Vigneron remet en cause les mises en œuvre pédagogiques et propose de s'interroger sur : les procédures de composition des équipes ; la recherche effrénée de mise en activité systématique et conjointe de tous les élèves ; le 3 contre 3 comme présupposé incontournable ; le partage des espaces ; la ventilation des postes ; le recours aux situations par l'aménagement du milieu ; l'utilisation du surnombre offensif comme fondement de toute situation ; le temps de jeu et d'exercice ; les bonifications.

Apprentissage

CO 12- Caractériser la théorie d'apprentissage behavioriste.

Apprendre consiste à produire une réponse suite à un stimulus, puis à renforcer ce lien entre stimulus et réponse. Dans ce modèle d'apprentissage, l'erreur est considérée comme une mauvaise réponse. Elle est niée. Le savoir est transmis directement avec répétition (et récompense) jusqu'à l'obtention et la stabilisation de la bonne réponse. Toutefois, cet apprentissage n'est pas forcément motivant (application d'une réponse extérieure au sujet et non création d'une réponse par le sujet). D'autre part, cette méthode offre peu de possibilité d'adaptation si le stimulus diffère.

CO 13- Caractériser la théorie d'apprentissage de Schmidt.

Pour expliquer l'apprentissage moteur, la théorie du schéma de R.A. Schmidt (Apprentissage moteur et performance, 1993) s'appuie sur le système du traitement de l'information en trois étapes : identification, sélection et programmation de la réponse. L'aspect fondamental de l'apprentissage réside

dans l'acquisition d'un schéma (ou programme moteur généralisable) et dans la paramétrisation de règles. Pour exécuter un mouvement, la mémoire de rappel spécifie les paramètres de la réponse en fonction de l'expérience et la mémoire de reconnaissance génère les conséquences sensorielles attendues. À chaque essai, la règle s'affine par comparaison.

CO 14- Caractériser la théorie écologique de la perception directe et la théorie écologique dynamique qui expliquent l'apprentissage moteur.

Le courant de la perception directe repose sur l'hypothèse d'un couplage direct entre perception et action, c'est-à-dire sur le fait que l'action dépend de l'information directement perçue (J.J. Gibson utilise à ce propos le terme d'affordance). Cette théorie se traduit par « *un fonctionnement autonome de réseaux neuronaux (...) capables de modifier leur propre connectivité en fonction des circonstances extérieures* » (H. Ripoll, M-M. Ramanantsoa, B. Pavis, Confrontation des modèles théoriques dans l'analyse des habiletés motrices en sport. Psychologie du sport : questions actuelles, 1995). L'objectif est donc d'agir sur l'environnement afin de rendre cette information perceptible et donc utilisable.

Les théories dynamiques considèrent que les composants des systèmes biologiques peuvent se coordonner de façon organisée sans recours à un contrôle « intelligent », en exécutant des calculs et des manipulations de connaissances (à titre d'exemple, une des expériences de base s'appuie sur l'analyse des patrons de coordination spécifiques aux différentes allures du cheval, le passage d'une allure à l'autre correspondant à un gain de stabilité). La notion centrale est la structure de coordination qui correspond à l'unité de contrôle moteur qui gouverne un groupe de muscles.

CO 15- Qu'est-ce que l'apprentissage par adaptation ?

Cet apprentissage doit être compris comme une adaptation de l'individu à son environnement. Dans cette optique, il s'agit d'engager l'élève dans une activité de résolution des problèmes posés lors de son interaction avec un milieu particulier. Pour que cet apprentissage s'opère, il faut confronter l'élève à des situations auxquelles il ne pourra faire face avec les moyens dont il dispose, tout en lui permettant de construire de nouvelles modalités d'action, qui lui soient accessibles et qui débouchent sur un nouveau registre adaptatif.

CO 16- Proposer une explication du transfert d'apprentissage

P. Meirieu et M. Develay (Emile, reviens vite... ils sont devenus fous, 1992) proposent un schéma de contextualisation – décontextualisation – recontextualisation des connaissances. J. Fiard et M. Récopé (La généralisation des apprentissages, 2001) insistent sur le fait que la généralisation des connaissances ne s'opère que quand le sujet reconnaît, dans une nouvelle situation, des éléments qu'il peut rattacher à des éléments mémorables. C'est pourquoi, ils plaident pour « apprendre à généraliser » en construisant des conditions permettant de percevoir des similitudes entre différentes situations. J. Tardiff (Le transfert des apprentissages, 1999) insiste sur la deuxième phase en soulignant que le transfert ne constituerait pas une généralisation, mais au contraire un processus de recontextualisation, ou « particularisation ».

Concrètement, les possibilités de transfert moteur pourraient intervenir soit au niveau des récepteurs (par exemple, d'une main à l'autre), soit au niveau des effecteurs (par exemple, lancer à bras cassé), soit plus largement aux niveaux des connaissances liées à une action particulière (par exemple, placer son corps entre le ballon et l'adversaire pour protéger son ballon en sports collectifs).

CO 17 - Qu'est-ce que l'apprentissage autorégulé (J-P. Famose, Réflexion sur les programmes : à propos de l'apprentissage autorégulé : qu'est-ce qu'apprendre en EPS ?, Revue EPS n°300, 2003) ?

On parle d'autorégulation de l'apprentissage et de la motivation lorsque les élèves se fixent des buts pour leur apprentissage, puis tentent d'enregistrer leurs comportements et résultats actuels pour réguler et contrôler leur cognition, leur motivation et leur comportement. Ainsi, ce sont les buts que les élèves poursuivent qui donnent un sens à la tâche et qui déterminent la direction de leur comportement et la quantité d'investissement qu'ils y consacrent. De fait, la question n'est pas de savoir si un élève est motivé mais plutôt de savoir comment, à quelles fins et de quelle façon il est motivé. Le construit du but apparaît alors comme l'élément fondamental de l'autorégulation.

CO 18 – Quelles sont les conditions d'efficacité du conflit sociocognitif (J-P Astolfi, Mots-clés de la didactique des sciences, 1997) ?

L'auteur liste quatre conditions d'efficacité au conflit sociocognitif :

- l'effet de la zone proximale : le conflit doit concerner une connaissance prête à être modifiée.
- L'effet de l'intensité du conflit : la divergence doit être renforcée.
- Le marquage social : la connaissance doit être rapprochée des significations sociales quotidiennes.
- La coordination des actions : la connaissance doit être renforcée dans les tâches qui impliquent une coordination.

CO 19 – Quels sont les différents types d'interactions entre pairs ? (L. Lafont, Interactions sociales et habiletés motrices. In F. Darnis, Interaction et apprentissage, 2010) ?

Concernant l'apprentissage entre pairs, l'auteur distingue :

- Les interactions spontanées, sans attribution de rôles spécifiques, en dyades symétriques ou dissymétriques (la dissymétrie faible étant la situation la plus favorable).
- Le tutorat entre pairs qui peut être fixe (un tuteur et un tutoré) ou réciproque (dyade symétrique avec alternance des rôles).
- Les groupes coopératifs de trois à six membres souvent utilisés lorsque le but à atteindre est un produit de groupe.

CO 20 - Quelles sont les prescriptions de D. Delignières pour rendre l'apprentissage plus efficace (Et si l'on enseignait comme nos élèves apprennent ! In Carlier G., Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'EP, AFRAPS, 2004) ?

L'auteur établit le constat que la contribution de la discipline à la modification des comportements moteurs reste minime. À ce sujet, il propose trois pistes de réflexion :

- Allonger les cycles d'enseignements pour autoriser de véritables apprentissages (« *il semble exister une relation étroite entre le temps consacré à l'apprentissage et les progrès réalisés* », Silverman, 1985).
- Renforcer chez les enseignants la connaissance des activités qu'ils sont amenés à enseigner ; notamment la possibilité de lire le comportement des élèves afin d'ajuster en conséquences les situations d'apprentissage (« *un enseignant expert dans l'APS parvient à générer davantage d'apprentissage que des enseignants non experts* », D. Delignières, 2000).
- Favoriser l'investissement de l'élève dans l'apprentissage en le faisant entrer dans une démarche de projet (par exemple en finalisant les cycles d'enseignement par des événements sportifs ou artistiques) ou en l'inscrivant dans un collectif stable avec une confrontation périodique à des challenges où chacun doit faire ses preuves (organisation type saison sportive : championnats, rencontres...).

CO 21 - Décrire l'architecture d'une tâche motrice (J-P. Famose, Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information, Dossier EPS n°1, 1983).

L'auteur dégage quatre éléments constitutifs d'une tâche d'apprentissage : le but, l'aménagement, les opérations, les critères de réalisation.

CO 22 - Identifier les éléments sur lesquels peut jouer l'enseignant pour « régler » le décalage optimal (C. Sève, J-J. Temprado, Prise de décision et sports de balle. In Rencontres chercheurs/praticiens, Dossier EPS n°35, 1998).

J-J Temprado et C. Sève identifient, pour le tennis de table, les paramètres suivants : nombre d'alternatives possibles ; pression temporelle ; précision requise ; proximité de la réponse requise par rapport aux coups préférentiels du joueur.

Vie physique

CO 23 – Quelles sont les recommandations de l'OMS en matière d'activité physique pour la santé chez les jeunes de 5 à 17 ans ?

- Les jeunes devraient pratiquer au moins 60 minutes d'activité physique quotidienne. Cette activité devrait être essentiellement une activité d'endurance.
- Des activités d'intensité soutenue, notamment celles qui renforcent le système musculaire et l'état osseux, devraient être incorporées au moins trois fois par semaine.

CO 24 – Comment justifier auprès des élèves la santé à l'école au niveau du bien être physique et psychologique personnel (G. Cogérino, Gestion de la vie physique, Revue EPS n°251, 1995) ?

- En mettant davantage en confiance (connaissance de soi, estime de soi, relation) ;
- En finalisant ce qui se fait pendant le cours d'EPS (habitudes de travail, choix APS) ;
- En maîtrisant les connaissances permettant de préserver son intégrité physique (prévention et sécurité).

CO 25 – Quelles sont les conditions à respecter pour développer les ressources physiques (M. Pradet, La préparation physique, 1996) ?

L'auteur affirme que le développement des ressources physiques nécessite un effort global sollicitant au moins 2/3 des masses musculaires, un travail aux limites du système sollicité et un travail simultané en puissance et en capacité.

Bien entendu, l'individualisation du travail constitue un élément indispensable pour permettre le développement des potentialités de chacun ; tout comme il convient de veiller au déclenchement et à l'entretien de la motivation pour ce type de sollicitation (goût de l'effort...).

CO 26 - Quels sont les paramètres qui permettent de régler la charge de travail d'un exercice énergétique (M. Pradet, La préparation physique, 1996) ?

Pour M. Pradet, l'entraîneur peut contrôler les effets qu'il veut provoquer chez l'athlète grâce à la maîtrise de cinq paramètres : 1) L'intensité de l'action. 2) La durée de l'action. 3) La durée de la

récupération. 4) La nature de la récupération. 5) La quantité totale de travail (ou le nombre de répétitions).

CO 27 - Définir la VMA et Tlim.

- La VMA est la vitesse maximale aérobie. Elle correspond à la vitesse de course maximale d'un individu lorsqu'il atteint sa consommation maximale d'oxygène au-delà de laquelle l'essentiel de l'énergie produite par l'organisme pour réaliser l'effort provient des filières anaérobies.
- Tlim correspond au temps de course que peut maintenir un sujet lorsqu'il court à 100% de sa VMA.

CO 28 – Décrire le test VAM-eval (Cazorla) : fonction ; description ; intérêt et utilité.

- Fonction : mesurer la VMA (vitesse maximale aérobie).
- Description : c'est un test de terrain progressif, continu et maximal. Il se déroule sur piste, avec un balisage tous les 20 m. La vitesse est de 8,5 km/h au premier palier, puis augmente de 0,5 km/h toutes les minutes. On retient la vitesse au dernier palier de course complètement terminé. En outre, ce test présente l'avantage d'assurer le contrôle du rythme de course car l'épreuve débute à vitesse lente et inclut la phase d'échauffement.
- Intérêt et utilité : la connaissance de la VMA permet d'évaluer les possibilités aérobie des individus. Cela débouche sur une individualisation du travail avec des allures de course définies en pourcentage de la VMA. Le choix des allures de course, combiné à la durée du travail et au temps de récupération, est fonction du processus énergétique à solliciter (endurance ou puissance aérobie).

CO 29 – Donner des points de repère sur les pourcentages de VMA auxquels on peut faire courir un athlète et un élève.

L. Léger et G. Cazorla (Comment évaluer et développer vos capacités aérobie, 1993) donnent pour un athlète entraîné les chiffres suivants : 400m (45") entre 125 et 140% de la VMA ; 1500m (3'30") entre 101 et 111% de la VMA ; 3000m (8') entre 95 et 100% de la VMA ; 10000m (28') entre 85 et 90% de la VMA.

Il est évident que dans le cadre scolaire, ces chiffres sont à revoir à la baisse. À titre d'exemple, la compétence de niveau 2 en demi-fond (programme collège, Arrêté 8/7/2008) exige de « Réaliser la meilleure performance possible sur un temps de course de 12 à 15 minutes, fractionné en 3 à 4 périodes séparées de temps de récupération compatibles avec l'effort aérobie, en maîtrisant différentes allures très proches de sa VMA... ».

Ce qui signifie globalement une course à 100% de la VMA pour 3' d'effort, 85% de la VMA pour 6' d'effort et 75% de la VMA pour 9' d'effort.

CO 30 – Comment calculer l'indice de masse corporelle (IMC) ? Points de repères.

L'IMC permet d'obtenir la corpulence d'une personne. Il s'obtient en divisant la masse corporelle (kg) par la taille (m²).

À moins de 18,5, un sujet est considéré comme maigre. Entre 25 et 30, il est en situation de surcharge pondérale. Au-delà de 30, il est obèse (obésité sévère au-delà de 35 et obésité morbide à partir de 40).

CO 31 – Quelles sont les étapes qui balisent la construction d'un projet d'entraînement de l'élève (F. Bergé, Savoir s'entraîner, une ambition pour tous les lycéens en EPS, Les cahiers du CEDREPS n°8, 2009) ?

Dans la perspective de viser un élève pratiquant « s'entraînant », F. Bergé identifie six étapes par lesquelles doit passer l'élève :

- Définition d'un projet personnel de transformation
- Acquérir des connaissances techniques et tactiques
- Mise en relation des effets ressentis avec la charge de travail réalisé.
- Partager, comparer, essayer avec d'autres.
- Bilans réguliers (état d'avancement du projet).
- Confrontation à la situation de référence.

CO 32 - Qu'est-ce que « savoir s'entraîner » selon R. Dhellemmes (S'entraîner ? Pas si simple, Les cahiers du CEDREPS n°8, 2009) ? Quels en sont les principes ?

Savoir s'entraîner, c'est avoir l'intention de « se faire advenir physiquement ». Ce qui nécessite de développer une connaissance de la relation entre états physiques et comportements qui les produisent.

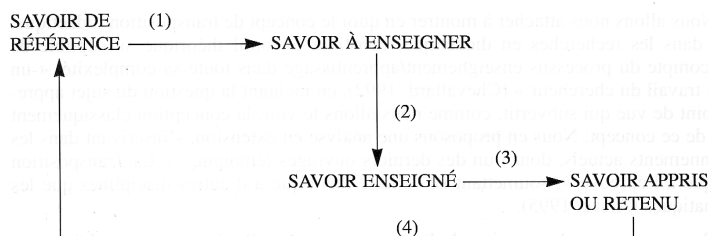
L'auteur définit 4 principes visant l'efficacité des transformations recherchées :

- Principe de continuité-régularité : gestion des temps d'activités (pratique adaptée et régulière)
- Principe de progressivité : jouer sur les paramètres de charge de l'entraînement.
- Principe d'alternance : concevoir comme un tout la dépense physique, la réparation et la récupération.
- Principes liés aux mobiles et aux motifs pour s'entraîner : diversifier les mobiles d'agir pour répondre aux différences individuelles.

Enseigner

CO 33 – Après avoir rappelé ce qu’est la transposition didactique, reproduisez-en le schéma (A. Terrisse, Transposition didactique et prise en compte du savoir. In Recherches en EPS, 1998).

« L'idée qu'introduit la transposition didactique est que le passage d'un lieu de production sociale et culturelle de savoir à l'institution scolaire le transforme et que ces transformations sont dépendantes des contraintes spécifiques à l'école ».



CO 34 - Quels sont les critères définis par B. Bloom (Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, 1979) pour mettre en œuvre une pédagogie de maîtrise ?

« La plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé » :

- si l'enseignement est adéquat ;
- et si les élèves sont aidés quant et là où ils rencontrent des difficultés ;
- si on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise ;
- et s'il existe des critères clairs de ce qu'est la maîtrise ».

CO 35 – Déclinez l’acronyme TARGET que R. Epstein a fourni en 1989 en guise de recommandations pour instaurer un climat de maîtrise.

- Tâche : proposer des tâches variées avec la possibilité de choisir le degré de difficulté.
- Autorité : adopter un style d'enseignement « démocratique » avec responsabilisation des élèves
- Reconnaissance : réduire les punitions, les récompenses et les classements et valoriser une reconnaissance des progrès de chacun.
- Groupe : choisir des formes de groupement variés et flexibles en atténuant l'importance du regard des autres.
- Évaluation : mettre en place : une évaluation sommative surtout centrée sur des critères de maîtrise et portant sur ce qui a été enseigné ; des évaluations formatives référencées aux objectifs à atteindre et dont les résultats sont accessibles aux élèves ; impliquer l'apprenant dans les procédures d'évaluation de ses propres acquisitions ; accorder un statut positif à l'erreur.
- Temps : laisser le temps nécessaire pour apprendre et progresser

CO 36 - Comment envisager le traitement didactique des obstacles (J-P Astolfi, L'erreur, un outil pour enseigner, 1997) ?

J-P Astolfi envisage trois degrés dans le traitement didactique des obstacles :

- le repérage, qui consiste en une prise de conscience par l'élève de son propre mode de fonctionnement ;
- la fissuration, qui est une remise en question de la représentation pour aboutir à une déstabilisation conceptuelle. Le conflit sociocognitif pouvant jouer ici un rôle important. Il faut toutefois avoir conscience que cette démarche est susceptible d'entraîner une déstabilisation affective.
- le franchissement ou phase de reconstruction, au cours de laquelle la fonction d'étayage dévolue à l'enseignant est essentielle.

CO 37 - Citer quelques propositions pédagogiques qui utilisent les jeux dans le but de permettre aux élèves d'accéder au patrimoine culturel des ASAPD

F. Potdevin, P. Pelayo, M. Maillard, P. Kaplista (La grande évasion : une démarche d'enseignement du savoir nager pour les élèves en difficulté, Revue EPS n°312, 2005) racontent une histoire aux élèves qu'ils sont prisonniers sur une île et vont s'entraîner pendant 15 jours pour pouvoir s'en évader en apprenant à se déplacer sans faire de bruit, à attendre le passage des gardiens, en se cachant... Ce qui nécessite de nager sur le dos, de nager vite...

J-P. Monnet (Tennis de table. Cartaping, Revue EPS n°338, 2009) propose une forme de pratique du tennis de table comprenant des cartes qui donnent des pouvoirs aux joueurs (contraindre l'adversaire, valoriser son jeu, modifier des éléments du jeu...) ainsi que des accessoires (grosse balle, cibles, jetons...).

N. Terré (Des jeux pour apprendre en EPS, Revue EPS n°368, 2015) recense des propositions comme Le Tour de France en 1/2 fond où il s'agit de relier symboliquement différentes villes de France le plus rapidement possible en tenant compte de contraintes particulières pour chaque trajet (exemple pour

maintenir une vitesse proche de sa VMA, sur une course de 6', affronter des adversaires en tenant compte d'un handicap de distance calculé en fonction des VMA).

Motivation

CO 38 – Quels sont les motifs de pratique physique des jeunes (M. Travert, Les pratiques sportives des élèves : données sociologiques et perspectives professionnelles, 2014).

- La compétition : obtenir le meilleur classement, conquérir la meilleure position possible, l'emporter sur un adversaire.
- La sociabilité : partager les mêmes moments, échanger les mêmes expériences avec des personnes que j'apprécie, rechercher une certaine intimité avec les autres.
- L'exhibition : attirer l'attention, fixer le regard des gens qui m'entourent, impressionner son environnement.
- Le jeu aux limites : affronter des obstacles qui semblent à ma portée sans que je sois totalement sûr(e) de les atteindre ou de les franchir.

CO 39 - Quels sont les éléments qui caractérisent la motivation (J-P Famose, Motivation et performance sportive, Rencontres chercheurs / praticiens, Dossier EPS n°35, 1997) ?

J-P. Famose propose une approche de la motivation qui repose sur deux processus cognitifs : l'expectation de succès (la confiance en soi) et la valeur de la tâche (aux yeux de l'individu).

- La confiance en soi est déterminée par 1) l'interprétation des résultats antérieurs, 2) par les croyances d'efficacité personnelle et 3) par les croyances sur la difficulté de la tâche.
- La valeur de la tâche est le fruit 1) de la valeur d'atteinte, 2) de la valeur d'utilité extrinsèque, 3) de la valeur d'utilité intrinsèque et 4) du coût perçu de la tâche.

À noter que l'individu, dans le dessein de préserver une image positive de soi, peut développer des stratégies de protection de soi : auto handicap, pessimisme défensif, auto affirmation, attribution self-service...

CO 40 - Quelle est la fonction des buts d'accomplissement et quels sont les différents buts que peuvent poursuivre les élèves en EPS ? (C. Gernigon, La motivation à réussir : une dynamique de buts, 2013)

Les buts d'accomplissement ont pour principale fonction d'établir et de maintenir une haute valeur de soi au sein d'un groupe.

- But de performance lorsque l'élève cherche à démontrer sa supériorité vis-à-vis de ses pairs (« autrui-approche ») ou à éviter de montrer son incompétence (« autrui-évitement ») Ce type de but est basé sur la comparaison sociale. Dans ce cas là, l'apprentissage n'est pas premier.
- But de maîtrise lorsque l'élève cherche à progresser dans une activité ou à maîtriser la tâche à laquelle il est confronté (comparaison auto-référencée). Ces buts d'apprentissage sont étroitement liés à la notion de progrès. Ces buts se subdivisent en approche ou évitement avec pour chacun d'eux une référence soit à la tâche à accomplir soit à soi même (progrès réalisés). Ils forment donc 4 buts d'accomplissement : maîtrise approche (tâche approche ; soi approche) et maîtrise évitement (tâche évitement ; soi évitement).

CO 41 – Quelles sont les composantes de la « valeur physique perçue », dimension essentielle de l'estime de soi (Fox et Corbin, 1989) ?

Les quatre sous-domaines de la « valeur physique perçue » sont : la condition physique perçue, la compétence sportive perçue, la force perçue et l'apparence perçue.

Selon ce modèle, des événements tels que la réussite ou l'échec dans une situation donnée modulent le sentiment de compétence dans le sous-domaine correspondant, puis irradient au domaine, puis à l'estime globale de soi.

CO 42 - Comment l'enseignant d'EPS peut-il aider l'élève à développer une image de soi positive (J-P Famose, Cours CNED 2006) ?

Quatre principes fondamentaux président à l'intervention de l'enseignant qui cherche à développer une image positive de l'élève :

- Faire expérimenter le succès ; lequel est défini en termes de progrès qui doivent être repérables par l'élève.
- Inciter à développer des attributions causales adaptatives. C'est-à-dire à attribuer le succès à des causes internes, stables et contrôlables (habileté) et les échecs à des causes instables externes (difficulté de la tâche) ou internes (effort insuffisant).
- Développer des habiletés variées. En référence au modèle hiérarchique du concept de soi basé sur la somme des évaluations spécifiques de soi-même dans différents modèles.
- Gérer les évaluations reflétées par les autrui significatifs. Dédramatiser l'importance des échecs, éviter les moqueries, les comparaisons sociales, diversifier les formes de succès, rendre les buts plus atteignables...

CO 43 – Qu'est-ce qu'une attribution causale ? Quelles en sont les dimensions (J-P Famose, La motivation en éducation physique et en sport, 2001) ?

L'attribution causale correspond à l'interprétation que fait le sujet des événements qu'il rencontre. J-P Famose rappelle à ce titre que c'est l'interprétation de la réalité plutôt que la réalité elle-même qui influence le plus directement la motivation.

Il cite B. Weiner (1986), lequel identifie :

- La dimension de causalité, interne ou externe à l'individu.
- La dimension de contrôlabilité / incontrôlabilité ressentie par le sujet.
- La dimension de stabilité / instabilité à travers les situations et le temps.

CO 44 – Qu'est-ce qu'une stratégie motivationnelle (Jean-Pierre Famose, La motivation en EP et en sport, 2001) ? Donnez un exemple.

Les stratégies motivationnelles sont des comportements « utilisés dans le but de protéger ou d'augmenter l'estime de soi qui peuvent être : soit de nature anticipée, donc mises en œuvre avant l'accomplissement de la tâche, soit de nature réactive, c'est-à-dire consécutives à une bonne ou mauvaise performance » (Jean-Pierre Famose, La motivation en EP et en sport, 2001).

L'auto-handicap est une stratégie qui consiste à se préparer des excuses ou à se créer des obstacles permettant d'expliquer un éventuel échec qui, du coup, ne serait plus lié à leur propre compétence. Elle peut prendre notamment la forme :

- d'une diminution volontaire et ostentatoire de l'effort.
- d'une multiplication des buts.
- d'une fixation de buts volontairement inaccessibles ou très facilement réalisables.
- d'un refus d'aide afin de cacher un manque de compétence.

CO 45 – Qu'est-ce que le « coping » ?

Ce concept, élaboré en 1978 par R.S. Lazarus et R. Launier désigne « l'ensemble des processus qu'un individu interpose entre lui et un événement perçu comme menaçant, pour maîtriser, tolérer ou diminuer l'impact de cet événement, sur son bien être physique et psychologique ». Il peut être :

- Orienté vers le problème. Dans ce cas, la stratégie consiste à analyser la situation et/ou à augmenter ses propres ressources pour mieux y faire face.
- Orienté vers l'émotion. La technique vise alors un changement comportemental par une exposition situationnelle de plus en plus maîtrisée. C'est une forme d'habituation.
- Orienté vers l'évitement. L'individu cherche soit à réprimer ce qui se passe (peur, colère, détresse...) en repensant par exemple à des bons moments passés, ou en fermant les yeux, soit à esquiver la situation en s'éloignant.

CO 46 – Qu'est-ce que la dissonance cognitive et quelles en sont les sources (D. E. Berlyne, cité par M. Durand, L'enfant et le sport, 1988) ?

La dissonance cognitive est un écart entre deux états mentaux (cognitions). Lorsque le sujet perçoit un décalage, il cherche à réduire celui-ci en déclenchant l'action.

D.E Berlyne (1970) dégage quatre sources de dissonance cognitive - la nouveauté, la surprise, la complexité et le conflit - susceptibles de déclencher l'action.

CO 47 - Quel est le lien entre émotion et cognition (A. Weinberg, Les nouvelles psychologies, Les grands dossiers Sciences Humaines n°3, 2006) ?

Émotions et cognition sont étroitement associées dans la mesure où les émotions sont par nature « évaluatives ». Face à un objet, notre cerveau réagit à la fois de façon cognitive (on perçoit, on reconnaît la chose) et émotive (on l'évalue, positivement ou négativement). La perception de notre environnement n'est donc pas neutre, mais colorée émotionnellement. Toutefois, les réactions émotives ne se réduisent pas non plus à un à un simple déclenchement automatique, rapide et irrépressible. Il existe un second circuit des émotions reliant l'amygdale (le « centre de la peur ») et le cortex frontal, là où s'élaborent les idées et représentations complexes. Ce second circuit, plus lent à mettre en œuvre, permet de réguler l'émotion en fonction des informations traitées par le cortex : souvenirs, anticipations, analyse de la situation.

CO 48 - Qu'est-ce que la théorie de la cognition (ou action) située apporte à l'EPS (J. Saury, Action ou cognition située, Revue EPS n°321,2006) ?

Les théories de la cognition située considèrent que la relation à l'environnement et le poids de la subjectivité (expérience, émotion) ne permettent pas de concevoir l'homme comme un système de traitement de l'information « insensible ». De plus, ces théories jugent que le plan ne prescrit pas forcément l'action (celui-ci est une ressource pour l'action au même titre que d'autres éléments). Ainsi, apprendre consiste à typicaliser des expériences (construire des expériences types qui permettent de mieux décider l'action à réaliser), tout en construisant des pratiques légitimes au sein de la classe (construire des règles relatives à la manière de s'y prendre, ce qu'il est possible de faire...).

Il en découle quatre principes qui peuvent guider l'action des enseignants d'EPS : créer un environnement offrant des « ressources pour apprendre » ; concevoir les contenus d'apprentissage en

termes d'expériences motrices typiques et porteuses de sens ; favoriser l'activité de typicalisation et la réflexivité dans l'activité des élèves ; concevoir des situations d'apprentissage signifiantes, s'inscrivant dans l'histoire et la dynamique collective d'une classe.

CO 49 – Quels sont les principes fondamentaux concernant la fixation du but (J-P Famose, P. Sarrazin, F. Cury, La fixation du but, Manuel de psychologie du sport, 2003) ?

Les auteurs dégagent cinq principes dans la fixation des buts :

- Des buts difficiles qui contiennent un défi conduisent à une meilleure performance que des buts trop faciles.
- Des buts précis et difficiles sont plus efficaces que des buts vagues ou généraux.
- Des buts contrôlables et flexibles sont plus efficaces que des buts incontrôlables et inflexibles.
- Des buts à long terme sont plus efficaces s'ils sont associés à des buts à court terme.
- Des buts positifs sont plus efficaces que des buts négatifs.

CO 50 - Comment peut-on renforcer le sentiment de compétence (A. Bandura, Revue Sciences Humaines n°148, 2004) ?

L'auteur livre cinq pistes susceptibles d'être exploitées :

- Vivre des expériences de maîtrise ;
- Assister aux efforts et succès d'un autre ;
- Renforcer la persuasion sociale (dépend de la compétence de celui qui veut nous persuader) ;
- Baisser le stress et augmenter la force physique ;
- Baisser l'écart entre la difficulté perçue et la difficulté objective.

CO 51 - Caractériser quelques stratégies de protection de l'estime de soi (J-P Famose, Motivation et performance sportive, Dossier EPS n°35, 1997).

Afin de préserver une image positive de soi, l'élève peut développer des stratégies de protection de soi face aux apprentissages :

- Auto handicap : se préparer des excuses qui serviront en cas d'échec.
- Pessimisme défensif : s'accorder de faibles chances de réussir afin de se préparer à un échec potentiel.
- Auto-affirmation : rechercher d'autres bases positives que la compétence sportive dans l'activité (par exemple la dimension relationnelle).
- Autopromotion : valoriser ce que l'on sait déjà faire.
- Attribution « self-service » : s'attribuer une responsabilité personnelle chaque fois qu'il y a succès tout en rejetant toute responsabilité en cas d'échec.

CO 52 - Sur quels éléments peut-on construire une didactique du plaisir (D. Delignières, C. Garsault, Libre propos sur l'EP, p. 90-92, 2004) ?

Sur la base du postulat selon lequel il n'y a pas de relation évidente entre EPS et plaisir, les auteurs plaident pour une didactique du plaisir. C'est ainsi qu'ils soulignent l'importance du sentiment de compétence (mais aussi de la nature des buts, notamment de maîtrise), du sentiment d'autodétermination et du sentiment de contrôle.

CO 53 - Quels sont les différents plaisir qu'un pratiquant peut éprouver dans les activités sportives (G. Haye, Plaisirs et déplaisirs, 2011) ?

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

CO 54 – Quelles sont les modalités de pratiques susceptibles de provoquer du plaisir chez les élèves en EPS (P. Gagnaire, F. Lavie, Cultiver le plaisir des élèves en EPS, une condition pour l'apprentissage. In P. Gagnaire, F. Lavie, Le plaisir des élèves en EPS : futilité ou nécessité ? AFRAPS, 2007) ?

Pour ces auteurs, la sensibilité serait l'expression d'une tendance qui expliquerait les conduites du pratiquant dans une activité sportive. Il existerait différents types de sensibilité en EPS vers lesquelles pourraient s'orienter les élèves :

- Une sensibilité à la pratique compétitive ;
- Une sensibilité aux formes ludiques ;
- Une sensibilité à une approche conviviale ;
- Une sensibilité à une maîtrise technique ;
- Une sensibilité à des sensations corporelles.

CO 55 - Quelles sont les conditions pour développer une EPS qui s'adresse à des élèves difficiles ? (J-L Ubaldi, Une EPS de l'anti-zapping, Revue EPS n°309, 2004)

- Faire des choix sur la nature des savoirs à enseigner : identifier des voies de progrès prioritaires, les « pas en avant » (se profiler pour mieux nager) au regard du problème à résoudre, le « fil rouge » (caractérisé en repères pour l'élève : nombre de coups de bras...).
- Élaborer des situations d'enseignement qui permettent un investissement durable dans le travail : situations d'apprentissage proches des situations authentiques de pratiques ; ritualiser les pratiques, ne changer que peu de choses d'une séance à l'autre ; construire de la mémoire (laisser des traces de l'activité) ; permettre aux élèves de mesurer leurs progrès ; individualiser les contraintes d'une tâche ; permettre aux élèves d'interagir ; créer un espace de sécurité (ne pas perdre la face) pour apprendre ; certification transparente et cohérente.
- Se ré-interroger sur son rôle d'adulte au sein de l'école. La rencontre des élèves avec un « homme debout », un adulte référent : la résistance et non la démission, le respect et non la force, la souplesse et non la rigidité. La rencontre des élèves avec une loi fondatrice : « les lignes jaunes », barrières symboliques qu'on ne peut pas franchir, ne dépend pas de l'arbitraire d'une personne, mais d'une loi fondatrice d'un groupe. Elles s'expliquent, mais ne se négocient jamais (sécurité...).

CO 56 - Quelles sont les grandes théories explicatives de l'échec scolaire (B. Charlot, E. Beautier, J-Y Rocheix, Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs, 1992) ?

Les auteurs évoquent quatre grandes théories explicatives de l'échec scolaire :

- Théorie du capital humain : les élèves qui échouent sont ceux qui n'ont pas les aptitudes nécessaires (idéologie du don).
- Théorie de la reproduction : les enfants des différentes classes sociales se trouvent à une distance inégale de la culture scolaire. Le capital culturel se transforme en capital scolaire (P. Bourdieu et JC. Passeron).
- Théorie du handicap socioculturel : c'est l'école et les situations qu'elle impose qui met en difficulté les élèves des couches sociales défavorisées (carences d'origine sociale).
- Théorie de la singularité (F. Dubet) ou expérience scolaire (B. Charlot) : l'élève agit indépendamment du déterminisme social, selon le sens qu'il attribue à son environnement.

CO 57 - Comment concevoir la leçon d'EPS afin de lutter contre l'échec scolaire (R. Piegay, Échec et cohérence de la leçon, Revue EPS n°323, 2007) ?

Il s'agit de faire entrer les élèves dans des démarches signifiantes concernant leur cheminement dans une leçon ; leur faire reconstruire le puzzle que représente pour eux la séance afin qu'elle devienne cohérente. Pour cela, il convient de modifier l'ordre des situations :

- En commençant par faire émerger les problèmes à résoudre (comprendre l'intérêt du thème de la séance).
- Une fois le thème d'étude contextualisé, c'est-à-dire reconnu par les élèves, la démarche logique consiste à favoriser la construction des moyens de dépassement : les remédiations techniques.
- Puis savoir quand utiliser ces nouveaux acquis
- Avant de les opérationnaliser dans une situation d'affrontement

CO 58 - Comment l'enseignant d'EPS peut-il contribuer à lutter contre l'échec scolaire ? (S. Harel, EPS et échecs scolaires, Revue EPS n°324, 2007) ?

L'auteur développe quatre axes pour lutter contre l'échec scolaire :

- Réduire les inégalités de départ : clarifier les attentes et diminuer les violences symboliques de l'école ; donner plus à ceux qui ont moins.
- Construire le rapport à l'apprendre : développer des compétences cognitives réinvestissables dans toutes les disciplines ; varier les modes de relation à l'acte d'apprendre ; permettre l'adoption de buts motivationnels diversifiés.
- Agir sur le rapport identitaire au savoir : restaurer un sentiment de compétence ; favoriser la mise en mots des difficultés ; instaurer un dialogue entre les acteurs du processus d'apprentissage ; prendre davantage en compte les désirs des élèves sans s'y contraindre.
- Mettre en place les conditions d'un réel travail pluridisciplinaire.

CO 59 - Quelles sont les visées d'une sanction scolaire (E. Prairat, Réflexions sur la sanction dans le champ de l'éducation, 2004) ?

- Une visée politique : la sanction est là pour rappeler la primauté de la loi – ou, plus simplement l'ensemble des règles explicites que se donne une collectivité pour vivre ensemble.
- Une visée éthique qui consiste à promouvoir un sujet responsable en lui imputant les conséquences de ses actes (reformuler les interdits structurants pour mettre les intéressés en situation de s'interroger sur leur responsabilité).
- Une visée sociale afin de stopper une trajectoire déviante pour réorienter un comportement. « *En tendant à "réinscrire le coupable dans le jeu social de la réciprocité", la sanction vise à "reconstruire le*

lien social blessé et, par là même, à redonner à la victime (si victime il y a) la place pleine et entière qui était la sienne avant la transgression ».

CO 60 – Quelles sont les pistes proposées par E. Vellas pour que les élèves puissent interagir avec le sens des savoirs (Donner du sens aux savoirs à l'école, pas si simple. Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté, GFEN, 1996) ?

Pour que cette interaction s'opère, il faut que les savoirs deviennent des « plus-values d'être ». L'auteur trace pour cela 3 pistes :

- Développer la variété des sens. On ne sait pas quel sens est investi par l'élève. Mais il faut à tout prix éviter, pour les élèves en difficulté, que le seul sens possible soit celui de sortir de l'école.
- Faire saisir le sens reliant des savoirs. Tout savoir à un sens humain. C'est un sens qui permet de « *prendre conscience que tout savoir fait partie de notre identité humaine, qu'il est bien terrestre* » (E. Morin, Terre-Patrie, 1993). Mais pouvoir prendre conscience de notre unité humaine par le savoir, il faut commencer par traiter les élèves à chaque instant en être humain à part entière, donc en chercheur, créateur, critique...
- Envisager le sens dans une perspective intrinsèque et extrinsèque. C'est-à-dire construire le sens de l'objet lui-même, et construire les multiples sens que peuvent prendre les savoirs dans la société.

CO 61 - Caractériser le concept de « sens »

Le sens peut être envisagé comme une relation de valeur qu'un individu attribue à son environnement. En EPS, c'est un rapport multiple entre le sujet et : le savoir, l'institution (situations et personnes), le corps et les autres (professeur, camarades).

Ainsi, il n'est d'événement que ce qui fait sens pour celui à qui cet événement advient (B. Charlot). Ce concept de sens apparaît ainsi comme une construction individuelle, une réalité subjective. Il n'y a donc pas forcément adéquation entre le sens (personnel) et la signification (qui relève de valeurs culturelles).

CO 62 - Quels sont les sens qu'un élève peut développer en EPS ?

- Le sens intellectuel qui réside dans la perception de la logique et l'utilité qui fondent les savoirs auxquels est confronté l'élève.
- Le sens affectif, lié aux émotions ressenties par le sujet.
- Le sens social que le sujet peut trouver au sein d'une aventure collective où il est amené à jouer un rôle.
- Le sens psychologique (identitaire) qui correspond à la réalisation d'un projet que l'élève s'est fixé.
- Le sens imaginaire qui réside dans les dimensions fantasmatiques qui animent le rapport que le sujet entretient avec son environnement (par exemple voler en gymnastique).

CO 63 - Comment Pierre Karli considère-t-il la violence (Revue EPS n°210, 1988) ?

Pour l'auteur, « *les comportements d'agressions sont comme n'importe quel autre comportement, des moyens d'expression et d'action* ». Une agression peut être instrumentale (ce n'est pas un objectif mais un moyen d'action) ou affective (qui 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. Toutefois la souffrance apparaît au cœur de la violence : la victime la vit, l'agresseur l'exprime.