

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE
Préparation écrite concours EPS

QUESTIONS - RÉPONSES SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'EPS



POINTS DE REPÈRES

Vincent LAMOTTE

POINTS DE REPÈRES (PR)

Enseignement de l'EPS

PR 1 - Que signifient les expressions « mettre l'élève au centre du système » et « rendre l'élève acteur de ses apprentissages » ?

Associer ces deux poncifs étaye l'idée selon laquelle enseigner n'est pas forcément synonyme de faire apprendre. En effet, la simple confrontation aux savoirs ne garantit en rien leur appropriation par l'élève. D'où cette option qui consiste à affirmer la nécessité de s'appuyer sur ce qu'est et sait faire l'élève pour mieux travailler et faire évoluer son rapport aux savoirs dans la perspective d'une véritable formation de la personne.

PR 2 - En quoi la notion de « compétence » influence-t-elle l'enseignement ?

Les acquisitions au sein des programmes de la discipline sont déclinées sous forme de compétences attendues dans chacune des APSA de la liste nationale. Le programme de collège (8/7/2008) définit les compétences attendues comme « *un ensemble structuré d'éléments (connaissances, capacités, attitudes) permettant de se montrer efficace dans un champ d'activité donné et de faire face de façon adaptée aux problèmes qu'il rencontre* ». Concrètement, une compétence en EPS repose sur trois aspects principaux : des références culturelles, méthodologiques et sociales ; la mobilisation d'éléments permettant de s'adapter à une situation ; un contexte spécifique qui sollicite la compétence.

Il est donc nécessaire de viser non seulement l'appropriation des connaissances / capacités / attitudes, mais aussi et surtout leur réutilisation dans un contexte différent. De fait, certaines méthodes ou moyens de travail doivent être privilégiés : sens de l'activité, utilisation de situation-problème, mise en place d'une pédagogie de projet, individualisation de l'apprentissage, évaluation formatrice...

De facto, la visée finale de la compétence, qui ne repose pas seulement sur le produit, mais aussi et surtout sur le processus, implique une évaluation permettant d'apprécier cette mobilisation adaptée d'éléments. Les compétences ne peuvent donc pas être transmises par l'enseignant, mais sont construites par l'élève, dans l'optique d'un réinvestissement dans des contextes différents.

PR 3 - Montrer ce qui rend original les apprentissages réalisés en EPS.

En EPS, la particularité des apprentissages repose principalement sur cinq éléments :

- En premier lieu, sur le fait que ceux-ci concernent le corps de l'élève. Or le corps, élément clé de l'identité individuelle, constitue la première source d'émotions et de sensations. Il en découle des impacts qui peuvent être facilitateurs : enthousiasme lié à la réussite, à la maîtrise de soi, à la perception de nouveaux pouvoirs d'agir... Par contre, cela peut aussi créer des interférences à l'apprentissage. Ainsi, comme le corps est exposé à la vue de tous et qu'apprendre est synonyme d'erreur, de maladresse, de ridicule, de peur... l'investissement peut s'en trouver réduit. Surtout à l'âge de l'adolescence où le corps apparaît comme « révélateur d'angoisse ».
- En second lieu, il faut souligner que de nombreux apprentissages sont de nature collective. Ils nécessitent ainsi la mise en place de synergie collective. Certaines évaluations peuvent d'ailleurs revêtir un caractère collégial.
- La référence à des éléments propres à une culture originale basée sur les APSA constitue également une spécificité de la discipline. Les fortes représentations sociales et affectives associées à ces activités pouvant à ce titre constituer autant de vecteurs ou de freins aux apprentissages.
- D'autre part, les apprentissages en EPS se caractérisent par leurs caractères pluri-dimensionnels. C'est ainsi que l'acquisition de compétences nécessite le plus souvent des transformations sur le plan moteur, mais aussi affectif, motivationnel, cognitif, méthodologique, énergétique, relationnel...
- Enfin, parce que plus que toutes autres disciplines, l'EPS par la nature même de son enseignement, est un terrain privilégié pour la transmission et l'intégration de valeurs citoyennes (responsabilité, solidarité, autonomie) et corporelles (santé, sécurité).

PR 4 – Qu'est-ce que la culture en EPS ?

En EPS, la culture se traduit au travers des expériences variées et approfondies représentatives du champ culturel des APSA et chargées de dimensions méthodologiques et sociales.

Cette culture se décline au sein de formes de pratiques scolaires originales qui intègrent :

- les finalités (artistique...), les problèmes (prendre des risques maîtrisés...) et les émotions (se montrer devant les autres...) des pratiques sociales.
- le niveau de pratique des élèves (modalités de pratique adaptées).
- les dimensions méthodologiques (projet...) et sociales (rôles...).

PR 5 - Qu'est-ce qu'un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué ?

En confrontant l'élève aux grandes catégories d'expériences les plus représentatives du champ culturel des APSA, l'EPS ambitionne de former un citoyen qui soit capable d'agir de manière « extra-

ordinaire ». C'est-à-dire qui puisse mettre en œuvre intentionnellement des actions motrices efficaces dans un contexte collectif et sécuritaire.

Plus précisément, l'élève devient cultivé lorsqu'il a acquis les compétences attendues par les programmes aux différents niveaux de scolarité (lesquelles intègrent les dimensions culturelles, méthodologiques et sociales).

Il est considéré comme lucide lorsqu'il agit avec intention, en fonction de ses moyens, tout en étant capable d'apprécier sa/une prestation.

Enfin, il est autonome lorsqu'il développe et gère une pratique, individuelle ou collective, dans le respect de règles sécuritaires, groupales et environnementales.

Ces caractéristiques sont envisageables si l'élève dispose de ressources motrices suffisamment développées (physiquement éduqué) et a intégré - respect et exercice - les codes sociaux (socialement éduqué).

PR 6 – Comment aider un élève à intégrer une règle ?

Le respect de la règle est un thème privilégié et récurrent des programmes d'EPS.

La règle est une ligne directrice commune de conduite qui indique ce qui doit être fait dans un cas déterminé. En EPS, elle peut être de plusieurs natures : institutionnelle, sportive, groupale, d'apprentissage, sécuritaire.

Il faut souligner que si certaines règles ne sont pas négociables (sécurité notamment), d'autres doivent être construites de manière à ce que l'élève en perçoive l'intérêt et l'utilité. Dans cette optique, l'enseignant veillera d'abord à faire percevoir à l'élève un problème pour faire émerger la nécessité de la règle ; puis l'aidera à formaliser les actions interdites et/ou autorisées (élaborer la règle) ; avant de faire fonctionner cette nouvelle règle pour l'adapter si besoin.

PR 7 – Comment aider un élève à assumer des rôles sociaux ?

L'EPS sollicite l'élève dans plusieurs types de rôles sociaux : l'arbitre, le juge ; l'observateur et/ou le conseiller ; le spectateur...

L'exercice de ces responsabilités nécessite :

- L'utilité reconnue d'un rôle à occuper (pas de starter, pas de course).
- L'acquisition de connaissances spécifiques permettant de remplir ces rôles.
- La mise en œuvre de ces connaissances à travers des actes appropriés.
- Les moyens d'assumer et de réguler ces actions pour que cette autorité soit reconnue.

PR 8 - Quels sont les principes susceptibles de guider l'élaboration d'une procédure d'évaluation ?

Comme l'évaluation fait partie intégrante du processus d'enseignement, les enseignants (équipe pédagogique) doivent veiller à :

- Proposer une évaluation simple. C'est-à-dire faisable dans le temps imparti, avec un effectif et des conditions matérielles propres à l'établissement. Cette évaluation doit reposer sur des critères identifiables, pertinents (au regard de l'APSA et du travail mené) et équilibrés (le référentiel du bac préconise d'accorder 12 points à l'AFL 1 et 8 points aux AFL 2 et 3).

- Proposer une évaluation lisible, c'est-à-dire avec des critères clairs et compréhensibles, où le prélèvement des informations est fiable (validité des relevés), le tout en prise avec les attendus de fin de cycle.

- Proposer une évaluation valorisant les progrès. C'est-à-dire qui accompagne les progrès des élèves tout au long du cycle (capitalisation possible), qui est en prise avec ce qui a été réellement enseigné et qui soit *à la fois accessibles à tous et inaccessibles d'emblée à chacun*.

- Proposer une évaluation valorisant la réussite de tous. C'est-à-dire où tous peuvent réussir, via par exemple une évaluation auto-référencée, qui permet de prendre en compte les différences interindividuelles (filles, garçons, morphologiques...).

- Proposer une évaluation positive, C'est-à-dire qui met en valeur les acquis de chacun (identifier ce qui est appris, plutôt que pointer des manques), qui offre un sentiment de contrôle afin de ne pas traumatiser l'élève et qui fait l'objet, si besoin, « d'arrangements évaluatifs » de la part du prof afin de gommer les éventuels dysfonctionnements.

Ce qui n'exclut pas de pouvoir procéder à des arrangements évaluatifs de manière à absorber les déformations engendrées par l'outil évaluatif.

PR 9 - Dans quelle mesure l'évaluation de fin de cycle permet-elle d'influencer les apprentissages ?

En premier lieu, on considèrera qu'évaluation et apprentissage entretiennent une relation réciproque forte et étroite. Plus spécifiquement, l'évaluation de fin de cycle peut influencer les apprentissages à trois niveaux :

- En fixant par avance les critères d'évaluation, les enseignants s'obligent à une réflexion sur ce que les élèves devront maîtriser pour satisfaire à ces critères ; ce qui soulève la question de la pertinence du choix des contenus d'enseignement auxquels sont confrontés les élèves.

- En évaluant une compétence, les enseignants s'obligent à faire acquérir non seulement des contenus d'enseignement, mais aussi la manière de mobiliser ces contenus. Il s'agit donc de développer des compétences et non simplement d'enseigner des savoirs, ce qui influence la manière d'apprendre (avec notamment l'utilisation de situations non stéréotypées).
- Enfin, en communiquant dès le début de l'apprentissage les modalités d'évaluation, on offre aux élèves un but d'apprentissage, des moyens de gérer leurs apprentissages et on leur permet de s'organiser par rapport à l'outil d'évaluation lui-même. Il s'agit donc d'une mise en activité des élèves au regard d'une attente définie de fin de cycle.

PR 10 – Caractériser les procédures actuelles d'évaluation en EPS

L'évaluation en EPS au second degré se caractérise par :

- Une centration sur les attendus de fin de cycle (collège) et les compétences attendues (lycées) dans les programmes disciplinaires
- Pour le lycée (général et professionnel, une référence à la liste nationale d'APSA qui comporte, pour chacune des activités, 5 niveaux de compétences.
- Des critères d'évaluation de nature motrice, méthodologique et sociale.
- Des formes de pratiques parfois purement scolaires
- Une différenciation des barèmes.
- Une prise en charge par les équipes pédagogiques des procédures d'évaluation.

PR 11 – Qu'est-ce que l'auto-référencement ? Donner un exemple.

L'auto-référencement est un principe qui consiste à évaluer une prestation au regard du potentiel de l'élève. La performance est ainsi référencée à soi et permet aux élèves d'entrer dans une démarche de mise en projet pour atteindre une performance cible déterminée au préalable sur la base de mesures significatives.

G. Hanula (Devenir champion de soi-même, Revue Enseigner l'EPS n°267, 2015) propose en relais-vitesse une épreuve de 12" (à la place du 2 x 30m), avec comme objectif d'atteindre des plots cibles. Le plot cible est estimée sur la base d'un 6" départ lancé et d'un 6" départ arrêté.

Les élèves

PR 12 - Quelle différence peut-on établir entre sexe et genre ?

En 1972, A. Oakley soutenait l'idée selon laquelle masculinité et féminité ne sont pas des substances « naturelles » inhérentes à l'individu, mais des attributs psychologiques et culturels, fruits d'un processus social au cours duquel l'individu acquiert des caractéristiques du masculin ou du féminin.

De fait, le genre est en quelque sorte considéré comme le « sexe » social. C'est dans cette perspective qu'il faut comprendre le propos de Simone de Beauvoir (*Le deuxième sexe*, 1949) pour qui « *on ne naît pas femme, on le devient* ». De manière laconique, on pourrait dire que le sexe, c'est ce que l'on voit, alors que le genre, c'est ce que l'on ressent.

PR 13 – Quelle est la réalité de la pratique physique des filles ?

La pratique physique des filles peut-être définie selon 3 caractéristiques :

- Une pratique moindre que celle des garçons : 50% des filles de 16-18 ans déclarent faire au moins une heure de pratique physique par semaine (contre 75% des garçons).
- Des motifs d'agir basés sur le plaisir et le bien-être : 66,4% des filles déclarent pratiquer les activités physiques pour leur plaisir, sans se soucier de leurs performances contre seulement 29,4 % qui sont attirées par la recherche de performance dans le sport.
- Un abandon marqué au moment du lycée. L'adolescence est une période où l'abandon de la pratique est plus important chez les filles (-45%) que chez les garçons (-35%)

Dans le sport scolaire, les filles représentent 43% des benjamins, 29% des minimes, 17% des cadettes et 11% des juniors (rapport général UNSS 2015).

PR 14 - Quelles sont les spécificités liées à la présence des filles en EPS ?

L'écart de notation au bac (près d'un point en faveur des garçons), la proximité des corps à l'adolescence dans les pratiques physiques, l'utilisation d'activités dont les dimensions sont le plus souvent historiquement et culturellement masculines (affrontement, force, défi...) et l'abandon marqué dès l'entrée du lycée des pratiques physiques féminines soulèvent des interrogations quant à la mise en œuvre de l'EPS pour ce public.

C'est ainsi que l'enseignant doit s'interroger sur les motifs d'agir de ces élèves, ainsi que sur les raisons susceptibles de les « bloquer » dans la perspective de l'accès à une culture commune. Le pari étant non pas de respecter les différences, mais de les prendre en compte pour ensuite les utiliser (de l'équité vers l'égalité). Les dimensions éducatives prioritaires pourront ainsi notamment concerner le choix des APSA permettant de vivre les compétences culturelles, la différenciation des modes d'entrée, le choix de contenus permettant réellement d'agir et le choix des critères d'évaluation.

PR 15 - Comment caractériser un(e) adolescent(e) ? Quels sont les impacts sur l'enseignement de l'EPS ?

En premier lieu, l'adolescence doit être considérée comme une véritable étape du développement de l'individu. Cette étape se caractérise par des transformations biologiques brusques et des changements importants de la personnalité qui affectent notamment la vie sociale. Ces transformations modifient également l'image de soi et l'image du corps (ce dernier étant le support privilégié du rapport à l'autre). Il en découle une possible fragilité identitaire qui conduit l'adolescent à un repositionnement perceptible à travers des comportements valorisant communication, centration sur soi et contestation. L'adoption de conduites à risque s'inscrit également dans cette recherche de connaissance de soi (se tester) et d'autonomie. Dans ce contexte, l'élève va chercher, différemment selon le sexe, à se « réappropriiser », sachant qu'en EPS, il est impossible d'apprendre « par corps » sans s'exposer.

De fait, l'EPS doit pouvoir offrir à l'adolescent la possibilité d'explorer ses nouveaux pouvoirs moteurs (dimension motrice), construire de nouvelles modalités de relations sociales (dimension sociale), développer des stratégies d'actions (dimension cognitive) et lui apprendre à gérer les émotions issues de ses nouvelles relations à l'environnement (dimension affective).

PR 16 - Quels sont les traits spécifiques de l'adolescence sur le plan du développement des ressources physiques ?

En premier lieu, il faut rappeler que l'adolescence correspond à une période sensible de développement des qualités physiques et qu'il existe des fenêtres temporelles particulièrement propices pour ce développement. C'est ainsi que, malgré de grosses différences individuelles :

- Il existe une période sensible du développement de la consommation maximale d'oxygène durant la première phase de la puberté : 11/12 ans pour les filles et 12/13 ans pour les garçons (J. Weineck Biologie du sport, 1992).
- La filière anaérobie lactique parvient à maturité plus tardivement.
- La force augmente surtout dans la seconde phase de la puberté (période du lycée), alors que la soudure des cartilages de conjugaison n'est effective que vers 15 ans pour les filles et 17 ans pour les garçons.
- La croissance brutale entraîne une détérioration des coordinations spécialisées et de la précision gestuelle.

PR 17 - Comment caractériser un(e) élève de lycée professionnel ? Quels sont les impacts sur l'enseignement de l'EPS ?

Beaucoup d'élèves de la voie professionnelle, souvent parachutés par défaut dans cette filière, ont connu une scolarité difficile. Cela rend leur rapport aux savoirs fragiles avec une « transparence » au langage scolaire et bien souvent des réticences à se lancer dans des apprentissages nouveaux. Cet itinéraire se traduit également parfois par des comportements de repli, d'inhibition ou au contraire de violences aussi bien physiques que verbales pour exprimer leur mal être ; ce qui peut entraîner une image de soi fragilisée. Enfin, ce public se caractérise par une grande hétérogénéité, avec des rapports au corps et aux activités physiques différents, particulièrement marqués entre garçons et filles.

Il en résulte une EPS où les enseignants veilleront particulièrement à développer un climat de classe positif, où le sens des apprentissages sera recherché et où les conditions de pratiques (durée des cycles, rituels de pratiques...) favoriseront les progrès et la réussite individuelle (valoriser les progrès plutôt que la comparaison).

Vie physique

PR 18 - En quoi consiste la gestion de sa vie physique et sociale ?

Les programmes d'EPS font référence à quatre grands types de connaissances permettant de gérer sa vie physique :

- Savoir définir un projet d'entraînement adapté à son niveau. Ce qui sous-entend de situer son niveau de prestation ou de condition physique et de pouvoir se fixer un but susceptible d'être atteint en fin de séquence d'entraînement.
- Agir dans des conditions de sécurité. Ce qui sous-entend de connaître ses possibilités, pouvoir apprécier les dangers du milieu et maîtriser des savoir-faire sociaux.
- Savoir développer ou entretenir ses qualités physiques. Ce qui nécessite de mettre en œuvre les principes de développement ou de maintien des qualités physiques (effectuer le travail aux limites du système sollicité ; développer parallèlement puissance et capacité...), et d'utiliser des repères relatifs à son action (FC, temps de passage, sensations...) pour réguler sa pratique.
- Savoir se préparer à l'action et récupérer.
- Éprouver les bienfaits de l'activité physique.

De manière synthétique, il s'agit de pouvoir agir en sécurité avec son corps pour en percevoir les bienfaits (santé, bien-être, estime de soi) et l'utilité (forme physique, vie en société, consommation avertie).

Les programmes d'EPS insistent au collège sur la sécurité et les codes sociaux, alors qu'au lycée, priment le bien être et la santé (ainsi que la lucidité pour le lycée général).

L'acquisition du goût de l'effort et de la connaissance de ses moyens constituent des dimensions essentielles dans cette gestion.

PR 19 - Dans le cadre d'une éducation à la santé, sur quels éléments l'enseignant peut-il jouer pour inciter un élève à avoir une pratique physique ?

Pratiquer une activité physique dans une optique de santé ne peut être envisagé que si cet objectif prend sens pour l'élève, c'est-à-dire s'il peut le raccrocher à une pratique nécessaire. Dans cette optique, les liens avec le plaisir ressenti et avec l'estime de soi prennent une place privilégiée. C'est ainsi qu'on cherchera à « *promouvoir simultanément la motivation intrinsèque, les sensations de bien-être psychologique et le sentiment d'autonomie chez l'enfant* » (S. Biddle, M. Goudas, Sport, activité physique et santé chez l'enfant, Revue Enfance 2/3, 1994). Et c'est cette stratégie, dans le cadre d'une éducation à la santé, qui paraît être la meilleure pour espérer passer du « *devoir de santé au plaisir subjectif* » (C. Perrin, L'éducation pour la santé en et par l'EPS : enjeux disciplinaires et institutionnels. 2004).

PR 20 - Dans le cadre d'une éducation à la santé, quelle place l'enseignant peut-il accorder au ressenti des élèves ?

Pratiquer une activité physique dans une optique de santé ne peut être envisagé que si cet objectif prend sens pour l'élève, c'est-à-dire s'il peut le raccrocher à une pratique nécessaire ou utile pour lui. Dans cette optique, les liens avec le plaisir ressenti et avec l'estime de soi prennent une place privilégiée. C'est ainsi qu'on cherchera à « *promouvoir simultanément la motivation intrinsèque, les sensations de bien-être psychologique et le sentiment d'autonomie chez l'enfant* » (S. Biddle, M. Goudas, Sport, activité physique et santé chez l'enfant, Revue Enfance 2/3, 1994). Et c'est cette stratégie, dans le cadre d'une éducation à la santé, qui paraît être la meilleure pour espérer passer du « *devoir de santé au plaisir subjectif* » (C. Perrin, L'éducation pour la santé en et par l'EPS : enjeux disciplinaires et institutionnels. 2004).

PR 21 - Que faut-il acquérir pour pratiquer des APSA manière autonome et sécuritaire ?

Pratiquer des APSA de manière autonome en respectant sa sécurité et celle d'autrui, c'est :

- Acquérir des informations sous la forme de modalités déclaratives (check-list à respecter en escalade).
- Reconnaître les dangers objectifs d'une situation ou d'un environnement (un drossage en kayak...).
- Acquérir des habiletés d'évitement et des habiletés préventives face au risque :
 - * Les habiletés d'évitement renvoient aux conduites à éliminer et/ou à adopter afin d'éviter les accidents ou afin d'en diminuer la gravité (réchappes ou parades en gymnastique...).
 - * Les habiletés préventives renvoient à l'aménagement et à la gestion des dispositifs de sécurité « passive » (groupement d'élèves en course d'orientation).
- S'approprier des savoir-faire sociaux : codes de communications propres à certaines activités « à risque » (parti, sec, mou en escalade).
- Développer une connaissance de soi pour apprécier son niveau de pratique afin de pouvoir le mettre en relation avec les caractéristiques de l'environnement.

PR 22 - En quoi consiste le développement des ressources en EPS ?

Pour pouvoir atteindre les compétences attendues dans les programmes, l'élève doit développer les ressources relatives à la motricité (effectuer des mouvements), à la sensibilité (percevoir, ressentir), à la sociabilité (assumer différents rôles) et à l'intelligibilité (penser, se représenter).

Le développement de ces ressources nécessite notamment une individualisation du travail (sur la base du niveau initial de l'élève), un travail légèrement supérieur aux possibilités du sujet et une sollicitation de plus en plus importante au fur et à mesure de l'apprentissage.

PR 23 - Comment développer les ressources physiques de l'adolescent ?

Si le développement des ressources physiques répond avant tout à des principes reconnus d'entraînement (cf. M. Pradet, La préparation physique, 1996), celui-ci doit toutefois être adapté au public concerné. C'est particulièrement le cas chez les adolescents pour qui l'enseignant veillera particulièrement à :

- ce que l'élève perçoive un goût pour l'activité (forme d'activité).
- confronter l'élève à des situations lui permettant de se tester (importance de la mesure).
- au fait que les mobilisations requises soient en prises avec le niveau de ressources de l'élève (décalage optimal).
- à ce que l'élève ne soit pas en situation de ridicule ou d'échec programmé.

PR 24 - À quoi sert l'échauffement sur le plan physiologique ?

Principalement à élever la température des muscles. Les muscles et les tendons sont, en période de repos, à une température de 36°. Or, ils ont un rendement maximum à 39°. Quant au système nerveux, il a un fonctionnement optimum entre 38° et 39°. Schématiquement, la chaleur a pour effet :

- d'augmenter la vitesse des réactions chimiques qui ont lieu dans les fibres musculaires ;
- de réduire la viscoélasticité des muscles ;
- et d'élever la vitesse de propagation des potentiels d'action le long des axones et du sarcolemme.

En conséquence, l'élévation de la température améliore nettement le délai de mise en jeu des muscles, ainsi que leur vitesse de contraction. La chaleur a également pour effet de réduire légèrement la raideur des tendons musculaires, ce qui leur donne la possibilité d'emmagasiner un peu plus d'énergie lorsqu'ils sont étirés.

Soulignons enfin qu'il faut entre 15 et 30 minutes pour amener la température du corps à 38,5°.

PR 25 - Quelles sont les principes que doivent maîtriser les élèves pour mener physiquement à bien leur échauffement ?

Outre les dimensions psychologiques et sociales dévolues à l'échauffement, celui-ci doit répondre à quatre principes qui permettent à l'élève d'entrer au mieux dans l'activité physique et d'apprentissage :

- Principes de progressivité : augmenter de manière croissante l'intensité de l'échauffement jusqu'au début de la leçon proprement dite, sans pour autant provoquer l'épuisement. Il convient globalement d'amener et de maintenir la fréquence cardiaque entre 150 et 160 bpm. Attention, la sudation n'est pas forcément un paramètre d'intensité suffisant car le taux de sudation varie beaucoup d'un individu à l'autre. À noter qu'il faut entre 15 et 30 minutes pour amener la température du corps à 38,5°.

- Principe de mobilisation : il est primordial de solliciter d'abord l'ensemble des parties du corps, puis de mobiliser les muscles et articulations sollicités prioritairement dans l'activité. Rappelons que si les assouplissements sont incontournables, les étirements ne sont pas forcément intéressants pour performer, mais constituent une bonne habitude de pratique pour l'entretien corporel.

- Principes d'alternance : mélanger les exercices mobilisant le système cardio-respiratoire (courses, multi-bonds, etc.) avec ceux mobilisant les différents groupes musculaires et des chaînes segmentaires. Cette alternance permet conserver la chaleur créée en alliant les activités ne produisant pas de chaleur (sollicitation des articulations par exemple) avec celles en produisant.

- Principe d'adaptabilité : il convient naturellement de décliner l'échauffement en fonction du sujet (âge, niveau de pratique), de l'activité (APSA) et des conditions de pratique (moment de la journée, température extérieure).

PR 26 – Pourquoi et comment développer la VO2 Max au collège ?

Le VO₂max se définit comme la volume maximal d'oxygène qui peut être apporté et utilisé par le muscle (par unité de temps et poids corporel). Toutes les études scientifiques s'accordent à reconnaître une augmentation de VO₂max par l'entraînement pendant la préadolescence et l'adolescence. Développer le VO₂max chez les collégiens et collégienne.

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 maximum tenu à VMA), d'individualiser les exercices et de viser un progrès prioritaire en puissance ».

9 – En EPS, quels sont les problèmes rencontrés par les élèves souffrant d'un handicap ?

L'EPS s'adresse à des adolescents qui connaissent des bouleversements corporels et des changements psychologiques importants. Ce qui entraîne un véritable travail de réappropriation du corps et de ses nouvelles possibilités, parfois source d'angoisse sous le regard des autres.

Cette réappropriation est toutefois très problématique pour l'adolescent souffrant d'un handicap. En effet, le handicap crée un état de dépendance antinomique avec le mouvement d'autonomisation en cours. De plus, la recherche du semblable auprès des pairs devient compliquée dans la mesure où leurs regards marquent justement la différence. Les relations de rivalité entre pairs, constitutives de l'identité, sont alors faussées.

En d'autres termes, le handicap suspend la construction de l'adolescent en lui interdisant d'être corporellement autrement et le ramenant à un état de dépendance.

PR 27 - Comment l'EPS peut-elle favoriser l'intégration des élèves souffrant d'un handicap ?

Plusieurs pistes peuvent être exploitées pour faciliter l'investissement et le travail d'un élève en situation d'obésité :

- Choisir des APSA plus « praticables », où les marges de progrès et les réussites sont réelles (la course de durée ou le javelot, plutôt que la hauteur ou les haies) ; les activités où le corps est en décharge (natation). Éviter les activités sollicitant la détente ou une intensité importante de l'effort.

- Adapter les modalités de pratique, sans pour autant sacrifier les spécificités de l'activité (marcher intensément plutôt que courir, grimper sur un plan incliné). Permettre à l'élève d'effectuer des pauses régulières.

- Privilégier certains contenus d'enseignement qui favorisent la réussite (courir régulièrement, arbitrer...).

- Se montrer vigilant dans la gestion des groupes de manière à limiter le regard des autres, à sécuriser le contexte humain (groupes affinitaires) et à éviter les situations potentiellement « complexantes ».

- Adapter les modalités d'évaluation aux ressources des élèves

PR 28 - Comment l'enseignant d'EPS peut-il adapter son cours aux possibilités et ressources des élèves souffrant d'obésité ?

On considère un état d'obésité lorsque l'indice de masse corporel (masse divisée par taille au carré) est supérieur à 30. Aujourd'hui, 15% de la population française est obèse (4% chez les 15 ans). Si les risques sont réels (douleurs lombaires, hypertensions, diabète...), tous les élèves doivent pour autant participer aux cours d'EPS.

L'impact de l'EPS est toutefois problématique. En effet, la faiblesse musculaire, la sollicitation articulaire et tendineuse, ainsi que la fatigabilité se compliquent de blocages psychologiques. Pour autant, l'EPS s'efforce de faire participer l'élève, dans la mesure de ses moyens, aux expériences qui constituent son fondement (dimensions culturelles, méthodologiques et sociales). Pour cela, les adaptations peuvent porter sur le choix des APSA, les modalités de pratique, l'importance de certains contenus d'enseignement, les critères et barèmes d'évaluation.

En fin de compte, le rôle premier de l'EPS est de chercher à permettre un investissement affectif et effectif dans les pratiques physiques en adaptant celles-ci aux caractéristiques des élèves de manière à les placer en situation de progrès et de réussite sur des plans culturels, méthodologiques et sociaux.

Enseigner

PR 29 - Comment est envisagée la notion de contenu d'enseignement en EPS ?

Dans les programmes d'EPS, les contenus d'enseignement représentent l'ensemble structuré d'éléments constitutifs des compétences attendues. Ils se déclinent en termes de connaissances (informations sur les APSA et sur l'activité du pratiquant), de capacités (mises en œuvre des connaissances) et d'attitudes (engagements et comportements à adopter).

Concrètement, ces conditions d'efficacité doivent être envisagées à un double niveau :

- Social, tels qu'ils sont décrits dans les fiches ressources. Par exemple, augmenter la fréquence des appuis en fin d'élan lors du multibond.
- Individuel : indices utilisés par l'apprenant qui reflètent le contenu mis en jeu. Par exemple le rythme du bruit des appuis au sol.

PR 30 - Quelles différences peut-on établir entre problème, obstacle et contrainte ?

Il y a problème lorsque les capacités de l'élève ne lui permettent pas de faire face de manière efficace à la tâche à laquelle il est confronté (par exemple, en basket, gérer le rapport de force avec le défenseur).

Cependant les raisons qui conduisent à ce problème peuvent être diverses. On parle alors d'obstacle pour caractériser sa « mauvaise » organisation des ressources (par exemple, centration sur le contrôle du ballon qui empêche de gérer une distance de sécurité avec le défenseur).

Enfin, la contrainte est un élément caractéristique de la tâche qui peut être spatial (zone d'action du défenseur...), temporel (rapidité de l'intervention du défenseur...), événementiel (variété des actions du défenseur...) ou affectif (passage évalué...).

PR 31 - Sur quoi peut porter la différenciation pédagogique en EPS ?

Dans la perspective de faire acquérir à tous une culture commune en EPS, les enseignants d'EPS peuvent différencier les chemins d'apprentissage. C'est ainsi que peuvent être travaillés :

- Les modes d'entrée dans l'activité de manière à partir des représentations des élèves pour mieux s'en éloigner.
- Les modes de groupement : groupes affectifs, de niveaux, hétérogènes...
- Les contenus d'enseignement dont la pertinence du choix au regard des caractéristiques des élèves constitue le véritable ferment de transformation motrice.
- Le temps d'apprentissage requis pour atteindre les compétences attendues.
- Les modalités d'apprentissage qui selon le niveau d'apprentissage des élèves doit pouvoir être adapté (construction, stabilisation ou optimisation d'une nouvelle réponse).
- Les évaluations qui doivent à la fois sanctionner un niveau attendu (égalité) tout en appréciant les progrès réalisés.

PR 32 - Comment aider un élève à se mettre en projet ?

En EPS, se mettre en projet repose sur un engagement affectif et consiste à se fixer un but d'apprentissage, ainsi qu'à développer une activité de recherche de solutions efficaces.

Pour cela, il faut que l'élève :

- Éprouve un besoin, un désir, un intérêt d'agir.
- Puisse évoluer dans un contexte sécuritaire affectif et motivant où il ose prendre des risques et qui l'incite à persévérer.
- Dispose de repères pour se fixer un but atteignable et puisse acquérir de nouveaux moyens d'action.
- Puisse réguler ses actions.

PR 33 – Comment aider un élève à utiliser différentes démarches pour apprendre ?

Cette compétence méthodologique est sous-tendue par le postulat cognitiviste selon lequel on réussit mieux si on a conscience des éléments qui permettent d'agir.

Cette option se traduit, pour l'élève, par le fait :

- D'observer et d'identifier les critères d'efficacité de l'action.
- D'analyser et d'expliquer son action ; c'est-à-dire mettre en relation ses intentions avec le résultat de son action.
- D'apprécier le résultat de son action pour la réguler.

Parallèlement, l'enseignant peut favoriser ces démarches en jouant sur la démonstration, les explications, l'interaction entre pairs, ou encore sur les comparaisons entre les différentes modalités d'action.

PR 34 - Quel statut didactique l'enseignant peut-il accorder aux erreurs de ses élèves ?

Il y a erreur à partir du moment où la réponse fournie ne permet pas de faire face efficacement à la tâche demandée. Cependant, l'enseignant peut soit nier l'erreur (« recommence »), soit l'utiliser pour favoriser l'apprentissage (surtout s'il considère qu'elle n'est qu'apparence et cache en réalité un progrès en cours d'obtention).

Dans ce dernier cas, elle est alors appréhendée comme un moyen privilégié pour accéder à la logique de la connaissance mise en jeu par l'élève. C'est pour l'enseignant un outil de compréhension du dysfonctionnement de l'apprentissage. L'erreur est ainsi considérée comme révélatrice de l'utilisation d'une connaissance ancienne qui a réussi dans un domaine d'action particulier, mais qui échoue dans le nouveau contexte. Cela lui permet ensuite d'adapter son enseignement de manière à engager l'élève vers la connaissance adéquate.

Toutefois, si la prise en compte de l'erreur est incontournable, son traitement est synonyme généralement d'une régression des résultats. En effet, la construction d'une nouvelle réponse n'est pas immédiatement efficace. Il faut donc veiller à un « accompagnement » pour éviter des problèmes de désinvestissement.

PR 35 - Expliquer en quoi consiste le principe de dévolution.

Enseigner est paradoxal. En effet, la mise en place de situations d'apprentissage centrées sur des connaissances précises, tend par définition à priver l'élève de la compréhension de la nécessité de ces nouveaux acquis. De fait, la dévolution consiste à effectuer non la communication d'une connaissance, mais la dévolution d'un bon problème. En d'autres termes, la dévolution est le passage d'une situation où la relation entre l'apprenant, l'enseignant et le milieu est explicitement construite et où les attentes sont précises, à une situation qui apparaît à l'élève dénuée d'intentions et de présupposés perceptibles ; ce qui lui permet de vivre une relation au savoir indépendante de la relation du maître au savoir (il s'agit donc de rendre le savoir nécessaire).

PR 36 – Qu'entend par « lecture compréhensive de la motricité » ? Illustrer le propos.

La lecture compréhensive de la motricité repose sur le postulat que la réponse d'un élève face à une tâche précise est sous-tendue par une logique spécifique et identifiable d'organisation de sa motricité, qui se décline en plusieurs niveaux (ou paliers selon R. Dhellemmes, EPS au collège et athlétisme, 1995). Le palier adopté correspond à l'utilisation la plus efficace pour l'individu des ressources dont il dispose à un moment donné. Ce comportement est déterminé par des obstacles particuliers (raisons qui expliquent son impossibilité à s'organiser autrement) qui l'empêchent d'agir plus efficacement.

Par exemple en athlétisme un premier palier est caractérisé par une discontinuité d'action et une centration visuelle sur les points d'impacts. Ainsi, au saut en hauteur, l'élève ralentit sa course d'élan (piétinement) de manière à pouvoir s'ajuster pour prendre appel dans la zone d'élan. Le progrès à accomplir sera alors de l'aider à régler son élan (distance optimale et régularité) afin qu'il puisse anticiper l'action suivante (appel) ; c'est-à-dire mettre en adéquation sa course avec son appel sans piétiner.

La lecture compréhensive de la motricité consiste donc pour l'enseignant, à identifier, grâce à des indicateurs pré-établis, ces paliers d'adaptation afin de proposer à l'élève les connaissances adéquates qui vont lui permettre d'accéder à une autre modalité d'organisation de ses ressources et donc de s'extraire de sa motricité pour aller vers le palier suivant (on distingue généralement 4 à 5 grands paliers par activité).

PR 37 – Qu'est-ce qu'une situation de référence ?

Une situation de référence est une forme de pratique scolaire des APSA représentative d'une étape d'apprentissage. En ce sens, elle respecte les caractéristiques significatives de la pratique sociale de référence (authenticité) tout en étant centrée sur les ressources dont dispose les élèves à un niveau précis de pratique (elle est normalement juste au-dessus de ce qu'il sait faire).

Grâce à des critères révélateurs de ce niveau technique intermédiaire (considéré aujourd'hui en prises avec les différents niveaux de compétences attendues), elle ambitionne d'aider l'élève à se situer et à se mettre en projet et offre au professeur un moyen d'adapter l'enseignement. Elle n'est pas finalisée par un apprentissage particulier.

PR 38 - Qu'est-ce qu'est un « score parlant » ? Donner un exemple.

Les « scores parlants » constituent des indicateurs chiffrés (quantitatifs) censés révéler le degré d'acquisition des différents aspects d'une compétence visée. Ils font partie intégrante du processus d'apprentissage tout au long du cycle.

- J-L Ubaldi (Quelle EPS ? Revue EPS n°299, 2003) propose en basket pour une classe de 4^e dont l'objectif est « jouer vite sans perdre la balle » un triple score : 1er score (bingo) pour les tirs en contre-attaque ; 2^{ème} score pour les pertes de balles ; 3^{ème} score pour les paniers marqués.

- N. Mascret (Compétition et compétence, Revue Contre-Pied n°23, 2009) relate une proposition pour des 6^e qui ont déjà acquis le service et pour qui l'enseignant cherche à leur faire envoyer le volant de manière intentionnelle vers l'avant ou l'arrière. L'auteur propose alors un système où il compte les points marqués dans la zone centrale et dans les zones dangereuses (avant et arrière).

- R. Fayaubost et M. Berenguier (Enseigner et évaluer des compétences, Revue AEEPS n°262, 2014) proposent ainsi, pour la natation longue de niveau 1 (réaliser la meilleure performance possible sur 6' en nage ventrale et dorsale...), le « 12001 » : 12 pour le nombre de bassin traversés ; 0 pour le nombre d'arrêts ; 0 pour le nombre de sorties de coulées avant les 4 m ; 0 pour le nombre de longueurs en dos crawlé

- S. Bernard, L. Peyre, W. Roosli (L'évaluation par indicateurs de compétence, un outil au service de la réussite de tous en 1/2 fond, Revue Enseigner l'EPS n°269, 2016) proposent d'enchaîner 4 courses pour un total de 12' d'effort (compétence niveau 2) avec 4 scores : score plots (nombre de plots franchis) ; score VMA (% VMA sollicité) ; score projet (respect des projets de course à 0,5 km/h) ; score conseils (de 1 à 4 indicateurs : recueil résultat, communique, conseils...)

PR 39 - Comment envisager la technique en EPS ?

La technique peut être considérée comme un moyen transmissible mis en œuvre pour effectuer le plus efficacement une tâche motrice. Elle peut aussi être envisagée comme production à faire évoluer et non comme produit à acquérir. Dans ce cas, tous les élèves possèdent une technique que l'enseignant va alors chercher à transformer grâce à la connaissance des conditions d'efficacité, ainsi que des obstacles que rencontre l'activité adaptative des élèves. Plus concrètement, l'enseignant devra rendre accessibles à l'élève les contenus qui vont lui permettre de transformer sa technique.

Motivation

PR 40 – Comment développer chez les élèves le goût de l'effort ?

Dans une perspective scolaire, on peut s'appuyer sur les propositions de J-A. Méard (Donner aux élèves le goût de l'effort, 2000) pour qui l'effort est plus facilement accepté lorsque l'activité suscite des émotions, lorsque les progrès accomplis sont visibles et lorsque les élèves ont pu développer un projet attractif. Il affirme également que les activités collectives stimulent l'effort des élèves.

Il faut toutefois souligner que la notion d'effort entretient un rapport étroit avec celle de difficulté perçue (D. Delignières, La perception de l'effort et de la difficulté, 1993,). F. Cury et P. Sarrazin (Effort et buts d'accomplissement, 2000) notent ainsi que « *pour éviter de dévoiler son incompétence, un individu peut volontairement limiter ses efforts en faussant l'interprétation de sa performance ou en s'engageant dans des stratégies d'auto handicap* ».

Enfin, on peut valoriser, à l'instar de W. Doise et G. Mugny (Le développement social de l'intelligence, 1981), les interactions sociales pour « répartir » l'effort, même s'il convient de distinguer l'effort physique de l'effort cognitif et affectif.

PR 41 – Comment développer chez les élèves le plaisir ressenti ?

Le plaisir éprouvé par le pratiquant constitue un facteur clé dans la motivation à agir de celui-ci. Dans cette optique, l'enseignant dispose de plusieurs leviers pour favoriser ce ressenti affectif positif. Il cherchera ainsi à ce que l'élève :

- perçoive un sentiment d'autodétermination (autonomie dans le choix et la conduite de l'activité).
- perçoive un sentiment de compétence dans les tâches auxquelles il est confronté.
- éprouve des sensations.
- perçoive la présence d'une dynamique relationnelle (aventure collective).

PR 42 – Comment répondre au besoin d'affiliation des élèves ?

Le professeur pourra construire ses pratiques pédagogiques en :

- Favorisant la mise en place d'un but communément partagé pour que le groupe devienne un « groupe d'action ».
- Favorisant l'investissement de tous par la mise en place et l'occupation de rôles complémentaires.
- En instaurant un climat affectif positif d'écoute et d'entraide (concertations nécessaires et organisées).

PR 43 - Après avoir défini le concept d'émotion, montrer quel est son lien avec celui de motivation ?

Pour C. André et F. Lelord (La force des émotions, 2003), « l'émotion est une réaction soudaine de tout notre organisme, avec des composantes physiologiques (notre corps), cognitives (notre esprit) et comportementales (nos actions) ».

L'émotion entretient des relations étroites avec la motivation, dans la mesure où elle élève le niveau d'activation. C'est en quelque sorte une incitation à l'action. Le travail de l'enseignant consiste alors à s'appuyer sur le rôle dynamogène des émotions pour déclencher des buts de plaisir d'agir et d'apprendre, qui seront eux-mêmes les moteurs de l'investissement futur. Il devra toutefois veiller à ce que l'émotion ne soit pas trop forte, au point de court-circuiter l'apprentissage (peur...).

PR 44 - Comment aider un élève à gérer ses émotions ?

En partant du postulat que l'émotion implique une expérience subjective (la perception de la situation est propre à chacun), l'enseignant peut prétendre aider l'élève à gérer ses émotions :

- En mettant en place des situations porteuses d'émotions « adaptées » aux caractéristiques individuelles.
- En donnant à l'élève les moyens de reconnaître et d'interpréter ses émotions.
- Enfin, en l'aidant à contrôler ses affects par la mise en place de nouveaux repères.

PR 45 - Comment aider un élève à mieux se connaître ?

La connaissance de soi ou « concept de soi » correspond aux descriptions et représentations qu'un individu se fait de lui-même, à partir des expériences qu'il vit, sur des plans physiques, sociaux, affectifs et intellectuels. Cette connaissance, qui se fait par comparaisons internes et externes, est de fait très personnelle et subjective.

PR 46 - Comment renforcer l'estime de soi des adolescents ?

L'estime de soi, entendue comme expression d'une approbation ou désapprobation portée par l'individu sur lui-même, constitue un élément clé dans l'investissement de ce dernier. Elle repose sur des croyances du sujet que l'enseignant peut toutefois impacter. Pour cela, il cherchera à :

- faire expérimenter le succès et rendre les progrès visibles.
- éviter la comparaison sociale et le regard des autres, sources de dévalorisation potentielle.
- jouer sur les attributions causales pour expliquer les réussites et échecs.

Les difficultés d'apprentissage

PR 47 - Caractériser la politique actuelle d'éducation prioritaire

La politique de l'éducation prioritaire, mise en place en 1981, s'appuie sur une discrimination positive dans l'emploi des moyens publics au service de l'égalité des chances. Elle constitue une réponse aux difficultés sociales et scolaires d'une partie de la population scolaire. Actuellement, environ 20% des écoliers et collégiens fréquentent les réseaux d'éducation prioritaire (REP et REP+) dont 70% des élèves sont issus des catégories sociales défavorisées.

PR 48 - Qu'est-ce qu'un élève « difficile » ?

Globalement, un élève « difficile » est un élève qui a une absence de connivence culturelle avec l'école, pour qui le travail scolaire ne va pas de soi. Il manifeste souvent un comportement qui pose problème au regard des codes scolaires établis. Pour autant, cette population d'élèves se caractérise par une forte hétérogénéité, ainsi que par un enchevêtrement et une volatilité importante de ses motifs d'agir.

Concrètement, un élève est considéré comme difficile lorsqu'il manifeste de grosses difficultés scolaires, maîtrise mal la langue française, ne s'implique pas dans les apprentissages, ne respecte pas les règles de vie sociale et/ou contrôle mal ses émotions.

PR 49 - Quels types d'élèves difficiles les enseignants d'EPS peuvent-ils rencontrer ?

Si on a longtemps et naïvement pensé que l'E.P.S. n'était pas touchée par des résistances à son enseignement, on sait aujourd'hui que la discipline n'est pas épargnée. Pire, on admet même qu'elle peut mettre en difficulté certains élèves.

Les élèves considérés comme difficiles en EPS sont ceux qui ne peuvent agir normalement avec leur corps (obésité ; coordinations défaillantes) ; ceux qui ne s'investissent pas (faible sentiment de compétence, estime de soi menacée, pas de sens perçu à la pratique) ; ceux qui prennent des risques inconsidérés ou qui ne pensent qu'à gagner ; ceux qui transgressent les règles (de jeu, d'apprentissage, sociales...).

PR 50 – Quels sont les principes éducatifs importants à respecter lorsqu'on s'adresse à des élèves en difficulté ?

En premier lieu, il faut rappeler l'importance du pari de *l'éducabilité* (P. Meirieu) qui signifie le refus de la fatalité de l'échec scolaire (en témoignent notamment « l'effet établissement » et l'effet maître ». De même, il faut souligner les impasses que constituent la baisse des exigences éducatives ou la centration des attentes en termes comportementaux.

Confronté à des élèves en difficulté, l'enseignant peut se baser sur cinq grands principes :

- Développer un regard chargé de respect et de bienveillance (l'enseignant est là pour aider).
- Rendre les progrès perceptibles et la réussite accessible.
- Rappeler des règles incontournables de la citoyenneté et du vivre ensemble, tout en cherchant à faire naître des significations sur le plan de la sociabilité
- Faire naître des significations sur le plan didactique : prendre conscience de l'intérêt et de l'utilité du savoir afin de développer le plaisir et l'envie d'apprendre
- Travailler sur le respect mutuel entre élèves

PR 51 - Dans quelle mesure l'EPS peut-elle prétendre participer à la lutte contre l'échec scolaire ?

L'idée selon laquelle l'EPS constitue une panacée aux problèmes d'échec scolaire et de violence relève d'un poncif qu'il convient de modérer fortement. On peut toutefois cibler l'influence de l'EPS à trois niveaux :

- Tout d'abord, elle offre à l'élève la possibilité d'une réussite, potentiellement contagieuse – en construisant un lien travail/effort/réussite, sur un autre registre que ceux habituellement sollicités à l'école (développement du sentiment de compétence).
- D'autre part, elle offre les conditions d'une aventure collective susceptible de pousser l'élève à s'investir dans des projets communs (favoriser l'insertion sociale).
- Elle permet aussi le travail et la confrontation à toute une série de règles, ainsi que de l'occupation de différents rôles (compréhension de la loi et acceptation d'autrui).
- Enfin, par les émotions procurées, l'EPS peut faire de l'école un lieu de plaisir et de bien être.

PR 52 - Quel rapport peut-on établir entre prise de risque et violence ?

Dans une perspective anthropologique, la notion de prise de risque peut se décliner à travers le rapport que le sujet entretient avec le monde. Ainsi, la prise de risque représente la possibilité de dépassement de soi dans l'épreuve, la possibilité de devenir « autre ». C'est pourquoi, l'apprentissage est par définition une prise de risque.

Toutefois, les élèves qui ne perçoivent pas la possibilité de réussir (et donc d'apprendre) ou qui ne veulent pas prendre le risque d'échouer peuvent adopter des conduites violentes qui contribuent autrement à développer un sentiment « d'être » ; ce qui n'est en fait qu'une manière de fabriquer du sens et de la valeur. P. Goirand (Sport, violence et EPS, Revue Contre-Pied n°4, 1999) considère d'ailleurs que « *la violence n'est pas un excès de prise de risque, mais le contraire* ». Aussi, l'école doit-elle pouvoir offrir à l'élève un autre risque que celui d'échouer (résignation apprise).

PR 53 - Pourquoi peut-on parler de violence en EPS ?

La violence en EPS peut prendre plusieurs formes :

- En premier lieu, il faut rappeler que « *nombre d'activités sportives, dans la longue durée de leur construction sociale, ont un rapport avec l'affrontement, le défi, l'épreuve, le risque* » (A. Davisse (L'EPS et la violence en milieu scolaire, Dossier EPS n°42, 1999). De fait, la violence est consubstantielle aux APSA utilisées en EPS.
- Par ailleurs, faire du sport, c'est aussi accepter d'avoir ou de se faire mal, de contraindre son corps, d'engager son être et être capable de vaincre parfois ses appréhensions.
- Les conditions de pratique de l'EPS font que les réalisations de chacun se font à la vue de tous : les corps sont exposés, les émotions visibles (peur...) et les échecs manifestes.
- Les résultats et la hiérarchie liés à l'activité sportive constituent aussi des sources potentielles de dévalorisation sociale.
- La mixité peut, elle aussi, être ressentie par l'élève comme une agression, aussi bien pour les garçons considérés comme « faibles » en EPS, que pour les filles soumises à la force des garçons.
- Enfin, l'absence ponctuelle de la présence de l'enseignant (vestiaires, travail par ateliers...) offre un terrain qui peut être propice à certains débordements verbaux ou gestuels.

PR 54 - Dans quelle mesure l'EPS peut-elle prétendre participer à la lutte contre la violence scolaire ?

L'idée selon laquelle l'EPS constitue une panacée aux problèmes d'échec scolaire et de violence relève d'un poncif qu'il convient de modérer fortement. On peut toutefois cibler l'influence de l'EPS à trois niveaux :

- Tout d'abord, elle offre à l'élève la possibilité d'une réussite – en construisant si possible un lien travail/effort/réussite - sur un autre registre que ceux habituellement sollicités à l'école (renforcement du sentiment de compétence).

- D'autre part, elle offre les conditions d'une aventure collective susceptible de pousser l'élève à s'investir dans des projets communs (insertion sociale).
- Elle permet enfin le travail et la confrontation à toute une série de règles, ainsi que de l'occupation de différents rôles (compréhension de la loi et acceptation d'autrui).
- Enfin, par les émotions procurées, l'EPS peut faire de l'école un lieu de plaisir et de bien être.

PR 55 - Quels sont les différents sens qu'un élève peut investir en EPS ?

La question du sens peut se décliner en termes de relations ou de rapports que l'élève entretient avec l'institution, les savoirs, mais aussi en EPS avec les autres et son propre corps. Le sens apparaît ainsi comme une construction individuelle, une réalité subjective propre au sujet, intimement liée à ses raisons (motifs) d'agir. Ces raisons peuvent relever du désir (intrinsèque) ou de l'intérêt (extrinsèque). À ce titre, l'EPS peut offrir des « occasions de sens » sur un plan intellectuel (plaisir d'apprendre), affectif (émotions ressenties), relationnel (aventure collective), identitaire (sentiment d'être) ou imaginaire (investigation fantasmagorique).