

Compilation d'argumentaires pour l'écrit de type 2 du CAPEPS.

Construire un argumentaire pour l'écrit 2 suppose de s'appuyer sur une idée défendue par un auteur, en référence à un article ou un ouvrage (référence à préciser), et d'illustrer cette idée par un fait de terrain. Arriver à associer une référence institutionnelle donne un plus à l'argumentaire.

L'argumentaire doit être le plus court possible.

Certains de ces argumentaires sont annotés par mes soins. D'autres non.

La plupart de ces argumentaires proposent des références institutionnelles aujourd'hui caduques. Prenez le temps de vérifier l'exactitude des sources citées dans les exemples.

En l'état, il serait dangereux de considérer que ces argumentaires soient suffisamment fonctionnels pour être appris par cœur. Toutefois, ils pourraient être le point de départ d'une construction d'argumentaires qui vous soit exclusivement personnelle.

En effet, seuls les argumentaires pour lesquels, sur lesquels, vous aurez passé du temps à construire, et à reconstruire, vous laisseront une trace en mémoire suffisamment marquée pour pouvoir vous en souvenir et l'utiliser le jour du concours.

Argumentaire:

Prise en compte des différences des élèves (filles/ garçons) = Limites

Afin de s'engager dans une activité (ou bien dans une tâche?), l'élève doit se sentir bien dans celle-ci, et se sentir capable de la réaliser pour avoir une image positive de lui-même (tu vas un petit peu vite : c'est quoi une image positive?). Pour cela, il a besoin de se sentir compétent, de faire la preuve de sa valeur physique (force, esthétique, adresse, performance) de mon point de vue, tu vas beaucoup trop vite, prend le temps de définir un concept. Ceci est un argumentaire. Tu dois focaliser l'attention du correcteur sur une notion, sinon tu risques de renvoyer l'image de quelqu'un qui balaye les concepts sans vraiment s'y arrêter. Les filles et les garçons ne vont pas accorder le même crédit aux différents domaines. Par exemple, les filles risquent de préférer (préfèrent) proposer quelque chose d'esthétique, alors certains garçons risquent de (vont) préférer qu'on les trouve forts. Pour cela, l'enseignant va devoir varier les activités proposées afin que tout le monde s'y retrouve. On proposera donc des activités artistiques qui satisferont davantage les filles, ou bien des activités de réalisation de performance, comme l'athlétisme, pour ceux qui accordent plus d'importance à la performance. Le problème, c'est que l'athlétisme ne se réduit pas seulement à la notion de performance, c'est-à-dire à la comparaison par les élèves des performances réalisées. L'athlétisme peut s'envisager également, et surtout, comme la possibilité pour chacun des élèves de comparer ses propres performances pour mesurer que l'on a progressé. Cependant les programmes actuels du secondaire (2008-2010), proposent voire imposent de nouvelles activités, telles que les pratiques d'entretien ou les activités de pleine nature, qui seraient plus susceptibles de motiver les filles. En 2010, COMBAZ (note?) que les activités les plus prisées par les filles sont peu enseignées en EPS. En effet, les enseignants restent sur l'enseignement de pratiques convenant davantage aux garçons qui recherchent l'affrontement ou la performance, ce qui n'est pas le cas de la majorité des filles. Des études parues dans la Revue EPS, en 2010, montrent que 51% des filles pratiquent l'athlétisme en cours d'EPS, alors que seulement 8,5% sont intéressées par cette activité, alors qu'environ 20% souhaiteraient faire de l'escalade et seulement 8% la pratique. Les enseignants ne choisissent pas les activités qui pourraient plaire à tous publics, ce qui expliquera en partie les moyennes plus basses des filles en EPS. Pour COGERINO, « les enseignants créent eux même des inégalités de réussite chez les élèves ».

Le début de ton argumentaire est tellement riche qu'on ne sait pas vraiment ce sur quoi il va porter. Tu as le droit d'être plus précise dès le début pour ne pas diluer la force de l'argumentaire. Par contre, la fin de ton argumentaire est bonne.

Argumentaire

La motivation.

« la motivation est un processus de décision qui consiste à affecter les ressources personnelles de temps, d'énergie, de talent et parfois d'argent (dans le cas des activités de loisir) à différentes APS ou à différentes tâches afin de maximaliser l'obtention d'affects positifs et afin de minimiser l'obtention d'affects négatifs. » Jean Pierre Famose, « Motivation et Emotion », Colin, 2001. Grâce à cette définition nous pouvons alors affirmer que les émotions jouent un rôle important dans le processus motivationnel. En effet les pratiquants sont toujours motivés soient pour obtenir un affect positif, c'est-à-dire pour faire preuve de leur compétence, ou soient pour éviter un affect négatif, en d'autre terme, pour éviter de faire preuve de leur incompetence. Ainsi les émotions qui peuvent être définies comme des réactions affectives passagères, incitent à agir et sont toujours liées à un intérêt soit personnel soit relationnel ou social. De manière générale nous retrouvons ce lien motivation/émotion dans le rapport de Famose : motivation= expectation de succès X valeur de tâche. Ici l'expectation de succès se rapporte aux croyances que l'on a de soi, à la confiance, et la valeur de la tâche traduit l'intérêt que l'on a pour la tâche.

Le cours d'éducation physique et sportive (EPS) peut constituer un terrain privilégié pour apprendre à gérer efficacement ses émotions dans des situations difficiles. De plus la notion de maîtrise des émotions se retrouve dans la volonté institutionnelle. La compétence méthodologique et sociale n°4 de l'arrêté du 9 août 2008, du programme collège, précise que les élèves doivent « se connaître, se préparer, se préserver par la régulation et la gestion de ses ressources et de son engagement en sachant (...) maîtriser ses émotions (...) ». Il est alors impératif pour l'enseignant d'EPS de faire acquérir cette compétence. **Jusque-là, ça va.**

J'ai pu constater, lors d'une intervention professionnelle en tant que professeur stagiaire d'EPS, avec une classe de 3^{ème}, que cette notion de motivation était essentielle pour la mise en action de l'élève. Lors d'un cycle de gymnastique, les élèves devaient atteindre le niveau 2 de compétence «... concevoir et présenter un enchaînement maîtrisé d'éléments gymniques combinant les actions de voler, tourner, se renverser ». J'ai donc proposé un atelier « lune » pour travailler le renverser chez les élèves. J'ai constaté qu'une élève ne faisait jamais l'exercice. A chaque fois elle laissait passer ses camarades et se cachait derrière. Je l'ai donc questionné pour comprendre les raisons de sa « stratégie d'évitement » face à cet atelier. L'an passé, devant ce même exercice, elle était toujours en échec parce qu'elle avait peur, et avait subi des moqueries de la part de ses camarades. Nous comprenons alors que son estime de soi était faible, qu'elle n'avait pas confiance en elle et qu'elle avait développée des affects négatifs du fait de son vécu.

Ici, tu confonds un peu "confiance en soi et estime de soi"...

Ainsi elle n'apportait pas d'intérêt à la tâche et de ce fait la valeur qu'elle accordait à cet exercice était faible et donc sa motivation également. J'ai donc mis en place un second atelier où le passage au cheval était obligatoire mais sans se renverser pour qu'elle puisse reprendre confiance, développer des affects positifs, donc être motivé et donc apprendre.

Il est fondamental pour l'enseignant d'EPS de développer la motivation chez les élèves qui mobiliseraient des affects essentiellement positifs pour les aider à apprendre.

L'exemple ne vaut pas la partie théorique du package, et attention, Le "nous" est préférable au "je".

/Le plaisir

Le plaisir est une véritable didactique (bof??) et une forte attente des élèves en EPS.

Nous trouvons également cette notion dans les textes officiels, notamment dans un but de continuité : trouver du plaisir ici et maintenant avec les élèves pour qu'ils puissent en trouver plus tard. L'EPS « en proposant une activité physique régulière, source de bien être, favorise l'acquisition d'habitudes de pratiques nées souvent du plaisir éprouvé » (arrêté du 9/07/2008 du programme collège). Cette notion permet de légitimer socialement cette discipline d'enseignement, de ce fait elle a sa place en EPS. **Le ton que tu prends est très affirmatif: sois plus mesurée.**

De plus pour Didier Delignères le plaisir est une acquisition essentielle dans le processus d'apprentissage en EPS. Le plaisir ici énoncé n'est pas synonyme d'amusement mais plutôt la sensation d'avoir atteint des buts difficiles pour lesquels il a fallu faire des efforts (« acquérir le goût de l'effort » est un des objectifs d'EPS que prévoit le programme collège de 2008). **Comme ça, je préfère.** Un certain nombre de travaux ont montré de manière répétée que les élèves qui éprouvent du plaisir en EPS sont ceux qui sont orientés vers la maîtrise (c'est-à-dire qui se fixent des objectifs de progrès et d'apprentissage) ou qui perçoivent le climat de la classe comme orienté vers la maîtrise (les travaux de Delignères et Pérez en 1998). Enfin et bien que ceci n'ait pas été formellement démontré, des travaux latéraux (**des chercheurs de droite?**) suggèrent que le plaisir éprouvé par l'élève est d'autant plus intense qu'il considère l'activité comme importante. D'autres diraient que les APSA doivent avoir du sens, ou culturellement significative, si l'on veut favoriser l'apprentissage, renforcer le sentiment de compétence, optimiser le plaisir. Le plaisir ne devrait pas être seulement considéré comme un support motivationnel pour permettre l'apprentissage mais plutôt comme la conséquence directe de cet apprentissage. **Reste plus précise pour un argumentaire, tu feras plus court, c'est mieux, ne reste pas évasive.**

Ainsi notre rôle en tant qu'enseignant d'EPS est bien sûr de favoriser l'apprentissage mais aussi de donner l'envie de pratiquer au moins une activité physique aux élèves et aux futurs adultes, tout au long de leur vie. De plus des études prouvent que, à l'âge adulte, ce qui pousse essentiellement les hommes et les femmes à pratiquer une APS, c'est le plaisir qu'elle leur procure. Il est donc de notre devoir de permettre aux élèves de prendre du plaisir en cours d'EPS. Pour cela nous pouvons leur montrer que la pratique physique et sportive est source intense de la satisfaction, à partir du moment où les élèves auront consacré suffisamment de temps et d'effort pour acquérir un niveau significatif de compétence, donc être « performant » puisque cette notion est essentielle pour que le sentiment de compétence s'installe.

Je trouve que tu te répètes un peu: tu dois pouvoir faire bien plus court

Nous trouvons alors nécessaire, à un moment donné de faire apprendre aux élèves des techniques sportives. Par exemple en badminton nous pensons que pour que les élèves prennent du plaisir et apprennent, il est sera nécessaire de leur donner quelques précisions techniques pour leur permettre de réaliser un dégagé coup et un amorti en vue de rompre de l'échange pour gagner.

C'est quoi ça? Un exemple de terrain? Surement pas. Il est bien trop court.

Argumentaire conflit socio cognitif

Le fait d'avoir des points de vue différents, **permet** aux élèves de se confronter, lors des situations d'apprentissage, et vont participer à la construction de nouvelles représentations, de nouvelles solutions motrices, cognitives et sociales et donc des solutions pertinentes au regard des exigences des tâches motrices.

Doise et Mugny, dans le «développement social de l'intelligence » en 1987, ont démontré que les élèves, grâce au conflit socio cognitif, « parvenaient à une autre vision du monde ». Par ailleurs Deriaz, Poussin et Grehaigne (« EPS n°273 » 1999) soulignent que le débat d'idée « permettraient aux élèves de confronter leur connaissance afin qu'ils puissent entrevoir d'autres solutions ».

De plus la circulaire du 25/03/1997, concernant les missions de l'enseignant, met en avant que l'enseignant « favorise les situations interactives et sait mettre en place des formes collectives de travail et d'apprentissage ». De ce fait les élèves vont en EPS « organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages (...) travailler en équipe et s'entraider », d'après l'arrêté du 9/07/2008 du programme collège.

Jusque-là, c'est du top.

Pour illustrer nos propos, nous proposerons à des élèves de cycle central (4^{ème}) une situation d'apprentissage en football. Le but est d'élaborer une stratégie offensive pour atteindre la cible et marquer. Par exemple, sur une situation 5/5, les élèves ont 2 temps morts pour un match de 8 minutes pour établir une nouvelle stratégie, ou si ils gagnent décider de ne rien changer. Les élèves, ensemble, doivent faire des choix en prenant en compte l'avis de l'équipe. Notre rôle va être de réguler les conflits, si il y en a, et de permettre à tous les élèves de s'exprimer et de façon respectueuse.

Cependant nous pouvons trouver des limites dans ce processus d'apprentissage de conflit socio cognitif. En effet nous observons également que les co-élaborations sans désaccord entre les élèves conduisent aussi à des progrès.

Mais ton exemple de terrain n'est encore pas assez précis, même si c'est mieux.

Argumentaire sur l'apprentissage vicariant :

Bandura définit l'auto efficacité comme une théorie selon laquelle, la perception qu'un individu a de ses capacités à exécuter une activité, influence et détermine son mode de pensée, son niveau de motivation, et son comportement. Cela explique qu'un élève s'engage plus facilement dans une activité dans laquelle il se sent compétent, et à l'inverse il cherchera à éviter les situations qu'il perçoit comme menaçantes.

Ce sentiment d'auto efficacité peut être modulé en fonction de différents éléments. Dans notre argumentation, il semble intéressant de montrer que l'activité de mes pairs peut moduler ma perception d'auto efficacité. Par exemple, si je vois un partenaire similaire à moi-même exécuter une tâche, je me sens à mon tour capable d'accomplir cette tâche. C'est ce que Bandura appelle l'« expérience vicariante », c'est le fait de penser « s'il peut le faire, alors moi aussi je peux y arriver ». Il s'agit bien ici de tirer profit de la présence de l'autre pour apprendre. **Très bien.**

Un des objectifs du programme Collège du 28/08/2008 est d'aider tous les collégiens à construire une image positive de soi . L'enseignant y contribue en amenant l'élève à se sentir aussi compétent que ses pairs. En effet de par l'expérience vicariante, l'élève élève son sentiment d'auto efficacité.

Cette théorie est surtout valable pour les débutants, pour lesquels les émotions prédominent dans l'apprentissage. Par exemple, dans une activité comme l'escalade, où l'incertitude est grande et donc l'appréhension importante, les élèves ont souvent du mal à s'engager. Prenons un jeune adolescent de 5^{ème} lors de son premier cycle d'escalade. Cet élève a une croissance plus rapide que la moyenne de la classe, il est donc plus grand que ses camarades. Pourtant, il appréhende de grimper une voie d'escalade. Mais lorsqu'il voit un camarade, plus petit que lui, arriver en haut de la voie alors il se dit que, si son copain plus petit a réussi, alors lui aussi peut bien y arriver. Il dépasse son niveau actuel grâce à l'assimilation aux capacités de son camarade. En s'identifiant à son camarade, l'élève a alors progressé. L'apprentissage vicariant est donc une source de progrès.

Tu sais quoi? Des argumentaires comme ça, tu as le droit de m'en envoyer plus souvent.

Argumentaire évaluation formatrice.

L'évaluation formatrice est un puissant allié vers l'autonomie de l'élève (elle correspond au plus haut degré d'autonomie scolaire et n'est réalisable qu'avec les lycéens) car elle stimule la prise de conscience et la métacognition, c'est-à-dire l'analyse et la régulation de ses actions motrices.

Pour Nunziatto « l'évaluation formatrice vise à rendre l'élève gestionnaire de la régulation de ses apprentissages, en lui permettant de se construire un modèle personnel d'action ». Ainsi la régulation est assurée par l'élève, il va s'approprier les critères de réalisation et acquérir des méthodes d'apprentissages qu'il aura construites. Cette dernière peut être perçue comme un moyen direct pour l'élève de « savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement : observer, identifier, analyser, apprécier les effets de l'activité, évaluer la réussite et l'échec, concevoir des projets » (arrêté du 8/04/2010 du programme lycée technologique et général).

Lors d'une évaluation formatrice l'élève est confronté aux différents types de rôles sociaux qui le forment en tant que citoyen et le pousse à devenir autonome. Ici l'élève va être amené à s'auto-évaluer mais aussi à co-évaluer, qui va solliciter chez lui un réel désir d'apprendre. Notons que la finalité de l'EPS dans le programme lycée 2010 est de « former, par la pratique scolaire des activités physiques, sportives et artistiques, un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué ».

Jusque-là, tout va bien.

Dans ce contexte l'évaluation formatrice poussant les élèves à s'auto gérer, répond donc à cette finalité.

Afin d'illustrer nos propos, nous prescrivons une situation en gymnastique à une classe de seconde.

Les élèves sont en groupe de trois : un gymnaste, un pareur, un observateur (tous passeront par ces différents rôles). L'observateur possède une fiche recensant les différents niveaux de réalisation de l'appui tendu renversé (ATR), avec les critères de réussite : immobilisation et temps de maintien 3 secondes sans parade (mais le pareur est quand est à coté et reste vigilant) et 6 secondes avec parade.

Va y avoir de la tête rouge.

Chaque niveau sera complété par les critères de réalisation permettant de passer au niveau supérieur : placement de la tête, ouverture des épaules, projection du regard sur les mains, gainage des différentes ceintures. Après son action l'élève essaie de se situer sur la grille d'évaluation et tente de proposer une remédiation (« il faudrait que j'essaie de... »). L'observateur informe le gymnaste du niveau auquel se trouve l'élève pratiquant et discute tous les trois sur le nouveau but du pratiquant. Progressivement nous espérons que les élèves auront un retour sur leur propre prestation, une analyse de plus en plus fine et des régulations (projet d'action) ciblés. Tout de même cette forme de travail qui laisse une autonomie aux élèves doit être construite avec l'enseignant, qui par sa présence, va vérifier et entériner les intentions des élèves. Cette donc une autonomie relative qu'ils construisent.

C'est plutôt mieux que le précédent, rien à voir.

Mais le but pour toi est de faire encore plus court.

Continue.

Evaluation formative

Nous pensons que l'évaluation formative va permettre à l'enseignant « d'identifier les besoins et les obstacles des élèves » (mission de l'enseignant circulaire du 29 mai 97) et ainsi de proposer des régulations au sein des situations d'apprentissage, qui favoriseront le développement d'un projet d'action chez nos élèves : « savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement : (...) concevoir des projets » (arrêté du 8/04/2010 du programme lycée technologique et général). Dès lors cette nouvelle situation éducative aura du sens pour l'élève dans la mesure où elle sera en relation avec les besoins moteurs, cognitifs, ou sociaux de l'élève.

Ainsi en tant qu'enseignant il nous semble que cette « évaluation formative fait partie de la continuité de l'action pédagogique en ce sens qu'elle se propose autant d'identifier une réalité que de la faire évoluer » (Noizet, Caverni « psychologie de l'évaluation scolaire » 1978). De plus Noizet la place comme « un outil pour aider l'enseignant à enseigner et l'élève à apprendre » **si tu veux...**

Nous illustrerons nos propos en nous plaçant avec des élèves de seconde en natation. Leur niveau en natation reste moyen avec notamment des problèmes de respiration. La compétence attendue de niveau 3 prévoit de « se préparer et nager vite en privilégiant le crawl, tout en adoptant une expiration aquatique » arrêté du 8/04/2010 du programme lycée). Au cours de cette évaluation formative nous constatons qu'en crawl les élèves pour inspirer réalisent un mouvement d'extension avec la tête. De ce fait le corps se redresse, les mains s'orientent vers le fond. Nous analysons cette attitude par une mauvaise représentation des élèves du phénomène d'inspiration. En effet ils pensent que pour pouvoir respirer ils doivent redresser la tête en regardant droit devant eux pour dégager totalement les voies respiratoires. Par conséquent nous proposons une situation de régulation dont l'objectif sera : « la rotation de la tête du côté et au moment du retour aérien du bras ». Pour cela nous placerons les élèves en situation aménagée avec des planches qu'ils devront tenir devant eux (pour éviter le redressement et l'orientation des mains vers le fond au moment de l'inspiration). La consigne donnée sera de « regarder sa main lors du retour aérien » (CE) ce qui produira un mouvement de tête correct (sans forcément jouer sur l'inspiration) et souffler longuement dans l'eau lors des phases propulsives. Ainsi, cette évaluation formative, qui se traduit par un projet pour les élèves, leur permettra de se fixer un objectif, de comprendre et d'agir. Cette démarche est synonyme de progrès pour les élèves.

Parfait

Mais tu n'aurais pas une petite référence en technologie de la natation? Ubaldi, Cholet? Catteau-Garof?

Argumentaire sentiment de compétence.

Nous pensons qu'il est essentiel de faire acquérir à nos élèves le sentiment de compétence.

En effet c'est un facteur clé dans l'engagement des élèves dans des situations d'apprentissage, dans leurs projets d'action et nous pensons qu'il est source de motivation. Il est en corrélation directe avec la réussite et le plaisir qu'un élève peut ressentir. **Affirmatif tout ça...**

De plus notons que l'EPS « vise la réussite de tous les élèves » et qu'elle « favorise l'acquisition d'habitudes de pratiques nées souvent du plaisir éprouvé » (arrêté du 9/07/2008 du programme collège). Le sentiment de compétence peut être développé en diminuant l'écart entre la difficulté perçue (par l'élève) et la difficulté objective (réelle).

De plus Durand nous affirme dans « l'enfant et le sport » en 1987, que « le succès qu'un individu connaît dans une situation s'accompagne d'affects positifs, de plaisir, d'un sentiment de compétence qui en retour vont accroître ou au moins préserver sa motivation à l'égard de la tâche qu'il vient de réaliser ».

Pour illustrer nos propos nous proposerons pour des élèves de sixième en gymnastique le flip arrière pour répondre à la compétence : « se renverser et tourner vers l'arrière ». Pour permettre à l'élève de réaliser cette figure dont il peut penser qu'elle lui est inaccessible (difficulté perçue trop importante) nous mettrons en place une situation aménagée avec un mini trampoline incliné vers l'arrière, un tapis de réception en léger contre bas et surtout deux pareurs de chaque côté du gymnaste. **Le prof pare, les élèves aident...**

Les contenus de la parade auront été montrés, expliqués et surtout vérifiés en début de séance (une main au niveau des épaules qui supporte le gymnaste et une autre au niveau des ischio-jambiers c'est-à-dire derrière la cuisse qui facilite la rotation). Les élèves évoluent donc par groupe de trois sur un atelier aménagé, ce qui permet à l'élève de réussir une action dont la difficulté lui semblait inaccessible. Cette situation permet de rendre l'élève confiant dans ses possibilités, entretient sa motivation, et permettra également de favoriser chez l'élève l'élaboration d'un projet d'action. Il sera nécessaire pour nous en tant qu'enseignant de faire verbaliser nos élèves « te sens-tu capable de... ? » afin d'aménager nos tâches.

C'est pas mal

Autonomie cognitive.

Nous pensons que l'enseignant d'EPS peut aider l'élève à construire son autonomie par l'élaboration de projets d'action. Ainsi nous parlerons de l'élaboration, du développement d'une autonomie « cognitive ». De plus il est de notre devoir de « développer l'autonomie dans le travail » (circulaire 29/05/1997 mission de l'enseignant).

Nous pensons que l'enseignant d'EPS peut aider l'élève à construire son autonomie par l'élaboration de projets d'action. Sachant qu'il est de notre devoir de « développer l'autonomie dans le travail » (circulaire 29/05/1997 mission de l'enseignant), alors nous parlerons de l'élaboration, du développement d'une autonomie cognitive.

Comme ça je préfère.

Pour Délégnères « être autonome c'est la capacité à définir un projet personnel et le mener à bien », **surement, mais il a dit ça qd? Dans quel article? Ds quel bouquin? Cite tes sources STP.** Toutefois nous pensons qu'il ne s'agit pas d'une autonomie anarchique où les élèves réalisent leur projet sans se fixer de limites, mais au contraire de « former un citoyen cultivé, lucide et autonome physiquement et socialement éduqué » (arrêté du 8/04/2010 programme lycée mais aussi collège). En effet il s'agit au lycée sur le plan des compétences méthodologiques et sociales de « savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement : (...) concevoir des projets ». Il s'agit de développer une autonomie cognitive en offrant à l'élève la possibilité de s'approprier les différentes phases de gestion du projet : l'initialisation, la conception, la réalisation, l'analyse, l'évaluation et la régulation. **Tu es mure pour lire "l'apprentissage autorégulé de Famose".**

Pour illustrer nos propos nous nous placerons en rugby où nous pourrions proposer aux élèves de seconde, différents tâches pour s'approprier la fixation de la passe (compétence attendues : « pour gagner le match mettre en œuvre une organisation offensive capable de créer et d'exploiter le déséquilibre en perforant et/ou en contournant la défense qui cherche à bloquer le porteur de balle le plus tôt possible. » arrêté du 8/04/2010 programme lycée.) Nous donnerions comme contenus d'enseignement : courir vers l'adversaire avec le ballon dans le creux de l'épaule, course droite dans l'axe profond, attirer l'adversaire sur soi et l'éloigner du partenaire, transmettre le ballon latéralement dans les mains du partenaire quand l'adversaire se trouve environ 2m et qu'il ne peut plus intervenir sur le partenaire, se contracter pour être prêt en cas de contact. L'opposition se fera avec un « toucher » au plaquage. Sur chaque tâche les élèves disposeront d'une fiche sur laquelle apparaîtra le but à atteindre et les critères de réalisation.

Les fiches, c'est compatible avec un terrain gras? Une petite pluie fine?

Les élèves seront par groupes de 3 avec deux joueurs et un observateur qui évalue son partenaire (le porteur de balle) pour ensuite mener un temps de concertation autour du résultat et des remédiations possibles. Les élèves évoluent sur les différents ateliers durant 20 minutes sous la vigilance de l'enseignant. Nous pensons que cette démarche semi autonome doit permettre aux élèves de choisir un projet d'action en rapport avec leurs capacités. Ce choix de projet est un premier pas vers l'autonomie de l'élève.

Sauf que ton exemple, ils n'ont pas le droit d'avoir un projet autre que de fixer et passer. Tu parles d'une autonomie. La moindre des choses dans cette situation ce serait de leur laisser le choix entre faire la passe ou feinter et aller tout droit. Dans ce cas, il aurait un choix à faire, une décision à effectuer, un résultat à assumer. Ce serait plus formateur sur le plan de l'autonomie, je pense.

Autonomie de l'élève

Nous démontrerons que l'autonomie de l'élève doit être comprise et abordée par l'enseignant à travers la scolarité où il s'agit de former un citoyen responsable. Ainsi, paradoxalement, autonomie rime avec responsabilité en milieu scolaire. D'ailleurs notons que la finalité de l'EPS est de « former un citoyen cultivé, lucide et autonome physiquement et socialement éduqué » (arrêté du 8/04/2010 programme lycée).

Il convient d'inscrire les élèves dans une autonomie scolaire où le respect des différents types de règles est énuméré par Méard et Bertone dans « L'autonomie de l'élève et intégrations des règles en eps » 1998. Nous trouvons les règles institutionnelles (civisme, citoyenneté, c'est-à-dire règles sociales - règles groupales, règle du jeu sportif, règle d'apprentissage, règles de sécurité) qui organisent notre démarche d'enseignement. C'est à travers l'acquisition, le respect, la construction de ces différentes règles que nous pourrions envisager le « développement de l'autonomie des élèves » (circulaire 29/05/1997 mission de l'enseignant). Nous qualifierions d'ailleurs cette « autonomie » de « citoyenne ».

Pour illustrer nos propos nous nous plaçons avec une classe de seconde en gymnastique. Dans l'atelier « lune » il s'agira pour les élèves d'appliquer des règles de sécurité en gymnastique en replaçant les tapis de protection après chaque passage. Ici le contenu d'enseignement pourra être de recoller le tapis de réception au cheval et le trampoline devant le cheval afin d'offrir des conditions de sécurité optimales au camarade suivant et répondre donc au deuxième objectif de l'EPS qui est « d'assurer sa sécurité et celle des autres » (arrêté du 8/04/2010 dans le « savoir gérer sa vie physique et sociale »).

J'ai envie de dire, tout ça pour ça. Une partie théorique un peu longue par rapport à l'exemple. Mais en même temps, ce que tu écris, c'est bon.

Donner du sens/réussite

Nous pensons qu'un apprentissage ne peut avoir lieu que si l'élève trouve du sens dans la situation support. En tant qu'enseignant nous envisageons le sens comme un déclencheur d'émotions positives susceptibles alors d'engager les élèves vers le désir de s'investir et d'apprendre.

Ainsi le sens que nous donnons aux contenus et aux situations d'apprentissage qui permettent d'atteindre ces derniers nous paraît être un des facteurs que nous pouvons utiliser pour mettre en place une pédagogie de la réussite puisque « l'EPS cherche à valoriser la réussite » (BO du 19/02/2009 programme lycée professionnel).

Ainsi se poser la question du sens c'est répondre à la question « qu'est ce qui est susceptible de mobiliser les élèves ? »

En effet M Develay (« pour une pédagogie du sens » spirales n°4 1992) définit le sens comme la combinaison du désir et de l'intérêt, il complète en précisant que le désir « pousse à agir » tandis que l'intérêt « tire vers » il y a ici une identification des bénéfiques potentiels. « Apprendre c'est investir du désir dans un objet de savoir » Develay.

Ici nous nous plaçons dans la continuité de M Develay pour qui : « une pédagogie de la réussite est une pédagogie du sens susceptible d'intégrer les notions de désir et d'intérêt »

Pour illustrer nos propos, nous prescrivons pour des élèves de seconde technique ayant le goût du risque, du défi et de l'exploit, un cycle Gymnastique. Les connaissances techniques et tactiques seront essentiellement organisées autour du concept d'acrobatie avec la mise en place d'ateliers aménagés avec des aides au saut (mini trampoline, plinth, cheval). Il s'agira pour les élèves d'exécuter des sauts par renversement sur cheval. Chaque atelier est aménagé sur le plan matériel pour garantir la sécurité des élèves (tapis de sécurité) et sur le plan humain avec des pareurs sur chaque passage, la parade aura fait l'objet d'une séance au préalable les élèves auront la possibilité de choisir un degré de parade allant de la « manipulation » (c a d élèves tiennent le gymnaste) en passant par « l'aide » (touchent mais ne portent pas), à la « parade » (prêt à intervenir). Atelier n°1 : lune sur table de saut, tomber plat dos avec mini-trampoline, atelier n°2 : lune, table de saut, réception en contrebas (deux parades), atelier n°3: lune, cheval et mini-trampoline, réception sur gros tapis avec deux parades derrière le cheval plus un élève et l'enseignant entre le mini-trampoline et le cheval, responsable du premier envol, atelier n°4 : lune, cheval et tremplin, mêmes parades que pour atelier n°3.

Ici nous donnons du sens à la pratique gymnique des élèves en proposant une forme de gymnastique (acrobatie) qui répond à leurs désirs de défi et d'exploit, caractéristiques des populations scolaires évoluant en lycée professionnel. De plus ici nous répondons aux textes institutionnels en « donnant du sens aux apprentissages que nous proposons » (BO N° 22 du 29 mai 97 mission de l'enseignant).

3 choses:

- 1- C'est très bien écrit, lisible, pas de problème
- 2- Mais tu démarres par la notion de sens donné aux acrobaties et tu termines par l'inventaire sécuritaire des aides et parades, il y a là comme un grand écart.
- 3- L'activité saut de cheval ne fait pas partie des activités retenues pour le lycée.

En EPS, pour apprendre, un élève peut-il tirer profit de la présence de l'autre ?

Argument :

L'apprentissage cognitif peut-être stimulé par l'interaction avec les pairs. En effet les camarades constituent des sources d'informations importantes permettant des changements chez l'élève. C'est donc au travers des échanges qu'émergent des savoirs. Gilly et Fraisse parlent de co-construction c'est-à-dire que chaque partenaire apporte alternativement une partie de la solution. Ceci constitue une véritable coopération sociale, une adaptation mutuelle, chacun écoute et respecte l'autre et complète ses propositions ou en apporte de nouvelles afin de parvenir à une solution commune. Ainsi cette co-construction doit permettre d'aboutir à un savoir vivre ensemble indispensable en EPS. Ceci est repris dans les Compétences Méthodologiques et sociales du collège par exemple « Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités » où le travail en équipe et l'entraide sont mentionnés (BO n°6 du 28 Août 2008). La démarche par laquelle les élèves échangent des informations par le biais d'une collaboration sociale doit permettre d'aboutir à une production de connaissance ou la construction d'une solution à un problème posé. Par exemple en football les élèves sont placés en situation de trois contre deux avec une supériorité numérique pour les attaquants. Le but pour les attaquants est d'aller marquer le plus de fois possible. L'objectif de cette situation est de favoriser la collaboration des attaquants qui ont un but commun c'est-à-dire passer la défense et aller marquer. Dans un premier temps nous laissons les élèves réaliser la situation sans donner de conseils ou de consignes particuliers afin de voir leurs comportements. Chaque vague d'attaquant passe deux fois. Puis après le deuxième passage nous laissons du temps aux équipes afin qu'ils discutent, qu'ils échangent des idées relatives à la meilleure stratégie à adopter pour aller marquer. Après deux autres passages nous questionnons les élèves sur les différentes stratégies qu'ils ont adopté : que fait le porteur de balle, dans quelle situation et pourquoi ; quels sont les déplacements des non porteurs de balle ; est-ce qu'ils ont pris en compte le placement et les déplacements des défenseurs ainsi que la distance entre eux et le but. Par exemple si les défenseurs ne montent pas sur le porteur de balle, celui-ci peut avancer, prendre de la vitesse et aller au but ; si il ya un défenseur qui monte vaut-il mieux le dribbler ou bien le fixer puis faire une passe... ? (c'est la triple menace). En faisant des groupes hétérogènes nous facilitons la transmission de connaissance entre les élèves qui n'ont pas le même niveau de pratique et de connaissance...Ainsi l'apprentissage est favorisé par l'interaction entre les élèves qui échangent des informations afin de trouver une solution à un problème commun.

C'est parfait

Argument sur l'enseignant doit répondre à certaines missions :

L'aménagement humain et matériel est un outil d'enseignement qui permet au professeur de répondre aux attentes des programmes. La sécurité, est un élément incontournable, que tout enseignant ne peut négliger (BO 32, du 9 septembre 2004, risque et enseignement de l'EPS), en effet ce texte nous dit que : « la spécificité de leur mise en œuvre, (des programmes), nécessite des contraintes particulières d'organisation pour à la fois garantir la sécurité des élèves et contribuer à l'éducation à la sécurité ». Si le matériel doit répondre à des normes, comme en escalade par exemple (normes définies par les instances de normalisation), l'enseignant doit, pour autant, assurer la sécurité dans son aménagement matériel et humain. En escalade, l'activité ne peut se concevoir, sans une vérification préalable du matériel : vérifier les cordes, s'assurer que les baudriers sont toujours aux normes (norme NF EN 1176-1/A1 Janvier 2003) vérifier que les prises sont bien serrées, etc. La sécurité ne s'arrête pas là, l'enseignant doit, aussi, assurer la sécurité affective de l'enfant, pour cela l'aménagement humain est très important. En escalade, placer les élèves en groupe d'affinité, peut contribuer à passer un cap, diminuer le stade émotionnel (ça sort d'où ça ? Tu dois citer l'auteur.), qui en début d'activité est très important. Chez un enfant qui a peur d'assurer ses camarades, il semble nécessaire que l'enseignant mette en place, à la fois pour rassurer cet élève, et assurer la sécurité du grimpeur, un contre assureur. Pourquoi pas. Ainsi nous pouvons dire, que l'aménagement matériel et humain, est indispensable pour l'enseignant, afin d'assurer une sécurité optimal chez l'élève.

Il n'est pas si mauvais que ça cet argument. ☺

Argument : Aménagement Matériel et Humain et Ressources

L'aménagement matériel et humain participe grandement au développement et à la mobilisation des ressources de l'élève. On entend ici par ressources « *toutes connaissances, capacités, aptitudes, mécanismes, instruments ... que possède le sujet et qu'il peut utiliser à son profit pour accomplir la tâche* » (**Famose** – Aptitudes et performances sportives – **1988**).

En escalade, par exemple, lorsqu'on propose à l'élève l'ascension d'une voie, celui-ci mobilisera des ressources bioénergétiques (Puissance), des ressources biomécaniques (Coordination), des ressources bio informationnelles (Prise de décision) et des ressources affectives (Prise de risque). Cela s'inscrit dans la logique du programme collègue paru au BO du **28 aout 2008** où il est précisé que l'EPS a pour objectif « *le développement et la mobilisation des ressources individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité* ».

Par conséquent, « *en tant que spécialiste des comportements, l'enseignant d'EPS doit pouvoir inférer les mécanismes qui sont à l'œuvre dans les situations qu'ils proposent* » (**Temporado-1977**) *jusque-là, j'étais impressionné. Mais là, j'éclate de rire. Connaissant le dénommé **Temprado**, il devrait être mort de rire quand il saura qu'un étudiant l'a appelé comme tu viens de le faire.*

et ce afin de proposer un aménagement matériel et humain le plus pertinent possible.

Les conduites types jouent, dans cette optique, un rôle capital afin de distinguer les ressources mobilisées prioritairement. Cela peut être illustré par un élève tétanisé en escalade qui refuse de bouger. Cela laisse penser qu'il est en train de solliciter de manière prioritaire des ressources affectives ce qui crée un conflit avec les autres ressources à mobiliser et pénalise son comportement. Dès lors, l'enseignant, en s'appuyant, entre autres, sur l'aménagement matériel et humain va pouvoir aider l'élève. Cela peut passer, par des traversées verticales (réduction de l'appréhension liée au vide) tout en demandant à un camarade de le parer (limite l'appréhension liée aux risques de chuter violemment).

Bien entendu, l'enseignant devra adapter ses aménagements au niveau des élèves dans un souci d'équilibre et de synergie des ressources sollicitées.

Tu sais quoi ? Il est parfait cet argument.

L'aménagement humain et matériel permet de transmettre des compétences socialement éducatives

Dans cet argument nous soutiendrons l'idée que l'aménagement humain et matériel permet de transmettre des compétences socialement éducatives, sans octroyer ?????? l'importance de l'interaction entre élève et enseignant. En fonction des intentionnalités éducatives choisies par l'enseignant, l'architecture de la tâche sera différente. Effectivement, si l'enseignant travaille sur un pôle technique, il mettra davantage en place des routines-par exemple-, avec des rôles et des matériels choisis minutieusement, tandis que sur un pôle ludique, il prônera un système de situations, où, une fois mises en place, l'aménagement humain et matériel sera peu (ou pas) modifié (système de montante descente). En quoi le fait de travailler sur ces deux formes d'enseignement permet-il de transmettre des compétences sociales? Dans les deux cas l'enseignant va chercher à ce que l'élève devienne un être social, un futur citoyen en lui transmettant, plus ou moins explicitement, certaines valeurs.

Cette première partie de ton argumentaire reste un peu obscure. Écrit plus simplement de telle manière à ce que l'on comprenne rapidement ce que tu veux communiquer aux correcteurs.

Dans son article « les enjeux d'une pratique des activités physiques artistiques », Tribalat va mettre en avant le fait que les activités de création (donc, dans ta première partie, évite de parler de volley-ball : reste sur une activité de création) participent à l'épanouissement de la personnalité et à la construction de son identité. Si nous allons dans le même sens que certains auteurs qui caractérisent ces activités comme « langage du silence », elles permettent également de rendre compte de l'intériorisation de certaines valeurs comme notamment l'esprit critique, en développant comme l'explique Tribalat dans son article de 2005 « les enjeux d'une pratique des activités physiques artistiques », un « autre regard », plus contemplatif qu'analytique.

En fonction du matériel que l'enseignant va mettre à disposition de l'élève, celui-ci va développer cet « autre regard », en le contraignant par un espace scénique restreint par exemple, afin que celui-ci exploite à sa façon l'espace qu'on lui propose, avec ou sans consigne particulière, avec ou sans musique, avec ou sans partenaire... L'aménagement humain peut également jouer un rôle éducatif dans le sens où se retrouver seule face à un groupe où à plusieurs sera vécu différemment par l'élève, exploitant ou minimisant l'exploitation de ses ressources et octroyant plus ou moins cet esprit critique.

Autrement dit, en prenant l'exemple des activités de création, nous avons montré que l'esprit critique, cet « autre regard », peut être sollicité par le biais de l'aménagement humain et matériel, celui-ci retransmettant par les mouvements un « langage du silence ».

À mon avis tu peux oublier la première partie et ne conserver que ce qui concerne la danse. C'est beaucoup plus clair.

Argument aménagement matériel et humain et textes

Dans cet argument, nous démontrerons que l'enseignant d'EPS se doit de respecter les textes officiels concernant l'aménagement matériel et humain. Lors d'un cycle de natation au collège par exemple, l'enseignant se doit de suivre les indications données par le Bulletin Officiel du 14 juillet 2011 concernant la spécificité de l'enseignement de la natation. Le «savoir nager » est une priorité nationale, inscrite dans le Socle Commun de 2006, qui doit être acquis au plus tard en classe de 3^{ème}. Afin d'assurer la sécurité de ses élèves, l'enseignant d'EPS doit donc considérer l'aménagement matériel de la piscine en relation avec le Bulletin Officiel. En effet, il doit y avoir au moins 5m² de plan d'eau par élève, l'espace de bain doit être clairement délimité qu'il y ait ou non des personnes extérieures et il doit y avoir un accès facile à au moins une des bordures du bassin. **Et alors?** Ainsi, nous pouvons voir que l'enseignant d'EPS se doit de respecter l'aménagement matériel, imposé par le Bulletin Officiel, sur l'enseignement de la natation afin d'assurer la sécurité de ses élèves. **Tu te répètes.** De plus, l'enseignant d'EPS doit tester le niveau de ses élèves (notamment grâce aux tests Péchomaro ou du savoir se sauver) en début de cycle afin d'identifier les élèves ayant atteint le premier degré du savoir nager et leur niveau de compétence en natation. A partir de cela, il devra gérer la répartition des élèves en groupes selon leur niveau, les élèves non nageurs devant être pris en charge par l'établissement selon des dispositifs d'accompagnement particuliers. Toutefois, l'enseignant ne peut pas encadrer un groupe de plus de 30 élèves et n'a en aucun cas le droit de surveiller et enseigner en même temps (loi de 1951). **Reference caduque, tu ne dois tenir compte que du texte de 2011.** De ce fait, l'enseignant d'EPS se doit de suivre l'aménagement humain imposé par le Bulletin Officiel dans l'enseignement de la natation, discipline particulière de par(t) sa spécificité dans le Socle Commun.

Dans ce passage, tu racontes une petite histoire. Tu ne démontres rien.

L'aménagement humain et matériel permet de transmettre des compétences socialement éducatives

Dans cet argument nous soutiendrons l'idée que l'aménagement humain et matériel permet de transmettre des compétences socialement éducatives, sans oublier l'importance de l'interaction entre élève et enseignant. Dans son article "les enjeux d'une pratique des activités physiques artistiques", Tribalat va mettre en avant le fait que les activités de création participent à l'épanouissement de la personnalité et à la construction de son identité. Si nous allons dans le même sens que certains auteurs qui caractérisent ces activités comme "langage du silence", elles permettent également de rendre compte de l'intériorisation de certaines valeurs comme notamment l'esprit critique, en développant comme l'explique Tribalat dans son article de 2005 "les enjeux d'une pratique des activités physiques artistiques", un "autre regard", plus contemplatif qu'analytique.

En fonction du matériel que l'enseignant va mettre à disposition de l'élève, celui-ci va développer cet "autre regard", en le contraignant par un espace scénique restreint par exemple, afin que celui-ci exploite à sa façon l'espace qu'on lui propose, avec ou sans consigne particulière, avec ou sans musique, avec ou sans partenaire... L'aménagement humain peut également jouer un rôle éducatif dans le sens où se retrouver seule face à un groupe où à plusieurs sera vécu différemment par l'élève, exploitant ou minimisant l'exploitation de ses ressources et octroyant plus ou moins cet esprit critique.

Autrement dit, en prenant l'exemple des activités de création, nous avons **montré** que l'esprit critique, cet "autre regard", peut être sollicité par le biais de l'aménagement humain et matériel, celui-ci retransmettant par les mouvements un "langage du silence".

C'est bon

L'importance en EPS, c'est d'apprendre des méthodes, des attitudes, « d'apprendre à apprendre »

En passant du modèle béhavioriste, (qui pense que) **selon lequel** l'élève apprend par conditionnement au modèle cognitiviste, lui s'intéressant au processus d'apprentissage de l'élève, une question est née (**rrrooohhh, est née**), entraînant un nouveau débat sur : « comment l'élève apprend, comment peut-on l'aider à apprendre »,

Stop. Ta phrase est assez longue. Met un point. Et passe à la suivante.

dans un monde où la pédagogie de la réussite rythme l'enseignement *d'aujourd'hui*. A l'heure *d'aujourd'hui*, (**répétition**) « on considère qu'apprendre à apprendre devrait pouvoir éviter un certain nombre d'échecs dans les apprentissages scolaires ».

Tu écris:

Dans un monde où la pédagogie de la réussite rythme l'enseignement *d'aujourd'hui*, « on considère qu'apprendre à apprendre devrait pouvoir éviter un certain nombre d'échecs dans les apprentissages scolaires ».

C'est plus court, plus fluide.

Cette déclaration de Berbaum dans un article *Apprendre à... apprendre*, issu de la revue Sciences humaines (Hors série n°12) de 1996, dans un monde en changement, (cette notion « d'apprendre à apprendre ») **idem** semble alors indispensable dans un apprentissage efficace, amenant à la réussite. Ainsi, ce qui importe c'est que l'élève soit acteur de son apprentissage, qu'il participe avec l'aide de l'enseignant, à la « recherche active de solution ». Effectivement, il semble important que l'élève comprenne les raisons de son échec ou de sa réussite, avant d'essayer de rectifier ses actions. Pour arriver à cela, l'enseignant, dans sa leçon va proposer des méthodes que l'élève va pouvoir réinvestir par la suite pour acquérir certaines attitudes. La verbalisation étudiée dans le « débat d'idées » de Poussin semble un exemple d'outils donné à l'élève pour l'aider à apprendre à apprendre. Grâce à celle-ci, l'enseignant va voir si l'élève a compris ou non son action. Le professeur peut demander à un élève : « pourquoi as tu réussi à jongler ? » ; partant de là, si l'élève arrive à expliquer clairement que son action est réglée dans un soucis de coordination, on pourra dire qu'il a « appris à apprendre ». La verbalisation peut provenir directement de l'élève par le questionnement découlant de peut-être aussi un outils témoignant que l'élève est bien acteur de son apprentissage.

Partant de là nous pouvons arrêter notre idée sur le fait que l'enseignant du XIX ème siècle a pour mission de suivre l'élève dans son parcours d'apprentissage afin que celui ci devienne son propre acteur, qu'il apprenne à apprendre, par les méthodes proposées ou non par l'enseignant qu'il s'approprie par la suite. Les attitudes qu'il mettrait en place au cours de son apprentissage permettront de dire si oui ou non il a appris à apprendre.

Tu as le droit dans cet argumentaire de citer le terme: "compétence méthodologique". Non? Alors, ce serait parfait.

Afin de répondre aux attentes des programmes, et d'aider l'élève à mobiliser du mieux qu'il se doit ses aptitudes et ressources, l'enseignant en tant que pédagogue et didacticien, se doit d'adapter les contenus des APS aux besoins de ses élèves. Le sujet, à travers le bulletin officiel n°6 du 28 août 2008, nous parle de réussite. Si réussir veut dire, atteindre un but donné, la réussite de l'élève peut varier de celle de l'enseignant. Si nous associons le mot réussite, à la notion de compétence, alors nous pouvons nous appuyer sur Perrenoud qui nous dit que pour « rendre compétent nos élèves nous devons inévitablement transmettre des connaissances ». Nous retrouvons la notion de compétence, dans les programmes du collège (BO du 28 août 2008) ; celle-ci se découpe en plusieurs catégories : « compétence propre à l'EPS » ; « les compétences méthodologiques et sociales » ; « le référentiel des compétences attendues (connaissance, capacité, attitude) ». Afin d'aider l'élève à acquérir de nouvelles connaissances, l'enseignant doit placer l'élève en confiance, face à la tâche proposée. Il doit inciter l'élève à la participation et à développer son autonomie. En effet, la tâche que propose l'enseignant a pour but de faire acquérir de nouvelles aptitudes ressources à l'élève,

non. Ce que l'élève doit acquérir, ce sont les éléments constitutifs de la compétence, à savoir, des connaissances, des capacités et des attitudes. Pour acquérir ces éléments, il va mobiliser ses aptitudes et ses ressources. Ce qui est espéré, c'est que l'acquisition de ces éléments lui permette de développer ses ressources s'établir d'augmenter le potentiel dont il dispose.

il cherche à modifier son comportement, mais cela va entraîner chez l'élève une déstructuration cognitive (PIAGET 74) – phase où l'élève est moins bon mais qui lui permettra par la suite d'être plus performant, phase de déstabilisation- par exemple en escalade : l'enseignant va chercher à ce que l'élève pousse avec ses jambes et diminue la traction de ses bras, il va donc donner à l'élève des balles de tennis qu'il devra prendre avec les mains, pour monter. Forcément la prise des mains va donc diminuer, car il y'a une gêne, si ça se trouve, l'élève, ne montera pas aussi haut que d'habitude, mais ça va lui apprendre à pousser (**ça va au moins lui apprendre à se servir davantage de ses jambes, pousser, je ne sais pas**) sur ses jambes. Une fois que l'élève aura compris la nécessité des jambes, l'élève sera devenue plus performant. Toutefois, l'enseignant ne doit pas oublier que cela va se faire sous le regard de la classe, et que cela va avoir un impact sur l'estime de soi, de son élève (BRESSOUX 2009& FAMOSE/GUERRIN 2002) – idée que l'on se fait de soi-même, comment on se perçoit, en fonction du crédit que l'on apporte à telle ou telle activité - par exemple si l'élève accorde énormément de crédit à ce que pensent **de lui** ses pairs, il n'est pas question qu'il se mette en danger dans une activité où il ne sait pas faire. Un élève plutôt bon en sport, qui n'arrive pas en Gym (CP3) à faire le salto, demandé par l'enseignant, va développer des stratégies d'évitement (LAZZARUS & LAUNIER 78) – stratégie que met en place l'élève pour faire face – afin de **garder** le crédit qu'il apporte à ses pairs et aux sports car il est pour lui difficile d'accepter de se prendre une mauvaise note et **de** montrer qu'il ne sait pas faire. C'est donc à l'enseignant d'aider l'élève à prendre confiance en lui – croyances en ses capacités personnelles – afin d'aider l'élève à se lancer dans la tâche. Reprenons notre exemple de la gym, l'enseignant va devoir adapter sa tâche, en aidant l'élève par exemple en ajoutant un deuxième pareur, des tapis, en lui donnant des conseils de corps (tête poitrine), afin d'aider l'élève à se lancer dans la tâche, l'enseignant doit appuyer cette prise de confiance en soi par des feedback affectifs (PIERRON 92), « tu vois que tu en es capable », « c'est bien »... Tout au long de cet argument, nous avons démontré l'importance qu'il y'a, à ce que l'élève se lance dans la tâche pour pouvoir développer de nouvelles compétences essentielles à sa réussite, tant attendu dans les programmes.

Si c'est un argumentaire, alors il est trop long et tu avances beaucoup trop d'idées.

Si c'est une partie, alors elle est trop courte, on ne voit pas la logique entre les arguments.

Mais en tous cas, c'est bien, au moins toi, tu écris.

La Colère

Toute situation d'enseignement en EPS est source d'émotion chez les élèves. Il est capital pour l'enseignant de prendre en compte ces émotions promptes à favoriser, ou à contrario, à pénaliser l'apprentissage des pratiquants. Comme l'a démontré **Larrivey** en **2002** dans son ouvrage « *La puissance des émotions* », les émotions peuvent très bien revêtir un statut positif bien que de premier abord, elles puissent sembler négatives. Si l'on prend l'exemple d'une situation jugée par les élèves comme étant injuste, il est probable que très vite, ils se sentiront frustrés et mettront en avant leurs protestations et refus pour montrer que cette situation va à l'encontre de leurs valeurs. Cela provoquera une réaction en chaîne entraînant la colère dans un premier temps, puis un comportement soit positif (agressivité, combativité), soit négatif (agression). Il sera en effet positif s'il permet à l'élève de s'investir davantage dans la situation en faisant preuve de courage, détermination ... A contrario, si l'élève se braque et marque ouvertement une opposition à la situation, alors sa réaction ne sera pas du tout constructrice. Pour illustrer cette idée, nous pouvons nous appuyer sur des débutants en Basket Ball. Dans une situation où l'enseignant propose un 2 Vs 1, il est très fréquent que le défenseur soit frustré de par le fait qu'il ne touche pas le ballon et bloque rarement l'attaque. Le sentiment d'injustice lié au surnombre des attaquants peut très vite se transformer en colère pour l'élève. Sans intervention de l'enseignant, l'élève risque alors de faire preuve d'agression envers ses camarades qui attaquent en les poussant par exemple. En revanche, si l'enseignant prend le temps d'expliquer au défenseur dans quel cas bloquer, soit le couloir de jeu direct, soit la trajectoire entre les deux attaquants, l'élève adoptera une attitude combative (**Julia**, *Dictionnaire de la boxe*, **1997**) pour bloquer du mieux qu'il peut l'attaque avec des réactions adaptées. Il est d'ailleurs précisé dans les **programmes du collège 2008** que l'élève en Basket Ball Niveau 1 doit pouvoir « *Gêner la progression adverse dans le respect du non contact* ».

Très bien.

La Peur

Une des missions de l'enseignant précisée dans les **programmes collège 2008** est « *d'apprendre aux élèves la gestion du rapport risque/sécurité* ». Directement lié à la peur de l'élève, cela sous-entend que l'enseignant est capable d'apprécier les dangers propres à chaque activité et de les éliminer afin de réduire au maximum la sensation de risque éprouvée par les élèves. Lors d'un cycle natation en 6^{ème}, il est probable que certains élèves aient peur de l'eau. Pour eux, cela va engendrer de l'anxiété lié au fait qu'ils ne sont absolument pas certains de pouvoir rester à la surface, qu'ils risquent de boire la tasse ou même ne serait ce que d'avoir les yeux qui piquent. Cette situation, source de stress, peut totalement parasiter l'engagement de l'élève. L'enseignant ne peut ignorer cette émotion et doit alors mettre à profit son imagination pour rassurer les élèves et leur montrer qu'ils pratiquent en toute sécurité. Si l'on reprend l'exemple de la natation, il peut par exemple leur proposer de se déplacer d'abord dans le petit bain sans s'appuyer sur le sol afin que les élèves puissent prendre du risque perçu et du risque préférentiel (**Delignières, *Les émotions en EPS, 2007***).

Non, il ne suffit pas de citer ces concepts pour considérer que tu les maîtrises parfaitement. L'utilisation de feed back d'encouragements et affectifs émanant de l'enseignant peut aussi permettre à l'élève d'appréhender plus sereinement la situation. Alors, conscients de leur niveau d'habileté à réaliser la tâche attendue, les élèves pourront alors s'engager dans le grand bain et dépasser leur peur de la noyade. Dans ce cas là, les élèves éprouveront alors un sentiment de fierté d'avoir dépasser leur peur. En revanche, si l'enseignant ne prend pas en compte la peur des élèves, il est probable qu'ils se bloquent totalement et refuse alors tout engagement dans la tâche (élève assis sur le bord du bassin, tétanisés et jamais en contact avec l'eau). Ici, il ne s'agit plus de fierté mais d'une sensation de honte de ne pas oser aller à l'eau alors que tous les autres élèves y vont.

C'est bon.

Le plaisir

Les émotions sont la clé de tout apprentissage moteur. C'est le plaisir que l'élève va éprouver lors de sa pratique qui va le pousser à s'investir toujours davantage. Comme l'a défini **Famose** en parlant de la motivation en **2006** dans son ouvrage *« La motivation en EPS »*, l'investissement de l'élève est en lien direct avec la recherche d'affects positifs ou à contrario l'évitement d'affects négatifs. Si la pratique sportive est pour lui associée à de la tristesse ou encore du dégoût, l'élève ne s'investira pas dans celle-ci. Par exemple, les filles au lycée, s'investiront peu en escalade si elles éprouvent du dégoût lié la formation de « corne » sur la main ce qui n'est pas très esthétique. A contrario, le fait d'arriver et haut de la voie peut être source d'un sentiment de joie, émotion positive et motivante. Comme l'a dit **Develay** dans la *revue Spirale 92*, « *apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir* ». Dans les **programmes lycée 2010**, il est question de « *plaisir éprouvé* » afin d'encourager l'élève à pratiquer de manière autonome. L'enseignant doit être capable de rapprocher les émotions positives et le plaisir à la pratique de certaines activités physique. Sans cela, l'investissement et le goût des élèves pour l'activité physique risque d'être mis à mal or c'est bien là l'une des finalités premières de l'EPS.

D'accord, mais cet argumentaire ressemble davantage à une déclaration d'intention.

Comme le précise Gagnaire & Lavie, dans « cultiver les émotions des élèves en EPS » (2005), « le cours d'EPS peut enchanter la journée terne d'un élève, comme il peut devenir un cauchemar hebdomadaire ». De façon fonctionnelle, l'enseignant d'EPS lors de ses cours va chercher à générer des émotions positives, en essayant de « maximaliser l'obtention d'affect positif » (Famose, 2001, « la motivation en EPS et en sport »), car elles « constituent le ressort de l'action ». Partant de là, si l'on peut trouver un certain plaisir jubilatoire, euphorique dans le déséquilibre et le vertige lors de la pratique de la gymnastique, l'anxiété posturale en poutre par exemple, peut être un frein au développement de ces affects positifs. Effectivement, la peur de se retrouver en condition haute dans un premier temps, peut se manifester par cette anxiété posturale, comme l'ont montré les travaux de Bigard, Blank, Brujin et Marcotte, entraînant une diminution de la vitesse du centre de gravité lors des APAs (ajustements posturaux anticipateurs), en condition haute. Partant de là, il semble que pour favoriser l'obtention d'affects positifs, un parcours sur une poutre relativement basse serait plus approprié pour des élèves qui **auraient** encore peur du vide, pour plus tard passer en condition haute et pouvoir « coordonner des actions motrices variées » (CP aux activités artistiques), grâce au développement d'émotions positives.

Soit, favoriser les émotions est indispensable pour que l'élève s'engage corporellement dans l'action qui lui est demandée et atteigne les différentes CA des programmes.

Soit, ça c'est ta signature.

C'est très bien, mais passe à la rédaction d'un devoir

Les routines, outils indispensables pour enrichir le contrôle moteur

Si les situations de répétition permettent d'enrichir le contrôle moteur d'après Bretsh dans « apprentissage moteur et conditions d'apprentissage » (1995), il semble que les routines, algorithme de résolution de problème (Tochon) (**je ne vois pas de quoi tu veux parler**), soient, dans ce cas, imputables (**imputable? Ce n'est pas plutôt indispensable ce que tu voulais dire?**) à l'Education Physique et Sportive (EPS), car elles permettent de déclencher des gestes et coordinations associés à la réussite. Prenons le cas d'une classe de 3ème qui selon Berthoz dans « le sens du mouvement » (1997), affirment que ces classes négligent les informations kinesthésiques au profit des informations visuelles, dans un cycle de badminton. Pour enrichir le contrôle moteur, l'enseignant placera une routine dans laquelle seront positionnées des moquettes en fond de court, côté coup droit pour augmenter progressivement « la précision des dégagements » (Capacités niveau 2, Badminton, Programmes Collèges, arrêté juillet 2008), dans l'échauffement par exemple. A condition de programmer un échauffement progressif, en commençant par un jeu plus tendu en début de séance, la routine permet alors d'enrichir le contrôle moteur, ici en ce qui concerne le dégagé. Cependant ces routines risquent de provoquer une « sclérose opérative » d'après Durand dans « l'enseignement en milieu scolaire » (1996), soit un certain ennui chez l'élève si elles ne correspondent plus au besoin de l'élève.

Dans ton exemple, tu n'expliques pas le rôle des moquettes. À quoi servent-elles ? Si ce sont des cibles, tu renforces la prise d'informations visuelle?

Enseigner, agir dans l'interaction avant tout

Si « l'enseignement est une activité à long terme, qui se déroule dans une institution spécifique, confiée à des personnes compétentes, et dont le but express est de permettre aux enseignés, d'acquérir des savoir-faire, et des savoirs organisés et transférables, en développant leur esprit critique » (Reboul, 1980, « qu'est-ce qu'apprendre ? »), c'est avant tout « agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude » d'après Perrenoud « Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude » (1996). Prenons le cas d'une classe de 3ème, caractérisée par des problèmes d'abstractions (Garel, « L'intégration des élèves SEGPA en EPS entre espoirs et illusions », 2001). L'enseignant va alors se rendre compte, que la technique du haut niveau en danse qui consiste à retranscrire des émotions n'a aucun intérêt. L'enseignement de la technique de la danse passera alors par l'utilisation de la métaphore qui selon Cadopi et Bonneri (1990, « Apprentissage de la danse ») est un puissant indicateur kinesthésique. Ainsi en utilisant des métaphores telles que « marcher sur des œufs » pour exprimer la légèreté ou « s'enfoncer dans le sol » pour exprimer la lourdeur, **montre** bien que l'enseignement passe avant tout par des ajustements permanents de l'enseignant. Au regard des textes, nous abordons bien la compétence propre aux activités artistiques qui est de « transformer des éléments de la motricité quotidienne ». Soit, en comportant une large part d'improvisation, les actions de l'enseignant ne peuvent se réduire à une stricte application d'une planification préalable.

Pour autant, je ne vois pas en quoi l'utilisation de telles métaphores ne peut pas se prévoir à l'avance. Surtout avec un public tel que tu le décris.

Enseigner : développer des habiletés motrices

De façon générale, « L'Education Physique et Sportive (EPS) occupe une place originale où le corps, l'action motrice et l'engagement de soi sont au centre de l'apprentissage » (Programmes Collèges, arrêté juillet 2008). Soit « l'expertise des enseignants d'EPS concerne la capacité à éduquer et former un élève en transformant, par le biais de pratiques physiques, sportives et artistiques, sa motricité habituelle de terrain » (Léziart, « les savoirs professionnels en EPS »), (édition, année?) et passe donc par la capacité à développer les habiletés motrices des élèves qui permettent de « faire et refaire à la demande, en un minimum de temps et de dépense d'énergie » (Reboul, « l'homme et ses passions d'après Alain », éditions, 1968). Plus fonctionnellement, (non, par exemple ...) prenons une classe de 5^{ème}, à qui l'on souhaite faire apprendre la rotation centrale en badminton, nécessitant une différenciation inter-train. Soit, la capacité de niveau 1 qui consiste à « décaler les appuis et les épaules en gardant le coude haut pour augmenter la vitesse de la raquette à l'impact », ne peut se passer sans l'acquisition d'habiletés motrices telles que la différenciation inter train, qui permet aux membres inférieurs de réaliser un déplacement et une stabilité posturale et au membres supérieurs de construire une tâche manipulatoire (frappe le volant avec la raquette). L'utilisation de la métaphore « tendu comme un arc », sera sans doute un contenu (un feed-back, une indication) plus concret à donner à l'élève pour qu'il exécute cette rotation centrale, car elle est un puissant indicateur kinesthésique.

Tu cherches à ce que l'élève construise une coordination motrice particulière puisqu'il s'agit d'une dissociation. Les jambes doivent servir au déplacement, le tronc et les bras sont au service de la frappe du volant. Dire à l'élève : "sois tendu comme un arc" c'est risquer de le voir se crispier. Par contre, "place toi avec les pieds et fais comme un archer en visant le volant avec la main qui ne tient pas la raquette" me semble plus appropriée, même si c'est un peu plus long.

Plaisir et insatisfaction

Pour créer le désir d'apprendre, qui peut être rattaché à la notion de « plaisir », l'enseignant doit donner à petite dose de l'insatisfaction. En effet, ce que nous recherchons en EPS, c'est que l'élève atteigne des buts de maîtrise par lesquels il a du faire des efforts. Comme le souligne Gagnaire/Lavie, dans « plaisir et insatisfaction », le plaisir naît d'un moment d'insatisfaction à laquelle nous avons dû confronter l'élève à des efforts. Dans ce sens, nous travaillons sur un plaisir différé et non immédiat. En effet, c'est en vue d'un résultat final, comme la note le jour de l'évaluation, que l'élève, par ses efforts consentis dans la tâche, y trouvera du plaisir. Ainsi pour atteindre un but fixé, l'élève va faire appel à ses ressources bioénergétique, bio-informationnelle, biomécanique et bio-affective pour répondre à la demande de la tâche. Prenons, l'exemple d'une classe de 6°, dans un cycle d'escalade. L'élève qui est caractérisé, par son besoin de reconnaissance par l'adulte, va tout faire pour réussir le but que l'enseignant lui a demandé, et ce, malgré la difficulté de la tâche. En effet, ce que recherche l'enseignant chez ses élèves, c'est qu'ils utilisent la poussée des membres inférieurs, « favoriser la montée des pieds » (capacité n°1 escalade, fiche ressource programme collège arrêté juillet 2008, pour cela, il va leur demander de monter une voie d'un niveau en dessous à leur niveau max, avec des balles de tennis dans la main. L'élève qui cherche en permanence à se faire remarquer dans ses performances, va trouver de l'insatisfaction, car il ne peut monter à son aise. En effet, les balles de tennis, vont forcer une adaptation de la conduite motrice en escalade, soit d'un point de vue écologique, un repellant, c'est-à-dire une coordination plus instable car antinaturelle, et donc favoriser l'apprentissage moteur. **Ici, il serait bon d'être plus précis sur l'acquisition "favoriser la montée des pieds"**. Si l'élève ne voit pas l'intérêt dans un premier temps, il pourra constater par la suite, une amélioration de sa motricité, ce qui lui permettra de monter des voies supérieures à ce qu'il faisait auparavant et donc atteindre une meilleure note. Dans ce cadre-là, l'élève, éprouvera du plaisir, car il aura dû faire des efforts, pour arriver à un résultat souhaité.

C'est bon

Plaisir et sentiment d'accomplissement

Alors que les valeurs de l'école : application, effort, sont en oppositions aux valeurs associées au plaisir : amusement, jouissance et insouciance, il serait alors préférable de développer en EPS, le « plaisir d'accomplissement » (DELIGNIERES & GARSULT, « Libres propos sur l'éducation physique », 2004). S'il se définit comme l'une des grandes sources de satisfaction, il résulte de l'atteinte de but que l'on s'est fixé, de l'acquisition de nouveau pouvoir, de sentiment d'autodétermination et d'autonomie. Ainsi, l'enseignant s'il veut créer le « désir de réussite et de progresser » à travers l'effort (Compétence 7, du Socle commun de connaissances et de compétences, juillet 2006), (il) doit favoriser chez l'élève le développement de but de maîtrise. Ces derniers se caractérisent par la volonté d'acquérir une compétence dans la tâche, ou l'élève jugera de ses performances, en terme de progrès associant ses résultats à l'effort consenti dans la tâche (DURAND, FARGOT & RIFF « apprentissage et enseignement en éducation physique et sportive »). En effet, c'est par les efforts consentis pour atteindre un but donné, que l'élève éprouvera du plaisir. Prenons l'exemple d'une classe de 3^e, dans second cycle de badminton, où les élèves sont en pleine période de transformations physiologiques, psychologiques, et anatomique (BELLIVEAU « les adieux à l'enfance » 1994), telle qu'une prise de poids, d'une augmentation segmentaire des leviers osseux, et d'une maladresse excessive. Il sera alors favorable de favoriser chez l'élève la maîtrise de ses actions, comme un bon dégagé (c'est quoi?), un bon amorti (c'est quoi?), qui permet à l'élève de « combiner le jeu en profondeur et le jeu en largeur » (Capacité n°2 en badminton, fiche ressource programme collège arrêté juillet 2008), plutôt que le gain du match. L'enseignant d'EPS, va donc minimiser la victoire ou la défaite, en déplaçant le curseur vers des formes de maîtrise et de réussite personnelle. Ainsi l'élève pourra constater de ses progrès et se sentir compétent, et ainsi développer un « plaisir d'accomplissement ».

C'est parfait

Plaisir et évaluation :

Si nous souhaitons que nos élèves prennent du plaisir, il apparaît alors essentiel de restaurer l'espoir de réussite dans l'évaluation terminale. En effet, les notions de « plaisir » et « d'évaluation » sont intimement liées, provoquant parfois du déplaisir chez certains élèves qui ne répondent pas à certains « canons de la sportivité » (G. HAYE « Le plaisir »). Ces mêmes élèves, dénoncent le fait que la classification (la notation, comme ça c'est plus clair) se fait à partir de critères et des seuils de réalisation (barème en athlétisme, niveau de la voie en escalade), ne prenant en compte, qu'une petite part des progrès réalisés, se traduisant par une note peu gratifiante. Dans ce sens les élèves auraient une « sensation d'inconfort psychologique éprouvée par les individus conscients de leur incapacité à atteindre le but d'une situation » (CURRY & SARRAZIN, « Théorie de la motivation et pratiques sportives : état des recherches » 2001). Si l'enseignant doit « créer dans la classe les conditions favorables à la réussite de tous » (Mission de l'enseignant, circulaire du 25/09/97), alors il semblerait important d'apporter une plus grande importance aux efforts consentis dans la tâche, et aux progrès réalisés, qu'à la simple performance.

Attention, si tu commences à noter les progrès alors les élèves vont être tous nuls dans l'évaluation diagnostic. Serait-il normal de noter de la même façon un élève expert en natation, qui explose les barèmes parce qu'il pratique la natation en club, donc qui ne progressera pas dans le cadre des cours d'EPS, et un élève qui, au bout des huit semaines, arrivera à nager 50 m sans planche?

La performance doit rester la performance, ce n'est pas moi qui le dis, c'est l'évaluation certificative du brevet et du baccalauréat. Par contre, il reste à l'enseignant de prendre en compte l'annonce de la performance que l'on va réaliser, dans le cadre d'un respect d'un projet d'action, et de créditer cette partie de la note d'un quota suffisamment important pour que tout le monde s'y retrouve.

Ainsi, pour une classe de terminale, en course de durée, il serait favorable, de voir l'activité d'un point de vue de la CP5 « orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi » plutôt que de la CP1 « réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée » (compétence propre, programme lycée arrêté avril 2010). Ainsi dans ce cadre, en donnant aux élèves les moyens de réguler l'intensité de leur engagement dans la tâche, sans que cela soit sanctionné, éprouvent un sentiment d'autodétermination (CURRY & SARRAZIN, 2001) soit la conviction qu'à un élève d'être à l'origine ou responsable des situations vécues. Partant de là l'évaluation ne doit pas se porter sur la performance de l'élève, déterminé par un barème, mais sur le respect de l'intensité choisie au regard de l'objectif d'entraînement et de son potentiel physique. Dans ce cadre-là, l'enseignant cherche à valoriser les expériences agréables dans la pratique en dépit de certains facteurs déplaisant, comme la notation à partir d'un barème.

Entièrement d'accord, mais tout va bien ici ne s'agit pas de progrès mais il s'agit de projet, ce n'est pas la même chose. Autrement dit, pour que ton argumentaire soit parfait, tu vires dans l'argumentaire ce qui touche à la notion de progrès, et ce sera bon.

Plaisir et curriculum conatif

Il existerait un « curriculum conatif » (BUI-XUAN 1993), qui correspondrait à une succession ordonnée d'étapes conatives allant de la plus simple à la plus complexe, qui procurerait un sentiment de plaisir, qui diffère d'une étape à l'autre. Autrement dit, il peut être entendu comme, « le développement du sens que le sujet confère à son action, le cours de ce qui le pousse à agir » (REUCHLIN). Ainsi, à chaque étape conative, au nombre de 5 : émotionnelle, fonctionnelle, technique, conceptuelle et créative, correspondrait des préoccupations sur l'organisation de l'élève sur les plans moteurs, affectifs, cognitifs, etc. et des plaisirs particuliers, en fonction du degré de maîtrise. En principe, un sujet s'efforce d'agir d'une certaine manière parce que son projet fait sens dans la situation et que l'accumulation de ses expériences dans le domaine de réalisation considéré nourrit une préoccupation dominante. Dans ce sens, l'élève s'engagera, soumis à un certain type de préoccupation, qui ne seront pas les mêmes entre un élève débutant et un élève dit « expert ».

Jusqu'à-là, tout va bien.

Prenons l'exemple d'une classe de 6°, dans un cycle d'escalade. Un élève se trouvant au stade affectif, paralysé par la peur de se retrouver dans un « environnement varié et certain » (CP2, programme collège arrêté juillet 2008), réagira de sorte que l'émotion primera sur son action motrice. Les interventions de l'enseignant, se porteront sur un ensemble de petits jeux, pour aider l'élève à diminuer son appréhension. Par exemple, il pourra commencer par faire monter l'élève à mi-hauteur, lui demander de se lâcher de la paroi, lui apprendre à chuter, permettant à l'élève de diminuer le risque perçu de l'activité. En repoussant ses limites, l'élève éprouvera le plaisir d'avoir vaincu sa peur d'être monté tout en haut de la voie. Alors qu'à contrario, un élève se situant dans l'étape dite « technique », éprouvera du plaisir, s'il arrive à exécuter une technique, à être plus efficace (non, à être plus efficient!!!) dans ses déplacements. Par exemple l'apprentissage du carré externe, qui permet d'aller chercher une prise située en hauteur, dans une voie qui lui pose problème. Si tu le dis... Par la même occasion, l'enseignant d'EPS, va favoriser la conduite motrice (PARLEBAS) de l'élève, qui est révélatrice de son engagement, parce qu'elle combine l'action et la réflexion dans une intention signifiante pour le sujet. En d'autre terme, la réflexion va fusionner avec l'action pour amener l'élève à être plus efficace et pertinent possible en l'aidant à reconnaître, trier, sélectionner analyser les éléments de la situation. Comme le souligne Guy Carlier, dans « Au plaisir d'éduquer, si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'EP », en 2003, « c'est en faisant ce que l'on sait faire avec assurance que l'on ressent une augmentation de sa puissance d'exister, et que naît le plaisir ». Ainsi en renouvelant son action, parce qu'il éprouve un certain plaisir, ses composantes motrices vont s'améliorer, le mettant en disposition de changer de préoccupation, l'action s'inscrivant dans un nouveau défi, pour éprouver un nouveau plaisir, dans une nouvelle étape conative.

Un peu théorique sur la fin

Extrait programme collège plaisir, sentiment d'auto détermination (être responsable de ses choix), "banco" au badminton (nicolas Mascret).

Si le troisième objectif de la discipline EPS consiste à donner aux élèves les connaissances et les savoirs leur permettant de gérer leur vie physique à tous les âges, il ne peut être envisagé sans la structuration d'une relation de plaisir avec la pratique des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA). Effectivement, « la structuration d'une relation de plaisir avec la pratique des APS doit être considérée comme l'acquisition fondamentale en EPS, conditionnant toutes les autres acquisitions, leur réinvestissement, et en définitive leur utilité sociale » (Delignières, « Libre propos sur l'EPS », 2001). Partant de là, il semble que l'élève ne pourra poursuivre quelconque objectif s'il n'y prend aucun plaisir, et ne pourra donc pas développer un certain sentiment d'auto-détermination qui selon Delignières dans « Plaisir et compétences », Revue contre-pied, 2001, renvoie à la liberté des choix de l'élève. L'enseignant d'EPS doit alors proposer un parcours éducationnel cohérent et plaisant pour l'élève (Forquin parle de « curriculum scolaire ») tout au long du secondaire, pour lui donner le goût de pratiquer, et ce, dès la 6°. Comment faire pour donner le goût à la pratique du badminton à des élèves de 6ème sans oublier de viser les Compétences Attendues (CA) des programmes qui articulent et intègrent « simultanément les dimensions motrice et méthodologique » de la discipline ? Nicolas Mascret propose alors de mettre en place une situation de « mort subite », pour permettre à l'élève de construire la profondeur (capacités niveau 1, badminton, Programmes Collèges, arrêté juillet 2008). L'enfant va être libre de ses choix pour gagner le match, sur un terrain divisé en trois zones : zone avant, zone centrale, zone arrière. Il pourra choisir de gagner le match en 5 points, de finir le match par un point directement marqué dans la zone avant ou dans la zone arrière, ou encore choisir de marquer deux points touchés dans ces mêmes zones. Cette situation à la fois ludique et éducative semble alors permettre de développer le sentiment d'autodétermination chez les élèves, en suscitant le plaisir, clé pour que l'élève, quel que soit son âge, soit en mesure de gérer sa vie physique.

C'est bon

Je me suis trompé

Dossier EPS n°78, page 231: nicolas Mascret parle maintenant de bonus offensif

Mais c'est la même chose

L'élève choisit de rompre l'échange sans que le volant soit touché pour gagner plus de points

Extrait programme collège plaisir, sentiment d'auto-détermination, « banco » bad (Nicola Mascret)

L'enseignement d'EPS, s'il veut faire en sorte que ses élèves adhèrent à une pratique physique, en dehors de l'école, favorisant la gestion de leur santé, a alors tout intérêt à développer chez eux, un sentiment d'auto-détermination. Ce dernier se **définit** comme des « habilités et attitudes requises chez une personne, lui permettant d'agir directement sur sa vie en effectuant des choix non influencé par des agents externes » WEHMEYER (1996), soit être responsable de ses propres choix, être à l'origine de son propre comportement. Ainsi, l'enseignant d'EPS en « proposant une activité physique régulière, source de bien être, (elle) favorise l'acquisition d'habitus de pratiques nées souvent du plaisir éprouvé et contribue à la lutte contre la sédentarité et le surpoids. Elle participe ainsi à l'éducation à la santé » (Programme collège arrêté juillet 2008). En donnant les « billes » aux élèves, pour qui développe un sentiment d'auto-détermination, nous allons leur permettre d'éprouver un certain plaisir de pratique, qui aura un impact sur leur vie future. **Non**
Faire accéder les élèves à ce sentiment devrait leur permettre d'éprouver un certain plaisir de pratique, qui pourra avoir un impact sur leur vie future.

Prenons l'exemple d'une classe de 3^o, dont les élèves sont caractérisés par « un fort besoin de liberté », d'autonomie, selon MARCELLI (1994) & RUFFO (2005), dans un cycle de badminton. En nous appuyant sur le principe du « banco » (Nicolas Mascret), soit donner aux élèves le moyen d'identifier un rapport de force favorable à la rupture et d'en profiter pour doubler ses points en annonçant « banco » avant que le point soit **effectué**. De ce fait, par cet outil, l'élève est le seul à pouvoir analyser son comportement et agir **en fonction de ses choix**, favorisant un sentiment d'auto-détermination. Ceci, peut être source de plaisir, et donc favorable à « l'acquisition d'habitus de pratique » qui peut permettre aux élèves de pratiquer en dehors de l'école.

Comme ça c'est bon

Extrait texte sécurité 2004, sentiment d'auto-détermination (choisir librement sa pratique), lancer de javelot

S'il est vrai, que l'enseignant d'EPS, doit favoriser chez ses élèves le sentiment d'auto-détermination – choisir librement sa pratique, être à l'origine de son comportement (WEHMEYER, 1996) – il se doit de garder la maîtrise de son cours, et d'assurer la sécurité de tous ses élèves. En effet, comme le souligne le texte sur la sécurité paru en 2004, « il en résulte des obligations particulières pour l'enseignants d'EPS en terme de vigilance vis-à-vis des (...) modalités d'organisation pédagogique de l'enseignement ». Dans ce sens, « l'enseignant d'EPS doit constamment faire preuve de vigilance » face aux comportements de ses élèves. Prenons l'exemple d'une classe de 2nd, ou pour s'affirmer certains garçons sont amenés à privilégier des prises de risques excessives (Le Breton, Prise de risque et modernité, colloque Chamonix, 1989), dans un cycle de lancer de javelot. Alors que ces élèves sont habités par le besoin d'être meilleurs que leur camarade, les obligeant parfois à se faire remarquer par les risques pris, tel que « je lance mon javelot, mon lancer n'est pas à la hauteur de mes attentes, je vais directement le chercher sans vérifier que tous mes camarades aient lancé, pour recommencer ». Cette prise de risque involontaire, ou inconsciente de la part de l'élève, doit être de suite reprise par l'enseignant, qui se doit de faire acquérir à ses élèves « les règles de sécurité » comme les « modalités pour récupérer l'engin » (connaissance lancer de javelot, programme lycée généraux arrêté avril 2010). « Il importe que cette information [consigne de sécurité] se traduise par des consignes concrètes » (Textes sur la sécurité 2004) comme « à mon signal et pas avant vous allez tous chercher vos javelots en même temps ». **On voit donc que dans cette activité la sécurité prend le pas sur la liberté de l'élève.**

Apprentissage vicariant, mission enseignant, ATR

Si l'enseignant d'EPS doit mettre en place des situations d'apprentissage, « au service de la réussite de tous les élèves », d'après la Loi Fillon sur l'avenir de l'Ecole du 23 avril 2005, il peut mettre en place un apprentissage par observation, que Bandura dans « L'apprentissage social » (1986) nomme apprentissage vicariant. Dans ce cadre-là, les élèves en cours d'apprentissage vont pouvoir se servir des actions, des conduites des autres élèves, plus experts (**pas forcément des experts: la simple observation de qqun "qui ne sait pas faire de suite" permet de voir les erreurs qu'il commet, et ainsi de ne pas les faire en action**), qui vont guider leurs actions, pour être capables de « répondre aux exigences d'une ou de plusieurs tâches » (Fargier, « EPS et apprentissage moteur », 2006). Pour illustrer nos propos, prenons l'exemple d'élèves d'une classe de 3ème SEGPA, qui selon Garel dans « l'intégration des élèves SEGPA, entre espoir et illusions » (2001), sont caractérisés par des problèmes d'abstraction, dans le cadre de l'apprentissage de l'ATR contre mur. Pour certains, maintenir une certaine verticalité, soit maintenir « la projection de son centre de gravité dans le polygone de sustentation » (Paillard, « Les attitudes dans la motricité », 1979), va être particulièrement difficile. L'enseignant d'EPS placera alors les élèves en binôme qui prendront alternativement les rôles de pratiquant et d'observateur. L'apprentissage par observation va alors leur permettre de constater pour l'élève en difficulté, que pour rester en équilibre, il convient de rapprocher le mur et de positionner son regard entre ses mains. Ainsi, en limitant les consignes au seul fait de l'observation, grand nombre des élèves seront en mesure de « coordonner des actions motrices variées » (Compétences Propres aux activités gymniques). Cependant, selon Wynnkamen dans « Apprendre en imitant » (1990), l'apprentissage par observation prône l'idée qu'il faut également observer les élèves en cours d'apprentissage pour ne pas reproduire certaines erreurs, d'où le travail en binôme. **Ben voila.**

Selon Gagnaire et Lavie dans « Le plaisir des élèves en éducation physique et sportive- Futilité ou nécessité ? » (2007), le plaisir de pratiquer et finalement l'engagement moteur naît de l'insatisfaction. C'est dans un tel cadre que l'enseignant d'EPS doit faire accepter l'erreur à ses élèves, au départ source d'insatisfaction. En effet, si Astolfi dans « L'erreur, un outils pour oublier » (2004) affirme que « l'essence même de la réflexion et de comprendre qu'on n'avait pas compris », l'enseignant d'EPS se doit alors de faire de l'erreur une étape indispensable dans l'apprentissage et non un motif d'échec, c'est à dire mettre en avant le statut positif de l'erreur qui permettra finalement aux élèves de se construire une « trajectoire et un engagement personnel » (Programmes Lycées Généraux et Technologiques, arrêté avril 2010). Pour illustrer nos propos, prenons une classe de seconde dans un cycle de course de haies. Selon Belliveau dans « Les adieux à l'enfance » (1994), même si ces élèves ont un contrôle moteur efficace il convient de renforcer les attracteurs, que l'on peut qualifier de comportement naturel, spontané, ou préférentiel, l'enseignant d'EPS pourra placer des lattes devant les haies, car selon le courant écologique, les courses, les sauts, sont des coordinations naturelles et préférentielles, correspondant à une motricité spontanée.

Les courses, oui

Les sauts, oui

Mais les courses où il faut sauter (il paraît qu'on doit dire franchir), non. Il n'y a rien de spontané là dedans

Autrement dit, si courir, sauter, c'est naturel, la course de haies c'est culturel

Ces lattes placées devant les haies permettront alors de forcer une adaptation de la coordination de course en levée de genou, soit un repellant, c'est à dire une coordination plus instable car anti-naturelle, et donc permettre l'apprentissage moteur, provoquant dans un premier temps une course relativement désordonnée. Effectivement, l'enseignant d'EPS pourra remarquer : l'utilisation de la mauvaise jambe d'attaque, une mauvaise gestion des foulées... C'est alors que l'élève va procéduraliser c'est à dire réfléchir sur ses procédures d'action, pilotage pour atteindre son but (Malglave, « enseigner à des adultes », 1990), et franchir convenablement les haies à l'aide des lattes. Attention, l'enseignant d'EPS doit penser sa situation en décalage optimal (Allal 1979), pour adapter les résultats à atteindre aux ressources des élèves, car dans le cas contraire, l'échec se transformerait en résignation apprise qui selon Lieury dans « motivation et réussite scolaire » (1997) correspondrait à l'absence complète de motivation suite à des jugements négatifs répétés vis à vis de cette tâche. Un peu compliquée la fin... fais plus simple

Extrait programme collège CMS (se fixer un projet), ASCO (BANDURA), apprentissage du salto arrière.

Bandura (1969-1986), prône l'idée selon laquelle l'apprentissage par observation est le meilleur moyen pour transmettre des valeurs, attitudes, patrons de pensées et de comportement. Dans ce sens l'enseignant d'EPS, doit s'appuyer sur l'apprentissage par observation, pour améliorer la conduite motrice de ses élèves. En effet, pour aider ses élèves à « se mettre en projet par l'identification individuelle ou collective des conditions de l'action, de sa réussite ou de son échec » (CMS3 programme Collège arrêté juillet 2008), l'enseignant doit leur proposer des explications verbales mais aussi imagées, pour aider chaque élève à se construire son projet d'action. Prenons l'exemple d'une classe de 6°, où pour une majorité des élèves « non pas encore appris à piloter leur corps dans l'espace » (VUFFRAY, « représentation du corps dans l'espace », 2004) et dont leur mode de réflexion se fait sur représentations concrètes, en gym lors de l'apprentissage du salto arrière. L'enseignant va leur proposer une situation imagée, de sorte qu'ils puissent stocker en mémoire un comportement, qu'il pourra ensuite retraduire en action. Il pourra ainsi travailler son mouvement par un apprentissage par essai et erreur, en fonction des comparaisons de son action produite et des représentations imagées proposées. Nous pouvons appuyer cet apprentissage en plaçant les élèves en binôme avec une fiche d'observation, celui qui observe, en plus de mémoriser son action sur l'affiche pourra aussi la renforcer en prenant en compte les essais-erreurs effectués par son partenaire.

Parfait

Extrait programme collège CMS (identifier et apprécier), statut positif de l'erreur, apprentissage du smash en volley avec 3 ballons.

Pour favoriser l'apprentissage moteur de l'élève, l'enseignant doit valoriser le statut positif de l'erreur. En effet, selon CROWDER, il est important de laisser à l'apprenant la possibilité de commettre des erreurs, non seulement pour lui apprendre à les éviter, mais aussi afin de permettre une adaptation des stratégies d'apprentissages aux différences individuelles. Dans ce sens l'enseignant doit valoriser un apprentissage par essai et erreur soit selon THORNDIKE, dans Apprentissage par essai et erreur, une série d'essais infructueux, réalisée par un individu, qui par la suite le conduira à affiner son geste en éliminant progressivement les comportements les moins efficaces pour aboutir à une solution. En ce sens, l'individu doit être constamment en action pour améliorer sa conduite motrice. En effet, selon les programmes, l'élève doit apprendre à « se connaître, se préparer, se préserver par la régulation et la gestion de ses ressources et de son engagement en sachant : identifier les différents facteurs de son apprentissage, prendre en compte ses potentialité, prendre des décisions adaptées, apprécier les effets de l'activité physique sur le corps humain » (CMS 4, programme collège Arrêté juillet 2008), ainsi en favorisant un apprentissage par essai/erreur, l'élève pourra identifier ses problèmes moteurs, et apprécier par la suite sa progression. Prenons l'exemple d'un élève de 3° en situation d'apprentissage du smash à 3 ballons. Premier essai, le ballon va droit dans le filet. L'élève va alors analyser son comportement par des FEEDBACK rétroactifs, qui selon les théories écologiques, sont des retours d'information après l'action, comme « je suis partie trop tard, je n'ai pas pu prendre mon ballon devant et au-dessus de ma tête ». Donc au cours de son deuxième essai, il va modifier son temps de départ par rapport à la passe. Puis, l'élève constate qu'il ne casse pas assez son poignet, car le ballon retombe en dehors du terrain. Ainsi, il va modifier son comportement, et le 3° essai sera le bon. Ainsi, en valorisant le statut positif de l'erreur, chez l'élève, nous insistons sur le fait, qu'il trouve par lui-même des solutions, tout en identifiant ses erreurs et appréciant ses progrès.

Oui, même s'il faudra plus de 3 smashes pour stabiliser cette technique

L'important en EPS, c'est d'apprendre des savoirs fondamentaux, des savoirs moteurs généralisables, des principes d'action.

L'école a pour objectif de former un élève qui pourra s'adapter dans sa vie future, s'insérer dans la société, la Loi d'Orientation de 1989 (erreur, tu dois parler de la loi Fillion 2005, tu ne fais pas un écrit 1) dit à ce sujet qu'il « faut préparer l'élève à devenir un citoyen responsable ». Ainsi les connaissances acquises à l'école ne doivent pas rester purement scolaires, inutiles en dehors de l'école, mais bien au contraire aider l'élève dans sa vie sociale et professionnelle. L'EPS doit, comme les autres disciplines, tendre vers cela. Dersoir dans son article *A quoi sert l'EPS ?*, écrit que l'EPS doit « développer les conduites motrices pour l'apprentissage de connaissances, savoirs, modes d'action fondamentaux [...] en vue de l'acquisition d'autogestion de leur vie physique, et leur intégration sociale ». Mais ceci implique deux conditions pour la discipline : elle doit aller à l'essentiel tout en ayant du sens. En effet, il faut se mettre à la place de l'élève qui va passer au minimum treize ans de sa vie à l'école, au cours desquelles il découvrira une dizaine de matières. Il doit pouvoir dans chaque matière retenir des savoirs fondamentaux qu'il réinvestira dans sa vie future.

Tout ceci peut se résumer dans le fait qu'un élève doit devenir « compétent ». **Le problème est de savoir si le fait d'être compétent ici et maintenant lui permettra d'être mieux intégré ailleurs et plus tard...** Les programmes organisent d'ailleurs les savoirs à enseigner en EPS en fonction de compétences. Delaunay définit la compétence comme l'habilité à « pouvoir appliquer des savoirs de façon adaptative ». On peut alors parler de savoirs réinvestissables. **La première partie de ton argumentaire est bonne, mais peut-être un peu longue.**

Pour illustrer ces propos on peut prendre l'exemple d'un élève qui a appris à prendre son rythme cardiaque en cours de sciences de la vie et de la terre ainsi que la signification de son accélération ou ralentissement. Il lui sera utile de réinvestir cette action dans son cycle de demi-fond en EPS pour savoir comment gérer son effort mais il pourra également l'utiliser dans sa vie future lorsqu'il aura une pratique physique autonome pour connaître ses limites.

Tu vois bien que quand tu compares le "volume" de ton argumentaire relatif à la partie théorique au "volume" relatif à l'exemple de terrain, il y a déséquilibre, tu dois pouvoir le réduire, soit en réduisant la première partie, soit en gonflant un peu la partie pratique, en citant la compétence propre par exemple, ou en faisant un lien avec la CP5...

Ainsi l'enseignant doit partir du besoin pour l'élève d'avoir des repères, du sens dans ce qu'il fait pour réutiliser ses savoirs. **Attention: fais-tu une différence entre les besoins et les attentes des élèves?**

L'EPS doit alors se baser sur des savoirs fondamentaux, généralisables, comme des principes d'action, pour guider l'élève.

Mais ceci reste encore utopique lorsqu'on voit des enseignants se limiter au simple apprentissage de techniques, dépourvues de sens, qui une fois sorties du cadre scolaire ne serviront à rien à l'individu.

Ne te fais pas hara-kiri.

Qui es-tu toi pour juger ceux qui ont été reçu à un concours que tu n'es pas sûr d'obtenir?

Tu peux froisser le correcteur et recevoir un coup de batte de base ball.

Pour autant, c'est bien, continue, c'est un très bon début.

L'importance en EPS, c'est d'apprendre des techniques et des tactiques sportives.

Ce que je vais tenter de démontrer, c'est que la Technique participe à l'éducation, elle permet d'apprendre au-delà d'un geste particulier.

Dans l'apprentissage des techniques, l'élève va se rendre compte que ça n'engendre pas seulement une représentation corporelle permettant d'atteindre un but. Désolé, mais je ne comprends pas ce que tu veux dire.

D'autres éléments sont mis en jeu comme les contenus d'enseignement, c'est à dire « les conditions à intérioriser qui permettent l'élaboration d'actions nouvelles, elles-mêmes corrélatives des transformations de l'activité corporelle (Marsenach « Les pratiques des enseignants d'EPS dans les collèges » 1989). Autrement dit, les contenus d'enseignement sont l'ensemble des éléments que l'élève doit apprendre pour réussir et comprendre les techniques qu'il utilise pour s'en resservir. D'accord.

Les contenus ne sont pas que l'ensemble des tâches à réaliser par l'élève mais est inclus aussi l'ensemble des transformations que suppose l'apprentissage de la technique. Ceci n'est pas très clair.

Ces transformations portent sur la réorganisation des ressources de l'apprenant à plusieurs niveaux: affectives, décisionnelles, biomécanique... C'est pourquoi les contenus d'enseignement légitiment encore plus la place de la technique en EPS, car c'est ce qui s'apprend réellement.

Ici, tu affirmes, tu ne démontres pas.

Ainsi en Handball, dans un jeu de passe à 10 (c'est du handball la passe à 10?): en demandant que la passe amène le ballon dans un autre quart de terrain que celui où se trouve le passeur, il contraint ses partenaires de jeu à une réorganisation de leur positionnement et circulation pour être accessible. Nous pouvons en déduire, que le pratiquant apprend une technique d'occupation de l'espace, donc l'élève enrichit sa motricité et renforce son contenu d'enseignement en s'adaptant à de nouvelles contraintes. D'où l'importance en EPS d'apprendre des techniques sportives.

Le paradoxe c'est que tu finis par dire que pour apprendre le handball il faut apprendre la technique de la passe à 10. On peut en discuter. L'important au HB c'est de tirer et de marquer, ce n'est pas de se faire des passes.

L'importance en EPS, c'est d'apprendre des méthodes, « d'apprendre à apprendre »

L'éducation physique et sportive est une discipline d'enseignement où les savoirs ont une place importante. **C'est toi qui le dit.** Ainsi, nous pouvons définir le mot apprendre comme l'acquisition de savoirs nouveaux. Nous allons donc nous intéresser à comment s'y prendre pour acquérir de nouveaux savoirs. **Ton argumentaire est trop large.** Il existe plusieurs types d'apprentissages. Tout d'abord, les apprentissages formels qui correspondent aux apprentissages issus d'une formation conçue comme par exemple ceux faits à l'école. Enfin, les apprentissages informels correspondent aux apprentissages faits à travers le jeu spontané ou les échanges de la vie quotidienne.

En s'appuyant sur la théorie constructiviste des apprentissages, certains auteurs comme Famose (1991) pensent qu'il est important de mettre les élèves en situation de verbalisation. **Ton argumentaire pourrait démarrer ici: à quoi sert ta première partie?** Ces situations de verbalisation permettent aux élèves de confronter leur information, leur observation et leur connaissance dans le but d'améliorer l'efficacité de leurs actions. Prenons un exemple en sport collectif, au handball, la verbalisation peut améliorer une tactique en attaque. Elle permet aussi de développer un esprit critique. **Beaucoup trop vague, c'est du langage d'initié, sois plus précise.** Certains auteurs tels que Deleris (1992) ; Falguière (1991) ; Mourier (1991) ; Rinaldi (1991) ; Vidécoq (1993) (**tu as le droit de réduire la liste, ça fait catalogue**) expriment l'idée d'une relation directe (**de quelle nature?**) entre les situations de verbalisation et les situations d'observation. Selon ce modèle constructiviste, on retrouve trois types d'enseignement apprentissage????: les situations d'action où l'élève est en action motrice, les situations d'observation où l'élève qui n'est pas en action motrice relève des informations en fonction des critères donnés par l'enseignant. Enfin les situations de « débat d'idées » dans lesquelles les élèves vont s'exprimer, échanger à propos du jeu.

Es-tu toujours sur le même argumentaire?

L'élève en situation d'observation va pouvoir réutiliser dans la situation d'échange les choses vues. Le débat d'idées consiste à identifier les difficultés rencontrées et les réussites et ainsi à faire évoluer ou non le projet d'action de l'équipe. **C'est quoi un projet d'action de l'équipe? Pour quel niveau de classe?** Ainsi, cela permet aux élèves de créer ou transformer une situation. **C'est magique!! Tu affirmes, plus que tu ne démontres.** Cette notion, permet à tous les élèves de s'exprimer, de formuler et justifier des idées mais aussi d'apprendre à écouter les autres. En effet, il est important de se nourrir des idées des autres qui peuvent être très intéressantes et réutilisables. L'élève va donc avoir une place dans le groupe, et c'est le groupe ensemble qui prend les décisions, ce qui renforce la cohésion d'équipe. L'enseignant joue le rôle de médiateur, en effet, il va être présent afin que le débat existe et avance. Il est évident que cette façon de travailler dépend du type de classe et des élèves. En effet, avec des classes difficiles il est plus important de faire jouer les élèves en évitant les conflits.

Tu pars un peu dans tous les sens.

Recentre-toi sur une idée plus précise.

Mais, où est la référence d'un article? Où est la référence institutionnelle?

Mais rassure-toi. Tu écris plutôt bien.

L'important en EPS, c'est d'apprendre des méthodes, « d'apprendre à apprendre ».

On entend souvent les gens parler de cours de sport et non cours d'EPS. Ceci est significateur de représentations de l'EPS comme calque de ce qui se passe au niveau des clubs et fédérations. On retrouve notamment cela chez les élèves qui considèrent leurs heures d'EPS comme des heures où ils vont par exemple apprendre à jouer au football comme les joueurs qu'ils voient à la télé ou sur les terrains. Ils sont pour cela généralement attirés par le fait d'apprendre à marquer, à tacler... sans chercher à comprendre à quoi ces techniques servent. Le rôle de l'EPS et de l'enseignant se trouve à ce niveau. Delaunay, dans son article *Les méthodes ou chaînon culturel manquant*, (éditions? Année?) dit que « la discipline doit enseigner le cœur de la culture, le fond culturel, et pas simplement ses expressions sous forme de pratiques », c'est-à-dire qu'on doit diriger l'élève dans l'apprentissage de règles d'actions et de méthodes. Mais la difficulté est dans le fait que l'enseignement ne devrait pas se faire comme si l'enseignant était le seul détenteur du savoir. En effet il faudrait placer l'élève et l'enseignant du même côté du savoir, en le laissant lui-même trouver les réponses à ses problèmes, ainsi il doit « apprendre à apprendre ». **Un peu long, mais ça va.**

Plus concrètement prenons l'exemple d'une séance d'EPS pour des lycéens, où les élèves, par groupes de 5, doivent inventer un sport. Ils doivent choisir un terrain, un ballon, des règles, un but de l'activité, un effectif... Ils ont la séance pour inventer le jeu et en sortir 5 à 10 règles d'action qui définissent leur activité. La séance d'après ils présenteront leur sport aux autres, groupe par groupe, les règles d'action pour ensuite y jouer pendant 15 min. Puis on fait verbaliser les élèves sur ce qu'ils ont pensé de l'activité et si les règles d'action données étaient légitimes. **C'est chaud comme mise en œuvre.**

Cet exercice permettra aux élèves de se centrer sur ce qui est essentiel dans l'activité, de leur donner une méthode de réflexion et des stratégies pour apprendre (ou pour concevoir?).

Quand ils rencontreront une nouvelle activité ils se demanderont alors qu'elles sont les choses essentielles à savoir faire pour réussir l'activité. **bof**

Mais ceci n'est généralement pas une priorité en EPS, n'étant pas un objectif clairement écrit dans les programmes.

Je pense que tu peux trouver des argumentaires plus fonctionnels.

L'importance en EPS, c'est d'apprendre des méthodes, « d'apprendre à apprendre » ?

Afin de répondre à cette question nous allons nous appuyer sur la théorie constructiviste des apprentissages et sur l'article « Le Débat d'idées » rédigé par D.DERIAZ, B. POUSSIN et J.F. GREHAIGNE en 1998. Cette théorie développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. En effet, les savoirs ne se transmettent pas mais se construisent. Selon ce modèle constructiviste, on retrouve trois types d'enseignement apprentissage : les situations d'action où l'élève est en action motrice, les situations d'observation où l'élève qui n'est pas en action motrice relève des informations en fonction des critères donnés par l'enseignant. Enfin, les situations de « débat d'idées » dans lesquelles les élèves vont s'exprimer, échanger à propos du jeu. L'apprenant observe, tâtonne et se confronte à des obstacles. L'élève en situation d'observation va pouvoir réutiliser dans la situation d'échange les expériences observées. Le débat d'idées consiste à identifier les difficultés rencontrées et les réussites et ainsi à faire évoluer ou non le projet d'action de l'équipe. Ce dernier renvoie à ce que met en place l'équipe pour répondre à une situation mise en place par l'enseignant. Prenons un exemple, avec des 3^{èmes} sur un cycle de handball, en situation de 3 contre 3, une équipe défend et l'autre attaque à tour de rôle. Le projet d'action de l'équipe attaquante consiste à se démarquer, faire des feintes, utiliser les espaces vides pour marquer. Cette notion de débat, permet à tous les élèves de s'exprimer, de formuler et justifier des idées mais aussi d'apprendre à écouter les autres. En effet, il est important de se nourrir des idées des autres qui peuvent être très intéressantes et réutilisables. Aussi, l'élève apprend à confronter son avis en public. Il va donc avoir une place dans le groupe, et c'est le groupe ensemble qui prend les décisions, ce qui renforce la cohésion d'équipe. L'enseignant joue le rôle de médiateur, en effet, à certains moments il va devoir relancer la discussion, demander des justifications, reformuler ce qui aura été déjà dit tout cela dans le but de faire progresser la réflexion. Il va donc être présent afin que le débat existe et avance. Aussi, lors de ces situations débats, l'élève va développer son esprit critique. Nous pouvons définir l'esprit critique comme penser par soi-même, penser en se mettant à la place de l'autre, se faire une idée. Le débat permet donc de développer la tolérance, la citoyenneté et la maîtrise oral de la langue. Selon le BO n°22, 29 Mai 1997, « Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et Technologique Ou en lycée professionnel » l'enseignant possède plusieurs missions à l'égard des élèves telles que développer l'esprit critique, favoriser l'autonomie et aider à l'élaboration personnel mais aussi comprendre des valeurs et plein exercice de la citoyenneté. Nous pouvons donc dire que ces missions se retrouvent dans les débats.

Il est évident que cette façon de travailler dépend du type de classe et des élèves. En effet, avec des classes difficiles il est plus important de faire jouer les élèves en évitant les conflits.

Oui, c'est mieux, mais tu conviendras que tu as du mal à expliquer ce qu'il y a à apprendre concrètement pour être plus efficace en 3 contre 3 en handball...

L'important en EPS, c'est d'apprendre à gérer sa vie physique, ses loisirs sportifs à tous les âges de l'existence

Pour répondre à ce sujet nous allons nous appuyer sur l'arrêté de Juillet 2008, **c'est-à-dire les programmes EPS du collège**, dans lequel les trois objectifs généraux de l'EPS sont exposés. Le troisième objectif de l'EPS, celui qui nous intéresse concerne l'éducation à la gestion de la vie physique et sociale.

Dans l'article « Gestion de la vie physique » rédigé par G.COGERINO, une expérience a été menée sur des enseignants qui ont été questionné sur ce troisième objectif de l'EPS. Très nombreux sont ceux qui avouent avoir une grande difficulté à définir et situer ce qui relèverait de la formation à ce troisième objectif. Pour la plupart, cela correspond à transmettre le goût de l'activité physique, à susciter des émotions et envie de les retrouver et à amener l'élève à avoir des objectifs, un projet à long terme... Selon le Programme 3ème, BO n°10 du 15 octobre 1998 est énoncé « Acquérir le goût des pratiques physiques et le plaisir d'agir », il serait donc important que les élèves aient du plaisir à pratiquer l'EPS. **Au secours, tu te tires une balle dans le pied!!! On en reparle mardi.** Pour cela, l'enseignant peut rendre son enseignement ludique et convivial à condition que les élèves n'oublient pas que le cours d'EPS permet de s'instruire. **C'est l'enseignant qui ne doit pas oublier qu'il est là pour faire apprendre!!!**

Les travaux de Deci et Ryan en 1985 associe plaisir et motivation intrinsèque. La motivation intrinsèque peut être définie lorsque l'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe. La recherche de motivation intrinsèque doit être privilégiée en EPS, à condition que celle-ci soit orientée vers le plaisir de la pratique et la satisfaction de l'apprentissage. En effet, donner le goût de la pratique motrice en dehors du cours d'EPS correspond à une des ambitions de l'enseignant d'EPS et des programmes. **Quel rapport avec la gestion de la vie physique? Est-ce au correcteur de faire le lien?**

En revanche, les élèves ne sont pas volontaires, tous les élèves n'apprécient pas l'activité motrice et tous les élèves ne viennent pas pour apprendre en EPS. Pour ceux qui n'éprouvent aucun plaisir à participer au cours d'EPS, (ils) n'iront sans doute pas pratiquer en dehors de l'école.

Il faut noter que les élèves qui auront eu du plaisir à pratiquer l'EPS auront très certainement envie de pratiquer en dehors et pour de nombreuses années. En effet, les travaux de Biddle et Goudas, 1994 ainsi que d'autres auteurs ont montré que si des individus persévèrent à long terme dans une pratique sportive c'est parce qu'ils ressentent des sensations de plaisir et de bien-être. **C'est ça qu'il faut mettre en avant plus tôt!!!**

L'important en EPS, c'est d'apprendre à gérer sa vie physique, ses loisirs sportifs à tous les âges de l'existence.

Depuis plusieurs décennies maintenant, nous assistons à une augmentation du temps des loisirs, ce qui est dû à la diminution du temps de travail, l'équipement en électroménager des foyers (lave-vaisselle, lave linge), etc ... Ce temps de loisirs est le plus souvent consacré aux pratiques sportives et aux pratiques de loisirs. **Relis cette phrase, elle n'est pas terrible.** Cependant, depuis plusieurs années, les pratiques sportives tendent vers ce que l'on appelle une pratique physique d'entretien, dans un monde où tout est basé sur le corps, sur l'apparence qu'il renvoie. **Pas seulement l'apparence, la santé aussi.** C'est pourquoi il apparaît plus qu'important que l'EPS apprenne, forme les élèves à « gérer leurs vies physiques (**ils en ont plusieurs? Comme à candy crush?**), leurs loisirs sportifs à tous les âges de l'existence ». ceci représente le troisième et plus récent objectif général de l'EPS. Le premier étant « le développement des capacités organiques, foncières et motrices » et le second « l'appropriation active des activités physiques et sportives, dans le but de favoriser l'accès de chacun à un domaine important de la culture de nos société ». **Référence du texte officiel?**

Pour Delignères.D et Garsalut (**ben voyons!!! Vire le 1, ça lui fera plaisir**) (« apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ? » dossier EPS n29, 1996), la conception de ce « savoir gérer sa vie physique » ne peut se contenter de la santé, la sécurité des pratiques. Il leur semble nécessaire que l'école fasse une formation à usage sportif, telle que « la formation à une citoyenneté sportive ». On y enseignerait les pratiques sociales concrètes et non les APS comme c'est le cas aujourd'hui. **Prouve-le, n'affirme pas. A quoi fais-tu référence?** Cette formation serait plus en accord avec les pratiques qu'ont les gens dans la vie de tous les jours, avec les « tendances » de la société.

Cependant, ce n'est pas ce qui se passe dans les établissements. En effet, comme le Cogérino dans son article « Gestion de la vie physique »(revue EPS n251 ; 1995), en plus des « difficultés d'opérationnalisation dans les pratiques quotidiennes », les enseignants ont tous une vision différente de ce troisième objectif général de l'Éducation Physique et Sportive. Ils ne veulent pas « mettre l'accent » sur la même chose lorsqu'ils abordent cet objectif avec leurs élèves. Ils ne le travaillent pas de la même façon. Donc, l'enseignement que les élèves reçoivent sur ce troisième objectif est très inégal, différent suivant les enseignants qu'ils ont. Nous sommes donc loin de la « formation à une citoyenneté sportive » voulue par Delignières et Garsault

Ça va.

Pour le moment.

L'important en EPS, c'est d'apprendre à gérer sa vie physique, ses loisirs sportifs à tous les âges de l'existence.

L'EPS a évolué au fil du temps en tentant de s'adapter à la société. L'entretien du corps étant de plus en plus présent dans les esprits, les objectifs de l'EPS ont dû s'adapter. « L'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale », objectif du BO du collège du 28 août 2008, met en avant l'idée de l'entretien du corps tant en EPS que dans sa vie quotidienne.

L'aspect physiologique est très important dans cet objectif, en effet, la connaissance sur son corps comme certains muscles et la manière de les étirer permettent ainsi une diminution du risque de blessures en cours comme dans la pratique d'une activité physique hors

établissement scolaire. **Ici, il manque une référence sur l'échauffement, par exemple.** L'EPS

aide à acquérir le goût de l'effort, des habitudes de vies liées à l'entretien de son corps. Elle participe à l'éducation à la santé mais aussi donner à l'élève l'envie d'intégrer un club pour faire du sport et ainsi lutter contre la sédentarité et le surpoids. **Tu affirmes, plus que tu ne**

démontres. L'enseignant par le dialogue ou même le questionnement peut aider l'élève à comprendre l'intérêt et le risque d'une pratique sportive. **Oui, il peut. Ou bien il peut ne pas**

l'aider. Ce n'est pas assez précis. Cependant l'EPS n'a pas uniquement pour but d'aider

l'enfant à gérer sa vie physique. En effet, elle doit permettre à l'enfant d'améliorer ses conduites motrice afin d'enrichir sa motricité. Lors de la pratique d'une APS, on n'évoque donc pas forcément cet aspect de contrôle du corps.

Pas trop mal pour un premier, mais t'enflamme pas.

L'important en EPS, c'est d'apprendre des techniques et des tactiques sportives
Les techniques ont beaucoup évoluées dans les diverses activités sportives. Par exemple, en saut en hauteur, on est passé d'un saut en ciseau à un saut ventral et enfin en fusbery (**fusbery, je rêve!! Tu as eu qui en athlé? Tu sais que je peux t'appeler jean-pierre tte l'année à cause de ça?**). Dans le BO du collège 2008, la technique est évoquée à travers les objectifs de l'EPS. En effet, l'accès au patrimoine de la culture physique et sportive ou encore Le développement et la mobilisation des ressources individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité **mettent** en avant indirectement (**ça veut dire quoi?**) un aspect technique et tactique. Par exemple, pour pratiquer le volley, il est important de maîtriser certains éléments techniques et tactiques comme la manchette, ou le placement en rapport à l'adversaire afin de permettre la construction d'un point. **Là, tu m'éclaires, on ne peut pas être plus précis.** La technique et la tactique doivent impliquer totalement l'individu dans son approche de l'activité. **Tu affirmes, tu ne démontres pas.** Pour les acquérir, il devra passer par une évolution de ses capacités motrices et intellectuelles lui permettant une meilleure projection dans l'activité. Il doit évoluer physiologiquement face à de nouveaux obstacles pour les franchir et ainsi enrichir sa motricité. Cependant il faut faire attention au rôle de l'enseignant, il doit être un guide pour aider l'élève à acquérir de nouveau savoir. La technique doit être utilisée comme un élément aidant l'entrée dans l'activité et non comme éléments définissant l'activité.
Il doit, il doit... c'est ta prière?

→ L'important en EPS, c'est d'apprendre des techniques et des tactiques sportives :

L'éducation physique et sportive se fait aujourd'hui par le biais des APS qui sont les supports au service des enseignants. Bien que ces APS soient réparties dans des familles et regroupées par compétences propres (programme 2000), (c'est quoi cette référence?) elles sont chacune distinctes les unes des autres et dirigées par leurs logiques internes. De ce fait, il n'est pas concevable de restreindre par exemple les sports collectifs à une même consigne qui serait « conserver le ballon et avancer collectivement vers la cible pour marquer. ». En effet, selon le sport collectif que vous enseignez, les conduites de balles ne seront pas les mêmes, en basket et en hand par exemple. **Tu affirmes, tu ne démontres pas. Qu'est ce qui est différent? Ce sont 2 sco de démarquage.** Par conséquent, il devient indispensable d'enseigner des techniques à nos élèves. Selon Pradet et Soler (2000), la technique est « un acte créatif complexe » pour répondre à un problème posé en fonction des capacités physiques de l'individu. Dans ces conditions, la technique se détache alors du technicisme qui vise à la simple reproduction d'un geste sportif, celui du haut niveau par exemple. La technique enseignée devient alors une solution apportée à l'élève par la mise en place de la part du professeur d'une situation-résolution-problème durant laquelle l'élève va devoir franchir un obstacle (Dhellèmes 1995), résoudre un problème posé comme le franchissement d'une barre en saut en hauteur. **Là, on est plus sur une fiche de lecture que sur un argumentaire.** L'enseignant peut alors induire à l'élève plusieurs techniques de franchissement comme le saut en ciseaux ou le « Fosbury » (programme collège 2008, niveau 2) afin que l'élève adopte la technique la plus adaptée à ses capacités physiques et qu'il puisse ainsi franchir une hauteur maximale. La dimension de tactique est quand à elle plus appréciable sur les sports collectifs, en effet cette notion renvoie au fait d'apprécier et de modifier l'action pendant l'action, elle est donc étroitement liée à la technique que possède l'élève. Ainsi lors d'un tir en football, il ne s'agit pas de tirer « là ou le gardien n'est pas », mais bien « là ou le gardien ne va pas être ». **Tu es en train de nous noyer, fais plus court.** Pour cela l'enseignant doit donner à l'élève des contenus d'enseignement sur la prise d'information durant l'action (trajectoire de course, orientation des appuis du gardien...), l'élève devra être capable de prendre en compte à la fois sa prise d'information et ses capacités motrices actuelles afin de choisir la meilleur technique de tir pour marquer. Par conséquent, la technique et la tactique sont étroitement liées en éducation physique. **Mais que voulais-tu démontrer au début?** De plus l'enseignement de ces dernières est primordial au développement de réponses motrices des élèves face à un problème posé dans le cadre d'une APS donnée. Cependant, le professeur doit veiller à ne pas enseigner des techniques formelles selon lesquelles les élèves ne donnent pas de sens à l'apprentissage. Ainsi il doit enseigner des techniques dites fonctionnelles que l'élève sera capable de recontextualisé en dehors du cours durant lequel cette technique aura été assimilée. **Ton argumentaire est trop large.**

Argumentaire : L'important en EPS, c'est d'apprendre des méthodes, « d'apprendre à apprendre »

La mission de l'École ne se résume pas à la production d'une œuvre. **Quelle référence pour les missions de l'enseignant?** On cherche à y faire acquérir des valeurs et des savoirs fondamentaux à l'élève. Selon DELAUNAY, « *Les méthodes ou le chaînon culturel manquant* », *Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°29, décembre 2003* : cela implique de ne pas focaliser sur les œuvres, les produits, les résultats au point d'oublier de faire acquérir les façons de faire, les démarches, les méthodes », et la loi d'orientation de 1989 : **(référence caduque!!!)** « transmettre et faire acquérir connaissances et méthodes ». L'EPS et ses APSA faisant partie intégrante de l'École, elle se rallie à cet objectif commun des disciplines scolaires comme un support d'acquisition.

Selon Berbaum, « *Sciences humaines, hors-série n°12, février-mars 1996* : « pour qu'il y ait apprentissage, il faut qu'il y ait savoir apprendre, aimer apprendre, et vouloir apprendre ». L'importance, pour l'enseignant d'EPS, d'apprendre des méthodes d' « apprendre à apprendre » apparaît donc évident. De cette manière, l'élève pourra réinvestir cette logique d'apprentissage au cours de sa formation scolaire, professionnelle ou sociale.

Le débat d'idées en sports collectif mis en avant par Deriaz, Poussin et Grehaine dans la revue *EPS n°273, septembre-octobre 1998* est une bonne illustration de l'apprentissage de ces méthodes. Les élèves débattent et interagissent entre eux pour faire évoluer leur situation d'apprentissage ; tout ceci sous le contrôle de l'enseignant. **Tu vois, une seule phrase pour illustrer ton idée de départ, c'est un peu court.** Ne pourrait-on pas alors envisager que l'enseignant est lui aussi en situation d'apprentissage ?

Cette dernière phrase, c'est super bon, mais elle ne colle pas vraiment au thème de ton argumentaire. Garde là pour un autre argumentaire.

Argumentaire : L'important en EPS, c'est d'apprendre des techniques et des tactiques sportives

Du point de vue du champion, la technique tend à reproduire le geste idéal, freinant ainsi la créativité du pratiquant. Selon la *loi d'Orientation de 1989 : L'Ecole recherche « une efficacité et une utilité sociale accrues au bénéfice de l'élève »* **référence caduque, il faut citer la loi d'orientation de 2005, dite loi Fillion,**

C'est **pourquoi**, l'EPS en tant qu'espace de culture (**d'où ça sort ça?**) a besoin de la technique comme objet culturel d'enseignement. Selon BOUTHIER. D & LAFONT. L (2004), *Plaisir d'enseigner, désir d'apprendre : techniques corporelles et techniques d'intervention, enjeux et usages en didactique de l'EPS*. In G. Carlier (ED) *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'EP* (pp.88-95), AFRAPS : « *La maîtrise des techniques sportives, ... par la prise de rôles variés que supposent les formes sociales de pratique, constitue autant de voies pour enrichir l'Education Physique Scolaire* ». L'élève exécute le geste, sait pourquoi il le réalise, et pourra réinvestir son apprentissage (notion de transversalité). **Bien résumé.**

Selon Portes. M (1993) *EP et performance, Revue EPS, n°243* : « *L'activité tactique du joueur expert consiste à prédire les états futurs des situations de jeu pour fonder ses choix* ». La technique sportive étant située au carrefour de l'efficacité (exécution) et du sens de l'action (décision), elle ne peut donc être dissociée de la tactique sportive en EPS.

La technique est liée en premier lieu à la notion d'efficacité, l'efficacité vient après.

Il conviendra cependant à l'enseignant d'EPS d'adapter les objectifs recherchés en fonction des ressources de l'élève. *Comme l'explique PRADET. M & SOLER. A (2000) Technique et EPS, dossier EPS n°50*, un jeune débutant ne peut pas utiliser la « griffe » en saut de haie lors de sa réception en reprise active derrière une haie. Les réponses techniques doivent être évolutives.

A mon avis, trop théorique, on ne voit pas l'exemple de terrain.

L'important en EPS, c'est d'apprendre des méthodes,

« d'apprendre à apprendre »

Lorsqu'on parle d'apprendre à apprendre, on désigne l'action de l'élève qui apprend quelles méthodes il doit utiliser pour s'approprier de nouvelles connaissances.

Pour que l'élève y parvienne, les situations proposées en EPS doivent pouvoir réunir les trois éléments qui permettent l'apprentissage cités par Berbaum. J., « Apprendre à apprendre », Revue des Sciences humaines HS n°12, 1996 : « savoir apprendre, aimer apprendre et vouloir apprendre. »

L'enseignant doit donc mettre en place des tâches qui vont susciter l'intérêt de ses élèves. Il va par cela provoquer chez eux le désir d'apprendre afin d'atteindre le but proposé par la tâche. Puisque (**pourquoi puisque?**) l'atteinte de ce but est faite par l'intermédiaire de tâches à caractère ludique, alors les élèves vont aimer apprendre. **Ah bon? Tous les élèves aiment jouer au rugby?** Enfin, l'enseignant est également là pour accompagner les élèves dans la tâche et, notamment par ses feed-back, il va pouvoir permettre à l'élève de savoir apprendre. **Tu affirmes, tu ne démontres pas.**

Pour vérifier que l'élève sait apprendre, alors on peut le mettre en situation de verbalisation où il va devoir expliquer comment et pourquoi il a réussi. En parlant concrètement de l'apprentissage abstrait (**on est en maths?**) qu'il vient de faire alors il prouve qu'il a intégré mentalement ce qu'il vient de réaliser physiquement.

En revanche, on note que, selon Delaunay, M., « Les méthodes ou le chaînon culturel manquant », Les cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°29, 57-62 (2003) : l'EPS ne doit pas être simplement « vecteur de transmission itérative des pratiques sportives » mais également « enseigner le cœur de la culture, le fonds culturel ». Ainsi, on peut se demander si l'EPS n'a pas trop tendance à organiser et évaluer uniquement les pratiques sportives et pas **suffisamment** les méthodes.

On ne voit pas assez concrètement ce que c'est qu'apprendre à apprendre, et on ne voit pas d'exemple concret. Sinon, tu écris bien.

L'important en EPS, c'est d'apprendre des techniques et des tactiques sportives :

L'apprentissage est un processus ou un ensemble de processus qui sous-tend des modifications de comportements, à la suite de l'expérience ou du contact avec l'environnement (Malcuit, Pomerleau et Maurice, 1995). L'apprentissage moteur est un processus d'adaptation cognitivo-moteur, relié à la pratique et à l'expérience, favorisé par des conditions d'apprentissage qui mènent à des changements permanents de la performance et de l'habileté motrice (Chevalier, 2004). Pour comprendre les phénomènes d'apprentissage il faut comprendre les conditions qui suscitent les apprentissages.

Certes les techniques et les tactiques (**d'où ça sort? Quel est le lien?**) sont importantes en EPS, au sens où dans les activités physiques, **on** demande aux élèves d'être « performants », de savoir analyser et comprendre un mouvement en le décomposant. La performance s'évalue, notamment, en fonction du résultat « personnel » de l'élève dans sa pratique (8 pts sur 20).

Tu m'imposes un lien entre performance et technique, explique-le.

Mais il n'y a pas que la technique ! En EPS, **on** ne forme pas des « sportifs » (monde fédéral) mais des « élèves » (monde éducatif). « L'EPS ne se confond pas avec les moyens qu'elle propose » !

La technique apparaît (**comment?**) donc en EPS au sens où elle permet aux élèves « d'accéder » à une certaine performance. Néanmoins, cette technique (propre à chaque APSA) subit une « modification » par l'élève, au cours du cycle. En effet, il se l'a réappropriée pour créer une habileté qui lui est propre.

Par ex, Dick-fosbury (JO de 68) produit sa propre technique par une course en arc-de cercle et un saut en diagonale alors que la technique « de base » était un saut en vertical. Il a créé sa « propre technique » car à force d'utiliser « la technique de base », il a développé une « habileté » qui lui semblait plus utile pour lui et plus facile pour décrocher une nouvelle « performance ». **Je préférerais que tu prennes un exemple dans le second degré.**

C'est à partir de l'histoire de ces techniques qu'en EPS, aujourd'hui, les élèves ont le loisir de faire le choix de techniques qui leurs seront la « plus utile » et « la plus facile » pour atteindre la meilleure performance.

Cette « modification » de « la technique de base » se fait au sein d'un environnement (en mouvement et différent), sur le plus ou moins long terme et au sein d'un groupe (collectif). Selon Vigotsky, c'est à partir du groupe que naissent les apprentissages et que ces derniers sont ensuite intégrés individuellement, selon l'individu et ses capacités propres.

Que veux-tu démontrer?

L'important en EPS, c'est d'apprendre à gérer sa vie physique, ses loisirs sportifs à tous les âges de l'existence.

« Les émotions sont des réponses organisées, faisant intervenir l'ensemble du corps, à des situations auxquelles l'organisme doit faire face rapidement », M. Jeannerod, *Le cerveau intime*, Ojacob, Paris, 2002.

Apprendre à gérer sa vie physique met en avant 2 paramètres :

1-l'aspect moteur (essence de l'EPS= CP).

2-l'aspect social (inter-relation entre différents acteurs =CMS)

1- Dans les objectifs des programmes du collège de 2008 et les missions de l'enseignant, il est demandé à ce que les élèves parviennent à « gérer leurs vie physique »

- cela passe par la mise en place de routines par l'enseignant qui vise à provoquer des automatismes chez les élèves.

- cela passe par le rapport à la règle (Méard et Berthone), et à l'aspect sécuritaire dans une activité. C'est à dire connaître les règles de sécurité physique et moral.

Le fait d'instaurer un rapport à la règle et faire émerger des comportements « routiniers » permet aux élèves de connaître les « principes de bases » d'une activité. Les principes de bases étant la règle du jeu, la règle du groupe, la règle des relations entre partenaires/ adversaires, etc... Ces principes de bases, ces règles, établissent un rapport avec les règles admises dans la sociétés, ainsi que les principes qui régissent les rapports sociaux. Cela étant rendu possible car les « élèves » (qui ne le seront plus) se rappelleront les règles essentielles qui permettent de pratiquer en toute sécurité et d'avoir ainsi une bonne hygiène de vie.

Connaître et se connaître faisant aussi partie de l'objectif d'apprendre à gérer sa vie physique.

2- Dans une activité physique s'établit des réactions de conformités et de non-conformités qui sont du au rapport à la règle (contraintes pour certains), aux relations entre élèves (sexe, âge, psychologie, conduite, curriculum scolaire.....) , aux émotions et sensations ressenties dans l'activité (plaisir/déplaisir, motivation/démotivation, ...). {Les réactions émotionnelles :

incivilités, violence, non respect des règles. Sensations, morphologies, peurs. Pas de confiance, caractère de l'individu. Elles peuvent faire émerger des comportements bénéfiques ou aussi bien des conduites destructrices sur l'individu social.] Ces réactions peuvent être positives ou négatives pour les apprentissages. « L'action est intimement pénétrée d'émotions », P.Parlebas, *L'émotion, clés des conduites motrices*, EPS interroge, in *Revue EPS n°312*, 2005. Pendant une activité physique s'établit des émotions : « état affectif déterminé par une situation donnée et s'exprimant au travers de dimensions physiologiques et cognitives », Delignères et Duret, 1998. Le partage d'émotion sociale et le besoin d'affiliation sociale que l'on produit en EPS se construit et se retrouve sur le long terme dans la société.

Les pairs ont besoin d'échanger et d'éprouver des sensations. Dans le « sport », on retrouve ces besoins d'affiliations et ces échanges d'émotions, c'est pourquoi le sport est une pratique sociale de référence. C'est un loisir depuis les années 60 (notamment). Le sport rassemble les individus car il est fédérateur de valeurs qui font échos à la société et aux individus eux-même.

Ça, c'est une fiche de lecture...

L'important en EPS, c'est d'apprendre des méthodes, « d'apprendre à apprendre ».
L'EPS est une activité de « terrain » où les acteurs de la pratiquent observent des comportements chez les autres et chez soi.

Souvent les élèves ont des représentations des activités qui ne sont pas forcément « adaptés » à l'EPS. Chevallard, « passer d'un savoir savant à un savoir enseignable » ; voilà le but de l'EPS. Pour ainsi faire émerger des comportements et créer des apprentissages. Les apprentissages pouvant se faire seul ou en collectif sur le plus ou moins long terme.

Pour apprendre, les élèves doivent être confrontés à des situations dans lesquelles il va y avoir des contraintes, un investissement moteur, une mobilisation de connaissances et de ressources pour tenter de répondre à la demande d'une situation « x », et ainsi parvenir à créer des « habiletés » qui seront source d'apprentissage.

Les méthodes d'apprentissages peuvent venir :

-de l'enseignant : Consignes, Gestion de la classe (conflits?), Outil et matériel pédagogique, Mise en place de groupe de travail (confrontation des savoirs).

-des élèves entrent eux : stratégies d'apprentissages (coping, observation, vicariant...) + interactions (élèves/élèves ; profs/élèves).

-de l'élève lui même : méthode de travail (routines, règles procédures), motivation, ressources innées (cognition, métacognition, potentiel génétique), etc....

Ce n'est pas un argumentaire

L'important en EPS, c'est d'apprendre des savoirs fondamentaux, des savoirs moteurs généralisables, des principes d'actions. = quoi ?

Ici il va falloir faire le lien entre les 3 mots clés !

Savoirs fondamentaux : théorie. Qui viennent essentiellement de l'enseignant. Données Pour améliorer les mouvements des élèves, l'enseignant doit avoir un contenu technique sur l'activité pour prendre en charge les mouvements des élèves et leurs apporter des connaissances. Pour J-P.Astolfi (1990), la connaissance est indissociable de l'individu. C'est un travail interprétatif par l'enseignant qui va aboutir à la formulation d'idées ou de conceptions, Giordan (1996).

savoirs moteurs : physiologie, anatomie, mises en place de ressources. Qui viennent de l'élève. Sur ces capacités physiques et cognitives dans une activité. Rapport à la performance. Sélection et enregistrement des données. Bouthier : Représentation cognitive (en dehors de l'actions immédiate, je m'imagine en train de faire) et fonctionnelle (en cours d'action, schéma et modèle interne). Cascade de décision : l'expert et prédictif et le débutant est réactif (stéréotypisation) : formalisé en règles d'action. Idée et rappel de boucle fermé et boucle ouverte.

Des principes d'action : des mises en contextes, des règles d'actions (jeu),... Mises en place de certaines données dans la situation à exécuter.

Pour qui ? Les élèves.

Pourquoi apprendre des savoirs ? Pour être éduqué ! L'homme est un animal socialement éduqué.

Comment apprendre ces savoirs ? Par des méthodes d'apprentissages et de travail. Par les relation sociales.

Argumentaire sur l'artistique :

Les Activités Physiques Artistiques permettent au lycéen de se forger une culture physique singulière, qui enrichit la culture physique générale qu'il acquiert à partir du collège. Selon TRIBALAT, "l'apport d'une pratique des APA en EPS", Revue hyper EPS n°225, avril 2004 : "il s'agit de favoriser l'émergence d'un habitus artistique". Ainsi au cours d'un cycle d'arts du cirque, l'élève (ceci pourrait énerver Arnaud, mais pour moi ça va) découvre une pratique singulière et peu enseignée, dont les objectifs sont artistiques et non pas purement physiques et liés à une performance mesurée. Il se familiarise à une nouvelle forme d'éducation physique, où le corps est un outil de communication au service de l'émotion à transmettre. Selon le Bulletin Officiel du Lycée d'avril 2010 (aie), cet accès à une culture singulière contribue à remplir le troisième objectif visé par les programmes, à savoir "accéder au patrimoine culturel". Pour autant, cette forme d'EPS a un impact limité sur l'élève au cours de sa scolarité secondaire car les APA sont très faiblement programmées par rapport aux sports de base que sont la gymnastique, l'athlétisme et la natation qui constituent 95% des activités programmées. **Source?**

Selon l'étude de l'ISPED 2005 Bordeaux, 91% des élèves se considèrent être en bonne, voire en très bonne santé. Ce qui signifie que ce concept leur est étranger. L'enseignant doit savoir que ce thème ne préoccupe pas ses élèves. Pour autant, selon Delaunay dans « la santé un vecteur en EPS » 2005, l'auteur exprime l'idée que l'enseignant n'est pas là pour transmettre des techniques d'échauffement ou d'étirement, mais il est plutôt présent pour faire appliquer des modes d'emplois, faire construire un habitus santé chez l'élève. Cet habitus, devra, si possible être acquis par les élèves à la fin de leur scolarité, selon le programme du lycée 2010 et de la CP5 concernant les ASDEP (Activité Sportive de Développement et d'entretien physique) « entretenir sa vie physique et au développement de sa santé tout au long de sa vie ». L'enseignant peut choisir entre la musculation, natation de durée, course longue, ou step, ces activités font partie des ASPED. **Concrètement, je ne vois pas bien ce que tu veux démontrer dans cet argumentaire. Mais, je reconnais qu'il est bien écrit.**

Nous allons montrer que si la vie physique future suppose un acte volontaire, l'éducation physique peut installer les conditions d'une "motivation continuée"(Famose 2001) vis à vis des pratiques corporelles, en éveillant et en entretenant le désir d'apprendre et de pratiquer les APSA toute sa vie.

Pour que notre vie physique perdure au-delà des murs de l'école et au fil de la vie, l'importance va être de procurer à l'école le plaisir de pratiquer. Du plaisir grâce à l'EPS qui doit être le lieu où la mise en jeu du corps procure des émotions et des sensations positives et originales que plus tard, le futur pratiquant cherchera à retrouver dans sa pratique physique d'adulte. Selon une enquête réalisée à Marseille en 1996, 24.4% des lycéens expriment une motivation centrée sur le jeu et le dévouement (Beunard 1999). D'où l'importance de l'activité ludique (Agon, Ilynx, Mimicry, Aléa Caillois 1958), du temps d'engagement moteur (Pieron 1992) et des relations avec les autres (besoins d'affiliations c'est à dire d'appartenir à un groupe, Atinson et Al 1954).

Grâce aux jeux traditionnels comme un ballon prisonnier qui est une activité ludique mettant en contribution un engagement moteur (essoufflement, effort physique...). Cette activité où les élèves ont un but commun (gagner l'autre équipe sous forme de jeu, sans avoir de contraintes de notes par l'enseignant). **Tu n'as pas fini ta phrase.** C'est un moyen pour le professeur de mettre les élèves en situation d'apprentissage (**le problème est bien là: que vont-ils apprendre à la balle au prisso que l'on peut relier aux programmes?**) sans que les élèves aient conscience de faire du sport mais en privilégiant le plaisir du jeu, du dévouement de façon ludique. Le plaisir, " la motivation continuée" pour pratiquer une activité physique est l'un des moyen pour que l'élève perdure l'EP dans sa vie future. **Donc ils vont s'inscrire à des clubs de balle au prisso?** Mais la gestion de sa vie future ne peut s'envisager sur le long **terme**, de la 6° à la terminale (interaction entre les cycles d'activités). Là, je ne comprends pas.

C'est con, parce que le début est super bon. Jusqu'à la balle au prisso...

L'important en EPS, c'est d'apprendre des techniques et des tactiques sportives.

La notion de technique a été souvent controversée dans le domaine de l'EPS. Ceci est principalement dû à une ambiguïté dans la définition du terme de technique.

La technique est à différenciée du technicisme, comme le soulignent Pradet et Soler dans « Technique et EPS », dossier EPS n°50 2000 :

– le technicisme, c'est lorsque l'enseignant propose aux élèves la reproduction des solutions techniques adoptées par les athlètes de niveau. Ceci n'est pas favorable à l'apprentissage de l'élève dans la mesure où ce dernier n'a pas de réflexion sur son action puisqu'il se contente d'imiter et souvent sans y parvenir puisque l'athlète de haut niveau possède un niveau de ressource bien plus élevée.

– La technique au contraire implique totalement l'individu dans son domaine d'appropriation. En effet il faut voir dans la technique bien **au-delà** de la technique gestuelle, elle met en jeu des techniques de motivation, prise de décision, de contrôle moteur, de gestion des potentiels athlétiques, de focalisation de la vigilance etc...(« Bouthier, Lafont, Elle naît de situations problèmes et conduisent à l'adaptation de l'élève et à la recherche de solution.

Jusque-là, tout va bien.

Mais donne un exemple de contenu technique pour armer un argumentaire avant de passer à un nouveau concept, la tactique.

Parallèlement à la technique il est important de développer la tactique chez l'élève, cela va concerner tout l'aspect décisionnel sur le moment. Par exemple au football, si l'élève a une bonne technique de frappe mais ne prend pas en compte les déplacements et la position du gardien son action sera inefficace.

Cependant ce système basé sur les techniques et les tactiques nécessitent une connaissance accrue des APSA chez l'enseignant.

Du coup, je ne sais pas vraiment ce que tu veux démontrer.

Argumentaire : L'important en EPS, c'est d'apprendre à gérer sa vie physique, ses loisirs sportifs à tous les âges de l'existence

Le contexte au sein duquel nous vivons est favorable à l'augmentation du temps consacré aux loisirs sportifs. L'EPS, qui se retrouve au premier rang de ce nouveau contexte, **là, tu vois, c'est ce que j'appelle le syndrome du champion du monde!! Est-ce que tu crois vraiment que l'EPS rencontre plus d'écho que les jeux vidéo?** doit donc prendre à sa charge le « savoir gérer sa vie physique » qui pourra se comprendre comme la formation d'une « citoyenneté sportive » (*Delignères. D & Garsault. C (1996) Apprentissage et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ? Dossier EPS n°29*). Les textes se sont récemment adaptés à cette nouvelle configuration en présentant ce 3^{ème} axe principal : « *Acquisition de connaissances permettant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de l'existence* ». On peut aussi y voir un intérêt pour la discipline elle-même ; l'importance de sa sauvegarde au sein de l'École (crédibilité). **Pourquoi ne parle plus plus concrètement de la CP5?**

L'important n'est pas de développer de ressources (**ben voyons...**), mais de rechercher une appropriation culturelle des pratiques physiques et des loisirs. Prenons l'exemple souligné par (*Delignères. D & Garsault. C (1996) Apprentissage et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ? Dossier EPS n°29*) : « *nous pensons notamment qu'une telle formation devrait viser de manière prioritaire la gestion de la sécurité dans les pratiques à risque* ». L'élève apprendrait à gérer son capital santé au travers de la pratique des APS, et il pourrait réinvestir cet acquis dans le temps, autant dans le domaine sportif que du quotidien (ex : porter une charge).

Ce n'est pas la gestion par l'élève de ses propres ressources ce que tu es en train d'écrire?

Cependant, cet apprentissage passe chez certains, par une prise de contact « positive » avec la pratique : *Cogerino. G (1995) Gestion de la vie physique, Revue EPS n°251* : « *Il s'agit de donner le goût à l'élève d'une pratique physique* ». De nombreuses méthodes motivationnelles (susciter par les sensations, le déplaisir,...) permettront à certains de découvrir cette culture associée à la pratique physique, et d'en tirer les biens-faits au travers d'une bonne (**attention de ne pas tomber dans des jugements de valeur**) gestion de cette pratique tout au long de leur existence. En effet, *Cogerino. G (1995) Gestion de la vie physique, Revue EPS n°251* : « *Elles permettent (les acquisitions), au-delà du développement physique « normal » la construction par l'élève d'une image positive de lui-même.* »

Nous concluons par soulever **?????** un obstacle concernant le 2^{ème} point de cet apprentissage : « *à tous les âges de l'existence* ». Selon les réponses fournies par les enseignants dans l'article de *Cogerino. G (1995) Gestion de la vie physique, Revue EPS n°251* : « *Il (l'élève) lui est extrêmement difficile de se projeter dans le futur : s'imaginer adulte, vieillissant* ». Pour qu'il ait un sens éducatif et un réel impact chez l'élève, cet apprentissage ne devrait-il pas être relayé par l'ensemble des disciplines, du moins dans la nécessité de « réinvestir à tout âge de l'existence ». **Ben non, puisqu'on est les champions du monde en EPS!!!**

Je trouve que tu t'es un peu noyé dans cet argumentaire.

L'important en EPS, c'est d'apprendre des méthodes,

« d'apprendre à apprendre »

Lorsqu'on parle d'apprendre à apprendre, on désigne l'action de l'élève qui apprend quelles méthodes il doit utiliser pour s'approprier de nouvelles connaissances.

Pour que l'élève y parvienne, les situations proposées en EPS doivent pouvoir réunir les trois éléments qui permettent l'apprentissage cités par Berbaum. J., « Apprendre à apprendre », Revue des Sciences humaines HS n°12, 1996 : « savoir apprendre, aimer apprendre et vouloir apprendre. »

L'enseignant doit donc mettre en place des tâches qui vont susciter l'intérêt de ses élèves. En prenant l'exemple d'un apprentissage au badminton, l'enseignant doit amener l'élève à comprendre qu'un geste technique comme le service ne peut s'acquérir que par la répétition. En comprenant cela alors l'élève va savoir comment apprendre le geste du service. En revanche, répéter des services s'avère généralement être une tâche ennuyeuse pour l'élève. Il faut donc faire en sorte de trouver des exercices innovants, par exemple en proposant différentes cibles à atteindre. Plus on va proposer une tâche que l'élève aime et plus on va arriver à ce qu'il aime apprendre. Enfin, l'enseignant devrait proposer des tâches de jeu où l'élève pourra réinvestir ce qu'il a appris lors des éducatifs. On peut penser par exemple à bonifier les points gagné grâce à un service efficace. L'élève va ainsi comprendre l'intérêt d'apprendre à servir pour améliorer son jeu global au badminton. Il devrait donc vouloir apprendre. **Ça, c'est bon.**

Pour vérifier que l'élève sait apprendre, alors on peut le mettre en situation de verbalisation où il va devoir expliquer comment et pourquoi il a réussi. En parlant concrètement de l'apprentissage qu'il vient de faire alors il prouve qu'il a intégré mentalement ce qu'il vient de réaliser physiquement. **C'est bon.**

En revanche, on note que, selon Delaunay, M., « Les méthodes ou le chaînon culturel manquant », Les cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°29, 57-62 (2003) : l'EPS ne doit pas être simplement « vecteur de transmission itérative des pratiques sportives » mais également « enseigner le cœur de la culture, le fonds culturel ». Ainsi, on peut se demander si l'EPS n'a pas trop tendance à organiser et évaluer uniquement les pratiques sportives et pas suffisamment les méthodes.

Peut-être, mais je ne vois pas les enseignants d'EPS programmer des cycles de "apprendre à apprendre". C'est bien le problème.

Le cadre de référence de l'EPS est basé sur trois objectifs généraux. Le dernier de ces objectifs stipule que l'EPS développe « *l'acquisition de connaissances permettant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence* » : Arrêté du 24 Mars 1993. **C'est quoi ça?**

Cet objectif oriente et structure l'EPS depuis quelques années. En effet, il permet de répondre concrètement aux « nouveaux » problèmes de la société, avec à leur tête la notion de santé. Cette prédominance à une sensibilisation à la santé chez les plus jeunes est un des impératifs qui impose de respecter ce troisième objectif.

Qu'est-ce que tu es en train de m'écrire?

D'après l'OMS, il existe trois types de santé : physique, sociale et psychologique. L'EPS par sa diversité didactique et pédagogique peut développer ces trois types de santé : en sociabilisant l'élève au travail en groupe, aux diverses interactions (santé sociale) ; en luttant contre le stress et en développant le bien-être, le sentiment de compétence (santé psychologique) et enfin en accroissant les fonctions physiologiques de l'élève (santé physique). **Si tu veux.**

La prise de conscience de la notion de santé chez les plus jeunes peut les inciter à pratiquer des loisirs sportifs à tous les âges de leur existence. **Les jeunes s'en foutent de la santé.**

Néanmoins, Biddle et Goudas en 1994 disent que « *si les préoccupations de santé peuvent dans un premier temps motiver l'implication des individus dans la pratique physique, leur persévérance sur le long terme est liée aux sensations de plaisir* ». A ces propos Delignères dans Le plaisir en questions en 2003, montre l'importance d'introduire la notion de plaisir dans un cycle d'EPS. Pour ce faire, il démontre l'importance des APS nouvelles à fortes sensations dans la recherche de plaisir pour l'élève. Telle que l'escalade. En effet, un cycle d'escalade pour une classe de 6ème va faciliter la liaison entre pratique physique et plaisir, à condition de respecter quelques règles didactiques. Il est important de proposer différentes entrées pour une même activité (par jeux de rôles, par défis) afin de développer différentes sensations chez le pratiquant. **Ça manque un peu de précision.**

De plus, **(tu es en train de te disperser)** l'auteur insiste sur l'intérêt de proposer des tâches de difficulté optimale (décalage **optimal** de L. Allal), c'est-à-dire de développer une pédagogie différenciée en fonction des capacités de chaque élèves (groupe de niveau), afin de ne pas frustrer ou de ne pas écœurer certains pratiquants. **C'est-à-dire?** Enfin, l'enseignant doit orienter ses élèves vers un but de maîtrise **(c'est quoi?)** car il s'avère que le plaisir se développe plus quand l'élève se fixe des objectifs personnels. Toutes ces variables didactiques vont permettre à l'élève d'associer plaisir et pratique physique. Ainsi, la sensibilisation au lien entre plaisir et pratique physique en EPS peut agir à long terme (« *aux différents âges de son existence* ») sur l'apprentissage de la gestion de sa vie physique et de ses loisirs sportifs. L'enjeu sociétal de la santé chez les plus jeunes **(au collège?)** peut-être une finalité à condition que l'enseignant introduise la notion de plaisir en EPS.

Je trouve que tu te disperses beaucoup dans cet argumentaire.

L'important en EPS, c'est d'apprendre des savoirs fondamentaux, des savoirs moteurs généralisables et des principes d'action.

L'EPS est au service de l'élève dans le sens où l'enseignant part des besoins et des attentes de l'élève pour lui enseigner des savoirs réutilisables dans le futur. Il faut donc transmettre et enseigner des savoirs qui ont du sens et qui font preuve d'une logique d'apprentissage afin que l'élève puisse se former, grandir dans le but de devenir un citoyen. La loi d'orientation de 89 (non) nous le confirme : « Il faut préparer l'élève à devenir un citoyen responsable...les nouveaux programmes doivent avoir du sens par rapport aux apprentissages dispensés... »

On intervient auprès de l'élève en enseignant et en utilisant différents savoirs dans le but que cela **corresponde** à tous les élèves pour qu'ils puissent acquérir les compétences visées du **programme** et qu'ils puissent profiter pleinement de leur parcours d'apprentissage. L'acquisition de connaissance se fait à l'aide de différents moyens qui sont les APS (forme culturelle) et l'apport de contenus se fait à travers différents savoirs que l'enseignant va enseigner durant son cours (fond culturel).

A ce moment de ton argumentaire, je ne vois pas ce que tu veux démontrer. Recentre tes propos.

Aussi, si l'on veut un développement optimal de l'élève il est important d'enseigner et d'utiliser la complémentarité des savoirs que nous aurons préalablement sélectionnés comme étant importants et essentiels à la progression de l'élève (savoirs moteurs généraux, savoirs méthodologiques etc.). Pourquoi ? Il faut savoir que le temps d'apprentissage scolaire est beaucoup plus réduit que le temps d'apprentissage sportif dans un club par exemple (4 à 6h d'entraînement par semaine contre environ 3h de cours d'EPS par semaine), de ce fait nous devons faire preuve de bon sens en enseignant ce qui nous semble primordial pour l'acquisition de compétence. Nous ne sommes pas en capacité de pouvoir tout apprendre aux élèves, c'est pourquoi il faut tendre vers une généralisation des savoirs « en vue de produire des résultats efficaces et répétables » (M. Delaunay B.L. Académie de Nantes N°8). **Tout ceci reste bien théorique.** L'avantage d'apprendre des savoirs fondamentaux c'est que cela va servir et se retrouver dans divers domaines pour répondre à différents problèmes ; ce qui permet à l'enseignant de gagner du temps en l'utilisant de manière intelligente et économique. **Peut-être, mais je ne vois pas de quoi tu parles.**

De ce fait les principes d'action en sport collectif permettent d'expliquer l'action et d'agir en conséquence et ce, dans tout le domaine d'action des sports collectifs.

Est-ce que cette phrase constitue la partie "pratique" de ton argumentaire?

Proposer des situations de démarquage en utilisant plusieurs sports par exemple en handball, en basket etc. On propose des principes d'actions à l'aide de différents moyens (les sports). L'élève doit apprendre tous ces savoirs au fur et à mesure si l'on veut qu'il soit capable de résoudre des problèmes dans une situation.

En te lisant, je ne suis pas convaincu.

L'important en EPS, c'est d'apprendre à gérer sa vie physique, ses loisirs sportifs à tous les âges de l'existence.

Une des finalités de l'EPS dans les textes officiels est « l'acquisition de connaissances permettant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence. ».

Non, tu confonds finalité et objectif. Relis les programmes.

Cela montre l'intérêt qu'à l'EPS de faire de la gestion de la vie physique une de ses principales priorités. L'enseignant a pour rôle d'être un formateur éducatif auprès des élèves afin qu'ils soient aptes à devenir des citoyens responsables. Nous devons, comme nous informe le texte de Delignières et de Garsault tendre vers une formation d'une « citoyenneté sportive » en préparant le plus tôt possible les élèves à résister ou à affronter les caractéristiques de la société (aussi bien positives (bonne estime de soi) que négatives (stress)). **Je ne comprends pas ce passage.**

L'enseignant **doit être capable** de transmettre et d'enseigner des savoirs et des connaissances dans le but que l'élève fasse des choix pertinents, fasse preuve de responsabilité, de prévention quand à sa santé et sa pratique physique actuelle ou futur.

Mais s'il "doit être capable", comment va-t-on vérifier ça?

Comment l'enseignant va s'y prendre pour assurer la formation de la gestion de la vie physique des élèves ? Ils pourraient, par exemple, établir un carnet de santé que chaque élève tiendra tout au long de l'année. Ce carnet de santé pourrait comporter des questionnaires sur les habitudes de vie (alimentation, sommeil etc), un planning en rapport avec leur pratique physique extra scolaire, une grille d'échauffement (savoir comment et pourquoi s'échauffer par exemple). **Bonne chance.** Un carnet de santé qui sera un projet pour l'élève afin d'avoir une prise de conscience sur sa vie physique (qu'est ce qu'il aura à améliorer ou pas dans un futur proche). C'est une autre manière de transmettre la gestion de la physique aux élèves sans passer par une pratique d'APSA spécifique. **A quoi sert la CP5 dans ce cas?** On amène le dialogue, le questionnement, la mise en projet de l'élève sur sa vie physique et que cela puisse être réinvesti plus tard. **C'est un souhait, pas une réalité.**

Cependant dans l'enseignement actuel de l'EPS, l'étude des travaux de l'université Houlgate (1993) démontre qu'on privilégie plus les deux premiers objectifs des textes officiels. **Ah, c'est mieux, tu parles d'objectif.** Les enseignants avouent avoir de la difficulté face à cet objectif et se concentre plus sur les deux premiers en essayant d'intégrer le troisième dedans.

L'EPS "fait vivre une diversité d'expériences corporelles aux élèves afin d'élargir et d'enrichir leurs compétences, connaissances, savoirs et aptitudes". (Programmes du lycée 2000). Cette diversité d'expériences corporelles est liée à un enseignement. Ce dernier consiste en la transmission de savoirs, de techniques à l'élève par le biais du processus de l'apprentissage. L'apprentissage que Schmidt définit en 1982 comme étant "un ensemble de processus lié à l'exercice ou à l'expérience amenant des modifications relativement permanente du comportement habile", permet à l'élève d'acquérir des techniques (**pas seulement**). Selon Vigarello en 1978, une technique est "un geste qui se transmet et qui permet d'être efficace". En EPS, les techniques, dans les textes officiels, sont traduits en termes de compétences spécifiques et de savoir faire (Programme du Collège en 1996), de connaissance (Programme du lycée 2000) et de capacité (Programme Collège 2009).

Premièrement, 96 et 2000, tu n'en parles plus.

Ensuite, les collèges, c'est 2008. Appuie toi sur la terminologie des programmes.

Dans ce cadre de l'apprentissage moteur, les techniques correspondraient aux habiletés motrices.

Se pose alors la question du modèle à prendre pour ces techniques? Le sportif ou artiste de Haut Niveau représente la référence au niveau national et international. Leurs techniques sont souvent considérées comme un modèle à suivre et plus efficaces. Toutefois, le Haut Niveau est très éloigné au niveau scolaire. Donc peut-on prendre les techniques de Haut Niveau comme modèle? **Si non faut-il les ignorer? Existe-il un moyen de les adapter au niveau des élèves? Penses-tu vraiment avoir fait le tour du questionnement en 3 questions seulement?**

Fort de ce questionnement nous allons tenter de démontrer que dans le cadre des enseignement des techniques en EPS , il n'est pas permis d'ignorer ni de copier strictement les techniques du sportif ou de l'artiste de Haut Niveau. **Suite de la problématique? Que faut-il faire alors?**

Tout d'abord, nous allons voir dans une première partie que la technique permet d'être efficace tant dans le domaine scolaire que chez les sportifs de Haut Niveau. Ensuite, nous allons mettre l'accent sur les techniques dans les textes officiels qui font l'objet de compétences spécifiques (**où as-tu lu ça?!!!!**) (CA, CP 3...) et de savoir-faire (connaissances, attitudes, capacités) tant dans les objectifs à l'école que chez les sportifs de Haut Niveau. Et enfin, nous pouvons nous rendre compte que certaines techniques ou habiletés motrices sont prises chez les sportifs de Haut Niveau et d'autres sont changées pour de pas oublier que l'EPS ce n'est qu'une expérience corporelle.

Je ne comprends pas l'annonce de la seconde et de la troisième partie.

L'important en EPS, c'est d'apprendre des méthodes, « d'apprendre à apprendre ».

L'EPS privilégie les résultats et les performances et place tout ce qui relève des processus et procédures au rang de moyen et d'outil. Pour résumer, en EPS, l'élève a une bonne note s'il fait une bonne performance ou s'il a un bon résultat et **ce** quel que soit les moyens ou méthodes qu'il a utilisés. **Pas tout à fait, des points sont attribués aux "projets", donc l'élève doit, au minimum, respecter ce qu'il a annoncé.**

Mais le professeur d'EPS ne doit pas seulement développer les ressources des élèves (mais) il doit **aussi** transmettre des méthodes. En effet, selon le BO spécial n°6 du 28 août 2008 sur les Programmes du collège, l'élève doit acquérir des «compétences méthodologiques et sociales révélant principalement l'appropriation d'outils, de méthodes... ». Apprendre des méthodes est donc important.

Prenons l'exemple d'une situation de 2 contre un en football. Dans cette situation on met deux élèves qui attaquent, un qui défend et deux qui observent. (On met donc **en place** ce qu'appelle Garsault en 2004 des rôles socio participatif). Les deux élèves qui attaquent partent avec le ballon et doivent marquer, le défenseur doit les empêcher. Le rôle des observateurs est important, ils permettent d'avoir un retour sur ce que les joueurs ont fait. En effet ils permettent de dire les bons et mauvais choix. Par exemple, si le porteur a été (**est allé?**) fixé le défenseur pour faire la passe à son coéquipier seul, ça c'est un bon comportement. Au contraire si le porteur de balle avait le couloir direct et fait (**a préféré faire**) la passe c'est un mauvais choix. Donc les observateurs permettent de corriger (**conseiller ou de renseigner**) les joueurs mais aussi en voyant ce qui est bien ou pas, ils savent ce qu'ils doivent faire.

Ainsi « l'élève apprend mieux après avoir identifié les mécanismes qui conduisent à la réussite » (Grehaigne Godbout Tactical Knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective, 1995). **Yes.**

Autrement dit, l'élève en apprenant les méthodes et les moyens pour réussir **ici et maintenant**, réussira (**devrait réussir**) plus facilement **ailleurs et plus tard**. C'est pourquoi en EPS il est important d'apprendre des méthodes, « d'apprendre à apprendre ».

Mais la pratique des APSA est aussi importante. Il ne faut pas juste transmettre des méthodes. La pratique des APSA est déterminante et indispensable pour les élèves **dans la mesure où....** L'EPS est la seule matière où on utilise, développe et découvre son corps et sa motricité.

Pour conclure, Dersoir dit « ce n'est qu'en liant les contenus d'enseignement à apprendre et les méthodes pour les apprendre qu'il y a véritablement éducation ».

C'est pas mal.

Représentation et mode d'entrée dans l'activité.

Lorsque l'enseignant choisit son activité et la présente à ses élèves il va être confronté aux représentations qu'ils peuvent avoir de cette activité. En effet les différents types de représentations vont contraindre l'enseignant à choisir un mode d'entrée dans l'APSA plutôt qu'un autre, dans le but d'entretenir une motivation positive chez l'élève et stimuler au mieux son envie de pratiquer et de s'investir. Le premier type de représentation auquel se heurte l'enseignant est la représentation sociale de l'activité que l'élève peut avoir. En effet selon ses origines culturelles, son éducation, son genre ou le type d'activité **qu'il affectionne**, l'élève aura une représentation positive ou négative de l'activité **proposée**. C'est donc à l'enseignant de choisir le mode d'entrée le plus favorable à son type de classe. Outre le fait de pouvoir choisir l'activité **(non, le plus souvent c'est l'équipe pédagogique qui choisit, pas l'enseignant)** qui lui semble la plus favorable plus développer une compétence propre particulière, l'enseignant doit aussi choisir le mode d'entrée dans cette activité, ce que Parlebas appelle la voix d'entrée dans l'APSA en 1984 **(source?)**.

Par exemple, prenons une classe de 2nd en lycée professionnel en option électronique, soit une classe au public majoritairement masculin **auquel** on voudrait faire faire un cycle de danse pour développer la compétence propre 3 « réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique » (BO spé n°4 programme lycée du 29/04/2010). Pour ce public masculin où la danse est souvent vue de manière négative. **De ce fait**, l'enseignant pourra entrer dans l'APSA par l'utilisation d'objets. La situation de la veste, où l'enseignant fait une chorégraphie que les élèves reproduisent **(en ayant le droit de la modifier s'ils le veulent)**, se basant sur l'utilisation d'une veste permet de décentrer l'attention de l'élève sur la danse et aussi d'utiliser un objet masculin avec la veste. Les élèves auront ainsi une représentation moins négative de la danse. Situation de la veste proposée dans la revue « contre pied » (hors série n°07 septembre 2013) de Cathy Tatinet.

C'est bon

L'important en Ep c'est d'apprendre à apprendre :

Même si Éducation physique a pour objectif d'améliorer la motricité des élèves, Elle a aussi des objectifs commun(e)s (à) aux autres disciplines comme les compétences méthodologiques et sociales par exemple. En effet elle doit utiliser les tâches motrices afin de pouvoir (faire) acquérir des compétences méthodologiques et sociales. Ainsi en plus de devoir atteindre des objectifs propres à une famille d'activité et les compétences attendues par les programmes, la tâche proposée par le professeur d'éducation physique et sportive, dans le cadre du parcours de formation (c'est quoi?), devra en plus amener les élèves à réfléchir sur des méthodes de travail et il devra aider à transmettre à l'élève des règles de société de savoir vivre. Prenons l'exemple du badminton dans un cycle de lycée prévu dans le parcours de formation de l'élève, qui a pour objectif de faire atteindre des compétences attendues de niveau trois spécifique au badminton aux élèves (compliquée cette fin de phrase). le professeur essaye donc d'amener les élèves à jouer sur toute l' HORIZONTALITÉ (pourquoi mettre ce mot en majuscule? Ça ne me parle pas plus que s'il était en minuscule. Que veux-tu dire? nous pouvons lui proposer une tâche qui lui permettra et de travailler l'aspect tactique et moteur de l'activité mais aussi de la mettre en relation avec les autres et de lui donner des méthodes de travail c'est-à-dire de lui donner les moyens d'apprendre apprendre. Ici nous mett^{ant} trois élèves en coopération deux qui travail^{lent} et un qui observe. L'observateur devra mettre une croix sur un schéma du terrain à l'endroit où le volant tombe. Ainsi à la fin de la partie l'observateur fera un retour sur les coups de 2 autres acteurs. Ainsi chacun passant par le rôle d'observateur(s) et d'acteurs vas pouvoir prendre conscience de l'utilisation qu'il fait du terrain. L'enseignant aura ainsi proposer une tâche dans le parcours de formation de l'élève qui va lui permettre d'atteindre la compétence attendue qui demande l'utilisation de tout le de badminton. Non, c'est faux, ce n'est pas le libellé de la CP3. Mais en plus de cela l'enseignant aura fait intervenir des rôles sociaux participatifs d'acteur est observateur, dans le parcours de formation qui aideront les élèves à acquérir des compétences méthodologiques et sociales. En effet sa tâche aura permis à l'élève d'améliorer sa relation avec les autres lui aura donner des méthodes de travail. Ceci est une affirmation, pas une démonstration. L'enseignant aura ainsi traversé les compétences motrices attendues par les programmes avec des compétences plus générales communes à toutes les disciplines. Par contre, j'aime bien cette phrase. Cependant le professeur d'éducation physique et sportive ne devrait pas ,dans le parcourt de formation, Établir des tâches uniquement pour améliorer les compétences méthodologiques et sociales il devrait plutôt les insérer dans les tâches qui ont pour objectif d'améliorer la motricité de l'élève. Ce n'est pas ce dont tu viens de me parler? ainsi pour avoir de l'influence sur les méthodes de travail et les relations social de l'élève. pour cela il devra entrer dans un processus plus long et qui intégrera les compétences méthodologique et sociale dans des tâches qui on des objectifs spécifique a l'éducation physique et sportive. Désolé, mais là ça se dégrade sévèrement..

Pour le principe, c'est bon.

Pour autant, ton argumentaire manque un peu de fluidité à la lecture, ça viendra en s'entraînant.

Le plus embêtant, c'est que ton argumentaire ne fait apparaître aucune référence scientifique, aucune référence institutionnelle. Et ça c'est seulement pas possible.

L'important en EPS, c'est d'apprendre à gérer sa vie physique et ses loisirs sportifs à tous les âges de l'existence

Développer un argument : l'autonomie

Tout au long de notre vie, nous apprenons à devenir autonome car cela (est?) nécessaire pour pouvoir vivre notre vie d'adulte. En effet, nous pourrions ainsi vivre seuls, sans ne plus dépendre de personne, nous serons capables de nous gérer financièrement mais également de gérer notre corps. Ainsi, à l'école, les enseignants nous apprennent à devenir autonomes dans différents domaines, et notamment en EPS, les enseignants ont pour 3^o objectif « l'entretien des potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de l'existence » (textes officiels, **non tu dois être plus précise**). Autrement dit, l'enseignant doit pouvoir permettre à tous ses élèves d'être capable de gérer sa (leur) vie physique, son (leur) corps, dans sa future vie d'adulte (**cette dernière phrase est-elle nécessaire pour comprendre la précédente?**). Il faudra donc parvenir à rendre les élèves autonomes d'un point de vue de la gestion corporelle. C'est ce que demande la compétence propre numéro 5, c'est le développement et l'entretien de soi, qui n'apparaît qu'au lycée, pour des raisons de gestion. **C'est quoi des raisons de gestion?** L'EPS du collège est plus centrée sur l'application (**de quoi?**) tandis que celle du lycée est plus centrée sur le gestion. Pour être à même de comprendre tout cela, nous allons illustrer nos propos par un exemple concret. Prenons une classe de terminale, qui doit choisir ses menus en début d'année scolaire. Les élèves de cette classe, aussi différents soient-ils, vont certainement choisir le menu qui leur plaît le plus, ils développeront alors un sentiment d'autodétermination (**Lieury, quel ouvrage? Quel article? Quelle année?**) dans le sens où ils seront motivés car ils se seront engagés eux-mêmes dans ces activités. En étant motivés, les élèves seront attentifs aux explications de l'enseignant, ils montreront un certain intérêt pour cette pratique, ils s'engageront de manière volontaire et autonome. De ce fait, il sera possible pour eux de réinvestir les acquis vus en cours d'EPS, qu'ils soient moteurs ou intellectuels, dans leur vie future. Un élève de terminale, qui sait comment s'échauffer seul, selon le temps qu'il fait dehors (en plein été ou bien en hiver), sera capable plus tard, après sa sortie du cursus scolaire, de s'échauffer seul, pour éviter les blessures et rentrer de manière optimale dans son activité qui pourrait être une séance de fractionné en course à pied. L'élève, devenu adulte, sait qu'il est nécessaire de s'échauffer pour éviter les blessures et il sait comment procéder. C'est donc à l'enseignant d'EPS de donner un certain attrait, du sens (Develay, 1996) à son activité et des informations, afin que ses élèves soient motivés par la pratique et aient envie plus tard de pratiquer tout en se gérant seul, de l'échauffement aux étirements.

Oui, mais quel rapport entre l'échauffement et la CP5? On s'échauffe dans toutes les APSA. Savoir s'échauffer est une compétence attendue en fin de collège!!!

ARGUMENT sur les formes singulières d'APSA à l'école

Dans cet argument nous allons nous attacher à montrer que l'EPS fait pratiquer des APSA sous des formes scolaires singulières voire originales. En effet notre enseignement se base sur des pratiques sociales de références (MARTINAND 1986). Il faut alors y percevoir deux aspects, le premier est que les pratiques sont dites sociales, elles sont donc issues du monde extérieur à l'école avec des fédérations et institutionnalisées, **ou pas, comme les step**. Le second est qu'elles sont dites de référence, à savoir que lorsqu'on se réfère à quelque chose on s'appuie sur cela pour viser autre chose, **(tu as le droit d'être plus clair)** les pratiques sociales sont donc un moyen pour viser des compétences chez nos élèves, une base que l'on va pouvoir plus ou moins modeler pour rendre nos élèves compétent car notre objectif se situe bien là. La logique entre école et fédération est inversée, à l'école on utilise une pratique pour former un citoyen cultivé, lucide et autonome (finalité programmes collège 2008 et lycée 2010), en fédérations on s'adapte pour se conformer au moule de la pratique **(on attend du pratiquant qu'il se conforme ...)**. Les APSA seront donc adaptées en fonctions de nos intentions pédagogiques et de notre classe. Par exemple **avec** un enseignant **avec** l'intention de faire progresser ses élèves de terminale **avec (un peu maladroit ce type de répétition)** une évaluation importante à la fin de l'année en triple saut (pratique sociale)

Depuis quand on évalue les élèves en triple saut au bac?????? Peux-tu regarder le Bulletin officiel spécial n°5 du 19 juillet 2012?

choisira d'adapter la discipline pour se focaliser sur les éléments réellement enseignés ??? afin de ne pas retomber dans la culture de la performance pure et du technicisme comme ce fut déjà le cas. **Pour autant, il faut être performant au bac ou pas?** Ainsi on effectue en terminale non pas 3 bonds mais 5 pour accentuer ce qui est vraiment enseigné (reprise d'appuis, la poussée... **à développer**) au lieu de juger des capacités physiques (**seulement des aptitudes**) de nos élèves. **Ce sont les capacités réflexives qui sont évaluées alors? Non. Donc la question que tu dois te poser, c'est de savoir pourquoi c'est le pentabond qui a été retenu plutôt que la longueur.**

Cependant il faut faire attention car les élèves eux connaissent les pratiques sur lesquelles on se base en EPS car elles appartiennent à la culture sociale, ils peuvent donc avoir des idées pré conçues de ce qu'est l'activité, par exemple un élève en gymnastique peut arriver après les JO en voulant sauter et tourner dans tous les sens pour reproduire ce qu'il connaît et à vu de la discipline ! Il faut donc faire attention à utiliser les désirs de l'élève pour ne pas qu'il refuse l'apprentissage mais le rediriger vers ce vers quoi l'on tend, acquérir des compétences inscrites dans les programmes ou le socle commun (collège, décret juillet 2006). **C'est pas mal, continue.**

Argumentaire article P.BORDES (2006)

« Qu'est-ce que donner du sens aux apprentissages en EPS » (Revue Hyper EPS n°232)

Dans son article « Qu'est-ce que donner du sens aux apprentissages en EPS » (Revue Hyper EPS n°232) publié en 2006, P.BORDES entre dans l'EPS par la (s'inscrit dans la...) composante méthodologique (des compétences attendues), c'est-à-dire par(en soulignant) la mobilisation des ressources de l'élève. Il répond donc au deuxième objectif de l'EPS qui est de développer et d'entretenir des ressources bio-fonctionnelles.

En effet, P.BORDES défend l'idée que dans l'APSA il faut avant tout permettre la mobilisation de ressources et de ressenti chez l'élève. L'apprentissage de techniques n'est donc pas prioritaire pour l'auteur.

Or, une APSA confronte l'élève à une mobilisation inhabituelle de ressources, c'est pourquoi l'enseignant doit focaliser l'élève sur les sensations qu'il peut éprouver, sur le plaisir et le sens qu'il donnera à la pratique de cette activité. Cet intérêt et ce sens doivent être construits par l'élève plutôt qu'imposé par l'enseignant. Ainsi, cela permettra à l'élève de s'investir dans l'activité en adoptant des stratégies motivationnelles (d'approche ou d'évitement)(FAMOSE 2001) et au contraire éviter des éventuelles stratégies de Coping (LAZARUS et LAUNIER 1978) c'est-à-dire des moyens que l'élève utilise pour éviter l'effort demandé. Attention, le coping, faire face, peut être d'approche, donc positif, Famose, l'apprentissage auto-régulé, revue EPS n°300, 2003.

Prenons une classe de 4^{ème} qui en cycle de rugby travaille sur un contenu d'enseignement qui est le plaquage. La classe de 4^{ème} correspond au début de l'adolescence et donc de changements morphologiques qui sont propres à chaque individu. Les enfants n'évoluant pas à la même vitesse, les gabarits vont être très différents, ce qui va poser problème d'un point de vue affectif et émotionnel quant à l'approche du plaquage.

L'enseignant peut ne pas mettre assez de protection dans sa façon d'enseigner ce contenu d'enseignement, et peut également ne pas tenir compte des émotions et des ressentis des élèves qui se manifestent par la peur de se faire mal, de faire mal à l'adversaire, la peur de se salir... Dans ce cas-là, lorsque ces aspects affectifs ne sont pas pris en compte, l'élève ne va pas prendre de plaisir à pratiquer, il ne va pas trouver d'intérêt à s'investir dans l'APSA, à faire des efforts, ce qui va expliquer qu'il adopte des stratégies d'évitements afin de ne pas pratiquer. Très bien

On voit donc au travers de cet exemple qu'il est nécessaire que l'élève construise son propre sens afin qu'il ait envie de pratiquer et qu'il développe ensuite de nouvelles habiletés motrices. Pour cela, l'enseignant va chercher en priorité à mobiliser les ressources de l'élève tout en tenant compte du facteur émotionnel. Très bien

Dans leur article « Culture sportive et culture scolaire des APSA » (In M.TRAVERS et N.MASCRET. La culture sportive. Eds Revue EPS) publié en 2011, MASCRET.N et DHELLEMMES.R défendent l'idée qu'il faut enseigner l'activité pour les effets que l'on attend sur l'élève, et non pour l'activité en elle-même.

Il démontre qu'en enseignant l'activité pour elle-même, l'élève va pratiquer dans l'unique but du résultat lors de l'évaluation finale c'est-à-dire la note, et non dans le but d'acquérir de nouvelles habilités motrices pour son développement personnel.

Cette évaluation finale matérialisée par une note est ni plus ni moins qu'un moyen néfaste (**ça reste un moyen comme un autre, parfois il faut en passer par là pour que les élèves s'engagent**) pour pousser l'élève à fournir des efforts, à se dépasser, quitte à ce que ce soit contre sa volonté (**tu n'obtiendras jamais quelque chose sans la volonté de l'élève**). Ce système de notation montre que ce qui prime est la recherche de performance, et que l'on néglige le développement moteur de l'élève. Ainsi, l'élève va pratiquer pour pratiquer, c'est-à-dire qu'il ne trouvera pas de sens à ce qu'il fait, il ne verra pas l'intérêt et le bienfait qu'une APSA peut avoir sur son corps. Or, il est primordial que l'élève construise un sens lors de la pratique afin qu'il s'implique dans l'activité et qu'il développe ainsi des stratégies motivationnelles (FAMOSE 2001) positives. C'est-à-dire qu'il va décider de s'engager dans l'activité et va donc développer des stratégies de renforcement, le tout en prenant plaisir. **Pourquoi ne pas t'appuyer directement sur la définition de la motivation de Famose?** Ces notions de plaisir et de sens sont des composantes sociales et culturelles qui sont créés par l'activité. C'est pourquoi MASCRET.N et DHELLEMMES.R accordent une grande importance à la mobilisation des ressources de l'élève au regard de ces composantes sociales et culturelles causées par l'activité, et que donc la discipline n'est pas enseignée dans le but de préparer l'évaluation.

Prenons une classe de 6^{ème} qui effectue un cycle d'escalade. La classe de 6^{ème} correspond au stade de l'enfance, ce qui signifie que l'enseignant va devoir porter une attention particulière et indispensable aux affects et aux émotions déclenchées par les élèves. Ces émotions vont être d'autant plus présentes au sein d'activités qui nécessitent de se déplacer et de s'adapter à des environnements variés et incertains (Compétence propre à l'EPS n°2 des textes programmes 2008) telles que l'escalade. En effet, l'enseignant peut choisir d'entrer dans l'activité par sa définition qui consiste à se déplacer le long d'une paroi pour atteindre le haut de la structure artificielle **ou bien choisir...** En abordant l'activité de cette sorte, l'enseignant **à** pour unique but de préparer l'élève à l'évaluation. Or, en agissant ainsi, l'enseignant néglige l'aspect affectif qu'il est indispensable de gérer au plus vite dans cette activité et avec ce public. Tout ceci dans le but de faire naître chez les élèves de la motivation, du plaisir, et donc de l'intérêt à pratiquer. Pour solliciter tous ces aspects chez l'élève, l'enseignant peut alors proposer une situation pédagogique qui va montrer l'effet de l'activité sur les ressources de l'élève, comme par exemple le fait de désescalader. En effet, l'élève ne sera noté (**que?**) sur cette situation lors de l'évaluation finale, mais cela va lui permettre de faire un travail sur la maîtrise de soi, le contrôle de ses émotions, la gestion de sa peur ainsi que la confiance en son partenaire dans un milieu incertain et qui présente des risques.

On voit donc au travers de cet exemple que l'important est de mobiliser les ressources de

l'élève au regard des composantes sociales et culturelles que crée l'activité, et non d'enseigner une activité pour elle-même. Une activité s'enseigne pour les effets qu'elle va créer et ceux que l'on attend chez l'élève.

Un peu trop long. Oui, une activité s'enseigne pour les effets qu'elle va créer et ceux que l'on attend chez l'élève. Mais pourquoi alors ne pas parler en escalade des compétences sociales? Le rôle de l'assureur, la confiance en l'autre, les échanges entre grimpeur et assureur...

Argumentaire: développement et mobilisation des ressources individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité.

Dans son article « Qu'est-ce que donner du sens aux apprentissages en EPS », P. Bordes insiste sur le fait qu'**aucune** APSA ne doit faire l'économie des mobilisations des ressources. Bordes s'appuie donc sur le 2ème objectif de l'EPS qui renvoie au développement et à la mobilisation des ressources individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité (**programme collège arrêté juillet 2008, programme lycée professionnel arrêté février 2009, programme lycée général arrêté avril 2010**). Cet objectif renvoie au corps nature c'est-à-dire que l'enseignant doit mettre en place des situations qui feront obstacle (**Dhellemmes 1995**) à l'élève pour le contraindre à changer et à modifier sur le long terme sa coordination, sa motricité. **D'accord.**

Pour cela, l'enseignant **doit** prendre en compte les élèves qu'il a en face de lui. Il ne proposera pas les mêmes tâches à des élèves de 6ème qui sont encore dans l'enfance, à des élèves de 4ème qui entrent dans l'adolescence et à des terminales qui sont des jeunes adultes. Il **doit** donc prendre en compte le sens (**aie**) que les élèves donnent à leurs apprentissages. Prenons par exemple la course d'orientation qui est une APSA de la compétence propre 2 qui renvoie à des activités de pleine nature. L'enfant de 6ème n'osera pas s'engager trop loin de l'enseignant, les émotions nuisent à la lucidité de l'élève, il faudra donc surmonter ce stade d'appréhension (**Ria 2005: les affects**).

Comment?

L'enseignant devra donc mettre en place des situations dont le décalage sera optimal (**Allal 1979**) afin de mettre l'élève en confiance, lui faire prendre confiance sur ses possibilités et ainsi ne pas le décourager dans l'activité. **Jusque-là, l'argumentaire est super**

Exemple?

L'élève va donc devoir prendre conscience sur ses ressources informationnelles afin de comprendre la carte, prendre les informations dans l'environnement pour trouver les balises et ses ressources énergétiques, il **doit** être capable d'aller chercher les balises.

Concernant l'adolescent de 4ème, l'enseignant sera confronté à un élève dont le corps change, dont les représentations corporelles sont bouleversées, dont l'estime de soi est affectée, dont la motricité est altérée. **Faut pas déconner.**

L'enseignant **doit** donc prendre tous ses paramètres en compte lors de la construction de sa tâche en phase de pré-action. Il ne **devra** donc pas créer une situation dont l'élève pense qu'il y a un trop grand écart entre le but demandé et le but que peut atteindre l'élève. Il **devra** également faire attention aux élèves qui se sous-estiment ou se surestiment (**Famose 2001: discrédance**).

De plus, l'enseignant sera plus exigeant concernant le niveau attendu lors d'un cycle de 4ème. L'élève **devra** donc mobiliser ses ressources cognitives, en plus des ressources énergétiques et informationnelles, afin de rallier les balises les unes après les autres avec un minimum de temps.

L'élève **devra** donc avoir une réflexion efficace sur l'itinéraire qu'il devra suivre.

Enfin, l'enseignant qui se trouvera en face de jeunes adultes **devra** prendre en compte qu'ils ont besoin de responsabilité et d'autonomie. Il **devra** donc leur confier différents rôles socio-participatifs (**Garsault 2004**) afin qu'ils continuent à s'intéresser à l'activité, il **devra** aussi leur apprendre à s'échauffer et à se gérer dans l'activité.

On peut se demander ce qui organise l'enseignant d'EPS pour faire apprendre ses élèves, c'est-à-dire leur faire acquérir les connaissances et compétences des programmes. Il s'intéresse particulièrement à ce que font les élèves : leurs conduites typiques (F. VACHER « Escalade : les conduites typiques », 1994). En effet, cet intérêt est justifié par JL UBALDI, selon lequel « chaque fois que l'élève modifie une conduite (typique) c'est qu'il a acquis des compétences nouvelles et qu'il s'est approprié des contenus nouveaux ». L'observation de ces conduites par l'enseignant d'EPS lui permet de constater le niveau de ses élèves, proposer des situations problème en décalage optimal (L. ALLAL « L'évaluation formative dans un enseignement différencié », 1979), constater voire évaluer leurs progrès. Si la situation ne propose pas de problème aux élèves, ils réussiront tout de suite. En basketball, si on demande à un élève de troisième de tirer au panier sans adversaire et d'où il veut pourvu qu'il marque, est-il raisonnable d'envisager qu'il y ait apprentissage ? L'erreur semble être un passage nécessaire aux apprentissages. « L'apprentissage est considéré comme un processus interne. Il permet à un pratiquant de modifier, de manière assez rapide, son comportement chaque fois qu'il est confronté à une situation problème vis-à-vis de laquelle il n'a pas de comportement adapté » (FAMOSE-DURAND « Aptitudes et performances motrices », 1988). Ainsi, l'enseignant doit proposer des situations de difficulté optimale : suffisamment difficiles pour ne pas réussir tout de suite, mais toujours faisables aux yeux des élèves pour maintenir un engagement « adaptatif » (FAMOSE). La situation de tir au basketball peut se transformer en deux attaquants contre un défenseur. Pour dépasser la magie de la tâche, il convient de réguler l'activité de l'élève (voire de permettre à l'élève de réguler son comportement). PIERON propose notamment de donner des feed-back. Ils peuvent être interrogatifs pour favoriser la posture réflexion de l'élève sur sa pratique, affirmatifs pour lui donner un retour direct sur son comportement, ou d'encouragement pour soutenir l'activité et les efforts des élèves. Si on s'attarde maintenant sur les exigences des programmes, on distingue des compétences propres à l'EPS et des compétences méthodologiques et sociales (programme pour le Collège, 2008). En basketball, on va bien sur apprendre à conduire et maîtriser un affrontement collectif, mais dans le même temps, apprendre à agir dans le respect de soi, des autres et de l'environnement par l'appropriation des règles des situations proposées. On retrouve ici le maillage des compétences enseignées/apprises, décrit par VERGNAUD : « il faut être conscient que tout ceci se passe en même temps et dans les mêmes situations ».

Pour autant, l'enseignant d'EPS ne pourra pas se contenter de proposer les mêmes situations problèmes à l'ensemble de ses élèves (même si les retours sont individuels), s'il veut que tous puissent apprendre. Selon l'étape où chacun en est, les besoins sont différents. BUI XUAN (Le curriculum conatif, 1993) distingue les étapes émotionnelles, fonctionnelles, techniques,... selon lesquelles les élèves sollicitent leurs ressources (émotionnelles, bio-informationnelles, bio-mécaniques, énergétiques) dans des proportions différentes. L'enseignant d'EPS peut alors prévoir dans ses préparations de séances des variations sur le type de ressource à solliciter selon les élèves.

C'est un bon exercice, mais trop global pour être un outil dont tu pourras te servir dans un écrit.

Argument principes d'action

L'important en EPS semble être, pour les élèves, d'apprendre des principes d'action. En effet, nous pouvons voir avec JF GREHAIGNE, R. GUILLON et J.ROCHE que ces principes d'action « sont à la source de l'action et définissent des propriétés invariables du jeu sur lesquelles va se greffer l'activité du joueur » (« Contribution à une réflexion sur les savoirs en sports collectifs à l'école », 1993). En cela, leur invariance semble garantir pour les élèves la possibilité de réinvestissement, d'utilité pour tout un panel d'activités et de tâches auxquels ils pourraient être confrontés. Dès lors, ces principes d'action pourraient permettre un gain de non négligeable dans le temps d'apprentissage des élèves et, finalement, limiter le fait que l'EPS ne forme que des « éternels débutants » (D.DELIGNIERES, C.GARSAULT « Libres propos sur l'EPS », 2004). Ainsi, si l'on prend l'exemple des sports collectifs, notamment ceux qui sont interpénétrés, on pourrait avoir le principe d'action suivant : « pour marquer, il faut chercher à récupérer le ballon le plus près possible de la cible adverse, lorsque celle-ci est en phase de construction d'une attaque ». L'intégration de ce principe pourrait ainsi permettre un gain de temps chez les élèves quant à la construction d'un pressing haut chez l'adversaire dans les activités concernées (quand déclencher ce pressing, nécessité de communiquer...)

Celui-là, je ne l'aime pas du tout. La notion de principes d'action est une notion qui m'apparaît caduque au regard de la terminologie employée par les nouveaux programmes. Je ne suis pas certain que tu me l'aies déjà présenté en groupe de suivi.

En EPS, il convient de s'adresser à tous, ce qui nécessite une prise en compte de l'hétérogénéité de la classe et **encore plus** des élèves **se trouvant** en situation de handicap. De sorte il doit permettre à chaque élève de **pouvoir** s'exprimer dans les différentes situations d'épreuve afin que celui-ci puisse faire **la** preuve de sa compétence, quelque soit ses capacités. Mais s'adresser à des élèves handicapés ne doit pas être gage d'une diminution de la place accordée à la performance et à la compétition.

Une situation d'épreuve permet à l'élève de faire preuve de sa compétence dans une APSA (**ou dans une tâche**). Ainsi, au travers de ces situations, l'enseignant peut accorder une grande place à la performance et à la compétition puisque celles-ci, comme la situation d'épreuve, permettent à l'élève de pouvoir montrer sa compétence. De plus, il faut noter le constat selon lequel la performance et la compétition peuvent s'adresser à tous. Illustrons nos propos au regard d'un collège qui intègre dans un même projet éducatif des élèves handicapés physiques et des valides. Aucun élève n'est dispensé d'EPS, mais l'enseignant veille à proposer des contenus adaptés. Dans une classe de quatrième, trois élèves sont paraplégiques et participent comme leurs camarades valides aux cours d'EPS. En athlétisme, l'enseignant propose un cycle haies permettant, par l'acquisition par tous de la compétence propre « réaliser une performance mesurée à une échéance donnée », d'accorder une place importante à la performance dans une situation d'épreuve. Cette APSA va pousser les élèves à vouloir montrer leur compétence en battant leur camarade sur la course de haies.

Ils vont se frapper la tête à chaque haie!!!!

Ce constat s'applique aussi bien aux élèves valides que pour les élèves en fauteuil. Pour ces derniers il s'agira de parcourir la même distance avec le même nombre d'obstacles à des intervalles réguliers, mais ce sont des cordes placées au sol qui feront office de haies.

C'est quoi ce merdier????? Pourquoi mettre une corde, pour qu'elle se prenne dans les rayons?

Ainsi les élèves en fauteuil pourront réaliser une performance mesurable et se comparer entre eux, tout comme le font entre eux les élèves valides. Ce simple aménagement permet de proposer la même activité aux élèves paraplégiques, ce qui montre que l'enseignant peut accorder une place importante à la performance dans une situation d'épreuve en s'adressant à tous par la prise en compte des différences du public.

L'hétérogénéité et le handicap ne doivent ainsi pas diminuer la place accordée à la performance et à la compétition, puisqu'il apparaît possible de faire accéder tous les élèves à une culture commune au travers d'expérience différente. Pour cela, au collège, d'après les programmes régissant la discipline de 2008, « l'enseignant a toute latitude pour adapter son cours aux possibilités et ressources réelles des élèves ». Par ailleurs il faut relever que mélanger élèves handicapés et élèves valides agit sur la motivation ; les handicapés sont motivés pour se mettre à l'épreuve et montrer qu'ils sont capables de faire comme des valides, et les élèves non handicapés sont motivés pour se mettre à l'épreuve, aucun ne « rechignent à la tâche » car leurs camarades paraplégiques leur donnent une leçon de vie en s'engageant **dans des tâches autrement adaptées...**

Si apprendre en EPS consiste à acquérir les connaissances et compétences du programme, alors il convient d'affirmer que l'apprentissage n'est pas seulement un « processus interne » (FAMOSE et DURAND 1998) individuel. En effet, certaines compétences méthodologiques peuvent être facilitées par la présence de pairs, laquelle peut apparaître comme un véritable avantage.

En EPS, l'élève peut trouver chez un camarade des moyens complémentaires pour apprendre, la présence de l'autre devenant une aide, une ressource. De plus l'apprenant peut percevoir chez son camarade un jugement qui peut l'aider à progresser, et à parfaire son apprentissage. Illustrons nos propos avec une classe de 4^{ème} dans un premier cycle d'escalade. Au delà de la compétence propre relative à cette APSA qui s'acquiert ici avec l'aide d'un camarade assureur (« se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains », et notons le fait que cette compétence pourrait s'acquérir en évoluant seul, en course d'orientation, canoë kayak...), la présence de pair va davantage servir l'acquisition de compétences méthodologiques et sociales. Avant de grimper, l'élève va devoir se soumettre au contrôle de son camarade assureur. Ce dernier va vérifier que le nœud de huit est correctement fait, et à défaut le signalera à son camarade qui devra le refaire correctement pour pouvoir grimper. Dans le cas d'une faute, fort de ses connaissances sur la pratique mais surtout de sa compétence à « agir dans le respect » des règles sécuritaires, l'assureur invitera son camarade à refaire le nœud afin de grimper sans danger. De fait le grimpeur apprend la compétence « agir dans le respect » grâce à un pair qui, lui, apprend à partager, à échanger. Fort de cette acquisition, l'apprenant peut également acquérir la compétence méthodologique « se préserver », qui vise à identifier les facteurs de risques et ainsi à y porter une attention particulière. Sachant désormais agir dans le respect des règles de sécurité, l'élève apprend également à se préserver sans se mettre en danger, ce qui signifie que dans ce cas là, les avantages d'un travail non individuel se seront exprimées jusqu'au gain de nouvelles compétences méthodologiques et sociales. **Parfait**

Enfin, la présence de l'autre peut revêtir des avantages non négligeables pour apprendre. Notre exemple aurait pu être illustré avec l'enseignant qui repère la faute, mais avec un camarade l'apprentissage peut être plus rapide car les élèves peuvent accorder plus d'importance à leurs pairs. Ainsi si (**à éviter**) l'apprentissage est un processus interne, il peut néanmoins être favorisé par l'intervention de pairs, voir même incontournable de la présence des autres pour certaines compétences.

Argument relatif à une partie sur l'évaluation de l'acquisition des compétences du socle commun.

« Maîtriser le socle commun, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes à l'école puis dans la vie ». Cette citation du socle commun fait clairement apparaître la notion de vie future pour laquelle tout élève, ayant fini son enseignement obligatoire, doit être préparé. Ainsi, l'élève acquiert des compétences relatives à l'EPS et au socle commun, mais comment savoir pour l'enseignant si l'élève qui acquiert ici et maintenant des compétences pourra les réinvestir ailleurs et plus tard ?

En EPS l'enseignant vise la formation du citoyen de demain, en s'appuyant notamment sur les compétences du socle commun, cet « outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie ». De sorte, l'enseignant d'EPS forme l'élève pour qu'il devienne « un être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes ». L'élève apprend par l'EPS, qui répond au socle commun, la compétence à être autonome, responsable et capable de prendre des initiatives, cela pour l'aider à affronter sa vie future faite de tâches et de situations complexes. Ainsi plus tard l'élève sera plus à même d'affronter une situation sociale complexe s'il trouve des ressemblances avec une situation déjà vécue en EPS. Dans sa vie future, l'élève va sûrement devoir s'insérer professionnellement dans une entreprise, un collectif, une équipe... Pour cela l'élève réinvestira sa capacité à pouvoir travailler en équipe (compétence 7 du socle commun relative à l'autonomie et l'initiative) ou encore à se confronter aux règles de vie et de fonctionnement collectif (compétence méthodologique du lycée 2001). Mais l'élève maîtrisera-t-il suffisamment ces compétences pour être capable de s'insérer ? Une telle chose ne peut être vérifiée par l'enseignant qui aura préparé cet élève puisque l'insertion a lieu après l'école. Finalement l'enseignant ne peut évaluer l'acquisition de certaines compétences, à moins de réunir plusieurs années plus tard ses anciens élèves... Finalement il apparaît que l'enseignant fait un pari sur l'avenir, c'est un vœu qualifié de pieux puisque certaines valeurs enseignées paraissent comme non mesurables. Néanmoins il convient de relever la création de note de vie scolaire (BO n°26 du 29 juin 2006), qui est un outil capable d'évaluer certaines valeurs, comme la participation de l'élève à la vie de l'établissement, son engagement, mais encore une fois il s'agit là d'une note pour l'ici et le maintenant et non une évaluation de compétences réinvesties ailleurs et plus tard. **Parfait**

Au regard de la place qu'occupe l'EPS dans le socle commun de connaissances et compétences, cette discipline apparaît alors comme permettant d'affronter les tâches et situations complexes de la vie. Néanmoins elle ne peut, comme toute éducation scolaire, évaluer certaines compétences qui préparent à la vie future et qui nécessitent un développement à long terme dépassant le cadre scolaire.

Contribution de L'EPS au socle commun :

Dans cet argument, nous montrerons que malgré le fait que la contribution de l'EPS aux piliers 6 et 7 du socle commun faisant référence à l'éducation et la formation des élèves, soit mis en avant (où? Dans les programmes du collège de 2008...), l'instruction et l'engagement de l'élève dans l'activité nous semblent avant tout premiers. En effet, ce qui fait sens pour l'élève c'est avant tout la confrontation au contenu culturel. D'ailleurs beaucoup d'élèves parlent de cours de sport au lieu d'EPS. C'est pourquoi, si voulons susciter l'engagement des élèves afin qu'ils puissent (par la suite ou en) dans le même temps accéder aux compétences méthodologiques et sociales, il convient de préserver la logique interne et le problème fondamental de l'activité support (PARLEBAS didactique et logique interne des APS 1991). En effet, si cette dernière est dénaturée, elle ne sera plus en accord avec les représentations sociales des élèves (MOSCOVICI 1961). Prenons pour exemple, une classe de terminale bac professionnel. Ces élèves de la périphérie de Toulouse, bercés dans la culture rugbystique depuis leur plus jeune âge. Nous pouvons supposer que, pour eux, le rugby est avant tout un sport collectif de contact et d'évitement. Des lors, si l'enseignant souhaite s'appuyer sur cette activité pour développer chez ces élèves, par exemple, leur capacité à prendre des décisions (compétence 7 : autonomie et initiative du socle commun), il semble important, lors de la première séance, qu'il ne proscrive pas le contact afin de respecter la logique interne de cette pratique et ce qui fait sens pour ces élèves. Ainsi en respectant les représentations sociales et donc ce qui fait sens pour ces derniers, l'enseignant peut espérer voir ces derniers s'engager dans l'activité et c'est à travers elle que l'on permettra aux élèves d'accéder à la « compétence autonomie et initiative » du socle commun en leur donnant par exemple des rôles tels que capitaine, arbitre... Nous pouvons donc parler de maillage de compétences, dans la mesure où les compétences sociales et méthodologiques s'acquièrent pas les élèves en même temps qu'ils acquièrent, grâce à leur engagement dans la pratique, des connaissances sur l'activité elle-même. **Bien**

Argument sur l'autonomie relative des élèves en EPS

Malgré la contribution de l'EPS à l'acquisition de la 7^{ème} compétence du socle commun qui s'intitule « autonomie et initiative », l'autonomie laissée aux élèves en EPS n'est que relative. En effet, même si la volonté de l'enseignant est de rendre ses élèves plus autonomes et plus responsables par le biais des situations d'apprentissage qu'il propose, celui-ci doit toujours être présent et au service de ses élèves notamment dans certaines APSA qui peuvent être jugées plus à risque que d'autres et mettre en jeu l'intégrité physique des élèves. « Il en résulte des obligations particulières pour l'enseignant d'EPS en terme de vigilance vis-à-vis des [...] modalités d'organisation pédagogique de l'enseignement » (BO n°32 2004). Prenons pour exemple un cycle de Javelot enseigné à une classe de seconde n'ayant jamais pratiqué l'activité auparavant. Pour veiller à la sécurité des élèves qui ne perçoivent pas forcément de danger dans cette activité, l'enseignant devra opter pour une pédagogie directive et donc diminuer l'autonomie laissée aux adolescents. Au niveau de l'organisation de la séance, il imposera des règles sécuritaires nécessaires au bon déroulement de son cours telles que les lancer en cascades et l'obligation de n'aller chercher le javelot qu'une fois que tout le monde a terminé de lancer. On ne peut oublier que l'éducation physique et sportive est la première source d'accidents en milieu scolaire. La dernière enquête de l'Observatoire national de la sécurité des établissements scolaires et d'enseignement supérieur fait apparaître qu'en collège plus de 58 % des accidents scolaires ont lieu pendant les séances d'EPS, au cours ou en dehors de la pratique des activités physiques et sportives (BO n°32 2004). L'enseignant ne peut donc pas laisser une autonomie totale à ses élèves. Il a pour mission de leur permettre d'acquérir une certaine autonomie dans leurs apprentissages notamment par l'atteinte de la compétence méthodologique « se fixer et conduire de façon plus ou moins autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement » (Programmes de 2^{nde} 2000) réinvestissable hors l'école et plus tard mais dans les situations d'apprentissages qu'il propose, il doit veiller à diminuer les risques objectifs et ainsi à préserver l'intégrité physique de ceux-ci. Rappelons d'ailleurs que d'après le texte de 2004 sur les « Risques particuliers à l'enseignement de l'EPS et au sport scolaire » c'est à l'occasion des infractions non intentionnelles (comportement risqué, manquement à une obligation de prudence ou de sécurité provoquant un homicide involontaires, des blessures ou des coups involontaires) « qu'est généralement mise en jeu la responsabilité des membres de l'enseignement, et plus particulièrement celle des enseignants d'éducation physique et sportive. En effet, les accidents survenus au cours de l'enseignement des activités physiques et sportives pouvant revêtir un caractère grave, parfois lourd de conséquences, l'introduction d'une action pénale est, en principe, toujours possible à l'encontre du professeur, à l'initiative du procureur de la République ou à la suite d'une plainte avec constitution de partie civile déposée par la victime ». Le professeur d'EPS se doit alors avant tout de préserver l'intégrité physique de ses élèves dans ses cours car il met en jeu sa responsabilité si un incident y survient. L'autonomie qu'il donne à ses élèves ne peut être que relative au regard des risques objectifs encourus par ceux-ci. **Très bien**

«Pour apprendre, il faut accepter de désapprendre» (J.L. Emery, Le rôle des émotions, 2000). En effet, l'apprentissage a un caractère discontinu et il faut passer par **une** étape déstabilisatrice de régression afin d'atteindre un meilleur niveau. L'erreur doit alors prendre un statut positif et ne pas être vécue comme un échec par l'apprenant afin que ce-dernier n'affecte pas négativement ses émotions. Cependant, cela est bien difficile à réaliser puisque bien souvent, un individu qui régresse est perturbé et sa valeur personnelle ainsi que son estime s'en trouvent affectées. Dès lors, il faut accepter l'idée selon laquelle l'apprentissage nécessite des phases de « déstructuration cognitive » (Piaget, Réussir et comprendre, 1974). Puisque, selon Famose, apprendre c'est modifier son comportement, si un individu réussit tout de suite la tâche (Famose, Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information, 1986) qui lui est proposée sans faire d'erreur, alors il n'a en réalité pas appris. C'est lors de cette phase que l'enseignant doit intervenir pour minimiser les affects négatifs de l'élève en lui transmettant de nombreux **feedbacks** d'encouragement (Piéron, Pédagogie des activités physiques et du sport, 1992). Prenons l'exemple de l'apprentissage du service règlementaire en badminton avec une classe de 5^{ème} ayant un vécu de 10h de pratique. Lors de la réalisation du service, la conduite typique (Vacher, Escalade. Les conduites typiques, 1994) des élèves est de servir par le haut comme au tennis. Or, cela n'est pas autorisé en badminton ; il faut faire un service de type « cuillère », c'est-à-dire par en-dessous. Le problème, c'est que le service tennis fonctionne très bien et satisfait les élèves. Le passage en service cuillère les met très souvent en échec et ne leur permet pas de démarrer l'échange. Les élèves sont alors chargés d'affects négatifs **non seulement parce** qu'ils sont en échec mais aussi **parce qu'ils** ne peuvent plus « jouer ». C'est à ce moment-là que l'enseignant doit être vigilant et redoubler ses interventions auprès des élèves qui auraient déjà démissionnés de cet apprentissage. Car en effet, dans le cas de cet apprentissage avec des 5èmes plutôt débutants, la phase de déstructuration peut être très longue et la révolution motrice (Marsenach, Les recherches en didactique de l'EPS, 1995) ne s'effectue qu'après de très nombreuses répétitions ce qui inhibe totalement la recherche de plaisir immédiat des élèves à cet âge-là. On peut donc se demander si cet apprentissage est vraiment pertinent et nécessaire avec des élèves de 5^{ème} qui n'ont qu'une seule envie : jouer. Certes, l'APSA est un peu dénaturée en autorisant le service tennis mais cela n'empêche tout de même pas les élèves d'acquérir la compétence attendue par les programmes, à savoir : « En simple, rechercher le gain loyal d'une rencontre en choisissant entre renvoi sécuritaire et recherche de rupture sur des volants favorables par l'utilisation de frappes variées en longueur ou en hauteur ».

Très bien

En eps, l'élève a différentes représentations des activités physiques et sportives proposées par l'enseignant. Ces représentations peuvent être influencées par les médias, le vécu extra scolaire (club) ou tout simplement par l'expérience acquise au cours de la scolarité. Cette expérience influence grandement l'engagement des élèves dans la mesure où ayant développé des émotions antérieures à la tâche assignée (Famose 1982 « pédagogie de situation ») l'élève va s'y référer et évaluer quelles sont les émotions qu'il avait développé auparavant. Ainsi, il s'engagera volontiers dans l'APSA si les émotions qu'il a pu développer dans le passé sont relatives à la joie, au plaisir.... Cependant, s'il a développé de la peur, du stress ou de la honte il sera extrêmement réticent à la pratique de l'APSA. Autrement dit, c'est en se référant aux marqueurs somatiques (N.Allieu 1994: « Savoirs morcelés, savoirs unitaires » et surtout Damasio) c'est-à-dire aux émotions qu'il a pu développer dans le passé lors de la pratique d'activités physiques et sportives qu'il fera le choix lucide de s'engager ou de développer une attitude non adaptative à l'apprentissage. OK

Afin de justifier ces propos, prenons l'exemple d'une classe de 4^{ème} en rugby. Ils ont à leur actif un cycle de rugby en 5^{ème}. Au cours du cycle l'enseignant crée 12 binômes et demande à chacun de définir un attaquant et un défenseur. L'exercice sera le suivant: les défenseurs se situent au milieu d'un carré constitué par des plots et les attaquants doivent tenter de franchir ce carré et d'aller aplatir le ballon dans la zone se situant dans le dos du défenseur. Ainsi, les défenseurs devront tenter de plaquer les attaquants afin que ceux-ci ne puissent pas aplatir le ballon. Avant de s'engager les élèves vont se référer aux différentes émotions qu'ils ont pu construire lors du cycle l'année précédente. Ainsi, certains développeront des stratégies non adaptatives et par conséquent ils ne s'engageront pas ou ne feront pas l'exercice demandé. Ces attitudes seront développées suite aux affects négatifs qu'engendreront les émotions passées. Effectivement, si certains élèves se sont blessés ou juste fait mal l'année précédente ils n'auront pas envie de s'engager dans l'activité par peur de se refaire mal ou de se blesser une nouvelle fois.

Cependant, les émotions peuvent aussi inhiber la pratique. En effet, ce n'est pas parce que l'élève a eu une mauvaise expérience dans une activité qu'il va faire le choix de ne pas s'engager. Ne pas s'engager peut vouloir dire que l'élève est envahi par la peur et ne peut se mettre en action car il est comme paralysé. Afin de justifier ces propos, prenons l'exemple d'un élève en 5^{ème} qui n'a pas acquis le savoir nager en sixième et qui dès qu'il rentre dans l'eau à peur de se noyer. Lorsque l'enseignant lui demandera de faire un allé retour en brasse celui-ci pourra faire le choix lucide de rester agrippé au bord du bassin afin d'éviter de se noyer.

En conclusion, lorsque l'élève sera confronté à une activité qu'il a déjà pratiquée dans le passé, il se référera aux différentes émotions qu'il a développé lors de la pratique. Ainsi, en fonction des affects qu'il attribuera à celles-ci il fera le choix lucide de s'engager ou de ne pas s'engager.

D'accord, mais que fais le prof, alors?

Package sur représentation de la compétence chez les élèves

En eps, l'enseignant peut être confronté à des situations où les élèves se placent en échec au regard de la tâche assignée, *Famose 1982 « Pédagogie de situation »* sans pour autant tenter de l'avoir réalisée. En effet, nombreux sont les élèves qui, avant de réaliser la tâche, disent : « Je n'y arriverai jamais... c'est trop dur ». Ainsi, ils évaluent leur compétence par rapport à la tâche assignée. Ce jugement de valeur personnel prend essentiellement en compte le vécu de l'élève c'est-à-dire son expérience motrice, affective et perceptive. Autrement dit, avant de tenter de réaliser l'exercice demandé, l'élève va se référer à des marqueurs somatiques, *N.Allieu « Savoirs morcelés, savoir unitaire » 1994*, c'est-à-dire à des références liées à ses domaines cognitifs, perceptifs et psychiques. Afin de lutter contre ce phénomène l'enseignant doit favoriser l'émergence de la confiance en soi. Effectivement, il doit permettre à l'élève de développer une confiance en soi qui va l'entraîner à s'engager dans l'action. Puisque la confiance en soi est la croyance en ses possibilités de réussite, l'enseignant peut mettre en place des situations qui requièrent un niveau de compétence faible afin que l'élève puisse s'accomplir, s'épanouir et augmenter les croyances en ses possibilités de réussite. Ainsi, développer la confiance en soi de l'élève c'est « tout mettre en œuvre pour le faire réussir maintenant et pour qu'il s'engage plus tard ! »

Problème, l'élève ne tirera aucune fierté d'atteindre des buts faciles, pour lesquels il n'a pas eu besoin de faire des efforts.

Afin d'illustrer ces propos prenons l'exemple d'une classe de 3^{ème} en cycle gym. Afin de motiver l'ensemble de ses élèves, l'enseignant d'eps décide de faire pratiquer une gym acrobatique aux garçons et une gym au sol pour les filles. Ainsi, il ne fera pas travailler les filles et les garçons ensemble afin de gagner en efficacité. Autrement dit, c'est en ne respectant pas le travail prescrit des I.O de 1985 : « Vivre ensemble » que le travail sur le terrain sera plus efficace selon *Méard et Saujat « Le nécessaire écart entre le travail prescrit et le travail réel » 2008*. Suite à plusieurs heures de pratique (15h) l'enseignant demande aux garçons de réaliser un salto avant après avoir pris une course d'élan de quelques mètres et pris une impulsion sur un trampoline. Confrontés à cet exercice acrobatique certains élèves jugent que celui-ci est trop dur et qu'ils n'y arriveront pas car en 6^{ème} ils déjà du mal à faire la roulade avant au sol et se souviennent que la perte de repères lorsqu'on tourne sur soi-même est importante.

C'est plutôt l'année où les élèves ont le moins de mal à tourner, ils sont encore légers..

Ainsi, la crainte de rencontrer cette perte de repères les pousse à ne pas s'engager. Face à ce phénomène, l'enseignant pourra mettre en place un atelier où les élèves devront effectuer une course de quelques mètres et où ils auront pour obligation lors du saut de venir « enrouler leur corps » autour d'une longue tige (en plastique) que l'enseignant positionnera face à deux gros matelas superposés. **Désolé, je ne vois pas.** Il convient de noter que les élèves devront sauter sans trampoline ainsi à cet instant ce n'est pas l'impulsion qui sera prise en compte mais la manière dont l'élève cherche à enrouler sa tête son tronc et son bassin autour de la tige. Il convient de préciser que les critères de réalisation auront été expliqués préalablement par l'enseignant. Cet exercice pourra permettre aux élèves de développer une confiance en soi et de s'habituer à la perte de repères. En effet, vu que l'exercice est en décalage optimal c'est-à-dire ni trop dur ni trop facile, les élèves vont pouvoir travailler l'enroulement qui est nécessaire lors d'un salto avant et accroître les croyances en leurs possibilités de réussite. Pour résumer l'enseignant est susceptible de modifier les représentations qu'on les élèves de leur compétence en mettant en place un cadre de travail propice au maintien et l'augmentation de la confiance en soi. **Cette tâche serait plutôt à présenter en début de cycle, mais pas au bout de 15h de pratique, sinon, ils ont faits quoi ces élèves, pendant 15h?**

Pour autant, vouloir développer ce sentiment préalable à la tâche peut ne pas être synonyme de vertu éducative dans la mesure où trop de confiance acquise par l'élève peut l'entraîner à prendre des risques. Effectivement, imaginons que l'élève soit totalement confiant dans la gym acrobatique, puisqu'il arrive à faire le salto avant, et qu'il décide de réaliser un double salto avant. Cette prise d'initiative peut avoir des conséquences graves sur son intégrité physique car le double salto avant entraîne une perte de repères plus importante et ainsi l'élève serait amené à se blesser gravement.

Argument sur le goût de l'effort,

Donner le goût de l'effort aux élèves consiste pour l'enseignant d'EPS à les rendre capable de s'investir dans un travail prolongé dont les buts et les résultats ne sont pas immédiatement perceptibles. L'objectif pour l'élève sera alors « d'acquérir le goût de l'effort » (Programme du collège 2008). Amener les élèves à avoir le goût de l'effort s'inscrit dans la compétence 7 du socle commun qui vise l'autonomie et l'initiative. L'un des moyens dont va disposer l'enseignant pour donner le goût de l'effort aux élèves est de valoriser l'effort par rapport à la performance et ainsi, l'effort doit être vu comme un moyen incontournable pour atteindre le but. L'élève devra donc s'engager et mobiliser ses ressources afin d'atteindre le but et augmenter ses affects positifs. Dès lors, pour faciliter l'acquisition du goût de l'effort celui-ci doit être en lien avec le plaisir, comme le précise Delignières (dans *Libre propos sur l'éducation physique* en 2004) « le plaisir ressenti par le sujet croît avec la difficulté des tâches qu'il réalise, pondéré par la quantité d'effort qui a été nécessaire pour réussir » ce qui provoque à long terme, un certain goût de l'effort. Autrement dit, il faut amener l'élève à être fier d'avoir atteint des buts difficiles pour lesquels il a du faire des efforts. Prenons comme exemple une élève de 5^{ème} dans l'activité rugby qui, piloté par ses ressources affectives, (en rugby) refuse de s'engager physiquement. L'enseignant, par une organisation réduite en 2 contre 1 (peu d'incertitude et une plus grande probabilité de dominer l'unique défenseur) et un règlement adapté qui consiste à ceinturer au lieu de plaquer, va la placer dans des conditions favorables à son engagement et donc à la production d'efforts physiques (mobilisation des ressources énergétiques et bio-mécaniques). Cette élève va donc prendre confiance en elle, faire des efforts et ainsi aura davantage de chances d'atteindre le but. Après cela, on peut supposer que cette élève va prendre conscience de l'importance de fournir des efforts pour progresser et devenir plus compétente **surtout si l'enseignant, en s'appuyant sur les théories motivationnelles des attributions causales, attribuera cette réussite à l'effort, ici un facteur interne..** De ce fait, l'effort, **envisagé d'abord comme un moyen à mettre en œuvre pour atteindre le but, va devenir** petit à petit pour les élèves un objectif à atteindre dans la leçon d'EPS. Ainsi, ils entretiennent une relation de plaisir avec la pratique sportive et peuvent alors s'engager de manière de plus en plus autonome (ce qui renvoi à la compétence 7 du socle commun), en recherchant notamment le goût de l'effort. D'autre part, pour inciter les élève à fournir un effort maximal malgré la difficulté, l'enseignant pourra valoriser l'engagement, l'investissement et les progrès lors de la notation (qui au collège représente un tiers de la note puis au lycée 40%). On peut supposer que l'élève sera motivé pour s'investir dans un travail prolongé dont la réussite n'est pas immédiate et acquiert donc le sens et le goût de l'effort pour être plus tard autonome dans sa pratique.

Et voilà.

Dans son article « Pratiquer la salsa: un moyen d'accepter la proximité corporelle » William PETIT nous fait part de son expérience de l'enseignement de l'EPS et plus particulièrement de la danse dans une classe de 4ème.

W.PETIT se retrouve dans la situation suivante, il doit dispenser un cycle de danse à une classe d'adolescents qui refusent la mixité c'est-à-dire les filles et les garçons contestent le fait de danser en couple. L'enseignant se voit ainsi amené à adapter le contenu de ses leçons pour aider les élèves à pratiquer ensemble et s'exprimer de manière artistique. Il choisit de mettre en place la Rueda (salsa), il s'agit d'un mode de regroupement qui permet à chacun de changer de partenaire et de danser ensemble tout en s'amusant. Pour W.PETIT ce choix d'exercice est une solution pour que les élèves acceptent la mixité. **Juste un peu long, mais comment faire plus court?**

Il illustre ses propos par une description de l'évolution des élèves au cours de ce cycle. Au tout début, les élèves ont manifesté leur mal-être quant à danser en couple. Certains se mettaient des kleenex sur les mains, d'autres s'essuyer les mains après chaque changement de partenaires etc. Dès lors W.PETIT met en place la Rueda qui permettra aux danseurs de s'adapter à différents partenaires plutôt que de rester focalisés sur une même personne. Les transformations de comportements observées sont une distance au sein des couples qui a radicalement évolué, une communication et entraide filles-garçons établies, ce qui montre que leur attention s'est déplacée sur l'activité elle-même et que la mixité est presque devenue banale pour eux. **bien**

Ainsi W.PETIT a adapté son contenu de cycle aux réactions de ses élèves comme il en est question dans le BO du 29 mai 1997 sur les missions de l'enseignant. De plus il a permis aux élèves d'accepter de danser avec autrui qui est une attitude à acquérir selon les fiches ressources collège 2009. Enfin les élèves ont fait preuve de respect mutuel et ont accepté les différences ce qui a favorisé la communication au sein de la classe, autrement dit, ils ont **acquis** des compétences attendues dans le socle commun des connaissances. **Jusque là tout va bien**

Les progrès observés chez les élèves participent donc à la formation du citoyen de demain. **Par contre là, tu affirmes. Ce n'est donc pas indispensable.**

Selon Antonio Damasio (science humaine entretien, n°119 août-septembre 2001), un individu est guidé inconsciemment ou non par ses émotions pour agir ou décider. Un individu lors d'un choix, s'aide de ses souvenirs et à l'intérieur de ceux-ci on retrouve des composantes affectives, émotionnelles. Ce rappel ou signal est désigné comme un marqueur somatique : il résulte de l'histoire de l'individu et des interactions entre soi et l'environnement. Ainsi son vécu a des répercussions sur son comportement présent. Si nous prenons part à cette théorie, lors d'un cours d'éducation physique, le professeur doit réfléchir sur le vécu de l'élève pour comprendre les choix que ce dernier décide de prendre. Mais également l'enseignant doit prendre en compte dans la structure de son enseignement les particularités de ses élèves pour ne pas créer des réactions néfastes à l'apprentissage et au bien-être de l'élève. Prenons l'exemple d'un élève qui refuse de nager dans le grand bain alors qu'il réussit à faire plusieurs longueurs dans le petit sans difficulté. Le professeur doit réfléchir sur les causes amenant ce blocage. Après discussion il s'avère que l'élève angoisse de ne pas avoir pied, cela pouvant s'expliquer par une situation qu'il lui est arrivé dans son enfance (jeter d'un ponton). Ainsi l'enseignant ne devra pas « forcer » son élève à aller directement dans la plus grande profondeur du grand bain, mais plutôt à aménager des situations qui le feront petit à petit prendre confiance et à oublier la profondeur (jeux avec balle, subterfuge...). L'enseignant comme énoncé dans le BO de 1997 sur les missions de l'enseignant doit « savoir conduire la classe » en étant « capable d'identifier et d'analyser les difficultés d'apprentissage des élèves ». Identifier et analyser, signifie de trouver la cause du manque de réussite de l'élève et d'y remédier car on recherche la réussite de tous. Cette cause peut ainsi être dû à plusieurs raisons d'où nous y incluons les marqueurs somatiques.

Tout simplement parfait

Il paraît difficile pour un professeur d'EPS de prendre en compte les émotions ressenties par l'ensemble des élèves d'une classe, du fait notamment de l'hétérogénéité des classes. Par exemple, en judo, certains élèves peuvent se sentir heureux de combattre contre leurs camarades. Ces élèves éprouveront alors une certaine satisfaction au cours de la séance. Au contraire, des élèves peuvent avoir peur d'affronter des camarades (s'ils sont plus grands et plus costauds par exemple), créant chez eux de l'insatisfaction. Pour affronter cette peur, ces élèves peuvent alors établir des stratégies de Copping (Lazarus et Launier) pour accomplir la tâche qui leur est demandée. Et alors, c'est quoi? Il arrive parfois que ces stratégies de Copping se traduisent par des stratégies d'évitement : l'élève refuse alors de faire la tâche car il estime que sa santé physique est en danger par exemple. Or, si l'élève ne réalise pas la tâche, il ne pourra pas réussir, et donc ne pourra pas devenir autonome et lucide dans sa pratique physique (finalités programmes collèges et lycées), il n'aura aucune envie de pratiquer cette activité en dehors du système scolaire, ne lui permettant pas de prendre en main sa vie physique d'adulte.

Où est ta référence d'article?

Concrètement, c'est quoi une stratégie de coping?

Correction:

Les émotions en question, Jean-François DORTIER, 2006.

Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress, Marilou BRUCHON-SCHWEITZER, 2001.

Il paraît difficile pour un professeur d'EPS de prendre en compte les émotions ressenties par l'ensemble des élèves d'une classe, du fait notamment de l'hétérogénéité des classes. Par exemple, en judo, certains élèves peuvent se sentir heureux de combattre contre leurs camarades. Ces élèves éprouveront alors une certaine satisfaction au cours de la séance. Au contraire, des élèves peuvent avoir peur d'affronter des camarades (s'ils sont plus grands et plus costauds par exemple), créant chez eux de l'insatisfaction. Pour affronter cette peur, ces élèves peuvent alors établir des stratégies de Coping (Lazarus et Launier) pour accomplir la tâche qui leur est demandée. En effet, les individus ne subissent pas passivement les événements de vie aigus et chroniques. Ils essayent de « faire face » (to cope). On parle de coping pour désigner les réponses, réactions, que l'individu va élaborer pour maîtriser, réduire ou simplement tolérer la situation aversive. Il arrive parfois que ces stratégies de Coping se traduisent par des stratégies d'évitement : l'élève refuse alors de faire la tâche car il estime que sa santé physique est en danger par exemple. Or, si l'élève ne réalise pas la tâche, il ne pourra pas réussir, et donc ne pourra pas devenir autonome et lucide dans sa pratique physique (finalités programmes collèges et lycées), il n'aura aucune envie de pratiquer cette activité en dehors du système scolaire, ne lui permettant pas de prendre en main sa vie physique d'adulte.

D'accord, mais tes références doivent apparaître dans ton argumentaire, au moment où tu avances l'idée de l'auteur. Sinon, dans une dissertation, comment tu vas faire?

Argumentaire sur l'artistique :

Les Activités Physiques Artistiques permettent au lycéen de se forger une culture physique singulière, qui enrichit la culture physique générale qu'il acquiert à partir du collège. Selon TRIBALAT, "l'apport d'une pratique des APA en EPS", Revue hyper EPS n°225, avril 2004 : "il s'agit de favoriser l'émergence d'un habitus artistique". Ainsi au cours d'un cycle d'arts du cirque, l'élève découvre une pratique singulière et peu enseignée, dont les objectifs sont artistiques et non pas purement physiques et liés à une performance mesurée. Il se familiarise à une nouvelle forme d'éducation physique, où le corps est un outil de communication au service de l'émotion à transmettre. Selon le Bulletin Officiel du Lycée d'avril 2010, cet accès à une culture singulière contribue à remplir le troisième objectif visé par les programmes, à savoir "accéder au patrimoine culturel". Pour autant, cette forme d'EPS a un impact limité sur l'élève au cours de sa scolarité secondaire car les APA sont très faiblement programmées par rapport aux sports de base que sont la gymnastique, l'athlétisme et la natation qui constituent 95% des activités programmées.

Parfait

EMOTION ET EPS:

La motivation des élèves est **différente** selon le sexe; c'est à dire, que pour l'EPS elle diminue tout au long du cursus davantage chez les filles que chez les garçons.

J'aurais plutôt écrit : La motivation des élèves, **en EPS**, est **différente** selon le sexe; **et notamment**, elle diminue tout au long du cursus davantage chez les filles que chez les garçons.

Comme nous le montre DAVISSE en 2000, cette différence s'explique en EPS par une sur-représentation des activités de tradition masculine dans lesquelles les filles se retrouvent en minorité. Celles-ci, en effet, sont **(le plus souvent)** centrées sur le côté esthétique et santé de la pratique: elle privilégie le rapport au corps alors que les garçons, eux, sont centrés sur le rapport de force, l'énergie et la compétition (*Plaisir perçu en EPS: quels liens avec la motivation des élèves?* - Hyper EPS n°222, 2003). Les filles vont donc préférer pratiquer des activités dans lesquelles elles peuvent s'exprimer, développer leur corps comme, la danse, la gymnastique... plutôt que des activités de rapport de force dans lesquelles le corps est mis à rude épreuve: le football, le basket, le rugby...(compétence n°3, BO avril 2010). Pour elles, ces activités sont spécifiques aux garçons. Par exemple, en rugby, les filles ne vont pas aller contact, vont chercher à l'éviter en essayant d'arracher le ballon.

Jusque là tout va bien.

Néanmoins, de plus en plus de filles pratiquent des sports à connotation masculine; **tu as le droit de me dire ce que tu veux à condition de le justifier. Quel auteur ne permet d'avancer cet argument ?**

les pratiques sportives s'orientent vers la mixité. **Même remarque.**

Autant la première partie de ton argumentaire me satisfait, autant je ne vois pas en quoi cette partie est au service de ce que tu avances à la fin.

Argumentaire : LA SANTE

Selon l'étude de l'ISPED 2005 Bordeaux, 91% des élèves se considèrent être en bonne, voire en très bonne santé. Ce qui signifie que ce concept leur est **étranger**. L'enseignant doit savoir que ce thème ne préoccupe pas ses élèves. Pour autant, selon Delaunay dans « la santé un vecteur en EPS » 2005, l'auteur exprime l'idée que l'enseignant n'est pas là pour transmettre des techniques d'échauffement ou d'étirement, mais il est plutôt présent pour faire appliquer des modes d'emplois, faire construire un habitus santé chez l'élève. Cet habitus, **devra**, si possible **être** acquis par les élèves à la fin de leur scolarité, selon le programme du lycée 2010 et de la CP5 concernant les ASDEP (Activité Sportive de Développement et d'entretien physique) « entretenir sa vie physique et au développement de sa santé tout au long de sa vie ». L'enseignant peut choisir entre la musculation, natation de durée, course longue, ou step, ces activités font partie des **ASPED**.

Didier Delignières, dans « Libres propos sur l'éducation physique » (2004), explique que « c'est parce qu'il aura appris, parce qu'il aura été capable au cours de sa scolarité, de maîtriser des situations difficiles et perçues comme telles, parce qu'il aura atteint un niveau de compétence dont il pourra être fier que l'élève sera amené à construire une attitude positive à l'égard des loisirs physiques et sportifs et à persister dans sa pratique tout au long de sa vie ». Cette attitude positive renvoie au plaisir que prend l'élève dans l'activité ; ainsi, plus l'élève progresse dans un sport, plus il prendra de plaisir à le pratiquer, **ici et maintenant, et ailleurs et plus tard!!!**

Par exemple, un élève qui débute en escalade part d'une cotation de « 4c ». Au cours de son cycle, grâce à l'apprentissage des techniques de grimpe suite aux explications données par le professeur, ainsi qu'au travail qu'il fournit, l'élève dépasse les obstacles qu'il rencontre et, en conséquence, progresse. Il obtiendra une cotation, à la fin du cycle, de « 5b » (par exemple), ce qui le rendra fier de son parcours et l'incitera à pratiquer de nouveau l'escalade, que ce soit en UNSS ou en club.

Texte officiel ?

Programme EPS au collège, objectif général n°2

L'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale

La prise en compte de la santé doit s'envisager dans plusieurs dimensions : physique, psychique, sociale. Progressivement, le collégien doit apprendre à connaître son potentiel, à acquérir le goût de l'effort et des habitudes de vie liées à l'entretien de son corps, à organiser ses pratiques, à prendre en charge sa sécurité et celle des autres. Il doit aussi s'approprier les codes sociaux lui permettant d'établir de bonnes relations aux autres et de respecter l'environnement. A l'adolescence, au moment où le jeune, en quête d'identité, est susceptible d'adopter des comportements à risques, l'EPS peut l'aider à prendre conscience de l'importance de préserver son capital santé.

Argumentaire sur l'artistique :

Les Activités Physiques Artistiques permettent au lycéen de se forger une culture physique singulière, qui enrichit la culture physique générale qu'il acquiert à partir du collège. Selon TRIBALAT, "l'apport d'une pratique des APA en EPS", Revue hyper EPS n°225, avril 2004 : "il s'agit de favoriser l'émergence d'un habitus artistique". Ainsi au cours d'un cycle d'arts du cirque, l'élève découvre une pratique singulière et peu enseignée, dont les objectifs sont artistiques et non pas purement physiques et liés à une performance mesurée. Il se familiarise à une nouvelle forme d'éducation physique, où le corps est un outil de communication au service de l'émotion à transmettre. Selon le Bulletin Officiel du Lycée d'avril 2010, cet accès à une culture singulière contribue à remplir le troisième objectif visé par les programmes, à savoir "accéder au patrimoine culturel". Pour autant, cette forme d'EPS a un impact limité sur l'élève au cours de sa scolarité secondaire car les APA sont très faiblement programmées par rapport aux sports de base que sont la gymnastique, l'athlétisme et la natation qui constituent 95% des activités programmées.

Parfait

Argument sur la danse

Au lycée, grâce à l'enseignement de la danse le professeur d'EPS est susceptible de développer le goût d'apprendre et le sens de l'effort chez ses élèves. Effectivement, en leur fournissant des compétences méthodologiques il peut leur permettre d'apprendre à apprendre. De plus, lorsqu'il expliquera à ses élèves en quoi ces compétences sont favorables dans l'activité danse il est possible que ceux-ci développent le sens de l'effort dans la mesure où ils pourront répondre à la question suivante: « Pourquoi j'apprend et dans quelle mesure cet apprentissage est susceptible de m'aider à atteindre un ou des objectifs? ». Concrètement, si l'enseignant d'EPS donne du sens aux compétences méthodologiques c'est-à-dire s'il démontre leur utilité il est probable que les élèves développent le sens de l'effort. **Jusque là, tu n'es pas très clair.**

Afin de justifier ces propos, prenons l'exemple d'une classe de 1^{ère} à la fin d'un cycle danse et plus précisément lors d'une évaluation. Les élèves ont à leur actif 20 heures de pratique. Ils doivent présenter un enchaînement (**est un terme bien approprié?**) chorégraphié et portant sur un thème définis à l'avance. Il convient donc de souligner, que pour arriver à présenter un enchaînement collectif le professeur a dû leur donner des compétences méthodologiques afin qu'ils apprennent à assumer différents rôles (**donc des compétences plus "sociales", lesquelles?**) ; à se connaître; à utiliser un langage spécifique et à mobiliser les connaissances dans une situation particulière. Dès lors, si ceux-ci ont été réceptifs il semble logique qu'ils sachent utiliser des techniques de danse comme la transposition ou la répétition. Puis, ils ont dû être sensibilisés au rôle d'acteur, de spectateur ou de juge (**depuis quand ya t-il un rôle de juge endanse?**). Enfin, pour proposer un enchaînement collectif ils ont forcément dû être confrontés aux notions de conceptions, d'identification, de créativité ainsi qu'à la construction d'une sensibilité. Effectivement, ils ont dû travailler la notion de « mouvements porteur de sens ».

En résumé, au cours du cycle danse l'enseignant a dû leur proposer un ensemble de compétences méthodologiques afin que les élèves apprennent à apprendre. **Surement, mais c'est vrai quelle que soit l'activité, pas seulement en danse, c'est le caractère transversal des compétences méthodologiques.** En effet, celles-ci sont susceptibles d'aider les élèves à apprendre et donc de favoriser leur apprentissage. Par conséquent, ceux-ci peuvent développer le goût d'apprendre dans la mesure où ils se sentent encadrés et où ils ne se sont pas « désarmés » face à l'apprentissage. De plus, si l'enseignant leur explique que ces compétences sont utiles à cet apprentissage maintenant mais aussi pour plus tard il pourra développer le sens de l'effort puisque les élèves pourront avoir une représentation utile de leur apprentissage. **Souviens toi de mon schéma cadre rouge, cadre bleu: tu crois que l'on peut entrer dans les compétences par les compétences méthodologiques?** Autrement dit, pour développer le sens de l'effort il doit leur faire comprendre que ces compétences sont transversales et donc qu'elles peuvent être un « phare » (Audibert: « Mesure et évaluation en eps » 1980) à leurs futurs apprentissages.

Pour autant, cette liberté d'enseigner (**d'où ça sort cette liberté?**) n'est autre que partielle pour l'enseignant d'EPS. Effectivement, s'il se retrouve face une classe où beaucoup d'élève perturbent le cours et donc ne respectent pas les règles de fonctionnement (Bertone et Méard: « L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS ») il lui sera difficile de transmettre des compétences méthodologiques. **Je crois que dans ce cas là, il aura surtout intérêt à leur transmettre des compétences sociales!!** Ainsi, sa liberté d'enseigner est partielle car il doit s'adapter à ses élèves. Malgré tout, selon Flavier et Méard 2003 « Comprendre les conflits professeur élèves en eps » l'enseignant est le seul à décider de ce qui est sanctionnable ou pas en EPS. Autrement dit, s'il désire maintenir une paix sociale dans la classe et transmettre des compétences méthodologiques il peut faire le choix de sanctionner les perturbateurs. Par conséquent, il est probable qu'un cadre plus propice au travail se mettra à nouveau en place.

Tu m'en as déjà envoyé de plus convaincants.

Obésité

Depuis le début des années 2000 le combat contre l'obésité perdure. En effet, les campagnes sanitaires luttant contre ce phénomène se sont multipliées durant ces dix dernières années. De ce fait, à l'heure d'aujourd'hui le **programme national nutrition santé (PNNS)** préconise de faire au moins 30 minutes d'activités physique par jour, de manger au minimum cinq fruits et cinq légumes par jours et d'éviter de grignoter entre les repas.... **On peut considérer que l'EPS** contribue aussi à la lutte contre ce phénomène dans la mesure où elle vise l'acquisition de compétences permettant à l'élève de savoir gérer et d'être responsable de sa vie physique tout au long de sa vie scolaire et extra scolaire(**BO n°6 août 2008**). Cette discipline va même plus loin **car** elle permet aussi de lutter contre les répercussions de ce handicap, comme en témoigne la loi sur le handicap de 2005 qui stipule que l'enseignant d'EPS doit concevoir et mettre en **œuvre** des traitements didactiques spécifiques afin de préserver l'intégrité physique et morale des élèves handicapés. En effet, l'obésité est un handicap dans la mesure où confronté à certaines situations motrices l'élève obèse éprouvera des difficultés plus ou moins importantes à les réaliser. Dès lors, comme le dit la loi de 2005 l'enseignant doit concevoir et mettre en **œuvre** des situations adaptées à leur handicap afin qu'ils pratiquent l'EPS et qu'ils aient la possibilité comme les autres élèves d'acquérir des compétences propres à l'EPS et attendues dans les diverses activités composant cette discipline. Par exemple, imaginons qu'en cycle gym l'enseignant tente de développer les ressources motrices et informationnelles nécessaires à la réalisation d'un A.T.R. Pour cela, il organise son enseignement en plusieurs étapes et demande à l'ensemble de ses élèves de réaliser un appui tendu contre un mur pendant trois secondes. A la fin de cet exercice, il pourra établir des groupes de besoins pour pouvoir intégrer plus facilement le ou les élèves obèses de sa classe («Les groupes des éléments clés pour analyser les actions de l'élève et de l'enseignant en eps » 2000). En faisant ces groupes il va mettre en place une pédagogie différenciée (Astolfi 1985) c'est à dire que tous les élèves vont apprendre à faire l'appui tendu mais d'une manière différente. **Surement, mais dans ton exemple je ne vois pas en quoi le parcours des obèses sera différent des valides.**

Ainsi, comme nous l'avons dit cette pédagogie différenciée sera susceptible d'intégrer plus facilement les élèves handicapés dans un groupe. Il est important de préciser que pendant la réalisation des exercices au sein du groupe de travail l'enseignant doit proposer des tâches en décalage optimal (Perrenoud 2000). Effectivement, il doit pouvoir proposer des situations que l'élève obèse puisse réaliser car s'il ne réussit jamais sa confiance en soi et son estime de soi peuvent devenir quasi nulles. Déjà que par son poids il est sûrement complexé et n'a peut être pas énormément confiance en lui i ne faut pas en plus lui proposer des tâches où il serait constamment en échec. **Surement, mais quoi par exemple?**

Pour conclure, l'enseignant doit donc concevoir, mettre en **œuvre** des traitements didactiques adaptés aux difficultés des élèves handicapés en créant des groupes de besoins au sein d'une pédagogie différenciée. Cette méthode d'enseignement lui permettra d'éviter les questions suivantes de la part des autres élèves: « Pourquoi il ne fait pas la même chose que nous? Par la même occasion il pourra éviter d'expliquer à ses élèves la chose suivante: « Comment faire comprendre à ceux-ci qu'un autre ne peut pas faire ce qu'ils font sans pointer du doigt l'élève obèse c'est à dire sans lui rappeler qu'il n'est pas physiologiquement et physiquement comme les autres. En d'autres il évitera l'apparition d'obstacle dans son enseignement

Enfin, selon l'académie de Nancy et Metz « EPS adaptée » 2009 il semblerait judicieux de faire travailler les élèves obèse en situation collective afin d'atténuer la sensation du regard des autres sur soi. Puis, il serait aussi souhaitable de favoriser leurs engagements dans les phases de création, de mise en projet collective.... Ceci leur donnerait davantage confiance en eux car à plusieurs l'élève se sent plus fort.

Argumentaire : thème « santé et EPS »

La santé est un thème important qui tient une place centrale (**attention tu affirmes, tu ne démontres pas**) en éducation physique et sportive (EPS). L'élève doit savoir gérer son corps car « la santé n'est pas seulement l'absence de maladies mais un état de total bien-être physique, mental et social » (Office **Organisation** mondiale de la santé). C'est dans cette optique donc que Koralsztein dans *La santé à l'épreuve du sport* 1986, introduit le concept de santé positive en insistant sur l'épanouissement du sujet. En effet, le rôle de l'EPS doit contribuer au développement d'un habitus de pratique physique positive et régulier. Comme nous le présente le B.O. 2010, l'un des trois objectifs de l'EPS est d'acquérir les compétences méthodologiques et sociales ; c'est-à-dire, acquérir les méthodes, les outils, les attitudes qui permettent à l'élève d'apprendre et de devenir citoyen et lucide.

Tu vas un peu vite: c'est au correcteur de faire le lien entre l'objectif de santé et les compétences méthodologiques...

L'élève peut donc gérer sa vie physique (**c'est magique**) comme dans l'exemple d'exercices de musculation. En effet, il sait gérer ses efforts musculaires grâce à son programme de travail ; il sait : le nombre de répétition qu'il doit réaliser, quelle charge il doit utiliser, le temps de récupération après l'effort... Pour développer la puissance anaérobie alactique, il sait que la durée de l'effort est de trois à sept secondes, que le temps de récupération varie de deux à six minutes.

C'est ce que je j'appelle un youpi argument

Il faut qu'on en parle demain

Absolument

Article : Activités athlétiques scolaires
« activités » ? Vous avez dit « activités » ?

Nous voulons démontrer que les APSA (faits de civilisation) ne sont pas **enseignés** directement en EPS mais subissent un traitement, une transposition didactique (« du savoir savant au savoir à enseigner » chevallard 1985) pour devenir le support de l'apprentissage chez les élèves. Ce traitement didactique est effectué en phase de pré action par l'enseignant qui prend en compte les objectifs des programmes en relation avec les caractéristiques des élèves. L'ancien modèle où le professeur d'EPS montrait le geste technique, par exemple l'amorti en badminton, puis les élèves le reproduisaient à vide ne répond pas aux attentes des programmes qui ont des demandes comme « concevoir et conduire un projet d'acquisition ».

Parfait Ici se pose la question du sens d'apprendre un tel geste pour les élèves. Comment des élèves pourraient réutiliser ce geste en match s'ils n'en connaissent pas l'utilité ou n'en ressentent pas le besoin ? L'objectif pour l'enseignant sera de leur démontrer par des situations de référence cette utilité. **J'aurais préféré que tu écrives : l'objectif pour l'enseignant sera de leur faire découvrir cette utilité. Leur démontrer renvoi plus spécifiquement à une transmission directe de l'enseignant de type "j'enseigne", toi, tu apprends.** Dans notre exemple, des élèves de force égale ont tendance à jouer long en fond de terrain et sont en difficulté pour conclure les points. C'est là que peut apparaître l'apprentissage de l'amorti. Les élèves sont placés face à un obstacle infranchissable à première vue. Par adaptation ou avec l'aide de l'enseignant qui peut les mettre sur la voie. **C'est bien là tout le problème : faut-il leur laisser découvrir l'intérêt de l'amorti, ou bien faut-il leur imposer cette technique avant même qu'ils aient compris à quoi cela pourrait leur servir. Je suis évidemment de la vie de ce qui pense qu'il est plus intéressant de laisser les élèves découvrir par eux-mêmes l'intérêt de tel ou tel geste. Pour autant, en a-t-on toujours le temps dans le temps scolaire ?** Ils vont s'engager dans l'apprentissage de cette technique (Vivès 1994), ils trouveront la motivation nécessaire pour engager de leur temps et de leur énergie. Ainsi le professeur peut mettre en place des situations d'apprentissage plus spécifiques et centrer ses feed-back sur des sensations par exemple. Cependant nous pouvons mettre en garde sur des dérives possibles, comme le fait de dénaturer l'APSA en ne respectant pas sa logique interne. **Ça, c'est un autre argumentaire.**

Argumentaire

Activités athlétiques scolaires « activités » ? vous avez dit « activités » ?

Dhellemmes, 2006

Depuis une dizaine d'années, les textes programmes en EPS(éducation physique et sportive) entretiennent une confusion terminologique entre une « activité »correspondant à une pratique scolaire et une « APSA »(activité physique et sportive ou artistique) caractérisant le milieu fédéral ou social. La différenciation de ces 2 termes devrait être plus nette puisqu'ils renvoient à des ministères différents : ministère de l'éducation nationale pour le premier, et ministère du sport et de la santé pour le second !

De plus leurs objectifs ne sont pas les mêmes, en effet l'activité du milieu fédéral a pour fonction une amélioration du niveau de performance pour la situation compétitive, où l'activité est le but, tandis que l'activité scolaire est « seulement » un moyen de parvenir à des apprentissages plus généraux : sur la motricité en général, les apprentissages sociaux...tels qu'ils sont décrits dans les programmes scolaires. **Jusque-là tout va bien.**

Prenons pour exemple une classe de 3^{ème} en handball et comparons les objectifs avec une équipe de handball de club du même âge (-15ans). La classe sera plus orientée sur des buts de compréhension de son action, sur une approche fonctionnelle, en donnant du sens à l'élève pour qu'il comprenne son action, tandis que l'équipe sera plus centrée sur de la répétition, une approche formelle afin d'acquérir la technique nécessaire à la performance **collective**. Cet exemple est quand même à nuancer selon le profil des enseignants ou entraîneurs, qu'ils soient plus du côté de l'enseignant ou de celui de l'entraîneur. **Très bien.**

A l'école, les pratiques **physiques** sociales ne peuvent être enseignées pour elles-mêmes. Ainsi dans chaque établissement est proposée une forme scolaire de ces pratiques que l'on appelle APSA.

Les programmes actuels du collège (B.O n°6 du 28 Août 2008) précisent dans l'objectif « accès au patrimoine de la culture physique et sportive » que « cet apprentissage (d'une culture raisonnée, critique et réfléchie des APSA) se fait au travers de pratiques scolaires issues de pratiques sociales aménagées en fonction des impératifs éducatifs ». En d'autres termes, les pratiques scolaires se dégagent des pratiques sociales par leur souci de répondre à la spécificité du système scolaire à savoir l'acquisition de compétences et connaissances déterminées par les programmes. **Très bien**

Prenons un exemple, au collège, avec une classe de 6ème. Dans les programmes, pour faire acquérir la compétence « Réaliser une performance maximale mesurable à échéance donnée », l'enseignant peut proposer l'APSA multi-bonds (3 à 5 bonds successifs) à ses élèves. Elle est la forme scolaire de la pratique sociale triple saut. Pourquoi le multi-bonds plutôt que le triple saut? La raison est la suivante : le multi-bond est une pratique qui est proposée dans l'optique de développement d'habiletés (régularité entre les bonds par exemple) plutôt que de qualités physiques contrairement au triple saut (qui nécessite des qualités physiques importantes : puissance musculaire au niveau des jambes, **surtout sur le 1^{er} saut, réalisé en cloche pied**, ceinture abdominale développée, etc...). Le développement d'habiletés est un des objectifs de l'EPS que l'enseignant va atteindre en aidant ses élèves dans leur parcours d'apprentissage et donc en leur faisant acquérir des connaissances et des compétences par cette pratique.

Toutefois, toute la difficulté pour l'enseignant réside dans la gestion de l'écart entre les pratiques scolaires et les pratiques sociales. En d'autres termes, l'enseignant doit veiller à ne pas trop éloigner les pratiques scolaires des pratiques sociales prises en référence. L'APSA proposée doit être alors le plus possible en conformité avec les représentations (Bouthier, David, Représentation et action : de la représentation initiale à la représentation fonctionnelle des APS, 1989) qu'ont les élèves de celle-ci si l'enseignant veut l'adhésion de tous ses élèves. Si elle s'éloigne des représentations des élèves cela suscitera chez eux une perte de sens de l'activité et donc leur non engagement et leur démotivation pour apprendre. Une autre solution serait de proposer une activité peu connue, peu médiatisée et donc vis-à-vis de laquelle les élèves ont peu, voire aucune, représentation, à savoir par exemple l'ultimate. **Très bien**

Activités athlétiques scolaires :

Nous allons tenter de démontrer, qu'en EPS, il est préférable, dans un premier temps, d'engager les élèves dans une APSA par une activité fonctionnelle, c'est à dire en pratiquant cette APSA telle qu'elle est en tant que pratique corporelle sociale, avant de leur enseigner les différentes techniques qui lui sont rattachées.

En effet, si nous considérons par exemple des élèves de collège lors de leur premier cycle de volley-ball, les différents échecs qu'ils vont rencontrer lors des réceptions, des passes vont induire chez eux une envie d'apprentissage technique afin de remédier à leur difficultés. Les élèves seront alors plus motivés pour apprendre les techniques telles que la « manchette » ou la « passe haute » car ces apprentissages auront du sens pour eux du fait de leur recherche de réussite lors des situations de jeu. Alors que **si** nous commençons par leur enseigner les différentes techniques sans qu'ils aient conçu leur utilité en situation de jeu, leur motivation et donc leurs apprentissages seront moindre.

Plusieurs auteurs tels que R. Dhellemmes et L. Laurin (« *L'enseignement des activités athlétiques en milieu scolaire : des pistes pour l'innovation* », in *EPS et didactique des APS*, 1990) vont dans ce sens en proposant « de placer la classe d'abord en activité fonctionnelle. Puis de l'aider à basculer sur une activité dite de performance avant d'envisager de déclencher chez tous, une activité technique visant à s'appropriier les solutions émergentes chez certains ». **Très bien**

Cyril ALBERTINI Un exemple de section sportive en boxe française

Dans son article « Un exemple de section sportive en boxe française », Cyril ALBERTINI nous fait part de son expérience de l'enseignement de l'EPS dans un collège des quartiers nord de Marseille.

Les élèves sont jugés en difficultés, il faut leur redonner confiance en leurs capacités à apprendre et réussir. Ainsi amener les élèves à contrôler leurs émotions lors des situations d'apprentissages et de combat, participera à la formation de l'adulte responsable de demain. De plus, l'auteur parle d'adapter les contenus, du cours d'EPS qu'il dispense, aux réactions des élèves aux exercices proposés, afin de permettre à ces derniers de progresser et de trouver du plaisir dans la réussite motrice.

Albertini illustre sa position par une séance d'entraînement où tout a « failli dégénérer ». Lors d'un combat entre le meilleur des garçons et une fille, cette dernière a adressé à son camarade un fouetté dans son creux poplité du genou ce qui a eut pour effet de « l'avachir » sous les yeux de tous les élèves de la classe. À ce moment là, le professeur sait que le boxeur va vouloir se **venger** pour sauver sa dignité au regard de ses camarades. Dès lors il décide de s'interposer entre les deux élèves afin de relever le geste technique dont a fait preuve la jeune fille et dont il n'avait pas encore été question en cours, pour l'expliquer à l'ensemble de la classe. D'un côté l'intervention de l'enseignant permet de calmer le boxeur vexé puis d'expliquer l'efficacité du geste de la boxeuse.

Ainsi ALBERTINI en tant qu'enseignant d'EPS s'est montré prêt à s'adapter à des situations inattendues sur le plan pédagogique et éducatif comme il en est question dans le BO du 29 mai 1997 sur la mission de l'enseignant. Tout en étant attentif aux tensions qui auraient pu apparaître lors du cours, il a su créer des conditions de réussite pour tous en se servant des actions motrices de ses élèves.

parfait

Interdépendance dans l'évaluation, altruisme en pentabond

L'« interdépendance positive » (Collectif MORISSETTE / PÉRUSSET, dans Vivre la pédagogie du projet collectif, 2000) des élèves jusqu'à l'évaluation peut être motivante et initiatrice d'engagement pour eux, et développer l'entraide et la cohésion par un projet commun : la note. En effet, pour ce collectif, « les élèves sont mutuellement responsables de leurs apprentissages respectifs. Ils visent les mêmes objectifs, mais ils ont besoin des autres pour y parvenir ».

Au cours d'un cycle pentabond avec une classe de 3^{ème}, une note de performance collective est calculée dès la première séance en ajoutant les performances des trois élèves d'un groupe. Au cours des évaluations suivantes, l'augmentation (ou baisse) de la performance collective est ajoutée (ou enlevée) de manière équitable à chaque élève. Ainsi l'évolution de la performance individuelle (et donc la note de l'élève) dépend des progrès de l'ensemble du groupe. Les élèves intègrent plus vite les consignes de l'enseignant car ils les redonnent aux autres élèves du groupe. Le tutorat est ainsi suscité.

De plus l'analyse des mécanismes efficaces à travers l'autre est favorisée et permet d'atteindre la compétence attendue au niveau 1 du programme collège du 28 aout 2008 : « assumer dans un groupe restreint le rôle d'observateur ». La volonté pour les plus performants de s'associer aux moins performants apparaît puisque les progrès potentiels du groupe sont d'autant plus importants que le niveau de départ est faible. L'estime de soi devrait donc s'en ressentir fortement grâce aux progrès réalisés, à l'aide apportée, et par le fait de vouloir être choisi (**es-tu en train de parler du sentiment d'autodétermination ? Si oui avance de façon différente du concombre, masqué**), ce qui est seulement un choix par défaut pour les plus faibles d'habitude. Ainsi, l'enseignant s'efface devant la classe, tout en maîtrisant de bout en bout (**j'espère seulement que tu ne seras pas corrigé par un adepte des théories de Marc Durand concernant l'action située, théorie dans laquelle Durand explique qu'un enseignant n'est pas seulement sur la volonté de faire apprendre ses élèves, mais qu'il essaie dans le cadre du système prof classe de réduire un certain nombre de tensions qui s'exercent sur lui, comme par exemple faire en sorte que le déroulement ne connaisse aucun obstacle. Tu peux relire les excellents cours de notre ami Arnaud en-dessous venant de la formule happy, busy and good**) objectif et contenus d'enseignement. Par cette situation, nous pouvons faire le pari qu'outre le fait de « réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée » (compétence propre du programme collège), l'élève devient persévérant et altruiste.

Malgré ma remarque quelque peu insidieuse, cet argumentaire est loin d'être mauvais.

Rendre l'élève persévérant et altruiste par interdépendance dans une tâche

Dans un cycle volley-ball avec des élèves de 3eme, l'enseignant peut proposer une interdépendance dans une tâche, où les conditions de réussite pour l'autre sont un but pour soi, en proposant des dyades dissymétriques (Wynnikammen, apprendre en imitant, 1990).

Le but du plus fort est de constamment remettre le ballon sur le plus faible, afin de limiter ses déplacements et augmenter ses chances de réussite. Le plus fort lui offre ainsi les conditions d'une pratique bloquée (Schmidt, apprentissages moteurs et performances, 1993) qui lui permettent de répéter dans des conditions similaires et d'automatiser sa réponse.

Les ballons du plus faibles qui sont imprécis, offrent au plus fort les conditions d'une pratique aléatoires (Schmidt, *ibid*): conditions de progrès pour le plus fort qui devra réajuster son placement en permanence afin de jouer le ballon dans de bonnes conditions.

Cette situation peut montrer à l'élève l'utilité de travailler en hétérogénéité, et qu'elle ne va pas dans le sens le plus évident à priori. D'ailleurs, la relation inter-active dissymétrique améliore davantage la perf du tuteur que du tuteuré (Laffont, modalité sociale d'habileté motrice complexe, 2002)(*J'ai cherché sur internet la confirmation de cette dernière phrase, mais je n'ai trouvé que ça : « un tuteur enfant entraîné à assumer le rôle de tuteur est plus efficace (parce que ajusté au niveau momentané de l'apprenant le plus sensible à ses besoins) qu'un tuteur seulement expert dans la tâche»*, . Ainsi, notre volonté est de rechercher de façon équilibrée les effets de l'EPS sur les attitudes mais aussi sur le développement moteur.

L'aménagement matériel et humain pour enseigner l'EPS

1ère partie; l'enseignant se doit d'exercer dans le respect des injonctions qui lui sont faites au regard de de l'aménagement matériel et humain.

2nd argument; texte de 2004 relatif à la sécurité

(Ainsi vu????), l'enseignant d'EPS est soumis à des contraintes, pour la certification au bac par exemple, mais ces obligations peuvent également se présenter dans la prévention des risques.

Prends l'habitude de faire une phrase par idée. La certification au bac, c'est une chose. La prévention des risques, c'en est une autre.

Le Bulletin Officiel n°32 de 2004 incite les enseignants à faire preuve "de vigilance vis-à-vis des équipements et matériels utilisés mais aussi dans la définition des tâches demandées aux élèves ainsi que dans les modalités d'organisation pédagogique".

Ces recommandations prônent le don de "consignes concrètes adaptées à la prévention des incidents et accidents", la "prise en compte de l'hétérogénéité" ou bien encore "l'intervention directe pour aider ou protéger les élèves". "Artisan de la sécurité", l'enseignant doit alors associer sa démarche éducative au respect des règles de sécurité. De ce fait, lors d'un premier cycle de hauteur au collège, l'enseignant évitera d'utiliser le mini trampoline de gymnastique (**hauteur ou gymnastique??? Un mini trampoline, c'est tout**) pour favoriser le saut de ses élèves. D'une part, détourné de son usage, le matériel constitue alors la facteur potentiel d'accident le plus fréquent, et d'autre part, les compétences attendues par cette activité vise la réalisation de la meilleure performance possible "de façon sécurisée".

Sachant que l'impulsion sur un mini trampoline est optimale avec une impulsion pieds joints, il n'est pas pertinent de proposer cet aménagement au regard du règlement du saut en hauteur qui impose une impulsion 1 pied.

Concernant le "don de consignes concrètes", il faut avant tout relever l'importance de regrouper tous les élèves afin de s'assurer que chacun ait entendu.

Quelle consigne en saut en hauteur, par exemple,

Cet aménagement humain est une condition indispensable à la démarche d'enseignement visant la sécurité des élèves.

D'un point de vue sécuritaire, ce BO doit davantage être perçu comme un rappel du bon sens plutôt que comme une obligation restrictive d'être vigilant. Toutefois, il convient de croire que ces recommandations peuvent limiter ou asseptiser la créativité de l'enseignant d'EPS, même si celui-ci est empreint de bon sens.

Dans cet argument, nous soutiendrons l'idée que l'enseignant d'EPS se doit d'exercer dans le respect des injonctions institutionnelles qui lui sont faites sur l'aménagement humain. En effet, prenons pour exemple un cycle de natation en classe de 6^{ème}. Afin d'identifier le niveau des élèves en début de cycle comme il est demandé dans la circulaire du 13/07/2004, (je préfère que tu cites le BO, mais ce n'est pas bien grave) le professeur d'EPS peut mettre en place le test Pechomaro. Il lui permettra d'identifier les élèves étant non autonomes, autonomes et ceux ayant acquis le « savoir nager ». Suite à cette identification, du niveau atteint par les élèves, l'enseignant sera tenu de respecter des injonctions institutionnelles pour constituer ses groupes. En effet, d'après la circulaire du 13/07/2004 portant sur l'enseignement de la natation, les élèves non autonomes ne pourront pas appartenir à un groupe de plus de 12 élèves, les autonomes à un groupe de 15 et ceux ayant atteints le « savoir nager », pourront former un groupe de 30 élèves maximum. Ainsi nous avons vu que le professeur d'EPS se doit de respecter l'aménagement humain proposé dans le texte relatif à l'enseignement de la natation, mais cela ne l'empêchera pas par exemple d'effectuer des groupes affinitaires (Haw Denis, Le groupe, revue pour l'action, édition Revue EPS, 2000). à l'intérieur du groupe formé par les élèves autonomes .

Parfait, à condition de développer l'intérêt de faire des groupes affinitaires en natation: pour qu'ils s'embrassent?

Aménagement matériel et focalisation sur un aspect

L'enseignant peut utiliser l'aménagement matériel pour aider les élèves à progresser par la construction de repères kinesthésiques et proprioceptifs. Il peut pour cela, à l'aide d'un matériel approprié focaliser l'attention des élèves sur un aspect du mouvement. Le but étant que les élèves sentent le mouvement, construisent des repères et construisent un répertoire de sensation qui constitue un champ de connaissance permettant à l'élève de mieux se connaître (programme collège 2008). Rias explique notamment que l'aménagement matériel doit être proposé avec le souci d'être au service des procédures cognitives des élèves (Aménagement du milieu, matériel et apprentissage, 1987, [source?](#)). Par exemple avec des élèves de terminale en natation, pour aider les élèves à être plus efficace et efficient en crawl, l'enseignant peut les aider à construire des nouvelles sensations de poussées et de chemins de poussée. Il peut alors proposer une situation dans laquelle les élèves doivent réaliser un 2×50m avec des paddles. Il peut donner comme consignes aux élèves de se concentrer sur leur sensation de poussée, de « déboitement de l'épaule », d'aller chercher loin devant, de sortir la main au niveau de la cuisse, de réaliser un S dans l'eau avec la main pour allonger le temps de poussée et de rechercher « l'eau dure ». Il peut demander aux élèves de compter leur nombre de coup de bras sur le 1^{er} 25 m et fixer comme critères de réussite de faire moins de coup de bras sur les 25 m suivants.

A force d'en faire moins que le précédent, ils vont finir par ne plus en faire du tout. Je préfère une consigne de type: "faire le moins de coups de bras possible sans aller moins vite",.

Cependant, afin que l'élève puisse transférer ces nouvelles sensations, l'enseignant peut proposer une situation de recontextualisation où les élèves réalisent un 50 m sans paddle en recherchant les mêmes sensations.

D'accord

Thème : L'enseignant à l'interface des élèves et des programmes

Lors d'un cycle de triple saut, l'élève d'une classe de 1^{ère} (quel rapport avec les programmes de collège ?) doit, pour atteindre le niveau 2, « maîtriser la hauteur et la longueur de ses bonds (et surtout du premier) pour conserver au mieux sa vitesse. » (fiche ressource programme collège 2008, juillet 2009). La difficulté réside donc, pour l'enseignant d'EPS, dans le fait de permettre aux élèves, en difficulté pour acquérir cette capacité attendue par les programmes, de les aider à répartir équitablement la hauteur et la longueur des trois bonds. Pour cela, il a tout intérêt à aménager le matériel pour favoriser « une répartition des bonds plus équilibrée, permettant de comprendre que tendre vers le profil « triple sauteur » entraîne une augmentation de la performance. » (Giroud - Arnaud, Enseigner la répartition des bonds, revue EPS n° 299, 2003). Il peut ainsi, par exemple, placer des cerceaux aux endroits où l'élève doit poser ses appuis, en ayant pris soin, au préalable, de définir le profil de l'élève (« double sauteur » ou « sauteur en longueur »). Ceci lui permet d'adapter sa tâche aux différents profils des élèves, et donc à leur niveau. Par conséquent, l'enseignant d'EPS, par un aménagement du matériel, permet aux élèves en difficulté d'augmenter leurs performances à leur rythme, et donc de continuer à s'investir dans l'activité car le but fixé leur est accessible. Nous avons donc montré tout au long de cet argumentaire, qu'adapter la tâche au niveau des élèves, par un aménagement du matériel, permet à l'enseignant d'EPS de faire acquérir à ses élèves les compétences attendues dans les programmes.

C'est bon

D'après J-P FAMOSE dans « Vers une théorie de l'enseignement des habiletés motrices », « la facilitation de l'acquisition de l'habileté motrice repose sur une information claire et précise sur le but à réaliser », ajoutant que « cette clarification peut être obtenue par un aménagement matériel du milieu ». Ainsi il semblerait que l'enseignant d'EPS puisse trouver un intérêt à aménager le milieu dans lequel vont évoluer les élèves en y inscrivant le but à atteindre. Ceci semble faciliter la lisibilité du but, ce que J-P FAMOSE évoque quand il parle de l'intérêt de proposer des « buts précis » (« La fixation de but », 1999). Nous pouvons prendre un exemple en Badminton avec une classe de 3^{ème} ayant 20h de pratique, chez qui on cherche à faire construire la rupture par l'utilisation des extrémités, avant ou arrière, du terrain adverse. On peut alors proposer une situation où le but pour ces élèves serait de marquer le point en utilisant au mieux ces extrémités. Pour cela, il nous semble alors intéressant d'inscrire ce but dans l'aménagement matériel en délimitant, avec des bandelettes souples de couleur 3 zones (avant, centrale et arrière, les zones extrêmes étant longues d'1m50), de façon à permettre à l'élève de mieux voir les différentes zones où il doit envoyer le volant pour jouer dans ces extrémités, y créer la rupture et marquer le point. Avec cet exemple, il nous semble possible de voir que l'aménagement matériel présente un certain intérêt pour l'enseignant d'EPS dès lors qu'il s'agit de permettre à ses élèves d'apprendre. Pour renforcer encore davantage la volonté d'envoyer le volant dans les zones extrêmes, l'enseignant peut décider d'attribuer un point à chaque échange sauf si l'échange est gagné par un volant qui tombe dans les zones extrêmes, auquel cas, trois points seront attribués.

1^{ère} partie : l'enseignant se doit d'exercer dans le respect des injonctions qui lui sont faites au regard de l'aménagement matériel et humain.

Dans le respect des textes officiels, certaines disciplines scolaires sont contraintes à des aménagements particuliers aux vues (j'aurai écrit "au vu") des risques encourus par les élèves. Tel est le cas de la natation. En effet en milieu scolaire cette activité est soumise **aux recommandations parues dans le** bulletin officiel du 9 septembre 2004 relatif à l'enseignement de la natation dans les établissements scolaires du premier et second degré. Ainsi nous pouvons dire que ce texte renvoie à ce que l'on peut appeler la « didactique normative » (P.Parlebas, Didactique et pédagogie, revue EPS 228, 1991 ? **à défaut de référence plus ciblée, oui, l'article en parle, mais à demi mot**)), c'est-à-dire que suivant le niveau des élèves un aménagement particulier est dicté par des textes. En effet cet aménagement tient compte du nombre d'élèves présents en cours et (du niveau) des ressources que les élèves **mobilisent** en natation. Par exemple lors d'un cycle de natation avec des élèves n'ayant pas acquis le « savoir-nager » **!!!! non: n'ayant pas atteint le niveau "d'autonomie"** l'enseignant ne peut pas avoir plus de 12 élèves à surveiller tandis que si les élèves ont satisfait aux exigences du test du « savoir-nager » le nombre peut aller jusqu'à 30. Les températures de l'air (entre 24 et 27°) et de l'eau (autour de 27°) sont aussi dictées par les textes afin « d'assurer le confort thermique » des élèves. Si ces températures ne sont pas bonnes, l'enseignant ne peut pas faire pratiquer cette activité à ses élèves. L'enseignant est donc contraint à mettre en place un aménagement (matériel ou humain) particulier, en fonction du public, à cause des risques encourus dans l'activité natation et de la responsabilité de l'enseignant mise en jeu.

Pour que l'élève ait une meilleure connaissance de l'APSA qu'il pratique, l'enseignant pourra jouer sur l'aménagement du milieu. Dans l'activité rugby par exemple, pour des élèves débutants, l'enseignant pourra réduire la largeur du terrain de façon à favoriser la mise en contact entre les élèves. En effet, grâce à des lancements de jeu favorisant une prise de vitesse minimale du PB et de l'équipe attaquante (c'est à dire en minimisant la distance de charge entre les deux équipes), les élèves, ne devant pas sortir des limites du terrain, devront automatiquement apprendre à entrer en contact avec leurs adversaires, ce qui est une caractéristique fondamentale de cette activité. Ainsi, en ayant aménagé le terrain de cette façon, l'enseignant a permis aux élèves de mesurer et apprécier les effets du contact avec les adversaires. Ceci a pour conséquence une meilleure connaissance de l'activité Rugby chez les élèves (à ce niveau là). **Et surtout, en réduisant les limites du terrain, l'enseignant va contribuer à ce que les élèves aillent moins vite, donc les contacts seront moins violents et les élèves n'auront plus peur de se faire mal...**

L'aménagement matériel est un des principes permettant de fixer un but d'après FAMOSE ("la fixation de but: une technique pour surmonter l'anxiété et augmenter la confiance en soi", dossier EPS n°43, 1999). Ce but doit être accessible à tous les élèves. Pour ceci, nous pouvons nous aider de ce que Linda ALLAL appelle le " décalage optimal" (atteindre le niveau supérieur).

Non, ce n'est pas atteindre le niveau supérieur. Il s'agit de proposer une tâche à 1 niveau optimal de difficulté pour le pratiquant.

Par exemple, un groupe d'élèves débutants en sport collectif va évoluer lors de la situation de jeu sous forme de grappe. Pour atteindre le niveau supérieur, qui est l'occupation du couloir central et l'intéressement à la cible, l'enseignant peut mettre en place des couloirs de jeu devant toujours être occupés. Ces couloirs servent à progresser vers la cible afin de réussir le but fixé pouvant être atteindre la cible en occupant les différents couloirs de jeu à tout instant.

Cet aménagement matériel permet de simplifier la tâche aux élèves et d'atteindre le niveau fixé. Il fait donc parti des principes pour la réalisation d'une tâche, d'un but.

Sinon, ça va.

L'EP est entendue comme 1 discipline scolaire ayant la motricité comme objet et comme moyen. Elle a pour mission de transformer les pouvoirs moteurs de l'élève, de les enrichir par l'acquisition d'habiletés nouvelles. En ce sens, selon JP FAMOSE, dans son article sur « les recherches actuelles sur l'A moteur », du dossier EPS n°26 de 1996, l'objet de l'EPS est de « permettre à celui qui apprend de rechercher de manière autonome la solution motrice à 1 pouvoir moteur ». En d'autres termes, si l'élève découvre de lui-même les bonnes procédures de la tâche et ainsi acquérir des connaissances grâce à 1 projet personnel, il pourra peut être plus facilement transférer ces acquisitions dans d'autres APS. On peut rattacher cela aux compétences propres du programme. Il faut « inciter les élèves à repérer des proximités ou des similitudes entre des situations à caractéristiques communes fortes (B.O.13/02 /97). L'important c'est l'obstacle qui, d'après ETIENNE et LEROUGE, est 1 conviction erronée, fortement structurée qui a 1 statut de vérité dans l'esprit de l'élève et qui bloque l'A. A cet effet, prenons l'exemple d'1 situation de course de haie au niveau du cycle d'orientation ou l'objectif est de raser la haie sur 1 parcours de 10m. Les élèves sont par 3 ; 1 élève teste le parcours, 1 autre chronomètre et 1 autre évalue la distance impulsion-haie. Le tout étant reporté sur 1 fiche. Ils seront capables de dire, au fur et à mesure de leurs essais, quelle est la distance impulsion-haie qui convient le mieux à leurs ressources. Ils se rendront compte que s'ils prennent appuis trop près de la haie ils perdront du temps à cause d'1 saut trop « en hauteur ». C'est en se construisant des règles d'actions efficaces à savoir par ex « raser la haie grâce à 1 dernier appui le plus loin de la haie », qu'ils progresseront et qu'ils vont accéder à 1 travail méthodologique plus autonome. Cette manière de procéder (méthodes actives), afin que l'élève découvre de lui-même les bonnes opérations qui lui permettront d'atteindre le but fixé par l'enseignant est à mon sens le meilleur moyen d'acquérir 1 habileté motrice.

A condition qu'ils soient capables de continuer de courir après le passage d'une seule haie

Dans une APSA comme le tennis de table, dans un cycle en 3eme ayant un vécu de 2 fois 10heures de pratique, apprendre en cherchant peut avoir des effets bénéfiques pour l'élève afin de comprendre comment exécuter un service court (qui rebondirait 2 fois sur la demi table adverse) qui a pour but d'empêcher l'adversaire d'attaquer avec un coup puissant dès le service) qui permettra de répondre aux programmes du collège du 28 août 2008 qui prônent pour le niveau 2 de « rechercher le gain d'un rencontre en construisant le point dès la mise en jeu ».

Selon BuiXuan dans méthodologie et didactique de l'EPS en 1989, l'élève qui cherche les mécanismes efficaces à la réalisation d'un service court se trouve dans l'étape fonctionnelle, caractérisée par la prédominance de la mobilisation des ressources bio informationnelle (dans la mesure où les ressources bio énergétiques sont négligeables en tennis de table à ce niveau là, **même si l'élève semble s'épuiser à atteindre le but de la tâche coute que coute**).

L'enseignant pourra alors proposer une situation de résolution de problème à l'élève en traçant 2 lignes sur la demi-table du serveur parallèles au filet de sorte à séparer cette demie table en 3 zones (zone 1 au bout de la table, jusqu'à la zone 3 proche du filet). L'élève aura pour consigne de servir court en essayant dans les 3 zones et de voir laquelle est la plus propice à un résultat positif fréquent. Au fur et à mesure des essais, l'élève se rendra compte que la zone à privilégier est la 3eme car la balle n'a que peu de vitesse au moment du 1^{er} rebond afin qu'elle puisse quand même passer au dessus du filet.

En ayant expérimenté les 3 possibilités (et eu la confirmation du choix optimal par l'enseignant) et en ayant donc mobilisé ses ressources informationnelles, nous pouvons parier que l'élève s'en rappellera et aura automatisé cette solution, même si la réalisation technique ne l'est pas encore car la répétition est indispensable pour progresser dans une habileté fermée telle que le service (Bertsch, Les vertus de la répétition, 1995). **Parfait**

Néanmoins, l'enseignant doit réaliser un compromis entre laisser chercher les élèves pour découvrir les principes d'efficacité ou leur donner la bonne réponse, afin de laisser du temps pour les apprentissages moteurs...**TB**

Dans le texte d'Olivier Dupin "Apprendre ensemble en EPS", les cahiers pédagogiques 2004, est présenté une forme particulière d'apprentissage en groupe: "le monitorat".

Cette méthode d'apprentissage permet à deux élèves d'apprendre grâce à autrui. En effet, l'élève agissant se repose sur les consignes de l'élève "moniteur" pour s'améliorer. De plus l'élève "moniteur" peut aussi progresser par son observation, par la recherche d'explications et de nouvelles consignes à formuler au regard du travail de l'autre. Ce type de procédés est à relier avec l'apprentissage vicariant décrit par la pédagogie Freinet, qui montre que l'on peut apprendre en observant le savoir faire d'autrui. Ainsi, par exemple dans l'activité gymnastique, on peut mettre en place un type d'apprentissage sous forme de "monitorat", pour des élèves ayant un vécu en gymnastique (2x10h) . L'élève observateur a pour mission de repérer les points positifs et négatifs de l'enchaînement proposé par **son binôme** au regard des critères d'évaluations prédéfinis par le maître ou par le groupe classe. Ce type de travail en monitorat permet aux élèves de progresser simultanément par un regard extérieur et objectif. De plus, ce travail va apporter chez l'élève des compétences transversales de socialisation. Notamment dans la communication, et le travail de la langue française.

Ça va

Argumentaire sur le texte de J-P Famose :

Dans les cours d'EPS, l'enseignant confronte l'élève à une tâche nécessaire à son apprentissage. Ce dernier peut apparaître sous différentes et notamment **la forme de l'apprentissage auto-régulé** (J-P Famose, L'apprentissage auto-régulé, Revue EPS n°300), 2003). Comme son nom l'indique, l'apprentissage auto-régulé réside dans le fait que l'élève régule lui-même ses apprentissages. L'enseignant est tout de même présent pour contrôler les buts fixés par les élèves mais c'est l'élève qui agit de manière active en se fixant des buts, en planifiant la manière dont ils vont s'y prendre pour y parvenir et enfin en mettant en œuvre un large degré de contrôle sur les activités psychologiques et comportementales permettant d'atteindre les buts. **Jusque-là, tout va bien**. Par exemple, en basket, l'apprenant se fixe comme but de réussir à marquer le panier en 1 contre 1 au moins 5 fois sur 10. L'élève réalise l'une après l'autre ses attaques et au final, il ne réussit à marquer qu'une seule fois. Il s'est donc fixé un but trop élevé par rapport à ses ressources. A la tâche suivante, il va se fixer un but moins difficile afin de réduire cette discréence (différence entre le résultat de l'action et le but fixé préalablement) (J-P Famose, La motivation en éducation physique et en sport, 2001). Ce processus actif permet aux apprenants de se fixer des buts pour leur apprentissage, ils tenteront d'enregistrer, de réguler et de contrôler leur cognition, leur motivation. Mais cependant ce type d'apprentissage ne sous-entend pas que l'enseignant est inutile car le but choisi par l'élève doit être en cohérence avec les objectifs fixés par le professeur et il faut aussi que ce dernier oriente l'élève dans ses buts et lui donne quelques billes.

Ce que tu écris est très intéressant, suffisamment court pour être retenu, mais soulève le problème du sens accordé par l'élève à la tâche prescrite par l'enseignant. Si l'élève n'a pas atteint le but qu'il s'est lui-même fixé, c'est-à-dire marquer un panier une fois sur deux, il peut très bien adopter une stratégie motivationnelle non adaptative et décider de ne pas faire d'efforts lors du second passage. En tout état de cause, l'enseignant devra veiller lors du second passage à rendre le décalage de la tâche plus optimal, il veut que l'élève fasse preuve de motivation continuée.

On remarque dans les programmes la présence des théories cognitives dans le cadre de l'apprentissage des élèves en E.P.S.

En effet, on retrouve ces théories lorsqu'il s'agit pour l'enseignant de « créer » un élève capable « de conduire un projet d'acquisition » ou encore capable de « conduire individuellement et/ou collectivement une séquence d'apprentissage. » **N'oublie pas qu'il est préférable de t'appuyer sur un auteur pour avancer une idée. De ce fait, j'attends une référence théorique, un auteur qui avancerait la même idée que toi.**

Famose parle alors d'apprentissage auto régulé ; c'est à dire que l'élève, par l'intervention de l'enseignant, est rendu capable d'apprendre seul : il est autonome. **Attention, si l'élève est acteur de son apprentissage, il reste sous la dépendance de l'enseignant, on a rarement vu un élève avoir envie de faire des barres parallèles tout seul.**

Cependant ce type d'apprentissage n'est valable qu'à partir du moment où l'élève a envie de s'engager dans l'activité et où il possède les contenus qui vont lui permettre d'analyser sa réussite ou son échec. Ces contenus sont principalement représentés par les critères de réussites (Famose, 1986), c'est à dire ce qui permet à l'élève de savoir qu'il a réussi la tâche (Famose, 1986) ; et les critères de réalisation (JJ Bonniol, M.Genthon, 1989), c'est à dire ce qu'il faut faire pour réussir la tâche. **Pourquoi pas.**

Ainsi l'élève pourra se fixer un but qui sera adapté et s'inscrira alors dans une pédagogie de projet (Meirieu).

Par exemple en saut en hauteur, un élève de troisième qui saute 1m40 cherchera seul à augmenter la difficulté (**non, il va chercher à augmenter sa performance, soit pour être le meilleur de la classe, soit pour progresser**) ou modifier sa prise d'élan ; il cherchera à se rapprocher le plus possible aux critères de réalisation énoncés par l'enseignant.

Néanmoins, l'intervention et la présence de l'enseignant restent indispensables. En effet, l'élève ne sera pas toujours apte à faire une analyse correcte de son action ce qui aurait pour conséquence de l'amener vers un apprentissage erroné de l'activité. De plus, l'élève pourrait profiter de cette autonomie de façon négative et « polluer » le cours d'E.P.S. **parfait**

Argumentaire sur L'apprentissage autorégulé, Famose 2001

Les programmes d'EPS nous parlent d'autonomie des élèves par l'intermédiaire des compétences méthodologiques issue de la loi d'orientation pour l'école du 23 avril 2005.

L'apprentissage autorégulé dont nous parle Famose s'inscrit en ce sens.

Cet apprentissage est possible si l'élève se fixe un but qui est légèrement supérieur à son niveau de compétence (afin d'être motivé à dépasser sa compétence actuelle), et par un contrôle de son action, en utilisant une boucle feed back négative. De ce fait, l'élève est responsable de sa pratique, il est actif !

Je te rappelle que l'enseignement de l'EPS est sous le contrôle de l'enseignant, et qu'il vaudrait mieux que l'élève essaie d'atteindre un but fixé au départ par l'enseignant. S'il fallait que les élèves se fixent eux-mêmes des buts, je ne suis pas certain que ceux-ci soient toujours les buttes adaptatives, ils pourraient également se fixer le but de jouer à la Nintendo pendant l'heure entière, ou bien se courser avec les extincteurs du gymnase. Si l'apprentissage autorégulé contribue à rendre l'élève acteur, il n'en reste pas moins que c'est l'enseignant qui dirige les opérations, on est donc bien loin de l'autonomie complète. Heureusement.

Prenons pour exemple en saut en longueur un élève garçon de 4^{ème} qui ne s'est toujours pas développé physiquement à la différence d'une bonne partie de ses camarades. Le but que l'élève va se fixer sera un but de comparaison sociale, c'est-à-dire faire au moins aussi bien que les autres (sauter aussi loin : but de performance) afin de ne pas paraître incompetent. Suite à son 1^{er} essai, l'enseignant (qui garde néanmoins une place importante dans l'apprentissage autorégulé, puisqu'il doit donner des connaissances à ses élèves sur leur pratique) lui donnera comme feed back que sa course d'élan est perfectible, surtout au niveau de la planche. A l'essai suivant, il tentera donc de réduire l'écart entre son impulsion (éloignée de la planche) et la planche optimale. La performance de son saut sera meilleure que la précédente, il se sera adapté. **J'adore cet exemple, sauf que ce dont tu me parles, ce n'est pas de la comparaison sociale, de la motivation de compétition, mais l'élève va mesurer ses propres progrès, tu es en plein dans une motivation de maîtrise, et non de performance.** Son sentiment de compétence aura donc augmenté, sa motivation n'en sera que plus grande et ses apprentissages favorisés. L'apprentissage autorégulé (par la baisse de la discrétance) prend ici tout son sens !!

IDEE : La mise en place d'une tâche motrice peut permettre à l'élève d'auto-réguler ses apprentissages.

En effet, si l'enseignant prescrit une tâche définie à l'élève, celui va chercher à atteindre le but, qui est le premier élément à préciser d'après *FAMOSE* (82, *Péda de la situation*), voire son but privé, reformulé à sa manière. C'est à partir de là que l'élève va être en mesure de planifier ses actions, puis de les mettre en œuvre afin d'atteindre le but. Les critères de réalisation seront utiles à ce niveau pour l'aider à appliquer des moyens efficaces (technique, stratégie,...). Ensuite, une fois que l'élève aura auto-enregistré le résultat de son action (grâce à un Fb d'un camarade par exemple) les critères de réussite précisés par l'enseignant lui serviront de repères afin d'auto-évaluer ce résultat et, en conséquence, de revoir ou non sa stratégie. Par exemple, prenons un élève de Terminale qui a atteint le niveau 2 de la fiche bac en Tennis de Table et qui cherche à marquer un point directement à partir de son service. Orienté par ce but, il pourra alors choisir de réaliser un service « 2 rebond » coupé (stratégie choisie), puis tenter de le réaliser en frottant la balle de haut en bas, raquette ouverte et en visant un premier rebond assez proche du filet (critères de réalisation). Suite à la perception de l'efficacité ou non de son service (directement visible ici, ou à comparer aux critères de réussite sur plusieurs services, ex : 6/10), il sera alors à même soit de choisir de réaliser le même type de service en modifiant un ou plusieurs paramètres (quantité d'effet, direction,...), soit de tenter un autre type de service (ex : service « bombe » sur le coude de l'adversaire). Cette auto-régulation dans ces apprentissages, tel que le décrit *FAMOSE* (95, *L'apprentissage auto-régulé*), est donc bien favorisée par la mise en place d'une tâche motrice, ici définie. Cela permettrait également de favoriser l'autonomie, et ainsi de répondre aux finalités du lycée (BO 31 Août 2000).

Sauf qu'il y a quand même quelque chose de paradoxal dans ce que tu annonces après ton exemple à savoir que dans cette tâche, l'autonomie de l'élève est recherchée, sachant que dans le même temps c'est l'enseignant qui a présenté une tâche entièrement définie, donc par définition une tâche dans laquelle l'élève apprend en copiant. D'un côté l'enseignant dit à l'élève de façon plutôt directive: "c'est ça que tu dois apprendre". De l'autre il recherche l'autonomie de l'élève. Ce n'est pas un petit peu bizarre ça ?

FAMOSE, dans le dossier EPS n°300 paru en mars-avril 2003, a abordé le concept "d'apprentissage auto-régulé". C'est d'après lui "le processus par lequel les apprenants se fixent des buts pour leur apprentissage et puis tentent d'enregistrer, réguler et contrôler leurs comportements, motivation et émotion". On peut rapprocher ce processus de l'une des compétences que l'élève de lycée doit acquérir durant ces séances d'EPS, à savoir "se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement". Sur le terrain cela peut se traduire par la mise en place d'une péda du contrat. Prenons l'exemple d'une classe de 1ère sur un cycle athlétique et plus précisément sur le 3*500m. La séance se déroule de la façon suivante: les élèves gèrent leur échauffement, courent 3*500m avec un temps de récup (différent selon les niveaux) entre chaque 500m, **peut-être un temps pour chaque 500m...** Des plots sont installés tous les **100m** pour leur donner un point de repère durant leur course. La 1ère séance va leur permettre de tester différentes **vitesse**s de courses, de choisir celle sur laquelle ils se sentent la plus à l'aise (**mais faut-il être à l'aise si on cherche un perf?**) (1er 500m = accélération progressive; 2ème 500m = vite jusqu'au 1er plot, ralentit et réaccélère; 3ème 500m = course régulière) et d'obtenir un 1er temps qui servira de temps de base (meilleure perf des 3). Lors des séances suivantes les élèves devront à chaque fois prédéterminer le temps qu'ils penseront mettre à chaque 500m et le noter sur une feuille prévue à cet effet. Le but étant bien évidemment d'améliorer sa perf tout en respectant le contrat. Ce système permet aux élèves de décider eux-mêmes de leur but à atteindre à chaque séance selon ce qu'ils se sentent capables de faire, mais permet aussi à chacun de voir concrètement la perf réalisée, d'en prendre note et de constater quels sont les progrès. Cette péda du contrat est très révélatrice du degré de motivation des élèves, de leur confiance en eux et de leur investissement(selon les temps qu'ils se fixent). **La fin me plaît mieux que le début.**

L'apprentissage auto-régulé et l'activité de tutelle

Pour conduire ses élèves à acquérir des méthodes d'apprentissages, à apprendre à apprendre, l'enseignant peut mettre en place un apprentissage auto-régulé (Famose, l'apprentissage auto-régulé, 2003). C'est un « processus actif et constructif par lequel les apprenants se fixent des buts d'apprentissages et puis tentent d'enregistrer, réguler et contrôler leur cognition, leur motivation et leur comportement, guidés et contraints par le but et les caractéristiques contextuelles de l'environnement ». La mise en place d'un tel apprentissage peut conduire les élèves à devenir plus autonomes. On vise ainsi l'acquisition de "compétence méthodologique" comme « concevoir et réaliser un projet d'entraînement et d'acquisition » (Programme lycée 2000) qui demande de la part des élèves une auto-régulation. Pour conduire ces élèves à s'auto-réguler l'enseignant peut mettre en place une activité de tutelle (Vygotsky, Pensée en langage, 1985). « L'activité de tutelle entre partenaire assure la transition entre la régulation externe interindividuelle et l'auto-régulation intériorisée par l'apprenant. Illustrons nos propos avec une classe de 1^{ère} dans l'activité natation. Pour travailler les virages, l'enseignant peut dans un premier temps organiser sa classe en doublette. Pendant que l'un élève réalise un virage l'autre observe et donne des feed back à son camarade en fonction des critères donnés par l'enseignant. Les élèves alternent les rôles et conseillent leur camarade. Dans une séance ultérieure, pour retravailler les virages, l'enseignant peut demander aux élèves de s'auto-réguler en fonction des critères donnés et des observations de la séance antérieure. L'élève a acquis une meilleure représentation du but à atteindre et connaît davantage les critères de réussite et de réalisation. Cependant, l'enseignant doit garder à l'esprit que les élèves ont besoin d'un retour de l'enseignant qui reste à **leurs yeux** le seul garant de la réussite. **Parfait**

Evaluer en rugby.

Evaluer est une forme d'apprentissage car l'élève est constamment en auto-évaluation. Ceci est mal dit. Évaluer n'est pas une forme d'apprentissage. Evaluer est, selon toi, pour l'élève, un outil qui va lui permettre d'apprendre. D'autres personnes ont pu écrire : il n'y a pas d'apprentissage sans connaissance du résultat En effet, lorsqu'il est autonome dans la tâche, il est capable de s'auto-réguler : c'est à dire de s'observer et de réguler son comportement (JP Famose 1999, « l'apprentissage auto-régulé : interface entre apprentissage et régulation »). L'objectif de l'enseignant sera donc de permettre à l'apprenant d'être autonome dans la tâche demandée afin qu'il puisse s'auto-réguler et à terme progresser.

D'accord.

Prenons l'exemple d'une situation de surnombre (2 contre 1), répétée plusieurs fois de suite en rugby, où l'élève a le choix de faire la passe ou de garder le ballon pour marquer le point. En ce sens, l'élève pourra se mettre en posture réflexive par rapport à ses actions précédentes, (il faut que tu sois plus précis, quelles actions réflexives, pour quel résultat? il se peut que tu sois corrigé par quelqu'un qui ne connaît rien au rugby) selon Perrenoud en 2001 dans son article « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », et établir un bilan personnel afin de savoir quand faire la passe et quand garder le ballon en fonction du placement du défenseur. À ce moment-là de ton argumentaire, tu aurais pu choisir de citer un extrait des programmes, comme par exemple, une compétence attendue du rugby, ou bien une compétence propre les anciens programmes...

Cette auto-régulation du comportement permet à l'apprenant de s'évaluer selon les réussites et les erreurs et donc de progresser. Sous réserve qu'il soit suffisamment motivé pour répéter la tâche.

Package sur les arrangements évaluatifs

L'eps est une discipline à part entière comme les autres matières qui sont présentes à l'école, car elle évalue le niveau des élèves à chaque fin de cycle pour certifier l'acquisition de compétences mais c'est aussi une discipline entièrement à part puisque l'évaluation est discutable. En effet, nombreux sont les arrangements évaluatifs établis par l'enseignant pour que chaque élève ait la moyenne c'est-à-dire 10. D'ailleurs les chiffres parlent d'eux même selon D. Brau-Anthony (c'est une seule personne) en 2000 puisque 95% des élèves ont au moins la moyenne en eps et seulement 4% sont en dessous. Où est le 1% manquant? Ces arrangements sont mis en place afin de ne pas démotiver les élèves faibles. Ils ont une influence sur l'apprentissage des élèves limités physiquement. Effectivement, un élève apporte de l'importance à sa note, ainsi une note équivalente à 10 ou supérieure serait sujette à l'impliquer davantage dans la discipline qu'est l'eps dans la mesure où selon lui la note serait le fruit de son travail. Cependant, il convient de dire que ces arrangements évaluatifs ne sont pas forcément basés sur l'élévation de la note. Autrement dit, l'enseignant peut favoriser la notation d'un élève en arrangeant ses critères d'évaluation. Ce passage n'est pas clair, désolé. Prenons l'exemple d'une évaluation dans un cycle basket Ball en 6^{ème}. L'enseignant a des critères d'évaluation précis qui sont les suivants: Savoir faire une passe; Savoir se démarquer; Savoir réaliser un shoot après avoir réalisé un « double appui ». Il base ses critères plus sur l'attaque que la défense car à cet âge (la) défendre de manière correcte et efficace reste quelque chose d'assez difficile à assimiler. Certes au cours du cycle les élèves ont travaillé les notions défensives mais son évaluation s'oriente davantage sur l'attaque. Les seuls critères appartenant à la défense que l'enseignant va noter sont les interceptions et les rebonds. A la fin de l'évaluation (match de 2 fois 8min) il s'avère que 5 élèves sont en dessous de la moyenne. Estimant que leur implication est correcte et qu'ils ont été sérieux tout au long du cycle il s'appuiera sur ses critères pour élever leur note ou alors il augmentera volontairement la note où les élèves se débrouillent le mieux. Par exemple, si un élève a été actif dans le match, qu'il a constamment cherché à se démarquer et qu'il a le plus souvent réussi l'enseignant augmentera la note de ce critère afin que l'ensemble soit au minimum égale à 10. Pour autant, il convient de dire que le choix d'augmenter ou pas la note n'appartient qu'à l'enseignant car c'est lui qui juge si l'élève mérite ou pas que sa note soit réévaluée. Généralement, l'enseignant se base sur la discipline ou l'implication des élèves. Ainsi, grâce à cette analyse la question d'échec scolaire fait son apparition. En effet, peut-on vraiment parler d'échec scolaire en eps dans la mesure où la note peut être discutée? Ça, c'est bon.

Une des raisons qui **fait** que l'élève s'engage en cours d'éducation physique c'est qu'il a suffisamment confiance en lui pour penser qu'il va réussir la tâche à entreprendre. Il est donc primordial qu'un professeur d'E.P. conserve et entretienne cette confiance chez ses élèves. Pour cela, "il devra faire en sorte de convaincre l'élève d'attribuer toujours l'échec à des causes externes (c'est à dire indépendantes de lui) ou internes passagères, et inversement la réussite à des causes internes (dépendantes de ses actions motrices)" (Jean-Pierre Famose dans motivation et performance sportive du dossier E.P.S. n°35, 1997).

Par exemple en badminton, le professeur aura intérêt à ne pas attribuer la faute de l'élève à un mauvais coup de poignet de sa part, qui équivaldrait à un manque d'habileté mais au contraire à un mauvais placement des jambes dû à un retard qui renverrait à un manque d'effort. A l'inverse, si l'élève réussit un smash, on vantera sa technique et sa précision. Cependant on remarque ici que le fait d'attribuer les échecs de l'élève uniquement à des causes externes à lui ménage davantage sa confiance en soi certes, mais qu'il est de ce fait difficile de porter des remédiations sur le positionnement des jambes ou du corps en général, chose qu'il est indispensable de faire si l'on veut qu'il progresse. **Hyper intéressant....** De ce fait, on peut penser que dans un premier temps, le prof peut attribuer l'échec à la difficulté de la tâche, à l'environnement par exemple, pour ensuite glisser un indicateur corporel interne à sa motricité (« tu dois positionner tes jambes sur un axe perpendiculaire à l'axe du frontis en pelote » °). Ainsi l'élève ne se bloquera pas uniquement sur son manque de technique ce qui affectera psychologiquement beaucoup moins sa confiance en soi et permettra de conserver sa motivation.

J'aime.

Selon JP FAMOSE "les résultats obtenus lors des tentatives antérieures sur la tâche, affectent la motivation du fait de leur influence sur la confiance en soi" (dossier EPS 35 1997). Il ajoute que "c'est l'interprétation de la réalité plutôt que la réalité elle-même qui influence le plus directement la motivation". Par conséquent, afin de "valoriser la réussite et rendre acceptable les échecs" (BO HS 1 fevr.1997), l'enseignant peut jouer un rôle primordial quant aux attributions que les élèves font de leurs échecs. WEINER (1986) classe ces attributions causales selon plusieurs dimensions (locus, stabilité et contrôlabilité) et énonce le principe suivant: "les changements dans la confiance en soi sont influencés par la stabilité de la cause perçue".

A partir de là, l'enseignant devra faire en sorte d'attribuer les échecs d'un élève en difficulté plutôt à une cause instable, sur laquelle il pense qu'il pourra avoir une influence, de sorte qu'il continue à s'investir malgré les échecs vécus.

Par exemple, dans une séance de basket-ball lors de laquelle seul 1 élève n'est pas parvenu à inscrire le moindre panier pour son équipe, pour faire en sorte qu'il s'investisse dès la séance suivante (pour qu'il conserve des attentes de succès), l'enseignant doit influencer les croyances de celui-ci en lui montrant qu'il n'a pas eu de chances dans ses tentatives, que ses partenaires ne lui ont pas fait assez de passes, ou qu'il n'était pas en forme ce jour là, plutôt que de lui faire remarquer son manque évident d'habileté.

« Bien que le temps d'engagement des élèves soit une condition essentielle mais non suffisante, les études montrent qu'il est un bon prédicateur de l'apprentissage . » (DURAND) L'enseignant doit donc favoriser un engagement et un investissement total des élèves dans la tâche pour qu'ils progressent. Cela renvoie alors au degré de motivation que possède l'élève dans l'optique de l'atteinte de ce but. En effet, l'enseignant va devoir contribuer au maintien et à l'accroissement de cette motivation conduisant ainsi à s'engager dans la tâche. Or, « les attributions causales contribuent à la dynamique motivationnelle du comportement. » (J.P. FAMOSE dans « Motivation et performance sportive », dossier n=35, 1997) Cette théorie des « attributions causales » de WEINER influe en fait sur le niveau d'estime de soi.

Prenons le cas d'un élève qui, en cycle d'escalade, tente de gravir une paroi de difficulté 6b (degré élevé de difficulté : paroi se rapprochant du dévers), **là je comprends**, il s'agira d'attribuer les causes de son échec, s'il ne la ferme (?) pas, non pas à un manque de compétences de sa part mais plutôt à un aspect environnemental passager par exemple, du style : « tu n'as pas réussi car les prises sont encore glissantes et peu favorables à ta performance ». En attribuant l'échec à des causes extérieures, l'estime de soi n'étant pas affectée, il persévéra et donc restera motivé.

L'enseignant se doit de favoriser au maximum la motivation des élèves, et cela notamment grâce à la théorie de l'attribution causale, évitant la diminution de l'estime de soi, afin de maintenir un taux d'engagement optimal de la part de ceux-ci et donc de favoriser leurs apprentissages. Ça, je ne l'aurai pas mis, ça alourdi le package

N'est-il pas écrit ... Il est d'ailleurs écrit dans les textes programmes de 5^{ème}, du 13 février 1997 : « L'enseignant s'efforce de suivre l'évolution des élèves et veille au maintien de leur engagement, et du plaisir qu'ils en éprouvent, ainsi qu'à l'affirmation de leurs compétences ».

Ça va

Dans Motivation et Performance sportive (1997), FAMOSE explique que l'élève pour conserver son estime de soi positive aura tendance à attribuer un échec à une cause externe et instable. Par exemple, en classe de seconde, pendant un cycle de Hand-Ball, une équipe ayant perdu un match attribue sa défaite à un mauvais arbitrage. Face à ce comportement, l'enseignant devra faire en sorte que l'élève continue à attribuer son échec à une cause externe et instable (pour conserver une estime de soi élevée) par exemple à un faible taux de réussite au tir, mais l'enseignant fera prendre conscience à l'élève que pour progresser il faudra qu'il soit plus attentif et disponible aux actions du porteur de balle. **Ah!!!!!!!!!!!!!!**

Argument : l'enseignant peut agir sur les « attributions causales » afin de développer la confiance en soi.

La confiance que l'élève a de lui dépend notamment de l'interprétation des résultats antérieurs. Lorsqu'il échoue ou réussit dans une tâche, l'élève va toujours attribuer des causes à ce résultat ; c'est ce que J.P Famose appelle les « attributions causales ». **bien**

Par exemple : si un élève de 4^{ème}, en activité natation, échoue dans une tâche dont le but était de faire 50 mètres en crawl et de les tenir, alors celui-ci pourra dire par exemple : « si j'ai échoué, c'est parce que je n'ai jamais été doué en natation ».

L'enseignant peut jouer sur ces attributions causales et ainsi améliorer la confiance que l'élève a de ses possibilités.

En effet, il pourra lui dire par exemple : « La dernière fois tu n'a pas tenu les 50 mètres en crawl mais peut être que tu réussirais mieux dans une autre nage plus appropriée a tes possibilités » (transforme une cause globale en spécifique).

Un autre exemple : « l'autre jour tu n'étais pas assez entraîné »(la cause de l'échec devient contrôlable : l'enseignant ne fait pas référence à un manque de compétence).

Ainsi, en agissant sur ces attribution causales, l'enseignant fera en sorte de « rendre les échecs acceptables »(Programmes collège 1997).

Autrement dit, en changeant les conceptions que l'élève a de ses résultats antérieurs, l'enseignants va lui permettre d'avoir davantage confiance en lui et ainsi faire en sorte que celui-ci soit toujours motivé pour atteindre le but fixé. **C'est bien**

Dans des situations d'évaluation qui remettent en cause leur compétence, certains élèves désireux de conserver une forte estime de soi vont mettre en place des stratégies d'auto handicap visant à rajouter des obstacles supplémentaires (FAMOSE, Motivation et Performance sportive, 1997). Ainsi, un élève de classe de seconde, dans une situation de présentation d'un enchaînement gymnique préférera faire « le pitre » pour que son échec soit attribué à un manque d'effort plutôt qu'à un faible niveau de compétence. Pour éviter ce type de comportement, l'enseignant fera en sorte de dédramatiser la situation d'évaluation en proposant aux élèves d'être évalués par un enchaînement créé et présenté par un groupe. Par ailleurs, l'enseignant confronte de cette façon ses élèves à la quatrième composante méthodologique des programmes de lycée 2001 : « se confronter à l'application et à la construction de règles de vie et de fonctionnement collectif ». **bien**

Nous pouvons remarquer que de nombreuses corrélations sont mises en exergue entre les compétences éditées dans le socle commun, et celles relatives aux programmes de l'EPS. En effet, nous pouvons induire une relation sur le fait qu'il faille laisser aux élèves une part d'autonomie et une prise d'initiative : dans le socle commun on retrouve les termes de « savoirs s'auto évaluer », « prendre des décisions », et pour faire le parallèle, au sein des programmes nous relevons « former un citoyen autonome et responsable ».

Prenons comme exemple une classe de sixième, avec pour effectif vingt quatre élèves, en cycle basket-ball. Dans les objectifs relatifs aux programmes de la classe de sixième (1996), nous pouvons identifier les termes de « responsabilité » et d' « autonomie ». Dans le cadre de ce cycle sports collectifs, l'enseignant est amené, au cours de ses séances, d'organiser sa classe en groupes de niveaux (quatre groupes de six), identifiés à partir d'une « évaluation diagnostique » (Legendre, *dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993), effectuée lors de la première séance. Pour ne pas que la discrimination se fasse notable (pour que les élèves les moins débrouillés ne se sentent pas catalogués au point de noter une baisse dans leur estime de soi), on éparpille les élèves les confirmés dans les trois groupes. Chaque groupe à un travail précis à réaliser : l'enseignant évolue ainsi sur de la « pédagogie différenciée » (De Peretti, *esquisse d'un fondement théorique sur la pédagogie différenciée*, 2000), ce qui veut dire que les élèves ont le même objet d'enseignement, mais les contenus pour y parvenir sont différents suivant les groupes. Pour réaliser le travail demandé, l'enseignant va nommer dans chaque groupe un « chef de groupe », ainsi qu'un « sous-chef », ceci pour ne pas compromettre le côté ludique de l'activité. Véritable « échos du professeur », ils reçoivent les instructions nécessaires au respect des règles. On parlera ici d' « émergence de l'altérité » (Déveley, *préface in la métacognition : une aide au travail des élèves*, 1997) : l'enseignant accepte de déléguer son pouvoir à ses élèves, en vue de les former responsables et acteurs. **Le problème, c'est qu'en te lisant j'ai l'impression que l'enseignant ne délègue son "pouvoir" qu'à 2 élèves dans le groupe... Les autres, ils subissent les "petits" chefs?** Les chefs de groupes doivent observer deux joueurs chacun, et noter les différentes attitudes adoptées par les différents « éléments du groupe » qu'ils auront à leur charge. Une sorte d'évaluation donc, laquelle n'aura de sens que si les élèves observés ont un retour sur leur prestation : ce qui veut dire que les observateurs vont apprendre développer un esprit critique, ce qui permettra la construction d'un conflit socio-cognitif, un dialogue formateur sur un échange d'information.

L'enseignant aura ainsi appris à ses élèves (tous?) à prendre leur part de responsabilité, à développer un esprit critique, donc à devenir plus autonome dans leur processus d'apprentissage en groupe.

Sans l'épisode "chefs" ça pourrait passer.

Dans les programmes de la classe de seconde (BO HS n°6 du 31 août 2000), on note que la finalité de l'EPS est de « former, par la pratique des activités physiques, sportives et artistiques, un citoyen cultivé, lucide, autonome ». Cette affirmation est en accord avec l'une des sept compétences qui constituent le socle commun, à savoir « l'autonomie et l'initiative des élèves ». Il est important de pouvoir permettre aux élèves « d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même ». Cette notion d'autonomie, Jean-Claude SMONDACK la reprend dans son article « Etre autonome : c'est-à-dire ? » (EPS n°209, juin 2000). Pour lui, « en EPS être autonome physiquement et sportivement, c'est être cultivé par l'acquisition de connaissances à la fois générales et particulières (liées aux APSA), l'acquisition de compétences réinvestissables, le développement d'attitudes propices aux apprentissages, le déploiement de valeurs pour l'ouverture au monde. » L'enseignant se doit donc de proposer à ses élèves des situations qui leur permettront de devenir acteurs de leurs apprentissages.

Dans une situation en gymnastique, pour une classe de seconde, la mise en place de fiches ateliers (c'est quoi ça?) va permettre aux élèves de développer une certaine (tu es normand?) autonomie. En effet, ces derniers vont s'organiser et se gérer eux-mêmes, sous la surveillance de l'enseignant. C'est donc un vrai paradoxe: pour acquérir de l'autonomie, il faut être sous le contrôle de quelqu'un... Grâce aux critères de réalisation et de réussite, ils vont pouvoir faire une analyse réflexive sur les raisons de leur succès ou échec face au but qu'ils recherchent à atteindre. Là, c'est mieux, tu expliques un peu... Les élèves développent ainsi « la capacité de juger par soi-même » (socle commun, juillet 2006). Ils gagnent donc en autonomie.

D'accord, mais n'oublie pas que le socle commun "sanctionne" ce que l'élève doit connaître en fin de scolarité obligatoire, c'est-à-dire à la fin du collège. Ton exemple semble démontrer également qu'au lycée les élèves vont donc avoir des "piques de rappel".

L'enseignant cherche à faire atteindre aux élèves les compétences attendues par les programmes. Pour cela, il conduit notamment ces élèves à acquérir des capacités (Programme collège BO n°8 août 2008) qui permettent à l'élève de devenir plus efficace et efficient dans l'APSA. Par exemple, si l'enseignant observe chez ces élèves de 6^{ème} en volley, des problèmes pour réceptionner le ballon, il cherchera à faire acquérir des capacités spécifiques aux rôles de réceptionneur. En réception les élèves sont statiques, le corps droit sur les talons et ils se déséquilibrent à la réception, l'enseignant peut alors viser la capacité « se déplacer pour jouer le ballon équilibré et choisir un mode d'intervention adapté ». Pour résoudre le problème où le ballon réalise une trajectoire tendue ou retombe à proximité de lui, il visera les capacités : « orienter ses appuis et ses surfaces de frappe vers la zone à atteindre » et « conserver pour monter une balle haute en zone avant sur son partenaire ». Pour faire acquérir ces capacités, l'enseignant peut proposer la situation « le libero » proposée par Metzler dans « Contrôler la réception en direction et en intensité » en 2006. La situation est organisée en 3vs3 sur un terrain de 12m sur 6, 2 joueurs se placent en zone avant et le 3^{ème} en zone arrière au centre (poste de libero ou réceptionneur).

Petit problème : en trois contre trois, l'élève peut être soumis à un problème d'information lié à la détermination. Tu dois donc préciser que dans cette situation, la mise en jeu s'effectue par un lancer de balle effectué par un joueur proche du filet, ce lancer devant arriver obligatoirement sur le joueur positionné à l'arrière. Alors, il n'y a plus d'incertitude liée à la détermination et la situation est recevable. Malgré tout les programmes demandent de privilégier un jeu à effectifs réduits, et en sixième, il serait préférable de proposer des situations de deux contre deux, voire de 2 contre 1.

Le décompte des points en fonction de la réception : 0 point si l'élève ne touche pas la balle, un point s'il la touche mais qu'elle sort, 2 points s'il conserve le ballon mais qu'il ne la contrôle pas, 3 points s'il la conserve et réalise une passe non exploitable par les partenaires et 4 points s'il renvoie en zone avant selon une trajectoire haute. Cependant, l'élève face à une telle situation l'élève n'a pas pour seul but de devenir compétent en volley et encore moins au rôle de réceptionneur. L'élève peut se fixer de multiples buts qui peuvent être en conflit (Famose, la motivation en EP et en sport 2001). L'élève peut notamment chercher à faire preuve de sa compétence mais pour l'élève cela passe par la capacité à marquer des points et non réaliser des passes hautes en zone avant. Il s'agit dès lors, à travers une situation de match en 2 vs 2 (**ah!! C'est mieux**) avec mise en service (**jeu**) dans la zone arrière de l'adversaire, de faire émerger la nécessité de réaliser une passe en zone avant pour que le ballon passe le filet.

N'est-ce pas ma modification ?

De plus en EPS, les élèves cherchent à prendre du plaisir et ce plaisir pour les élèves de 6^{ème} passe par le jeu. Or cette situation peut sembler pour les élèves très éloignés de la situation réelle de jeu. L'enseignant peut alors proposer une situation de compétition entre les élèves d'une même équipe : chaque élève doit essayer de faire plus de points que ses coéquipiers lorsqu'il se trouve au poste de libero.

Dans cet argumentaire, tu restes sur des buts liés à la pratique du volley-ball. Mais l'élève dans cette situation peut avoir d'autres buts : ne pas trop se fatiguer, ne pas déplaire à Rosalie, ne pas prendre une tarte par Robert. C'est l'amalgame de ces buts qui peut amener la notion de confusion de but. Pourquoi faudrait-il qu'un élève ait toujours envie d'apprendre?

On peut s'interroger en Tennis de Table sur la prédominance soit de l'enseignement de schémas tactiques visant à construire le gain de l'échange par un enchaînement déterminé de coups, soit par l'enseignement de coups techniques bien précis (lift, coupé, top spin, bloc...) permettant à l'élève de posséder un répertoire le plus élargi possible. On peut alors, pour répondre à cette interrogation, se fier à ce que les élèves pourraient attendre concernant la démonstration de leur compétence. Nous nous situons ici dans les représentations que les élèves peuvent avoir de ce qui fait la compétence chez eux. Ainsi, il semblerait que l'on puisse trouver une distinction entre les buts que valorisent les élèves, par exemple entre les garçons et les filles. D'après J-P FAMOSE dans « La motivation en EPS »(2001), les filles seraient plus centrées sur des « buts de maîtrise » alors que les garçons s'orienteraient plus vers des « buts de performance ». Dès lors, concernant les capacités (pourquoi les capacités?) d'ingénierie didactique de l'enseignant d'EPS, nous pourrions retenir en Tennis de Table les propositions de C.SEVE : pour les élèves centrés sur la performance, l'enseignement de schémas tactiques à intégrer pour construire le gain du point passerait avant l'appropriation de techniques. En revanche, pour les élèves qui sont plus orientés par la maîtrise, c'est l'apprentissage d'un répertoire technique large qui semble premier. Ce qu'il faut toutefois noter, c'est qu'au niveau institutionnel, l'évaluation au Baccalauréat (texte de 2002) semble plus valoriser ce qui concerne l'aspect « performance » (7 pts sur le gain des rencontres, 4 pts sur la gestion du rapport de force) que l'aspect « maîtrise » (une partie des 9 pts restant sur les indicateurs techniques).

D'accord, mais pour être performant, faut-il acquérir prioritairement des tactiques, ou des techniques ? Tu me laisses un peu sur ma faim.

Argument sur la citoyenneté et les règles

L'éducation à la citoyenneté et donc la construction d'un élève plus responsable peut passer par l'acceptation ou la construction de règles (Méard et Bertone : *Citoyenneté et apprentissage. Rendre les règles signifiantes* – 2001). Selon Méard « enseigner c'est prescrire des règles » et il existe selon lui, 5 types de règles : sécuritaire, institutionnelle, groupale, les règles du jeu et d'apprentissage (Méard : *Pour une pédagogie régulatrice en EPS* – 2004). Et toujours selon l'auteur, « être un élève c'est intérioriser des règles ». Chez les élèves notamment difficiles les règles sont indistinctes, pour eux il y a un ensemble de prescription. Ainsi le sens donné à un type de règle « contamine » le sens donné à toutes les règles d'une situation. Par exemple, lorsqu'une classe ou un élève accroche à propos de règle de vie on observe une « contamination de sens » en direction des règles groupales, d'apprentissage... Donc dans un premier temps, l'enseignant doit faire comprendre aux élèves qu'il y a des règles incontournables et non négociables. « Un contrat social est préalable au contrat didactique » (Meirieu : *L'envers du tableau* – 1994). Cependant, afin que les élèves acceptent les règles et les respectent, il peut être intéressant notamment avec des classes difficiles telles que les SEGPA de construire les règles de vie avec les élèves. On peut supposer que s'ils construisent les règles elles prendront plus de sens et ainsi seront plus facilement respectées. De plus, cela peut les amener vers une prise de responsabilité. L'intériorisation des règles par les élèves est un processus global qui prend sa source sur un sens donné suivi d'une « contamination de sens », il est donc possible pour l'enseignant de choisir l'entrée la plus significative par exemple par les règles de sécurité avec les APPN ou les règles de jeu avec les activités duelles ou de coopération ... Ensuite, il peut être intéressant de faire construire les règles du jeu par les élèves en variant sur les variables didactiques pour que les règles deviennent une nécessité et plus signifiantes pour les élèves ; et ainsi que les élèves soient plus responsable et autonome dans la recherche de la règle (Méard et Bertone : *Citoyenneté et apprentissage. Rendre les règles signifiantes* – 2001). Par exemple, Taina dans la revue EPS n°244 (1993) propose aux élèves de modifier eux même les règles du foot : il s'agit d'aller défier une autre équipe en s'accordant à l'avance avec cette dernière sur le nombre de joueur, la taille du terrain ... On peut donc supposer que parce qu'ils ont construit eux même leur situation d'apprentissage ils vont respecter les règles. Et donc que l'intériorisation des règles par les élèves va les amener vers plus d'autonomie et de responsabilité.

Le cadre rouge!!!!!!!!!!!!!! Le faire apparaître

D'après le socle commun de connaissances et de compétences (BO du 20 juillet 2006), l'élève doit gagner en autonomie tout au long de sa scolarité afin de pouvoir s'assumer seul dans sa vie d'adulte, d'être un citoyen lucide, autonome et responsable.

On retrouve cette finalité dans les programmes de l'EPS, et notamment dans la composante méthodologique du lycée (programmes du cycle terminal – 2001). La compétence méthodologique « concevoir des projets d'acquisition ou d'entraînement » correspond à cette recherche d'autonomie. En effet, la notion de projet induit que l'élève doit réfléchir sur le but qu'il veut atteindre, et cela l'oblige mener une réflexion sur son niveau actuel et sur la marge de progression qu'il se donne. Le fait d'établir un projet en EPS lui permettra plus tard de se fixer des buts plus ou moins lointains, de mener des projets de vie, notamment par rapport à sa vie professionnelle, aux études à mener...

Cette mise en projet se retrouve dans l'épreuve du 3x500m en Terminale, pour l'évaluation au Bac : avant de courir, l'élève doit annoncer le temps qu'il pense mettre lors de ses trois passages successifs, et il sera pénalisé si l'écart entre ce qu'il a annoncé et ce qu'il a fait est trop important. Il doit donc trouver le juste milieu entre une bonne performance, synonyme de bonne note, et une performance accessible, pour ne pas avoir de points de pénalité. Le projet **intervient pour** une part non négligeable de la note.

Le fait de forcer l'élève à faire un projet l'oblige à se projeter dans le futur et à mener une réflexion sur ses capacités pour se déterminer un but accessible, ce qui lui fait gagner en autonomie.

D'accord.

Apprendre à apprendre et verbalisation

L'enseignant doit aider les élèves à acquérir des compétences méthodologiques (programme collège et lycée). Ces compétences permettent notamment à l'élève « d'apprendre à apprendre » (Berbaum, apprendre à apprendre, 1996), elles sont réinvestissables dans d'autres matières et hors de l'école d'où leur importance dans les programmes (compétence **de la** composante méthodologique au lycée et compétence méthodologique et sociale au collège). Il s'agit pour l'élève par une mise à distance de l'action d'identifier les conduites efficaces qui lui ont permis d'atteindre le but (Noël, la métacognition, 1991). Ainsi l'élève peut atteindre les compétences méthodologiques

Donc, est ce que ça vaut le coup de préciser?

comme « se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement » (Programme lycée 2000). Un outil est au service de l'enseignant pour aider les élèves à identifier les conduites efficaces de l'action : la verbalisation. En effet selon Deriaz, Poussin et Gréhaigne (Les débats d'idées, 1998), la verbalisation permet la prise de conscience des règles d'action. Lors de situation de verbalisation, les élèves confrontent leurs informations et connaissances et ainsi complètent et reconsidèrent leurs représentation en vue d'améliorer leurs actions. Il s'agit par exemple, lors d'un cycle de volley avec une classe de 4^{ème} en 2x2, de faire émerger la nécessité de réaliser une passe en zone avant quand le ballon arrive en zone arrière avant de renvoyer et les moyens à mettre en œuvre pour le faire. Ceci permet à l'élève d'éviter de prendre des risques mais aussi de mettre le partenaire en situation favorable pour rechercher la rupture. Ainsi les élèves peuvent acquérir la compétence culturelle « conduire un affrontement collectif » et à l'aide de questions posées par l'enseignant comme comment peut tu faire passer le ballon sans prendre de risque ? Comment faire pour marquer ?... conduire les élèves à analyser le jeu et les conduites efficaces de l'action. Cependant, à l'instar de Delignères, **revue échanges et controverses, 1992**, nous devons limiter les effets de la verbalisation. En effet, selon lui, il est difficile de verbaliser les procédures **mises** en place pour atteindre le but car elles sont souvent automatisées, réalisées très rapidement et sont enchainées. De plus les aspects stratégiques sont plus facilement verbalisables que les aspects techniques d'où l'intérêt de verbaliser la nécessité de faire une passe plutôt que de verbaliser les actions nécessaires à la réalisation de cette passe.

Insister sur le rôle du temps de pratique

Argument sur apprendre à apprendre

Selon Meirieu il faut conduire les élèves à « apprendre à apprendre en apprenant » (Enseigner, scénario pour un nouveau métier – 1989). Cette notion apprendre à apprendre renvoie aux compétences de la composante méthodologique des programmes du lycée (2000 et 2001). Pour permettre aux élèves d'apprendre à apprendre il faut leur faire prendre conscience « qu'apprendre c'est ajuster un comportement à une situation » (Berbaum : Développer la capacité d'apprendre – 1991). Pour cela, on peut supposer qu'il faille amener les élèves à se fixer un projet et le conduire, ce qui correspond à la compétence méthodologique « se fixer et conduire, de manière de plus en plus autonome, un projet d'acquisition ou d'entraînement ». De plus, il serait intéressant d'amener les élèves à « mesurer et apprécier les effets de l'activité » (compétence méthodologique du lycée 2000) ce qui leur permettraient d'évaluer leur prestation et donc de la modifier pour plus d'efficacité. L'enseignant peut mettre en place une situation de hand-ball avec une classe de seconde où le but est de réfléchir au sein de son équipe à une stratégie efficace pour vaincre l'équipe adverse et de la mettre en œuvre. Après confrontation les élèves déterminent une stratégie, qui devient alors leur projet et des rôles pour chaque joueur permettant la mise en œuvre de cette stratégie (conduite du projet). L'efficacité ou pas de leur stratégie amène les élèves à en redéfinir ou pas une autre. **On voit par cet exemple que les élèves ont, d'une part, appris à être plus efficace pour jouer collectivement au handball, et d'autre part, conjointement, appris à apprendre, puisqu'ils ont testé différentes solutions, cette méthode restant valide pour tout apprentissage à réaliser ailleurs et plus tard.**

IDEE : La mise en place de tâches motrices ne suffit pas pour évaluer les acquisitions non motrices des élèves.

En effet, si une tâche permet la mise en activité motrice d'un élève et par là même l'évaluation de ses conduites motrices (efficacité, pertinence des choix...), elle ne peut pour autant faire apparaître l'ensemble des éléments acquis (les connaissances), ni donc en corollaire permettre l'évaluation de la pluralité de ces acquisitions. Par exemple, évaluer la CM3 « *mesurer et apprécier les effets de l'activité* » semble difficile sinon impossible simplement au travers de l'observation motrice des élèves. Le recours à d'autres procédés, comme une fiche de suivi en course en durée dans le cadre de la CC5, où l'élève note séance après séance les sensations ressenties ainsi que la justification de ces sensations (au regard de sa séance, de son état de fatigue, de ses connaissances sur la physiologie de l'effort...) semble être un outil utile voire indispensable pour témoigner de l'atteinte par l'élève de cette CM3. Une tâche motrice n'aurait donc pas été suffisante, même si une activité motrice préalable (ici réaliser une « série » d'entraînement) reste nécessaire pour « mesurer les effets de l'activité », et dont la réalisation correcte permet d'évaluer une connaissance comme « l'intégration d'allures de courses » (*fiche bac du Référentiel*)

D'accord.

En badminton, les élèves placés en situation de duel tentent de construire leurs points hors de l'espace proche de l'adversaire. Les observateurs placés sur le côté identifient les points gagnants.

L'enseignant peut alors mettre en place une situation dans laquelle l'élève qui joue, doit essayer de finir le point dans une des quatre zones du terrain (matérialisées par des plots à chaque angle du terrain), qu'il a annoncé au préalable à son observateur. Ainsi l'enseignant visera l'acquisition de la compétence propre du BO n°29 du 18 juillet 1996 (Programme sixième) suivante : « **Marquer le point en jouant sur la diversité, dans l'espace libre ou sur le point faible de l'adversaire** ». Pour maintenir la motivation de ses élèves sur ce type de situation, l'enseignant peut alors élaborer un système de marque dans lequel le point gagnant sur faute adverse vaut un point, alors que le point gagnant dans la zone annoncée, et sans que l'adversaire ne touche le volant, équivaut à trois points. **Bien** Ce traitement permettra de répondre aux motivations de performance de certains élèves grâce au système de marque, ainsi qu'aux motivations de maîtrise, par la construction des points gagnant à l'aide des zones du terrain, chez certains autres. Plus tard, les élèves vont assimiler les effets des différentes trajectoires du volant sur un jeu long ou un jeu court. L'importance accordée à la frappe sera alors totale. L'enseignant pourra alors leur transmettre les bases techniques du bonne frappe de balle, à savoir « **la combinaison de trois mouvements simultanés sans que le coude ne descende : la rotation de l'avant bras en pronation, l'extension de l'avant bras sur le bras et la rotation interne du bras** » (Pierre ANDREANI revue EPS n°279, 1999). **Ça c'est de l'exemple** Une fois cette technique acquise, l'élève sera capable d'envoyer le volant là où il le désire, grâce à des trajectoires adaptées au placement de l'adversaire.

Les enseignants d'un même établissement peuvent mettre en place dans le projet pédagogique, une évaluation certificative dans laquelle les élèves font plusieurs matchs en 15 points gagnants et sont évalués également sur la capacité à jouer « en continuité ou dans l'espace libre », face à des adversaire de niveau identique. Pour cela, le rapport entre le nombre de matchs gagnés et le nombre de matchs joués pourrait représenter la note de performance sur 7 points par exemple. Le rapport entre le nombre de points marqués sans que l'adversaire ne touche le volant (équivalant donc à trois points), et celui de points joués pourrait représenter la note de maîtrise sur 8 points par exemple. La capacité à co-évaluer et prédire de l'endroit où on finira le point pourrait satisfaire à la note de connaissance, sur 45 points par **conséquence**.

Ça me va tout à fait

Argument sur les apprentissages méthodologiques :

Constatant que le « socle commun » (2006) ne cite clairement l'EPS que dans les compétences sociales et civiques, nous supposons que la discipline se doit prioritairement de rendre les élèves plus compétents méthodologiquement. De plus, nous ajouterons également que ce texte laisse entrevoir en filigrane le rôle que peut jouer l'EPS en ce qui concerne « l'autonomie et l'initiative » des élèves. Ainsi, nous analyserons en quoi l'enseignement de l'EPS peut favoriser l'accès des élèves à ce type de compétences que nous qualifierons de plutôt « générales » (programme 6°, 1996). Nous décrirons alors la relation systémique existant entre les compétences culturelles et les compétences méthodologiques. En effet, selon nous, c'est d'abord par une confrontation au contenu culturel des APSA que l'élève parviendra, par la suite [ou dans le même temps?], à accéder à des compétences plus méthodologiques. Comme le soulignent les programmes lycée (2000), une APSA renvoie, non seulement, à une compétence culturelle particulière, mais aussi, à toutes les compétences méthodologiques. Puis, les compétences méthodologiques, à leur tour, influencent positivement l'appropriation culturelle des élèves et symbolise alors cette relation systémique. Pour illustrer nos propos, nous nous appuyerons sur l'APSA danse, activité dans laquelle l'élève découvre qu'il peut jouer différents rôles sociaux tels que chorégraphe, spectateur ou danseur. Nous nous intéresserons ici plus particulièrement au rôle d'observateur permettant à l'élève de se distancier de sa propre pratique pour analyser précisément la performance de son camarade. Ainsi, grâce à sa compétence méthodologique d'observateur [annonce plus clairement la compétence méthodologique "identifier et apprécier les effets de l'action"], l'élève peut, dorénavant, clairement identifier les déterminants de la réussite ; ce qui lui permet d'essayer de reproduire à son tour les techniques les plus efficaces. De plus, ces apprentissages relatifs à l'apprendre à apprendre, acquis dans l'activité danse, sont transférables et pourront être réutilisés dans d'autres activités. Cette acquisition méthodologique sera ainsi au service de l'acquisition, par l'élève, de nouvelles compétences culturelles. De ce fait, cet exemple met en lumière le caractère systémique des différents types de compétences. *J'aime assez.*

Nous allons tenter de montrer dans cet argumentaire les débats qui ont pu traverser la discipline EPS et notamment dans la classification des APSA (activités physiques sportives et artistiques) dans les programmes. En effet, les APS sont rassemblées suivant le type de compétence qu'elle demande à l'élève de posséder et qui implique une mobilisation des ressources différentes. Dans les programmes du Collège (BO spécial du 28 août 2008), il existe 4 compétences propres qui relèvent principalement d'une adaptation motrice de l'élève face aux grandes catégories d'expérience les plus représentatives du champ culturel des APSA. On peut donc se demander pourquoi telle APSA est associée plus à une compétence donnée qu'une autre. UBALDI dans son texte Des pas en avant en natation sportive aux visées éducatives en 2002 traite des différentes acquisitions motrices possibles en natation sportive dues à la spécificité du milieu (l'eau). Ce milieu est en effet porteur de nombreuses contraintes (respiration particulière, verticalité inopérante,...) et induit une mobilité particulière. De plus, c'est grâce à ce milieu spécifique et à ses contraintes que l'élève va tenter d'acquérir les compétences attendues dans les programmes. Une question se pose donc à nous à cause de l'importance donnée au milieu dans lequel **évoluent** les élèves. En effet on peut se demander pourquoi la natation sportive est utilisée dans le but de faire acquérir la compétence propre 1 des programmes qui est de « réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée » et non de « se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains » (compétence propre 2). Ainsi la natation, d'après le texte de UBALDI, permet un grand nombre d'acquisitions du fait du milieu spécifique qui caractérise la discipline et le but premier est donc l'adaptation de l'élève à ce milieu en vue de réaliser une performance, **surtout pour les élèves débutants.**
Parfait

Argument sur le maillage des compétences

Nous allons voir que les APSA sont le support de l'éducation à la citoyenneté, c'est-à-dire à la responsabilité, l'autonomie ... Il s'agit là du maillage des compétences culturelles et méthodologiques. Ceci consiste à éduquer à la citoyenneté au travers des différentes activités que l'on va proposer aux élèves ; et donc de permettre à ces élèves d'acquérir les différentes compétences méthodologiques au sein de leur pratique physique. Ainsi, l'éducation à la citoyenneté est transversale et donc peut se faire tout au long de l'année. Pour illustrer le maillage des compétences et donc les activités comme support, on peut prendre comme exemple le fait qu'on propose aux élèves un cycle de rugby et non pas de citoyenneté. Et donc, c'est à travers l'activité rugby que l'on va permettre aux élèves de devenir plus responsable et autonome, par exemple en leur donnant des rôles tels que capitaine d'équipe ou arbitre. Avec une classe de seconde, on peut dire au capitaine d'équipe que c'est lui qui gère les changements de joueur lors d'un match et qu'à la fin du match tout le monde doit avoir joué. Il sera également nécessaire d'apporter des contenus d'enseignement aux élèves pour qu'ils assument ces rôles en toute responsabilité car le simple fait de leur donner un rôle ne suffira pas à les rendre plus responsable ou autonome.

Etre plus clair sur la compétence spécifique

Dans sa conférence de Besançon en 1999, DELIGNIERES défend l'idée selon laquelle la conception « citoyenne » de l'EPS se donne pour « objectif de former les futurs citoyens, c'est-à-dire de préparer les élèves à jouer un rôle actif et positif dans la société ». Pour ce faire, l'auteur préconise la mise en projet des élèves afin de susciter la motivation de tous. En effet, qu'ils soient sportifs ou artistiques, ces grands projets engendreraient un fort investissement de la part des élèves et les conduiraient à se sentir responsables de leurs apprentissages. Pour DELIGNIERES, il existerait ainsi une réelle analogie entre ces grands projets de fin de cycle et les « compétences terminales » définies dans la Charte des Programmes de 1992. **De même**, la troisième finalité de l'EPS occupe une place prépondérante dans cette conception intégratrice de l'EPS. En effet, « l'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique » inscrit l'élève dans une perspective à long terme qui favorisera son intégration future. Cette orientation conduit alors l'enseignant à utiliser l'APSA comme un outil au service des apprentissages sociaux de l'élève ; le choix de l'activité est donc toujours réfléchi et intéressé. En effet, dans cette perspective de projets à long terme, les activités artistiques telles que la danse ou l'acrosport semblent privilégiées dans la mesure où elles offrent la possibilité de mise en place des représentations scéniques, de spectacles en fin de cycle.

Mais, bien qu'il privilégie le pôle « citoyen », l'enseignant ne peut en aucun cas occulter ni le pôle « naturaliste », ni le pôle « culturaliste », dans la mesure où tous les trois occupent une place importante dans les programmes de la discipline. Cette conception de l'EPS ne peut être que le reflet d'une échelle de priorité sur laquelle s'appuie l'enseignant.

Dans les programmes d'EPS on note que la notion de citoyenneté sportive revêt une importance particulière. En effet dans le B.O n°29 du 18 juillet 1996 relatif à la classe de 6ème, il est dit que « l'EPS contribue à l'éducation à la citoyenneté ». Au lycée (B.O H.S n°6 du 31 août 2000), une des finalités de l'EPS est de « former, par la pratique des APSA, un citoyen cultivé, lucide et autonome » et un des objectifs est de donner « accès à une citoyenneté en acte ».

La citoyenneté est définie par Delignières en 1995 dans Apprentissage et utilités sociales : que pourrait-on apprendre en EPS comme « une gestion de la sécurité des pratiques à risque, de son capital santé au travers de la pratique des APS, de ses apprentissages et de sa préparation à la pratique ». De plus le citoyen sportif est « responsable de la conduite de sa vie, attentif aux relations sociales, pleinement acteur et critique de l'évolution des pratiques culturelles » (programme de seconde du 31 août 2000). Donc rendre l'élève citoyen en EPS c'est le rendre joueur par la construction de la règle (éducation civique), responsable (éducation au politique) et altruiste en initiant des projets communs et en rendant les élèves interdépendant (éducation à l'altruisme). **Très bien.**

Cette affirmation est à mettre en corrélation avec la conception citoyenne de Delignières (Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS, 1999) consistant à former « les futurs citoyens, c'est-à-dire préparer les élèves à jouer un rôle actif et positif dans la société », en d'autres termes être responsable, autonome, critique et sensible aux valeurs requises par la vie en communauté.

Nous allons développer cette conception de l'enseignement de l'EPS dans une situation; Prenons une classe de terminale dans l'activité lancer de disque. On regroupe les élèves par groupe de 3, le but est de battre ou se rapprocher du record de France du lancer du disque, pour cela on additionnera les performances de chacun; Ainsi, on initie les élèves à un projet commun (battre ou se rapprocher du record de France) ce qui les rend inter-indépendants les uns les autres : de la réussite de chacun dépend la réussite du groupe. De plus cette situation rend l'élève joueur, même s'il n'a pas construit la règle, il se prend au jeu et éprouve du plaisir dans l'atteinte du but. **Or Delignières précise que c'est bien par une didactique du plaisir éprouvé en EPS que l'on peut espérer voir l'élève chercher à s'investir plus tard dans des pratiques physiques et contribuer ainsi à l'entretien de sa vie physique et à l'atteinte de sa santé.** Enfin cette situation permet aux élèves de devenir responsable au niveau du matériel : désigner celui ou ceux qui vont aller chercher le disque après le lancer, celui qui range le matériel et où, etc...

On peut donc dire qu'en ayant un projet commun (se rapprocher ou battre le record de France), les élèves vont être joueurs, responsables et altruistes c'est-à-dire qu'ils ont un rôle actif et positif dans le groupe et développent une citoyenneté sportive en acte.

Dans les missions de l'enseignant (BO n°22 du 29/05/97), il est mentionné que le professeur doit « aider les élèves à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel [...], faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté ». Cette conception citoyenne vise à former de futurs citoyens capables de jouer un rôle actif et passif dans la société. Ce genre de conception, les missions de l'enseignant ainsi que les caractéristiques des élèves vont être des facteurs influençant le choix de l'APSA. Par exemple avec des élèves assez turbulents n'étant pas formés sur le versant de la citoyenneté, les acquisitions visées vont être situées dans le domaine des normes, valeurs, attitudes et autonomie. Si on prend l'APSA hand-ball dans la famille des sports-collectifs, on pourra mettre en place des rôles socio-participatifs tels que le chronométrage, les arbitres, les observateurs. A travers ces rôles, les élèves vont se responsabiliser et donc apprendre en quelque sorte la citoyenneté. De plus, le respect du règlement du hand-ball, même s'il peut être modifié pour certaines situations d'apprentissage, constituera un axe de travail pour arriver à faire adopter aux élèves les notions de normes, de sécurité. On pourra également demander à chaque équipe de concerter pour élaborer une stratégie d'attaque et de défense et l'équipe devra élire un capitaine d'équipe. Ceci rappelle la vie en société et vise à former de futurs citoyens.

Parfait

Thème : courants didactique

L'EPS est plurielle, en fonction des intentions éducatives de l'enseignant et notamment de la conception qu'il a de l'utilité de cette discipline, les apprentissages que réaliseront les élèves connaîtront des priorités différentes. (D. Delignères conférence invitée au congrès de l'AIESEP 1999). En ce qui concerne une vision intégratrice, le sens que les élèves accorde aux activités d'apprentissages scolaires est essentielle. L'enseignement d'EPS aura pour objectif de doter ses élèves de connaissances méthodologiques leur permettant d'apprendre à apprendre, mais aussi leur donner les moyens de développer des savoirs transversaux afin qu'ils puissent gérer leur vie physique actuellement mais aussi dans le futur afin de « favoriser l'insertion citoyenne des élèves dans les loisirs physique et sportifs » (Delignères et Garsault 1993).

Un enseignant d'EPS s'orientant vers une conception Intégratrice put chercher à faire atteindre à ses élèves la compétence « savoir gérer sa vie physique et sociale » (programme du lycée professionnel Février 2009). Dans ce but, il mettra en place des situations afin que les élèves acquièrent la composante méthodologique et sociale « savoir utiliser différentes démarches pour apprendre » (programme du lycée professionnel Février 2009)

Prenons pour exemple, une classe de seconde en lycée professionnel où les élèves sont en échec scolaire et souvent démotivés. L'objectif de la fin du cycle sera d'effectuer un enchaînement de 4 formes gymniques enchaînées et destinées à être vues et jugées. Afin de les amener à savoir utiliser une démarche pour apprendre, l'enseignant d'EPS peut les aider à concevoir un projet. Pour cela, nous nous appuyons sur Meirieu (apprendre oui mais comment ? 1997) qui propose 3 critères pour que l'élève développe un projet. Le premier, se fixer un but clair qui sera pour chaque élève de maîtriser chaque élément qu'il souhaite mettre dans son enchaînement. Le deuxième, identifier et planifier les moyens à mettre en œuvre pour atteindre l'objectif de cycle. Par exemple, pour effectuer le salto avant, permettre au élèves d'identifier le fait que plus les segments sont regroupés près du centre de gravité, plus il est facile de déclencher une rotation. Et le troisième critère: utiliser des repères pour pouvoir faire une remédiation, par exemple l'élève peut utiliser lorsqu'il effectue son salto avant, un repère proprioceptif tel que: sentir son menton contre sa poitrine, ce qui lui indiquera qu'il a bien enroulé sa tête.

Pour conclure, à travers l'utilisation de ces trois critères l'élève aura appris à mettre en place un projet dans le cadre de la gymnastique(s), mais ces critères pourront être également utilisés en dehors de l'école afin qu'il gère sa vie physique et sociale.

Cependant, cette conception « intégratrice » de l'EPS ne peut se permettre d'ignorer les deux autres versants de l'EPS, qui se centrent respectivement sur le « développement des ressources de l'élève » et « l'acquisition de techniques » dans la mesure où, en reprenant notre exemple en gymnastique, l'acquisition de la technique du salto avant permettant à l'élève de construire son projet lui demande d'utiliser ses ressources (affectives, informationnelles, motrices,...) tout en apprenant des techniques spécifiques au salto avant.

Ça me paraît excellent

Argument conceptions de l'EPS

Faire référence à une conception intégratrice de l'enseignement de l'EPS pourrait passer selon G.FERNANDEZ (qui reprend les travaux de l'Académie de CRETEIL), par « la mise en évidence et l'utilisation, à des fins didactiques, des représentations sociales et culturelles des APSA » (« Programmes et contenus de l'EPS », 2001). Dans l'idée de permettre aux élèves de trouver du sens dans l'activité proposée, il semble alors nécessaire de rencontrer l'inclination des élèves pour tel ou tel mode de pratique dans une APSA. Dès lors, on peut penser que, face à un public adolescent qui cherche « l'établissement de relations avec les pairs » (BRACONNIER, Revue Sciences Humaines, 1993), l'enseignant d'EPS pourrait chercher à favoriser autant que possible des entrées dans l'activité mettant en valeur la notion de groupe. Les « Missions de L'Enseignant » (BO du 22/05/1997) disent d'ailleurs à ce sujet que « l'enseignant doit favoriser les formes de travail groupées ». Ainsi, s'inscrire dans une vision intégratrice de l'EPS pourrait passer par exemple par l'établissement d'une « dynamique de groupe » (J-P REY, « Le groupe », 2000) chez les élèves afin de leur donner l'envie de retrouver cela hors de l'école. On pourrait retrouver une telle vision en FOOTBALL, par exemple en classe de Terminale. Ici, conformément à ce qui est demandé au niveau de la fiche Bac (2002, **les plus récentes datent de 2007**), on pourrait proposer, entre deux oppositions entre deux équipes, un temps de concertation pour élaborer un projet tactique en vue de battre l'équipe adverse. L'intérêt serait alors que cette période de débat, de réflexion, de réflexion débouche sur un projet collectif qui, s'il mène l'équipe à la victoire, pourrait valoriser chaque membre de l'équipe, et ce d'autant plus que l'incertitude du résultat est forte (J-P REY, op cit, 2000). Pour autant, les représentations de l'activité peuvent diverger selon les élèves et face à cet exemple pour notre classe de Terminale, on pourrait opposer celui de M.TRAVERT (« Le foot de pied d'immeuble », 1997), où la vision intégratrice de l'EPS et de l'enseignement du Football dans les établissements des quartiers Nord de Marseille chercherait à mettre en avant les notions d'exploit, de défi permanent.

Parfait

Argument :

Au regard de l'article de Bernadette Tanguy, (Du comportement de l'élève aux contenus d'enseignement, Revus EPS n°290, 2001), l'enseignant est centré sur l'élaboration de contenus d'enseignement spécifiques à l'athlétisme et, dans notre cas, à la course de vitesse. Dans ce cadre-là, le regard de l'enseignant, sur le comportement de ses élèves, est ciblé sur des attentes techniques dans l'optique de favoriser l'apprentissage et la progression de l'élève. L'enseignant est alors axé sur une approche « culturaliste » (Delignières, Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS, 1999) en visant l'acquisition de connaissances par l'élève lui permettant d'agrandir (**d'augmenter**) et d'affiner son bagage technique ce qui lui permettra d'accéder à la culture sportive. Cette entrée dans l'activité par le pôle culturel, technique va alors œuvrer pour l'atteinte de la finalité qui n'est autre que « favoriser l'accès au patrimoine culturel » présente dans les programmes du collège (BO spécial n°6 du 28 août 2008) et du lycée (BO HS n°9 du 31 août 2000). Cependant, bien que l'enseignant soit centré sur des attentes techniques, il ne peut ignorer le passage par d'autres versants comme par exemple, les attentes développementalistes et sociales. En effet, ici, dans notre exemple de vitesse, l'enseignant cherche également à mobiliser les ressources des élèves et notamment les ressources énergétiques dans l'optique de créer de la vitesse et de la maintenir dans le temps ou encore, les ressources biomécaniques (coordination, souplesse,...). D'autre part, l'enseignant souhaite aussi l'adoption d'une attitude citoyenne par l'élève (sécurité,...) en mettant en place, par exemple, des rôles socio participatifs (chronométrateur,...) pour permettre « l'intériorisation de règles » par l'élève comme le souligne Méard (Pour une pédagogie régulatrice en EPS, Revue EPS n°309, 2004).

C'est parfait tout ça.

Argument :

En EPS, le choix des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) enseignées aux élèves peut dépendre, selon Delignières (1999), dans « Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS », des intentions éducatives de l'enseignant. Effectivement, en fonction de ces dernières, de la conception que l'enseignant a de l'utilité de l'EPS, les apprentissages que réalisent les élèves sont différents.

Plutôt: les apprentissages que doivent réaliser les élèves connaîtront des priorités différentes.

Prenons, dans un premier temps, l'exemple d'un enseignant qui, selon Delignières, a plutôt une conception « culturaliste » de l'EPS. Dans ce cadre là, l'enseignant d'EPS a pour objectif principal « l'appropriation par l'élève de la culture corporelle, et notamment de son versant sportif ». Ainsi, son enseignement sera essentiellement basé sur l'acquisition de techniques sportives par l'élève afin d'acquiescer cette culture. Cette vision culturaliste de l'EPS se retrouve au travers d'une des finalités présentes dans les programmes de collège (BO n°29 du 18/07/1996) qui est « l'acquisition, par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux activités physiques sportives et artistiques ». De la même manière, cela se retrouve au sein des programmes du lycée (BO n°9 du 31/08/2000) qui visent « l'accès au patrimoine culturel » que **constituent** les APSA. Ainsi, dans cette optique culturelle, l'enseignant va alors organiser ces contenus d'enseignement sous la forme de techniques qui sont spécifiques à l'activité enseignée. Par exemple, pour une classe de 3^{ème}, dans un cycle de saut en hauteur, l'enseignant va chercher à transmettre une technique se rapprochant le plus possible de celle des athlètes de haut niveau, le Fosbury, pratique culturelle la plus élaborée. Ces connaissances techniques vont alors permettre à l'élève d'enrichir son bagage technique afin de devenir plus efficace et vont favoriser l'acquisition par l'élève de la culture sportive. Cependant, cette conception « culturaliste » de l'EPS ne peut se permettre d'ignorer les deux autres versants de l'EPS, qui se centrent respectivement sur le « développement des ressources de l'élève » et la « formation du futur citoyen » dans la mesure où, en reprenant notre exemple sur le saut en hauteur, l'acquisition de la technique du Fosbury demande à l'élève d'utiliser ses ressources (affectives, informationnelles, motrices,...) tout en adoptant une attitude citoyenne (sécurité, ...).

C'est parfait

Dans les programmes de la classe de 6^{ème} (BO n°29 de juillet 1996), on note que l'une des finalités de l'EPS est « *l'acquisition, par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux APSA* ». Cette affirmation est en accord avec la conception culturaliste laquelle vise « *l'appropriation par l'élève de la culture corporelle* » (versant sportif). Il est donc attendu « *que l'élève apprenne des techniques sportives* ». (DELIGNIERES- « *Sport-Performance- Santé* »- 1999)

Dans une situation en handball, pour une classe de 6^{ème}, l'élève va devoir « *maîtriser quelques techniques nécessaires à la forme de jeu développé* » (dribble, tir, passe) (Programmes 6^{ème} juillet 1996). En effet, le but premier du hand est de marquer, il est donc nécessaire que l'élève maîtrise la technique du tir. Chez ce dernier, l'enseignant va observer un nombre de « *conduites typiques* » (VACHER- « *Escalade. Les conduites typiques* » - 1994) comme le choix du pied d'appel, le tir avec le ballon dans son champs de vision ; Il est donc nécessaire que l'élève acquiert la (non, une...) technique (pied d'appel en avant, bras opposé derrière en essayant d'avoir le maximum d'amplitude) pour être efficace. **Par la suite, l'acquisition d'un geste plus en conformité avec les techniques utilisées par les joueurs de haut niveau peut lui permettre de devenir plus efficient.**

Une des représentations culturelles que se fait l'élève de l'activité est le tir en appui ; Dès lors, on voit donc bien que **l'élève** est dans cette perspective au service de l'acquisition d'une **technique spécifique de handball**

Dans le texte des programmes du collège (BO n°29 du 18/07/1996), une des finalités de l'EPS est « l'acquisition par la pratique, des compétences et des connaissances relatives aux activités physiques, sportives et artistiques ». Nous retrouvons cette volonté de transmettre une culture sportive dans les programmes du lycée (BO HS n°6 du 31/08/00). En effet à travers l'enseignement commun, l'enseignant va apporter une « formation culturelle fondamentale » et favorise « l'accès au patrimoine culturel » que constitue les APSA. Cette finalité de transmission d'une culture est en corrélation avec la conception « culturaliste » de l'EPS (Delignières, « Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS », 1999) où l'objet principal est « l'appropriation par l'élève de la culture corporelle, et notamment de son versant sportif ». Ainsi l'enseignant, dans l'APSA hand-ball pour des élèves d'une classe de terminale, tâchera de transmettre des techniques en référence à la pratique télévisuelle du haut niveau. Par exemple, il transmettra les techniques relatives aux différentes formes de tir existantes : tir en suspension, lob, tir en appui, costal et pourquoi pas les roucoulettes. Ces différentes techniques vont permettre à l'élève d'enrichir son bagage technique afin qu'il devienne plus efficace lors du duel tireur-gardien.

Package sur conception culturaliste

La conception culturaliste prend pour objet principal, l'appropriation par l'élève, de la culture corporelle et plus particulièrement de son versant sportif. Ainsi, cette appropriation de la culture corporelle, va essentiellement **passer** par l'apprentissage de techniques sportives. Autrement dit, l'élève doit acquérir les compétences attendues dans les APSA et les attitudes lui permettant de se montrer efficace dans un champ d'activités donné et de faire face, de façon adaptée, aux problèmes rencontrés (b.o numéro 6 du 28 août 2008, programmes collège). En effet, selon D. **Delignières**, « Intentions éducatives et apprentissages effectifs en eps »(1999), le physique produit ou reproduit le produit culturel c'est-à-dire qu'à travers l'acquisition du « savoir extérieur », dit formalisable, tels que des critères de réalisation, l'élève va pouvoir s'adapter à une tâche et la réaliser. **Tu es sur de cette citation?**

Afin de justifier cela, nous prendrons l'exemple d'une classe de 3^{ème} en volley-ball et nous nous appuyerons sur la revue A.E.E.P.S, « ep et didactique des APS »(1990). Dans cette classe, le problème majeur que rencontrent les élèves est celui de la récupération de la balle. Ainsi, pour palier à ce problème et pour que les élèves s'approprient de nouvelles connaissances, nécessaires et utiles au franchissement d'un palier adaptatif, l'enseignant peut mettre en place l'exercice suivant : Il pourra demander à ses élèves de se mettre en binôme, face à face, et de **ne** réaliser un échange qu'en « manchette » avec des critères de réalisation simples comme avoir les genoux à moitié fléchis lors de la frappe. Puis, faire un mouvement de bras du bas vers le haut avec les poignets « souples ». Enfin, frapper la balle avec les paumes dirigées vers le « ciel ». Le professeur, pourra leur dire qu'il ne faut pas être raide mais « relâché » lors de la frappe. Cet exercice simple, va permettre aux élèves de tenter d'acquérir les éléments fondamentaux à la réalisation de la « manchette » qui est un geste technique du volley-ball. **Bien pour la modération. D'accord, pour un début.**

Nous distinguons trois grandes catégories de conceptions de l'E.P.S qui animent les enseignants. Ces dernières peuvent être mises en relation avec les missions de l'enseignant qui sont d'instruire les jeunes, de contribuer à leur éducation et de leur assurer une formation en vue de leur insertion sociale et professionnelle (Circulaire du 25 Mars 1997). Les caractéristiques des élèves et les buts d'accomplissement qu'ils poursuivent doivent être pris en compte dans ces différentes conceptions de l'enseignant.

L'enseignant peut tout d'abord avoir une conception naturaliste de l'E.P.S, qui est principalement organisée autour du développement des ressources de l'élève dans le but d'enrichir la nature humaine. Une étroite relation peut-être établie avec une des missions de l'enseignant qui consiste à assurer la formation de ses élèves. En ce sens nous considérons que en E.P.S, les élèves vont apprendre à mobiliser leurs ressources dans différentes tâches et dans différents milieux. De ce fait ils vont acquérir des méthodes d'apprentissages (apprendre à apprendre : connaissances générales du programme collège de Juin 1996) qui pourront être réutilisées dans un nouveau contexte et peut-être dans leur vie professionnelle future.

Pour illustrer cette hypothèse nous prenons l'exemple d'une situation en E.P.S : en natation un élève de 2nde qui a déjà acquis le savoir nager doit effectuer un 200 mètre nage libre. Afin d'effectuer la tâche qui lui est assignée il va devoir gérer ses ressources énergétiques, contrôler ses émotions, son stress ou encore utiliser ses connaissances théoriques pour nager efficacement... Toutes ces actions pourront lui servir dans sa vie professionnelle, le jour où il sera inspecté dans son travail par exemple, puisque il aura appris à gérer ses ressources, contrôler ses émotions, à sélectionner des connaissances...non seulement en natation mais aussi dans d'autres APS et dans différents contextes. Cependant si l'enseignant a cette conception naturaliste de l'E.P.S, il doit prendre en compte les motivations des élèves qui vont influencer l'engagement de ces derniers dans la tâche.

Oui, la mission d'instruction peut trouver une accroche avec la conception culturaliste puisqu'il s'agit de transmettre des savoirs spécifiques à la discipline. Oui, la mission d'éducation peut trouver une accroche avec la conception citoyenne puisqu'il s'agit de transmettre des valeurs qui vont permettre à l'élève de s'insérer dans la société. Mais j'ai beaucoup plus de mal à trouver un lien entre la conception naturaliste, celle qui est défendue dans ton argumentaire, avec la mission de formation, puisqu'il s'agit essentiellement de hiérarchiser les élèves entre eux. Ceci ne retire rien au fait que ton argumentaire est particulièrement bien ficelé. Continue.

A partir des programmes d'EPS (BO n°29 du 18/07/96) du collège, un des objectifs est de « surmonter les appréhensions et savoir prendre les décisions liées à l'action motrice ». Cet objectif se rapproche d'une conception naturaliste de l'EPS (DELIGNIERES article) où l'élève doit s'engager dans l'activité en maîtrisant ses ressources affectives. C'est en partant de cet objectif que nous aborderons le caractère émotionnel (aspect affectif) des élèves dans une classe de 6^{ème} qui n'a pas encore vécu de séance d'escalade. La gestion de l'émotion face à des élèves qui pour la plupart ont peur dès qu'ils dépassent les deux mètres du sol, vont devoir s'approprier une nouvelle motricité et prise d'information. L'élève va grimper par paliers pour vaincre sa peur de la hauteur par exemple. Il serait intéressant pour continuer l'aspect sécuritaire vu précédemment, de mettre les élèves en binôme, par affinités, pour que l'élève qui grimpe se sente rassuré par la présence de son partenaire qui l'assure. La gestion émotionnelle pour l'élève doit être vite acquise pour qu'il puisse s'engager totalement dans l'activité et ainsi progresser de manière significative tout au long du cycle.

Argument sur la conception naturaliste

Le choix d'APSA **peut** dépendre de la conception que l'on a de l'EPS. Si l'on s'appuie sur la conception naturaliste qui vise le développement des ressources des élèves, on peut proposer l'activité gymnastique. En effet cette conception est principalement organisée autour d'objectifs de développement des ressources de l'élève (Delignières: Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS). Il s'agit donc de lui permettre de mobiliser et développer ses ressources. Donc le principal critère pour faire un choix d'APSA est la richesse supposée des sollicitations que les pratiques entraînent.

Donc le principal critère pour faire un choix d'APSA est la **configuration selon laquelle les ressources sont sollicitées dans telle ou telle APSA.**

En s'appuyant sur cette conception, on va donc proposer l'APSA gymnastique, qui va permettre de mobiliser différentes ressources notamment émotionnelles et biomécaniques. Prenons comme exemple la réalisation d'un enchaînement d'éléments codifiés devant ses camarades et le professeur. Cette situation va solliciter les ressources émotionnelles de l'élève dans le sens où il va devoir gérer ses émotions en rapport avec la présentation de l'enchaînement devant toute la classe (par exemple le stress), mais aussi en rapport avec l'utilisation de formes corporelles codifiées inhabituelles. De plus lorsqu'il va réaliser ces différents éléments gymniques, l'élève va devoir mobiliser des ressources biomécaniques : par exemple lors d'un salto il va devoir transformer une vitesse horizontale en vitesse verticale.

Là, c'est mieux

Dans les programmes d'EPS on note qu'au niveau des finalités et des objectifs généraux le développement et la sollicitation des ressources de l'élève ont une place importante. En effet, l'EPS vise par exemple chez des élèves de la classe de 6ème « le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices » (finalités de l'EPS, B.O n°29 du 18 juillet 1996) et donc un de ses objectifs est « d'apprendre (sous-entendu à l'élève) à mobiliser ses ressources et les développer en vue d'atteindre une plus grande efficacité lors d'une performance, d'une épreuve ou d'une compétition [...] ».

Cette affirmation est à mettre en œuvre en corrélation avec la conception naturaliste de Delignières (Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS, 1999) qui a pour objet de « développer et enrichir la nature humaine » par le développement des ressources comme moyens dont dispose l'élève pour s'adapter. Selon Delignières, « le choix des pratiques et tâches est la richesse supposée des sollicitations que ces pratiques imposent au système ».

Prenons une classe de 6ème dans l'activité football. L'enseignant propose une situation de 2 contre 1 sur un terrain de 5m par 10m dont le but est de marquer pour les attaquants et d'empêcher les attaquants de marquer pour le défenseur. Un des attaquants a la balle, le défenseur a le choix soit de défendre sur le porteur de balle soit sur le non porteur de balle. Cette situation permet au porteur de balle de solliciter ses ressources informationnelles dans le sens où il doit regarder où se dirige le défenseur (sur lui ou sur le non porteur) et où est positionné son partenaire mais aussi perceptivo-décisionnelles (**ce sont donc également des ressources informationnelles**) car à partir du moment où il a pris des informations sur le défenseur et son partenaire il va décider soit de fixer la défense et faire la passe à son partenaire (dans le cas où la défense vient sur lui) qui va marquer soit de dribbler, pousser la balle pour marquer seul. Cette sollicitation des ressources perceptivo-décisionnelles va permettre à l'élève de s'adapter à la situation de 2 contre 1 qu'il peut retrouver en situation de match par exemple. **Ce que tu aurais pu dire, c'est que dans le même temps l'élève mobilise des ressources biomécaniques dans la mesure où il doit fixer un pied d'appui et frapper la balle avec l'autre jambe il y a donc une coordination un train-train à construire. Il y a également une mobilisation de ressources affectives puisque que l'élève est sous la pression du défenseur.**

Donc par cet exemple nous avons **pu** montrer que l'APSA est au service de la mobilisation des ressources de l'élève.

Dans les programmes de 1996, on note que l'EPS vise chez tous les élèves « *le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices* ». Cette affirmation est en accord avec la conception naturaliste (ou développementaliste) laquelle vise « *à développer et enrichir la nature humaine* » par le développement de « *ressources* » (DELIGNIERES- « *Sport-Performance- Santé* »- 1999)

Dans une situation en handball, pour une classe de 5^{ème}, l'élève tentera « *d'identifier dans l'action et d'exploiter les indices permettant la poursuite du jeu rapide ou le passage à un jeu placé* » (Programmes cycle central, Février 1997). Dans un **2 contre 1**, l'élève va être amené à mobiliser des ressources bio-informationnelles. En effet, le **porteur de balle (PB)** doit analyser l'attitude du défenseur pour savoir s'il doit faire la passe ou prendre **le couloir de jeu direct (CJD)**. Par exemple, si le défenseur monte sur le PB alors il fait la passe à son coéquipier. De plus, il sollicitera des ressources biomécaniques. Lors d'une passe, la dissociation segmentaire sera nécessaire : pied d'appel en avant, bras opposé derrière pour faire la passe. Enfin, l'élève devra également gérer des ressources affectives notamment vis-à-vis de la peur du contact avec l'adversaire.

On voit donc bien que le handball est dans cette perspective au service du développement des ressources. **Parfait.**

Mais attention à l'utilisation abusive des abréviations, l'écrit 2 n'est pas un contrôle en technologie des APSA.

A travers cet exemple, nous venons de démontrer que l'élève est au service de l'APSA et de sa technique. Cependant, un autre traitement de l'activité peut entraîner des acquisitions de différent type. En effet, un autre courant s'attache à développer les ressources motrices, affectives, bio énergétiques, bio informationnelles de l'élève : c'est le courant naturaliste. On le retrouve dans le BO du 18/7/96 dans la finalité « développer des capacités nécessaires aux conduites motrices ». Ainsi, à partir d'une même activité, les objectifs recherchés diffèrent. En effet, reprenons l'exemple du rugby. Pour le courant culturaliste, ce qui est premier c'est l'acquisition de techniques. Concernant le courant naturaliste, celui-ci va identifier les ressources que met en jeu l'activité proposée. Or dans le cadre de l'activité rugby, on retrouve des ressources d'ordres affectives, motrices, bio énergétique et bio informationnelle, décisionnelles. **Sur quel auteur t'appuies-tu pour nous présenter cette classification?** Prenons par exemple une situation de 2 contre 1 au rugby. Nous allons nous intéresser plus spécifiquement au porteur du ballon. Celui-ci va investir différentes ressources dans la tâche pour pouvoir la réussir. Ce joueur va devoir solliciter ses ressources bio-informationnelles. Pour réussir, il devra analyser la position et les déplacements du défenseur en fonction de sa position et de celle de son coéquipier. Est-ce que mon coéquipier est prêt, loin de moi, mieux placé... ? Une fois la situation identifiée et analysée, il décidera de ce qu'il va faire. Donc en fonction de sa perception, il va décider de ce qu'il va faire. Ce joueur va aussi devoir solliciter des ressources motrices, et notamment sur la dissociation jambe tronc. En effet, imaginons que l'élève fasse le choix de passer le ballon à son partenaire, il devra alors réaliser une passe. Pour que la situation réussisse et que son adversaire soit fixé, il devra garder une course droite tout en envoyant le ballon dans les bras de son coéquipier qui se situe soit à droite soit à gauche. Il va donc devoir dissocier tête et tronc (je regarde vers là où je fais la passe) des jambes (qui restent orienté vers la ligne de but). Ce joueur va aussi utiliser et développer ses ressources émotionnelles et affectives. En effet, le PB se retrouve soumis à une pression temporelle qui a à voir avec l'intégrité physique de son corps. Il doit avancer vers un adversaire qui le charge, et donc veut « chahuter, percuter son corps ». Il se peut que l'élève en voyant le défenseur monter sur lui fasse directement la passe à son coéquipier car il se sera senti en danger. L'élève devra donc apprendre à gérer ce rapport affectif pour réussir la tâche. Enfin, on peut développer les ressources énergétiques des élèves investies dans la tâche en jouant sur la longueur et largeur de l'espace de jeu, sur la fréquence des passages,...

Ainsi, l'activité rugby apparaît comme éminemment éducative car elle permet de développer les ressources décisionnelles, bio-informationnelles, motrices, bioénergétiques et affectives de l'élève. Le traitement de cette activité peut amener l'élève à mieux ce connaître sur les plans moteurs, affectifs,...

Ce passage me plaît davantage, même s'il est un peu long...

texte de D.Delignieres « Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS »

Argumentaire conception naturaliste

C'est à partir de notre conception de l'enseignement que l'on va pouvoir faire le choix d'enseigner telle ou telle APSA. Le choix va s'établir en fonction de ce que l'enseignant veut développer chez ses élèves, en fonction des ressources qu'il veut développer (**d'abord mobiliser, pour espérer les développer**). Il va viser de développement des moyens, des ressources dont dispose l'élève pour s'adapter. Ainsi, en s'adaptant, l'élève va solliciter certaines de ses ressources et devenir plus compétent. C'est à partir de ces conditions que l'élève apprend. « Dans ce cadre, les activités sportives peuvent être utilisés comme moyens permettant la sollicitation et le développement des ressources » (Delignières 1999). De plus, c'est à partir de l'analyse des caractéristiques des élèves que l'enseignant d'EPS va choisir une APSA.

A partir de cette conception, je choisis d'enseigner l'APSA gymnastique qui va permettre aux élèves de solliciter des ressources émotionnelles, informationnelles. En gymnastique, lors d'un enchaînement au sol, l'élève va devoir gérer ses émotions face à la difficulté de la tâche qui lui est proposé à savoir de réaliser un enchaînement de formes corporelles codifiées qui va être vu et jugé. Le pôle émotionnel est fortement sollicité dans cette APSA de par l'utilisation d'une motricité corporelle inhabituelle (éléments acrobatique par exemple) et par la production d'un enchaînement qui est présenté à la classe et au professeur afin d'être jugé. Dans le programme d'EPS de la classe de sixième (1996), quelques traits caractéristiques d'élèves entrant en sixième sont proposés : « le retentissement affectif intense suscité par leur engagement dans l'action physique. De nombreuses activités physiques provoquent une mise à l'épreuve de l'élève lors de l'affrontement des obstacles du milieu physique ou de l'interaction motrice avec autrui. Cette sollicitation déclenche des profondes émotions qui peuvent devenir des stimulants favorables à la motivation et au progrès ». Lorsque l'élève va se trouver face à une situation problème, un obstacle représenté ici par la difficulté d'élaborer un enchaînement d'éléments acrobatiques, il va solliciter certaines (**lesquelles ?**) de ses ressources motrices, devoir gérer ses émotions, lui permettant de dépasser l'obstacle et ainsi devenir plus compétent. Le dépassement de cet obstacle va générer chez lui un sentiment de satisfaction, de plaisir lui permettant d'être motivé dans la pratique de cette activité.

C'est vraiment excellent, et c'est vraiment dommage de ne pas avoir apporté de précisions concernant la mobilisation des ressources que tu appelles motrices. Parles-tu des ressources bio-mécaniques ? Parles-tu des ressources énergétiques ? Comment sont-elles sollicitées ?

Etchevarria

Dans la conception développementaliste, la construction des contenus d'enseignement, sous la responsabilité de l'enseignant, est soumise à la connaissance des ressources que l'élève doit **mobiliser pour espérer ensuite les** développer. On s'intéresse ici au processus que l'élève engage pour apprendre. C'est donc la mobilisation de ses ressources qui importe. Hébrard rappelle en 1986 que « l'EPS doit apprendre aux élèves à sélectionner et à mobiliser les moyens et les ressources de l'action tout en les développant ». La pratique (**l'APSA**) serait au service (**de l'élève**) de son activité pour utiliser et développer ses ressources.

Considérons un cycle de rugby avec des premières ayant déjà **eu** 30h de pratique. L'enseignant observe que les élèves ont une utilisation non pertinente du jeu au pied. Moins que le pôle affectif, les mauvais choix tactiques du PDB sont dus à une mobilisation des ressources informationnelles qui n'est pas appropriée à la demande de la tâche. Ce dernier ne prend pas en compte la position des ses partenaires, ni celle de ses défenseurs. En effet, lorsque ceux-ci sont à plat sans deuxième rideau, le PDB ne prend pas l'initiative de donner un coup de pied par-dessus. De même, il est capable d'effectuer un coup de pied rasant alors qu'il se trouve trop près de la défense et que son partenaire est placé trop en profondeur. Dans ce cas, soit le ballon est contré, soit le non PDB ne récupère pas le ballon parce que le PDB n'a pas vu qu'il était placé trop loin du premier rideau défensif. Il s'agit donc d'une mauvaise mobilisation des ressources au niveau du pôle informationnel. **Parfait.**

Une fois le constat du problème établi, l'évaluation formative de l'enseignant (L. Allal « Stratégies d'évaluation formative : conception psychopédagogique et modalités d'application » 1979) vise à en identifier les causes (prise d'info, traitement et sélection de la réponse non adaptées) pour mieux les interpréter et les réguler. Il peut ainsi mettre en place des tâches de plus en plus complexes avec une pression défensive progressive (2c1, 2c2, 2c1+1) pour au final arriver à des situations de match. Cette progressive mise en pression défensive permettra de développer des choix tactiques du PDB et non PDB. Ainsi, dans une logique de « décontextualisation/recontextualisation » (Develay), l'élève apprend à développer des techniques et à la fois à les réutiliser dans un contexte différent grâce à ses (**nouvelles**) ressources **mobilisées selon une configuration nouvelle** qui lui permettent de s'adapter. D'ailleurs, selon Famose (« Apprentissage moteur et difficulté de la tâche) la maîtrise d'habiletés complexes dans un contexte simplifié facilite le transfert de celles-ci vers des contextes complexes. Puisqu'apprendre c'est mobiliser autrement ses ressources pour « se projeter différent dans le futur » (Meirieu) alors la conception développementaliste trouve appui dans la mise en place de tâches posant problème aux élèves dans l'utilisation des éléments qui lui permettent d'agir.

Parfait

Dans le texte des programmes du collège (BO n°29 du 18/07/1996), une des finalités de l'EPS est le « développement des capacités nécessaires aux conduites motrices ». L'élève va apprendre à « mobiliser ses ressources et les développer ». Nous retrouvons cette volonté de développer les ressources des élèves dans les programmes du lycée (BO HS n°6 du 31/08/2001) où les « expériences corporelles favorisent le développement des ressources ». Cette volonté de solliciter et d'enrichir les ressources de l'élève est en corrélation avec la « conception naturaliste » de l'EPS (Delignières, « Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS », 1999) où l'objet principal est « le développement des ressources de l'élève pour s'adapter ». Ainsi l'APSA sera le moyen de mobiliser les ressources de l'élève. Par exemple en handball avec une classe de terminale, l'acquisition des différentes formes de tir va permettre à l'élève de mobiliser ses ressources motrices. En effet le tir en suspension nécessite une dissociation segmentaire pour être efficace: utiliser la force explosive de la jambe d'appel dans un premier temps, puis, pendant le temps de suspension, décocher le tir. Ainsi l'élève mobilise ses ressources biomécaniques. De plus, dans le duel tireur-gardien, pendant le temps de suspension, il devra identifier la zone laissée libre par le gardien et choisir la forme de tir. Pour cela il devra prendre des informations sur le gardien de but pour décider (exemple, si le gardien est avancé alors je fais un lob) et mobilisera ainsi les ressources bio-informationnelles. On voit bien, par cet exemple, que l'APSA handball, selon la conception naturaliste, est au service de la motricité de l'élève.

Nous montrerons que les enseignants d'EPS proposent des séances quelques peu différentes selon la conception qu'ils ont de leur discipline, et ce, malgré la référence programmatique qui est la même pour tous. Nous prendrons l'activité danse afin d'étayer nos propos.

Tout d'abord, nous verrons comment le professeur organise son enseignement selon une conception culturaliste tout en s'appuyant sur les Programmes. D'après le B.O numéro 29 de 1996, les APSA constituent un domaine de la culture contemporaine, c'est pourquoi elles sont légitimes au sein de l'école. Cette assertion constitue la base de la conception culturaliste qui considère l'EPS comme le lieu d'appropriation par l'élève de la culture corporelle et notamment sportive.

Je souhaiterais que tu fasses référence à l'article de Delignières, de telle manière à te protéger de la susceptibilité éventuelle d'un correcteur qui ne verrait pas forcément d'un bon œil des arguments avancés par un candidat de son propre chef.

Les APSA, dans cette optique, représentent l'héritage légué par les générations passées qu'il s'agit de transmettre aux générations futures. En danse, par exemple, la conception culturaliste prend toute son importance dans l'appropriation par les élèves des techniques particulières issues des différents courants chorégraphiques. L'enseignant prendra soin à initier ses élèves de 1^{ère} susceptibles de choisir l'option danse au bac à des techniques de danse contemporaine et notamment celui de Pina Bausch afin de les confronter à la dialectique mouvement/espace et ainsi renforcer l'effet scénique conformément aux compétences spécifiques attendues dans les programmes. Les s'appropriation des isolations pour donner une impression d'enfermement et à la fois les différentes techniques de déplacement (pas chassés, dégagés, sauts...) afin d'investir tout l'espace scénique et apporter un effet de grandeur à leur production. **C'est bon.**

Le courant naturaliste, quant à lui, se donne pour objet de développer les ressources de l'élève par le biais d'activité physique conformément au 1^{er} objectif de la discipline. Un enseignant influencé par ce type de conception abordera l'activité danse dans l'optique d'améliorer l'utilisation que fait l'élève de son corps. Il mettra l'accent sur les repères proprioceptifs et incitera ses élèves de 6^{ème} à connaître leurs différents muscles, articulations particulièrement sollicités en danse comme la ceinture pelvienne.

Est-ce vraiment au correcteur de faire les liaisons entre ce que tu écris et la notion de ressources ? Soit plus clair dans ce qui est mobilisé.

De plus, l'élève sera amené à considérer son corps comme le siège des sensations qu'il s'agit de prendre en compte afin de mieux l'utiliser. En danse, cela l'aidera à créer de l'émotion pour le spectateur. On voit alors que l'activité est au service **de la mobilisation** des ressources des élèves.

Enfin, si nous considérons la conception citoyenne qui s'appuie notamment sur le 3^{ème} objectif de la discipline, nous pouvons penser qu'un enseignant **proche de cette conception** utilisera la danse dans le but de confronter ses élèves à un travail de coopération-opposition. Par ex, en prenant comme support les danses urbaines, l'enseignant incitera ses élèves à se défier sur un thème particulier (la fluidité, le rythme, les figures...) Face à face, et chacun son tour, les élèves s'affrontent symboliquement lors d'un duel dansé. Le meilleur des deux sera choisi par le jury qui justifiera à posteriori leur préférence en référence à un code commun mis en place avec l'enseignant. L'objectif de cette situation sera d'inciter l'élève à affronter le regard d'autrui, d'accepter de gagner ou perdre avec fair-play, de maîtriser ses émotions en laissant aller toute son énergie par des mouvements dansés, d'émettre un jugement fondé, **un jugement construit à l'aide des interactions production/code commun**. Enfin, le conflit socio-cognitif issu de la verbalisation de critères sélectifs du jury fera émerger des attitudes citoyennes.

C'est bon.

Nous ne pouvons nier que la conception que chaque enseignant a de l'EPS influe directement sur les choix qui s'offrent à lui en terme d'utilisation des APS. En effet, toutes conceptions, qu'elles soient « naturalistes », « culturalistes », ou « citoyennes » selon DELIGNIERES dans son article intitulé « intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS » paru en 1999, induisent sur ce que les élèves auront réellement à s'approprier en terme d'apprentissages en EPS. Il ne peut pas être plus évident qu'un enseignant d'EPS ayant une vision « culturaliste » de la discipline, c'est-à-dire dans laquelle seul l'apprentissage d'une culture sportive déclinée en une multitude de gestes techniques à intégrer par un nombre conséquent de répétitions, choisira après la prise en compte des caractéristiques des élèves (âge, morphologie, poids, développement musculaire, forte ou faible pratique extrascolaire...) une APS bien déterminée.

Si tu veux, tu fais des phrases encore plus longues. Et en plus, elle n'est pas vraiment claire.

Prenons l'exemple d'un enseignant d'EPS ayant une vision culturaliste de l'EPS ayant (répétition) des élèves d'une classe de 4^{ème} caractérisés par une déstructuration du schéma corporel et donc une diminution de la coordination... cet enseignant va chercher à faire progresser les élèves en terme de motricité (attention, en te lisant, on a l'impression que cet enseignant a comme priorité la motricité, c'est-à-dire davantage le développement de ressources, c'est-à-dire se positionnant davantage sur une conception naturaliste) en leur imposant une « instruction » de gestes techniques (« instruire » des missions de l'enseignant de 1996) en course de haies par exemple pour viser une dissociation segmentaire inter-train et intra-train. De ce fait, l'enseignant aura à cœur que ses élèves franchissent les haies selon la technique la plus « efficace » car il souhaite que les élèves soient les plus rapides sur une course jonchée d'obstacle. Ainsi, l'enseignant ne proposera que des « pratiques bloquées constantes » (SCHMITT 1996 « apprentissage moteur et performance ») c'est-à-dire des situations fermées où le milieu demeure inchangé au fil des nombreuses répétitions, c'est-à-dire plus concrètement des exercices où les élèves auront des haies à franchir avec des consignes précises telles que « impulser » avant la zone interdite située aux « 2/3 » de la haie, avoir une jambe d'attaque fléchie dans l'axe, avoir une jambe d'esquive qui vient sur le côté par abduction, diminuer les rotations lors du franchissement en gardant le buste vers l'avant et en avançant le bras opposé à la jambe d'attaque... tout ceci sur des parcours où les haies ont toujours la même hauteur et où les intervalles inter-obstacle sont constants comme dans la pratique fédérale.

Cette partie-là est bonne.

A l'inverse, un enseignant d'EPS qui a une vision « naturaliste » et désireux de développer les ressources émotionnelles des élèves pourra choisir également l'activité course de haies mais en l'abordant autrement. En effet, l'enseignant voulant faire prendre conscience aux élèves qu'il n'y a pas besoin d'être le plus près de l'obstacle pour le franchir ou encore permettre aux élèves de s'adapter à la situation s'ils n'ont pas leur « bonne » jambe d'attaque... mettra en place plutôt des parcours aménagés avec des intervalles inter-obstacles différents, avec des hauteurs de haies variables... c'est-à-dire des « pratiques bloquées variables » selon SCHMITT (op cit.). De ce fait, l'enseignant d'EPS de type « culturaliste » aura comme mission première « instruire » alors que celui de type « naturaliste » aura une mission de « formation » dans le sens d'adaptation et de développement des ressources.

C'est bien là le problème, tu aurais dû davantage flécher la mobilisation de ressources, donc l'adaptation, sur le pôle d'éducation des missions de l'enseignant, dans la mesure où Delignières inscrit les compétences technologiques, l'apprendre à apprendre, dans une conception citoyenne. Je n'ai pas trouvé de véritables ponts concernant le pôle formation des missions de l'enseignant avec une quelconque conception de l'enseignement de l'éducation physique. Ainsi, l'APS pour l'enseignant « culturaliste » sera le seul support d'apprentissage de la technique visée alors que pour l'enseignant « naturaliste » l'APS n'est qu'un des moyens pour développer les ressources visées.

Il y a du très bon dans ce que tu as proposé.

D'après Gibson et Ebbeck « la nature des apprentissages, notamment dans le domaine des valeurs et attitudes est liée aux stratégies d'enseignement particulières mises en œuvre ». Ceci met en évidence que suivant la conception de l'EPS défendue par l'enseignant, les méthodes d'interventions pédagogiques vont différer. Ainsi, certains enseignants utilisent la démonstration et le renforcement des comportements adaptés pour faire progresser les élèves sur le registre des valeurs et attitudes, alors que d'autres utilisent la verbalisation. **Attention. Ici, tu n'es pas sur le domaine des conceptions, mais sur le domaine de la transmission, c'est-à-dire sur le mode d'interventions pédagogiques. Quand on parle de conceptions, on est davantage sur le choix des connaissances et compétences qui apparaissent prioritaires aux yeux de l'enseignant, évidemment prioritaires par rapport aux caractéristiques des élèves.**

Tout ceci afin de faire acquérir aux élèves « des connaissances et compétences » déterminées par les programmes. **Je n'aime pas ce type de phrase, soit tu mets une virgule, soit tu enchaînes avec ce que tu voulais dire avant, soit tu fais une vraie phrase.**

Prenons l'exemple dans l'activité gymnastique pour une classe du cycle central. Il s'agit pour l'élève de réaliser des sauts au mini trampoline. Cet atelier sous-entend un travail préparatoire à « l'impulsion », indispensable pour les éléments tels que le salto par exemple ; c'est aussi répondre à la compétence attendue dans les programmes « Voler, tourner, se renverser » BO2008. L'enseignant va alors demander à quelques uns de ses élèves de faire la démonstration aux autres d'un saut sur le mini trampoline. Cette intervention va permettre à l'enseignant, d'une part, de rendre la classe attentive sur les élèves « démonstrateurs » et d'autre part, ce temps va lui permettre d'observer « les conduites typiques » (Vacher, les conduites typiques, 1994) c'est-à-dire, les comportements caractéristiques chez ces élèves.

L'avantage principal de la démonstration, sur le plan pédagogique, c'est qu'elle permet de moins parler, et surtout de gagner du temps. Les élèves voient de suite ce qu'il y a à faire. Le problème principal réside dans le choix de celui qui démontre. Si l'enseignant choisi le meilleur, alors l'effet "engagement" sur les élèves sera moindre, dans la mesure où ils penseront que la tâche doit être difficile puisque c'est le meilleur qui a effectué la démonstration. Par contre, si l'enseignant choisi un élève ayant un faible niveau d'habileté, et que cet élève arrive malgré tout, avec l'aide de l'enseignant, à atteindre le but, alors ils penseront que la tâche est à leur portée et ils s'engageront peut-être davantage.

Une fois cette démonstration faite, l'enseignant va tenter de renforcer les comportements moteurs afin que cette impulsion soit effectuée le plus efficacement possible, en donnant des FB prescriptifs selon les problèmes rencontrés de chacun (Pieron, Pédagogie des APS, 1992) tels que : « Pose tes pieds simultanément sur le trampoline », « ait une attitude gainée (serre les abdos, les fesses... ») **dans le but de valoriser l'engagement et la mise en action de l'élève.** D'autre part, l'engagement de tous, chacun leur tour, permettra à l'élève d'observer les problèmes rencontrés individuellement et de modifier sa conduite en fonction des FB donnés. La démonstration s'avère alors être un outil au service de l'enseignant pour permettre l'apprentissage des attitudes comme le respect de l'autre, **(dans l'exemple que tu as donné, la démonstration sert davantage à focaliser l'attention de l'élève sur ce qu'il y a à faire, sur une capacité, pour rester en phase avec la terminologie du socle commun)** ce qui renvoie à la compétence méthodologique et sociale « organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités » BO2008. **Désolé, mais non, je ne vois pas en quoi le fait de regarder un autre élève pendant que l'on est soi-même dans la " file d'attente" contribue à l'acquisition de compétences sociales.** Toutefois, si pour certains, la démonstration est un outil favorable à l'apprentissage social, selon d'autres conceptions, la verbalisation des conflits et la résolution des problèmes semblent être tout aussi favorable. En effet, si l'on reprend l'exemple précédent, avec cette nouvelle forme de démarche, l'enseignant va valoriser la verbalisation des plans d'actions comme « Comment vais-je m'y prendre pour réussir ? » et va passer du temps à expliquer les consignes, consignes qu'il va demander aux élèves de reformuler comme « avoir un corps dynamique, gainé...quelle signification en donnes tu ? » Autrement dit, cette intervention va minimiser l'acte moteur, pour autant les élèves auront appris à s'écouter, à échanger leur avis sur la manière d'effectuer ce saut...

De mon point de vue, cette attitude est davantage suicidaire au regard des apprentissages moteur attendu, et cette fois-ci, tu restes davantage sur le pôle des connaissances, c'est-à-dire sur l'élément théorique de la compétence, c'est-à-dire sur le pôle savoir. Le problème est que l'on peut très bien "savoir", sans "savoir-faire". Or, dans éducation physique, il y a "physique", et tu trouveras peu de correcteurs qui donnent davantage d'importance aux connaissances théoriques, plutôt qu'aux capacités.

En d'autre terme, nous avons tenter de montrer que si la démonstration peut s'avérer suffisante pour certains, elle n'est pas indispensable pour d'autres. En effet l'exemple ci-dessus montre que les élèves, dans les deux types d'interventions, ont autant progressé sur le registre des valeurs que celles des attitudes. Autrement dit, « l'EPS est un lieu de confrontation de conceptions différentes » (Delignières, Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS, 1999)

ton exemple m'invite à vous faire revisiter des textes relatifs aux conceptions de l'enseignement de l'EPS afin qu'il y ait moins de confusion.

Concevoir, mettre en œuvre et évaluer des contenus d'enseignement.

Les contenus d'enseignement sont un ensemble d'éléments (savoirs pratiques et savoirs théoriques) que « l'élève doit s'approprier pour transformer de façon significative et durable sa motricité usuelle, afin de s'adapter aux contraintes et exigences des situations motrices auxquelles on le confronte en EPS ». (CEDRE, Quelques aspects de l'évolution de la discipline EPS, Revue EPS n°268, 1997)

La conception de contenus d'enseignement doit être réalisée en référence aux Programmes et aux APSA sélectionnées par l'équipe pédagogique mais surtout en corrélation avec le niveau, les ressources actuelles des élèves d'une classe ; **en fonction** de leur différences morphologiques et mentales. Lors de la phase de mise en œuvre, l'enseignant met en place différentes situations pédagogiques (**non, avant de rencontrer les élèves l'enseignant conçoit dès tâches. Lorsqu'il prescrit les tâches aux élèves, avec eux dans le gymnase, il crée une situation d'enseignement**) permettant l'émergence de contenus d'enseignement (situations problèmes : expérimentation) ou bien la stabilisation de ceux-ci en apportant la solution motrice et en donnant les critères de réalisation. L'enseignant entre dans une période de régulation des apprentissages.

Par exemple, lors d'une tâche de Football pour des élèves de 5^{ème}. Il s'agit dans une situation de trois contres deux, de faire progresser la balle vers une cible horizontale (franchir une ligne). Dans un premier temps, l'enseignant ne leur donne aucune condition procédurale (critère de réalisation) et les élèves doivent rechercher les déterminants efficaces pour atteindre la cible. D'une autre façon, l'enseignant peut donner directement les critères de réalisation comme par exemple le démarquage (sortir de l'ombre du défenseur, repérer l'espace libre). La phase d'évaluation vient compléter l'apprentissage. Elle concerne autant le but atteint que le processus permettant l'atteinte de ce but. Les contenus d'enseignement doivent permettre aux élèves de se transformer, il faut donc regarder si des transformations ont été effectuées, que ce soit sur le plan moteur, cognitif ou affectif (auto-évaluation, observation).

Tu vas relire cet argumentaire et me dire sur quoi il porte de façon précise. Sur la conception ? Sur la construction des tâches ? Sur la nature des tâches ? Sur la prescription des tâches ? Sur l'aménagement matériel d'une tâche ? Sur l'évaluation des acquisitions ? Et si par hasard ton argumentaire veut mettre en avant la notion de contenus, il faut que tu mettes davantage le projecteur dessus.

Notions : confiance en soi, échec, impuissance apprise .

Dans cet argument, nous soutiendrons l'idée que le manque de confiance en ses capacités physiques peut aboutir à « l'impuissance apprise » (Seligman learned helplessness 1975). En effet, prenons pour exemple un élève de 4^{ème} lors d'un cycle de demi-fond, ne s'investissant pas dans la tâche proposée. Aux yeux de ce dernier, cette activité est considérée comme difficile car elle repose sur des capacités physiques importantes. On peut alors penser que son manque d'implication et du fait qu'il n'a pas confiance en ses capacités physiques au regard de la tâche proposée (courir 1 fois 5min puis 1 fois 8 min en parcourant le maximum de distance) qui lui paraît alors trop difficile à réaliser. Cela aura pour conséquence de déclencher le phénomène de « déterminisme réciproque » (Bandura 1986) Cet élève alors peu motivé par le demi-fond à des chances de produire par son manque d'investissement personnel, une performance médiocre. Cette dernière renforcera son aversion pour l'activité, confirmera ce qu'il pensait de lui et induira une nouvelle baisse de motivation. Cet élève rentrera alors dans un cercle vicieux qui pourra conduire à « l'impuissance apprise » (Seligman op cité). Car ce dernier pensant qu'il n'a pas les ressources énergétiques (Carzola l'enfant et l'adolescent et la pratique des APS 2002) suffisantes pour effectuer la tâche demandée considérera que quoi qu'il fasse il n'y arrivera pas.

parfait

Mais pour ne pas laisser cet élève en échec et lui redonner confiance en lui, l'enseignant d'EPS devra faire en sorte de convaincre l'élève d'attribuer toujours l'échec à des causes externes et non internes (J.P.Famose motivation et performance sportive dossier EPS n°35 1997) .Par exemple, lui dire que s'il n'a pas réussi à parcourir la distance qu'il s'était fixé en 5 min c'est peut-être par ce que ce jour là il ne s'était pas assez hydraté avant le cours. Ce qui a pu entraîner une déshydratation lors de l'effort et donc une baisse de la performance. Car, en effet, une perte de 2% de son poids du corps en eau implique une baisse de 20% de ses capacités physiques.

Cependant, on ne doit pas oublier que malgré le fait qu'il faille que l'élève garde confiance en lui, il faut aussi qu'il progresse. De ce fait, on peut penser que dans un premier temps, l'enseignant d'EPS pourra attribuer l'échec à une cause extérieure facilement remédiable pour ensuite glisser un indicateur corporel interne. Par exemple : être attentif à sa fréquence cardiaque et à sa respiration pour apprendre à réguler son allure.

C'est très bon

Le 14 janvier 2003, le conseil National des programmes s'est penché sur l'ennui à l'école. Le rapport émis mentionne que l'ennui se traduit souvent par une agressivité verbale, physique ou un fort taux d'absentéisme. Même si l'on peut parfois expliquer ces formes d'indiscipline par un entourage social peu favorable (difficulté du milieu parental), l'on note également que les échecs répétés constituent une souffrance psychologique pour les élèves, provoquant un abandon, une perte totale de motivation. Les stigmates des mauvaises notes représentent pour eux une exclusion humiliante, provoquant chez certains le découragement et la perte d'estime de soi. Pour limiter ce fléau grandissant, l'école doit s'attacher à redonner confiance à l'élève, en lui attribuant une image positive et en valorisant toutes formes de progrès qu'il réalise. On retrouve cette volonté dans les programmes d'EPS du collège du 18/07/96 : « dans le cadre du développement de soi, on veille à enrichir le rapport que l'élève entretient avec son corps et à favoriser l'élaboration d'une image positive ». Cette discipline d'enseignement a donc un rôle extrêmement important à jouer en la matière. Dans son article, Motivation et performance, J.P Famose montre qu'il y a deux manières de manifester à soi-même ou aux autres son niveau de compétence : soit en cherchant à montrer sa supériorité par rapport aux autres (but de performance), soit en mettant en avant ses progrès successifs (but de maîtrise). Il semblerait alors que les jeunes touchés psychologiquement par leur statut de « mauvais élèves » ne tiennent compte que de leur performance et de leur rang dans la classe pour mesurer leur degré d'incompétence. Il appartient à l'enseignant de changer le regard que l'élève porte sur ses prestations, en évitant toute comparaison sociale. Par exemple, grâce à une pédagogie différenciée, l'élève peut évoluer selon son niveau, en commençant par des tâches très faciles puis en augmentant progressivement la difficulté, respectant ainsi la « zone de développement proximale » de Vygotski ; Par exemple, en gymnastique, on peut imaginer différents ateliers répondant tous aux même but : l'apprentissage de la roulade arrière. Le premier niveau serait de partir sur-élevé, sur un plan incliné pour faciliter la rotation, puis de passer au sol, de varier les arrivées (accroupie, écart, tendue)...le dernier stade étant la roulade ATR, **une roulade arrière piquée**. Le premier niveau, facilité par un aménagement matériel, a toutes les chances de mettre l'élève en réussite. Ainsi, en multipliant les situations et les effets positifs, l'élève consolide d'une part les apprentissages fondamentaux de la gymnastique (l'enroulement vertébral) et d'autre part prend petit à petit confiance en lui, ose de plus en plus se lancer . Ce sentiment est d'autant plus renforcé si l'enseignant valorise les progrès réalisés et non le niveau final atteint, et encourage l'apprenant à poursuivre ses efforts. Ainsi tous les élèves apprennent le même élément : la roulade arrière mais à des vitesses différentes. Grossièrement, cela signifie que les « moins bons » travaillent la même habileté motrice que les « meilleurs ». Cette unité au niveau de l'objet d'apprentissage est un moyen de décomplexer ceux qui ont un sentiment d'infériorité. Par le biais d'une amélioration de la confiance en soi, on tente de motiver les élèves à s'investir dans les tâches d'apprentissage, **ici des tâches présentant des buts de maîtrise**, et à combattre l'ennui à l'école, source d'incivilités.

Ça va.

Dans le dossier EPS n°35 paru en 1997, Jean Pierre Famose prétend que la prise en compte d'un des déterminants de la confiance en soi peut permettre de l'augmenter.

En effet, la confiance en soi peut être diminuée ou améliorée en fonction des résultats antérieurs de l'élève et plus précisément en fonction des attributions causales de ses résultats (c'est à dire en fonction de la manière dont l'élève perçoit, explique ses résultats).

Par exemple lors d'un saut en longueur, si l'élève n'a pas réussi à atteindre le but qu'il s'était fixé à savoir "atteindre la marque située à 3 m du sautoir", l'élève peut se dire qu'il est mauvais (attribution causale stable et interne), qu'il n'a pas d'habileté et qu'il n'arrivera pas à atteindre la marque. Cela va entraîner chez lui une baisse de l'estime de soi et donc de la confiance en soi. Dans ce cas, l'enseignant va devoir expliquer ce **résultat** de manière à maintenir chez cet élève une estime de soi élevée. Pour cela, l'enseignant peut dire à l'élève qu'il n'a pas fait suffisamment d'effort (attribution causale interne et instable) ou qu'il n'a pas eu de chance (attribution causale externe et instable). De ce fait, l'enseignant préserve l'estime de soi de l'élève en évitant de critiquer l'habileté de celui-ci. L'élève va se remotiver et persévérer pour atteindre son but ("atteindre la marque"). Alors que si l'enseignant avait **critiqué** l'habileté de l'élève, cela aurait **eu** pour conséquence que l'élève sorte de la tâche et ainsi il ne pourrait pas acquérir les compétences nécessaires à sa progression.

ok

Dans son article « MOTIVATION ET PERFORMANCE » paru dans le dossier EPS N°35 en 1997, Jean-Pierre FAMOSE nous dit : « la confiance en soi peut influencer les comportements motivationnels des élèves en cours d'EPS ». Ceci peut être illustré en cours d'EPS par la mise en place d'une tâche beaucoup trop complexe donc inadaptée aux capacités des élèves. Par exemple, en saut en hauteur on donne comme objectif aux élèves de passer une barre à 1m55 alors qu'ils n'ont jamais dépassé le mètre 45. L'élève motivé et de bonne volonté va s'exécuter à essayer d'atteindre l'objectif. Il va s'investir au maximum dans cette tâche vu qu'il est motivé et que la persévérance selon FAMOSE toujours, est une des caractéristiques de la motivation. Cependant vu la difficulté trop élevée les échecs vont s'accumuler. A force cette succession d'échecs va entraîner une baisse de la confiance en soi. Qui dit baisse de confiance en soi dit baisse de la motivation. Encore plus d'ailleurs si la tâche est trop dure vu que : $MOTIVATION = CONFIANCE EN SOI * VALEUR DE LA T\^ACHE$

oui

Tous les élèves n'apprennent pas de la même façon. Dans Eloge des Pédagogue (1985), A. Prost dit de la construction des savoirs que « chacun le fait pour son propre compte, à sa façon, et à son propre rythme ». Ceci nous fait dire que chaque élève ne va pas s'engager de la même façon dans l'activité et donc au niveau méthodologique, mesurer et apprécier les effets de l'activité de façon identique.

Dans l'activité Boxe Française Savate par exemple, certains élèves vont vouloir enchaîner des rencontres pour avoir l'impression d'apprendre. Ces élèves sont **davantage sur l'action**, sur la notion quantitative de l'APS et vont donc mesurer leur activité grâce aux résultats de leurs différentes rencontres (gain/défaite).

D'autres seront davantage sur la notion qualitative de l'activité, et sur son côté réflexif. Pour être plus efficace, ces élèves vont vouloir répéter des gestes et des mouvements techniques, de façon à mieux les utiliser par la suite lors de combats. Ils mesureront et apprécieront donc les effets de chaque geste et mouvement sur des positions offensives ou défensives.

Ceci **peut être mis en relation** avec la notion de conflit socio-cognitif, **dans la mesure ou l'enseignant peut demander à des observateurs de comparer les effets souhaités et ceux obtenus**

Ainsi, grâce à la mise en place de petits groupes dans la classe, l'enseignant va permettre aux élèves de confronter leurs façons d'apprendre **des gestes techniques**.

Ceci aura donc pour conséquence une meilleure connaissance des autres et l'acquisition de « savoir-faire sociaux » (Programme 2^{nde} 2000)

Selon Gilly, le conflit sociocognitif peut se « définir comme une dynamique interactive, caractérisée par une coopération active, avec prise en compte de la réponse ou du point de vue d'autrui ». En effet pour susciter chez l'élève le goût d'apprendre et l'envie d'acquérir de nouveaux savoirs, il faut parfois confronter ses représentations, ses croyances à celles d'autrui, à celles des pairs. (Car) A la période de l'adolescence en particulier, le groupe de pairs peut (pour) être un moyen d'affirmer sa personnalité intellectuelle et sociale, face à l'autorité de l'adulte enseignant qui ne peut être présent dans tous les groupes. L'élève y expérimente donc des possibilités de travailler autrement. Ce type de travail vise à augmenter sa marge de liberté et parie sur l'augmentation de la motivation de l'élève puisque celui-ci a normalement davantage d'initiative. D'après Meirieu « un sujet, en effet, n'évolue que par la nécessité d'intégrer dans son architecture psychique de nouvelles données qui l'amènent à la reconfigurer et à accéder à un niveau supérieur de complexité » (dans Faire l'école, faire la classe » ESF 2004). Pour étayer nos propos nous prendrons l'activité danse pour des élèves de 2nde. L'enseignant demandera à ses élèves de former des petits groupes et de créer une chorégraphie intégrant six éléments de danse (comme une pirouette, un porté,...), dans un but de produire une émotion. La mise en place de cette situation peut produire un conflit sociocognitif à l'intérieur du groupe. Les élèves vont devoir prendre en compte les différents avis sur dans un premier temps le choix des six éléments et dans un second temps sur l'organisation de ces éléments. Le fait de se mettre d'accord amène à repenser leurs croyances, leurs conceptions de la chorégraphie pour susciter une émotion au spectateur. Cependant il ne suffit pas de mettre les élèves par groupe pour qu'un conflit sociocognitif émerge. On pourra constater dans certain cas des situations de domination si dans le groupe il y a un leader ou de soumission si l'élève n'a pas confiance en soi et par conséquent ne permettra pas à l'élève de réorganiser son apprentissage.

Très bien

L'apprentissage par l'action peut être facilité par la confrontation des points de vue. Nous abordons ici la théorie du conflit sociocognitif. Cette théorie incite sur la supériorité de la résolution collective des problèmes par rapport aux démarches individuelles (cf Meirieu 1990 Apprendre oui mais comment).

Dans la théorie interactionniste de Piaget, la connaissance est à construire par l'activité du sujet en interaction avec son environnement (in Psychologie et pédagogie 1969). A partir de cet ancrage théorique, des chercheurs de l'école européenne de psychologie sociale génétique apportent un nouvel éclairage: "les coordinations cognitives individuelles sont rendues possibles par des coordinations sociales" W.Doise et G.Mugny in Le marquage social dans le développement cognitif 1983.

Nous allons tenter de démontrer notre argument à l'aide d'un exemple issu d'un jeu traditionnel: le jeu du foulard. Le jeu se déroule sur un terrain de hand ball où deux équipes se font face. Un foulard est placé au milieu du terrain. Le but est de se saisir du foulard et de le ramener dans son camp. Les consignes sont les suivantes: l'équipe possédant le foulard, doit s'organiser stratégiquement pour le ramener sans que le porteur du foulard ne soit touché. Si un des joueurs non porteur du foulard est touché, il est éliminé. L'autre équipe quant à elle, doit tenter de récupérer le foulard en éliminant les adversaires par un simple toucher. Après plusieurs échecs consécutifs pour l'équipe détentrice du foulard, il apparaît que c'est la mise en regard des stratégies proposées par l'ensemble des élèves qui permet de déboucher sur une tactique s'avérant efficace : former un bouclier autour du porteur de foulard, l'élève le plus rapide s'empare du foulard,...

Nous pouvons conclure que l'interaction entre les élèves présente un effet bénéfique pour résoudre le problème posé par la tâche.

Nous montrerons dans cet argument, l'importance de l'apprentissage social dans le processus de compréhension et de réalisation d'actions efficaces en EPS. En nous appuyant sur l'étude de Darnis-Lafont " interactions....." En 2007, nous pouvons avancer l'idée qu'en plaçant les élèves dans une situation de co-élaboration d'une montée de balle (mise en place de stratégies collectives) en deux contre un plus un sur tout le terrain en handball, ils auront plus de chances de progresser que si on leur propose d'effectuer leurs répétitions sans discussion, ni remise en question collective des actions qui ont été jugées efficaces pour réussir la tâche. Cette situation d'interaction entre les élèves sera d'autant plus efficace qu'elle prendra en compte le niveau des élèves en handball. En effet, d'après les auteurs, le mode de groupement que constitue la dyade légèrement dissymétrique (un faible avec un élève de niveau légèrement supérieur) permettra aux élèves plus novices de progresser plus vite. Néanmoins cette condition ne suffit pas si l'on considère, à l'instar de Giordan (1990), que les élèves n'apprennent réellement qu'en expérimentant le processus de réalisation d'actions (ici, la montée de balle) couplé d'un processus de compréhension de ces actions afin de stabiliser et généraliser les compétences développées dans l'action.

Nous comprenons alors que la construction de règles d'actions pertinentes (que nous rattachons aux connaissances tactiques des programmes de seconde) après chaque tentative de montée de balle constituera la deuxième condition indispensable au progrès des élèves.

Par exemple, l'élève émettra l'hypothèse " si le défenseur monte sur toi, fais une passe". Enfin, nous pensons que les modalités interactives avec désaccords et confrontations contradictoires entre les élèves seront les plus bénéfiques en termes d'apprentissage. En effet, c'est en formulant des hypothèses sur l'action, en confrontant leur point de vue que les élèves comprendront davantage les modalités efficaces menant à la réussite. Nous plaçons alors les élèves dans le conflit socio cognitif mis en évidence en 1981 par Doise et Mugny. Ainsi l'apprentissage social permettra au élève de réussir et de comprendre à condition que l'enseigne valide la pertinence de leur choix tactique lors d'une mise en commun.

Le conflit socio-cognitif est un concept utilisé en psychologie sociale qui postule que lorsque deux individus ont un échange avec des points de vue contradictoires à propos d'un objectif sur lequel ils ne possèdent pas de connaissances particulières, le niveau de chacun augmente à condition que l'échange se fasse entre pairs (il ne faut pas que l'un d'eux ait un statut de supériorité dans la connaissance en jeu). Le conflit socio-cognitif provoque donc des déplacements de point de vue, des évolutions des représentations personnelles favorables à l'acquisition des connaissances visées. Il met également les élèves en relation avec autrui et permet donc de répondre à l'un des objectifs généraux du collège : « résoudre et maîtriser les problèmes posés par la coopération en vue d'une action collective avec ou sans opposition » (BO n°29 –18 juillet 1996 – programme de sixième). **Attention: le CS n'est pas spécifique à l'apprentissage des sports collectifs.** Le rôle de l'enseignant consiste à trouver des situations où les élèves vivent des expériences contradictoires qui pourraient servir de support de discussion. Par exemple il peut proposer une situation de match en Hand-Ball où une équipe joue sans dribbler alors que l'équipe adverse est libre de ses choix. **Pour l'équipe sous contrainte, un conflit socio-cognitif pourra être engagé sur l'intérêt d'optimiser les passes.** Ainsi par une discussion les élèves pourront conclure par exemple que les passes **peuvent servir soit à faire progresser la balle vers la cible, soit à servir un partenaire démarqué en situation favorable de tir.**

Le conflit sociocognitif

Afin de participer à l'éducation à la citoyenneté de l'élève, l'enseignant doit veiller à faire acquérir des compétences sociales aux élèves (programme collège 2008). Il s'agit d'aider l'élève à s'insérer dans un groupe, à communiquer, à prendre des responsabilités. Pour arriver à cette fin, il semble que le groupe classe soit une richesse car comme l'explique Defrance (Séminaire sur la citoyenneté in Monde de l'éducation 1995), la classe constitue une «microsociété» car les individus qui la constituent ne se sont pas choisis mutuellement. Dès lors on peut dire que la classe peut permettre aux élèves d'exercer une citoyenneté en acte. Ainsi l'enseignant pour conduire les élèves à exercer leur citoyenneté peut placer les élèves en conflit sociocognitif. Selon Gilly, le conflit sociocognitif peut se « définir comme une dynamique interactive, caractérisée par une coopération active, avec prise en compte de la réponse ou du point de vue d'autrui ». Ainsi placer les élèves en conflit sociocognitif peut les conduire à apprendre à communiquer, à prendre l'avis d'autrui en compte, à respecter les autres, à faire évoluer les représentations sociales... l'enseignant peut avec une classe de 3^{ème} en hand-ball, demander aux élèves de construire une stratégie pour atteindre la cible. Par exemple, sur une situation de 5vs5, les élèves ont droit à 2 temps mort sur un match de 8 min pour établir ensemble une nouvelle stratégie **ou bien de décider de ne pas en changer, surtout s'ils gagnent tous leurs matchs**. Les élèves se regroupent et doivent faire des choix en prenant en compte l'avis de toute l'équipe. Cependant placer les élèves dans une telle situation peut être insuffisant car il est possible qu'un élève leader décide pour tous les autres ou que des élèves plutôt timides ne s'expriment pas dans le groupe. L'enseignant peut alors réguler ces conflits afin que chacun puisse s'exprimer en intégrant par exemple le groupe et en demandant l'avis des plus timides ou en aidant les élèves à faire des choix efficaces et pas seulement parce que le leader l'aurait décidé.

Donc, les élèves peuvent acquérir de l'autonomie, mais c'est toujours sous la responsabilité de l'enseignant, il s'agit toujours d'une autonomie relative.

En EPS, l'élève qui agit mobilise plusieurs pôles de sa personne. En ce sens pour comprendre ce qui le guide, il faut tenter d'appréhender toutes les dimensions de sa personnalité, en prenant notamment en compte son "concept de soi". Attachons nous à décrire ce concept.

Appuyons notre exemple sur une classe de troisième dans un second cycle de judo. Parmi les élèves, certains sont rugbymen. Pour ces garçons là, la force physique et l'habitude du contact sont des atouts, d'autant plus qu'ils ont conscience des qualités qu'ils possèdent. De ce fait, leur confiance en soi quant au gain du combat face à un adversaire est importante, qui plus est face à un camarade plus douillet. Lors de l'opposition, la croyance en l'efficacité personnelle atteint son maximum. Ainsi l'élève ayant confiance en lui se met au travail plus facilement car "il s'estime en capacité de réussir" (VIAU cité par BAUMARD in *Se construire en dépit des notes*.2006). Toutefois l'enseignant doit veiller à ce que l'élève n'ait pas une trop forte confiance en soi, susceptible, par excès, de diminuer la performance. Notre élève rugbyman peut de cette manière être amené à perdre un combat face au camarade tennisman, plus menu et surtout moins habitué au contact physique. Ainsi, la confiance en soi peut influencer sur un autre élément du concept de soi, l'estime de soi (FAMOSE et BERTSCH in *L'estime de soi* 2009), mais à condition que l'élève accorde de l'importance à ce qu'il fait. Dans l'activité judo, il ne fait aucun doute que le rugbyman veut réussir pour protéger son concept de soi physique par une bonne estime de soi. En ce sens, étant donné que l'élève accorde du crédit à l'EPS et à l'activité judo, son estime de soi sera dite bonne si la réussite ponctue son action. Cela signifie que l'élève souhaite désire gagner tous ses combats pour montrer sa supériorité et protéger son estime de soi. A contrario, une des filles de la classe qui fait de l'équitation ne verra pas son estime de soi baisser si elle perd tous ses combats, car pour elle, aucun crédit n'est accordé à ce type d'activité. Aussi, soucieux de protéger son estime de soi, il faut ajouter qu'au delà de faire preuve d'efficacité, l'élève rugbyman visera à être bien vu et bien jugé par ses pairs (le regard des autres et ce qu'ils pensent influençant l'estime de soi d'après FAMOSE et BERTSCH). Pour cela, l'élève veillera à ne pas tenter des actions susceptibles de remettre en question l'image lui appartenant, en s'appuyant notamment sur la connaissance qu'il a de soi (FAMOSE *La connaissance de soi* 2002). En se confrontant à des tâches, et par l'expérience, l'élève acquiert une base de connaissance sur ces habiletés. Ce "fruit de l'expérience" renseigne l'élève sur ses possibilités, et aurait pu permettre à l'élève rugbyman de ne pas perdre face au tennisman par "péché d'orgueil". En effet l'élève sait désormais qu'une attaque doit être préparée, pour moins s'exposer au contre, et surtout qu'il ne doit pas sous estimer l'adversaire. Désireux de gagner, il convient à l'élève de s'appuyer sur cette connaissance de soi, au vu du comportement de l'adversaire.

Finalement il apparaît que le concept de soi est un domaine du soi qui catégorise les informations que nous avons de nous -mêmes. Ces informations sont notamment hiérarchisées, multidimensionnelles, et influencent les différents paramètres du concept de soi. De ce fait, la connaissance de soi qui permet de mieux se connaître (pour plus de sécurité par exemple) agit sur la confiance en soi qui permet de se donner une probabilité de réussite, elle même agissant sur l'estime de soi seulement si ce qui est fait est important pour l'élève.

C'est parfait

Thème: connaissance de soi

L'enseignement de l'EPS au lycée vise l'acquisition de compétences qui se construisent grâce à l'appropriation par les élèves de diverses connaissances. Parmi celles-ci le programme du lycée affiche les connaissances sur soi. (BO HS N°6 du 31 Août 2000)

Or d'après Louis Lavelle (*L'erreur de Narcisse*, Grasset, Paris, 1939), "*Nul ne peut se connaître séparément*". On peut alors penser que l'EPS est une discipline privilégiée pour apprendre à se connaître grâce aux relations avec les autres parce que d'une part certaines APSA offrent des modalités particulières d'interaction avec autrui : opposition et/ou coopération notamment (sports collectifs, activités de combat, activités de raquettes, acrosport, etc.) et par ailleurs, l'enseignant peut organiser des procédures spécifiques d'interaction, à l'instar des « *débats d'idées* » (D.Deriaz, B.Poussin, J.-F.Grehaigne, *Sports collectifs : le débat d'idées*, in *Revue EPS* n°273, 1998) censés faire émerger des « *conflits socio-cognitifs* » (Doise et Mugny, *Le développement social de l'intelligence*, InterEditions, Paris, 1981). Ces modalités particulières de relation à autrui peuvent en effet aider l'adolescent à mieux se connaître, car lorsqu'il s'agit de faire collectivement un choix (une stratégie en sport collectif, une figure en acrosport, un itinéraire en course d'orientation, ...), l'élève est amené à débattre, à justifier ses décisions et les verbaliser, à comprendre les arguments des autres..., à solliciter un ensemble de processus qui bénéficient à la connaissance de soi. **Si les interactions semblent donc au service de la connaissance de soi, soulignons que nul ne peut faire l'économie de l'action car les connaissances de soi sont "... issues de l'action et correspondent aux enseignements que chacun doit tirer de la pratique."** Programme du lycée, 2000.

Selon Jean-Pierre Famose, « Il serait souhaitable de permettre à l'élève d'accéder à une meilleure connaissance de soi afin de permettre une amélioration de la confiance en soi. » En effet, issue d'expériences antérieures, chaque individu se construit une base de connaissances sur ses capacités, comme le demandent les programmes du lycée d'août 2001. Ces connaissances sur soi peuvent en ce sens influencer la confiance en soi et la motivation de l'élève, car elles vont déterminer sa croyance en son efficacité par rapport à la valeur qu'il peut accorder à la tâche assignée (jp Famose, 1982), elle-même découlant sur son estime de soi. Celle-ci sera plus ou moins haute en fonction du crédit accordé par chaque élève à la discipline, à l'APSA ou encore à la tâche proposée.

Prenons l'exemple de l'activité gymnastique, enseignée à une classe de 2^{de} dont quelques garçons, au vu d'un cycle antérieur, ont acquis des connaissances sur leur soi physique et notamment sur le fait qu'ils manquaient de souplesse. Ce constat ne va par conséquent pas doper leur confiance en soi dans cette APSA. En effet, ils auront des difficultés à s'engager réellement dans les tâches proposées et pourront même user de stratégies d'évitement selon Famose en 1999, dans le but de ne pas avoir à faire preuve de leur incompétence. Cependant, cette situation, qui pourrait avoir un effet néfaste sur leur estime de soi, ne les touche pas en réalité, car le crédit qu'ils accordaient à cette activité n'était pas important : le fait de ne pas réussir une roue à la perfection par exemple ne les dérangeait pas car selon eux, la gymnastique n'est pas une activité masculine. Par conséquent, ils tenteront d'améliorer leur image de soi en ayant des comportements contraires à la grâce de l'activité pour montrer au groupe classe leur désengagement.

parfait

L'enseignant d'EPS est animé par la volonté de faire apprendre les élèves et donc de leur faire acquérir des compétences et connaissances arrêtées dans les textes. Cependant, cette volonté n'est pas une priorité. En effet, la priorité pour l'enseignant est de maintenir la paix sociale dans sa classe et de mettre en place un cadre propice au travail et ludique. Pour cela, il doit établir des règles de sécurité, de jeu, d'apprentissage... selon Bertone et Méard : « L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS » et il doit aussi rendre son enseignement utile et compréhensible aux yeux des élèves afin de les motiver comme le disent Gurtner, Gulfi, Monnard et Schumacher (2006) R.F.P N°155. Ainsi, il devra mettre en place des situations pédagogiques qui amèneront l'élève à mieux se connaître tant sur le plan moteur que sur le plan psychique afin de développer une confiance en soi importante ainsi qu'une haute estime de soi qui est un sentiment d'autodétermination influençant la motivation.

Il peut espérer toucher à l'estime de soi, à la condition que l'élève accorde du crédit à la pratique.

Afin de justifier ces propos nous prendrons l'exemple d'élèves de 1^{ère} dans un cycle judo, ayant pratiqué un cycle lutte en 2nd. En judo, ceux-ci, ont 0h de pratique à leur actif. Dès lors, l'enseignant d'EPS pourra faciliter l'approche de cette APSA en créant au cours de la première séance des combats au sol qui feront office de rappel à la pratique de la lutte. Effectivement, ces combats se rapprochant du cycle lutte vont permettre aux élèves d'avoir une confiance en eux importante car on considère qu'ils ont développé et acquis les connaissances corporelles (sensations kinesthésiques, vue, touché ...) liées au sport de combat et plus particulièrement à la lutte au sol. Par conséquent, le professeur constituera des binômes et indiquera que le gain du combat sera accordé lorsque l'adversaire se verra immobilisé sur le dos pendant 3 secondes. Cette approche permettra aux élèves de ne pas se sentir perdu lors de la découverte de ce sport, de réinvestir des compétences dites transversales (**de réinvestir des connaissances de soi!!**) dans les sports de combat comme se mettre en projet lors d'un affrontement, et elle facilitera l'enseignement du professeur dans la mesure où il pourra gérer plus efficacement la complexité (hétérogénéité) de la classe. En effet, il limitera le temps d'explication de la consigne et augmentera son temps d'analyse des différents comportements c'est à dire, son temps d'inférence selon Arzel (1993). A la suite de cette tâche, le professeur se voit confronté à des obstacles dans la mesure où certains élèves qui ont échoué vont analyser ce qu'ils sont par rapport à ce qu'ils voudraient être. Cette analyse va contribuer au développement d'une basse estime de soi et d'une démotivation consciente ou inconsciente chez les élèves (**seulement si l'écart est grand!!**). C'est à cet instant précis, et grâce à l'inférence, comme le dit Piéron dans le dossier EPS n°16 que l'enseignant doit augmenter le temps de pratique fournis et procurer aux élèves en difficulté davantage d'informations sur leurs prestations et ceci dans une ambiance faite d'approbations et d'encouragements à l'aide de diverses méthodes pédagogiques comme la pédagogie différenciée, L.Allal (1979) ; « Evaluation formative dans un enseignement différencié ». Ceci aura une influence sur le domaine du soi chez l'élève car il interprétera différemment une activité où il a rencontré divers obstacles mais où il aura progressé. **J'ai un peu de mal à comprendre cette phrase.**

Pour autant, nous savons que dans une classe l'enseignant fait ce qu'il peut. Précédemment nous avons expliqué en théorie ce qu'il devrait faire mais la réalité du terrain est plus dure. En effet, la liberté d'enseigner n'est autre que partielle chez l'enseignant. Afin de justifier cela reprenons l'exemple précédent du judo. Imaginons que certains élèves n'attendent rien de l'EPS ou de l'activité judo, comme le stipule l'enquête **ISPED** 2005 Bordeaux, et donc perturbent le cours. A cet instant, les méthodes du professeur deviennent futiles aux yeux de ces élèves car ils n'accordent aucune utilité à l'EPS. Par conséquent, ils sont démotivés et deviennent des décrocheurs selon Blaug (2000) : « Que faut-il faire des décrocheurs ? ». Néanmoins, ces comportements déviants **ne** sont qualifiés comme des obstacles que pour certains professeurs. Effectivement, la notion de paix sociale est subjective, selon Flavier et Méard : « Comprendre les conflits entre professeur et élève en EPS » (2003), dans la mesure où un enseignant peut juger qu'un acte doit être sanctionné alors que d'autres n'y accorderont aucune importance. **La, je trouve que l'on s'éloigne un peu du sujet...**

En conclusion, même si le professeur d'EPS favorise l'acquisition de connaissances afin que les élèves se connaissent mieux, soient plus confiants dans les activités proposées, acquièrent une image d'eux même positive, et ne perturbent pas le cours en étant démotivés, il n'appartient qu'à lui seul et en fonction de son point de vue de juger lorsque la paix sociale n'est pas présente dans son cours et lorsqu'il faut sanctionner un élève.

Le socle commun de 2005 préconise des compétences liées « à l'autonomie et à l'initiative ». Parmi elles, on retrouve la connaissance des ses points forts et de ses faiblesses. Il s'agit de la connaissance de soi (soit plus prudent dans les affirmations, je préfère que tu écrives : on pourrait faire le lien avec la connaissance de soi). Le soi renvoie à ce qui nous définit (Famose 2005, « l'EPS, c'est bon pour la santé »). Il s'agit d'un concept multi dimensionnel (Famose). Ainsi, on retrouve un concept de soi physique, scolaire,...A l'intérieur de ces domaines, on retrouve des sous domaines (ex : compétence sportive), qui se décomposent en facettes (habileté en gymnastique), qui elles même se décomposent en sous facettes (ex : habiletés au sol),...On touche ici (le problème c'est que je ne sais plus tu es) aux compétences générales du programme de sixième du 18 juin 1996 (qui sont communes à tout le collège). Pour préconiser et favoriser cette connaissance de soi, l'enseignant peut mobiliser diverses variables. Intéressons nous à l'évaluation. En agissant sur les modalités de celle-ci, l'enseignant peut préconiser la connaissance de soi de l'élève, et ainsi permettre à l'élève d'apprendre à mieux se connaître.

Prenons un exemple en gymnastique. L'enseignant se retrouve face à une classe de cinquième qui n'a jamais eu de cycle de pratique auparavant. Ils doivent donc apprendre à investir l'espace dans toutes ces dimensions, à franchir des obstacles affectif (c'est quoi un obstacle affectif ?), à coordonner des actions et des gestes en vue de produire une production gymnique codifiée. L'élève va donc devoir apprendre à utiliser, construire des repères d'ordre visuel, auditif et proprioceptif. L'objectif du cycle doit amener l'élève à construire un enchaînement de formes corporelles, au sol, qui va être vu et jugé. Pour cela, l'enseignant met à la disposition des élèves des fiches sur lesquels figurent des enchaînements. Ceux-ci ne recouvrent pas la même difficulté d'exécution et les mêmes formes corporelles. Ils ne rapportent donc pas le même nombre de points. Un parcours est noté sur 20, un autre sur 16, un sur 12. L'enjeu, pour l'élève est de choisir un parcours en fonction de ses capacités, possibilités et ce qu'il souhaite atteindre. Ainsi, sa connaissance de soi va être sollicitée dans le choix du parcours. « Que vaut il mieux que je choisisse ? Le parcours à 16 ? À 12 ? Si je prends celui à 16, est ce que je suis sûr de le réaliser parfaitement, et donc d'obtenir le maximum de points, ou mieux vaut il que j'assume en prenant le parcours à 12 car je sais qu'il ne me pose pas de souci »... « Or le parcours à 12 est essentiellement composé de roulades avant et de saut. Ce sont mes points forts. Celui à 16 est composé de roulade arrière, avant et de demi-tour. Or sur le demi-tour, je ne suis pas très équilibré à la réception. C'est un point que je peux améliorer,... ». Autant de questions auxquelles l'élève devra répondre, en fonction de sa connaissance de soi (points forts / points faibles) pour déterminer son parcours d'évaluation afin d'optimiser sa performance, et donc sa note. D'accord.

Ainsi, à travers cet exemple, nous avons montré que l'enseignant dispose de variables et de modalités pour permettre à l'élève d'apprendre à se connaître, d'apprendre à connaître ses points forts et point faibles.

Apprendre c'est connaître le résultat de son action

Pour faire réussir l'élève, l'enseignant doit informer sur la qualité de ses actions.

La connaissance du résultat montrera à l'élève s'il a atteint le but ou non.

SCHMIDT assimile cela à des "feed-back pour l'apprentissage" c'est à dire des retours d'informations sur la réponse de la conduite motrice.

Le texte programme d'E.P.S du cycle central BO n°1 du 13.02.97 précise que "l'élève est impliqué dans les procédures de compréhension de ses actions, notamment celles relatives à la connaissance des résultat et à leur évaluation."

Prenons l'exemple d'une classe de cinquième en gymnastique au sol. Lors de la réalisation d'un ATR ,les élèves ont des difficultés pour monter en équilibre du fait de **la** position de **leurs** mains. En effet ,ils **les** posent trop près des pieds. Pour remédier à cela, l'élève trace une ligne de départ au sol et dispose 3 plots à des distances différentes correspondant à la pose des mains. L'élève effectue un ATR dans ces trois situations avec l'aide d'un camarade qui sera observateur ("oui tu es aligné" ou "non") et **pareur**. Avec ce retour d'information, l'élève trouve son placement des mains adéquat pour être en équilibre sur un ATR (**non, il trouve un placement adéquat à la recherche d'un équilibre puisque les segments vont être alignés**).

L'apport d'un feed-back informatif, dans notre exemple **par l'observateur, permet au pratiquant de connaître le résultat de son action et ainsi de corrélérer les moyens qu'il a mis en jeu pour atteindre le but (la recherche de l'ATR), c'est à dire d'apprendre par essai et erreur.**

Selon JP FAMOSE, "la fixation de but ne fonctionne que si les indications relatives à la performance obtenue sont apportées pour apprécier l'écart réel entre le but et la performance actuelle" (dossier EPS 4 1991). Autrement dit, dans la perspective de poursuivre son investissement dans la tâche proposée, l'élève doit obligatoirement positionner son résultat par rapport au but qui lui est fixé. Selon le principe n°5 de la théorie de la fixation de but, pour jouer ce rôle motivationnel, le feed-back doit être "précis et mesurable", "visualisé par un graphique" et "portant sur la performance et la manière d'y parvenir".

Si nous prenons appui sur de la course en durée, dans une tâche où un groupe d'élèves doit réaliser 4x1000m en 4 min., nous pouvons proposer la solution suivante:

On pourra utiliser un chronomètreur (jouer des "rôles sociaux" permet d'acquérir des "savoir-faire sociaux" BO HS 5 31/08/2000) qui notera sur une fiche à la fois les temps réalisés à chaque série, mais aussi les temps intermédiaires au cours de chacune, à côté desquels figureront les temps prévisionnels. Ainsi, les élèves auront un retour précis, mesurable, visualisable (par comparaison), portant à la fois sur la performance mais surtout sur la manière qu'ils ont mise en œuvre pour y parvenir, par le biais de temps intermédiaires. Un tel procédé permettra de plus à chaque binôme de "mesurer et apprécier les effets de l'activité" (BO HS 5 31/08/2000).

"le désir de réussite et de connaissance de soi est à soutenir: l'élève est impliqué dans les procédures de compréhension de ses actions, notamment celles relatives à la connaissance du résultat et à leur évaluation. L'enseignant valorise les réussites et veille à rendre acceptable les échecs, comme une expérience nécessaire sur la voie du progrès."

Pendant le cours d'EPS l'enseignant fera donc en sorte à ce que l'élève ait envie d'apprendre et qu'il ne se décourage pas pendant la tâche.

On veillera alors à valoriser ses actions positives au maximum:

Par exemple en football, le professeur pourra proposer une situation de match (en 5 contre 5) à condition de donner des buts précis et non pas seulement "gagner le match", il devra demander aux élèves de comptabiliser leurs actions. Par exemple 1but vaut 3points, 1tir cadré vaut 2pts, 1passe décisive vaut 2pts, 1interception 1pt, et 1passe 1pt. L'élève devra essayer d'atteindre 7points pendant un match, ainsi toutes ses actions positives seront valorisées et l'élève prendra confiance en soi même s'il ne marque pas de buts ou si son équipe ne gagne pas.

D'accord, mais en quoi la connaissance du score permet elle de comprendre ses actions?

D'après BARTLETT en 1932, ce n'est pas la pratique en tant que telle qui permet d'apprendre, mais la pratique dont les résultats sont connus. Ainsi, la connaissance du résultat est une variable essentielle de l'apprentissage (SIMONET dans apprentissage moteurs – Vigot – 1986). De plus elle **fournit** des informations relatives à la congruence par rapport au but, relatives à la nature des opérations mises en œuvres lors de la production (GENTILE 1972). Cette connaissance du résultat est donc à privilégier et peut s'effectuer de deux manières : par le milieu ou par des feed-back (« ensemble de communications d'accompagnement au cours de la réalisation de la tâche ou après celle-ci »(SWALLUS 1991)) donnés par l'enseignant. En effet, on considère une situation en gymnastique en classe de sixième où le but est de retomber à plat dos sur un tapis après la réalisation d'un Appui Tendu Renversé (ATR). Le critère de réussite est d'entendre un seul bruit lors de la réception. Ainsi par un tel aménagement du milieu, l'élève sera capable de dire s'il a réussi ou pas : si j'entends deux bruits c'est que je ne suis pas tombé à plat dos et que je n'étais pas assez gainé ; il connaîtra donc le résultat de son action. Une telle situation permettrait à l'élève d'acquérir la compétence générale suivante : « identifier le but, les résultats et les principaux critères de réussite de l'action motrice » (BO n° 29 du 18 juillet 1996 – programme de sixième). La connaissance du résultat peut également s'effectuer par l'intervention de l'enseignant, les FB pouvant être prescriptifs : « Tu n'étais pas assez gainé, ta tête est tombée en arrière et tes jambes ont touché le tapis » ou bien interrogatifs comme les nomme PIERON : « Est-ce que tu regardais tes pieds (**je lui demanderai plutôt s'il regardait ses mains ...**) lors de la réception ? ». **oui**

Dans le processus d'apprentissage moteur, une source d'informations est très fréquemment utilisée : il s'agit des feed-backs. Quelles que soient les situations d'apprentissages proposées aux élèves, l'enseignant doit être en mesure de fournir un ensemble d'informations en retour afin de piloter l'apprentissage : feed-backs proprioceptifs (*c'est l'enseignant?*) auditifs, visuels... Or, d'autres afférences dites feed-backs extrinsèques sont là pour spécifier des informations supplémentaires qui ont une valeur d'informations ajoutées. C'est ainsi que Adams parle pour ce feed-back extrinsèque de « connaissance du résultat » (C.R) qui peut se présenter de différentes manières : visuelle, auditive, proprioceptive, verbale. Cette C.R est un moyen pour l'élève de mesurer l'écart entre sa production et le résultat attendu. En effet, selon Simonet en 1986 in « apprentissage moteurs » : *la connaissance du résultat met l'accent sur la différence existant entre le but assigné à la tâche et la réponse du sujet*. Cette C.R est une information que reçoit l'élève sur l'exécution d'une tâche justement après cette exécution. L'intérêt de la C.R est de permettre à l'élève de comprendre les raisons du décalage et de mobiliser les ressources appropriées afin de modifier son comportement ; car selon J.Marsenach in « revue française de pédagogie » : *les contenus d'enseignement proposés doivent permettre à l'élève de réussir, et de comprendre les raisons de la réussite*. **L'idéal serait que les critères de réussite de la tâche renseignent directement l'élève.**

Par exemple, dans une situation de 3 attaquants contre 2 défenseurs en rugby avec obligation pour les défenseurs de monter sur le porteur de balle : le résultat attendu est de fixer le défenseur avant de faire la passe afin de décharger son partenaire d'une éventuelle pression défensive. Si l'élève passe son ballon trop tôt et soumet donc son partenaire au duel, il ne suffit pas de dire : « tu as fait une mauvaise passe, tu as libéré ton ballon au mauvais moment ». Pour inscrire l'élève dans un schéma de compréhension de ses actions, il faut comme le dit Marsenach lui faire comprendre les raisons de l'échec ou de la réussite. Dans le cas présent il faut renseigner l'élève sur sa performance en relation avec le résultat attendu : « tu n'as pas fixé suffisamment ton adversaire direct avant de passer ton ballon ; il était trop loin de toi et il a pu intervenir facilement sur ton partenaire ». **D'accord**. Ensuite l'enseignant peut faire intervenir des feed-backs intrinsèques pour aider à la réalisation de la tâche tels que des infos visuelles (quelle distance entre le défenseur et le porteur avant de passer le ballon), des infos proprioceptives au niveau du poignet et des sensations avec le ballon pour une libération rapide, etc. **Attention, il s'agit de FB extrinsèques, verbaux, portant sur des opérations internes.**

L'intérêt de fournir aux élèves la connaissance du résultat **est** de donner du sens à leur apprentissage dans la mesure où il peuvent comparer leur performance par rapport au but assigné et entreprendre des stratégies pour combler l'écart. Toutefois, il faut insister sur le caractère pertinent de cette C.R : son objectif est de renseigner l'élève et non pas de l'inscrire dans un climat défavorable d'apprentissage où il est par exemple inutile de dire à un joueur qu'il a raté son tir puisqu'il le constate lui-même. **OK**

Dans le texte Les recherches actuelles sur l'apprentissage moteur, JP FAMOSE cite : « **les connaissances acquises comme résultat du processus d'apprentissage peuvent être rangées à l'intérieur de 5 catégories principales : il s'agit de connaissances procédurales, déclaratives, stratégiques, affectives, et des habiletés motrices** ».

Par exemple, si je joue à la Pelote Basque, activité pouvant être pratiquée dans le cadre de l'ensemble libre des Programmes de lycée 2000, et que mon adversaire me met en mauvaise posture, je peux très bien faire appel à la connaissance procédurale suivante : « SI je suis débordé au fond du trinquet par mon adversaire, ALORS je dois renvoyer la pelote le plus haut possible pour pouvoir me replacer ».

La connaissance déclarative sera alors le fait que si la pelote touche le mur de face au dessus de la ligne du haut, il y a FALTA et le point est perdu.

Bien entendu, un élève expérimenté aura plus de facilité pour programmer son mouvement à l'avance et d'atteindre ce but, qu'un élève novice. En effet, il saura s'écarter suffisamment de la pelote lors de sa course, et se placer avec l'épaule gauche (si il est droitier) face au mur de face, de sorte à mieux viser le haut du frontis (**fronton?**) et se replacer rapidement. Ceci correspond aux habiletés motrice, dont l'acquisition est beaucoup plus lente que les deux autres connaissances précédentes.

De plus, l'élève va développer diverses stratégies cognitives, pour résoudre ce problème. Il va, par exemple, prendre des informations visuelles sur sa position dans le trinquet et celle de ses adversaires (**voire de son partenaire...**), se concentrer sur la trajectoire de balle la plus efficace pour effectuer un remplacement adéquat.

Enfin, toutes ces opérations intellectuelles et motrices ne pourront être réalisées que si l'élève n'a pas été mis en échec plusieurs fois dans la même situation et si il prend du plaisir lors de la pratique de la Pelote Basque. Ceci fait parti des connaissances affectives de l'élèves.

Ça va.

ARGUMENTAIRE : « Effort et coordination motrice »

Nous allons maintenant tenter de démontrer au regard des connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques acquises au cours de la formation initiale et continue, que l'enseignement du pentabond en EPS dans le second degré a plus de cohérence que le triple saut pourtant reposant sur une légitimité culturelle.

Avec l'appui des textes officiels régissant la discipline au niveau du collège (texte off du 28 mars 2008) on constate dans le champ des connaissances de la didactique normative la volonté institutionnelle de laisser le libre choix aux enseignants d'EPS (cadre A fonction publique, capable de choix, de décisions et de conception) dans le cadre d'un cycle de multi-bond entre 3 et 5 bonds. « **Niveau 1** A partir d'un élan étalonné de 6 à 8 appuis, réaliser la meilleure performance possible sur 3 à 5 bonds enchaînés et équilibrés. Assumer dans un groupe restreint les rôles d'observateur ».

Nous pouvons envisager pour des élèves de 6^{ème} démarrant un cycle de multi bond partir sur du pentabond plutôt que sur du triple saut : Pourquoi un tel choix ?

Ceci peut s'expliquer à l'aune : - des connaissances technologiques des APSA : la marge de progrès est plus grande en pentabond qu'au triple saut dans la mesure où le cloche pied (**le triple saut, ce n'est pas du triple bond, attention**) l'élément qui pose problème, qui fait obstacle à l'augmentation de la performance par l'élève ne représente que un cinquième de la course d'élan contre un / trois en triple saut. Ainsi programmer du triple saut contribuerait pour l'enseignant d'EPS à valoriser les « dons » des élèves leurs « déjà là » moteur (Bénard, **c'est la traduction de pantalon, en langage familier, sinon, l'auteur, de Nantes, c'est Beunard**), leur aptitudes physiques.

- Connaissances scientifiques (énergétiques) des besoins spécifiques des élèves exemple les élèves de 6^{ème} ont davantage besoin de travailler leurs capacités de coordination (Cazorla AP chez l'enfant et l'adolescent 2002).

(**La coordination, c'est de la biomécanique, associée à de l'anatomie, pas de l'énergétique**).

Cette période que l'on peut qualifier d'optimale (Weiner) correspond au moment opportun où ces ressources ici de coordination peuvent être amenées à être développées. Vygotsky nous rappelle d'ailleurs que « le seul bon enseignement est celui qui précède le développement ».

- Connaissances sur les adolescents « froides **tièdes** et chaudes » (Ria) les caractéristiques tièdes qui concerne changements liés à l'ontogénèse rappelons que la force ne se développe que vers 12,5 ans chez la fille (soit en même temps que le pic de croissance et chez le garçon vers 14,5 - 15,5 ans (soit un an après le pic de croissance) **c'est le même champ que le précédent. Garde de la place pour dire qu'en 6^{ème}, il n'existe que très peu de différence entre les filles et les garçons, caractère asexuée des élèves, les filles peuvent battre les garçons, le pentabond, n'est pas marqué ni sexuellement ni socialement**

- connaissances sur la didactique normative : Missions de l'enseignant circulaire mars 2007 « viser la réussite de tous les élèves » cela passe ici par le fait d'utiliser une APSA scolairement crée pour ne pas que seules les ressources énergétiques entrent en ligne de compte. Investir l'élève et lui donner le goût de l'effort, **car il y a une habileté spécifique à acquérir, ici le maintien de la vitesse initiale sans écrasement, donc psycho cognitive, théorie cognitives ou écologiques?**

- Connaissances pédagogiques : l'élève s'il est confronté à une tâche trop dure (donc pas en « décalage optimal ») ici l'enchaînement d'un cloche pied et du troisième appui qui provoque une perte de vitesse et une déperdition d'énergie la performance s'en ressentant. **C'est quoi cette phrase de roumain?** Rappelons ici que d'après Kukla en 1972 « l'effort consenti croît de manière proportionnelle avec la difficulté perçue, jusqu'à un maximum subjectif au-delà duquel le sujet cesse tout investissement d'effort ». **Ce n'est pas de la péda, c'est de la psycho cognitive. Garde la péda, en sciences de l'éducation, pour tout ce qui touche aux relations interpersonnelles dans la classe.**

Dans un cycle de tennis de table proposé à des élèves de 5^{ème}, les élèves débutants ont la caractéristique de jouer en « poussette » (ils poussent la balle en revers), et n'adaptent pas les frappes aux différentes trajectoires de balles qui s'imposent à eux. Face à ce constat, en référence à l'article de Durand, (Analyse des habiletés de l'intervenant en sport et éducation physique 1998) l'enseignant peut proposer une tâche avec un aménagement du milieu : deux cercles vont être dessinés à droite et à gauche d'un côté de la table qui correspondent à la délimitation de la zone de coup droit et de revers. Les élèves se disposent par groupe de trois sur les tables. L'élève A doit envoyer la balle alternativement à droite et à gauche dans les cercles dessinés sur la table et à pour but principal d'aider son partenaire dans l'apprentissage. L'élève B, placé au centre de la table, doit renvoyer la balle sur la table adverse sans bouger les pieds,

ici, les puristes du "ping" que diront qu'entre un revers et un coup droit le placement des pieds n'est pas identique. Vérifie quand même auprès de Rémi. Peut-être voulait-il dire que les pieds n'ont pas le droit de sortir d'une zone centrale mais qu'à l'intérieur de cette zone ils peuvent bouger les pieds.

son but étant d'apprendre à jouer en coup droit et en revers. L'élève C a pour tâche de ramasser les balles et permettre à ses partenaires d'effectuer l'exercice en continuité, afin de permettre à C d'augmenter le temps de pratique, conformément à l'idée défendue par Pieron, etc....

Toutes les cinq balles,

au secours. Cinq balles, ça doit faire 10 secondes!!!! Tu parles d'un temps de pratique important. Il vaudrait mieux prévoir une minute complète pendant laquelle le but est de frapper le plus de balles possible. Là, il y aurait de l'intensité.

les élèves tournent et changent de rôles.

L'activité tennis de table a pour spécificité la rapidité des échanges. La taille réduite de la table et la vitesse de la balle en sont des facteurs déterminants. Ainsi les élèves peuvent rencontrer des problèmes au point de vue énergétique et cognitif qui peuvent se comprendre au regard de connaissances psychocognitives issues de la théorie du traitement de l'information de Schmidt (Apprentissage moteur et performance 1993) et du stade de l'identification du stimulus. En effet, ce stade est déficient chez le débutant. Comme le précise Jecker (Revue EPS), l'élève doit gérer trois types d'incertitudes : événementielle, spatiale et temporelle. Le joueur se trouve en crise temporelle car il n'a pas le temps de voir arriver la balle et en pression événementielle car la balle arrive à droite ou à gauche ou juste derrière le filet. L'enseignant doit veiller à diminuer ces pressions afin de permettre un réel apprentissage.

Les cercles sur la table réduisent la pression événementielle, ainsi que les consignes de jouer un coup à droite et un coup à gauche. Très bien. Ces incertitudes pourront augmenter progressivement afin de complexifier la tâche et de permettre à l'élève de progresser et de devenir plus compétent. Ainsi, c'est par un nombre important de connaissances que l'enseignant va pouvoir justifier de ses actions en situation avec les élèves afin de s'adapter à ses élèves et de leur permettre d'acquérir des connaissances et compétences dans les activités enseignés.

Pour autant, est il plausible, pour l'enseignant, de justifier l'intégralité de ses actions de façon rationnelle, sachant que Marc Durand, dans son ouvrage "chronomètre et survêtement" montre que l'enseignant, en actions, cherche davantage à réduire les tensions qui s'exercent sur lui que de faire apprendre ces élèves?

Les connaissances à mobiliser pour enseigner l'eps. (TD suivi 7)

Prenons une classe de 5ème, lors d'un cycle de football. L'enseignant met en place une situation où les élèves se retrouvent en surnombre (2 contre 1), en attaque, pour atteindre la cible. Il s'appuie sur ses connaissances en psychologie cognitive car l'objectif de l'exo est que le porteur de balle prenne en compte son partenaire pour atteindre le but et donc passer l'obstacle (le défenseur).

Il s'appuie surtout sur des connaissances en technologie des APSA.

De par cette situation, le PB va se rendre compte que tout seul il ne peut pas atteindre le but, et il va donc devoir changer sa perception de l'action et son traitement de l'information (Delignières, « l'effort mental », 2000) en prenant en compte son partenaire. Cette situation a pour objectif de modifier le comportement du PB, ce qui relève des connaissances en psychologie cognitive. **Là, je suis d'accord.**

De plus, l'enseignant s'appuie aussi sur ses connaissances en pédagogie car il donne des retours d'informations sur l'activité des élèves. Il va les éclairer en leur donnant des feedbacks interrogatifs (pourquoi tu n'y es pas arrivé tout seul? Peut-être que si tu avais fait la passe à ton partenaire qui était tout seul vous auriez pu réussir à tirer puis marquer?).

À ce niveau de ton argumentaire, tu rates l'occasion de citer Bui-Xuan, et de l'étape fonctionnelle au cours de laquelle l'élève apprend en cherchant, en testant des solutions, étape pendant laquelle il est préférable de lui renvoyer des six plaques interrogatifs. Le PB va ainsi comprendre qu'il n'est pas le seul et qu'il a un partenaire pour l'aider à atteindre la cible. L'enseignant peut ainsi éclairer l'élève dans son apprentissage en s'appuyant sur ses connaissances pédagogiques.

Notons aussi que si l'enseignant propose un tel exercice à ses élèves, c'est grâce à ses connaissances en psychologie et en pédagogie, mais aussi et surtout grâce à ses connaissances empiriques qui font qu'il a observé que ces élèves de 5ème et notamment le PB était attiré par le but à tel point qu'il oublie ses partenaires et se concentre sur un seul but qui est de « marquer ».

C'est bon.

Partons d'un cycle d'acroport avec une classe de 6^{ème}. La compétence attendue par les programmes est alors « Concevoir et présenter un enchaînement maîtrisé d'au moins 4 figures acrobatiques, montées et démontées de façon sécurisée, choisies en référence à un code commun, reliées par les postures gymniques ou chorégraphiques. Assumer au moins un des trois rôles : voltigeur, porteur, aide. » (B.O spécial n°6 du 28 aout 2008) L'enseignant précisera à ses élèves que l'enchaînement doit être réalisé à partir d'un thème et sur fond musical afin de rendre encore plus ludique l'activité, ce qui sera en conformité avec les attentes des 6^{ème} qui veulent « jouer ». Cette activité est très riche du point de vue du maillage des compétences puisqu'elle permet, à travers l'acquisition de la compétence propre n°3, à savoir, « réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou esthétique », de viser les compétences méthodologiques suivantes : « organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités » et « se mettre en projet ». La première s'explique dans le fait qu'il y a en acroport, des voltigeurs, des porteurs ainsi que des pareurs et chacun doit assumer son rôle afin de préserver l'intégrité de ses camarades. La seconde est visée puisque les groupes d'élèves vont devoir faire un projet collectif afin de trouver le thème et la musique pour leur enchaînement afin d'atteindre l'objectif final (présenter un enchaînement maîtrisé). La mise en projet favorise l'autonomie et permet donc aussi de viser la finalité de l'EPS (« former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué »). Lors des premières séances de ce cycle, les élèves vont commencer par apprendre différentes formes de groupement possibles (pyramides à 2 ou 3 étages...) ainsi que différentes postures gymniques individuelles (ATR, roulade...) afin d'acquérir les bases de l'APSA. Ils pourront s'inspirer de planches laissées à leur disposition à chaque séance pour créer leur enchaînement. L'acroport se base donc sur la gymnastique et c'est en ce sens que la biomécanique est primordiale dans cette activité puisqu'il faut notamment veiller à l'alignement segmentaire dans les différentes postures. La vision mécaniste du corps apparaît ici primordiale si on veut éviter certaines blessures chez les élèves. Mais elles ne sont pas les seules à être prises en compte, les sciences humaines ont aussi toute leur importance. En effet, les élèves lorsqu'ils construisent leur projet sont en pleine **interaction** et la psychologie sociale entre alors en jeu.

Désolé, mais ceci est une affirmation. Tu ne démontres pas. Parle-moi par exemple de la constitution par enseignant de dyades, parle-moi de conflits sociaux cognitifs, rentre un peu dans le détail.

C'est grâce au travail de groupe que va émerger la production finale. De plus, n'oublions pas la place de l'enseignant qui, bien que ses élèves soient en autonomie va réguler et donner des feed-back (M.Piéron, Pédagogie des activités physiques et du sport, 1992) à ses élèves afin de les guider dans leur apprentissages et de les motiver (J.P Famose, La motivation en éducation physique et en sport, 2001). Ainsi, la pédagogie favorisera l'apprentissage des élèves.

C'est à la fois satisfaisant, parce que ton écriture est très fluide, et l'argumentaire est très court. Mais, dans le même temps, ça manque un peu de précisions.

Pour autant, c'est tout à fait ce que l'on attend dans le cadre de l'écrit 2. Il faut donc continuer.

Connaissances enseignant

Lorsqu'un enseignant observe un élève de 3^{ème} qui en escalade utilise abusivement ses bras, ce qui le conduit à se fatiguer très vite et donc à ne pas arriver au bout de la voie ou récupérer plus longtemps ce qui ne lui permet pas de répéter les situations d'apprentissages ; il peut pour l'aider à progresser et devenir plus efficace le conduire à utiliser prioritairement les jambes. C'est par l'analyse des problèmes que rencontre l'élève dans l'APSA que l'enseignant peut choisir des contenus d'enseignement adaptés. Ceci relève de la didactique. **En effet nous pourrions définir la didactique comme le fait pour l'enseignant d'identifier, et de hiérarchiser, les obstacles que rencontre un élève dans l'apprentissage d'une pratique pour élaborer des contenus adaptés.** De plus **des (pas ces)** connaissances en biomécanique peuvent lui permettre de justifier l'utilisation des jambes plutôt que des bras. En effet, l'utilisation des muscles des jambes (quadriceps ischio-jambiers et fessiers) qui sont plus puissants que les muscles des bras (biceps et triceps) peut conduire les élèves à devenir plus efficace et donc à terminer leur voie et répéter les situations, ce qui est nécessaire à l'apprentissage. Pour les aider à progresser, il peut proposer la situation suivante : il peut demander aux élèves de choisir une voie qu'il estime de difficulté moyenne (c'est-à-dire une voie qu'ils sont capables de franchir mais pour laquelle ils doivent fournir des efforts les conduisant à se fatiguer) et d'essayer de monter cette voie avec des petites balles dans la main. Proposer aux élèves de tenir des balles dans les mains **peut s'expliquer à l'aide** des connaissances en **psychologie cognitive** sur l'élève. Ces balles constituent une contrainte conduisant les élèves à utiliser une nouvelle forme de coordination. Selon les théories dynamiques, le comportement d'un système complexe émerge de l'interaction des contraintes qui pèsent sur lui (Delignères, apprentissage moteur, quelques idées neuves, 1998). En proposant une nouvelle contrainte à l'élève l'enseignant espère le conduire à utiliser une nouvelle coordination plus économique, **ici l'utilisation des jambes par rapport au bras**. Ensuite, par répétition, l'élève pourra stabiliser cette nouvelle coordination et atteindre la compétence propre à l'EPS « se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains (Programme collège BO n°6 août 2008). Ainsi par une utilisation de ces connaissances didactiques, biomécaniques et psychologiques, l'enseignant peut proposer une situation adaptée au problème rencontré par les élèves.

Je ne suis pas certain que l'escalade soit la pratique la mieux appropriée pour mettre en avant une explication du comportement de l'élève au regard des théories écologiques. En effet, l'élève dans la voie n'est soumis à aucune pression temporelle. Il est seulement soumis à une mobilisation excessive des ressources énergétiques, fatigue dans les avant-bras, tétanie musculaire, qui le soumet à une pression émotionnelle. Le mode de déplacement en escalade laisse donc du temps aux grimpeurs pour, analyser les prises qui s'offrent à lui, choisir celle qu'il va utiliser, mettre en action successivement les jambes, puis les bras, ou l'inverse. Le caractère séquentiel des actions peut davantage, de mon point de vue, s'expliquer en s'appuyant sur les théories cognitives. De plus, dans ton argumentation, passer à un mode de coordination plus experte revient à utiliser davantage les jambes, donc se servir d'un mode de locomotion fortement ancré chez le pratiquant puisqu'il s'apparente à la marche. Voilà pourquoi s'appuyer sur l'escalade pour vanter l'intérêt des théories écologiques des courants dynamiques apparaît quelque peu hardi.

Lors d'un cycle de badminton, les élèves d'une classe de 6° ayant un vécu de 1x10h sont associés par deux et de niveau différent. L'un (celui ayant le plus faible niveau) a pour but de marquer le point en rompant l'échange, l'autre doit lui renvoyer le volant et le mettre en condition favorable pour attaquer. Dans cet exemple, l'enseignant d'E.P.S. met en place un travail par « dyades dissymétriques » (Laffont, Adolescence, estime de soi et interactions sociales, 2006). Ainsi, il met l'accent sur les interactions sociales entre les élèves. Dans ce cas-là, l'enseignant s'appuie sur la psychologie sociale pour permettre à tous ses élèves de progresser. La psychologie sociale est l'étude scientifique de la façon dont les individus pensent, ressentent et se comportent avec les autres. Cette forme de groupement des élèves permet donc à l'enseignant d'E.P.S. d'étudier leurs comportements face à la tâche proposée, pour ensuite adapter son enseignement. De plus, en utilisant cette forme de groupement, l'enseignant crée et/ou maintient la motivation de ses élèves. Même si ces derniers sont toujours motivés « pour faire la preuve de leur compétence et pour ne pas faire preuve de leur incompetence » (réf ??? Famose, la motivation en EPS, 2001), ce regroupement en dyade pousse l'élève, particulièrement celui qui a un faible niveau de compétence, à continuer son effort dans la réalisation de la tâche, car « l'arrêt de l'effort est souvent déterminé par le découragement, un manque de confiance dans ses capacités. » (Delignières, L'effort, revue EPS, 2000). Par conséquent, on peut penser que l'élève prend plaisir à pratiquer. En effet, selon Delignières, prendre du plaisir pour l'élève, c'est « être fier d'atteindre des buts difficiles pour lesquels il a dû faire des efforts. ». En cela, nous pouvons dire que l'enseignant d'E.P.S. fait référence à ses connaissances en matière de psychologie cognitive, puisque celle-ci étudie le comportement psychologique de l'individu face à autrui, pour ensuite proposer des solutions grâce auxquelles il se sentira bien psychologiquement.

Hummm, tu as le droit de faire plus simple

Motiver l'élève pour qu'il fasse des efforts lui permet de prendre du plaisir, et donc de se sentir bien psychologiquement. Ainsi, nous avons tenté de démontrer que l'enseignant d'E.P.S. peut utiliser ses connaissances didactiques et pédagogiques pour justifier de ses actions, en situation avec les élèves.

Très bien

Enseignant, utilisation de diverses connaissances

Dans une classe de 4eme en tennis de table, les connaissances sur la technologie des APSA peuvent aider l'enseignant à analyser pourquoi un élève est régulièrement en retard dans son effecton motrice (conséquence d'une prise d'information tardive). Pour aider cet élève à dépasser cet obstacle, l'enseignant peut l'emmener à investir un effort mental plus important, car « l'efficacité du comportement moteur est liée à la vitesse et à la précision des processus de traitement de l'information » (Delignières, l'effort, 2000). En proposant une tâche au panier de balle, qui permet une augmentation du nombre de répétition et du temps de pratique (condition de l'apprentissage importante selon Pieron dans analyser l'enseignement pour mieux enseigner, 1993), l'enseignant utilise ses connaissances pédagogiques, tout en proposant une distribution de balles aléatoires : tâche complexe avec un but assigné difficile qui permettra à l'élève d'investir plus d'effort (Delignières, *ibid*). De plus les encouragements seront aussi importants car ils « augmentent l'investissement d'effort » (*ibid*). Ainsi, le temps de perception sera réduit, l'élève aura donc plus de temps pour choisir sa réponse motrice et enfin organiser cette réponse de manière plus efficace car il a le temps de s'adapter afin d' « assur(er) la continuité de l'échange » (compétence de niveau 1 attendue dans les programmes collèges du 28 aout 2008). Il pourra ainsi s'engager dans la recherche du geste efficace en mobilisant ses ressources biomécaniques de manière première : il est dans l'étape technique selon BuiXuan (Méthodologie et didactique de l'EPS 1989).

Les connaissances didactiques, psycho cognitive, pédagogiques et sur la technologie des APSA sont donc une aide à l'enseignant pour que ses élèves puissent dépasser les obstacles significatifs d'un niveau de pratique.

Néanmoins, nous pouvons noter que ceci n'est pas aussi évident en pratique car l'enseignant mobilise moins ses connaissances lorsqu'il est face aux élèves. (je sais plus de quel texte d'aujourd'hui ça vient...)

Néanmoins, nous pouvons noter que cette référence aux connaissances scientifiques est certainement plus plausible lors de la phase de conception de l'enseignement, c'est-à-dire dans la phase d'élaboration des contenus, que dans la phase de transmission des contenus, en présence d'élèves. En effet, Marc Durand, fait apparaître dans son ouvrage " chronomètre et survêtement" que dans l'action, l'enseignant cherche davantage à réduire les "tensions" auquel il est soumis plutôt que d'appliquer de façon rationnelle l'ensemble des connaissances scientifiques dont il dispose.

Montrer, à partir d'un fait de terrain, que l'enseignant d'eps peut et doit se référer à l'ensemble des connaissances scientifiques :

La gymnastique, activité physique et sportive, présente au collège, à pour but de faire réaliser à l'élève des prestations corporelles à visée artistique, d'apprendre à, celui-ci, à se connaître, à agir dans le respect de soi et des autres. Autrement dit, selon les programmes de 2008, elle à pour objectif de faire acquérir des compétences culturelles et méthodologiques. Ainsi, pour répondre à ces attentes (non, à ces injonctions), l'enseignant va initier les élèves aux divers éléments gymniques, comme la roue, l'appui tendu renversé, la roulade, la rondade etc... qui composent cette activité physique et sportive (qu'est la gym). Nous nous intéresserons à la roulade et nous démontrerons que dans une volonté de faire acquérir aux élèves cet élément, l'enseignant s'appuie sur des connaissances biomécaniques, pédagogique, psycho cognitive et sociale, sur l'ingénierie pédagogique et sur la technologie des APSA. Puis, au cours de son enseignement il pourra aussi s'appuyer sur la didactique normative. En effet, lors de la présentation de cet élément, l'enseignant fourni aux élèves des indications biomécaniques, pour que, ceux-ci, la réalise de manière correcte et efficace. Ainsi, il leur préconisera de poser les mains devant eux en ayant les bras tendus, de coller le menton à la poitrine, d'avoir les jambes tendues et de pousser sur celles-ci, lors de la pose des mains, pour développer la vitesse d'exécution. Autrement dit, il leur donnera des critères de réalisation, critères nécessaires à la réalisation de la roulade. Afin que ces élèves acquièrent et stabilisent les facteurs liés à l'exécution de ce mouvement, il pourra mettre en place des exercices ciblés relevant de l'ingénierie pédagogique et de la psychologie cognitive. En effet, pour faire prendre conscience aux élèves que la vitesse est indispensable à la réalisation de ce mouvement l'enseignant organisera une situation où l'élève, devra effectuer une roulade avant sur un dima incliné. Cette situation, pousse l'enseignant à gérer les différentes technologies des APSA, qui vont démontrer l'importance, aux élèves, de la vitesse d'exécution. En effet, l'élève va apprendre à sentir que la vitesse est un des facteurs d'exécution, nécessaire pour réaliser le mouvement corporel. De plus, cette situation va permettre d'expliquer les comportements des élèves car certains réussiront à faire la roulade avant mais pas dans un axe. Ainsi, cet exercice démontrera que quelques élèves n'enroulent pas suffisamment leur tête ou ne colle pas le menton à la poitrine. Par conséquent, pour palier à ces problèmes l'enseignant peut se référer à la psychologie cognitive mais aussi sociale. En effet, en formant des groupes de niveaux mixtes ou des relations de diades les élèves vont pouvoir s'entraider et réfléchir sur les critères indispensables à mettre en œuvre, pour réaliser la roulade. Ainsi, des conflits socio cognitifs, relevant des sciences humaines et, plus particulièrement, de la pédagogie, vont émerger, Doïse et Mugny (1991), « Le conflit socio cognitif », et les élèves ayant un niveau correct de pratique vont pouvoir aider, diriger et corriger les élèves n'arrivant pas à exécuter la roulade. Donc, ensemble ils vont produire un effort de réflexion sur l'action, D.Delignères (2000), « L'effort ». En parallèle, il pourra aussi mettre en place une évaluation formatrice, G.Nunziatti (1990), « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », c'est à dire une organisation pédagogique qui placera l'élève, dans une situation de réflexion, où il analysera les critères nécessaires à la réalisation de l'action et où il pourra devenir maître de ses apprentissage, J.P.Famose (2000), « L'apprentissage auto régulé : Interface entre l'apprentissage et la régulation ». Par conséquent, cette évaluation permettra aux élèves de comprendre les gestes à effectuer, de planifier leur action et de se focaliser sur les sensations futures à l'aide d'une préméditation sensorielle, Salamé (2002), « L'apprentissage du slalom en canoë kayak ». Tout au long de ces solutions didactiques et pédagogiques l'enseignant dans un souci d'efficacité devra mettre en place une éthique communicationnelle, Habermas (1987), « La théorie de l'agir communicationnelle », c'est-à-dire un cadre où des valeurs de communication sont à respectées et où l'enseignant dispose du pouvoir. Ainsi, le professeur va se référer à une didactique normative, constituée de règles de vie, pour créer un climat de travail dans la classe et leur faire acquérir les compétence et connaissances arrêtées dans les programmes.

D'accord pour l'exercice qui était demandé. Par contre, dans un devoir, il faudra que tu sois peut-être un peu plus explicatif pour chacune des connaissances auxquels tu t'es référé.

Nous allons maintenant démontrer qu'un enseignant d'EPS, en situation avec les élèves, peut justifier de ses actions au regard d'un grand nombre de connaissances.

En effet, prenons pour cela l'exemple d'une classe de 3ème en cycle badminton, ayant 1x10h de pratique. L'enseignant a pour objectif de cycle de favoriser l'acquisition de la part des élèves d'un jeu en rupture. Plus précisément il organisera des séances dans le but de leur faire acquérir l'amorti et de perfectionner le lob pour leur permettre de varier leur jeu entre « jeu long - jeu court » (à ce niveau, tu aurais pu annoncer une compétence attendue du programme collège ou bien une compétence culturelle du programme lycées en badminton) et ainsi permettre un jeu en rupture. L'enseignement de ces deux coups trouve une justification au niveau de la technologie des APSA, car ils font parties des 3 coups fondamentaux du badminton, avec le smash.

Durant la seconde séance, après celle consacrée à l'évaluation diagnostique ayant permis de fixer l'objectif de cycle, l'enseignant met en place une situation de « montante – descendante » mais avec un aménagement particulier. En effet, une zone avant et arrière seront délimitées par des plots, si le volant tombe dans une de ces zones l'élève marque 3 points, alors qu'il ne marquera qu'un seul point s'il le fait tomber dans la zone du milieu. Il y aura des matches en 15 points, 2 élèves jouent et les 2 autres arbitrent. Concrètement, ce que tu fais, c'est que tu joues sur la variable didactique "espace", la didactique consistant à identifier et hiérarchiser les obstacles que rencontre l'élève dans l'apprentissage d'une APSA pour proposer des contenus adaptés.

La mise en place de cette organisation, avant même l'acquisition de l'amorti, se justifie à travers les travaux sur la pédagogie du sens, notamment ceux d'Eloi en 2000 qui nous explique qu'« il semble, au contraire souhaitable, de proposer dès le début de l'apprentissage des exercices à vocation stratégique-tactique afin d'orienter les actions des élèves et ainsi donner du sens aux acquisitions techniques ». Pour permettre cela, un traitement didactique de l'activité, notamment par l'utilisation de variables didactiques au niveau de l'aménagement et du règlement, a été nécessaire. Je retire ma remarque précédente.

En s'appuyant sur des travaux en psychologie sociale, le grand nombre de matchs face à des adversaires différents, généré par ce type de tâche, favorise l'apparition de conflits socio-cognitifs, concept développé par W.Doise (« Le conflit socio-cognitif » 1991). En effet, selon lui ce conflit « peut entraîner chez le sujet une prise de conscience double : d'une part le sujet peut se rendre compte de l'inadéquation de son système de réponses [...], mais surtout il se rend compte de l'existence d'alternatives différentes de la sienne ». Dans notre tâche, on peut par exemple retrouver cette situation chez un élève « bourrin », ayant un jeu fait exclusivement de frappes fortes, et qui perd face à un autre ayant un jeu fait d'amortis et de lobs. Il pourra, dans ce cas, se rendre compte de l'utilité d'avoir un jeu varié.

Jusqu'à preuve du contraire, il peut y avoir conflit qu'à partir du moment où 2 opinions s'opposent. De ce fait seule une mise en binôme permet l'apparition de ces échanges. Or, dans ton argumentaire, tu ne m'en parles pas.

Les théories de l'apprentissage peuvent, elles aussi, permettre à l'enseignant de justifier la mise en place de cette tâche. En effet, le fait que l'aménagement matériel et du règlement incitent l'élève à effectuer des amortis et des lobs peut s'expliquer à travers les théories écologiques postulant que les contraintes environnementales influent sur l'action de l'élève, ce dernier agissant par adaptation à ces contraintes. Ici, tu affirmes, tu ne démontres pas. Cependant, l'enseignant peut également s'appuyer sur les théories cognitivistes pour justifier de son action, et plus précisément sur le curriculum conatif de Bui Xuan (1993). En effet, pour que cette tâche favorise réellement l'apprentissage de l'élève, il faut que ce dernier ait passé l'étape émotionnelle, qu'il en soit au moins à l'étape fonctionnelle, pour favoriser l'utilisation de ses ressources bio informationnelles, et qu'il ne soit pas submergé par ses ressources affectives. Cela confirme « l'apprentissage vertical » décrit par Famose et les théories cognitivistes. Désolé, mais il s'agit ici d'un survol des connaissances et pas d'une véritable argumentation. Tu vas trop vite.

Les connaissances déclaratives "sont les connaissances des faits, des théories, des évènements, des objets, etc " selon Famose dans "Les recherches actuelles sur l'apprentissage moteur" Dossier EPS n° 28 1996.

Ces connaissances permettent "de comprendre et de mettre en oeuvre les conditions pour agir en sécurité (connaissance du matériel, des règles collectives et individuelles de sécurité), de savoir demander de l'aide et d'apporter parades et assurances actives" d'après le BO n° 5 du 30 janvier 1997, programme cycle central.

Ainsi, lors d'un cours d'escalade, il est important que chaque élève ait assimilé le nœud de 8 pour pouvoir assurer son partenaire. Une fois que le nœud est fait, l'enseignant doit donner son accord pour que le grimpeur commence à gravir la paroi. Si l'élève ne réussit pas, il doit absolument demander de l'aide à ses camarades ou à son professeur.

En escalade, savoir faire un nœud de 8 est primordial pour sa sécurité et celle des autres.

OK

Selon Famose, dans les "recherches actuelles sur l'apprentissage moteur", tout apprentissage est acquisition de connaissances. Cette expression fait référence aux connaissances développées et mémorisées par les élèves comme conséquence ou comme produit de leur activité d'apprentissage en cours d'EPS.

La connaissance déclarative est une de ces connaissances. De telles connaissances comprennent les règlements (par exemple, en saut en hauteur, on doit nécessairement prendre son appel d'un pied), les appellations des instruments qui les composent (par exemple: ski, carre, fixation,...), les buts et les sous buts du jeu et les stratégies offensives et défensives, des types d'actions(position des joueurs sur un terrain de football). Toutes ces connaissances déclaratives sont en rapport avec les finalités et les objectifs des programmes du cycle terminal du lycée(2001). En effet elles permettent une meilleure connaissance des APS nécessaire au développement culturel de l'enfant.

Lors d'une situation de football ou le but est de conserver la balle, l'élève, s'il veut transmettre une balle précise à un coéquipier , doit savoir qu'une passe du plat du pied est plus précise qu'avec le coup du pied. Ce type de connaissances qu'il s'approprie est une connaissance déclarative qui fait donc parti des ressources indispensables que l'élève utilise pour accomplir les tâches auxquelles il est confronté. On constate donc , d'après des travaux Thomas, French et McPerson , que plus les élèves ont une base riche en connaissances déclaratives, plus la réalisation de la tâche sera facile. L'acquisition de connaissances déclaratives en EPS est donc indispensable pour l'apprentissage de l'élève.

Si tu veux

Nous allons essayer de montrer que l'enseignant d'EPS se doit d'effectuer des choix au niveau des contenus, donc du savoir, afin de permettre aux élèves d'acquérir certaines connaissances

Selon Famose, ("Les recherches actuelles sur l'apprentissage moteur"- Dossier EPS n°28-1996), qui s'appuie dans cet article sur la théorie cognitive, ces connaissances se divisent en cinq catégories: les connaissances procédurales, déclaratives, stratégiques, affectives ainsi que les habiletés motrices; et représentent le produit de l'activité d'apprentissage de l'élève.

Si l'on considère les connaissances dites "déclaratives"(C.George, 1998) stockées en mémoire, on peut remarquer l'importance du domaine intellectuel, étant donné qu'elles caractérisent les informations verbales (**pas toujours verbalisées**) que l'élève peut énoncer sous la forme expressive "savoir que..." et fortement liées aux différents concepts de l'APSA (règlement, instrument ,etc.).

Par conséquent, si l'enseignant programme une activité comme la pelote basque, forte d'un ancrage culturel particulier, faisant donc partie de l'ensemble "libre" des activités physiques, l'élève, lors d'un échange, "sait que" la pelote qu'il renvoie ne peut frapper le mur de face au dessous de la ligne (**du bas**). Ainsi, pour ne pas commettre de faute ("falta"), en envoyant la pelote trop bas, l'élève adapte le geste de son bras et l'effectue de bas en haut. De cette manière, le professeur contribue à l'acquisition de 4 types de connaissances (ici, informations, techniques et tactiques de l'activité) qui apparaît dans les programmes du Lycée (BO du 31/08/00).

Cependant, on peut se demander si les autres connaissances, notamment les habiletés motrices, ne jouent pas un rôle majeur et non négligeable, pour l'élève: par exemple dans la réalisation d'un geste, la prise en compte de l'adversaire, ou encore le placement, donc si elles ne sont pas à privilégier en EPS.

Si tu veux

Les programmes Lycée 2000 définissent que les enseignements sont organisés autour de 4 types de connaissances qui sont "articulées et déterminent le contenu des compétences qui sont spécifiées dans les APSA et qui sont attendues à la fin d'un cycle d'apprentissage"(BO du 31 août 2000). Parmi ces connaissances nous trouvons l'information sur l'activité qui selon Famose correspond aux connaissances déclaratives qui permettent d'engendrer l'activité répondant aux exigences d'une tâche (Leplat, Revue EPS n°267). Ainsi lors d'un cycle rugby chez des élèves de 6ème débutants, lors d'une tâche où le but est de faire franchir au ballon la ligne d'en but ,un élève ignorant la connaissance déclarative stipulant l'interdiction de la passe vers l'avant se placera sûrement de façon inefficace (devant le porteur), gênant son équipe son équipe dans l'atteinte du but étant donné que son placement retirera une possibilité de passe à son équipe.

facile

Tout élève, en accord avec les principes de la psychologie cognitive, apprend en acquérant des connaissances. Donc en cours d'E.P.S, lorsque un élève apprend, il apprend un ensemble de connaissances dont l'une d'entre elles **est** appelée " procédurales". Elles se définissent comme "la connaissance de la manière dont on doit réaliser différentes tâches" (Jean Pierre FAMOSE, les recherches actuelles dans l'apprentissage moteur). Elles sont codées en mémoire sous forme bipolaire, conditionnées par un pôle condition "si" et un pôle action "alors". Elles participent en E.P.S. à la prise de décision, ce qui permet d'être plus efficace dans l'action. Par exemple, pour une classe de 6^{ième}, dans l'activité badminton, où une des compétences propres à acquérir est de "marquer le point en jouant dans l'espace libre" (programme de 6^{ième} du 18 juillet 1996) l'élève sera plus efficace et atteindra d'autant plus facilement cette compétence s'il possède des connaissances procédurales sur l'activité, c'est à dire s'il a compris que "si j'ai réussi à repousser mon adversaire en fond de cours alors je fais un amorti (balle jouée proche du filet) pour prendre mon adversaire de vitesse et marquer le point." **OK**

Dans des situations d'évaluation qui remettent en cause leur compétence, certains élèves désireux de conserver une forte estime de soi vont mettre en place des stratégies d'auto handicap visant à rajouter des obstacles supplémentaires (FAMOSE, Motivation et Performance sportive, 1997). Ainsi, un élève de classe de seconde, dans une situation de présentation d'un enchaînement gymnique préférera faire « le pitre » pour que son échec soit attribué à un manque d'effort plutôt qu'à un faible niveau de compétence. Pour éviter ce type de comportement, l'enseignant fera en sorte de dédramatiser la situation d'évaluation en proposant aux élèves d'être évalués par un enchaînement créé et présenté par un groupe. Par ailleurs, l'enseignant confronte de cette façon ses élèves à la quatrième composante méthodologique des programmes de lycée 2001 : « se confronter à l'application et à la construction de règles de vie et de fonctionnement collectif ». **bien**

Bordes

Les connaissances procédurales

L'élève, comme le définissent Méart et Klein dans un article sur les programmes en 2001, doit apprendre une série de connaissances pour être compétent. L'une d'entre elles sont les savoirs faire tactique ou encore nommée par J.P Famose de **connaissances procédurales**. (« les recherches actuelles sur l'apprentissage moteur ». dossier EPS 1996). Elles caractérisent la procédure que l'élève doit utiliser pour résoudre le problème qui lui est posé et atteindre alors le but de la tâche. Elles sont stockées en mémoire sous une forme bi-polaire avec un pôle condition « si » et un pôle action « alors ».

Afin d'illustrer nos propos nous prendrons pour exemple une situation de surnombre, en basket, de deux contre un:

Dans ce cas l'élève porteur de balle **possède** plusieurs alternatives donc doit acquérir plusieurs connaissances procédurales pour atteindre le but qui est de marquer le panier. Il devra donc aiguïser une stratégie. En effet, si le défenseur défend sur moi alors je fais la passe, si le défenseur est loin et défend sur le non porteur de balle alors je dribble jusqu'au panier.

Les connaissances procédurales invitent donc l'élève à faire des choix tactiques au regard des contraintes qui lui sont proposées pour atteindre le but. L'acquisition de ces seules connaissances ne sont pas suffisantes pour un apprentissage efficace en EPS, elles doivent être combinées avec d'autres connaissances telles que: les connaissances déclaratives (ou encore les informations sur l'activité), les connaissances stratégiques (compétences méthodologiques), les habiletés motrices (savoirs faire technique), la connaissance de soi, les savoirs faire sociaux.

OK

Selon Delaunay et Pineau (1989) lorsque l'on dispense un enseignement pour transformer les conduites motrices, ce sont les règles, les rôles, les structures des mouvements qui sont à enseigner et non le geste ou l'habileté.

Les connaissances procédurales sont les connaissances relatives à la manière dont on doit réaliser différentes **tâches**: ce sont des conditions (si...alors...). Ce sont des habiletés intellectuelles. Le rôle de l'enseignant est ici de piloter l'élève dans le cheminement de son action. Pour ce faire, l'enseignant doit placer l'élève dans un contexte de réalisation. Prenons l'exemple d'un cycle de hand-ball avec des quatrièmes, où l'enseignant cherche à obtenir la compétence suivante : « identifier dans l'action et exploiter les indices permettant la poursuite de la contre-attaque ou le passage à un jeu placé » (BO du 13 février 1997 pour les cinquièmes – quatrièmes). L'élève devra se créer son propre répertoire de solutions (sous forme d'algorithme: si...alors...) et l'utiliser en jouant: « si je récupère la balle, en étant en pointe alors je pars au but ; si je suis marqué par un défenseur alors je passe la balle à un partenaire qui pourra redistribuer le jeu »...et cela ainsi de suite. Ainsi l'élève acquiert des connaissances sous forme de savoirs sur l'action.

La question est de savoir si ce type de connaissances est généralisable à tous les sports co..., si le fait de le savoir en foot, garantit la réussite en basket.

L'E.P.S vise à « *l'acquisition, par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux activités physiques et sportives* » (programme classe de 6^{ème}, 1996). Différentes connaissances sont donc le résultat de l'apprentissage en E.P.S. Parmi celles-ci, JP. FAMOSE dans « les recherches actuelles sur l'apprentissage moteur » (dossier EPS n°28, 1996), détermine les connaissances procédurales comme étant « les connaissances de la manière dont on doit réaliser différentes tâches ». Elles se présentent sous une forme schématique, comme ayant deux pôles : un pôle conditionnel et un pôle action (si... alors...). C'est par le biais de ces connaissances, notamment, que « *les élèves vont pouvoir apprendre à mesurer et à apprécier les effets de leur actions* », « *mesurer et apprécier les effets de l'activité* » (compétences méthodologiques, programme classe de 2nd, 2000).

Prenons l'exemple d'une passe au Handball : **Si** je veux effectuer une passe sûre, **alors** je dois être capable d'envoyer le ballon jusqu'à mon partenaire, ce qui demande de connaître sa force, savoir armer son bras sur le côté en montant son coude afin d'obtenir un angle de 90° entre le buste et le bras pour effectuer un geste ample et précis,

alors je dois obtenir une ligne de passe vide jusqu'à mon co-équipier.

Ce genre de connaissances permettent donc aussi à l'élève de « *conduire un affrontement individuel et/ou collectif* » (compétence culturelle, programme classe de 2nd, 2000).

Une connaissance procédurale suffit elle pour être compétent dans la tâche de "faire une passe?"

Selon Jean-Pierre FAMOSE, dans "Les recherches actuelles sur l'apprentissage moteur" (Dossier EPS n°28, 1996), il n'y a aucune différence de nature entre les connaissances procédurales utilisées pour additionner des fractions en maths et celles constituant un principe opérationnel ou un principe d'action en EPS. Il affirme qu'un élève effectue les mêmes opérations mentales pour résoudre un problème auquel il a déjà été confronté dans les deux matières scolaires. Cet élève utilise la règle du "si..., alors...". En badminton, cette règle peut trouver un cas concret de mise en application dans cet exemple: "SI mon adversaire est loin au fond du court, ALORS je fais un rush ou un amorti près du filet". Ce système du "si..., alors...", extensible à volonté en variant les conditions ("si..."), fait partie des ressources disponibles chez l'élève. Mais il n'est toutefois pas suffisant pour la pratique sportive; c'est pourquoi en EPS, il est nécessaire d'acquérir d'autres types de connaissances. Jean-Pierre FAMOSE parle dans cet article des connaissances déclaratives, stratégiques, affectives et du type habiletés motrices, ces dernières étant selon lui trop souvent mises au second plan au profit des connaissances intellectuelles. Les Instructions Officielles de 1996 préconisent bien évidemment l'enseignement de toutes ces connaissances durant le cours d'EPS.

Pourquoi pas...

Il paraît difficile pour un professeur d'EPS de prendre en compte les émotions ressenties par l'ensemble des élèves d'une classe, du fait notamment de l'hétérogénéité des classes. Par exemple, en judo, certains élèves peuvent se sentir heureux de combattre contre leurs camarades. Ces élèves épouveront alors une certaine satisfaction au cours de la séance. Au contraire, des élèves peuvent avoir peur d'affronter des camarades (s'ils sont plus grands et plus costauds par exemple), créant chez eux de l'insatisfaction. Pour affronter cette peur, ces élèves peuvent alors établir des stratégies de Copping (Lazarus et Launier) pour accomplir la tâche qui leur est demandée. Et alors, c'est quoi? Il arrive parfois que ces stratégies de Copping se traduisent par des stratégies d'évitement : l'élève refuse alors de faire la tâche car il estime que sa santé physique est en danger par exemple. Or, si l'élève ne réalise pas la tâche, il ne pourra pas réussir, et donc ne pourra pas devenir autonome et lucide dans sa pratique physique (finalités programmes collèges et lycées), il n'aura aucune envie de pratiquer cette activité en dehors du système scolaire, ne lui permettant pas de prendre en main sa vie physique d'adulte.

Où est ta référence d'article?

Concrètement, c'est quoi une stratégie de coping?

Clarté du but, et aménagement matériel :

Dans cet argument, nous soutiendrons l'idée que la clarté du but est une variable essentielle pour permettre à l'élève de s'engager dans la tâche et de faire la relation entre les moyens mis en œuvre et le résultat de l'action. C'est-à-dire le lancer dans un processus de réflexion, afin qu'il devienne acteur dans ses apprentissages (loi d'orientation 1989). En effet nous envisageons le but comme un élément permettant aux élèves de déclencher et de guider l'action. Ainsi il nous semble que l'aménagement du milieu (matérialisation du but) est un procédé efficace pour rendre le but explicite.

Fleurance ("apprentissage moteur: rôle des représentations" 1991 édition revue eps) stipule "que le but doit être clair et conscient afin que s'établisse le processus permettant la mise en place de la relation moyens/fins" par ailleurs Schmidt in "apprentissage moteurs et performances" 1992 souligne que le but est primordial dans la mesure où il organise les phases de perception et de décision de la réponse motrice.

Nous illustrerons nos propos en nous plaçant dans le cadre de l'activité tennis de table avec des élèves de quatrième afin d'atteindre la compétence culturelle " conduire et maîtriser un affrontement individuel » .A cette fin nous essayerons de leur permettre de réussir à la fin du cycle de viser la table adverse latéralement et en profondeur pour susciter un renvoi défavorable". Pour cela, nous prescrirons une situation aménagée dans laquelle nous placerons sur les 3/4 de la table un tapis de sol en mousse interdisant les rebonds dans cette partie de la table. Cette organisation matérielle obligera les élèves à placer leur balle sur le 1/4 de table libre se situant sur le fond de la table adverse pour espérer mettre en place un échange et marquer des points.

Nous espérons que les élèves, grâce à cette situation inspirée des théories écologiques de Gibson reprise par D.Bouthier « EPS et contenus didactiques » SNEP1986, découvriront et s'approprièrent les contenus d'enseignement suivants : pour renvoyer la balle en profondeur sur la table adverse je dois frapper la balle avec une raquette qui regarde vers l'avant (et non vers le haut), effectuer un mouvement plus orienté vers l'avant que vers le haut et continuer le geste une fois que la balle est touchée pour accompagner la balle vers l'avant, « avancer dans la balle » pour allonger la trajectoire en décalant les appuis (jambe droite derrière pour coup droit) avoir les jambes fléchies et le poids sur l'avant, terminer le mouvement vers l'endroit où l'on veut envoyer la balle.

Connaissance du résultat / Critère de réussite

La connaissance du résultat doit permettre à l'élève de conditionner ses apprentissages. En effet, son intérêt est de permettre à l'élève de comprendre les raisons du décalage **entre le but visé et le résultat obtenu** et de mobiliser les ressources appropriées afin de modifier son comportement. Selon Marsenach (« revue française de pédagogie »), « les contenus d'enseignements proposés doivent permettre à l'élève de réussir et de comprendre les raisons de la réussite ». Marsenach entend par là que l'enseignant doit proposer des critères de réussite et de réalisation qui permettront à l'élève de réussir et donc d'apprendre par la modification du comportement. Prenons l'exemple d'une classe de Terminale, en gymnastique, où les élèves vont devoir apprendre à gérer (au niveau de l'émotion et de l'esthétique) un renversement dans l'espace en vue de la réalisation d'un saut de lune. Pour cela, l'enseignant va proposer une situation où les élèves, lors d'un ATR, devront retomber à plat-dos sur un tapis en mousse. Il va expliquer que pour réussir l'exercice, on ne doit entendre qu'une tonalité lorsque l'élève se réceptionne à plat-dos. Si ce n'est pas le cas et que l'on entend deux tonalités successives, c'est que l'élève n'a pas réussi. Dans ce cas là, ses camarades qui observent, avec l'aide de l'enseignant, chercheront à comprendre les raisons de son échec afin de corriger les erreurs (placement des mains, gainage, position de la tête...). Ceci va permettre à la fois à l'élève qui a échoué d'avoir un retour sur son action, et de modifier son comportement par la suite, et à ses camarades d'éviter de faire les mêmes erreurs. Et c'est ainsi que de **par** la connaissance du résultat les élèves vont pouvoir modifier leur comportement.

Dans cet argumentaire qui aurait pu citer Famose pour la réduction de la discrépence, ou bien parler des apprentissages vicariants. Pour autant ton argumentaire est satisfaisant, toutefois il me semble que c'est une tâche que l'on propose davantage à des élèves de collège qui a des élèves de terminale qui ont choisi cette activité au bac.

Connaissance du résultat / Critère de réussite

La connaissance du résultat doit permettre à l'élève de conditionner **????** ses apprentissages. En effet, son intérêt est de permettre à l'élève de comprendre les raisons du décalage (**entre quoi et quoi?**) et de mobiliser les ressources appropriées afin de modifier son comportement. Selon Marsenach (« revue française de pédagogie »), « les contenus d'enseignements proposés doivent permettre à l'élève de réussir et de comprendre les raisons de la réussite ». Marsenach entend par là que l'enseignant doit proposer des critères de réussite et de réalisation qui permettront à l'élève de réussir **plutôt de savoir s'il a réussi**) et donc d'apprendre par la modification du comportement. Prenons l'exemple d'une classe de Terminale, en gymnastique, où les élèves vont devoir apprendre à gérer (au niveau de l'émotion et de l'esthétique) un renversement dans l'espace en vue de la réalisation d'un saut de lune. Pour cela, l'enseignant va proposer une situation où les élèves, lors d'un ATR, devront retomber à plat-dos sur un tapis en mousse. Il va expliquer que pour réussir l'exercice, on ne doit entendre qu'une tonalité lorsque l'élève se réceptionne à plat-dos. Si ce n'est pas **le** cas et que l'on entend deux tonalités successives, c'est que l'élève **n'avait pas les jambes en alignement avec le tronc, donc** n'a pas réussi. Dans ce cas là, ses camarades qui observent, avec l'aide de **l'enseignant**, chercheront à comprendre les raisons de son échec (**erreur serait plus appropriée**) afin de **(les)** corriger les erreurs (placement des mains, gainage, position de la tête...). Ceci va permettre à la fois à l'élève qui a échoué d'avoir un retour sur son action, et de modifier son comportement par la suite, et **peut, dans le même temps permettre à** ses camarades **observateurs** d'éviter de faire les mêmes erreurs. Et c'est ainsi que de **par** la connaissance du résultat les élèves vont pouvoir modifier leur comportement.

C'est plutôt bon

Au départ, une tâche appartient à l'enseignant ; elle est assignée (J.P Famose, Pédagogies de situations, 1982). Ce-dernier la construit lors de la phase de pré-action (M.Piéron, Pédagogie des activités physiques et du sport, 1992), c'est-à-dire sans la présence des élèves. Le professeur d'EPS fonde tout son enseignement autour de tâches motrices (J.P Famose, Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information, 1986) qui sont donc pour lui fondamentales. Dans ce travail, l'enseignant doit choisir un but pour orienter la tâche et sans lequel elle ne peut exister. Dès lors, il se préoccupe de ses élèves. Le but de la tâche doit être en décalage optimal (L.Allal, L'évaluation dans un enseignement différencié, 1979) avec les ressources des élèves afin de susciter au mieux la motivation de ceux-ci. En effet, si l'élève peut avoir l'impression d'être sous-estimé lorsqu'une tâche beaucoup trop simple lui est proposée – c'est le cas de l'élève de 3^{ème} à qui on proposerait l'apprentissage de la roulade avant en gymnastique – il ne va alors fournir aucun effort pour réaliser cette tâche. Il en est de même dans le cas d'une tâche trop difficile (salto carapé avec des 5^{ème} par exemple). Si le but semble **inatteignable** pour l'élève, il ne va pas non plus s'engager dans l'action pour ne pas faire preuve de son incompetence. Ou alors, il va développer des stratégies motivationnelles d'évitement (J.P Famose, La motivation en éducation physique et en sport, 2001) en commençant son salto par un ½ tour par exemple. dans ces deux cas, l'élève, non-motivé (**tu viens de démontrer qu'il n'existe pas d'élèves non motivés, mais qu'ils sont toujours motivés, soit etc...**), s'éloigne du but fixé par la tâche et ne s'investit pas dans un apprentissage, d'où l'importance primordiale du décalage optimal. Maintenant, ce n'est pas le seul facteur qui entre en jeu pour motiver les élèves ; il faut aussi que le but de la tâche soit représentatif pour eux, qu'il ait du sens (**rèf ? Rocheix, le rapport au savoir, voir la liste des textes**) pour qu'ils puissent se l'approprier afin de transformer la tâche assignée en tâche privée. A partir de là, différents types de motivation entrent en jeu. Elle peut être intrinsèque (interne à l'individu) si celui-ci poursuit des buts de maîtrise, c'est-à-dire s'il veut se dépasser soi-même, ou alors à l'inverse extrinsèque s'il poursuit des buts de comparaison sociale ou de compétition. Cette-dernière est connotée négativement d'un point de vue éducatif et n'est donc pas à privilégier dans les apprentissages. L'enseignant a alors tout intérêt à prescrire des tâches ayant des buts orientés vers un climat de maîtrise s'il veut motiver ses élèves de façon positive. **Je crois qu'il faut surtout alterner des tâches avec des buts de nature différents...**

C'est bien

Il est important de préciser que l'apprentissage en EPS est lié à la notion d'engagement de l'élève dans l'activité. En effet, pour intégrer des savoirs nouveaux, l'élève doit s'investir de façon optimale dans l'action. Dans cette interaction entre investissement et apprentissage, la motivation joue un rôle fondamental. La quantité d'efforts que l'élève consent à fournir est liée à la perception qu'il se fait de la difficulté de la tâche à réaliser. S'il se sent capable de réussir, il acceptera de fournir les efforts nécessaires jusqu'à l'atteinte du but fixé. FAMOSE dans son article "Motivation et Performance Sportive", développe cette idée sous l'appellation de "croyance d'efficacité personnelle". Pour illustrer ce point, prenons comme exemple une séance d'escalade où l'enseignant fixe comme but de grimper une voie en 50". Les élèves qui se sentent compétents peuvent se fixer un objectif plus difficile (grimper en 35"), ce qui prouve qu'ils ont confiance en eux. Cette initiative incite les élèves à s'investir davantage pour atteindre le but et entretient par conséquent leur désir de poursuivre leur apprentissage.

Oui, à ceci près qu'il s'agit d'une initiative d'élève, et pas de l'enseignant, et ce qui pose le problème de savoir ce qui est différent du point de vue des apprentissages entre le fait de monter la voie en 50" et 35"?

La motivation repose sur un ensemble de croyances : les croyances sur la difficulté de la tâche, les croyances d'efficacité personnelles et les attributions causales.

Pour motiver ses élèves le professeur doit agir sur cet ensemble de croyances afin de les influencer.

Selon Famose, en 1997, dans « Motivation et performance sportive », dossier EPS N°35, le professeur doit influencer les croyances sur la difficulté de la tâche afin de diminuer la difficulté perçue estimée à l'avance.

Prenons l'exemple d'une classe de 4^e, en gymnastique et plus particulièrement en saut de cheval. Le professeur propose aux élèves d'effectuer un ATR sur le cheval et de retomber à plat dos sur un tapis, en prenant de l'élan. On se rend compte que la majorité des élèves échoue (tâche jugée d'une difficulté supérieure par l'élève : conception normative de la difficulté). Pour agir sur cette croyance, le professeur va remplacer le cheval par un Dima car la difficulté perçue par les élèves est trop importante et ils sont donc démotivés.

On remarque qu'avec le Dima les élèves se laissent plus facilement tomber sur le tapis et ainsi la difficulté perçue par l'élève est moins importante.

C'est ainsi que le professeur agit sur les croyances de l'élève afin qu'il garde une motivation importante et qu'il ait envie de continuer l'exercice.

La motivation est un processus influencé par de nombreux facteurs. Parmi ces facteurs , on distingue les croyances que les élèves ont vis à vis de la performance.

Famose en 1997 dans « Motivation et performance sportive » du dossier EPS n°35 p 213 nous indique que « l 'idée fondamentale concernant l'entraînement psychologique des sportifs consiste à penser que les entraîneurs, ou les enseignants d 'EPS doivent essayer d'agir **sur** ces croyances ».

En effet, pour permettre à l'élève de maintenir un schéma positif de soi, l'enseignant ne doit pas évoquer le manque d 'habileté de ce dernier , « il doit insister sur le manque d 'effort, le manque de respect des consignes ».

Prenons un exemple pour expliciter nos propos **avec une** classe de **seconde** en handball.

L'enseignant propose aux élèves une situation qui leur permet d'apprendre à accéder collectivement vers la cible afin de marquer en **prenant** en compte la défense adverse. Il met en place un système où l'élève utilise le « une – deux » pour se créer un intervalle permettant de percer la défense. A la suite de ça, il propose un match où les deux équipes ont tour **à** tour trois fois le ballon en attaque.

On demande aux élèves qui observent le match de compter les buts (**ça, ce n'est pas trop compliqué**). A la fin, l'enseignant **réunit** le groupe classe pour un bilan. Ils proposent aux élèves d'expliquer à quoi ils attribuent leur défaite. Après discussion, l'enseignant insistera sur le fait que finalement la défaite est liée à un manque de respect des consignes plutôt **qu'à** un manque d'habileté. En effet, il mettra en évidence l'utilité de l'exercice **précédant** le match pour favoriser l'attaque.

Ainsi en insistant sur le non- respect des consignes, l'enseignant ne détériore pas les attentes des élèves et permet ainsi de maintenir un schéma de soi positif car il ne remet pas en question les habiletés.

Un peu long, mais ok.

Famose nous dit qu'il faut fixer des buts difficiles mais réalistes. En effet, en référence au décalage optimal de L. Allal, si l'on veut faire progresser un élève, il faut créer un décalage entre la structure de la tâche et celle du sujet. «Le décalage sera optimal lorsque les informations fournies par la tâche peuvent être assimilées et traitées par l'élève, tout en faisant surgir en même temps des contradictions et des conflits qui suscitent un dépassement de son mode de traitement actuel ». Par exemple, en EPS, dans les programmes de la classe de sixième (BO n°29 du 18 juillet 1996), on nous dit, au niveau des compétences propres des sports de raquettes, que les élèves doivent savoir réaliser des frappes en jouant sur les paramètres simples des trajectoires (vitesse et direction). Précisons que l'un des moyens d'augmenter la difficulté du but est de jouer sur les conditions de réalisation, par exemple le règlement. Donc, en s'appuyant sur le badminton et en supposant que le problème relevé chez les élèves est qu'ils renvoient toujours le volant au centre du terrain, on pourrait fixer le but suivant : « gagner le match ». Au niveau du règlement, on peut diviser le terrain en 2 et attribuer 3 points à la zone du fond et 1 point à la zone de devant. De cette façon, si l'élève veut gagner le match, et par conséquent atteindre le but fixé, il a tout intérêt à atteindre la zone du fond, en trouvant seul le placement pour y parvenir. Ainsi, il est obligé de dépasser son mode de traitement actuel en élaborant de nouvelles stratégies d'apprentissage, le but étant difficile mais réaliste.

Nous allons voir comment l'enseignant d'EPS peut utiliser la démonstration afin de maintenir, voire d'augmenter le sentiment de compétence des élèves.

UBALDI (Les compétences, 2005) affirme qu'il existe différents facteurs qui peuvent agir sur le sentiment de compétence des élèves, parmi lesquels se trouvent les expériences vicariantes. Il s'agit en fait d'apprendre en regardant les autres faire, en intégrant certaines images mentales du geste à faire. En ce sens, la démonstration joue un rôle au niveau du sentiment de compétence. Ainsi, UBALDI nous explique que selon la personne qui démontre, et selon le résultat de la démonstration, le sentiment de compétence des élèves peut être modifié. Par exemple, en gym, en saut de cheval, lors d'un travail de lune avec des élèves de 1ere, si un élève expert(ou le prof) démontre la lune et **qu'il réussisse, alors l'impact chez les observateurs sera réduit: "c'est normal qu'il réussisse, il est bon". Par contre, s'il se "rate" (il retombe violemment et se fait mal), les autres élèves débutants vont voir leur sentiment de compétence diminuer: "si lui rate, alors moi je ne risque pas d'y arriver" peuvent-ils se dire. Par contre, si un élève jugé moins compétent y arrive, les autres élèves verront leur sentiment de compétence augmenter: "si lui y arrive, je peux le faire aussi".**

L'enseignant d'EPS doit donc faire attention aux élèves qu'il choisit pour démontrer. Et, en cas d'échec, il devra non seulement s'en servir pour mettre l'accent sur ce qui n'a pas fonctionné, mais surtout, pour maintenir le sentiment de compétence de tous les élèves, il devra aussi s'attacher à faire réussir ce même élève.

La démonstration faite par l'élève.

Nous allons montrer au travers de cet argument que la démonstration effectuée par un élève pour favoriser le progrès moteur d'un autre élève permet d'améliorer les apprentissages sociaux. Selon Winnykamen en 1991, dans "apprendre en imitant", l'observation d'un élève est "une activité intellectuelle comme les autres" qui pourrait lui permettre de se construire un schéma de réponse adaptée. Pour autant, elle ajoute que l'observation induite par la démonstration et effectuée par l'un de ses camarades, n'a d'utilité que si elles génèrent des interactions. Dès lors, toujours selon cet auteur, c'est un procédé "sans action réelle, mais non sans activité", si et seulement si, il y a des échanges d'opinions entre celui qui fait et celui qui observe. En effet, Meirieu en 2004, dans "faire l'école, faire la classe", démontre que "l'élève évolue s'il intègre de nouveaux éléments dans son architecture psychique". Ces nouveaux éléments peuvent émerger de la démonstration de l'élève référent et par les différences de points de vue que font ressortir les interactions verbales suivant la démonstration.

Dès lors, la démonstration d'un élève à un autre permet à ce dernier d'intégrer de nouvelles données et favorise, par les interactions exigées, les apprentissages sociaux.

Prenons par exemple une classe de quatrième ayant un vécu de 1 fois 10 heures en football. L'enseignant constate de nombreuses difficultés dans "l'atteinte de la cible" provoquées par la succession de mauvais choix. C'est en ce sens qu'il propose à un élève d'observer les actions d'un autre élève, participant à l'association sportive, dans une situation de trois contre deux. Après chaque action, l'élève observateur devra démontrer à l'élève démonstrateur de ce qui l'a guidé dans ses choix : "j'ai décidé d'avancer vers la cible car les deux défenseurs se sont uniquement attachés à défendre sur les camarades, ils ne sont pas venus vers moi." Cette situation, entre un observateur et démonstrateur, permet à l'élève qui observe de mieux comprendre les mécanismes décisionnels, et, de plus, favorise l'émergence d'interactions verbales entre eux, autorisant alors l'apparition d'apprentissages sociaux.

Cependant la démonstration peut aussi desservir les élèves dans leurs apprentissages. En effet si elle peut être un outil pour faire acquérir les connaissances et compétences, elle peut également être vue comme une dépendance pour certains élèves. En ayant régulièrement recourt à la démonstration, Hébrard nous dit que l'élève s'accoutume à celle-ci et ne recherche plus la solution de lui-même (dans Revue staps n° 3 en 1981). Il adopte une position d'attente de solution. Dans ce cas l'élève n'investit plus d'efforts pour rechercher la solution aux problèmes soulevés. De plus cette accoutumance à la démonstration peut entraîner une baisse de l'autonomie de l'élève dans le processus d'apprentissage et ceci va à l'encontre de ce qui est attendu dans les programmes comme « se **fixer** et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition » ou « **former** par la pratique un citoyen lucide, autonome ». La démonstration doit être un outil mais un outil qui permis d'aider les élèves sans pour autant les rendre dépendants.

La démonstration peut-être une solution à l'élève notamment si ce dernier se trouve dans l'étape technique (Bui xuan en 89 curriculum conatif) et qu'il recherche l'efficacité. En effet l'enseignant pourra utiliser la démonstration d'un geste technique afin que l'élève **souhaitant** être plus performant, accède à une technique qui le rendra plus efficace et donc efficace à moindre coût dans l'action. Dans ce cas là, la démonstration est un outil qui permet à l'élève d'accéder directement à la solution du problème posé, contribuant ainsi à l'atteinte d'un niveau supérieur. Pour étayer mon propos nous prendrons l'activité volley-ball avec une situation travaillant sur le smash. L'élève demande à l'enseignant comment il **doit** faire pour que sa balle **ne sorte plus**. A ce moment là le professeur pourra montrer la technique du cassé de poignet en fin de geste, qui rabat la balle vers le sol. La démonstration devient individuelle, car elle est à mettre en relation avec l'étape d'apprentissage spécifique à chaque élève. La démonstration du poignet cassé n'aurait pas utile à la classe car tous les élèves ne sont pas au même niveau que l'élève précédemment décrit.

Pour quelles raisons, la réalisation de la tâche par un ou plusieurs élèves face au reste de la classe est-elle nécessaire ? L'une des raisons principales est que la classe est constituée d'élèves hétérogènes au niveau des « profils pédagogiques » (De La Garanderie 1984) : certains élèves qui privilégient le mode transmission auditif comprennent mieux les consignes verbales, alors que d'autres sont plus sur le registre visuel. Il semble, donc, nécessaire de proposer une démonstration accompagnant ces consignes verbales afin de satisfaire les différents profils pédagogiques et de contribuer à la « réussite de tous » (Loi d'orientation 1989). Par ailleurs, en classe de 6ème voir même en classe de 5ème, de nombreux élèves sont sur le stade des opérations concrètes (Piaget) alors que d'autres ont dépassé ce stade et sont sur les opérations abstraites. Ceci sous-tend que certains élèves du collège ne **comprendront** pas ou peu les consignes verbales données par l'enseignant ; il **semblerait plus favorable**, donc, pour eux **d'**ajouter la démonstration. Ainsi, lors d'une séance de gymnastique, l'enseignant qui présente une tâche de réalisation de la roulade arrière demandera à un élève de réaliser la difficulté devant l'ensemble de la classe. Les élèves à dominante visuelle pourront, ainsi, reproduire et, donc, imiter le modèle. Toutefois, encore faut-il que l'enseignant focalise l'attention des élèves sur l'information pertinente (Winnikamen 1981). En effet, à cause de l'attention sélective, l'observateur sélectionne les éléments qu'il considère comme étant utile au détriment des données accessoires. L'apprentissage par observation nécessite, donc, que l'enseignant donne une fenêtre d'observation aux élèves pour qu'ils se focalisent sur les aspects pertinents du modèle. Si l'on reprend notre exemple de gymnastique, l'enseignant attire l'attention des élèves en précisant quelles sont les procédures déterminantes à la réalisation de la roulade arrière : « Regardez comment il positionne sa tête, il rentre la tête ; regardez ces mains sont au-dessus des épaules... ». Ainsi, « par l'observation des autres, ils (les élèves) parviennent à distinguer les conduites d'apprentissage efficace » (programme du cycle terminal BO HS n°5 du 30/08/2001). Cet apprentissage vicariant se faisant par le biais de la démonstration semble, donc, être un mode d'apprentissage au même titre que l'apprentissage par essai-erreur (Meirieu). **TB**

La démonstration peut être un moyen prôné par l'enseignant dans l'optique de permettre à l'élève d'acquérir les connaissances et compétences générales du collège, relatives à "agir en sécurité pour soi et assurer la sécurité des autres". Nous allons étayer ces propos à travers la démonstration de la parade en gymnastique. L'enseignant souhaite faire apprendre à ses élèves de terminale un flip arrière. Cette acrobatie est très perturbant pour l'individu car elle crée des émotions intenses liées à l'investissement de l'espace arrière, avec perte des repères de terrien, consécutive à une rotation autour d'un axe longitudinal aérien. La réalisation de cet élément, si elle intervenait dans un contexte non sécurisé, pourrait être dangereuse, notamment au regard d'une chute possible sur les cervicales. Afin de prévenir ce danger, l'enseignant démontrera la parade. Pour cela, il expliquera son positionnement vis-à-vis de celui qui réalise : se mettre de profil, latéralement et en arrière de l'exécutant, avec des appuis forts et stables, pour pouvoir soutenir son camarade s'il est en difficulté. Il expliquera aussi son positionnement des mains (si le pareur est à droite, alors il place sa main gauche sur la cuisse et sa main droite au niveau lombaire) afin de montrer le rôle qu'elles jouent. La main gauche donne de la vitesse pour ramener les jambes et la main droite soutient le corps de l'élève. À travers cette méthode, nous pouvons remarquer que l'enseignant peut en profiter pour dispenser les règles d'actions spécifiques (Gréhaigne, "du bon usage des règles d'action", 1991) au flip arrière (compétences spécifiques, BO de juillet 1996) tout en dispensant les connaissances et compétences générales (même BO) pour assurer la sécurité de l'autre.

Cependant, assurer la sécurité au flip arrière demande des responsabilités, une attention et une abstraction que les élèves de sixième peuvent ne pas avoir. De plus, démontrer ne veut pas dire apprendre. L'éducation physique et sportive est une discipline de savoir en actes, c'est en faisant qu'on apprend car l'élève investit ses ressources et les organise. Il sera alors indispensable de faire passer chaque élève au moins une fois sous le contrôle visuel de l'enseignant.

La démonstration faite par un élève ou un groupe d'élèves va permettre à l'enseignant d'EPS de repérer les problèmes que rencontrent ses élèves et ainsi réguler son enseignement en faisant évoluer ses situations d'apprentissage. Cette démonstration peut en définitive s'apparenter à une évaluation diagnostique. Pour juger de la pertinence de la tâche qu'il souhaite prescrire, l'enseignant peut demander à ses élèves de la démontrer.

Par exemple, en handball, avec une classe de cinquième ayant eu une fois 10 heures de pratique antérieure, l'enseignant demande à ses élèves de lui montrer les solutions qu'ils connaissent pour résoudre une situation de trois contre deux et marquer un but. Dans cette situation, l'enseignant va repérer les "conduites typiques" (Vacher, 1994, "escalade, les conduites typiques") qui sont des comportements caractéristiques chez l'ensemble de ses élèves dans la situation. Les comportements qui se manifestent sont de nombreuses pertes de balle des attaquants du fait que les défenseurs interceptent les balles, ou gênent les passes, et finalement très peu de tirs au but. L'enseignant, face à ces conduites motrices va pouvoir réguler son enseignement en mettant en place une défense raisonnée (défenseurs avec les bras derrière le dos) pour favoriser l'attaque et la mise en place de tactiques, c'est-à-dire des choix à effectuer au regard de la présence ou non d'un défenseur face à eux.

Dans cet exemple, la démonstration va servir pour les observateurs à se rendre compte des problèmes qu'ils risquent eux-mêmes de rencontrer dans la même situation.

Pour autant, la démonstration sera d'autant plus pertinente qu'elle touche directement les motifs d'agir de l'élève.

En effet, les élèves qui se situent, pour cette tâche, à l'étape technique du curriculum conatif de Bui-Xuan ("une modélisation du progrès pédagogique", 1993) attendent de la démonstration qu'elle présente de façon précise les différentes tactiques pouvant être autant de solutions pour franchir le rideau défensif des deux défenseurs, par exemple fixer-passer à l'aide d'un 1-2, ou bien appel de l'un des deux attaquants permettant d'attirer un défenseur pour que l'autre attaquant se retrouve seul. Les élèves vont alors tâcher de reproduire les solutions qui ont pu être démontrées.

Par contre, un élève se situant, pour cette même tâche, à l'étape fonctionnelle du curriculum conatif de Bui-Xuan, va trouver son compte dans cette démonstration à la condition qu'elle lui montre ce qu'il y a globalement à réaliser, c'est-à-dire l'atteinte du but. La démonstration ne va pas montrer de façon explicite les solutions tactiques à mettre en œuvre. L'élève, dans ce cas, va devoir investir ses ressources bio informationnelles et bioénergétiques dans la recherche de ces solutions.

Enfin, un élève qui est encore, pour cette tâche, à l'étape émotionnelle attendra de la démonstration qu'elle lui apporte la preuve qu'il ne sera pas affecté physiquement ou psychologiquement en la réalisant. En effet, sur le plan affectif, l'élève est encore un peu fragile et il attend de la démonstration la certitude de sortir indemne de la situation. Le fait de demander aux défenseurs d'avoir les mains dans le dos va contribuer à le sécuriser.

La démonstration a différentes fonctions qui dépendent notamment du niveau de l'élève. Pour un élève débutant, l'utilisation de la démonstration peut permettre de lui prouver que la situation n'est pas dangereuse et qu'il en ressortira indemne. En effet Bui-Xuan (*Didactique et méthodologie de l'EPS*, 1989) définit la première étape lors de la confrontation à une tâche comme l'étape émotionnelle dans laquelle l'élève cherche à préserver son intégrité physique : ressortir de la situation intact. Ainsi en faisant démontrer un élève de même niveau, l'enseignant va montrer à l'élève qu'il peut s'engager car il ne risque rien, il ressortira indemne de la situation... De plus, le fait d'être sur cette étape émotionnelle, l'élève risque d'être plus attentif à tous les éléments qui vont lui permettre de ressortir indemne et donc avoir un engagement sécuritaire. Par exemple en judo lors de l'apprentissage de la chute avec une classe de troisième, on fera démontrer qu'il n'y a pas de danger et les éléments nécessaires pour ne pas se faire mal (garder menton poitrine, ainsi que la contraction des muscles du cou pour que la tête ne vienne pas frapper le sol et tenir la manche de celui qui chute pour amortir cette chute). La démonstration va donc ici permettre un engagement sécuritaire de l'élève car il a vu qu'on pouvait réaliser la tâche sans se faire mal et les éléments nécessaires à cette réalisation.

Cependant la démonstration peut aussi desservir les élèves dans leurs apprentissages. En effet si elle peut être un outil pour faire acquérir les connaissances et compétences, elle peut également être vue comme une dépendance pour certains élèves. En ayant régulièrement recourt à la démonstration, Hébrard nous dit que l'élève s'accoutume à celle-ci et ne recherche plus la solution de lui-même (dans Revue staps n° 3 en 1981). Il adopte une position d'attente de solution. Dans ce cas l'élève n'investit plus d'efforts pour rechercher la solution aux problèmes soulevés. De plus cette accoutumance à la démonstration peut entraîner une baisse de l'autonomie de l'élève dans le processus d'apprentissage et ceci va à l'encontre de ce qui est attendu dans les programmes comme « se **fixer** et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition » ou « **former** par la pratique un citoyen lucide, autonome ». La démonstration doit être un outil mais un outil qui permis d'aider les élèves sans pour autant les rendre dépendants.

Ça me va tout à fait.

La démonstration peut-être une solution à l'élève notamment si ce dernier se trouve dans l'étape technique (Bui xuan en 89 curriculum conatif) et qu'il recherche l'efficience. En effet l'enseignant pourra utiliser la démonstration d'un geste technique afin que l'élève **souhaitant** être plus performant, accède à une technique qui le rendra plus efficient, **c'est-à-dire** efficace à moindre coût dans l'action. Dans ce cas, la démonstration est un outil qui permet à l'élève d'accéder directement à la solution du problème posé, contribuant ainsi à l'atteinte d'un niveau supérieur. Pour étayer mon propos nous prendrons l'activité volley-ball avec une situation travaillant sur le smash. L'élève demande à l'enseignant comment il peut faire pour que sa balle soit "bonne"? A ce moment là le professeur pourra montrer la technique du cassé de poignet en fin de geste, qui rabat la balle vers le sol. La démonstration devient individuelle, car elle est à mettre en relation avec l'étape d'apprentissage spécifique à chaque élève. La démonstration du poignet cassé n'aurait pas utile à la classe car tous les élèves ne sont pas au même niveau que l'élève précédemment décrit.

Ça me va également parfaitement.

L'enseignant pourra utiliser la démonstration dans toutes les APSA. Mais il semble que l'objet de la démonstration va évoluer selon la logique interne de chaque APSA. Ainsi, si on prend des activités caractérisées comme morphocinétiques telle la danse ou la gymnastique, la démonstration de mouvements précis semblent être une manière efficace d'aborder l'activité, ou tout du moins de permettre des apprentissages lors des séances. Plus précisément, pour l'apprentissage de l'ATR ou de la roulade par exemple, il paraît intéressant de montrer l'élément afin que les élèves se construisent la représentation de son corps dans l'espace. Dans le même ordre d'idées, l'enseignant pourra démontrer à ses élèves, en classe de première, en danse, une séquence dansée de base 8 à 16 temps. À partir de celle-ci, il sera possible d'y ajouter et intégrer des nuances et procédés chorégraphiques pour construire une chorégraphie. Ces activités se révèlent être plus intéressantes pour proposer des démonstrations de gestes précis.

À l'inverse, des activités topocinétiques, comme les sports collectifs, peuvent permettre d'autres sortes de démonstration. En effet, plus que de proposer un modèle technique, le professeur va pouvoir proposer des démonstrations de choix tactique. Il va ainsi démontrer dans des situations de jeu, la bonne ou les bonnes solutions à prendre. Donc, suivant la nature propre aux APSA, l'enseignant va établir différents types de démonstration. Cependant, quelle que soit l'APSA, la démonstration de techniques et de gestes inhérents à la sécurité seront indispensables.

L'enseignant pourra utiliser la démonstration dans toutes les APSA. Mais il semble que l'objet de la démonstration va évoluer selon la logique interne de chacune d'elles.

Ainsi, si on prend des activités caractérisées comme morphocinétiques telles que la danse ou la gym, la démonstration de mouvements précis semble être une manière efficace d'aborder l'activité, ou, tout du moins de permettre des apprentissages lors des séances. Plus précisément, par l'apprentissage de l'ATR ou de la rondade par exemple, il paraît intéressant de montrer l'élément afin que l'élève se construise la représentation de son corps dans l'espace. Dans le même ordre d'idée, l'enseignant pourra démontrer à ses élèves en classe de 1^{ère} danse, une séquence dansée de base 8 ou 16 temps. A partir de celle-ci, il sera possible d'y ajouter et intégrer des nuances et procédés chorégraphiques pour construire la chorégraphie. Ces activités se révèlent être plus intéressantes pour proposer des démonstrations de gestes précis.

A l'inverse, des activités topocinétiques comme les sports collectifs peuvent permettre d'autres sortes de démonstration. En effet, plus que de proposer un modèle technique, le professeur va pouvoir proposer des démonstrations de choix tactiques. Il va ainsi démontrer dans des situations de jeu, la bonne ou les bonnes solutions à prendre. Donc, suivant la nature propre aux APSA, l'enseignant va établir différents types de démonstrations. Cependant, quelle que soit l'APSA, la démonstration des gestes relatifs à la sécurité seront indispensables.

Dans son article “des pas en avant en natation sportive aux visées éducatives en EPS”, UBALDI identifie pour chaque étape de l'apprentissage en natation sportive des indicateurs de maîtrise. Ces derniers permettent de caractériser ce qu'il faut acquérir ou maîtriser pour passer d'un état à un autre.

De fait il s'agirait de “se déplacer plus vite en freinant moins” pour passer de l'état du “marcheur gigoteur” à celui de nageur “alternateur apnéiste”. Ainsi, jusqu'au “nageur technique” (ce que UBALDI définit comme la 4e et dernière étape), l'auteur prescrit des indicateurs de maîtrise propres à caractériser les différents niveaux. Finalement il définit l'apprentissage comme un “fil rouge” fait de “pas en avant” successifs. Cette théorie de l'apprentissage peut aller à l'encontre d'auteurs pour lesquels l'apprentissage ne serait pas continu. Apprendre serait l'occasion de faire momentanément la preuve de son incompétence, cela signifie que pour apprendre, l'élève doit accepter de régresser en vue de s'améliorer par la suite, ce **qui ressemble un peu à ce** que définit PIAGET (Réussir et comprendre.1974) comme une déstructuration cognitive en vue d'une restructuration.

Pour illustrer nos propos, prenons exemple sur une classe de cinquième dans un second cycle de natation sportive. D'après UBALDI, pour passer d'un nageur dit “alternateur apnéiste” à un nageur dit “profilé glisseur”, l'enseignant devrait permettre à l'élève qu'il devienne plus profilé par un repositionnement de la tête et un respiration aquatique maîtrisée. Tout se passe comme si l'élève était un réceptacle capable de franchir les obstacles et d'atteindre de nouveaux paliers adaptatifs par un cheminement progressif sur le chemin d'apprentissage “le moins pentu”. Or, il semblerait que les choses soient différentes. “L'alternateur apnéiste” peut sur une distance de sprint rester en apnée quand la tête est dans l'eau. Sa progression vers le “profilé glisseur” va alors nécessiter de maîtriser la respiration aquatique. Pour cela, l'élève apprendra à expirer sous l'eau pour n'avoir qu'à inspirer lorsqu'il sortira la bouche de l'eau. Mais cette acquisition va nécessairement se faire par une restructuration de l'action respiratoire et va engendrer une baisse de performance, ce dont UBALDI ne traite pas. En effet, pendant cette phase et à distance égale en sprint, l'élève sera moins rapide lorsqu'il apprendra à expirer sous l'eau que lorsqu'il nageait en apnée. Cela s'explique en partie par le fait que l'expiration sous l'eau va lui demander une réflexion qui viendra altérer la motricité car l'élève devra désormais réaliser plusieurs actions simultanées. Ceci dit, au fil du temps, la restructuration cognitive ayant eu lieu, et les processus s'automatisant, l'élève va s'améliorer et progresser.

Parfait

L'escalade:

En escalade avec des 3èmes, l'enseignant demande à l'élève de grimper en tête pour atteindre le sommet de la voie située à 6m du sol en annonçant à l'avance son cheminement. Dans un premier temps, l'enseignant demandera à ces élèves d'avoir recours un processus d'imagerie mentale (BOUTHIER). L'élève va donc répéter symboliquement l'action sans bouger la moindre partie de son corps. En effectuant ? ce travail, l'élève va **acquérir** une vision globale de l'action et mettra en place des programmes moteurs de plus en plus affinés qui seront enregistrés et codés dans sa mémoire. Dans un second temps, l'élève devra annoncer à son assureur, l'itinéraire qu'il compte suivre. Ce travail permet donc à l'élève d'évaluer ces capacités et les difficultés du milieu avant de se mettre en action. Cet objectif est mis en avant dans le programme de troisième, BO n°10 HS de 1998: "un engagement sur l'itinéraire le plus adapté à ces ressources".

Dans le but d'améliorer le niveau technique de ces élèves, le professeur d'EPS demande aux élèves de grimper une voie avec une balle de tennis dans chaque main. La surface des mains en contact avec les prises sera donc considérablement réduite. L'élève sera alors obligé de répartir son poids sur ses deux pieds et devra peut être également chercher à prendre la prise dans un autre sens (la balle faisant obstruction à un position de la main classique): en inversée ou en opposition... Ce type d'exercice entre dans les exigences du BO n° 29 relatif au Collège qui vise "l'acquisition, par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux APSA". **Et optimise la difficulté de la tâche**

Argument sur l'interaction de tutelle

La responsabilité peut se construire à travers « l'interaction de tutelle » (VYGOTSKY : *Pensée et langage* – 1995). En effet, le fait d'aider ses camarades pour l'apprentissage permet à l'élève de prendre des responsabilités. Cette interaction de tutelle peut se faire par un élève qui pratique l'activité en club et donc qui pense que sa connaissance sur l'activité lui permet de conseiller les autres. L'enseignant peut favoriser cette interaction de tutelle que l'on peut qualifier de positive, en encourageant cet élève à donner des conseils à ses camarades. D'autre part, pour favoriser l'interaction de tutelle, l'enseignant peut mettre en place des « dyades dissymétriques » (ARZEL : *Réflexion à partir du projet de programme. Jeux de raquette : apprendre à s'opposer* – 1993). Cette forme de groupement va permettre aux deux élèves de participer à l'apprentissage de l'autre. Cela peut se faire par exemple en tennis de table. Il s'agit de mettre ensemble un joueur faible A avec un joueur plus fort B. le joueur B doit envoyer des balles favorable au joueur A qui doit lui, renvoyer des la balle sur la demi table adverse. Dans ce cas là, les deux joueurs progressent : le joueur A parce qu'il touche la balle **toujours dans de bonnes conditions** et la renvoie sur la table et le joueur B parce qu'il reçoit des balles aléatoires qu'il doit **les renvoyer placées**. Le fait pour les élèves d'accepter cette forme de groupement représente une certaine responsabilité. Cependant, face à cette interaction de tutelle, WINNYKAMEN (1990) parle de contre tutelle. Selon l'auteur, bien souvent (**non, "...dans certains cas..." sinon tu flingues ton argumentation**) il s'agit de l'élève considéré comme le plus faible qui conseille les autres. Cela n'aurait donc pas toujours un effet positif sur les apprentissages.

Afin de favoriser les apprentissages de ses élèves, l'enseignant d'EPS peut susciter chez eux l'émergence d'émotions. En effet, ces dernières sont définies par N; Frijda (in Passions : l'émotion comme motivation, "les émotions, cognition, langage et développement, 2003) comme étant source de motivation du fait qu'elles sont donc une condition sine qua non à l'investissement de l'élève, l'amenant à apprendre. Ainsi l'enseignant peut "favoriser les situations d'interaction et mettre en place des formes collectives de travail et d'apprentissage" (mission de l'enseignant, 1997) afin de faire émerger les émotions au sein d'un groupe. Car, bien qu'éprouvée personnellement, l'approche située de l'apprentissage (Marc Durand, chronomètre et survêtement, 2001) met en exergue le fait que les émotions sont des "œuvres communes auxquelles plusieurs participent". Ainsi avec une classe de troisième en tennis de table, l'enseignant peut former des dyades dissymétriques : Un groupe de deux personnes de niveaux hétérogènes. Ainsi par l'atteinte de la compétence générale de la classe de troisième (BO 1998) "distinguer la notion de jouer contre et jouer avec", des émotions telles que le plaisir peuvent naître chez les deux élèves. L'élève de niveau élevé qui a pour consigne le renvoi de balles "propres" pour faire jouer son camarade (importance donnée aux pairs à cette période de l'adolescence) aura des émotions de plaisir, lié à un sentiment de fierté car il fait progresser son camarade, il se met ainsi au service de l'autre. Et l'élève de niveau plus faible pourra acquérir également du plaisir du fait qu'il arrive à jouer avec "un plus fort que lui" et qu'il peut s'exprimer dans l'activité et réaliser plus d'échanges. Grâce à cette situation collective, l'enseignant peut faire émerger des émotions telles que le plaisir et contribuer ainsi à favoriser l'apprentissage de ses élèves.

Dans le cadre des missions de l'EPS, inscrites dans les programmes de seconde (BO août 2000), la finalité de l'EPS est de former, par la pratique des APSA, un citoyen cultivé, lucide, autonome. Cette affirmation est en corrélation avec la notion d'autonomie citée dans les compétences sociales et civiques du socle commun (BO juillet 2006) « se préparer à sa vie de citoyen ; il est aussi de permettre aux élèves de devenir des acteurs responsables de notre démocratie ». Smondack, dans son ouvrage *Être autonome : c'est-à-dire ?*, 2000 reprend cette notion et dit qu' « En EPS, être autonome physiquement et sportivement, c'est être cultivé par l'acquisition de connaissances (...) et de compétences réinvestissables(...), le déploiement de valeurs pour l'ouverture au monde ».

Afin d'illustrer cette affirmation, prenons l'exemple d'un élève de seconde en Basket-ball. L'enseignant débute la séance par un échauffement qui, dans un premier temps, est général afin de mettre en mouvement le corps et d'activer les chaînes musculaires, pour ensuite, aller vers un échauffement plus spécifique au basket-ball. L'enseignant propose alors dans un premier temps de faire environ 3 tours de gymnases entrecoupés par des sauts groupés, des pas-chassés, des flexions; à l'issue de ça, il s'attache à mobiliser les articulations avec des ronds de tête, de coude, de bassin puis à faire des étirements (bras, adducteurs, quadriceps). Et dans un deuxième temps, il va proposer des exercices avec ballon comme par exemple, dribbler sur la longueur du gymnase avec la main droite puis revenir en dribblant cette fois ci avec la main gauche, slalomer des plots en dribblant... Ainsi l'enseignant, à chaque début de séance, va proposer un échauffement et guider l'élève sur la manière dont il doit s'échauffer. L'enseignant va susciter chez les élèves l'acquisition de compétence et connaissance sur le « savoir s'échauffer » afin que ceux-ci deviennent autonomes par la suite. Cette illustration semble se référer alors à la compétence « Apprendre à apprendre » (BO socle commun 2006).
Disons que jusque là, ça pouvait aller, mais, ce que tu démontres, c'est que pour savoir s'échauffer il est nécessaire d'acquérir des connaissances techniques spécifiques à l'échauffement. Tu permets à l'élève d'apprendre à s'échauffer. En quoi ça lui permet d'apprendre à apprendre? C'est à toi de le démontrer. Où sont les méthodes? Delignières, dans *Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS* en 1999, va dire que « même si l'appropriation d'outils et de méthodes de travail sont souvent évoqués, c'est toujours in fine l'accession aux valeurs citoyennes qui est visée »

C'est exact, il le dit. Mais ce n'est pas au correcteur de faire le lien entre ton argument et la citation que tu exploites. Prouve-le.

Dans cette classe de quatrième on voit les élèves courir en relais par équipes de 10 à 15. Leur but: battre le record du monde du 1500mètres. Les élèves semblent enthousiastes et motivés, et ils entrent dans une logique d'effort. Ils s'engagent sans compter dans ces 1500m. Sous couvert de but collectif, ces élèves vont fournir un effort physique maximal. Dès lors, une activité à priori moins appréciée des élèves (qui seront donc moins enclins à fournir des efforts) peut se transformer en une activité qui donne l'occasion de fournir des efforts. Cette stratégie de masquage de l'effort par un projet collectif est un moyen de favoriser l'effort chez les élèves. Ce moyen, préconisé par MEARD (2000), est intéressant pour que des élèves qui ne voient pas l'intérêt de fournir des efforts, appréhendent cette notion d'effort. Et donc la difficulté de la tâche proposée à l'ensemble du groupe trouve une résonance chez chacun des élèves. La responsabilité individuelle au sein du groupe va contraindre l'élève à s'engager dans l'activité. Et cet effort dilué dans le plaisir collectif pourra provoquer une satisfaction chez cet élève. Ainsi on peut espérer que l'élève s'orientera vers de futurs engagements collectifs, voire individuels avec un certain degré d'effort.

Tout à fait d'accord avec cet exemple, pour autant tu aurais pu te limiter à l'argumentaire sur la distinction effort et goût de l'effort en insistant sur l'effort perçu comme un moyen, donc un outil, pour battre le record du monde du 1500 mètres, ici et maintenant dans la classe, et le goût de l'effort perçu comme un objectif plus général, transférable, qui va se construire chez l'élève au regard des progrès réalisés à moyen à long terme.

Néanmoins, même si cet effort individuel au profit du groupe peut être efficace, ce stratagème peut s'avérer caduc si l'élève ne s'identifie pas dans le groupe, c'est-à-dire s'il ne se retrouve pas en présence de pairs significatifs. Ce souci affinitaire organise nombre d'élèves. Et d'un autre côté, dans un groupe affinitaire nous ne sommes pas à l'abri d'une certaine paresse sociale. Le choix du groupe apparaît donc comme essentiel.

Non, ce n'est pas le choix du groupe mais plutôt le choix de l'objectif qui transcende le groupe.

«Engagement, Effort, Responsabilité et Autonomie à court et à long terme»

Ces termes peuvent être mis en relation dans la mesure où pour accéder à la responsabilité et à l'autonomie, visées par les programmes de la discipline, il est nécessaire pour l'élève de s'engager et de maintenir cet engagement, autrement dit, qu'il fasse des efforts. En effet «*le goût de l'effort*» constitue un objectif général des programmes EPS du collège de 2008 donc un but à rechercher.

Peut-être aurait-il fallu à ce moment de ton argumentaire distingué effort, moyen incontournable, à court terme, à mettre en œuvre pour atteindre le but fixé par l'enseignant, et le goût de l'effort, objectif visé par les programmes à plus long terme. Souviens-toi de ce que nous avons dit ce matin.

L'enseignant doit nécessairement mettre en œuvre les conditions propices à l'engagement et à l'effort de l'élève pour viser l'objectif suivant qui est de «former un citoyen cultivé lucide et autonome physiquement et socialement éduqué». Ainsi pour des auteurs comme Delignières et Garsault dans «*Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?* » le plaisir est une condition sine qua non à l'engagement de l'élève, l'objectif étant de permettre aux élèves de construire une relation de plaisir avec les APS pour conditionner l'adhésion effective des élèves au delà du temps scolaire et tout au long de leur vie. La logique éducative est alors de passer d'un « plaisir immédiat » (qui caractérisent davantage les élèves de 6ème d'après le prog collège 96) à un plaisir différé. De la même façon le rôle de l'enseignant sera de fixer des tâches, aux élèves, en décalage optimal car d'après Harter in Child development 1978 le plaisir ressenti par les élèves croît avec les difficultés des tâches qu'ils réalisent.

Dans ce cadre les « *contrats différenciés* » inspirés de Garsault, qui consistent à individualiser les contenus, apparaissent comme un moyen privilégié pour répondre aux attentes spécifiques des élèves et s'assurer de leur engagement. En effet, nous pouvons proposer un contrat « compétiteur » où il s'agira de courir le plus vite possible pendant 12 min ; un contrat « défi » où il faudra courir entre 30 et 40 min en prévoyant distance minimum et enfin un contrat « footing » où il s'agira de courir 15 min sans s'arrêter et sans s'essouffler.

Malgré tout l'enseignement de l'EPS ne repose pas sur une adhésion volontaire des élèves en tant que discipline obligatoire (art Delignières et Garsault) ce qui peut poser des limites par rapport à l'engagement des élèves.

Dans ce cadre, seule l'association sportive (AS) constitue le lieu où l'élève s'engage volontairement. De plus à l'AS s'exprime une véritable « *citoyenneté en actes* » pour reprendre les propos de J LANG en 2002 car la vocation est de favoriser leur apprentissage de la citoyenneté notamment en les responsabilisant progressivement dans le fonctionnement de l'AS. En effet, la dévolution de l'enseignant atteint ici son paroxysme, comme on peut le voir dans l'article « *Rendre des élèves de collège acteurs de leur association sportive* » d'E Andréassian de la revue EPS n°334 de novembre-décembre 2008 au travers de l'organisation de l'AS en différentes commissions gérées par les élèves (information, fair play, administration, santé ...);

Deux choses : il est difficile de construire un argumentaire sur l'ensemble des mots clés contenus dans le titre. Et ensuite, peut-être fallait-il parler un peu plus des compétences méthodologiques

La notion d'effort se justifie en EPS, car **cette notion** fait partie des exigences institutionnelles. Par la difficulté de la tâche organisée par l'enseignant, on a la volonté de "faire acquérir à l'élève le sens de l'effort" (BO du 13/02/98 programme de 3ème). De plus, dans les programmes de lycée, on trouve "affirmer sa personnalité par le sens de l'effort physique" (BO du 31/08/2000 programme de 2nd). Cette volonté de donner le goût de l'effort aux élèves fait partie d'un principe général à l'école, celui de méritocratie décrit par M.Durand dans "l'enfant et le sport" en 1987, "Les enseignants préfèrent les (**élèves**) limités mais travailleurs aux doués mais je m'en foutistes". Il est vrai que les enseignants en générale vont valoriser des élèves qui s'investissent, qui font des efforts aussi bien physiques qu'intellectuels dans le cadre de leurs évaluations. Ceci est d'autant plus vrai qu'en EPS au collège, 1/3 de la note correspond à l'investissement de l'élève. Par exemple, dans une classe de 3ème, l'enseignant d'EPS en activité course de longue durée, va lors de son évaluation valoriser les progrès des élèves, leur investissement dans l'activité. C'est à dire les élèves présents à tous les cours, qui ne font pas qu'uniquement marcher. De ce fait, un élève qui aura une moins bonne performance en EPS pour des raisons d'aptitudes physiques, peut améliorer sa note, si il montre de l'intérêt et fait des efforts.

Paradoxalement à la notion de méritocratie valorisée à l'école et en EPS par les enseignants, on remarque que l'objectif, **en ce qui concerne les apprentissages moteurs**, en EPS est de rendre l'élève efficient, c'est-à-dire un élève efficace à moindre coût **énergétique et à attentionnel**. L'effort dans ce cadre là est à minimiser pour être plus fort, pour progresser et atteindre les connaissances et compétences définies par les programmes.

C'est bon.

Lorsque un élève se trouve confronté à une tâche motrice, celui-ci peut s'engager et s'investir afin d'atteindre les buts qu'elle sous-entend, ou bien il peut choisir de contourner ou d'abandonner la tâche afin de ne pas paraître incompetent (stratégies d'évitement, JP FAMOSE, La motivation en EP et en Sport, 2001). L'élève qui choisit de s'engager dans la tâche va produire un effort volontaire et mobiliser ses ressources (motrices, affectives, cognitives et sociales) afin d'atteindre le but de la tâche et donc d'augmenter ses affects positifs (JP FAMOSE, 2001). L'effort est ainsi un moyen incontournable pour atteindre le but. Dès lors, comme l'explique D DELIGNIÈRES, "le plaisir ressenti par le sujet croît avec la difficulté des tâches qu'il réalise, pondérée par la quantité d'effort qui a été nécessaire pour réussir" ce qui provoque, à long terme, un certain goût de l'effort chez l'élève. De ce fait, l'effort physique en lui-même devient petit à petit, pour l'élève, un objectif à atteindre dans la leçon d'EPS. Ce dernier entretient ainsi une relation de plaisir avec la pratique sportive et peut alors s'engager de manière de plus en plus autonome dans la tâche, en recherchant notamment le goût de l'effort.

C'est parfait

Pour que l'effort ne soit plus lié à la contrainte, à un travail pénible ou à une sollicitation forcée des ressources, l'enseignant doit aider l'élève à s'engager volontairement dans une APS dans un but d'épanouissement personnel. Ainsi, la finalité ultime de l'EPS serait d'intéresser les élèves, pour les différentes APS, non pas pour avoir une bonne note mais plutôt pour les sensations physiques ou psychologiques qu'elles procurent. Autrement dit, le passage d'une motivation extrinsèque à une motivation intrinsèque semble être la condition sine qua non pour que les élèves trouvent un intérêt à pratiquer un sport en dehors de l'école ; comment l'effort peut-il être perçu positivement ? Comment être motivé intrinsèquement par une APS ? Il apparaît que les élèves s'investissent et font des efforts volontairement dans les clubs ou dans les pratiques « non institutionnelles » quand ils ont un sentiment de compétence positif dans l'activité ; or pour atteindre ce résultat, encore faudrait-il que les élèves puissent mesurer leurs compétences ! Il convient donc, comme le stipule les programmes, de rencontrer durant la scolarité du collège tous les groupements d'activité. Ainsi, chacun, avec ses aptitudes ou ses préférences peut découvrir l'APS qui lui convient. Mais l'activité ne procure pas toujours du plaisir en elle même dès la première séance. Ainsi il est de bonne augure que l'enseignant fasse tout pour rendre la tâche « attrayante » ; il convient « d'habiller l'activité » pour détourner l'investissement de l'élève au service d'un plaisir immédiat. Par exemple, l'initiation au hand ball est rarement présentée sous sa forme « traditionnelle ». L'entrée d'une telle activité passe souvent par le jeu comme « la passe à 10 ». cette méthode permet aux élèves de prendre plaisir, tout en faisant des efforts attentionnels (lecture du jeu) et bioénergétiques (sollicitation des capacités aérobies). Ainsi, l'élève est incité sans être obligé à poursuivre ces efforts dans un cadre extra scolaire.

Pour donner le goût de l'effort, l'enseignant doit encourager l'élève à prendre conscience des bienfaits que suscitent l'envie d'agir et l'envie d'apprendre à agir à long terme. Ainsi, en le confrontant à un travail prolongé amenant progressivement à la réussite, le professeur tente de conduire l'élève à intégrer cette valeur que représente le « goût de l'effort ».

Pour ce faire, l'enseignant va se centrer sur les progrès et l'attribution de la réussite à des causes internes.

En nous appuyant sur l'article de Cury et Sarrazin paru dans *L'Effort* et coordonné par Delignières en 2000, on remarque que lorsque l'élève explique les raisons de sa victoire en fonction de l'effort qu'il a fourni, il considère qu'il est à l'origine du résultat et qu'il est responsable de sa performance. **Attribution causale** Et même si une issue identique est incertaine dans l'avenir (puisque un niveau d'effort n'est pas toujours reproductible), la réussite résultant de cet effort produit est bénéfique pour l'élève, dans la mesure où elle ne peut que stimuler son intérêt, et le place dans la perspective de fournir un nouvel effort.

Prenons pour exemple une élève du cycle central qui **présente** des problèmes affectifs en rugby, et qui refuse de s'engager physiquement. L'enseignant, par une organisation réduite en 2 contre 1 (peu d'incertitude et grande probabilité de dominer l'unique défenseur) et un règlement adapté pour les filles (ceinturage au lieu de plaquage), va la placer dans des conditions favorables à la production d'efforts physiques (ressources énergétiques, bio-mécaniques). De ce fait, elle va prendre confiance, va faire des efforts et aura davantage de chances d'atteindre le but. Après ce premier niveau de réussite, elle prend conscience de l'importance d'un minimum d'efforts à fournir pour être compétent.

D'accord

Notons que dans les programmes du cycle central 13 février 1997, « le désir de réussite est la connaissance de soi est à soutenir... L'enseignant valorise les réussites et veille à rendre acceptable les échecs, comme une expérience nécessaire au progrès ».

Cette réussite et ce sentiment de compétence naissant, permettent à l'élève d'accéder à une première étape dans le processus « d'acquisition du goût de l'effort ».

ok

Donner le goût de l'effort aux élèves consiste pour l'enseignant d'EPS à les rendre capables de s'investir dans un travail prolongé, dont les buts et les résultats ne sont pas immédiatement perceptibles. Il s'agira alors pour l'élève « d'acquérir...le sens de l'effort », objectif visé dès la classe de 3^e (prog classe 3^e-1997). L'un des moyens dont va disposer l'enseignant pour donner le goût de l'effort à un élève est de valoriser l'effort par rapport à une performance réalisée. En effet pour que l'élève ait envie de continuer, de persévérer même après un échec, il faut avant tout qu'il ait confiance en lui et non qu'il remette en cause sa compétence, ses habiletés. Il relève ici de la compétence de l'enseignant d'amener l'élève vers une « motivation d'accomplissement », « des buts de maîtrise » (Famose-1983). Selon Weiner, cette orientation est idéale pour enclencher et entretenir une démarche d'apprentissage. D'après sa théorie des attributions causales, l'élève devra attribuer la cause de son échec à un manque d'effort, une cause interne et contrôlable, qui lui est propre. Ainsi il peut comprendre que pour réussir, il faut fournir plus de travail, ce qui ne dépend que de lui et de sa bonne volonté. Si par contre il attribue l'échec à un manque de compétence, des échecs répétés peuvent entraîner la résignation et l'abandon. Dans cette même théorie il s'agira pour l'élève d'attribuer la réussite à l'effort fourni, ce qui renforce le sentiment de compétence. On arrive alors à ce genre de discours chez l'élève : « j'ai réussi parce que j'en suis capable et que j'ai fait des efforts pour y arriver » ou alors « j'ai échoué parce que je n'ai pas fait assez d'efforts ! pourtant, j'en suis capable ».

Toutefois nous pouvons poser une limite à ce système d'attribution causale : à trop vouloir attribuer l'échec à un manque d'effort, certains élèves vont stratégiquement utiliser « l'auto-handicap » (Famose) : c'est-à-dire que face à une tâche qui leur paraît trop difficile et où l'échec paraît inévitable, ils vont s'investir en faisant peu d'effort **ils ne vont pas s'y investir du tout...** pour attribuer ensuite l'échec à ce faible investissement, et ainsi se préserver, autrement dit ne pas montrer qu'ils sont incompetents. Pour y remédier, l'enseignant pourra valoriser l'engagement, l'investissement et les progrès lors de la notation, pour inciter les élèves à fournir l'effort maximal malgré la difficulté. Par ces « récompenses », l'élève sera motivé pour s'investir dans un travail prolongé dont la réussite n'est pas immédiate. Il acquiert ainsi le sens et le goût de l'effort.

Ce qui est facile c'est de voir si l'élève fait des efforts, l'engagement, la persévérance, sont des signaux identifiables par l'enseignant dans la classe.

Mais l'enseignant est-il capable de savoir s'il a réussi à faire acquérir le goût de l'effort? Sur la scolarité, peut-être, mais plus tard?

Selon les étapes décrites par Gilles Bui-Xuan et le curriculum conatif, au stade fonctionnel, les efforts de l'enfant sont essentiellement de nature cognitive et énergétique. Les efforts, nous l'avons vu, sont indispensables à l'apprentissage de nos élèves puissent qu'ils sont nécessaires à l'implication dans l'action. Or, on sait que l'apprentissage est d'une optimisation progressive de l'utilisation de l'énergie.

*"L'habileté motrice est la capacité acquise par **apprentissage** d'atteindre des résultats fixés à l'avance avec un maximum de réussite et souvent un minimum de temps, d'énergie, ou les deux."* GUTHRIE-1935-The psychology of learning-N Y Harper.

Comment expliquer ce paradoxe ? L'effort serait indispensable à l'apprentissage, et dans le même temps l'apprentissage viserait une diminution de l'effort (par une meilleure organisation et utilisation des ressources). Alors, comment prendre en compte l'effort, si l'apprentissage consiste en la recherche d'économie d'énergie ? On l'a dit, à ce stade fonctionnel, les efforts sont essentiellement cognitifs. L'enseignant pourra orienter la difficulté de la tâche vers une mobilisation des ressources cognitives, obligeant l'élève à chercher et relever des indices marqueurs d'efficacité dans l'action, par exemple sur une situation de résolution de problèmes. En escalade, on propose à une classe de quatrième n'ayant que quelques heures de pratique, d'escalader la paroi (ils peuvent utiliser toutes les prises) mais en tenant dans chaque main une balle de tennis de table. La difficulté proposée est ici de diminuer le pouvoir moteur des mains (privilegié chez le débutant) visant une nouvelle organisation motrice (grimper avec les pieds et se servir des mains pour s'équilibrer). Cette organisation présente l'avantage d'être bien plus économique que de tirer sur les bras. En effet les membres inférieurs sont plus puissants que les membres supérieurs et donc bien plus à même de soulever le poids du corps.

L'effort de l'élève pour surmonter la difficulté sera essentiellement cognitif : rechercher des prises adaptées aux appuis pedestres, se forcer à trouver des prises de pied prioritairement et conscientiser l'avantage de la technique sur la **force, l'énergie**. On voit bien ici le paradoxe de l'effort puisse que l'effort investi pour surmonter la difficulté dans la tâche vise in fine un moindre effort lors de la réalisation (ne pas tirer sur les bras lui fera économiser de l'énergie). L'élève investit ici ses ressources cognitives en vue de diminuer son effort physique.

Selon Guy Pastor dans son article « savoirs sur l'action ou par l'action » (Cahiers Pédagogiques n°361-1998), l'élève en EPS est « impliqué lui-même dans la pratique des exercices(...) il est à la fois sujet et objet de l'action ». Ainsi pour ajuster son action motrice, il doit avoir un retour d'information (feed-back) qui lui permettra de la corriger. Cela induit 2 types d'informations : celles perçues par l'observateur extérieur à l'action, c'est-à-dire l'enseignant ou un camarade ; puis celles « ressenties » par l'acteur lui-même.

En ce sens, le programme du cycle central de 1997 demande de « mettre en relation les informations éprouvées personnellement au cours de l'action et les informations externes apportées par les effets observables de la réalisation. »

Prenons l'exemple de l'apprentissage de l'Appui tendu Renversé (ATR) en gymnastique. Lorsqu'il réalise l'action, l'élève reçoit un certain nombre d'informations sur son corps : kinesthésiques(contraction des muscles, poids du corps...), sensorielles(équilibre), visuelles (pose des mains)...mais n'a pas d'informations sur la réalisation globale de l'ATR. Une parade, **ou simplement un avis du pareur**, est alors **utile** pour donner des informations sur la position correcte et esthétique du mouvement, **ou** pour maintenir l'élève dans la bonne position. Ainsi il peut mettre en relation les sensations qu'il éprouve personnellement et les informations sur la position correcte (données par le pareur). En associant les deux, l'élève se construit un schéma moteur et une image mentale de l'ATR qu'il stocke en mémoire pour les réalisations ultérieures.

Ca, c'est bon.

Selon Guy Pastor dans son article "savoirs sur l'action ou par l'action" (Cahiers pédagogiques n° 361- 1998), "l'élève en EPS est impliqué lui-même dans la pratique des exercices.(...)il est à la fois sujet et objet de l'action". Ainsi pour ajuster son action motrice, il doit avoir un retour d'informations (feed-back) qui lui permettra de la corriger. Cela induit deux types d'informations: celles perçues par l'observateur extérieur à l'action, l'enseignant ou le camarade; puis celles ressenties par l'acteur lui-même. En ce sens le **programme** du cycle central de 1997 demande de "mettre en relation les informations éprouvées personnellement au cours de l'action et les informations externes apportées par les effets observables de la réalisation". **bien**

Prenons l'exemple de l'apprentissage de la culbute en natation (**ça, c'est de la précision...**) par un élève de 4ème. On demande à l'élève d'effectuer une rotation avant suivie de la poussée. (**A mon avis, il manque des opérations...**) Un camarade, qui ne doit intervenir qu'après le 2ème essai, observe la position de la tête dans l'eau au moment où le sujet déclenche la poussée. L'élève s'exécute: il ne touche pas le mur. Il se dit alors: "j'ai tourné trop loin du mur, je vais me rapprocher". L'enfant recommence. Cette fois-ci, sa culbute est interrompue car ses fesses ont touché le mur et **il s'est fracassé les 2 jambes...** . Il reprend alors de la distance (**une béquille**) mais ne parvient toujours pas à toucher le mur. Le camarade observateur intervient et dit: " quand tu déplies tes jambes, ta tête est face au mur". C'est à partir de ce constat que le sujet doit réajuster son action: "j'ai la tête face au mur: cela veut dire que je suis à la verticale dans l'eau, **désolé, mais un rendez vous à la piscine s'impose pour que je comprenne ce que tu entends par là...** donc c'est normal que je ne touche pas le mur, je pousse dans le vide !". A partir de là, l'élève va faire plusieurs tentatives en déclenchant l'action de ses jambes plus tôt dans la rotation, toujours en essayant de faire attention à la position de sa tête. Il va donc tenir compte des feed-back de son camarade et s'informer lui-même par rapport aux sensations qu'il a dans l'eau pour ajuster sa culbute: "si je touche le mur avec la pointe des pieds, alors je suis encore trop loin du mur". "Si après ma poussée je pique la tête vers le fond, c'est que j'ai déclenché l'action des jambes trop tôt". Grâce à tous ces retours d'informations qu'il perçoit lui-même (infos kinesthésiques) et que son camarade lui donne, l'élève va petit à petit affiner son geste pour corriger l'action motrice, et ainsi assimiler la culbute.

Bien pour l'idée, mais ton exemple manque de précision...

L'élève apprend si et seulement s'il parvient à donner **du** sens à ses apprentissages. Pour ce faire, il semble nécessaire que l'élève soit acteur de ses apprentissages, qu'il apprenne à se connaître, se construise et développe son désir de réussite au moyen des contenus qui lui sont enseignés en EPS. En effet, pour K.ROGERS en 1968 in "Le développement de l'enfant", "le seul apprentissage qui influence l'enfant est celui qu'il découvre et s'approprie".

Jusque là tout va bien...

Aussi, la composante méthodologique des compétences à acquérir en seconde (BO 31 août 2000) précise que chaque élève doit parvenir à "se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement".

Prenons pour exemple ces mêmes élèves de seconde, en activité ultime: en leur **demandant** de chercher eux mêmes les déterminants d'un revers efficace (position des appuis au sol, orientation du bras/ à la cible...) puis en confirmant simplement quand ces déterminants (**ça leur parle aux élèves le terme de déterminant?**) ont été découverts, on pousse chaque élève à construire le bon geste par essai-erreur et c'est ainsi qu'il peut être acteur de son apprentissage. **C'est ça qui mériterait d'être détaillé...**

Faire preuve d'une intelligence émotionnelle, permet de gérer son émotion face à un obstacle, comme le dit Christophe ANDRE dans le dossier Sciences humaines n°171 mai 2006, *Peut-on gérer ses émotions?* La raison doit partager le pouvoir avec les émotions. Il faut donc savoir utiliser son émotion à bon escient car si on ressent de l'émotion, on ne peut pas ne pas être influencé par elle. Par exemple, un élève étant en colère pour une mauvaise note qu'il vient d'avoir **peut** vouloir se surpasser au cours d'EPS, en athlétisme. (Compétence 1- BO collège 2008). En effet, cet élève **peut** reporter sa colère sur la performance qu'il doit réaliser; sa colère va lui donner envie de dépasser ses limites dans sa recherche de performance et surtout de se prouver à lui même qu'il peut y arriver. Dans ce cas là, l'enseignant devra être vigilant au comportement de l'élève et à sa façon d'envisager la tâche; il ne faudrait pas que l'élève rentre dans une stratégie de coping envers cette tâche, c'est à dire qu'il l'évite (**tu confonds stratégie de coping, et stratégie motivationnelle non adaptative, ou plutôt, qu'il prenne des risques démesurés, etc...**). Le devoir de l'enseignant est donc, de pousser l'élève dans sa recherche de performance et de lui faire comprendre comment il réussit ou non à franchir l'obstacle.

Il est un peu difficile de faire le lien...

VERS UNE RECONCILIATION AVEC LES ACTIVITES ARTISTIQUES

"Dans chaque leçon d'un cycle, le problème central de l'enseignant va consister à donner la consigne pertinente au bon moment" F.Chardon

En effet, les consignes doivent être significatives pour l'ensemble des élèves afin que tous ressentent l'envie de s'investir dans l'activité et notamment dans une activité artistique ou celles-ci doivent être d'autant plus motivantes que l'activité fait appel au domaine sensible des élèves toujours très difficile à appréhender.

L'enseignant va donc chercher au travers de ses consignes et aménagements à répondre aux volontés du programme dans les compétences méthodologiques et sociales voulant former un élève capable de s'investir lucidement dans une activité, respecter les règles de vie collective et assumer différemment les rôles sociaux liés à l'activité.

Pour favoriser l'investissement de l'intégralité de la classe, l'enseignant va donner des consignes telles que celle de Françoise Chardon donnant à un groupe de garçon en difficulté un ballon à intégrer dans la composition ce qui les a alors de suite libérés et leur composition a été l'une des plus applaudies!

Ceci est une fiche de lecture, pas un argumentaire

PEUT ON CONTROLER SES EMOTIONS?

"Les émotions que l'on ressent agissent comme un système d'alerte qui retient les informations les plus pertinentes de l'environnement et repère ainsi ce qui est important pour chacun "

David Sander psychologue.

Les émotions peuvent pousser l'élève à agir, à modifier leur relation avec le monde afin de s'investir par exemple : (émotions positives par exemple de l'activité).

Au contraire, les émotions peuvent pousser l'élève à se désintéresser de cette relation au monde et même rompre les interactions avec autrui (émotions négatives vis à vis de l'activité).

Pour cela, malgré la compétence attendue par le programme collège de 2008: Maîtriser ses émotions et accepter le regard des autres, l'enseignant va chercher à confronter les élèves à des émotions positives de sorte qu'ils aient un sentiment positif de l'activité et à diminuer; gérer les émotions les amenant à adopter des stratégies d'évitement néfastes à l'apprentissage.

Pour prendre l'exemple du **smash** en Volley Ball, avec un élève en colère d'échouer sur toutes ses tentatives à envoyer la balle dans la cible, l'enseignant a tout intérêt à focaliser celui-ci sur des buts de maîtrise (fouetté, fait de rabattre la balle...) afin que l'élève se sente un peu moins incompetent. De là lui viendront des émotions positives (plaisir de réussir) et sera donc apte à un investissement dans l'activité nécessaire à tout apprentissage.

Ça, très bien.

En EPS, tout élève ressent avant, pendant et après la réalisation de différentes tâches ou APS, des émotions, des sentiments, des affects. Comme l'a dit FAMOSE dans son article "Les recherches actuelles sur l'apprentissage moteur" dans le dossier EPS n°28 en 1996: "il s'agit d'un domaine de connaissances extrêmement important à acquérir. On peut même dire qu'il conditionne toutes les autres acquisitions. Les connaissances affectives déterminent l'engagement et l'investissement des élèves dans les tâches d'apprentissage". En effet, en danse, par exemple, ce qui va poser le plus de problèmes aux élèves n'est pas le fait de réaliser des mouvements mais bien de se montrer aux autres et notamment pour un élève qui aura une estime de lui négative.

Il est donc important de tenir compte de ces connaissances affectives pour éviter qu'un élève ait un sentiment d'incompétence et ne se désintéresse de l'activité. Pour cela il serait intéressant de mettre davantage l'accent sur l'originalité que sur la réalisation en elle-même, c'est à dire la technique. Pourquoi ne pas leur demander de choisir un objet et à partir de ce dernier construire une histoire la plus originale possible? L'élève pris par son imagination oubliera son sentiment d'incompétence dans la production de formes et prendra du plaisir dans la construction de l'histoire autour de l'objet. Et pour cela, l'élève va "se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition" (composante méthodologique des programmes de seconde, BO hors série n°6 d'Août 2000).

Ainsi, il est primordial de tenir compte de ces connaissances affectives pour amener l'élève à prendre du plaisir dans une activité, à améliorer son estime de soi, à acquérir une "connaissance de soi" (programmes lycées).

Nous voudrions montrer que la prise en compte des connaissances affectives par l'enseignant dans sa conception de l'EPS, et plus concrètement dans sa leçon conditionne l'investissement et l'engagement de tous ces élèves. Par l'expression « connaissances affectives », nous entendons comme le décrit **J-P FAMOSE** dans ses « **recherches actuelles sur l'apprentissage moteur** » : « *tous les sentiments, affects ou émotions qui sont éprouvés par l'élève, avant, pendant et après la réalisation des différentes tâches ou APS et qui sont stockés en mémoire avec les événements perçus qui leur ont donné naissance* »

Grâce à cela, l'enseignant sait qu'une tâche mal perçue par l'élève par rapport à l'atteinte du but ou par rapport aux autres élèves (comparaison sociale) peut durablement l'affecter.

De plus les travaux de **Gilles BUI-XUAN** d'octobre 1989, « **Méthodologie et didactique de l'EPS** » revue **EPS**, montrent que la première étape de l'évolution des conduites types d'un sujet confronté à une tâche est émotionnelle. Et nous savons que si elle est mal vécue, elle peut le rester longtemps. L'enseignant pour avoir l'engagement de tous ces élèves devra par exemple favoriser en début de cycle: les jeux, la réussite de tous grâce à des buts accessibles et ne pas jouer sur la comparaison sociale qui comme l'écrit **BANDURA** est un facteur situationnel affectant la confiance en soi.

Aussi dans **les programmes de 6^e** paru dans le **B.O. du 18 juillet 1996**, même si ces connaissances affectives ne sont pas nommées explicitement, elles sont sous-entendues dans les caractéristiques des élèves qui ont : « *le désir, d'agir en vue du plaisir (...) un retentissement affectif intense (...) cette sollicitation déclenche de profondes émotions qui peuvent devenir des stimulants favorables à la motivation et aux progrès* ».

Ainsi pour le mode d'entrée de l'activité BASKET-BALL, il faudrait un jeu qui favorise la réussite de tous, où personne ne termine premier et surtout pas dernier. Sur un terrain, deux groupes d'élèves homogènes doivent **s'envoyer le ballon (passe à dix)**. Tout en respectant les règles essentielles du basket à cet âge (non-contact, marché), une équipe avec le ballon doit se faire des passes, **l'autre doit essayer d'intercepter le ballon. C'est l'équipe qui la première a atteint les dix passes consécutives qui gagne. En effet, en cas de défaite, le sentiment de non compétence pourra donc se diluer dans l'équipe entière, et ne se focalisera pas sur un seul élève.**

Avec cette mise en œuvre, les règles deviennent essentielles pour préserver la sécurité physique mais aussi affective des élèves.

A travers cette tâche, les élèves vont jouer (*donc agir en vue du plaisir*) en groupe (*pour gérer leur retentissement affectif intense*), mais aussi ils vont prendre consciemment ou non des informations sur le déplacement de leurs adversaires mais aussi de leurs partenaires, ce qui pourra permettre à l'enseignant de réussir à les : « *inscrire dans un jeu collectif* » (**compétences propres à l'activité tiré des programmes précédemment cités**) en s'appuyant sur la compétence spécifique à acquérir : « *différencier jouer contre et jouer avec* ». L'enseignant ne mettant personne en avant, il n'y a donc pas de comparaison sociale, et le ludisme de cette tâche donnera un sentiment positif vis à vis de l'activité aux élèves.

Nous avons donc montré que les connaissances affectives déterminent l'engagement et l'investissement des élèves dans les tâches d'apprentissages ; ce sont donc elles qui, par les comportements qu'elles déclenchent, permettent ou inhibent l'acquisition des autres connaissances dites « intellectuelles et motrices ».

"Les connaissances affectives représentent tous les sentiments, affects, émotions éprouvées par l'élève avant, pendant et après la réalisation de différentes tâches. Elles sont stockées en mémoire en relation avec les éléments qui leur ont donné naissance." (FAMOSE 1996). De ce fait l'enseignant devra apporter une attention toute particulière aux comportements des élèves dans la mise en place d'une nouvelle activité pour adapter au mieux ses contenus d'enseignement. nous prendrons l'exemple en rugby, où les filles ont généralement peur du contact physique avec un adversaire (plaquage). L'enseignant peut jouer sur certaines variables didactiques pour limiter les affects négatifs liés à l'activité. Ainsi il peut proposer une situation où les dimensions du terrain sont de 5m par 3 m, **réduisant ainsi les vitesses de course, donc les chocs**, un nombre de joueurs réduit (3 contre 3) ainsi qu'un aménagement du règlement où le plaquage est interdit et est remplacé par le ceinturage.
C'est vraiment à moi de tout faire

Argumentaire

Apprendre à enseigner l'éducation physique

L'apprentissage, revue pour l'action, éditions EPS, 2001

Apprend t'on réellement à enseigner lors de la formation initiale ? La théorie est elle aisément applicable dans la séance d'EPS ?

Mettre en place certaines théories apprises lors de la formation initiale telle la pédagogie différenciée sont louables dans le but que l'ensemble des élèves apprennent, mais la mise en place lors de la séance peut poser problème, et au final, la séance sera moins bénéfique pour les élèves qu'une qui aurait été identique pour tout le monde. C'est dans ce genre de séances que l'on différencie l'enseignant débutant de l'expert. **Je te rappelle que dans un argumentaire, tu dois citer la référence théorique de l'auteur sur lequel tu t'appuies pour avancer une idée.**

Dans sa séance de tennis de table, Maud souhaite mettre en place une pédagogie différenciée, en proposant des tâches différentes à ses élèves en fonction des niveaux révélés seulement par comparaison de résultats en match. Elle passe ensuite à chaque table et explique à chaque élève sa tâche à accomplir, et répète donc ses explications autant de fois qu'il y a d'élèves. La conséquence est un agacement, voir un épuisement à répéter sans cesse des consignes, alors que l'enseignant expert aurait fait des groupes de niveaux à l'aide d'une montée-descente, puis aurait expliqué les différentes tâches à chaque groupe, ainsi le gain de temps, d'énergie et donc d'efficacité de son enseignement aurait été réel.

Maud aura donc appris à réduire la durée de ses interventions en donnant des consignes soit écrites, soit après avoir fait ses groupes de niveaux.

L'enseignant débutant est donc en perpétuel apprentissage de l'enseignement de l'éducation physique, mais l'enseignant expert également puisqu'il doit s'adapter en permanence à ses élèves qui sont de plus en plus diversifiés !!

J'avoue que cet argumentaire me plaît assez.

Nous allons montrer que l'enseignant tend à valider ou invalider l'ensemble des connaissances acquises au cours de sa formation initiale lorsqu'il se retrouve confronté à la réalité du terrain, au contexte de la classe.

L'une des fonctions de la formation initiale est de permettre à l'enseignant d'acquérir des connaissances nécessaires à la conduite de son enseignement et à la maîtrise d'une classe. **Non, ce n'est pas le but de la formation initiale. Les épreuves portent sur la conception, l'élaboration de contenus d'enseignement, on est très loin de la pratique...au moins en première année. Pour la seconde année de formation, après les épreuves théoriques, oui, on se rapproche d'une formation plus "pratique"...**

Or il s'avère que ces connaissances somme toutes théoriques se trouvent difficiles à exploiter voir complexes ou erronées lorsque celles-ci sont confrontées au contexte de la classe. Nous entendons par "erronées" non pas la remise en cause de la véracité de certaines connaissances mais plutôt leur non adaptabilité dans certains contextes, certaines classes, en fonction des possibilités allouées à l'enseignant. **Très bien.**

L'enseignant va donc traiter ses connaissances initiales afin de les adapter au contexte de classe. Il se construit dès lors un nouveau répertoire de connaissances dites d'expériences sur la base de ses connaissances antérieures. Celles ci reposent sur le processus de validation invalidation qui tend à renforcer la validité de ce qui est efficace et invalider ce qui ne l'est pas. Il s'agit donc d'un "tri sélectif" de connaissances dans lequel l'expérience joue un rôle primordial. En effet elle est à la fois la cause et la conséquence de cette transformation des connaissances initiales en connaissances professionnelles ou d'expérience. Ces nouvelles connaissances étant d'autant plus mémorables grâce à l'expérience car chargées émotionnellement et porteuse de sens pour l'enseignant. **Très bien.**

Prenons un exemple avec des élèves de 6ème dans l'activité relais (2 x 40 m). L'enseignant lors de sa formation initiale a appris qu'il était intéressant de regrouper les élèves sous la forme de dyades légèrement dissymétriques (Laffont et coll., Interactions verbales en situation de co-construction de règles d'action au handball : l'exemple de deux diades à fonctionnement contrasté, 2007) c'est -à-dire un élève faible avec un élève de niveau légèrement supérieur, car cela permet aux deux élèves de progresser grâce à la verbalisation (Delignières, Apprentissage moteur et verbalisation 1992) de leurs actions (par exemple sur la position de la main qui accueille le témoin). Or, dans le contexte actuel de la classe il s'avère que, lorsque l'enseignant passe au sein des différents groupes, certains élèves ne communiquent pas, les bons refusent d'écouter les propositions des plus faibles car ils se considèrent plus fort qu'eux, c'est eux et eux seuls qui ont raison. Dès lors, face à ce constat, l'enseignant va invalider sa connaissance sur la formation de diades légèrement dissymétriques pour cette activité et avec cette classe, d'autant plus qu'à cet âge (chez les ado) la volonté d'affirmer son identité est omniprésente. Il pourra soit lors de cette séance soit lors des séances suivantes opter pour des groupes de niveau, forme de groupement où il n'existe aucun écart de niveau (ou très peu) entre les élèves et dans lequel la volonté de progresser est plus forte que de montrer qu'on est le ou la meilleur(e). **ou encore, privilégier les dyades affinitaires, surtout au moment de l'adolescence..**

Pour conclure on peut relier ces notions avec les nouvelles théories actuelles relatives à l'action située (Bressoux Dessus, 2003) c'est -à-dire les "stratégies de l'enseignant en situation d'interaction". Nous pouvons même émettre l'hypothèse que ce phénomène de construction de connaissances d'expériences permettrait de distinguer un enseignant débutant d'un enseignant expert. L'enseignant qualifié d'expert se différenciant d'un novice parce qu'il possède un nombre plus important de connaissances d'expérience et donc s'avère plus efficace dans son enseignement lorsqu'il souhaite élaborer ses tâches lors de la phase de préaction mais également lorsque il se retrouve face à ses élèves lors de la phase d'interaction. **D'accord**

Apprendre à enseigner l'éducation physique

L'idée défendue par la revue EPS en 2001 est que les connaissances théoriques que détient un professeur débutant à l'issue de sa formation initiale sont nécessaires mais pas suffisantes à l'action d'enseigner. C'est également dans l'interaction avec les élèves que le professeur débutant va également se construire. Il ne faut pas oublier que nous travaillons sur du vivant !

Dans la phase de pré action que Piéron, dans pédagogie des activités physiques et sportives en 1992, décrit comme une phase de conceptions des situations d'enseignement l'enseignant débutant va **surtout** faire appel à ses connaissances théoriques pour organiser son cycle, ses séances et ses objectifs. **Il a qd même eu en seconde année un début de formation pratique.** Il sait notamment que sa programmation n'est pas figée car elle doit par la suite s'adapter au niveau des élèves en face de lui. En effet sur le terrain l'enseignant est censé « réguler à chaud » si ça tâche ne fonctionne pas aussi bien qu'il l'avait envisager sur le papier il lui incombe de la simplifiée ou la complexifiée. **Ça va.**

Prenons un exemple: l'enseignant débutant a beau connaître la notion du décalage optimal de Perrenoud, Allal et Cardinet en 1979 dans L'évaluation formative dans un enseignement différencié il se peut que celui-ci, soit par méconnaissance des élèves ou par méconnaissance de l'activité, propose une situation trop difficile par rapport aux ressources des élèves. En volley-ball en 3^{ème} une situation de un contre deux ou celui qui est seul envoie la balle de façon indifférenciée à l'un ou à l'autre qui sera chargé de faire la passe à son camarade pour que celui-ci la remette dans camp adverse sera presque trop facile pour les garçons de la classe quand, dans le même temps, les filles éprouveront déjà des difficultés à réceptionner la balle.

Tu tombes sur une correctrice, tu es mort. Plus jamais ça.

Face à ce constat non seulement le professeur est censé remédier aux problèmes en proposant d'autres situations et surtout dans le cas présent mettre en place également une pédagogie différenciée. **et alors, en quoi c'est une connaissance "pratique"? et bien quand l'enseignant devient un expert de l'observation des comportements types et qu'il sait reconnaître ce qui fait obstacle à l'apprentissage de ses élèves.**

Cependant un autre problème émerge : comment savoir si la situation que je propose en cours d'EPS dans telle ou telle APS, est appropriée ou non aux élèves ?

Il ne faut pas perdre de vue que l'enseignant est un individu qui tout comme l'élève dispose d'un caractère, d'affects et de représentations.

Ainsi l'élévation du niveau sonore lors d'une montante descendante en badminton peut être perçue par l'enseignant comme un problème or cela peut tout aussi bien témoigner du plaisir des élèves à se confronter à l'autre. **bien**

Dans cette situation, le problème est de savoir, si parce qu'émotionnellement le professeur à l'impression de ne plus gérer son cours la situation est forcément mauvaise et mérite d'être abandonnée ? En clair il peut exister un décalage entre l'impression que se fait le professeur de sa propre action et la réalité. **très bien**

En conclusion apprendre à enseigner c'est réellement, pour l'enseignant novice, apprendre à transmettre son savoir. Dès lors il ne s'agit plus de faire preuve que l'on sait planifier ou créer des compétences spécifiques etc mais bel et bien de savoir les mobiliser à bon escient et de transmettre aux élèves des contenus en parfaite adéquation avec leur ressources et ou niveau d'habileté.

parfait

Argumentaire :

Selon l'article JP Caille et Sophie O Prey (« estime de soi et réussite scolaire 7 ans après l'entrée en 6^{ème} »), l'estime de soi physique et sociale est plus élevée chez les jeunes originaires du Maghreb.

Cette forte estime de soi risque de se recouper avec les caractéristiques de ces élèves à l'adolescence qui sont la prise de risque (Le Breton). Ainsi en EPS ces élèves risquent de développer des comportements dangereux du fait de leur forte estime de soi et d'une grande prise de risque pour impressionner ses pairs.

Cette forte estime de soi, combinée avec les éventuelles caractéristiques de ces élèves à l'adolescence au regard de la prise de risque (Le Breton), peut laisser supposer que ces élèves sont susceptibles de développer des comportements dangereux, ne serait-ce que pour impressionner leurs pairs.

L'enseignant tentera plutôt avec ce public, le développement d'une meilleure connaissance de soi afin qu'il puisse « s'engager avec lucidité » (compétence méthodologique, BO HS N°6 du 31/08/2001). Par exemple, avec une classe de seconde en escalade, l'enseignant proposera des voies avec bonus-malus. En fonction de la difficulté de la voie, l'enseignant attribuera plus ou moins de points lors de la réussite et points en moins lors de l'échec. Les élèves seront par groupes de trois et on prendra la somme des points des trois élèves pour faire le classement entre les groupes. Ainsi on peut penser que les élèves vont essayer de réaliser des voies à leur niveau ou légèrement supérieur car ils ne voudront pas pénaliser le reste du groupe, faire perdre le groupe, sachant qu'à cet âge les adolescents accordent beaucoup d'importance au domaine social, aux relations avec les pairs (Famose, connaissance de soi). De ce fait, l'enseignant peut espérer que l'élève cherchera à avoir un engagement lucide ne remettant pas en cause son intégrité physique.

Estime de soi, connaissance de soi, confiance en soi

Au secondaire, dans la période de l'adolescence, tous les élèves passent par une période de changements importants que ce soit dans les domaines physique, social, affectif. Ainsi, d'après les Programmes de 3^{ème} (BO du 15/10/98), « un adolescent peut avoir des comportements faits de violence physique ou verbale, ou au contraire des attitudes d'inhibition ou de repli sur soi ». Ces programmes ajoutent que « l'EPS donne les moyens de dépasser ces comportements ». En effet, la discipline EPS doit contribuer à « l'élaboration d'une image de soi » (Programmes 6^{ème} BO n°29 du 18/07/96), ce qui nous semble intéressant quand on sait que les adolescents accordent beaucoup de place à l'image qu'ils dégagent auprès de leurs pairs. C'est l'importance du concept de soi social qui semble alors primer au cours de l'adolescence, bien plus que le concept de soi relatif à la discipline. L'enseignant d'EPS a donc tout intérêt à mettre l'accent sur les interactions sociales entre pairs s'il veut influencer sur l'estime de soi de l'élève. Par exemple, il peut privilégier un travail par « dyade dissymétrique » (L.LAFFONT « Adolescence, estime de soi et interactions sociales » 2006) , en proposant des situations avec des groupes de niveau hétérogène. Prenons un exemple en Tennis de Table, où l'on pourrait associer deux joueurs de niveaux différents : l'un aurait comme but de marquer le point en rompant l'échange ; le second aurait pour but de renvoyer la balle sur son adversaire, de le mettre en condition favorable pour attaquer. L'intérêt réside dans cette opposition modulée, où les deux joueurs sont en fait autant partenaires qu'adversaires. Cette situation devrait ainsi favoriser les interactions sociales entre les deux, et nous semble donc à même de renforcer le concept de soi social de l'élève, et par conséquent son estime de soi en général. Pour autant, certains chercheurs comme JP FAMOSE affirment qu' « une haute estime de soi n'a que des bénéfices limités » (FAMOSE « L'estime de soi : ses bénéfices en EPS » 2006). Il convient dès lors d'envisager l'estime de soi comme un outil « au service de la gestion de sa propre vie », l'important étant de « se connaître et se comprendre soi-même, honnêtement et précisément » (FAMOSE, ibid).

TB

Famose dans son texte intitulé "Motivation et performance sportive" émet l'idée que l'enfant dans son apprentissage cherche à adopter une stratégie lui permettant de maintenir son estime de soi. Ceci fait référence aux choix de la difficulté de la tâche. L'élève n'ayant pas confiance en lui se fixe des buts facilement réalisables, de ce fait ils sont "tellement bas qu'(il) n'a aucun risque d'échouer". L'élève développe ici la compétence méthodologique n°2 du lycée qui est "se fixer et conduire un projet d'acquisition et d'entraînement". **(non, il redéfinit la tâche, mais tu ne peux pas dire qu'il se fixe un projet d'acquisition puisqu'il sait déjà faire ce qu'il se propose d'atteindre.)** Il choisit lui même des buts bas dans son apprentissage du fait de son manque de confiance en lui. Prenons l'exemple d'un élève dans une tâche en gymnastique où le but est d'enchaîner un ATR roulade avant. Cette situation est spécifique à l'APS dans la mesure où elle sollicite l'élève à sentir des déséquilibres (notamment déséquilibres arrière sur un ATR) lui permettant d'enchaîner une roulade. Mais l'élève ne croyant pas en ses capacités va redéfinir **(la preuve...)** le but de la tâche en fonction de son estime de soi négative. Il effectue un ATR, revient sur sa position initiale et fait une roulade avant. Il se fixe un but plus bas et ne se met pas dans la logique d'un éventuel échec. La difficulté de la tâche étant centrée sur l'enchaînement des deux éléments est mise à l'écart volontairement par l'élève. Ainsi il se situe dans une logique de réussite qui n'atteint pas son estime de soi.

Sinon, c'est ça

Estime de soi, connaissance de soi, domaine de soi, confiance en soi

Les programmes du lycée précisent que l'élève doit acquérir des connaissances sur soi (BO N°6 du 31 août 2000). Ces connaissances s'acquièrent par l'expérience, guidé par l'enseignant et progressivement constitue un répertoire de sensations, d'émotions ». De plus, il faut noter qu'une connaissance de soi précise serait plus utile qu'une haute estime de soi non authentique (Famose, l'estime de soi, revue HYPER 2006). L'estime de soi qui est à la fois composée de la compétence dans des domaines d'importance pour soi et de l'approbation venant d'autrui (Famose et Bertsch, l'estime de soi : une controverse éducative, 2009) conduit souvent à la mise en place de stratégies non adaptatives aux apprentissages : une basse estime de soi conduit à de l'anxiété ou de la dépression et une haute estime de soi peut conduire à des comportements de violence ou d'agression et à une prise de risque excessive (ce qui est à éviter en EPS). C'est pourquoi, il semble plus important de conduire les élèves à acquérir des connaissances sur soi plutôt que les aider à augmenter leur estime de soi. L'enseignant lors d'un cycle d'escalade avec une classe de 2nd peut donc valoriser dans ses situations la prise de conscience et les sensations qui permettent à l'élève de mieux se connaître. Par exemple lorsqu'un garçon ne parvient pas en haut d'une voie 5b (de difficulté moyenne car proche du devers), l'enseignant peut aider l'élève en lui demandant ce qu'il a ressenti en grimant la voie (mal aux jambes, mal aux bras, difficulté à tenir les prises, fatigue...). Il s'agit d'aider l'élève à prendre conscience des causes de son erreur. Par exemple, si l'élève explique qu'il avait mal aux bras et qu'il ne pouvait plus tirer sur ses bras, alors l'enseignant peut supposer que cet élève utilise abusivement ses bras. Or en escalade, il est nécessaire de favoriser l'utilisation des jambes car les muscles qui la constituent (quadriceps et ischios jambiers) sont plus puissants. Cependant associer un échec à une cause interne (habileté) peut conduire les élèves à diminuer leur confiance en eux. La confiance en soi est déterminée notamment par les résultats antérieurs et plus particulièrement par l'interprétation que l'élève fait de ses résultats (attribution causales). Cette dernière affecte directement la motivation des élèves.

De plus si cet élève donne de l'importance à son concept de soi physique et plus particulièrement à la force et qu'il pense que pour réussir il faut avoir de la force, cette tâche aura de la valeur pour lui. Donc si l'élève accorde de l'importance à la tâche et ne se donne pas beaucoup de chance de réussir, il risque d'adopter un comportement non adaptatif (stratégie d'auto-handicap, évitement ou il va associer ses échecs à des causes externes), ce type de comportement n'étant pas favorable à l'acquisition de connaissance sur soi. Il semble alors important que l'enseignant gère ses interventions afin de varier ses attributions d'échec à des causes externes en début d'apprentissage et utilise plutôt des feed-back pour aider les élèves à prendre conscience de leur erreurs associés à des feed-back d'encouragement afin de favoriser l'acquisition des connaissances sur soi et de maintenir la motivation des élèves.

Parfait

Estime de soi, connaissance de soi, confiance en soi, domaine de soi

L'enseignant peut tenter de « construire une image positive de soi » (=estime de soi) (programmes collège du 28 août 2008) chez ses élèves pour développer leur santé, sur le plan mental.

Pour cela, la place du domaine de soi est à prendre en compte, notamment dans le domaine physique, qui semble le plus à même d'être influencé en EPS qui met en jeu la motricité. En proposant un « 1 contre 1 » en VB, à un élève de 4^{ème} pour qui la comparaison sociale est première, l'enseignant peut lui permettre de renforcer la confiance en soi de l'élève, s'il gagne, puisqu'il accorde de la valeur à cette tâche compétitive. En gagnant, l'estime de soi de l'élève pourra être renforcée suite à l'augmentation de sa croyance dans sa propre efficacité en VB (= confiance en soi). Ainsi, l'enseignant peut aider certains élèves à développer leur santé mentale en jouant sur leur estime de soi, **grâce au plaisir trouvé dans l'atteinte de ce but compétitif.**

Néanmoins, rechercher un climat de maîtrise où les progrès sont valorisés peut aider les élèves qui perdent (la moitié) à trouver du positif et un motif de satisfaction malgré la défaite.

D'autre part, nous pouvons noter que vouloir augmenter l'estime de soi n'est pas possible pour certains élèves : ceux qui n'accordent pas de valeur à la tâche ou à l'APSA VB, comme par exemple une fille danseuse qui se centre plus sur l'esthétisme que sur la compétition. Ainsi, l'acquisition des connaissances peut être plus utile, selon Famose et Bertsch dans l'estime de soi, une controverse éducative en 2009, puisqu'elle disposera des moyens de mieux se connaître, ce qui influencera en conséquence sa confiance en soi en ayant une connaissance plus fine de son potentiel.

C'est bon.

Ecrire un argument où les notions de confiance en soi, d'estime de soi, de connaissance de soi et du domaine du soi sont expliquées et reliées entre elles:

Selon le bulletin officiel du 31 août 20001, l'eps doit permettre aux élèves d'acquérir des connaissances sur soi, nécessaires pour établir un répertoire de sensations, d'émotions et pour s'adapter à des situations nouvelles. Dès lors, pour acquérir une multitude de connaissance sur soi (la vue, la kinesthésie?????????), l'élève va se construire diverses expériences motrices, guidées par la volonté de faire apprendre de la part de l'enseignant (circulaire de mai 1997). **Désolé, je ne comprends pas ce que tu veux dire.**

Afin d'illustrer ces propos, nous prendrons l'exemple d'un élève de 1^{ère} dans un cycle judo et ayant pratiqué de la lutte en seconde. Celui-ci n'a aucune heure de pratique à son actif dans le sport de combat qu'est le judo. Ainsi, il doit apprendre les bases de ce sport entraînant l'affrontement frontal entre deux individus. Cependant, nous avons dit préalablement que cet élève avait pratiqué de la lutte en seconde, ce qui lui a permis de se construire différents repères ou sensations kinesthésiques. **Là, je comprends.** Ces connaissances sur soi vont lui permettre de s'engager plus facilement dans l'activité dans la mesure où, dans le cycle lutte, le combat au « corps à corps » est, tout comme au judo, quelque chose qui tient une place prégnante. Nous pouvons même dire que le fait d'avoir pratiqué de la lutte va influencer aussi sa confiance en soi. En effet, la croyance en son efficacité n'en sera que plus importante puisque, l'élève ayant acquis des notions de combat au corps à corps, il sera conscient de ce qui l'attend et par conséquent il pourra s'adapter plus facilement à cette nouvelle situation.

Il pourra surtout penser qu'il est capable de réussir dans la tâche (ou le combat) qui lui est proposée.

En parallèle, cette connaissance permettra aussi de maintenir ou d'augmenter sa motivation car il voudra faire preuve de sa compétence.(J.P Famose 2001: « La motivation en éducation physique et en sport »).

En résumé, un élève qui se connaît est un élève qui lorsqu'il va être confronté à des situations nouvelles établira une réflexion sur l'ensemble de ses possibilités d'échec ou de réussite au regard de ses ressources.

Oui, c'est la confiance en soi.

Pour autant, un élève qui se connaît est un élève qui doit être **(sera plus ...)** autonome dans son apprentissage et pour cela l'enseignant doit développer cette autonomie grâce à des méthodes pédagogiques, utilisant des outils relevant de la psychologie cognitive ou de l'ingénierie didactique ...etc. **tu affirmes, tu ne démontres pas.** Si l'enseignant ne parvient pas à mettre en place des situations pédagogiques, telle que l'évaluation formatrice ou formative, où l'élève sera **amené** à développer son autonomie, celui-ci, ne pourra pas acquérir des connaissances sur soi et affiner les connaissances de ses possibilités motrices.

Lors du cycle judo, la motivation de l'élève devra donc être maintenue suite au développement de la confiance en soi des élèves. Cette confiance en soi aura une influence sur le niveau d'aspiration des élèves et elle influencera aussi, de manière indirecte, l'estime de soi qui est un jugement que l'on porte sur la différence qu'il y a entre ce que j'attend et ce que je suis réellement. En effet, prenons à nouveau l'exemple de l'élève au judo. Si celui-ci croit qu'il sait faire des immobilisations au sol alors qu'il se rend compte après avoir été confronté à la tâche qu'il ne sait pas le faire son estime de soi sera basse puisque son niveau d'aspiration est supérieur à ce qu'il a réalisé. **A condition qu'il accorde du crédit à l'activité judo!!!! S'il se fout de l'art japonais, il ne sera pas affecté dans son estime de soi.**

Néanmoins, selon J.P Famose (2009) l'estime de soi est aussi influencé par le jugement des professeurs, des parents, et des camarades.

Et alors, ou elle est la suite de ce qui était un excellent début?

Dans une classe de sixième en cycle volley-ball avec des élèves n'ayant pas pratiqué auparavant l'activité, nous pouvons être confronté à des élèves ayant une appréhension du contact avec le ballon. Nous sommes ici proches de l' « étape émotionnelle » dont parle BUI XUAN. Cette appréhension se traduit pour les élèves par un évitement du ballon, ou bien des comportements de sauvegarde de l'intégrité comme des frappes deux poings fermés. Pour tenter de résoudre ce problème, nous proposerons de familiariser les élèves avec le contact du ballon avec les mains, les bras, ceci grâce à des ballons en mousse, légers ou « soft touch », avec lesquels chaque élève pourra jongler individuellement. L'enseignant, dans cette démarche, aura un style pédagogique plutôt orienté vers l'incitatif (DE LA GARANDERIE) avec des feedback qui vont encourager les élèves à pratiquer, à surmonter leur appréhension. Ainsi au fil du temps, les élèves pourront ainsi se rassurer et dépasser le problème émotionnel du contact avec le ballon pour s'engager dans l'activité avec moins d'appréhension.

Selon Bui-Xuan (« Méthodologie et didactique de l'EPS », octobre 1989), l'élève va passer par différentes étapes d'organisation de ses ressources lorsqu'il est confronté à une tâche. Quand il est sur le pôle de l'étape technique, nous avons une mobilisation en synergie des ressources biomécaniques et bio-informatiques. Par rapport à l'étape précédente (étape fonctionnelle), nous avons une diminution de la mobilisation des ressources énergétiques. En effet lors de l'étape technique, l'élève cherche à atteindre le but à moindre coût. Face à ce type d'activité, l'enseignant proposera des tâches de reproduction de gestes (Amade Escot « Méthodologie et didactique de l'EPS », octobre 1989), où on apprend en copiant grâce à la répétition. Ainsi en utilisant la technique la plus pertinente, l'élève sera plus efficace. Pour cela, l'enseignant utilisera davantage un style pédagogique de type normatif (« Modes d'activité didactique. Annales de didactique des sciences n°1) avec des feedback plutôt prescriptif (Piéron, dossier EPS n°16, « analyser l'enseignement pour mieux enseigner »). Ici il va prescrire les critères de réalisation (Bonniol « l'évaluation et ses critères : les critères de réalisation », 1979) nécessaires à la bonne réalisation de la technique. Prenons l'exemple d'élèves de première en hand-ball qui sont en difficulté lors du duel tireur-gardien quand le gardien est avancé. En effet ils cherchent toujours à le battre en utilisant la même forme de tir. Ici on leur prendra la technique du lob avec des contenus tel que : « avoir une action de poussée du bras vers le haut, et retarder le geste pour fixer le gardien de but ».

Selon Bui-Xuan (« Méthodologie et didactique de l'EPS », octobre 1989), l'élève va passer par différentes étapes d'organisation de ses ressources lorsqu'il est confronté à une tâche. Quand il est sur le pôle de l'étape fonctionnelle, il cherche à comprendre « comment ça marche » et mobilise davantage les ressources informationnelles et énergétiques. L'élève veut atteindre le but coûte que coûte. L'enseignant modulera son intervention afin d'être en adéquation avec ce type d'activité de l'élève. Il proposera des situations résolution de problèmes (Amade Escot « Méthodologie et didactique de l'EPS », octobre 1989) où l'élève va tester des alternatives décisionnelles par essai erreur pour être efficace. De plus il tentera d'adopter plutôt un style pédagogique interactif (« Modes d'activité didactique. Annales de didactique des sciences» n°1) avec des feedback interrogatifs (Piéron, dossier EPS n°16, « analyser l'enseignement pour mieux enseigner ») afin d'orienter l'activité tâtonnante de l'élève de manière indirecte. Par exemple en handball avec des élèves de 4^{ème} qui utilisent essentiellement l'axe central du terrain pour progresser vers la cible, l'enseignant va surnommer le nombre de défenseurs dans le couloir central. Ainsi il va poser un problème aux élèves. Par ses interventions, il induira l'élève à utiliser l'espace latéral car dans l'axe central il y a trop de défenseurs. L'enseignant utilisera des feedbacks de type interrogatif tels que « où est ce qu'il y a le plus de défenseurs ? Où est ce qu'il y en a moins ? Dons où faut-il aller ? »

Selon Bui-Xuan (« Méthodologie et didactique de l'EPS », octobre 1989), l'élève va passer par différentes étapes d'organisation de ses ressources lorsqu'il est confronté à une tâche. Quand il est sur le pôle de l'étape émotionnelle, nous avons une mobilisation des ressources affectives qui rentrent en conflit avec les autres ressources, l'élève cherchant à préserver son intégrité physique et psychologique. Face à ce type d'activité, l'enseignant valorisera des tâches ludiques, globales (Amade Escot « Méthodologie et didactique de l'EPS », octobre 1989) qui favorisent les découvertes. Ici l'élève va apprendre par le faire et l'apprentissage global. Pour cela il faudra favoriser des formes jouées pour répondre à cette sollicitation des ressources affectives. De plus l'enseignant adoptera plutôt un style pédagogique incitatif (« Modes d'activité didactique. Annales de didactique des sciences» n°1) où l'enseignant va tenter de mettre tous les élèves en activité. En outre il utilisera des feedbacks d'encouragements (Piéron, dossier EPS n°16, « analyser l'enseignement pour mieux enseigner ») pour instaurer un climat favorable et sécurisant pour l'engagement de tous les élèves. Par exemple en handball avec des élèves de 6^{ème}, l'enseignant proposera des situations jouées telles que du trois contre trois sur un demi-terrain. De plus pour dépasser la peur du ballon, on pourra utiliser un ballon mou de type sandball. Ceci permettra aussi à l'élève de mieux appréhender le ballon et d'être plus précis. En outre, on diminuera l'action des défenseurs (mains dans le dos) pour que l'élève appréhende moins le défenseur.

Nous avançons ici l'idée que l'enseignant d'EPS peut être amené à différencier son intervention pédagogique selon l'expertise, le vécu de l'élève dans l'activité. Ainsi, au travers du filtre du « curriculum conatif » de BUI XUAN (« Méthodologie et didactique des APS », 1989), nous pourrions faire correspondre un « style pédagogique » (ALTET) à une certaine étape dans laquelle se situerait l'élève. Afin de permettre à ce dernier de s'approprier une des compétences ou connaissances attendues par les Programmes, il semble alors important pour l'enseignant d'EPS de proposer une tâche et des régulations adaptées à l'organisation des ressources qui pilotent l'élève. Si l'élève se situe par exemple dans une « étape technique » que BUI XUAN décrit comme la recherche de l'efficacité (c'est-à-dire l'efficacité à moindre coût), il nous semble judicieux pour l'enseignant d'adopter un « style directif » en proposant une « tâche définie » (J-P FAMOSE) où le but, l'aménagement, les critères de réalisation et de réussite seront spécifiés à l'élève. L'objectif pour l'enseignant sera alors de mener l'élève à solliciter des ressources biomécaniques et informationnelles et de diminuer la dépense énergétique. Si l'on prend un exemple en Tennis de Table, avec un élève de 3^{ème} ayant 30h de pratique, la compétence attendue au niveau 2 des Programmes demande aux élèves « d'utiliser les premiers effets sur la balle ». Si l'on est sur l'apprentissage du lift, l'élève qui cherche à être efficace devra s'approprier les paramètres qui permettent d'effectuer un lift susceptible de prendre à défaut l'adversaire à coup sûr. Pour cela, l'enseignant peut proposer une situation appelée « panier de balles » où l'élève va répéter les lifts. Les critères de réalisation, comme « frapper la balle dans sa phase descendante, avoir un geste qui finit vers le haut, fléchir ses jambes et repousser au moment du contact avec la balle », ainsi que les critères de réussite seront fournis à l'élève. Dans ce style directif, les « Feed Backs » donnés aux élèves (M. PIERON, « Pédagogie des APS », 1992) seront prescriptifs et devraient ainsi permettre à l'élève d'être plus efficace.

Parfait

Pour entrer dans une APSA comme la natation lors d'une séance d'EPS avec une classe de 6eme où le « savoir nager » est considéré comme indispensable selon les programmes du collège du 28 août 2008, l'enseignant peut proposer à ses élèves des tâches ludiques, qui leur permettent d'apprendre en jouant.

Prenons pour exemple un élève qui a peur de s'éloigner du bord, c'est à dire dont les ressources émotionnelles sont **prioritairement mobilisées**, inhibent les autres ressources, et donc **compromet** l'action motrice. Selon Bui Xuan dans méthodologie et didactique de l'EPS en 1989, cet élève se trouve dans l'étape émotionnelle. Pour dépasser l'obstacle (la peur), l'enseignant pourra proposer une situation dans un bassin peu profond où l'élève à pied, avec pour unique but d'aller chercher un objet immergé au fond de l'eau, ce qui l'obligera à mettre la tête sous l'eau. Nous pouvons parier que le fait d'avoir pied (qui sécurise l'élève) associé à la motivation générée par la volonté de ramener l'objet immergé afin de faire preuve de sa compétence sera suffisant pour que l'élève, l'appréhension baissant, mette la tête sous l'eau et arrive à ramener l'objet. Ainsi l'élève aura appris à mobiliser de manière moins importante ses ressources affectives.

C'est bon.

Travail effectué: Package sur l'étape émotionnelle

L'étape émotionnelle est la première étape par laquelle l'élève passe lorsqu'il est confronté à une tâche nouvelle, en début d'apprentissage. En effet, lors de la découverte de la tâche l'élève va ressentir diverses émotions qui vont inhiber l'apprentissage ou au contraire pousser l'élève à se surpasser. Cette étape émotionnelle tiendra une place prégnante dans les activités où les risques sont réels. Autrement dit, en escalade, natation, ou sport de combat l'étape émotionnelle peut être plus présente que dans les autres activités dans la mesure où l'élève peut tomber, se noyer ou se blesser en affrontant son adversaire. L'enseignant, pourra détourner les différents ressentis de l'élève en mettant en place des situations ludiques. Afin de justifier ces propos, prenons l'exemple d'une classe de 6^{ème} où les élèves doivent acquérir le savoir nager selon les programmes du collège 2008. La plupart du temps, le professeur est confronté à quelques élèves qui ont peur de mettre la tête sous l'eau et qui selon Bui Xuan dans méthodologie et didactique de l'EPS en 1989, mobilisent prioritairement les ressources émotionnelles et donc compromettent l'action motrice. Cet obstacle à l'apprentissage peut être détourné par l'enseignant. Pour cela, il pourra réunir l'ensemble de ses élèves dans un bassin où ils ont pied et demander à ceux-ci de mimer les gestes que l'on fait lorsqu'on se lave les cheveux. **L'élève va tout d'abord** immerger sa tête pour la mouiller. Puis, il mimera le fait de se laver les cheveux et il les rincera en immergeant à nouveau sa tête sous l'eau. Cette méthode pourra aussi être complétée par la mise en place d'une tâche où les élèves doivent aller chercher un objet au fond de l'eau. Cette situation permettra aux élèves d'immerger leur tête sous l'eau tout en s'amusant. C'est à cet instant précis que l'enseignant détournera les craintes des élèves et permettra à ceux-ci d'apprendre. En conclusion, lorsque l'étape émotionnelle inhibe l'apprentissage des élèves, l'enseignant peut élaborer des situations ludiques qui permettront à ceux-ci de surmonter leurs craintes. **Parfait**

Dans une APSA comme le tennis de table, dans un cycle en 3eme ayant un vécu de 2 fois 10heures de pratique, apprendre en cherchant peut avoir des effets bénéfiques pour l'élève afin de comprendre comment exécuter un service court (qui a pour but d'empêcher l'adversaire d'attaquer avec un coup puissant le service) qui permettra de répondre aux programmes du collège du 28 août 2008 qui prône pour le niveau 2 de « rechercher le gain d'un rencontre en construisant le point dès la mise en jeu ».

Selon BuiXuan dans méthodologie et didactique de l'EPS en 1989, l'élève qui cherche les mécanismes efficaces à la réalisation d'un service court se trouve dans l'étape fonctionnelle, caractérisée par la prédominance de la mobilisation des ressources bio informationnelle (dans la mesure où les ressources bio énergétiques sont négligeable en tennis de table à ce niveau là). L'enseignant pourra alors proposer une situation de résolution de problème à l'élève en traçant 2 lignes sur la demi-table du serveur parallèles au filet de sorte à séparer cette demie table en 3 zones (zone 1 au bout de la table, jusqu'à la zone 3 proche du filet). L'élève aura pour consigne de servir court en essayant dans les 3 zones et de voir laquelle est la plus propice à un résultat positif fréquent. Au fur et à mesure des essais, l'élève se rendra compte que la zone à privilégier est la 3eme car la balle n'a que peu de vitesse au moment du 1^{er} rebond afin qu'elle puisse quand même passer au dessus du filet.

En ayant expérimenté les 3 possibilités (et eu la confirmation du choix optimal par l'enseignant) et en ayant donc mobilisé ses ressources informationnelles, nous pouvons parier que l'élève s'en rappellera et aura automatisé cette solution, même si la réalisation technique ne l'est pas encore car la répétition est indispensable pour une habileté fermée telle que le service,

** Schmidt A (1993) Apprentissage et performance. Ou bien*

Bertsch jean, Le Scanff, Les vertus de la répétition, AM et conditions d'apprentissage, PUF, 1995.

Nous noterons néanmoins que l'expertise du service court correspond à un choix de zone opposée car l'incertitude sera une arme supplémentaire, qui sera créée avec un 1^{er} rebond au même endroit que lors d'un « service bombe » :c'est à dire proche du bout de la table, de sorte à gêner le plus possible la lecture adverse du service.

Désolé, mais ça, pour moi c'est du langage d'initié.

Un élève qui demande à l'enseignant de lui expliquer ou de lui montrer un geste afin d'être plus efficace est selon Bui Xuan (méthodologie et didactique de l'EPS en 1989) dans l'étape technique. L'enseignant pourra lui proposer une tâche définie afin de lui permettre d'apprendre en copiant, en se centrant sur la répétition.

Prenons pour exemple, lors d'un cycle de tennis de table de Terminale, un élève ayant un vécu de 4 fois 10 heures de pratique qui veut perfectionner un geste technique comme le top spin coup droit, ce qui permet de « jouer sur les rotations associées à des accélérations et des placements de balles pour faire évoluer le rapport de force en sa faveur et conclure » (niveau 2 du programme d'EPS du cycle terminal du 20 juillet 2001).

Après avoir **montré** à l'élève le geste pour être efficace en top spin coup droit à savoir être de 3/4 (entre de profil et face à la table), le coude décollé du corps, le bras assez tendu puis fléchir l'avant bras sur le bras avec une rotation du tronc et en faisant un geste d'arrière en avant, l'enseignement lui laissera la place et demandera à un autre élève de **distribuer** au panier de balle afin de répéter le plus possible pour automatiser ce geste. En effet, selon Bertsch dans son article « les vertus de la répétition » dans Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage en 1995, « la répétition est un facteur important qui permet l'optimisation de la performance ». Cependant la répétition ne sera bénéfique et n'aura un intérêt que si le geste est régulé à chaque passage à l'aide de feed-backs précis donnés par l'enseignant afin de ne pas répéter un mauvais geste. L'élève mobilisera en priorité ses ressources bio- mécaniques, c'est à dire la position des segments entre eux afin de réaliser « le geste parfait » du haut niveau. A force de répéter, l'élève automatisera le geste et sera de plus en plus efficace sur ce type de coup à réaliser, et donc probablement plus efficace en situation de match. **La fréquence des actions en top spin étant élevée, il faudra veiller à ce que les feed-back ne viennent pas perturber la prise d'information de l'élève qui est en train de jouer, car son canal de traitement de l'information est limité. Les feed-back ne seront donc pas pro actifs, mais rétroactifs, c'est-à-dire après l'action, c'est-à-dire comme tu l'écris après un passage, mais pas pendant l'action elle-même.**

Cependant, le tennis de table étant une activité à forte incertitude, la réalisation de ce top spin coup droit efficace ne sera pas aussi « simple » que lors du travail au panier de balle (où l'incertitude est faible) ou le placement des jambes (indispensable à la bonne réalisation technique) ne pose pas problème. Ainsi, pour garder un lien plus étroit entre l'apprentissage et la situation de match (forte incertitude), et ainsi rester dans la logique interne de l'activité, il semble indispensable d'insérer le plus tôt possible un peu d'incertitude sur le placement de la balle qui arrive (par le partenaire) en variant entre le plein coup droit et le milieu de table.

Il manque une mini conclusion : nous voyons par cet exemple qu'il est important pour les élèves d'être confronté à une tâche entièrement définie dans lequel ils vont apprendre en copiant les critères de réalisations proposées par l'enseignant.

Avant toute chose nous montrerons que l'évaluation est seconde et non secondaire en eps, puisqu'elle tend à faire progresser et apprendre l'élève, et ce, grâce à l'analyse des missions de l'enseignant. **Désolé, mais je ne comprends pas vraiment cette phrase.**

Selon le bulletin officiel du 29 mai 1997, l'enseignant doit construire (**ça sort d'où? construire?**) et instruire les élèves qu'on lui donne, afin de contribuer à leurs insertion sociale et professionnelle. Ainsi, il doit faire acquérir des connaissances fixées dans les programmes, développer des aptitudes et qualités, l'esprit critique et préparer, les élèves, à la citoyenneté. Pour cela de nombreux moyens sont à sa disposition, telles que l'évaluation dite diagnostic et l'évaluation formative, qui selon Hadji, « l'évolution des apprentissages » in revue sciences humaines (1996), régle les apprentissage. Tout d'abord, nous allons expliquer, en quoi l'évaluation diagnostic est un outil pour l'enseignant, dans la formation d'un élève.

Attention, l'évaluation peut être une fin. Il est demandé à tous les enseignants de noter leurs élèves.

Prenons l'exemple d'une classe de 6^{ème}, dans un cycle natation. Lors de la première séance, l'enseignant va faire passer les élèves, un à un, dans un couloir, préalablement, délimité. L'objectif, pour l'élève, est de nager en « crawl », lors de la première longueur, et de revenir en « dos crawlé ». Cet exercice, va permettre à l'enseignant de dresser des niveaux de pratiques entre les élèves. Ainsi, grâce à l'évaluation diagnostique, l'enseignant, va pouvoir établir des objectifs **clairs** et adaptés aux différents niveaux de compétences, autrement dit, aux différentes motricité usuelles de chaque élève, J.Marsenach « E.P.S et volley ball au collège » puisqu'il aura analysé les besoins et contraintes de chacun. Ceci permettra aux élèves d'avoir un enseignement adapté à leur capacités et de tenter d'éviter la formation de « décrocheurs », Blaug, « Que faut-il faire des décrocheurs? » (2000) c'est-à-dire, l'apparition de l'échec scolaire, Charlot, « Du rapport au savoir » (1997) Par conséquent, cette évaluation est prédictive car selon Hadji « Évaluation et règles du jeu. Des intentions aux outils » (1989), on vérifie et on juge le niveau de chaque élève et on le situe par rapport aux autres élèves Ainsi elle contribue à ajuster l'enseignement du professeur d'eps, elle donne du sens à l'apprentissage et répond favorablement aux missions de l'enseignant en évitant la prolifération du phénomène qu'est l'échec scolaire. **D'accord.**

Cependant, ce n'est pas la seule évaluation qui permet d'agir sur les apprentissages de l'élève. **Le terme agir me gêne. Ce que tu as le droit de dire, c'est que l'évaluation diagnostique permet à l'enseignant de construire des contenus adaptés au niveau de ses élèves. Personne ne va agir sur les apprentissages de l'élève.** En effet, l'évaluation formative régle les apprentissages de l'élève, selon Hadji « L'évolution des apprentissages » in revue sciences humaines (1996) et contribue donc, à répondre, favorablement, aux missions de l'enseignant, car elle va permettre au professeur de construire (**je n'aime vraiment pas cette expression**) et d'instruire les élèves. De plus, elle va être un « tremplin » à l'acquisition de connaissance et compétence pour l'élève.

En effet, prenons l'exemple d'une classe de 3^{ème} au milieu d'un cycle basket-ball. L'enseignant, animé par la volonté de faire acquérir aux élèves les principes du démarquage et du déplacement avec ballon, dans le couloir de jeu direct met en place l'évaluation formative suivante. Ayant une classe constituée de 24 élèves, il sera amené à faire 8 équipes de 3. Ainsi, il demandera à 2 équipes de se placer sur le terrain et aux autres d'observer la rencontre. Chaque équipe devra défendre son panier et avant de shooter les joueurs devront faire, obligatoirement, 5 passes.

Génial : les élèves apprennent que le but du jeu, au basket, c'est de se faire des passes.

Le match se déroulera en 10 points. Il convient de comprendre, que cette évaluation va contribuer à l'acquisition du démarquage car les joueurs voulant établir une contre attaque, vont devoir se démarquer afin de pouvoir réaliser les 5 passes obligatoires et, aussi, afin d'atteindre la cible.

C'est faux. Avec la contrainte des cinq passes obligatoires la contre-attaque devient impossible. Un joueur réalisant une interception ne pourra pas partir vers le panier puisqu'il doit obligatoirement faire une passe. C'est bien le problème que je reproche à cet exercice. De plus, ils vont être, forcément contraints de se déplacer rapidement et donc de dribbler. **C'est faux. Le porteur de balle ne bouge pas. Il doit attendre qu'un de ses partenaires se démarque.** Par conséquent, cette évaluation pourra donner un résultat qualitatif selon Mialaret, puisque l'élève face aux contraintes environnementales va apprendre à réguler ses systèmes de coordination motrice dans le but de s'économiser sur le pan énergétique et de réaliser efficacement la tâche, selon Temprado et M.Laurent, « Psychologie du sport » (revue eps), (1996).

Pour permettre à l'élève de se connaître, de connaître son niveau d'habiletés afin qu'il puisse "s'engager lucidement dans l'activité", l'enseignant peut mettre en place une évaluation diagnostique. Grâce à cette évaluation, l'enseignant va faire apparaître différents niveaux d'habiletés et l'élève pourra alors se situer et "se fixer un projet d'acquisition ou d'entraînement" (2^{ième} compétence de la composante méthodologique).

Par exemple, avec une classe de 2^{nde} en saut en hauteur, l'objectif de l'évaluation diagnostique sera de "sauter 60% de sa taille" en fosbury (ceci en référence au texte concernant l'évaluation au bac où on évalue pour 60% l'efficacité de l'élève).

Soit 1.20m pour un élève qui mesure 2m, tu parles d'un défi!!!! A moins qu'ils ne sautent avec un sac à dos de campeur?

Plusieurs niveaux vont alors apparaître: ceux qui n'arrivent pas aux 60% (l'objectif sera alors de se fixer le projet d'acquisition du fosbury pour atteindre les 60%), ceux qui ont atteint les 60% (l'objectif sera alors de se fixer un projet d'entraînement afin d'augmenter les performances).

Selon Famose, il existe 2 types de buts :certains seront sur des buts de maîtrise où ils voudront progresser pour augmenter leurs performances, **c'est à dire sauter plus haut que la dernière fois**, et les autres seront sur des buts de compétitions où ils s'attacheront à essayer de battre les autres, **c'est à dire être celui qui saute le plus haut**. L'évaluation diagnostique permet donc à l'élève de connaître son niveau au regard de ses aptitudes pour qu'il puisse par la suite se "fixer un projet" (d'acquisition ou d'entraînement) adapté à ses possibilités.

Plutôt 80% de sa taille.....

Les feedbacks qui sont « l'ensemble des communications d'accompagnement au cours de la réalisation de la tâche ou après celle-ci » (Swalus et al. Revue STAPS n°24 1991) constituent un outil prépondérant et influençant grandement l'activité de l'élève et, donc, son apprentissage. Ils sont donnés soit pendant l'exécution de l'élève (information pro-active) s'il s'agit de mouvements longs en terme de temps (par exemple : course de 80 m), ou soit après l'action de l'élève (information rétro-active) notamment pour les mouvements **balistiques** (**shoot** en basket-ball). Ces « réglages actifs » (Piaget) consistent à donner à l'élève des informations sur le résultat de son action en terme d'échec ou de réussite : « oui, c'est bien, tu as réussi ! ». Ces informations sont essentielles pour les élèves de 6ème qui sont focalisés par le but et qui pratique en vue d'un « résultat immédiat » (programme de 6ème BO n°29 du 18/07/1996). Mais ces informations sont, à partir du cycle central, insuffisantes. En effet, les élèves du cycle central se focalisent **davantage** sur les procédures à mettre en œuvre pour réussir : ils sont centrés sur l'acquisition de « techniques corporelles nouvelles » (programme du cycle central BO HS n°1 du 13/02/1997). **Mais à ce stade, les FB pourront davantage être sur le mode interrogatifs pour permettre à l'élève d'apprendre en cherchant.** Dès le cycle central et jusqu'au lycée, les feedbacks pourront être plus prescriptifs, c'est à dire portant sur les causes du résultat, c'est-à-dire sur les critères de réalisation, les procédures qui ont abouti au résultat. **Par** exemple, Lors d'une séance de badminton, l'enseignant, après le passage d'un élève sur une situation d'apprentissage concernant le service pourra lui dire : « tu as réussi parce que tu as pris la bonne prise de raquette : prise marteau », « tu as échoué parce que tu étais en déséquilibre sur la jambe avant ». L'élève connaît le résultat et sa cause ; c'est ce que Piéron appelle « la corrélation moyens-but ». Ces feedbacks qui sont donnés juste après l'action de l'élève (car ce dernier a une trace mnésique de ce qu'il a mis en œuvre) permettent à l'élève de se construire le rapport cause-effet : « j'ai réussi parce que... » ou « j'ai échoué parce que... ». Il peut, ainsi, dégager les « déterminants de l'action efficace » (programme de 6ème) **(je croyais que ce n'était valide qu'à partir du cycle central ?)**: « en badminton, pour servir, il faut avoir une prise marteau, être équilibré c'est-à-dire avoir le poids du corps réparti sur les deux jambes ». **OK**

Feed back

L'enseignant peut réguler l'apprentissage des élèves à l'aide de feed-back (Piéron, Pédagogie des APS, 1992). Ils permettent une régulation soit pendant l'action des élèves soit après. Ils permettent notamment à l'élève de connaître leur résultat ce qui est indispensable à leur apprentissage (Famose, Apprentissage moteur et résolution de problème 1991). Ils peuvent être aussi un moyen de guider l'élève vers la solution, de les conduire à s'interroger ou encore les conduire à être plus efficient. C'est pourquoi les feed back doivent être choisis en fonction des besoins et du niveau des élèves. Sachant que l'on peut distinguer à l'instar de Piéron trois types de feed back : interrogatif, descriptif et prescriptif, quel feed back choisir dans une situation d'enseignement. Illustrons nos propos avec une classe de 4^{ème} en badminton, lorsque nos élèves sont en situation de match en 1 contre 1 et que l'on observe un élève qui utilise abusivement le dégagé et attend que son adversaire face une erreur, l'enseignant peut utiliser des feed back interrogatif pour le conduire à s'interroger sur ses stratégies de jeu du type : comment arrive tu as gagné le point (**comment arrives tu à gagner le point? je préfère**)? Comment pourrais-tu faire autrement ? Comment peux-tu mettre ton adversaire en difficulté ? le but étant de conduire l'élève à chercher une solution pour mettre en difficulté son adversaire après l'utilisation de plusieurs dégagés profonds. L'élève lorsqu'il a trouvé une solution par exemple jouer près du filet pour créer un retard chez son adversaire (solution la plus simple à trouver), l'enseignant peut à l'aide de feed back descriptif, décrire la situation de jeu pour faire émerger les problèmes rencontrés par l'élève. On peut supposer que si l'élève a compris qu'il devait jouer dans la zone avant, il n'y parvient pas toujours et à tendance à renvoyer le volant trop faire. Dans ce cas, il peut alors utiliser des feed back prescriptif, d'ordre technique pour aider l'élève à réaliser des amortis. Ainsi l'enseignant peut espérer avoir donné sens à l'apprentissage de l'amorti chez son élève. De plus, il peut espérer le conduire à atteindre la compétence attendu au niveau 1 « utiliser des frappes variées en longueur et en largeur ».

Pas de problème pour celui-ci. Tu aurais pu t'amuser à effectuer une corrélation entre la nature et feed-back et les étapes décrites par Bui Xuan. Feed-back d'encouragement à l'étape émotionnelle, feed-back interrogatif à l'étape fonctionnelle, feed-back prescriptif à l'état technique. Pour ma part, je n'utilise pas trop la distinction que tu effectues entre les feed-back descriptifs et les feed-back prescriptifs. Mais je ne t'empêche pas de le faire, ton argumentaire est parfaitement recevable. Pour ma part, je ne vois pas trop de différence. C'est tout.

Avant chaque cycle ou même avant chaque séance , l'enseignant va imposer aux élèves un but à atteindre, ses buts peuvent également se décomposer en sous buts qui permettront par la suite d'atteindre le but.

Afin que les buts provoquent une modification de la performance chez l'élève plusieurs chercheurs (BANDURA et CERVONE,1983 ;LOCKE et AL 1981) ont insisté sur la nécessité d'apporter une information rétroactive couramment utilisée sous le nom de feed-back.

En effet , le feed-back va être une composante motivationnelle car il va renseigner l'élève sur ses progrès ou le chemin qui lui reste à parcourir pour atteindre le but ou sous but fixé.

Si l'on prend l'exemple d'une classe de 3^o dans un cycle de saut de cheval en gymnastique ,ou le but mis en place par l'enseignant est la réalisation d'un saut de lune. **Cette phrase n'est pas correcte: si quoi?**

L'enseignant constate qu'un certain nombre d'élèves rencontre des difficultés au niveau du passage en ATR , il va ainsi mettre en place des ateliers spécifiques afin de corriger les fautes des élèves.

Ces ateliers ainsi que des feed-back précis et mesurables donnés par l'enseignant tels que "aligne tes mains dans l'axe du cheval, tends les bras avec gainage du corps , de fixer éventuellement un point sur le cheval pour éviter de se "perdre" sont autant d'informations spécifiques qui vont aider l'élève à comprendre la nature de leurs erreurs et permettre ainsi de les corriger.

OK

Selon JP Famose en 1986 dans "Dossier EPS n°1 Revue EPS", " Les feed-back sont les informations que reçoit l'élève sur l'exécution d'une tâche, soit pendant, soit après l'exécution".

Grâce au feed-back, les renseignements fournis vont autoriser l'adaptation de la réponse à la tâche prescrite.

Par conséquent, le plus important va se jouer dans les informations que l'élève appréhende pendant et après l'exécution.

Signalons que les feed-back répondent aussi aux attentes institutionnelles qui stipulent que "l'élève est impliqué dans les procédures de compréhension de ses actions, notamment celle relative à la connaissance des résultats " (Programme 5e- 4e, 13/02/1997).

Pour illustrer de manière précise un type de feed-back, prenons l'exemple de la gymnastique au moment d'un échauffement : l'enseignant demande à ses élèves d'effectuer quelques ATR sur la longueur du tapis et observe beaucoup d'échecs. Après ces échecs constatés, les feed-back pourront être interrogatifs afin d'inciter les élèves à réfléchir sur leur production en leur demandant : " Qu'est ce que vous voyez lorsque vous êtes en appui? , Comment était positionnée votre tête? " **OK**

Le feed-back, qui peut être défini comme "une information qui indique la manière dont les individus ont plus ou moins bien atteint les différents buts" selon Ashford et Cummings (1983), paraît être un élément essentiel et indissociable de la fixation de but. En effet, selon Famose, dans le dossier EPS 43 en 1999, "la fixation de but ne fonctionne que si des indications relatives à la performance obtenue sont apportées pour apprécier l'écart réel entre le but et la performance actuelle." Il faut donc que l'élève ait un retour sur ce qu'il a fait que ce soit de la part d'un de ses camarades ou de l'enseignant pour savoir s'il a atteint son but ou non. Par exemple en judo, un élève a pour but de réaliser correctement o-soto-gari, c'est-à-dire en se décalant sur le côté où il tient la manche de son partenaire Uké et en le déséquilibrant en faisant un contact épaule contre épaule. Si l'enseignant lui demande s'il a effectué ce contact et que l'élève lui répond non alors l'élève saura qu'il n'a pas bien déséquilibré Uké et donc il n'a pas atteint son but. Il lui faudra donc le refaire pour réussir. Cette notion de feed-back associée à la fixation de but répond donc au programme du cycle central du collège qui dit que "le désir de réussite et de connaissance de soi est à soutenir : l'élève est impliqué dans les procédures de compréhension de ses actions, notamment celles relatives à la connaissance des résultats et à leur évaluation."

toute tâche d'EPS doit être organisée autour d'un but précis, clair et adapté à tous les élèves. Afin que l'élève soit en mesure de se fixer et conduire un projet de plus en plus autonome, l'enseignant va lui donner les moyens d'accéder à une connaissance de soi.

Ceci sera possible grâce au renvoi des feed back; Par exemple en gymnastique, en disant à l'élève "pousse plus sur tes mains pour te renverser les bras tendus cela te permettra d'être plus équilibré à la réception".(au saut de cheval). **Tu en es sur?**

Cette intervention va donc encourager et renseigner l'élève sur sa prestation, il pourra donc avoir une interprétation de son comportement moteur et le réajuster en fonction des erreurs commises. C'est ce que Pieron nomme les feed back informatifs.

Ceci nous est confirmé par JP Famose dans "la fixation du but" revue EPS n°43 1999 qui nous dit que la fixation de but ne fonctionne que si les indicateurs relatifs à la performance obtenue sont rapportés pour apprécier l'écart réel entre le but et la performance actuelle.

Ce lot de sensations renvoie aux connaissances sur soi des programmes que C.Georges appelle les connaissances procédurales.

LES FEEDBACKS

Nous voudrions montrer que l'utilisation de feedbacks par le professeur contribue à une amélioration des prestations des élèves.

Une des missions du professeur est d'être « capable d'identifier et d'analyser les difficultés des élèves, [...] et de leur apporter conseils et soutien personnalisés avec le souci de les rendre acteurs de leur progression ». BO n°22 du 29/05/97. Afin de mener à bien cette mission, l'enseignant sera amené à utiliser l'information en retour de l'action « concernant la différence entre l'état d'un objectif et la performance réalisée ». Schmidt, Apprentissage et performance motrice, 1993.

Étayons cette idée à l'aide d'une mise en œuvre en gymnastique au sol avec des élèves de 4^{ème}. Les élèves sont placés en situation d'apprentissage pour effectuer un saut de mains. Cet exemple va être décomposé suivant les 5 étapes définies par Pieron pour qu'un enseignement soit efficace en matière de feedbacks (Pédagogie des APS, 1990).

Tout d'abord, il est nécessaire que l'enseignant identifie les divergences entre la performance actuelle et la performance souhaitée ; dans notre cas, les élèves retombent sur les fesses et groupés, au lieu de retomber sur les pieds et alignés. L'enseignant va chercher à analyser les causes de ces divergences. Plusieurs constatations s'imposent à lui : le maintien du gainage du corps se détériore au cours de l'acrobatie ; les élèves posent leur mains trop près, ce qui brise l'alignement du corps ; les élèves ont la tête en position de flexion au lieu d'être en hyperextension (« regarder le sol le plus longtemps possible »). Après avoir analysé les causes des échecs, l'enseignant veille à fournir un feedback adéquat et immédiat après la prestation de l'élève. Pieron et Delmelle (82) nous informent à ce titre sur la nécessité de fournir une information approbatrice correspondant au niveau de prestation comme au niveau de compréhension de l'élève. C'est à dire que pour des élèves de 4^{ème}, il est souhaitable d'employer avant tout des feedbacks prescriptifs. Ainsi, l'enseignant donne une consigne à respecter : « tends les jambes pendant le saut », « regardes le sol le plus longtemps possible », « restes dur comme un baton ». Enfin, après avoir donné un feedback à l'élève, il apparaît important de lui donner l'occasion de répéter rapidement la tâche proposée.

Nous venons ainsi de montrer l'importance du feedback dans les apprentissages, mais nous tenons à apporter une notion de mesure quant à l'emploi des feedbacks. Un des problèmes des feedbacks est une certaine accoutumance à l'intervention du professeur. Cette dépendance décrite par Schmidt en 1993 (op. cité) nuit au développement des capacités de détection de l'erreur et donc à l'autonomie de l'élève.

La fixation du but ne fonctionne que si des indications relatives à la performance obtenue (feed-back) sont apportées pour apprécier l'écart réel entre le but et la performance actuelle. D'après J.P FAMOSE dans « dossier EPS n° I revue EPS 1986 » « les feed-back sont les informations que reçoit l'élève sur l'exécution d'une tâche soit pendant, soit après l'exécution ». En science de l'éducation, les feed-back sont simplement des retours d'informations (affectives, **kinesthésiques**, etc...) qui reviennent au sujet, suite à l'action motrice produite. Grâce aux feed-back, l'élève va pouvoir adapter sa réponse à la tâche prescrite. **D'accord**

Les feed-back permettent deux grands types de contrôle. Le premier est le contrôle proactif. Il est relatif aux informations recueillies pendant l'action. Il permet au pratiquant d'adapter sa réponse au résultat obtenu. Il est alors important de multiplier les informations sur le mouvement tout au long de sa réalisation. Un exemple marquant serait celui d'un élève qui contrôle lui-même son mouvement en suivant la trace de celui qui le précède en ski. Le deuxième type de contrôle est celui rétroactif. Il concerne le retour d'information qui a lieu après que l'action motrice ait été réalisée. Son expression la plus accessible réside dans la précision qu'il peut apporter quant à la réussite ou l'échec de l'action. Un professeur qui dirait à son élève « tu as marqué trois fois sur quatre » utiliserait ce type de contrôle.

Oui, mais ça, l'élève le sait déjà. Ce type de feed-back n'explique pas pourquoi l'élève n'a réussi que 3 fois sur 4. Il est donc plus intéressant de le renseigner après l'action sur les opérations qu'il a mobilisées pour essayer d'atteindre le but.....

Les programmes du lycée du 31-08-2000 et 30-08-2001 relatifs à l'EPS mentionnent que le lycéen doit "apprendre à se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement."

Dans cette optique, l'élève va se fixer un but précis, difficile pour présenter un défi, mais assez réaliste pour être atteint, avec l'aide de l'enseignant. FAMOSE définit le but pour les athlètes comme étant "une représentation mentale d'un niveau de perf à accomplir." Dans notre cas, la fixation de but va consister pour l'élève à élaborer des stratégies efficaces pour atteindre le résultat escompté. En effet, imaginons que l'élève ait pour but en badminton de jouer là où l'adversaire n'est pas. Pour cela l'enseignant va placer l'élève dans une situation problème où les critères de réussites sont définis tels que 6 volants sur 10 ne doivent pas être touchés par l'adversaire.

L'élève cherche seul la solution au problème posé en attirant par exemple son adversaire au filet pour ensuite le lobber. Dans ce cas l'élève se centre sur un but de maîtrise de la tâche (FAMOSE), ce qui va lui permettre d'apprécier son échec ou sa réussite à partir de sa propre perf. Enfin le but sera d'autant mieux accepté que l'élève l'aura défini et l'investissement dans l'atteinte du but s'en ressentira.

Un peu juste pour la MO

FAMOSE-SARRAZIN-CURY en 1999 dans "La fixation de but : une technique pour surmonter l'anxiété et augmenter la confiance en soi" montrent qu'il est préférable de fixer des buts positifs à l'élève (BELL, 1983). Par exemple, l'enseignant, en basket, donnera pour but à l'élève ou à l'équipe, d'accroître le nombre de récupérations de balles au rebond plutôt que de diminuer le nombre de pertes de balles au rebond. Le fait de fixer des buts positifs aura une puissance d'attraction (ou valence) plus grande pour l'élève et permettra donc une optimisation de la performance.

De plus, ils mettent en évidence qu'il est plus judicieux de fixer des « buts de maîtrise » plutôt que des « buts de résultats compétitifs ». En athlétisme par exemple, l'enseignant donnera comme but de courir le 1500 mètres en moins de 4 minutes plutôt que de battre un autre élève. Aussi, en basket, il pourra fixer comme but de réussir 8 lancers francs sur 10 au lieu de faire mieux que l'équipe adverse. En insistant sur les buts personnels de maîtrise de la tâche, l'enseignant crée de plus grandes opportunités de satisfaire les besoins de réussite de tous les élèves. La fixation de ce type de but répond aux attentes du programme de seconde (BO n°6 du 29/08/2002) concernant les compétences attendues, c'est à dire « se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement ».

bien

Famose, Sarrazin et Cury dans le dossier E.P.S. n°43 de 1999, traite dans un article de « la fixation de but » et la décline en 7 principes fondamentaux.

Le principe n°2 traite des « buts précis », et selon les auteurs, il est judicieux, dans les activités physiques et sportives, de matérialiser le but à atteindre en le concrétisant au sein même de l'aménagement du milieu. Lorsque le but est ainsi matérialisé il est clair et visible par les élèves.

Sur **une** situation de saut en longueur, on peut matérialiser la longueur à sauter à l'aide d'un élastique rouge disposé sur le sable, il constitue alors une marque distincte, visible par l'élève. Le but est alors de sauter au delà de cet élastique.

Cependant, on ne peut pas proposer cette matérialisation à tous les élèves. En effet, pour les élèves focalisant leur regard sur l'élastique il est possible que l'extension maximale à l'impulsion soit minimisée.(on pourrait alors imaginer un élastique disposé à une certaine hauteur à l'entrée du bac à sable, matérialisant une hauteur d'extension relative à la longueur à sauter).

bien

La fixation de buts précis et acceptés des élèves, faisant référence à une représentation mentale d'une performance à accomplir (FAMOSE 1993; GARLAND 1985), est un facteur essentiel à tout apprentissage d'habiletés motrice et permet à l'élève de "se fixer et de mener un projet d'acquisition et d'entraînement" (compétence méthodologique: programme du lycée). En activité d'endurance, par exemple, sans la fixation de but précis et adapté à chaque élève, tel que réaliser 2 tours de piste (400 mètres) en 5 minutes, ces derniers ne verraient aucune utilité et aucune motivation au fait de courir en rond pour courir en rond...

Pour être court, c'est court. Mais c'est pas mal.

Pour une classe de niveau 1 en course de haies, l'enseignant va chercher à développer chez l'élève la capacité de courir sans ralentir avant le franchissement d'une haie. **Programme? Fiche d'accompagnement des programmes??** En effet, de **par** ses connaissances empiriques, et en se référant au texte de Lamotte « Contenus, vous avez dit contenus » **source??**, l'enseignant a constaté que les élèves de 6ème qui n'ont jamais pratiqué la course de haies, piétinent devant l'obstacle. A l'approche de la haie les élèves ralentissent leur course et ceci relève à la fois de l'appréhension de l'obstacle mais aussi du placement du pied d'appel qui n'est pas forcément à bonne distance, d'où le piétinement pour se mettre sur le bon pied d'appel. Afin de remédier à ce problème, l'enseignant va mettre en place une situation où l'élève va devoir franchir 2 haies sans ralentir sa course. A l'approche de la haie sera placée une languette au sol, qui représente le moment où l'élève doit sauter. L'objectif est que l'élève, qui perçoit cette languette, arrive à cette dernière sans ralentir et sur son bon pied d'appel afin de franchir plus facilement l'obstacle. Ceci va permettre à la fois à l'élève d'optimiser sa performance par le fait de ne pas ralentir avant l'obstacle mais aussi de respecter certaines règles de sécurité en sautant à bonne distance.

Sois plus précis dans tes références.

Pour autant, les élèves ont des attentes différentes, des buts différents et donc ne vont pas avoir la même motivation. Les élèves qui recherchent la performance vont être attentifs car cette situation permet notamment d'être plus efficace et donc d'améliorer la performance. Ces élèves adopteront donc ce que appelle Famose des stratégies adaptatives (« la motivation en EPS », 2001). En revanche, d'autres élèves ayant des attentes différentes en EPS, autres que la performance, comme par ex faire de l'EPS pour pallier à l'obésité adopteront des stratégies non-adaptatives. C'est ainsi que Vallerand parle de « l'impuissance apprise », c'est à dire que face à cette activité, l'élève qui est obèse abandonnera l'activité car il considère qu'il n'y arrivera pas. Il est donc de l'ordre de l'enseignant de pallier à ces problèmes que posent les différentes attentes afin que tous les élèves apprennent.

Pourquoi pas.

La fixation du but est un concept développé par **J.P FAMOSE** dans le dossier EPS 43 (1999) comme un "moyen pratique de gestion de l'anxiété et d'amélioration de la confiance en soi" et le but comme "une représentation mentale de la performance à accomplir". Ce concept utilisé par l'enseignant dans les séances d'EPS, va (**peut**) permettre à l'élève l'acquisition de la compétence méthodologique n°2 du lycée: "se fixer et conduire un projet d'acquisition et d'entraînement".

Ainsi, l'enseignant d'EPS va fixer un but dans les tâches proposées à l'élève, en décalage optimal avec ses possibilités (**ALLAL**,1978), afin de diriger son attention sur les éléments importants de la tâche en augmentant ses efforts.

Par exemple, en gymnastique, pour une classe de seconde, le but général fixé à l'élève correspondra à savoir gérer son échauffement de façon autonome. Afin de garantir l'engagement moteur de l'élève, la fixation de sous-buts, tels que augmenter son rythme cardio-vasculaire ou savoir s'étirer, va lui permettre en les dépassant d'avoir le sentiment de progresser vers le but. L'intervention de l'enseignant, par des feed-backs, permettra à l'élève de mesurer l'écart qui le sépare du but général fixé.

OK

Dans l'article de J-P. FAMOSE « La fixation de but : une technique pour surmonter l'anxiété et augmenter la confiance en soi » (dossier EPS n°43 1999), l'auteur montre que « des buts difficiles et précis sont plus efficaces que des buts vagues et généraux » dans l'amélioration de performance afin de « réaliser une performance mesurée à une échéance donnée » (composante culturelle dans le BOEN HS n°6 du 31 Août 2000). **cette mise en relation est un peu hâtive**. Ainsi lors d'une situation de saut en longueur, il est préférable que l'enseignant donne un but tel que « sauter jusqu'à la ligne » (**laquelle?**) que de dire d' « aller le plus loin possible » pour que l'objectif d'améliorer sa performance soit plus efficace parce que « plus le but est concret, inscrit matériellement dans le milieu, plus la performance est élevée » d'après J-P FAMOSE.

Aujourd'hui toutes les recommandations, qu'elles soient scientifiques ou institutionnelles, s'accordent pour affirmer l'idée que l'élève est une variable incontournable qu'il faut placer au centre du dispositif éducatif. Jean-Pierre FAMOSE écrit dans "La fixation de but: une technique pour surmonter l'anxiété et augmenter la confiance en soi" que "*pour être efficaces, les buts doivent tenir compte de la personnalité des pratiquants*".

Il indique également que l'élève peut poursuivre des 'buts de maîtrise' (ce sont les progrès que je réalise qui m'importent) ou bien des buts 'compétitifs' (battre l'autre...). Ces deux approches de la motivation peuvent faciliter notre compréhension des motifs internes pour lesquels les élèves ne s'engagent pas dans une tâche qui ne comporte pas d'aspect compétitif ou au contraire le cas d'élèves désireux d'être confrontés à des tâches où le but consiste à s'entraîner, progresser.

En course de vitesse, fonctionner seul ou en duel doit permettre à chacun de trouver une adéquation entre le type de groupement choisi par l'enfant et son type de fonctionnement. Les élèves poursuivant des 'buts de maîtrise' courront individuellement; on s'attachera à améliorer la technique de course en veillant, par exemple, au respect des différentes phases de décomposition de la foulée. Une foulée se décrit en deux phases: une phase d'appui dans laquelle il faut veiller à être le plus bref possible au niveau de l'amortissement et privilégier la phase de poussée, et une phase de suspension (aérienne). Tandis que les élèves recherchant des 'buts compétitifs' courront par deux; on accordera, ici, davantage d'importance au résultat de la course.

De cette façon, "*le professeur agit avec équité envers les élèves, il les connaît et les accepte dans le respect de leur diversité, il est attentif à leurs difficultés*" "BO n°22 du 29 mai 1997: Mission de l'enseignant".

En EPS les buts qui poussent les élèves à agir et à s'investir dans une activité peuvent être de nature différente. FAMOSE parle de buts motivationnels qui peuvent être des buts compétitif ou des buts de performance. Les élèves qui poursuivent un but de maîtrise se centrent sur leur propre apprentissage et comparent leurs résultats actuels avec ceux obtenus précédemment et une amélioration renforce leur estime personnelle tandis que les élèves qui eux poursuivent un but compétitif ressentent le besoin de comparer leurs résultats à ceux des autres, et s'ils sont meilleurs leur sentiment de compétence est renforcé. Afin que tous les élèves soient motivés par une même activité l'enseignant doit essayer de prendre en compte ces différents buts motivationnels. Prenons un exemple en escalade pour une classe de 5^{ème}.

L'enseignant peut proposer une situation de défi aux élèves qui fonctionnent avec un but de compétition: les élèves commencent à monter en même temps et ont pour objectif d'arriver le plus vite possible en haut de la voie, des élèves de niveau d'habiletés différents pouvant s'affronter en montant des voies plus ou moins difficiles et adaptées à leur niveau de compétence. Par contre l'enseignant encourage et aide les élèves fonctionnant autour d'un but de maîtrise à monter une voie de difficulté supérieure à celle qu'ils avaient réussi précédemment.

En prenant en compte les différents buts motivationnels des élèves, l'enseignant augmente ainsi l'importance de la tâche aux yeux des élèves et ceux-ci ont donc un engagement optimal dans la tâche. De plus la démarche de l'enseignant dans cette tâche répond aux attentes du programme du cycle central de 1997 où il est précisé que l'enseignant « veille au maintien de l'engagement personnel » des élèves et « du plaisir qu'ils en éprouvent ».

En EPS, il est nécessaire que l'élève s'engage dans l'activité pour que celui-ci apprenne. Pour cela, le programme du cycle central du collège 1997 souligne que le désir de réussite et la connaissance de soi est à soutenir. Or l'enseignant peut « en jouant » sur la fixation de but développer chez l'élève un désir de réussite. Pour cela, l'enseignant peut adopter des buts de performance et de maîtrise (Famose, dossier EPS n°43 1999) qui doivent être adaptés aux caractéristiques des élèves.

Ainsi, si l'enseignant a des élèves qui ne s'intéressent qu'à la gagne, qu'à la victoire et qu'ils viennent en cours pour réaliser des performances, ou battre des records, l'enseignant peut alors les motiver par des buts de performance. Il s'agira donc par exemple en sport-co de gagner le tournoi, en combat, de battre son adversaire et en athlé de réaliser la meilleure performance de la classe. En effet, pour des élèves étant motivés par la compétition, le fait de rechercher la meilleur performance de la classe va susciter en eux le désir de réussite.

Si par contre l'enseignant a face à lui des élèves qui sont motivés par le désir de progresser, de dépasser leur niveau de performance personnelle et qui n'aiment la compétition avec les autres, l'enseignant pourra alors adopter des buts de maîtrise. En natation, le but pourrait donc être d'améliorer sa coulée ventrale. Cela pourra permettre à ce genre d'élèves de se positionner par rapport à ces productions personnelles et non pas par des comparaisons avec autrui ce qui va contribuer à son sentiment de réussite.

Ainsi, en fixant des buts de maîtrise ou de performance suivant les caractéristiques des élèves, l'enseignant peut maintenir ou créer un désir de réussite, facteur de motivation.

Il aurait été + intéressant de rester sur les sco pour vraiment voir la différence

Pierre dans l'activité escalade: "M'sieur, j'ai gagné, j'ai battu Paul en sortant la voie le premier, je suis le meilleur"!

Cet élève fonctionne sur des buts de compétition, il se sent compétent seulement lorsqu'il est le premier, lorsqu'il gagne. Le succès est ici évalué par un processus de comparaison sociale, ce qui place les élèves sur une échelle hiérarchique. Or, selon les missions de l'enseignant spécifiées dans le BOEN n°22 du 29/5/97 (reprises dans le Code de l'Education, 2000), l'enseignant doit "favoriser la réussite de tous les élèves". Ainsi, ce dernier a tout intérêt à proposer des buts "flexibles et contrôlables" (JP.FAMOSE, Dossier EPS n°43, 1999), soit des buts de maîtrise. Pierre aura alors pour objectif de sortir la voie avec une seule main sans perdre plus de dix secondes par rapport au passage avec les deux mains. Il pourra ainsi réaliser une performance qui lui permettra d'être plus compétent: meilleure utilisation du train inférieur (poussée des jambes). Par la même, son comportement ne gênera pas les autres élèves (Paul) qui devront dépasser eux aussi leur niveau personnel de performance.

bien

Nous montrerons que « gérer sa vie physique » est important car **c'est une des finalités** des programmes du collège et du lycée, mais également parce qu'utile, elle peut agir sur la motivation des élèves et donc permettre à ces derniers de continuer une pratique physique au sortir de l'école. Aussi des connaissances relatives aux étirements semblent nécessaires pour permettre aux élèves d'atteindre cet objectif. En effet, il en existe trois (C.Geoffroy, Guide des étirements du sportif) qui s'effectuent à différents moments et qui procurent des effets divers. Les étirements actifs sont en début de leçon. Ils contribuent à échauffer le corps et à élever la température interne. Ce sera, en athlétisme, des montées de genoux et des « talon fesse » pour préparer les courses de vitesse (engagement lucide CM1) car sollicitant des groupes musculaires particuliers (quadriceps et ischiojambiers). Les étirements activo-passifs s'effectuent entre les séries de sprint (dans notre exemple). Ils permettent de garder les muscles actifs durant les temps de récupération. On pourra alors utiliser des binômes. L'élève acteur est allongé au sol. Son camarade pousse sa jambe levée vers lui pour étirer les ischios. Puis l'élève acteur contracte pendant 10 secondes ses quadri pour opposer une résistance. Il relâche après son action et son camarade pourra alors lui permettre de gagner en amplitude dans l'étirement passif, ceci grâce à la sollicitation du réflexe myotatique. L'élève pourra alors mieux se connaître car appréciant les effets de l'activité (CM3) en disant à son camarade d'arrêter de pousser quand l'étirement est trop important.

Enfin, les étirements passifs s'effectuent en fin de leçon. Ils permettent aux élèves de mieux récupérer après les efforts fournis. En effet, ils consistent de par l'étirement lent des muscles à drainer les déchets produits par l'activité (acide lactique...). Ainsi les élèves au sortir de la leçon auront moins de courbatures, élément qui peut être négatif pour une pratique future (**ultérieure**).

Ainsi, par des connaissances sur les étirements, les élèves peuvent ressentir des effets différents et mieux se connaître. Aussi c'est en leur inculquant cet habitus santé qu'ils pourront gérer leur vie physique future.

Pb : les étirements passifs sont intéressants dans le cas d'une activité maîtrisée par le sujet, mais dans le cas d'une activité non maîtrisée, c'est le cas lorsqu'on débute par exemple, il est recommandé de ne pas s'étirer, car on accentue les microtraumatismes dus à la non expertise.

L'enseignant d'EPS peut proposer à ses élèves un aménagement humain en établissant des groupes au sein des situations proposées (Haw Denis, Le groupe, revue pour l'action, édition Revue EPS, 2000). Les formes de groupement peuvent être un aménagement au service de l'apprentissage des élèves, afin de leur permettre de s'engager dans les activités proposées, de leur offrir de bonnes conditions de travail et ainsi devenir « une ressource pour l'action des élèves ». Dans son article, Haw Denis repère différentes formes de groupement tel que les groupes de besoins, groupes de niveaux, groupes mixtes qui constituent des sous-groupes par rapport au groupe classe et qui permettent de multiplier les sites de travail et donc d'optimiser l'activité des élèves et les interventions de l'enseignant. Intéressons nous plus particulièrement aux groupes affinitaires. Pour des élèves de collèges se trouvant dans la période délicate de l'adolescence où le rôle des pairs tient une place importante et où l'autorité verticale (établissement, enseignant) est souvent mal acceptée, l'enseignant peut faire le choix de cette forme de groupement dans les situations qu'il propose afin de répondre aux besoins d'affiliation avec les autres élèves, à la recherche d'échanges et d'interactions. Prenons pour exemple une classe de 4^{ème} n'ayant aucun vécu scolaire dans l'APSA danse. La logique interne de l'activité est de rendre son mouvement porteur de sens et d'émotion devant un ou plusieurs spectateurs et l'enseignant pour cela va proposer plusieurs éléments chorégraphiques (pirouette, tour, saut...) que les élèves vont devoir s'approprier afin de créer, par groupe, une mini chorégraphie intégrant 6 éléments qui sera présentée à l'enseignant et au reste de la classe avec comme but de produire une émotion. Les groupes seront affinitaires et feront appel, lors de la phase de conception chorégraphique, à un conflit sociocognitif entre les différents membres (Doise et Mugny, Le développement mental de l'intelligence 1981). En effet, il sera plus facile pour les élèves d'un même groupe de recevoir des avis différents, voir opposés, de leur pairs (autorité horizontale) que de l'enseignant (autorité verticale). Ainsi les groupes affinitaires offrent des opportunités pour engager les élèves dans des activités comme la danse qui les exposent physiquement et affectivement au regard des autres et cette forme de groupement peut se placer comme un outil au service de l'apprentissage car « les élèves s'engagent davantage s'ils perçoivent un climat agréable, en relation à leurs attentes et leurs motivations d'affiliation ». Cependant, l'organisation de cette forme de groupes peut être susceptible de dégrader les conditions de travail et ainsi poser un problème de conformité entre les valeurs défendues par l'école (ordre, travail, investissement) et celle du groupe (plaisir, amusement). Les bavardages répétitifs pourraient d'une part gêner le reste de la classe et d'une autre part diminuer le temps d'engagement des élèves dans les tâches prescrites par l'enseignant.

parfait

Forme de groupement

L'enseignant pour faciliter l'apprentissage des élèves peut jouer sur les formes de groupements. Selon les différentes étapes dans l'apprentissage, objectifs visés ou problèmes rencontrés par les élèves, l'enseignant peut adapter ses groupes d'élèves afin d'offrir aux élèves de bonnes conditions de travail. Selon Haw, les groupes participent à l'équilibre de la situation éducative (Le groupe, *revue pour l'action*, 2000), il semble alors important de ne pas les négliger. Haw, distingue les groupes de niveau, les groupes de besoin, les groupes d'affinités, les groupes hétérogènes, les groupes mixtes... Il s'agit dès lors pour l'enseignant de choisir une forme de groupement adaptée aux besoins et/ou attentes des élèves en fonction des objectifs. Par exemple, lorsqu'un enseignant observe que ses élèves de 4^{ème} en tennis de table se regroupent en fonction de leur niveau, et que les élèves jugés « forts » refusent de jouer avec les autres, il peut proposer une forme de groupement hétérogène en diades dissymétriques. Les élèves forts sont capables de rechercher la rupture sur des balles faciles et les élèves moins forts ont du mal à renvoyer la balle sur la table. L'élève A (fort) renvoie des balles favorables à l'élève B (moins fort) qui doit renvoyer la balle de manière aléatoire sans créer de rupture. L'élève B progresse puisqu'il apprend à renvoyer la balle sur la table et l'élève A aussi car il doit renvoyer des balles aléatoires dans une zone qui place son partenaire en situation favorable (il apprend à gérer des balles aléatoires pour ensuite apprendre à attaquer avec ces balles). De plus cette situation conduit les élèves à accepter de jouer avec et contre tout le monde ce qui peut mettre l'acquisition de la compétence méthodologique respecter les autres. Mais on peut à l'instar de Haw se poser des questions sur l'efficacité des groupes hétérogènes : suffit-il de créer des groupes pour développer des rapports de coopération ? Le fait d'être un peu habile rend-il pour autant un élève capable d'aider celui qu'il l'est moins ? **D'accord**. Ce type de groupement va conduire l'enseignant à aider ses élèves à apprendre à coopérer avant de proposer cette forme de groupement. **Je ne comprends pas cette dernière phrase : comment peut-il aider ses élèves à apprendre à coopérer s'il ne les met pas ensemble?**

Argument groupe affinitaire

L'un des premiers aménagements humains proposés par l'enseignant consiste au choix relatifs au mode de groupement. Le fait de diviser la classe en différents groupes, permet d'offrir des possibilités de travail plus importantes mais aussi une intervention plus efficace, plus précise et plus adaptée, auprès de petits groupes. (Denis: Le groupe Revue pour l'action 2000). De plus les formes de groupements doivent être « des ressources pour l'action des élèves ». Ainsi l'enseignant d'EPS, dans le souci de favoriser l'engagement de ses élèves peut mettre en place des groupes affinitaires. On peut supposer que cette forme de groupement va permettre de créer un climat favorable aux apprentissages et donc favoriser l'engagement et la coopération des élèves. De plus, le fait de mettre les élèves en groupe affinitaires va répondre à leurs attentes qui consistent à un besoin d'affiliation avec les pairs notamment au moment de l'adolescence (Therme : L'échec scolaire, l'exclusion et les pratiques sportives 1995) et donc permet de répondre aux attentes des élèves qui viennent en EPS pour partager des expériences avec leurs pairs. Donc, afin de favoriser l'engagement des élèves et de créer des conditions favorables à l'apprentissage, le choix de groupe affinitaires peut être intéressant. Par exemple avec une classe de 4^{ème} dans l'activité danse, un groupement par affinité va favoriser l'émergence d'idées pour créer une chorégraphie. De plus, cette forme de groupement va faciliter le « conflit socio cognitif » (Doise et Mugny : le développement mental de l'intelligence 1981), car il est plus facile pour un élève d'accepter des avis différents venant de ses pairs plutôt que du professeur ou d'un camarade de classe avec lequel il n'a pas d'affinité. Dans cet exemple là, les groupes affinitaires semblent donc bien être une ressource pour la mise en action des élèves, c'est-à-dire leur engagement et investissement dans l'activité. Pour autant, cette forme de groupement, comme le précise Denis peut favoriser l'émergence de comportements inadaptés au travail en classe avec notamment « le phénomène de paresse sociale » qui peut se manifester, par exemple, par de nombreux bavardages.

Surtout chez les filles, qui forment facilement la bande des quatre. De plus on peut noter que d'autres formes de groupement pourront être utilisées par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage et répondre aux différentes attentes des élèves, tel que par exemple des groupes de niveau pour répondre à l'attente de « compétition ».

J'aimerais que tu évites d'utiliser l'expression "de plus" autant de fois dans un argumentaire aussi court. Ça commence à m'énerver sérieux. La prochaine fois, je te mets des bingos à chaque fois que tu l'utilises. Pour le reste c'est bon.

A mon avis, **en écrit 2, tu n'as pas à avoir d'avis** il apparaît évident qu'en EPS, les habiletés motrices, aussi appelées pouvoirs moteurs, sont incontournables et nécessaires pour un élève au cours de ses apprentissages; or pour qu'une habileté motrice soit stabilisée, il faut qu'elle **ait** pu être plusieurs fois répétée. D'ailleurs une habileté ne devient motrice que si des progrès graduels dans la performance (efficacité) et dans la qualité des mouvements (efficience) sont observés chez l'élève et cela passe nécessairement par la répétition de ces mouvements (Famose 1996).

D'autre part, nous savons qu'il est plus facile d'apprendre et d'acquérir des connaissances par l'action ; en effet, ce n'est que par l'action que nous pouvons savoir si nous sommes capables de résoudre une tâche.

Par exemple, pour une classe du cycle central en collège, en basket pour acquérir la notion de démarquage, il apparaît nécessaire pour l'élève d'être confronté dans une situation réelle de jeu à ce problème. Car si nous ne lui apprenons que théoriquement qu'il faut rompre l'alignement ballon-défenseur-soi même, se trouver à distance de passe alors quand il se retrouvera à jouer au basket plus tard, il aura du mal à opérationnaliser ses connaissances.

C'est pourquoi L'EPS de doit d'être une pédagogie des habiletés motrices.

Vrai, mais un peu court pour l'exemple

L'élève et la leçon :

L'élève, acteur de ses apprentissages, a une place centrale dans la leçon. En effet, l'élève peut apprendre sans enseignants, mais l'enseignant ne peut enseigner sans élèves. L'enseignant est là pour proposer des tâches durant sa leçon, guider l'élève vers le but à atteindre sans toute fois lui imposer une façon particulière d'y parvenir. Comme le dit JACQUARD dans L'EDUCATION FONCTIONNELLE en 1978, "l'objectif de la vie de chacun est de se construire en participant à la construction des autres : c'est cela l'Education. A la fois donner à un jeune le goût de se créer lui-même en se regardant de l'extérieur et en prenant conscience de la possibilité de se construire un chemin, et de lui apporter toute la nourriture intellectuelle pour qu'il puisse réaliser son projet". En d'autres termes, l'enseignant est là pour apporter à l'élève des savoirs-faire, des techniques, et pour guider l'élève, pour que ce dernier atteigne son but par lui-même. **Mais ce n'est pas tout en EPS...** Des notions centrales vont donc apparaître : SRP (situation à résolution de problèmes), notion d'essai-erreur... Confortée par les Programmes Collège de **6ème** du 18 Juin 1996 dont une des finalités est le "développement de la personne par l'éducation à la responsabilité et à l'autonomie", la SRP devient très enrichissante pour les élèves puisqu'elle leur permet de trouver, par eux-même, des solutions au problème proposé par l'enseignant, des solutions très hétéroclites et qui, pour nombre d'entre-elles, permettent d'atteindre le but demandé. Par exemple, en handball, demandons à des élèves de 6ème, en 2c1 sur un terrain de 20m par 10m, de traverser le terrain pour aller marquer un but : les élèves vont donc essayer différentes choses, tenter, réussir, rater et au final vont trouver différentes façons de traverser le terrain sans pour autant que tous aient la même **solution**. Nous allons pouvoir observer différents types de **progression** : la passe, le dribble... **par exemple, quelles différences?** Il est très important de placer l'élève au centre de ses apprentissages, de l'investir dans la séance, de le responsabiliser et de le rendre autonome.

Comme l'a dit BENJAMIN FRANKLIN "tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends". Mais cette méthode (ici, SRP) est-elle la seule ? IL existe tout de même d'autres méthodes d'implication de l'élève dans la leçon, mais sont-elles autant efficaces ou au contraire, apportent-elles plus d'éléments bénéfiques à l'élève?

C'est bon

L'enseignant d'EPS est amené à faire des choix dès la mise en place du projet pédagogique en début d'année, projet à l'interface de visées institutionnelles, du projet d'établissement et du public scolaire.

L'équipe pédagogique de l'établissement va alors, au regard des caractéristiques des élèves, définir les objectifs à atteindre, et programmer un ensemble d'APS. Au sein de ce projet sont définies les grandes lignes du projet d'AS qui projet révélateur de la liberté de choix que possède l'enseignant d'EPS puisque le BO n°45 du 17/12/87 sur l'organisation du sport scolaire dans les AS des établissements du second degré précise: "la prise en compte des aspirations des élèves suscite également l'ouverture de l'éventail des activités proposées".

Précisons notre idée: dans un établissement sensible constitué d'élèves turbulents, vivant dans les cités, l'équipe pédagogique va programmer dans le projet d'AS des activités leur permettant de sortir de ce cadre pauvre, rigide, voire violent comme le ski, la course d'orientation...

Ceci est bien révélateur des choix faits par l'équipe pédagogique eu égard au besoin de sortir les élèves de ce cadre "étouffant" des cités.

Il existe 3 types de compétences en EPS au collège: spécifiques, propres et générales. Or les compétences spécifiques ne sont définies dans les programmes. L'enseignant dispose d'une liberté de choix dans la détermination des compétences spécifiques à faire acquérir aux élèves.

Nous verrons tout de même au travers d'un exemple que la liberté de choix dont dispose l'enseignant pour choisir les compétences spécifiques à faire atteindre aux élèves est limitée. C'est à dire que le choix des compétences spécifiques est sous tendu par les caractéristiques des élèves.

Par exemple pour une classe de 6ème travaillant le shoot en handball, il sera plus judicieux de viser l'acquisition du tir en course en prenant appui sur la jambe opposée à la main porteuse du ballon plutôt que l'acquisition du tir à l'amble en suspension (soit appui jambe droite et shoot main droite). Car, le tir à l'amble en suspension requiert une coordination motrice très développée, ce qui est rarement le cas pour des élèves de 6ème. La seconde situation est donc trop difficile pour ces élèves là. Par conséquent, la liberté de choix de l'enseignant relative à la détermination des compétences spécifiques est minimisée par le niveau des élèves.

L'enseignant d'EPS a une liberté de choix notamment par l'ordre dans la programmation des APS sur l'année scolaire. Cependant cette liberté de choix peut être entravée par les caractéristiques religieuses ou communautaires de certains élèves, comme le port du foulard.

En effet le B.O n°35 du 29/09/94 nous indique que si "Les signes ostentatoires, qui constituent en eux mêmes des éléments de prosélytisme ou de discrimination sont interdits", il serait dommage de ne pas accepter la présence de ces élèves qui souhaiteraient participer aux cours d'EPS. Pour répondre à leurs attentes, il serait peut-être judicieux de proposer en premiers cycles des APS où la sécurité de l'élève n'est pas entravée par le port du foulard comme le volley-ball, le hand-ball, l'endurance...etc. Pour arriver en milieu d'année à leur proposer des activités plus engageantes comme la natation où le foulard pourra être troqué contre un bonnet de bain. Ce sera plus pratique pour les élèves et leur permettra de découvrir des APS nouvelles qu'ils ne peuvent pas pratiquer en dehors de l'école. Ce genre de programmation permettra à l'enseignant de répondre à un autre objectif de l'EPS qui figure dans le code de l'éducation art.L.121-5 visant à "réduire les inégalités culturelles et sociales ". En effet, il permettra à ses élèves de découvrir et de pratiquer des APS variées tout en respectant la pratique religieuse.

Seulement pour les étudiants qui aiment prendre des risques.

Le professeur d'EPS possède, par rapport aux textes, une liberté de choix didactiques. En effet, en ce qui concerne les compétences spécifiques qu'il veut faire acquérir à ses élèves, il peut soit s'appuyer sur les documents d'accompagnement (BOn5 du 30/01/97:programme du cycle central du collège), soit se les créer lui-même. Son choix dépendra des besoins de ses élèves. Prenons par exemple une classe de 5^{ème} débutante en cycle de volley ball. En les observant lors de la première séance, l'enseignant se rend compte que ses élèves frappent tous les ballons en manchette, de manière explosive: ils ont en fait peur de se faire mal aux doigts lorsqu'ils effectuent une frappe de balle à deux mains hautes. La compétence que souhaite faire acquérir l'enseignant à ces élèves est la suivante: "savoir effectuer une frappe à deux mains hautes" afin que ces élèves puissent faire des échanges (passer le ballon de l'autre côté du filet). Pour parvenir à cet objectif, il décide de créer la situation la plus adéquate possible dans le but de faire progresser ses élèves. Alors, il met en place des matchs de 1 contre 1 d'une durée de 7 minutes, sur un terrain d'une dimension de 3m sur 6 avec une hauteur de filet de 1m80. Le but, pour les élèves, est de gagner le match. L'enseignant instaure la règle de la multitouche: il souhaite que ses élèves apprennent la technique de la frappe à deux mains hautes (la bascule de la tête: je me mets sous le ballon comme si je voulais faire une tête, mes mains étant de chaque côté de la tête, au niveau de mes yeux). Grâce à un terrain réduit, les élèves n'ont plus peur du ballon (celui-ci arrive avec moins de puissance); par une frappe de balle à deux mains hautes, ils vont se rendre compte que l'on est plus précis qu'avec une manchette. Ainsi, on n'a la possibilité de continuer l'échange (réussir à faire passer le ballon de l'autre côté du filet). L'enseignant a donc choisi cette situation en fonction des savoirs faire de ses élèves. Il s'est adapté à leur niveau et a choisi une situation qui permettait de les faire progresser. Donc, les textes le laissent libre de ses choix (soit il recherche des situations sur les docs d'accompagnement, soit il se les crée lui-même). Son choix est guidé par rapport aux attentes de ces élèves. "Qu'importe" comment il choisit ses situations, son rôle étant de mettre en place les situations les plus adaptées possibles afin que ses élèves progressent.

" Au regard du BO n° 45 du 17/12/87 concernant l'organisation du sport scolaire dans les AS des établissements du second degré , " le projet (d'AS) doit témoigner de la réalité de la vie associative en prévoyant différents types de participations actives des élèves dans l'organisation et l'animation des activités de responsabilité dans différents domaines (organisation et préparation des activités, accompagnement des équipes, arbitrage, entraînement, gestion promotion et médiatisation de leur association ...). "

Le professeur d'EPS est libre de choisir les différents rôles que vont jouer ses élèves dans l'AS lors des compétitions. Cependant, les caractéristiques des élèves vont l'influencer dans ses choix. Par exemple, avec une classe de 3^e garçons d'un collège sensible, l'enseignant ne pourra très certainement pas choisir de les mettre en responsabilité en les faisant accompagner des 6^e pour un déplacement. Il préférera les faire arbitrer un match de foot, par exemple, tout en les surveillant à distance.

Le professeur d'EPS est donc contraint et limité dans ses choix par les caractéristiques de ses élèves. "

La liberté de choix de l'enseignant ...

La liberté de choix de l'enseignant d'Education Physique et Sportive (EPS) se situe aussi dans le choix des modalités d'évaluation. En effet, dans le Bulletin Officiel (BO) n°25 du 23/06/94 qui définit le nouveau contrat de l'école, "les enseignants du premier et du second degrés sont directement associés à la définition des épreuves d'examen".

Dans une classe de troisième garçons dans un cycle badminton, l'enseignant décide d'évaluer la performance et la maîtrise d'exécution des élèves. Tout au long du cycle le professeur a établi un classement de ses élèves en fonction de leur niveau qui représente la maîtrise d'exécution (le premier de ce classement ayant la note maximale). Pour évaluer sa performance, chaque élève rencontre, lors de l'évaluation terminale, deux garçons mieux classés que lui et deux autres moins bien classés (le professeur valorise la performance et sanctionne les contre-performances).

On peut donc penser que l'enseignant d'EPS dispose d'une liberté totale dans la définition des modalités d'évaluation, mais cette décision doit être prise en accord avec l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'établissement.

Nous pouvons donc conclure que la liberté de choix laissée à l'enseignant d'EPS dans le cadre des modalités d'évaluation est toute relative, et ne dépend pas que de lui mais aussi de l'ensemble de l'équipe pédagogique.

Les rapports entre l'EPS et les pratiques extrascolaires apparaissent particulièrement diffus. Les divergences sont nombreuses, même entre les différents acteurs qui pensent que l'appropriation culturelle reste quelque chose de majeure pour l'Education Physique scolaire. Or les pratiques sont « toujours plus nombreuses, toujours plus séduisantes, toujours plus extérieures à l'école » (A. Hébrard, « Introduction aux tables rondes consacrées aux activités sportives dans le cadre de la 4^{ème} biennale », 1998, revue EPS n°277, mai-juin 1999).

En effet, au lycée, les activités proposées dans le cadre des menus sont souvent différentes de celles pratiquées en dehors de l'école.

Cependant, le programme d'Education Physique et Sportive du cycle terminal des lycées (BO du 30/08/01), précise qu' « une attention particulière sera portée au premier type de compétence de cette dimension méthodologique qui est « s'engager avec lucidité dans l'activité » ».

L'acquisition de cette compétence permettra aux élèves de se connaître et de connaître le milieu et ainsi acquérir des compétences réinvestissables dans d'autres activités qu'ils pratiqueront à l'extérieur de l'école. Ils pourront alors s'engager avec lucidité dans n'importe quelle activité, intra ou extra scolaire. Le but de l'enseignant est de faire acquérir à tous ses élèves, via les APSA, des connaissances sur soi, sur les autres et sur le milieu qui permettront à l'élève de savoir quand et comment s'engager et produire l'effort indispensable pour agir en élève responsable afin de devenir plus autonome et agir en sécurité dans n'importe quelle activité plus tard.

Selon Antonio Damasio (science humaine entretien, n°119 août-septembre 2001), un individu est guidé inconsciemment ou non par ses émotions pour agir ou décider. Un individu lors d'un choix, s'aide de ses souvenirs et à l'intérieur de ceux-ci on retrouve des composantes affectives, émotionnelles. Ce rappel ou signal est désigné comme un marqueur somatique : il résulte de l'histoire de l'individu et des interactions entre soi et l'environnement. Ainsi son vécu a des répercussions sur son comportement présent. Si nous prenons part à cette théorie, lors d'un cours d'éducation physique, le professeur doit réfléchir sur le vécu de l'élève pour comprendre les choix que ce dernier décide de prendre. Mais également l'enseignant doit prendre en compte dans la structure de son enseignement les particularités de ses élèves pour ne pas créer des réactions néfastes à l'apprentissage et au bien-être de l'élève. Prenons l'exemple d'un élève qui refuse de nager dans le grand bain alors qu'il réussit à faire plusieurs longueurs dans le petit sans difficulté. Le professeur doit réfléchir sur les causes amenant ce blocage. Après discussion il s'avère que l'élève angoisse de ne pas avoir pied, cela pouvant s'expliquer par une situation qu'il lui est arrivé dans son enfance (jeter d'un ponton). Ainsi l'enseignant ne devra pas « forcer » son élève à aller directement dans la plus grande profondeur du grand bain, mais plutôt à aménager des situations qui le feront petit à petit prendre confiance et à oublier la profondeur (jeux avec balle, subterfuge...). L'enseignant comme énoncer dans le BO de 1997 sur les missions de l'enseignant doit « savoir conduire la classe » en étant « capable d'identifier et d'analyser les difficultés d'apprentissage des élèves ». Identifier et analyser, signifie de trouver la cause du manque de réussite de l'élève et d'y remédier car on recherche la réussite de tous. Cette cause peut ainsi être dû à plusieurs raisons d'où nous y incluons les marqueurs somatiques.

Tout simplement parfait

Les émotions jouent un rôle fondamental dans la motivation des élèves: selon FAMOSE, "Motivation et émotion" 2001, "l'investissement personnel est en grande partie déterminé par l'affect. " Ainsi, un élève qui a dans son expérience passée vécu une chute douloureuse lors d'un précédent cycle de judo va adopter un comportement de fuite face à une situation de combat debout aboutissant à la chute de l'un des deux combattants. Selon le Bulletin Officiel du 29 mai 1997 concernant les missions de l'enseignant, il est du ressort de celui ci de prendre en compte les particularités des élèves et d'observer leurs comportements face à une APSA afin de proposer des situations générant des émotions positives ou inhibant des émotions négatives. (Si tu ne mets pas des guillemets, ta référence perd de sa valeur) Le but est ainsi de créer la motivation, source d'effort et d'acceptation de l'apprentissage. Cependant, l'action de l'enseignant ne peut rester que limitée au regard des fortes émotions, par exemple avec l'élève qui a fait l'expérience d'une blessure au niveau cervical sur un précédent cycle de judo ou autre, ce qui reste profondément ancré dans son esprit.

D'accord, mais un peu excessif

Pour prendre la bonne décision, l'individu doit utiliser ses connaissances, mais aussi sa logique. Pour autant, selon Elliott, face à une situation nouvelle, l'individu fait également appel à des "marqueurs somatiques", lesquels le renseignent sur les émotions qu'il avait eues auparavant dans des situations équivalentes (Damasio). Si les affects étaient négatifs à l'issue des expériences antérieures, le souvenir désagréable va orienter le choix vers une autre décision. De plus, le fait que les expériences antérieures soient personnelles explique en partie que deux individus confrontés à la même situation y répondent de façon différente.

Prenant l'exemple en gymnastique, dans l'apprentissage de la pose de pieds à la barre asymétriques. Avec le même exercice éducatif, tel que la pose de pieds à la poutre haute, deux élèves répondent différemment : l'un réussit, l'autre échoue. Lorsqu'on réalise l'élément à la barre, la peur de "l'espace avant" va réveiller les émotions ressenties lors de la réalisation en toute sécurité à la poutre, et va même les amplifier. Les élèves ayant échoués à l'exercice à la poutre **vont** éviter de poser les pieds sur la barre et **vont** donc repousser vers l'arrière, évitant ainsi de rencontrer l'agrès. Ce choix de la mauvaise réponse s'explique par la notion de "marqueur somatique". En effet, l'affect négatif résultant des échecs antérieurs le poussent à éviter de poser les pieds. Le même phénomène explique le bon choix, engagement vers la barre et recherche de la pose des pieds, réalisé par l'élève en réussite.

Selon A.Damasio dans « Les émotions, source de la conscience » en 2001, l'émotion ressentie lors de la réalisation d'une action, et du résultat qui en découle est stockée en mémoire à long terme sous forme de « marqueurs **somatiques** ». Face à une situation similaire, l'élève pourra extraire de sa mémoire les processus émotionnels antérieurement utilisés, ce qui constituera ou influencera son système de représentations fonctionnelles dans la tâche, c'est à dire les connaissances stockées en mémoire quant aux moyens à utiliser pour atteindre le but. Prenons l'exemple d'un élève de troisième, qui a subi un placage douloureux lors d'une séance précédente, alors qu'il tentait de percer un rideau défensif compact. Ce marqueur **somatique** qui associe le résultat de cette action et les émotions ressenties (dans ce cas-là des émotions négatives) peut modifier le système de représentations fonctionnelles en amenant l'élève à considérer des stratégies différentes dans la situation par des comportements adaptatifs (s'essayer au jeu déployé quand la défense est compacte) voir non-adaptatifs (se **débarrasser** du ballon, se jeter au sol avant le contact...). L'émotion ressentie dans les expériences antérieures d'une tâche ou d'une classe de tâche contribue à modifier les moyens utilisés par le sujet dans l'action. Ici, cette émotion permet à l'individu de « mettre en œuvre des actions individuelles et collectives adaptées aux réactions de l'adversaire » (compétence propre aux activités de coopération et d'opposition)

Celui-là est super.

La métacognition désigne l'analyse que le sujet fait de son propre fonctionnement intellectuel. Selon plusieurs auteurs, développer les capacités métacognitives est essentiel car un enseignement qui contient cette dimension permet à l'élève d'intérioriser sa démarche de résolution de problème, en passant progressivement de la critique extérieure de l'enseignant à l'autocritique. Les conflits socio-cognitif, l'évaluation formatrice, les situations de résolution de problèmes et l'acquisition de compétences conditionnelles, sont autant de moyens qui permettent l'action métacognitive du sujet. En effet, selon TARDIFF en 1992, l'élève apprend à apprendre par le biais de connaissances conditionnelles. Par exemple, l'évaluation formatrice au service de l'acquisition d'une technique permet à l'élève d'acquérir des connaissances conditionnelles et d'autogérer son apprentissage. On considère une situation en javelot pour des élèves de classes de secondes, dans le but d'acquérir **une meilleure** technique de lancer. Les élèves se réfèrent à une fiche d'observation mentionnant des critères précis sur l'alignement bassin/épaule/pieds, sur l'angle d'envol et sur la prise d'avance des appuis. **Ces critères auront pour incidence** un retour réflexif de la part des observateurs qui réajustent leur conduite motrice dans la situation. Les élèves apprennent donc en étant observateur et acquièrent des connaissances conditionnelles par un processus métacognitif sur la manière d'apprendre en étant observateur. Par ce biais, ils acquièrent des connaissances sur soi (réflexion sur sa propre pratique) en vue d'acquérir des compétences méthodologiques du lycée (Programme seconde – BO n°6 – 31 août 2000).

Pour faire progresser ses élèves, un enseignant peut s'appuyer sur deux modèles de l'apprentissage moteur : le modèle cognitif (ou prescriptif) avec le modèle de la boucle feedback négative, la théorie de l'information et le modèle de Schmidt, ou le modèle écologique et dynamique dit de l'émergence.

Pour les tenants du modèle de l'émergence, il n'existe pas de commande centrale qui prescrive le geste, le mouvement à effectuer. « L'approche dynamique considère les assemblages multisegmentaires (...) comme le produit de l'auto-organisation et non de prescription générées par des programmes moteurs » (Temprado, « Approche dynamique des coordinations motrices, prolongement pour l'apprentissage des habiletés motrices en EPS », Revue EPS n°305, 2004).

Dans le modèle de l'émergence, le sujet modifie son comportement, c'est-à-dire son mode de coordination, en fonction des contraintes qui s'exercent sur lui. C'est ce qui va déterminer son mode de coordination, la modification se faisant le plus souvent dans un souci d'économie. Prenons par exemple l'expérience de Famose et coll concernant l'apprentissage du virage à ski à de jeunes enfants de 5 ans (« L'enfant et le ski », 1977). Sans leur donner aucune consigne de réalisation, l'enseignant de mande à ses élèves de suivre une trace dessinée sur une pente de neige. Au début, les élèves, dans les virages, lèvent leurs skis et marchent avec pour pouvoir tourner. Au fil des répétitions, les élèves en arrivent à faire un virage avec les skis parallèles en appuyant sur le ski extérieur... mais sans que personne ne leur donne de consignes verbales et ne leur ait parlé de cette technique auparavant.

Il s'agit en fait d'une adaptation du sujet face aux différentes contraintes qui s'exercent sur lui en vue de moins se fatiguer, donc d'avoir un mouvement économique.

Etant donné que personne ne leur avait suggéré cette technique, on ne peut pas dire qu'il y a une commande motrice qui gère ce comportement. C'est une adaptation du sujet.

Je le trouve très clair ce package.....

En E.P.S., d'une manière générale, les élèves s'investissent et participent activement à l'activité proposée mais parfois un élève reste en retrait, préférant être passif. Cet élève ne se sentant pas compétent dans l'activité proposée a choisi, afin de garder une estime de soi positive, la stratégie motivationnelle de ne rien faire (art. Motivation et performance sportive, J.P. FAMOSE). Face à un tel comportement, l'enseignant ayant « la responsabilité de créer dans la classe les conditions de la réussite de tous » (Mission de l'enseignant circ. du 25/03/97) va devoir adapter la tâche proposée afin que l'élève s'y investisse. Pour cela l'enseignant va chercher à réduire l'écart entre le but à atteindre et ce que l'élève pense pouvoir réussir.

Dans une tâche de saut de cheval (un saut de lune avec donc un passage en A.T.R. au dessus de l'obstacle), un aménagement matériel proposant par exemple de s'exercer sur un obstacle plus mou (avantage : diminue l'appréhension du choc, inconvénient : diminue la répulsion) et placé dans le prolongement de la course (et pas perpendiculairement à celle-ci donc offrant plus de surface d'appuis) permettra à cet élève de s'exercer et de prendre confiance en lui en diminuant les charges émotionnelles et affectives. Ensuite il passera sur le vrai parcours.

OK

Les stratégies d'auto handicap "qui consistent à dresser soi-même des obstacles sur la route de ses propres succès ou de son progrès" (FAMOSE dossier EPS n°34 1997- Motivation et performance sportive), sont des stratégies que l'élève met en oeuvre en cours d'EPS pour protéger son estime de soi. En effet, l'élève est motivé, non pas par le but fixé par l'enseignant mais par le fait de ne pas paraître incompetent. Cette stratégie est anticipée et peut se manifester de différentes manières: notamment dans le choix de la difficulté de la tâche. En effet, un élève qui a très peu confiance en ses capacités en escalade, ne prendra pas une voie où il est susceptible de mettre en péril son estime de soi. Il préférera donc prendre une voie très dure, où l'échec est virtuellement assuré. Aucun de ses camarades n'étant parvenu en haut de la voie, s'il échoue, cela ne veut pas dire qu'il est incompetent. La cause de l'échec sera attribuée à la trop grande difficulté de la tâche.

bien

Selon le programme d'EPS de la classe de sixième de 1996, " il faut veiller à enrichir le rapport que l'élève entretient avec son corps et favoriser l'élaboration d'une image de soi positive " et ce pour obtenir de l'élève qu'il soit motivé et désireux d'apprendre.

En effet il a été prouvé scientifiquement que la motivation d'un sportif et sa performance physique entretenaient d'étroites relations, l'une influençant l'autre. Le lien qu'il existe entre les deux n'est autre que le maintien du "schéma de soi positif" (selon J-P FAMOSE dans "Motivation et performance sportive" dossier EPS 35, 1997). Aussi, quelque soit la performance accomplie ou qui est à accomplir, un élève va se soucier de maintenir une estime de lui positive en usant de différentes stratégies motivationnelles non-adaptatives, à savoir un refus de sa part d'essayer de s'adapter à une tâche jugée difficile.

Un exemple de stratégie n'est autre que l'auto-handicap: un élève peut être amené à diminuer son effort dans la pratique car selon J-P FAMOSE " les sentiments de compétence les plus bas résultent d'un échec associé à un effort important ". C'est pourquoi si le risque d'échec est élevé, il va diminuer délibérément son effort afin de sauver la face.

En activité badminton, un élève, dominé dans l'échange par son adversaire, arrête de "se battre" quand il faut aller chercher des points difficiles, prétextant qu'il n'a pas envie de courir. Si un volant atterrit juste de l'autre côté du filet, il ne va pas produire l'accélération suffisante et la position en fente avant pour aller le récupérer. De même en activité basket-ball, l'élève peut préférer diminuer son effort d'attention voire faire le pitre afin d'expliquer pourquoi il a manqué son lancer-franc, ses bras n'étant plus du tout dans l'axe du panier et ses appuis mal positionnés.

OK

Selon Famose dans le dossier EPS n°35 de 1997, les croyances d'efficacité personnelle agissent sur l'estime de soi. Pour expliquer cela Famose divise ces croyances en deux déterminants : Les croyances de capacité. (L'élève va se demander si il a les ressources ou pas pour atteindre le but.). Il doit donc avoir une certaine connaissance de lui même ; d'ailleurs les programmes précisent parmi d'autres connaissances, la connaissance de soi. (programmes de 2000). Et enfin les croyances de contexte . (L'élève va se demander si la tâche lui permet de réaliser une performance .)

Puis Famose conclu en disant que « la confiance en soi dépend de l'ensemble des croyances », c'est à dire que si l'élève croit qu'il a des capacités et que si il voit le succès dans la tâche proposée il aura confiance en lui.

Par exemple sur un 1000m l'enseignant **peut** proposer 3 possibilités :

Courir le 1000m sans s'arrêter et être évalué sur 20, courir le 1000m en pouvant marcher 1 seule fois et être évalué sur 17 ou courir le 1000m en pouvant marcher 2 fois et être évalué sur 14.

Un élève qui sait que sur 1000m il doit marcher au moins un fois , il se sentira alors plus confiant en lui sur l'évaluation à 17 plutôt que sur 20.

C'est pas si mal

La confiance en soi est, selon Famose (dans l'article : Motivation et performance sportive), un des deux processus cognitifs intervenant dans la motivation. Il parle alors « d'expectation de succès » qui sont « les probabilités subjectives de réussir qui résultent de la comparaison entre le résultat désiré et le résultat anticipé. Le concept d'expectation ne signifie rien de plus que les chances que le sportif (**l'élève**) se donne de parvenir au résultat souhaité sans faire aucune référence aux moyens utilisés ».

Il s'agit de l'exploiter pour que l'élève puisse acquérir une « connaissance de soi » (programmes du lycée) et pour contribuer à sa réussite. Ainsi, pour que l'élève s'engage, il faudra qu'il perçoive la possibilité de réussir la tâche.

Lors d'un cycle badminton, il pourrait être intéressant de faire jouer un élève qui présente des difficultés (joueur A) contre un élève maîtrisant un peu plus l'activité (joueur B) en aménageant, par exemple, les cibles de chaque joueur. De cette façon, le joueur A aura un terrain plus réduit que le joueur B à défendre. Ceci aura pour conséquence de favoriser l'engagement du joueur A et de renforcer sa confiance en soi en relativisant la compétence du joueur B. **OK**

Les programmes d'E.P.S. de la classe de 6° (18 juillet 1996) précisent que ces élèves sont caractérisés par "un désir d'agir, en vue d'un plaisir et d'un résultat immédiats". Plaisir et résultats pourront être jugés par l'élève grâce à ses connaissances affectives que J.P. FAMOSE définit comme étant "tous les sentiments, affects, ou émotions qui sont éprouvés par l'élève avant, pendant et après la réalisation de différentes tâches ou A.P.S., et qui sont stockés en mémoire avec les événements perçus qui leur ont donné naissance" ("Recherches actuelles sur l'apprentissage moteur", DOSSIER EPS n°28, p 85, 1996). Dans cette optique, l'enseignant proposera des tâches ludiques mais éducatives qui inciteront l'élève à s'investir dans l'apprentissage. Prenons un exemple: l'élève placé en situation de 2 contre 1 en basket n'arrive jamais à marquer. Ses connaissances affectives sont alors négatives influençant ainsi son investissement dans la tâche. L'enseignant devra alors être très attentif aux comportements de ses élèves afin de remédier à la tâche si nécessaire. Ici, l'enseignant veillera à faire tourner les élèves aux différents postes pour préserver leur intérêt de la tâche et l'aspect ludique de cette dernière.

La MO pourrait être plus claire, sinon, c'est bien.

Elément déterminant en EPS, la motivation est garante de l'engagement de l'élève dans la tâche ou l'APS, tant de l'ordre effectif (intensité, persévérance), qu'affectif (plaisir) et favorise donc la "réussite de tous" (mission de l'enseignant, BO n°22 du 29/05/97. Plus particulièrement, ce degré d'engagement peut se déterminer par rapport à la confiance en soi, mais aussi à la valeur qu'affecte l'élève à la tâche. Prenons en compte seulement un des composants de cette valeur de la tâche en EPS, la valeur d'intérêt intrinsèque. D'après FAMOSE, dossier EPS n°35 (1997), celle-ci a une influence positive sur la motivation dans le sens où elle correspond au plaisir éprouvé par les élèves durant l'accomplissement de la tâche. On se réfère ici à la manière d'accomplir la tâche et non au résultat. Prenons l'exemple de l'activité gymnique où les élèves de seconde doivent réaliser un enchaînement au sol. Pour mettre en avant des buts de maîtrise, l'enseignant peut se servir de l'environnement matériel. Ainsi pour faire réaliser un salto à un élève, on pourra utiliser un mini-trampoline, une parade et un tapis de réception. Le but pour l'élève sera de réaliser par la suite le même salto, mais en éliminant certains éléments de cette aide au fur et à mesure. L'élève ne sera donc plus sur un mode compétitif mais sur un but de maîtrise qui favorisera un meilleur engagement par une motivation plus importante.

Tu aurais pu imaginer d'autres éléments de progression

FAMOSE définit la motivation comme "le processus de décision par lequel un sujet décide d'affecter ses ressources de temps, d'effort à l'accomplissement de tâches, afin de maximiser l'obtention d'émotions positives et de minimiser celle d'émotions négatives" (FAMOSE, Motivation et performance sportive, Dossier EPS n°35, 1997).

Il précise que la motivation est dépendante de deux notions qui sont étroitement liées, à savoir la valeur de la tâche et l'expectation de succès. En effet, la valeur de la tâche, correspondant à "l'intérêt qu'un sportif trouve à s'engager dans une épreuve sportive ou dans une tâche quelconque" (FAMOSE, Motivation et performance sportive, Dossier EPS n°35, 1997) est directement déterminée par les chances de réussite perçues par le sujet (expectation de succès résultant de l'évaluation de l'écart but/performance).

Ainsi, une tâche aura de l'intérêt pour un sujet si le but qu'elle se propose d'atteindre est adapté aux possibilités de celui-ci (fixation d'un but réaliste, concret, d'un niveau égal ou légèrement supérieur à celui du sujet, ainsi que le préconise Linda ALLAL au travers de la notion de décalage optimal) et s'il lui permet de montrer sa compétence.

A noter qu'il existe deux façons de prouver cette compétence : progresser, maîtriser la tâche (on est alors sur des buts de maîtrise) ou être meilleur que les autres (on est alors sur des buts de compétition). Chaque élève, en fonction de son tempérament, s'orientera plus vers les uns ou vers les autres.

L'enseignant, à partir de cela, en gymnastique au sol, pourra proposer une liste d'éléments (esthétiques et acrobatiques) classés par niveaux, à partir de laquelle les élèves devront choisir les difficultés qui composeront leur enchaînement. Ceux qui seront placés sur le pôle de la compétition auront plutôt tendance à choisir des éléments de difficulté supérieure, et ce par rapport aux autres élèves. Malgré tout, leur choix sera également dépendant des chances de réussite qu'ils percevront dans la réalisation de l'élément choisi. Nous prendrons ici l'exemple du salto avant que des élèves de collège pourront choisir à condition qu'ils estiment pouvoir se réceptionner sur les pieds. Pour les élèves axés sur des principes de maîtrise, en se basant sur le même exemple, l'enseignant pourra proposer une gradation dans la difficulté d'exécution, ceci permettant de s'approcher au maximum de leurs croyances de capacité actuelles. Ainsi, dans un ordre croissant de difficulté, le salto pourra d'abord être réalisé avec un trampoline, puis avec un tremplin puis simplement avec parade. La roulade "plombée" pourra, quant à elle, être appréhendée en tout premier lieu dans la mesure où elle favorise la recherche de hauteur nécessaire à la réalisation du salto.

Nous concluons en disant que par cette démarche, l'enseignant va solliciter la prise de décision des élèves, favorisant ainsi l'acquisition de la compétence générale permettant "l'identification et l'appréciation des conditions et des déterminants de l'action" (Programme collège, BO n°29 du 18 juillet 1996).

Bien..... mais trop long.

Les attentes de succès sont "des probabilités subjectives de réussir qui résultent de la comparaison entre le résultat désiré (autrement dit, un but quelconque) et le résultat anticipé (autrement dit, le résultat que la personne s'attend à réaliser si elle poursuit ce but)" (Famose, Motivation et performance sportive).

L'enseignant d'EPS utilise cette notion lorsqu'il propose à ses élèves la pédagogie du projet. Par exemple, en saut en hauteur, l'élève a 6 essais maximum et doit donc envisager sa performance afin de ne pas partir trop bas ou trop haut.

Cette notion permet en effet de développer l'autonomie de l'élève comme le préconise le programme des 6ème du 18 juin 1996 .

Et bien je persiste à dire que j'aime assez.

En EPS plus que dans une autre discipline, les situations d'échec sont très vite perçues par l'ensemble de la classe. Les élèves vivent alors cela non seulement comme une remise en question de leurs capacités d'apprentissage mais aussi comme une remise en question du fonctionnement de leurs corps (ce qui est traumatisant à un certain âge).

Dans ces moments, l'estime de soi est mise en danger. L'élève aura alors recours à des stratégies motivationnelles.

Ces stratégies motivationnelles proviennent, selon FAMOSE en 97 (dans motivation et performance, dossier EPS n°35), « du désir de l'élève de maintenir un aspect positif de son estime personnelle lorsqu'une situation est risquée du point de vue de son estime de soi ».

Pourtant, en EPS, le rôle de l'enseignant est de poser de réels problèmes à l'élève. Le BO n°6 du 30 mars 95 (programme de 6^{ième}) nous dit : « domaine 3 : les problèmes que l'élève doit résoudre pour agir, avec des partenaires, face à des adversaires, dans une situation codifiée d'opposition et de coopération collectives ».

Prenons l'exemple du football (car cette activité tient à cœur beaucoup de garçons) : une élève à qui on a centré le ballon pour tirer au but. Lorsqu'il réussit son tir, il s'attribue une responsabilité personnelle dans ce succès collectif. Lorsqu'il échoue son tir, il rejette toutes la responsabilités sur celui qui lui a fait la passe. La peur de l'échec s'est traduit par une stratégie motivationnelle dans les deux cas.

Le rôle de l'enseignant est, à mon avis, de ré-analyser collectivement les actions (bonnes ou mauvaises) afin de responsabiliser chaque membre de l'équipe ayant participé à l'action.

La MO n'est pas à la hauteur du début de package, mais c'est qd même pas mal...

Selon FAMOSE, dans l'article intitulé « motivation et performance sportive », dossier EPS n°35 de 1997, la motivation se manifeste chez le sujet par le fait de persister dans ses actions jusqu'à ce que le but soit atteint, de diriger son attention, et d'entreprendre des actions en rapport les activités pertinentes aux résultats, et enfin de continuer à s'investir dans l'activité en dehors de toute pression extérieure.

Par rapport à cela, se pose le problème du mode d'entrée dans l'activité qui est du ressort de l'enseignant. En effet, comment par exemple susciter chez des élèves en ZEP, la motivation telle qu'elle est considérée par FAMOSE, lorsque ces derniers se voient proposer la gymnastique comme activité en cours d'EPS ?

C'est dans cette optique que l'enseignant peut intervenir en privilégiant un mode d'entrée davantage basé sur l'acrobatie, qui risque de « motiver » plus ce type d'élève qu'une gymnastique axée sur la grâce, la production de jolies formes gymniques.

D'accord, mais en quoi l'entrée dans une activité aurait un quelconque rapport avec le maintien de la motivation. Pour faire naître la motivation, d'accord, mais pour la maintenir.....

En crawl, la tâche consiste à faire comptabiliser le nombre de coups de bras utilisés sur 25 mètres pour tenter de diminuer la fréquence. Le **comptage** sera fait par un élève sur le bord. **Cet** élève devra ensuite faire mieux que son binôme et ainsi que suite. En fonctionnant sur ce mode compétitif, on entre dans le cadre de la théorie de l'accomplissement. Pour MURAY (**ça** change de FAMOSE), l'accomplissement est un besoin secondaire de l'homme le poussant à accomplir une tâche difficile. L'accomplissement c'est la motivation, elle aide l'individu à surmonter les obstacles et à surpasser autrui. Le besoin d'accomplissement c'est montrer que l'on est meilleur dans la réalisation d'une tâche. Les élèves vont alors essayer d'avoir le plus petit nombre de mouvement et vont donc trouver par eux-mêmes les principes de l'efficacité aquatique. On se situe ici dans le programme de sixième, BO n°29 de 96, qui propose de développer la compétence propre aux activités aquatiques par "la maîtrise de la propulsion par l'orientation des surfaces propulsives, le rythme et la continuité des actions". **Mais ces élèves peuvent-ils dès la 6^{ème} réfléchir sur des opérations abstraites? Pose l'exemple en 3^{ème}...**

Argument élève obèse en EPS Intégration sociale

Face au constat toujours plus aggravant de l'obésité, l'enseignant peut tenter de concevoir un enseignement adapté en différenciant quelque peu sa manière d'enseigner pour permettre une intégration réussie des élèves obèses au sein de la classe. Plus encore que de programmer des activités susceptibles de convenir mieux à ces élèves (MOURIER 2005), l'enseignant établira des contenus différents mais qui permettent l'atteinte d'un (même) objectif commun à tous les élèves de la classe. En participant à une dynamique collective, l'élève obèse aura plus de chance de se sentir intégré et le professeur participera par la même à l'amélioration de sa santé, sur son versant social.

Par exemple lors d'un cycle de danse en classe de seconde, on pourra proposer des mouvements différents mais dans l'optique d'un même but : la création d'une chorégraphie ayant une symbolique forte. Ainsi, on pourra diviser le groupe de 5 élèves en deux groupes. Le premier groupe de trois réalisera des mouvements plutôt rapides, brefs et intenses. A l'inverse le groupe de 2 composés d'un élève obèse enchaînera des mouvements au ralenti. On visera l'apparition de contrastes dans cette chorégraphie, en effet le groupe de 2 constituera un contre point dans cette réalisation collective. Dès lors la chorégraphie aura un symbole fort et ce contraste pourra provoquer des émotions chez les spectateurs. Ce travail différencié permet donc de s'adapter aux possibilités de l'élève obèse qui aura plus de mal à réaliser des actions de très grande vitesse, et permet de viser à produire du sens chez le spectateur. Cette perspective offre donc la possibilité de s'adapter à l'élève tout en gardant la l'essence de la danse. L'élève obèse participe pleinement à la création collective, et donc il est (à) l'égal des autres quant à la participation à l'atteinte de ce projet collectif. Dès lors on pourra espérer qu'il puisse posséder un sentiment plus puissant d'appartenance au groupe. Cette expérience peut lui permettre d'accéder à une plus forte estime de lui en se sentant intégré à un groupe. Néanmoins si certains rôles peuvent être plus adaptés aux élèves obèses, il convient de ne pas toujours enfermer ces élèves dans les mêmes rôles au danger de les confirmer dans leur statut à part entière. Ici il sera intéressant également d'inverser les rôles en rendant les élèves obèses acteurs de mouvements brefs alors que les autres réaliseront les mouvements au ralenti. Cependant, une tension forte apparaît, et s'ajoute à la complexité du métier d'enseignant. En effet les élèves sont ils capables de réaliser tous les rôles ? Leur permettre de participer à tous les rôles ne sera il pas au détriment de leur estime de soi bien souvent trop fragile ? Ne convient il pas alors de limiter la diversité des rôles au profit de rôles qui les rendent plus compétents ?

L'autre tension qui m'apparaît plus évidente dans ton exemple, c'est le fait que cet élève obèse va devoir se montrer devant les autres, va devoir supporter, accepter le regard des autres élèves, en sachant que la comparaison va être facile à faire puisque le groupe est composé de quatre élèves sans surcharge corporelle et de lui-même. Dans ton argument, tu peux rajouter le fait que, intégré dans un groupe de cinq personnes, le regard des autres et un peu dilué.

Package sur l'obésité

L'eps est une discipline où les élèves sont jugés publiquement par le professeur et par leurs pairs. **Un peu fort.** Autrement dit, c'est une discipline où le regard des autres à une importance primordiale sur soi. **C'est mieux.** Ce regard extérieur, peut parfois inhiber l'activité des élèves et notamment ceux introvertis, timides ou obèses. Ici, nous nous attacherons à démontrer pourquoi ce jugement externe peut (il) déstabiliser les élèves obèses dans leurs apprentissages et comment l'enseignant d'eps peut (il) faire pour les impliquer, les faire apprendre et leur faire prendre du plaisir sans qu'ils se sentent différents. Par ailleurs, nous démontrerons aussi comment avec des élèves différents tant sur le plan moteur que mental l'enseignant peut favoriser la réussite pédagogique. **Champion du monde**

Prenons l'exemple d'une classe de 5^{ème} dans un cycle de gym acrobatique. Cette activité acrobatique consiste à créer de manière collective des formes codifiées dans la perspective de créer une composition visuelle afin d'être apprécié par un public ou jury. **N'es tu pas en train de me parler d'acrosport?** Il convient donc de comprendre qu'avec cette activité les élèves vont être jugés par le professeur mais ils vont aussi se juger entre eux. Cette classe est constituée de 24 élèves qui n'ont jamais pratiqué d'acrosport et dont 2 sont obèses. Il y a 10 filles et 14 garçons. Enfin, les 2 élèves obèses sont des garçons. Lors de la première séance, l'enseignant décide de ne pas mixer les groupes c'est-à-dire qu'il fera 2 groupes de 5 chez les filles et 2 groupes de 7 chez les garçons. Cependant, il séparera les 2 élèves obèses. Dans cette discipline ne pas mixer les filles et les garçons entre eux peut être un choix judicieux dans la mesure où la plupart du temps les représentations qu'ont les filles de l'activité sont orientées plus vers l'esthétique alors que les garçons ont des représentations plus acrobatiques, basées sur la prise de risque. Lors de cette séance, il demandera à chaque groupe de produire un enchaînement de portés (environ 3 portés) et de le présenter à la fin devant l'ensemble de la classe. Derrière cette consigne se cache la volonté, de la part de l'enseignant, d'évaluer le niveau des élèves, leurs attitudes en groupe et leur motivation. En d'autres termes, il établira une inférence selon Arzel afin de programmer et d'adapter son enseignement. **Pertinence d'en parler à ce moment là?** De plus, cette observation lui permettra d'analyser les comportements des élèves obèses au sein d'un groupe.

A la fin de la séance, comme **convenu** les groupes passent un à un. Au cours des différents passages l'enseignant établira un bilan sur le comportement et le niveau des élèves et plus particulièrement sur **celui des élèves** obèses. Il pourra voir que chez le premier l'implication est présente mais que dans les portés il n'est pas mis en valeur. Enfin, chez le second il constatera que son implication est faible et qu'il ne fait pas partie intégrante du groupe dans la mesure où l'enchaînement proposé par le groupe est trop rapide et complexe pour lui ou alors tout simplement parce que le regard des autres le « paralyse ». Ainsi, l'enseignant devra au cours du cycle, proposer des figures à travailler où les élèves obèses **seront** mis en valeur c'est-à-dire où ils trouvent une place importante dans la production de portés. Puis, il devra tenter d'expliquer à chaque groupe qu'en acrosport on est une équipe et que dans chaque équipe des postes sont définis. Par conséquent, il démontrera que chacun de ces postes sont importants à la réalisation d'un enchaînement et diminuera l'impact de la différenciation aux yeux des élèves obèses. On peut dire qu'il donnera un « statut positif à la différenciation ». Avec cette méthode, l'enseignant va **jouer** sur le versant motivationnel et sur l'utilité de chacun pour ne pas que les élèves obèses jugent leurs prestations inutiles et pour qu'ils assument le regard des autres. En effet, attribuer une utilité à leur rôle leur permettra d'assumer ce qu'ils font aux yeux des autres et de s'assumer.

Néanmoins, selon l'enquête ISPED 2005 Bordeaux, nous savons que certains élèves n'attendent rien de l'eps. Par conséquent, ici, si ces deux élèves n'attendent rien de l'eps leur implication sera nulle puisqu'ils n'attribueront aucun crédit à l'activité proposée. Pour autant, avec la méthode expliquée précédemment l'enseignant peut tenter de lutter contre cela en jouant sur le côté relationnel ou affectif. En effet, leur faire prendre conscience qu'ils appartiennent à un groupe ou une équipe peut avoir une influence sur leur motivation et leur apprentissage puisqu'ils attribueront peut être une importance à pratiquer le sport en équipe. Cette vision est discutable et prouve que le problème de l'obésité reste un sujet complexe. En effet, suite à l'explication de cette méthode nous pouvons dire que maintenir l'estime de soi chez l'élève qu'il soit obèse ou pas contribue au maintien d'un climat favorable au travail. Cependant, est-ce que dans une phase de déstabilisation l'enseignant arrivera à maintenir l'estime d'un élève obèse en sachant que celle-ci est la plupart du temps faible??

Cette fin d'argumentaire relativise sacrément la problématique de départ que tu t'es donnée..

Pour adapter son cycle d'apprentissage au niveau de ses élèves, l'enseignant d'EPS peut les évaluer à divers moments. La méthode que nous proposons se situe essentiellement au début d'un cycle de badminton. Elle conduit à nous informer sur les performances et la maîtrise de l'élève dans cette activité et à émettre un jugement sur les connaissances utilisées en situation de match. De ce fait, l'enseignant pourra par la suite établir, ajuster les contenus d'enseignement au niveau de ses élèves en fonction des conduites typiques (F,Vacher, 1994 « Escalade : les conduites typiques ») révélées lors de cette évaluation diagnostique. Dans l'article réalisé par P.Estrabaud, E.Murigneux et C.Tixier Viricel dans « Baccalauréat, un exemple pratique d'évaluation », l'évaluation consiste à mettre tous les élèves en situation : soit en tant qu'acteur, pendant le match, soit en tant qu'observateur/conseiller, comme l'indique le document d'accompagnement des programmes du collège d'août 2008.

Pas terrible: tu cites un article portant sur le bac et tu relies cet article au collège.

Les observateurs doivent, dans la situation proposée, reporter sur une fiche d'évaluation : la trajectoire du volant par un symbole (une courbe), le point d'impact sur le terrain adverse ainsi que l'aboutissement par un point ou non. Cette fiche sert ensuite d'une part à l'enseignant, pour juger du niveau initial de son groupe, d'autre part à l'élève concerné pour qu'il prenne conscience de ses comportements en situation de match et qu'il puisse se mettre en posture réflexive (Perrenoud, 2001 « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation ») de manière à s'auto-évaluer et s'améliorer dans les situations à venir.

Le problème est le suivant: peut on demander à des élèves de collège, lors de leur première séance, d'être pertinent dans l'observation de leur camarade au point d'être capable d'observer des trajectoires de volant, les reporter sur une fiche? Personnellement je n'y crois pas. L'article que tu cites parle d'élève en terminale (pratique choisie, temps de pratique important, élève plus impliqués que des élèves de collège, plus mur, plus âgés) d'observer en cours de match (au cours du cycle, pas au début...)

Pour autant, dans cette même situation, selon l'article de JP.Famose, 2001, dans « La motivation en EP et en sport » tous les élèves ne répondront pas de la même façon aux consignes du professeur et les objectifs visés seront pour certains d'entre eux difficilement accessibles. En effet, dû à une motivation plus ou moins importante aux yeux de la tâche proposée, les élèves s'engageront différemment. Ceux dont le niveau semble être plus faible que celui de l'ensemble de la classe ne s'investiront quasiment pas dans cette situation de manière à ne pas avoir à faire preuve de leur incompetence et donc à protéger leur image de soi. JP Famose parle de calcul d'engagement. Pour se faire, certains élèves mettront en place des stratégies d'évitements pour justifier leur comportement.

Tu parles des joueurs ou des observateurs?

L'enseignant devra y répondre tout en essayant de préserver un bon climat de classe et de ne pas rentrer en conflit avec ces élèves sous peine de perdre leur motivation pour la suite du cycle. Ce dernier peut en effet constituer des dyades de niveau égal afin que tous les apprenants osent s'engager pleinement dans l'activité et donc plus facilement progresser.

hummmm

Cette technique d'enseignement/apprentissage permet à un enseignant de négocier avec le formé le travail personnel correspondant à un objectif déterminé. L'élève peut et doit en choisissant la nature et la difficulté de la tâche à accomplir, s'engager par contrat avec le maître et promettre qu'en un temps donné, il aura résolu un problème particulier ou alors acquis une nouvelle compétence. Cette pédagogie permet à l'élève d'acquérir une meilleure connaissance de soi (programme de seconde BO n°6 31 août 2000) et d'être acteur de ses apprentissages (Loi d'orientation du 10 juillet 1989). Effectivement en saut en longueur, l'élève annonce la performance qu'il compte réaliser en fin de cycle en sachant que la note maximale de maîtrise correspond à celle qui mesure plus ou moins dix centimètres d'écart sur tous les sauts entre la performance annoncée et la performance réalisée. Pour se fixer une performance, cela nécessite que l'élève se connaisse de sorte à en choisir une qui lui permette d'obtenir une note de performance convenable mais pas trop difficile à réaliser pour être capable de la reproduire à chaque saut (note de maîtrise). **bien**

La **pédagogie du contrat** peut être une réponse à l'hétérogénéité des élèves. Ainsi, elle permet à l'enseignant de négocier avec le formé un travail personnel correspondant à un objectif déterminé. L'élève peut ainsi, choisissant lui-même la nature et la difficulté de la tâche qu'il aura à accomplir, s'engager « par contrat » avec le professeur ou l'équipe pédagogique et promettre qu'en un temps donné, il aura atteint de nouvelles compétences ou résolu un problème. Prenons alors l'exemple d'un élève de troisième, qui avec son professeur, à décider de se fixer comme objectif, le franchissement de 1m70 en saut en hauteur, dans les trois séances d'athlétisme à venir (bien entendu, cette hauteur correspond à une difficulté optimale pour l'élève en fonction de ses caractéristiques et possibilités). L'élève aura donc négocié ce contrat avec l'enseignant ; ceci lui permettra « de réaliser de façon autonome un projet audacieux qui lui permet d'évoluer, aux limites de ses potentialités » (Programme 3^{ème} BO HS n°10 du 15/10/98). Un tel engagement implique toutefois une réciprocité de la relation et impose au professeur une attitude de soutien, d'encouragement, ainsi qu'une instrumentation précise. Pour cet exemple, l'enseignant devra alors proposer à l'élève durant ces trois séances, des situations lui permettant d'améliorer les phases successives du saut, à savoir la course d'élan, la suspension, et la réception.

Méard dans "Donner aux élèves le goût de l'effort" Revue EPS 2000, affirme que donner le goût de l'effort aux élèves passe par un projet individuel défini en collaboration avec l'élève. Il livre pour cela 5 pistes: associer l'effort aux émotions, introduire l'effort progressivement, stimuler l'effort de chacun par un travail en groupe, valoriser l'effort par rapport à la performance, donner le goût de l'effort en suscitant un projet. Intéressons nous plus particulièrement à ce dernier point. Effectivement si l'élève se met en projet, il désirera l'atteindre en effectuant les efforts nécessaires. Il y prendra goût et sera d'autant plus motivé qu'il aura choisi un projet personnel. De plus il peut envisager les résultats que ses efforts pourront lui apporter ce qui le motive d'autant plus. Prenons un ex tiré d'un cycle de durée réalisé avec une classe de 3^{ème}. Rappelons que le programme précise que "nombre d'entres eux sont en mesure de réaliser de façon autonome un projet audacieux". L'objectif est de réaliser le meilleur rapport intensité/volume au cours d'une épreuve de 15/15 (15 sec de course, 15 sec marchée). Un test de VMA a été effectué en début de cycle. Dans cette situation l'élève a la possibilité de régler lui même le niveau de son objectif en fonction du barème et de ses performances au test de VMA. Il se fixe son propre but. Chaque élève se fixe un but, le travail est ainsi individualisé. Ceci a des conséquences positives sur sa motivation intrinsèque : sentiment de liberté de plaisir. Dans "apprentissage et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ? 1996 D et Garsault explique que le plaisir est lié au sentiment d'autodétermination lors des choix et des conditions de l'action. Le programme de 3^{ème} précise que "l'EPS permet à l'élève d'acquérir le goût de la pratique physique, le sens de l'effort et le plaisir d'agir".

Il y prendra d'autant plus de goût du fait qu'il sait qu'il sera récompensé de ses efforts entrepris. (bonne note) Selon la théorie de l'évaluation cognitive de DECI et RYAN 1985 la récompense peut être perçue comme un témoignage de compétence, ainsi la motivation intrinsèque peut augmenter. De même l'élève s'y engagera d'autant plus s'il accorde de l'importance à son projet à long terme. (avoir une bonne condition physique et être en bonne santé)

C'est bon

Elle permet l'activité spontanée et coordonnée d'un groupe restreint **d'élèves** s'adonnant méthodiquement à l'exécution d'un travail formant une globalité et choisi librement par les élèves : ils ont ainsi la possibilité d'élaborer un projet en commun et de l'exécuter en se partageant la tâche. Par exemple l'enseignant peut aider l'élève à se fixer un projet et le conduire au sein d'un groupe en s'appuyant sur l'idée de conflit socio-cognitif de DOIZE et MUGNY. D'ailleurs, les textes insistent sur le travail en groupe en imposant une activité collective dans la programmation des APS (Programme de seconde BO n°6 31 août 2000). En effet, prenons l'exemple d'une situation en Hand-ball où le but est de réfléchir au sein de son équipe à une stratégie efficace pour vaincre l'équipe adverse et de la mettre en œuvre. Après confrontation des points de vue, les élèves déterminent une stratégie (qui devient alors leur projet) et des rôles pour chaque joueur permettant la mise en œuvre de cette stratégie (conduite du projet). L'efficacité ou pas de leur stratégie amène les élèves à en redéfinir ou pas une autre. Dans ce cas, ils conduisent véritablement un projet et acquièrent la compétence méthodologique n°3 : « se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement » (Programme de seconde BO n°6 31 août 2000). **oui**

Engagement et plaisir de l'élève

Le plaisir c'est "être fier d'avoir atteint des buts difficiles pour lesquels on a du faire des efforts" (Delignières). Cette définition renvoie au goût de l'effort (**non, ça renvoie à l'effort perçu comme un moyen nécessaire pour atteindre un but**), Delignières sous entend que le plaisir est la conséquence **positive d'un** résultat **obtenu après un** effort produit. En effet, plus l'élève se voit confronté à une situation difficile, plus il va avoir du mal à réussir **dès la première tentative**. Il va donc faire des efforts afin d'atteindre le but, et plus il va peiner, plus il va être fier d'avoir réussi. De là va naître le plaisir et ceci va favoriser l'envie d'apprendre chez l'élève. Cependant, face à une tâche difficile, il faut faire attention que l'élève ne se décourage pas à force de chercher « encore et encore ». D'où l'intérêt de l'enseignant de donner des feedbacks d'encouragement afin que l'élève ne se perde pas dans la tâche. **Prenons** par exemple, un élève de 5ème, en saut en hauteur, qui a des difficultés à passer une barre de 1m10 car il prend son dernier appui trop loin du sautoir. Il est intéressant de le laisser chercher la cause de son échec (le fait qu'il saute de trop loin) pour que lorsqu'il réussisse à résoudre ce problème, d'une part il trouve la solution de lui même et d'autre part il se sent fier d'avoir réussi. Entre temps, l'enseignant pourra encourager l'élève dans son action, afin que ce dernier ne baisse pas les bras.

Ça va.

LA PRISE DE DECISION DANS L'ACTION

Nous voudrions montrer que l'amélioration de la prise de décision dans l'action des élèves peut constituer une visée éducative de l'enseignant d'EPS, conformément à l'objectif général: "savoir prendre les décisions liées à l'action motrice" (programme de sixième du 18 juillet 1996).

Il peut donc inscrire cet objectif dans les contenus d'enseignement qu'il propose, suite à un travail didactique qui établit les paramètres des tâches d'apprentissage (pas très clair). Les tâches sont alors présentées à l'élève de façon à ce que celui-ci, soit amené à prendre des décisions (tout dépend de la nature des décisions à prendre: j'enclenche le tir, est sur le plan de la prise de décision, de nature différente à: je passe où je tire?) de plus en plus pertinentes et s'opérant à partir d'un nombre d'alternatives de plus en plus grand (par exemple?). Dans les situations d'apprentissage, la décision de l'élève se traduit par des comportements moteurs qui constituent les produits observables de l'activité cognitive et des opérations du traitement de l'information (Temprado in L'apprentissage moteur rôle des représentations 1991).

Il ne peut y avoir d'apprentissage que si l'élève est confronté à un problème qu'il a potentiellement les moyens de résoudre (cf le décalage optimal). Les tâches proposées peuvent être manipulées sur le plan de la complexité (la structure de la tâche, comme le nombre de joueurs par exemple) et /ou la difficulté de la tâche (la forme de la tâche, comme les variables spatiales et temporelles) Beunard et Dersoir in EP sports collectifs: savoirs fondamentaux. OK, mais ce n'est pas au correcteur de deviner le lien de ce paragraphe avec ce que tu veux démontrer. Quel rapport avec la prise de décision?

Dans la perspective de faire travailler à ses élèves de 4^{ème} la prise de décision, l'enseignant leur propose d'acquérir la compétence propre "mettre en œuvre des actions individuelles ou collectives adaptées à la réaction de l'adversaire" en hand ball. Il constate que les élèves attaquants ont des difficultés à assurer la circulation de la balle face à une défense agressive (c'est à dire une défense haute). L'obstacle rencontré par les élèves est de l'ordre de la crise de temps. A ce titre, Fitts en 1954 prouve avec une tâche de pointage entre 2 cibles, que plus on va vite et moins on est précis. C'est ainsi que l'élève en action est confronté au conflit vitesse/précision. Ce type de conflit conduit l'élève à effectuer des choix valorisant suivant les situations, la vitesse, la précision ou un compromis entre les 2. L'enseignant propose donc aux attaquants une tâche de difficulté croissante. C'est à dire qu'il aménage une tâche dans laquelle les 6 attaquants vont être progressivement confrontés à une défense (comportant 6 défenseurs) de plus en plus agressive (la crise de temps va aller en s'accroissant). Pour cela, les attaquants disposent de 30 secondes avant le tir mais, du début à la 10^{ème} seconde un seul défenseur se situe au delà des 9 mètres puis, de la 10^{ème} à la 20^{ème} seconde 2 défenseurs se situent au delà des 9 mètres pour finir, avec 3 défenseurs lors des 10 dernières secondes. Ainsi, le professeur facilite le travail de décision de circulation de balle en jouant sur la variable temporelle. Il joue sur le temps de décision. Sauf que le prof peut considérer que ses élèves sont en échec s'ils n'ont pas réussi à se mettre en situation de tir à 6 contre 1 dans les 10 premières secondes.

Le problème des élèves peut également venir d'un trop grand nombre d'alternatives à prendre en compte. La loi de Hick en 1952 ($TR = a + b \log_2(n)$) montre qu'un temps de

réaction de choix est en relation linéaire avec la quantité d'informations qui doit être traitée pour résoudre l'incertitude des diverses alternatives. C'est à dire que plus le nombre d'alternatives augmente, plus le temps de réaction augmente (c'est bien ce que je te précise plus haut). Une autre tâche pour faire progresser ses élèves sur la circulation de balle serait: en 4 contre 3 marquer après avoir fait au minimum 3 passes (je hais ce type de consignes soviétiques). or, il s'avère que les attaquants n'y arrivent pas car ils ont trop d'informations à prendre en compte. Par conséquent, le professeur simplifie la tâche en organisant un 3 contre 2 (et accessoirement en rappelant que le but du jeu en HB est de marquer un but, donc tant qu'il n'y a personne entre soi et le but, il vaut mieux ne pas se faire des passes). Les élèves auront moins d'alternatives et parviendront plus facilement à marquer.

Petit problème: si on considère qu'il ne peut y avoir d'apprentissage moteur sans traitement de l'information, permettre à l'élève d'apprendre devient obligatoirement un "entraînement" à:

- mieux identifier le signal, pertinence de la prise d'info.
- aider à la prise de décision.
- guider l'effection du geste.

On ne peut pas faire autrement.

LA PRISE DE DECISION DANS L'ACTION

Nous voudrions montrer que l'amélioration de la prise de décision dans l'action peut constituer une visée éducative de l'enseignant d'EPS, conformément à l'objectif général: "savoir prendre les décisions liées à l'action motrice" (programme de sixième du 18 juillet 1996). Il peut donc inscrire cet objectif dans les contenus d'enseignement qu'il propose, suite à un travail didactique qui établit les paramètres des tâches d'apprentissage (**toujours pas clair**). Les tâches sont alors présentées à l'élève de façon à ce que celui-ci, soit amené à prendre des décisions de plus en plus pertinentes et s'opérant à partir d'un nombre d'alternatives de plus en plus grand. Ceci nous renvoie aux travaux sur la théorie de l'information. La loi de Hick en 1952 ($TR = a + b \log_2(n)$) montre qu'un temps de réaction de choix est en relation linéaire avec la quantité d'informations qui doit être traitée pour résoudre l'incertitude des diverses alternatives (**je préfère que l'on annonce ça maintenant**). C'est à dire que plus le nombre d'alternatives augmente, plus le temps de réaction augmente. De plus, Fitts en 1954 prouve avec une tâche de pointage entre 2 cibles, que plus on va vite et moins on est précis. C'est ainsi que l'élève en action est confronté au conflit vitesse/précision. Ce type de conflit conduit l'élève à effectuer des choix valorisant suivant les situations, la vitesse, la précision ou un compromis entre les 2. Dans les situations d'apprentissage, la décision de l'élève se traduit par des comportements moteurs qui constituent les produits observables de l'activité cognitive et des opérations du traitement de l'information (Temprado in L'apprentissage moteur rôle des représentations 1991).

Il ne peut y avoir d'apprentissage que si l'élève est confronté à un problème qu'il a potentiellement les moyens de résoudre (cf le décalage optimal). Les tâches proposées peuvent être manipulées sur le plan de la complexité (la structure de la tâche, comme le nombre de joueurs par exemple) et /ou la difficulté de la tâche (la forme de la tâche, comme les variables spatiales et temporelles) Beunard et Dersoir in EP sports collectifs: savoirs fondamentaux.

Dans la perspective d'acquérir la capacité de gestion du conflit généré par l'exigence d'une vitesse d'exécution importante et la nécessité d'être précis malgré tout, on peut relever, par exemple en volley-ball, 2 axes de travail qui concernent le développement de la prise de décision. En 1^{er} lieu, on peut choisir de laisser la possibilité à l'élève de prendre rapidement une décision en réduisant la quantité d'incertitude événementielle (**à condition qu'il soit certain d'avoir à effectuer la réception, par exemple**) et spatiale (**à condition de d'imposer, par un lancer précis de type HB, un point de chute de la balle**), réceptionner un service qui doit atteindre une zone limitée et précisée, tout en conservant l'incertitude temporelle, puisque le service est plus ou moins fort. On peut aussi opter pour la réduction de l'incertitude temporelle, si l'on considère que le problème actuel de l'élève peut être résolu en lui laissant un laps de temps plus important pour qu'il puisse réagir de manière opportune. L'usage de ballons en mousse, ou l'imposition de servir à la cueillère sont 2 possibilités parmi d'autres pour mettre en œuvre ce choix.

Le volley reste une APS dans laquelle le sujet est soumis à une forte contrainte décisionnelle puisqu'il doit décider de ce qu'il va faire de la balle avant de l'avoir reçue (crise de temps). Il doit, à chaque fois, se déterminer ou pas ("j'ai"), se déplacer, choisir un mode de frappe de balle, et décider si il conserve la balle ou s'il la renvoie.

Aider à la prise de décision revient à limiter cette cascade de choix:

-en jouant en 2 contre 2, le non receveur est certain que c'est à lui d'intervenir: une décision a ne plus prendre.

-en imposant un lancer précis le déplacement pourra s'anticiper.

-en jouant sur le départ de la balle, on peut imposer la conservation ou le renvoi.

La véritable décision reste donc le plus souvent le type de frappe de balle que l'on va devoir utiliser au regard de la trajectoire de la balle.

En badminton, les élèves placés en situation de duel tentent de construire leur point hors de l'espace proche de l'adversaire. Les observateurs placés sur le côté identifient ces points gagnants. Si le volant touche la cible à l'opposé de la position de l'adversaire, l'élève gagnant marque trois points. L'élève devra alors construire le point en fonction de la position de son adversaire. Il va alors "mener des actions **efficaces** en fonction de son adversaire" programme de troisième de 96 concernant les sports de raquette. **Lesquelles?**

Pour cela, avant la frappe, l'élève devra recueillir les informations concernant la position de son adversaire. Selon SCHMIDT dans sa théorie du traitement de l'information, il triera les informations les plus pertinentes pour diriger son action à l'opposée de la position de son partenaire. Plus l'élève est familier à ce type de tâche, moins il mettra de temps à saisir et à exploiter les bonnes informations pour pouvoir agir le plus efficacement. **OK**

En Boxe française ,nous avons observé chez des élèves de seconde, débutants, le comportement suivant: ils ferment les yeux ou baissent la tête lors d'attaques au visage. Nous constatons que ce comportement empêche l'élève de prendre les informations visuelles nécessaires à l'évitement du coups ainsi qu'à la construction d'une riposte. Le problème est dans ce cas d'ordre affectif, l'élève a peur de ce qui lui arrive.

La tâche que nous proposons a pour but d'obliger l'élève à regarder ce qui arrive pour qu'il puisse agir en conséquence. Pour se faire, les élèves se placeront par 2, face à face, en attitude de garde. Un des deux élèves donnera un coup de poing direct visage uniquement avec le poing avant, l'autre devra intercepter ce poing en ouvrant sa main arrière, devant son visage (ouverte en direction du poing adverse). La réussite de l'exercice apparaîtra lorsque, à plusieurs reprises, l'élève aura intercepté le poing de l'adversaire.

Cette situation (qui peut en plus être réalisée à vitesse réduite) incitera l'élève à regarder le poing qui lui arrive dessus afin de pouvoir l'intercepter en toute sécurité.

La répétition de cette tâche simple permettra à l'élève qui bloque le poing de fixer les structures mentales et motrices nécessaires à sa réalisation. Concrètement, il bloquera les poings adverses sans y penser. Elle permettra également "l'automatisation, la complexification et la réalisation de tâches nouvelles qui s'appuieront sur la maîtrise de cette tâche simple"(EHRLICH, 75).

Dans un second temps, on peut, dans le but de complexifier la tâche, obliger les deux combattants à se rapprocher. Pour cela, ils devront garder leurs pieds avant respectifs à côté du pied avant de l'adversaire. Cette proximité donnera une impression de plus forte mise en danger (impression est liée à la diminution du champ de vision qui réduit le nombre d'informations disponibles à cette distance et par le manque de temps pour les traiter. Cette oppression va donc les faire travailler en situation de stress: le stress étant un facteur clé de l'activité.

De plus, ces tâches apparaissent élémentaires dans la "construction d'un système de défense" (BO n°25 du 20 juin 02) et dans le but de "conduire un affrontement individuel"(BO HS n°6 du août en Seconde) sans menacer son intégrité physique, et surtout de mesurer et d'apprécier les effets de l'activité.

En basketball faire acquérir à l'élève la capacité de prendre l'information avant d'agir, afin qu'il puisse se situer sur le terrain, percevoir ses partenaires et adversaires, les espaces libres et la cible, est l'une des nombreuses capacités nécessaires à l'élève pour mener à bien ses actions en sports collectifs. Autrement dit, en sport collectif, l'élève doit savoir prendre des informations rapidement et les gérer pour réaliser une action la plus efficace possible. De plus, en basketball les compétences attendues sont les suivantes: La recherche du gain du match par des choix pertinents d'action de passes et de dribbles pour accéder à la cible et tirer en position favorable. S'inscrire dans un projet de jeu simple lié à la progression de la balle. **Source??**

Fort de cet argument (**ça ne veut rien dire**), nous l'illustrerons grâce à l'article de P.Jeannin dans la revue eps n° 292 (2001). Cet article traite du démarquage en handball (**alors, pour faire du lien, parle de handball dans le 1^{er} paragraphe**) et répond à l'objectif d'amener les élèves à se rendre disponibles afin de faire évoluer le jeu vers la cible adverse. Cependant, même si cet article ne traite pas explicitement du traitement de l'information, en l'analysant plus en profondeur nous pouvons dire que certaines situations proposées reposent sur ce type de capacité. Afin de justifier ces propos nous prendrons l'exemple d'une situation où le terrain de handball est divisé en deux dans le sens de la longueur. Dans un demi-terrain, il y a un gardien, deux attaquants, deux défenseurs et un joker le long de la ligne de touche. L'objectif pour les attaquants est de monter la balle dans le second demi-terrain à l'aide de passes en utilisant qu'une seule fois le joker, puis de tirer au but. Suite à l'explication de cette situation, il convient de comprendre que, celle-ci, est établie afin de développer la notion de démarquage en handball. Cependant, dans cet exercice d'autres capacités comme s'informer avant d'agir peuvent être travaillées. En effet, le non porteur de balle doit analyser les différents comportements et déplacements des défenseurs afin qu'il puisse se situer sur le terrain et repérer les espaces libres pour se démarquer. Enfin, le porteur de balle doit analyser les différents placements des adversaires et de son partenaire afin de ne pas perdre le ballon et de pouvoir construire un projet d'attaque efficace. Ainsi, le travail du démarquage en handball implique un travail de traitement de l'information afin d'agir vite et de manière efficace. Schmitz (1982) parle d'identification des stimulus c'est-à-dire la prise d'information environnementale, puis de la sélection de la réponse, autrement dit l'individu décide d'un plan d'action et transmet une séquence de directives. Enfin, une fois la réponse sélectionnée les commandes motrices nécessaires sont organisées et envoyées vers les muscles pour produire le mouvement désiré.

Cette explication cognitive, programmée, sera bien difficile à soutenir au regard du nombre de muscles à commander, à coordonner, car cette habileté, cette capacité, est complexe. C'est à ce niveau que peut se justifier le recours aux théories écologiques de l'apprentissage moteur.

Donc, en sports collectifs la capacité à s'informer avant d'agir est indispensable pour l'élève car, celle-ci, est au service du collectif puisqu'elle permet à l'élève d'anticiper les actions et ainsi de créer ou de limiter un déséquilibre dans le rapport de force entre les équipes qui s'affrontent.

Par contre, dire que les ressources informationnelles sont mobilisées en handball au regard des choix qui s'offrent au porteur de balle se justifie complètement par un recours aux théories cognitives, mais la programmation contrôlée, centralisée, de l'ensemble des commandes musculaires, ça, j'en doute un peu...

Pour autant, selon l'enquête ISPED Bordeaux 2005 nous pouvons affirmer que certains élèves ne veulent pas apprendre en eps car ils n'attendent rien de l'activité. Ainsi, nous pouvons dire grâce au texte de Harel « eps et échec scolaire »(2007) que les élèves peuvent choisir de ne pas s'investir dans les tâches de l'enseignant car ils savent déjà faire où qu'ils n'ont pas de complicité avec les pairs. Nous pouvons illustrer à l'aide de l'exemple précédent. En effet, lors d'une attaque en handball un élève qui est pratiquant en club peut ne pas s'investir dans la situation car il juge qu'il n'en tirera aucun bénéfice puisqu'il a déjà acquis en club les compétences nécessaires à l'attaque. Cependant, ce n'est pas la seule limite que peut rencontrer l'enseignant pour faire travailler à l'élève le traitement de l'information. Effectivement, nous savons que l'élève est toujours motivé pour faire preuve de sa

compétence et pour éviter de faire preuve de son incompétence. Ainsi, dans le cas où il veut éviter de faire preuve de son incompétence, l'élève peut développer, selon FAMOSE (2001) « la motivation en éducation physique et en sport », des stratégies non adaptatives. Autrement dit, il peut lors de la situation proposée, s'attribuer des causes internes ou externes à son échec tels que: « Le ballon est trop lourd! », « le sol glisse », « je ressens une douleur au bras droit » Ces attributions causales (Lazarus et launier 1978) favorisent l'émergence d'anti but (Famose 2001). Par conséquent, ces attitudes ne sont pas favorables à l'apprentissage du traitement de l'information puisque dans le but de ne pas montrer son incompétence, celui-ci, s'auto handicape.

D'accord, mais que devient son but? Ne pas avoir la balle, par exemple...

Enfin, le non respect des règles de fonctionnement peut aussi être un frein à l'apprentissage des élèves dans la mesure où ne pas respecter les consignes de sécurité, de jeu, d'apprentissage et les règles institutionnelles perturbe le bon fonctionnement du cours (J.A Méard et Bertone « L'élève qui ne veut pas apprendre en eps » (1996). En conclusion, tous ces obstacles que l'enseignant peut rencontrer démontre que l'apprentissage du traitement de l'information (**qu'apprendre en traitant de l'information**) par l'élève est quelque chose qui repose sur une coopération parfaite entre professeur et élève et à la mise en place d'un cadre de travail chaleureux. Comme dirait Pierron dans son dossier eps n°16 la réussite pédagogique implique que l'enseignant augmente les occasions de pratiques fournies à l'élève, lui procure davantage d'informations sur ses prestations et ceci dans une ambiance faites d'approbations et d'encouragements.

C'est bon. C'est fluide, c'est lisible. Continue.

Il existe un consensus autour de l'idée **selon laquelle** pour devenir expert, il faut multiplier les essais de pratique. La répétition d'une tâche aurait alors des effets bénéfiques sur la performance.

Selon Bertsch dans son article « les vertus de la répétition » dans Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage (PUF 1995), « la pratique et le temps de pratique sont des facteurs de stabilisation des apprentissages, qui vont limiter les gains en apprentissage au fur et à mesure où les essais s'accumulent. » La répétition est alors un mode d'apprentissage moteur qui peut mener l'élève de l'efficacité à l'efficience. Mais être performant sur une même tâche que l'on répète des dizaines et des dizaines de fois ne signifie pas pour autant que l'on soit compétent. Prenons par exemple la compétence suivante : savoir tirer au panier en basket. Si on place l'élève toujours à la même place pour tirer, il paraît évident qu'au bout de quelques dizaines de tentatives il sera performant. Mais il n'aura pas atteint la compétence qui suppose de savoir tirer au panier de n'importe quel endroit (dans la limite du raisonnable bien sûr...), **et surtout sous pression défensive!!!** . En effet si on le place 1m plus loin, face au panier alors qu'il était de côté, il n'y parviendra pas. Il paraît donc essentiel que pour devenir compétent en utilisant la répétition, il faut utiliser la pratique variable. Selon la théorie de l'apprentissage moteur de Schmidt, la pratique variable permet d'ajuster les « paramètres des règles de spécification » pour construire un PMG (programme moteur généralisé) stocké en mémoire. Il faut répéter dans des contextes (**c'est à dire?**) différents, à des degrés d'intensité et de complexité différents. La répétition permet alors de stabiliser les processus engagés dans la tâche, par l'élaboration de schémas moteurs (PMG).

« Plus les essais sont nombreux, plus ils vont procurer au sujet des éléments multiples, variés et discriminatifs pour élaborer un schéma adapté et efficace. »(Bertsch). Ainsi dans notre exemple, il s'agira de placer l'élève plusieurs fois de suite dans des positions plus ou moins proches du panier, à différents angles de tir...**d'accord**, et pourquoi pas avec des ballons plus ou moins lourds et gros (**bof?**). Ainsi il pourra construire un schéma moteur qu'il utilisera à bon escient en fonction des paramètres : distance ballon/cercle, poids du ballon, angle de tir... l'élève aura atteint la compétence s'il parvient à chaque fois à toucher le cercle, c'est-à-dire à réguler son tir en fonction des paramètres énoncés. Marquer le panier en lui-même à chaque tentative relève d'une autre compétence. « Une compétence est un ensemble stabilisé de savoirs et savoirs-faire, de conduites typiques, de procédures standards, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau. »(G.De Montpellier-1986).

C'est bon

La répétition consiste à renouveler, recommencer, réitérer un acte ou un geste un certain nombre de fois. La répétition a comme intérêt de pouvoir stabiliser des connaissances et même d'améliorer ses performances. Cette idée fut développée par **J.BERTSCH dans le chapitre « les vertus de la répétition » dans son ouvrage « apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages » 95**. Celui-ci dit : « la répétition de la tâche signifie que l'élève reproduit volontairement un geste afin de parvenir à la meilleure acquisition ou à l'acquisition accélérée d'une habileté motrice », « la répétition est un facteur important qui permet l'optimisation de la performance ». Cependant la répétition sera bénéfique et **n'aura** un intérêt que si le mouvement de départ est modifié (régulé) à chaque passage à l'aide de feed-backs précis donnés par l'enseignant voir même par un élève observateur. L'apport de ce feed-back permettra d'arriver après plusieurs répétitions à un mouvement global optimal. Prenons l'exemple du lancer de poids pour des élèves de 4^{ème}. Cette activité de type **fermée** implique une répétition du geste du lancer un grand nombre de fois afin de réussir à réaliser, après plusieurs modifications à chaque passage, un lancer plus efficace. La répétition associée à la régulation permettra à l'élève de corriger certaines positions comme fléchir la jambe arrière pour aller chercher loin derrière, **bien coller le poids dans le cou et donc monter le coude sur le côté ce qui permettra également d'améliorer la phase de lancement...** Ce n'est qu'en répétant plusieurs fois ces gestes et en les associant que le lancer pourra être optimal.

oui

Pour un apprentissage stable et efficace, la répétition est une méthode incontournable de l'enseignement. En effet, plus on répète une tâche, mieux on réussira dans celle-ci, donc l'apprentissage sera plus important, si le sujet a envie d'apprendre.

Selon Newell et Rosenbloom en 1981, on peut parler de « loi universelle » de la pratique en disant que la répétition d'une tâche a des effets incontestables sur la performance.

Le temps de pratique, donc le nombre de répétition, va permettre de stabiliser les apprentissages. Selon Bertsch dans « Les vertus de la répétition » (1995), « la pratique, sans aucune autre condition d'apprentissage supplémentaire, contribue à l'amélioration de la performance ».

Prenons l'exemple de l'apprentissage du virage en ski de Famose (1977). L'enfant doit suivre une trace bleue qui fait des serpentins sur la neige. Il répète inlassablement cette tâche de descente, la seule consigne étant de suivre la trace. A force de répétitions, l'enfant, sans autre consigne, va apprendre seul à faire un virage à ski. Il va avoir un comportement qui va se modifier au fil des essais pour en arriver à faire un virage skis parallèles sans qu'aucune consigne ne lui soit donnée. On peut donc dire que c'est la répétition qui lui a permis de progresser donc d'apprendre. La répétition et « la maximalisation du temps de pratique » (Pieron, Revue EPS n°15) favorise donc l'apprentissage.

A ton avis, qu'est ce qui est répété dans cet exemple?

Représentations cognitives:

Nous montrerons que l'enseignant prend en compte les R.C de ses élèves afin de déterminer des niveaux de pratique, points d'ancrage de **l'élaboration** des contenus d'enseignement permettant de les faire progresser. En effet, en cherchant à comprendre ce qui fait sens pour les élèves c'est-à-dire le but qu'ils donnent à l'activité « chaque acteur a une théorie de ce qui le fait courir », Perrenoud en 1993, l'enseignant se fera une idée précise du stade qu'ils traversent en terme de compréhension de la logique interne de l'APSA. Ainsi, en transformant leurs conceptions initiales, le prof fera le pari qu'il les aidera à dépasser leur niveau actuel d'expertise.

Pour une classe de 5^e ayant eu moins de 10 heures de pratique en hand par exemple, l'enseignant pourra inférer sur le mode de fonctionnement des élèves en jeu, représentatif de leur conception cognitive sur l'APSA comme la grappe. Ce système de jeu constitue, en effet, une caractéristique propre aux débutants dans la mesure **où** le but de l'APSA consiste, pour eux, à posséder le ballon coûte que coûte, quitte à le prendre à ses propres partenaires (indifférenciation des rôles et des statuts). L'enseignant, s'il veut faire évoluer cette représentation, pourra proposer une tâche avec plusieurs ballons, **et moins de joueurs**, ce qui permettra aux porteurs de balle de se focaliser sur la cible et non sur la balle. De plus, l'aménagement de plusieurs mini buts renforcera l'attention que les élèves porteront sur la cible. Ainsi, l'enseignant, en prenant en compte les R.C de ses élèves leur permettra de passer d'une conception du hand basé sur la possession de la balle à une activité dont le but est de tirer dans la cible pour marquer.

Néanmoins, si avec des débutants la rupture dans les modes de représentation paraît simple à initier pour l'enseignant (les R.C n'étant pas définitivement structurées dans la mémoire à long terme), avec des élèves plus expérimentés il faudra davantage de temps et cela passera notamment par la transformation des représentations fonctionnelles.

Très bien

Apprendre, c'est transformer son système de représentations cognitives.

Nous allons tenter de démontrer, en prenant appui sur les travaux de Daniel Bouthier (L'EPS aujourd'hui, ce qui s'enseigne, 1989), qu'apprendre, c'est transformer son système de représentations fonctionnelles.

Les représentations fonctionnelles assurent la planification et le guidage des actions. L'action peut en retour interférer sur la phase de planification et produire une réponse plus adaptée.

Selon Meirieu dans Apprendre, oui mais comment?, 1990, "on a aucune chance de faire progresser un sujet si on ne part pas de ses représentations, si on ne les fait pas émerger, si on ne les travaille pas".

Nous allons étayer cette idée en développant un exemple de saut en longueur pour une classe de 5^{ème}. L'objectif pour l'enseignant est de mettre en évidence que les représentations fonctionnelles initiales des élèves organisent leurs réponses motrices (**dans ton exemple, ne s'agit-il pas de l'idée qu'il se font de l'action**), et que ces dernières ne sont pas forcément adaptées. Ainsi, lorsque l'enseignant propose aux élèves de sauter le plus loin possible en longueur, ceux-ci sont convaincus que plus on a d'élan et plus on est efficace. Par conséquent, les élèves effectuent une course d'élan de 80m.

Afin de transformer ces représentations, l'enseignant met en place un aménagement didactique supposant de "faire avec pour aller contre". Giordan. Pour cela, il propose de varier les distances d'élan pour évaluer les effets sur la distance effectuée; c'est à dire que les élèves effectuent un saut avec 80m d'élan, puis avec 50m, puis 30m, et 10m, et qu'ils reportent les résultats sur des fiches d'observation.

L'enseignant amène les élèves "à mettre en relation les informations éprouvées personnellement au cours l'action et les informations externes apportées par les effets d'observation de la réalisation". (compétence générale du programme de 5^{ème}/4^{ème}, BO n°5 du 30 janvier 1997). Cette analyse permet un changement de représentation fonctionnelle des élèves qui constatent que les meilleures performances sont obtenues avec 30m d'élan, et non 80m.

De plus, Bouthier, dans ses travaux en rugby, établit une comparaison entre des élèves débutants et des experts, mettant en évidence que l'apprentissage relève d'une transformation des représentations fonctionnelles. Ainsi, les élèves novices, placés en situation de 2 c. 2, planifient leur action avant de s'engager (dimension stratégique), alors que les experts prennent des décisions pendant l'action (dimension tactique). (**paragraphe trop décontextualisé de l'exemple pour apporter qq. chose**)

Bouthier définit les représentations fonctionnelles comme des images opératives, des concepts d'action, qui renvoient aux connaissances et informations effectivement mobilisées pour planifier et réguler l'action en cours, qui supposent assez souvent une sélection, une déformation, une évolution des éléments pris en compte pour agir. Ce sont des représentations d'action. J'ai l'impression que ton exemple parle plus ici de représentation de l'action. C'est à dire de représentation cognitives. Elles sont définies par le même Bouthier comme des images, ou représentations mentales, qui constituent souvent des reconstructions mentales du réel à partir des connaissances en mémoire... Partir de loin pour sauter loin me semble être davantage une représentation de l'action (cognitive) plutôt qu'une représentation d'action (fonctionnelle). Rien à dire sur cet excellent package, à part le fait de changer la nature de la représentation, mais nous pouvons en discuter.

L'enseignant d'EPS a pour mission de donner à tous les élèves les chances d'accès au savoir (loi d'orientation, 2001) dans le but de les faire progresser c'est-à-dire de les rendre plus compétents (Charte Programme, Février 1992). Pour cela, il faut que l'élève accepte de se déconstruire pour mieux se reconstruire, qu'il accepte le statut positif de l'erreur. Boris Cyrulnik dans *L'enfant difficile considéré comme être singulier en 2004* parle de "résilience" qu'il définit comme étant "la capacité à pouvoir surmonter les traumatismes psychiques et les blessures émotionnelles les plus graves". En EPS ces traumatismes psychiques et ces blessures émotionnelles peuvent se traduire en **cas** d'échec dans l'atteinte du but de la tâche (Famose, Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information, 1986). Le rôle de l'enseignant prend dès lors tout son sens. Il convient qu'il fasse accepter à ses élèves **que ne pas réussir dès la première tentative est tout à fait normal, que cette erreur est révélatrice d'un obstacle** (Dhellemmmes, EPS au collège et athlétisme, 1995) et que pour surmonter cet obstacle, il est nécessaire d'effectuer ce que Marsenach et Amade-Escot dans Les recherches en didactique de l'EPS en 1995 appellent "révolution motrice" et qui consiste à transformer sa motricité usuelle, son bagage moteur en une motricité plus élaborée. Cette révolution motrice est révélatrice de progrès.

Par exemple, pour des élèves de 6ème dans l'activité volley-ball, l'enseignant propose une situation de 2 contre 2 dans laquelle la séparation entre la zone avant et la zone arrière est matérialisée par des coupelles. Chaque rôle est défini à l'avance : il y a un réceptionneur-passeur et un attaquant, et 2 défenseurs. **Qui c'est ton professeur de volley-ball pour distinguer à ce point les notions d'attaquant et de défenseurs ?** Le second défenseur doit se placer dans l'une des 2 zones dès que le service est effectué par son **coéquipier** sur le réceptionneur qui fait la passe à l'attaquant. Ce dernier a pour but de marquer dans la zone libre. L'enseignant veut lui faire acquérir la compétence spécifique : « Repérer et viser les espaces libres » (**à mon avis, en sixième, c'est chaud, sauf s'ils ont trois ans de retard**) et donc la compétence propre : « Se repérer et se situer pour agir en fonction de la cible, du partenaire et de l'adversaire ». On remarque par exemple que la plupart des garçons réussissent à marquer dans la zone libre **à l'arrière**. Cela peut s'expliquer par le fait que pour eux plus on frappe la balle avec force plus on a de chance de marquer et donc tous les points sont marqués en milieu ou en fond de terrain. **Ce qui fait obstacle dans l'apprentissage du volley-ball pour ces garçons, c'est l'intention qui les pilote, d'envoyer là-bas le ballon au fond du terrain coûte que coûte. Ces garçons donc une "représentation cognitive" de l'activité volley-ball qui peut se définir autour de "jouer, c'est renvoyer coûte que coûte le ballon de l'autre côté du filet, et si possible au fond du terrain"**. En revanche, si le défenseur les contraint à viser la zone avant (en se positionnant en zone arrière), on constate beaucoup d'échecs. Dès lors, intervient l'enseignant qui leur explique pourquoi ils échouent (« feed-back proactifs » : Piéron, Pédagogie des AP et du sport, 1992) et comment faire pour surmonter l'obstacle c'est-à-dire marquer dans la zone avant : il faut, au lieu de frapper fort (motricité usuelle), essayer de ralentir la vitesse de la balle et la faire passer en cloche juste derrière le filet. La révolution motrice est donc l'acquisition de la technique (Vivès, Vers une réhabilitation de la technique, 1994) de **contrôle de frappe de balle à deux mains hautes** ; technique qui lui permet de progresser. Donc nous avons vu grâce à cet exemple que faire progresser nos élèves consiste à leur faire prendre conscience que l'échec est **révélateur** d'un obstacle qu'il est possible de surmonter mais pour cela il faut qu'ils acceptent de se transformer, de se déconstruire pour mieux se reconstruire.

Il n'est pas rare de rencontrer en cours d'EPS un certain nombre d'élèves ne voulant pas exécuter une tâche car comme ils le disent « ils n'y arriveront jamais ». Ce genre d'attitude semble étroitement lié aux représentations de leurs propres compétences. Le sentiment de compétence est en étroite relation avec l'expérience de l'élève dans ce domaine, son vécu ou celui des autres.

Selon CADOPI dans son article « *Des représentations...partout ?* » en 1993 (in Bui-Xuan et Gleyze, *Enseigner l'EPS*, AFRAPS), le sentiment de compétence possède plusieurs dimensions ; cognitive, sociale ainsi que physique. Il découle de l'intériorisation des informations relatives aux résultats antérieurs (réactions de l'entourage, notes,...) et devient de ce fait un modèle intériorisé sur lequel le sujet s'appuie pour s'engager dans l'action. Ainsi pour CADOPI, le sentiment de compétence est une représentation. Or, pour que l'élève s'engage dans l'action, il doit avoir des représentations favorables c'est-à-dire un important sentiment de compétence dans l'activité. Afin d'instaurer cette représentation positive il convient à l'enseignant de pratiquer une pédagogie de la réussite favorable à l'engagement de l'élève.

Ainsi lorsqu'un élève de 4^{ème} doit entrer dans une activité telle que l'escalade, il pourrait sembler qu'un grand nombre de représentations viennent à son esprit notamment par crainte de la chute ou peur de ne pas atteindre les objectifs fixés par l'enseignant, ceci en raison d'un sentiment d'incompétence. L'enseignant peut alors être amené à modifier ces représentations en proposant à l'élève des tâches qui l'amènerait vers une réussite rapide et améliorerait par conséquent le sentiment de compétence. Il pourrait ainsi proposer une entrée dans l'activité par une traversée horizontale du mur d'escalade relativement facile à un mètre de hauteur environ et ce sur une distance d'environ cinq mètres. Le fait d'entrer de cette manière dans l'activité en limitant le risque et en plaçant l'élève rapidement en situation de réussite peut amener celui-ci à modifier ses représentations, à accroître son sentiment de compétence et donc à s'engager sans crainte dans l'activité.

Très bien

En quoi les représentations, par les élèves, de leurs propres compétences influent-elles sur leur investissement dans la pratique des APSA et de l'EPS ?

Chaque élève, étant singulier, se représente, à sa manière, sa compétence dans une activité donnée. C'est-à-dire qu'il se construit sa propre représentation cognitive. Toutefois, ce sentiment de compétence de l'élève, pouvant être plus ou moins positif, va dépendre d'un facteur important : comment perçoit-il sa compétence ? Ainsi, la compétence perçue peut être de deux natures complètement différentes. D'une part, certains élèves la considèreront comme « un don » et ne pouvant pas être le fruit de l'apprentissage ; A l'inverse, d'autres l'imagineront comme évolutive et pouvant être acquise par apprentissage grâce à divers progrès. Par exemple, en ce qui concerne le premier cas, nous verrons que cette vision cartésienne de la compétence influe inévitablement sur l'investissement de l'élève et peut être un frein à son apprentissage. En effet, en l'assimilant à une aptitude peu ou pas améliorable, l'élève adoptera une position craintive face à l'erreur. L'échec représentant, pour lui, le symbole de sa non compétence, il semble clair que ce dernier refusera de s'engager et ne se risquera sûrement pas à recommencer après une éventuelle erreur. Ainsi, en considérant la compétence comme quelque chose d'acquis à l'avance, l'échec de l'élève face à une tâche sonne le glas de son investissement dans cette APSA. Ne laissant aucune place au progrès, l'élève estime qu'un échec est l'illustration de son inaptitude. Par conséquent, il n'accepte plus de s'investir et ce découragement le conduit vers l'abandon progressif de l'activité. En témoigne, en classe de sixième, l'appréhension de certains élèves dans l'APS athlétisme, lorsqu'ils se retrouvent face à une haie. Considérant cet obstacle comme difficilement franchissable, une éventuelle chute sur celle-ci serait la preuve de leur incompétence. Par conséquent, ces derniers éprouveront beaucoup de difficulté pour s'engager. Nous pouvons donc dire que les représentations, par les élèves, de leurs propres compétences influent directement sur leur investissement dans la pratique.

Un peu léger, l'exemple de terrain

« l'analyse des représentations... peut influencer les contenus d'enseignement et d'entraînement » (D.Bouthier, « Représentations fonctionnelles et prise de décision »). Selon l'auteur ce sont principalement les R fonctionnelles, ou R de l'action, qui sont pertinentes car « elles sont révélatrices de la logique d'action des sujets et des obstacles qui rencontrent. » Ainsi, un débutant et un confirmé doivent avoir des CE différents étant donné qu'ils ne rencontrent pas les mêmes pb et n'ont pas les mêmes logiques lors d'une situation identique. Ce qui permet de distinguer leurs stratégies et caractérise leur R fonctionnelles sont: la prise en compte de l'environnement, les moyens du sujet, le but du sujet. Prenons l'exemple d'un 2ctre1 (+ 1 gardien) en football sur un terrain large et peu profond où l'attaque doit marquer le plus grand nombre de buts possibles en 5 passages. On pourrait alors constater chez les attaquants débutants une prise d'info centrée sur le ballon, des moyens techniques limités avec pour unique but de posséder le ballon « en vue d'un plaisir immédiat » (prog 6^{ème}). Les CE appropriés seraient donc pour NPB de se placer à distance de passe et de rompre l'alignement afin de proposer une solution pertinente. Le PB devra alors lever la tête et donc se décentrer du ballon afin d'apprécier la position de son partenaire et de son adversaire. Chez les élèves confirmés, la prise d'info s'élargirait aux partenaires, adversaires et à son positionnement sur le terrain par rapport à la cible. Les moyens techniques dont il disposerait lui permettrait de dribbler, contrôler et passer avec précision. Son but est alors de se mettre en valeur, de s'affirmer. Les CE pourraient alors s'axer davantage sur des précisions techniques lors du dribble ou de la frappe.

D'accord

LES REPRESENTATIONS FONCTIONNELLES : UN OUTIL D'EVALUATION POUR L'ENSEIGNANT

Nous voudrions montrer, en prenant appui sur les travaux de D.Bouthier, qu'une représentation fonctionnelle entendue comme les processus mentaux que le sujet met en œuvre pendant l'action (in L'EPS: aujourd'hui ce qui s'enseigne 1989), **peut aider l'enseignant à déterminer** un niveau de pratique. Dans les situations d'apprentissage, la représentation fonctionnelle mobilisée par l'élève se traduit par des "comportements moteurs qui constituent les produits observables de l'activité cognitive et des opérations du traitement de l'information" Temprado in Apprentissage moteur rôle des représentations en 1991. La corrélation entre **ces 2** paramètres peut servir d'outil d'évaluation pour l'enseignant.

Lors de la 6^{ème} séance d'un cycle d'escalade, l'enseignant remarque que certains de **ses** élèves évalués en conduite B1, en référence à la classification de F.Vacher sur les conduites typiques en escalade (Enseigner les APS 1997), commencent à utiliser des appuis pédestres. Grâce à cette observation, l'enseignant peut apprécier les progrès des élèves c'est à dire, qu'ils sont passés de la représentation fonctionnelle "je tire sur les bras pour grimper" à la représentation "je pousse sur mes jambes, mes bras servent de point d'appui". En modifiant leur représentation fonctionnelle, les élèves ont changé de niveau de pratique. **Dans** le cadre de son enseignement, l'enseignant proposera à ces élèves des situations adaptées à leur nouveau niveau de pratique. **Lesquelles? Tu nous laisse sur notre faim.**

Quel est le rôle des représentations fonctionnelles dans la prise de décision en Sport ?

NTDDQ les représentations fonctionnelles ont une influence sur la prise de décision en Sport, dans la mesure où elles correspondent aux stratégies, aux manières de faire que l'élève pense être pertinentes en vue de parvenir au but qu'il s'est fixé ou qu'on lui a fixé.

En effet, « les représentations fonctionnelles renvoient aux connaissances et informations effectivement mobilisées pour planifier et réguler l'action en cours, qui supposent assez souvent une sélection des éléments pris en compte pour agir. » (D.BOUTHIER : « Représentations fonctionnelles et prise de décision, exemples dans le domaine sportif », 1992). Pour cet auteur, les représentations seraient donc sélectives, ne retenant que les propriétés les plus pertinentes (au regard du sujet considéré), lui permettant de faire des choix qu'il pense les plus pertinents pour réussir. Il reprend en ce sens BERNSTEIN (1967) pour qui les représentations peuvent constituer des « images du futur ». Toutefois, cette « sélection d'éléments » jugés pertinents ne peut se faire qu'au regard d'un but que l'élève s'est fixé ou que l'enseignant lui a fixé. Les représentations fonctionnelles sont finalisées, orientées vers l'atteinte de ce but. Par exemple, en Rugby, l'élève débutant de Sixième (0 heure de pratique), qui se situe au « stade émotionnel » si l'on en croit BUI-XUAN (1993), n'est orienté que vers la sauvegarde de son intégrité physique. Les stratégies (représentations fonctionnelles) qu'il va mettre en place vont donc être directement liées à cette sauvegarde. Ainsi, dans un premier temps, il va chercher à se placer à la périphérie du jeu de manière à ne pas recevoir le ballon (ballon = danger car c'est en sa possession que je peux me faire plaquer ou sauter dessus), puis, dans un deuxième temps, si jamais quelqu'un lui fait la passe, il va chercher à s'en débarrasser le plus rapidement possible. La prise de décision est antérieure à l'action (l'élève sait à l'avance ce qu'il va faire). A l'inverse, l'élève de Seconde, optionnaire Rugby, qui cherche à faire étalage de sa compétence, n'est plus sur l'évitement mais sur la progression de la balle, incluant le contact. Ses représentations fonctionnelles tourneraient alors autour de la protection du ballon au moment du contact, des stratégies à mettre en place pour progresser (contourner ou perforer) ... Ainsi, comme le dit BOUTHIER, les représentations fonctionnelles évoluent avec le niveau d'expertise car les élèves experts ont « une connaissance préalable des cascades de décision et des opérations d'exécution correspondantes leur permettant d'adapter leurs réponses aux évolutions de la situation ».

En ce sens nous pouvons dire que les représentations fonctionnelles influent sur la prise de décision en Sport puisque, au regard du but que l'élève poursuit, elles constituent des « représentations d'action » (BOUTHIER op. cit. 1992) que ce dernier va chercher à mettre en œuvre. Il convient toutefois de mesurer nos propos. Les représentations fonctionnelles ne sont pas les seuls facteurs susceptibles d'influencer la prise de décision : l'éventail des possibles techniques, le potentiel énergétique du sujet, les émotions, entre autres, sont également très influents.

Ça, c'est du top!!!!!!!!!!!!

Les représentations fonctionnelles, que l'on peut définir comme étant des représentations de « l'action dans l'action » (BOUTHIER ds « Les représentations fonctionnelles et prise de décision » en 1992), influencent les prises de décisions de l'individu lors d'une tâche. Selon que le niveau d'expertise de l'élève accroît, les représentations fonctionnelles évoluent, ce qui a pour conséquence des prises de décisions de plus en plus adaptées et efficaces visant l'atteinte d'un but.

Pour BOUTHIER (idem), « l'analyse des représentations est une source intéressante d'informations pour planifier et réguler l'enseignement ». Ainsi, lors d'une évaluation diagnostique, les conduites typiques (F.VACHER, revue EPS en 1994 : actions effectuées par les élèves, révélatrices d'un niveau) sont également révélatrices des représentations fonctionnelles des élèves. Pour une classe de 4^{ème} en activité escalade, la représentation de la « poussée de jambe » est quasi inexistante pour les élèves ayant eu moins de 10h de pratique dans l'activité. Au regard de cela, en fonction de l'observation des réalisations motrices des élèves, l'enseignant pourra construire, proposer et adapter des contenus d'enseignement afin que les représentations fonctionnelles des élèves évoluent et que par voie de conséquence leurs prises de décisions soient plus efficaces et efficientes.

D'accord

Les représentations sociales peuvent servir d'outil pour l'enseignant lors de la phase de conception, notamment dans le choix du mode d'entrée de l'activité. Au regard des caractéristiques de élèves telles que l'âge, le sexe et l'appartenance sociale, l'enseignant s'engage à choisir un mode d'entrée qui permettra à une majorité de ses élèves de s'investir dans l'activité.

Par exemple, l'enseignant doit programmer un cycle danse pour une classe de seconde mixte. Plusieurs problèmes viennent à se poser. D'une part, il doit faire adhérer des garçons, or la danse est une activité souvent connotée dans les représentations sociales comme étant à caractère féminin. D'autre part, la logique interne de la danse est de rendre son mouvement porteur de sens et d'émotion devant un ou plusieurs spectateurs. Or, les élèves n'aiment pas exposer leur corps au regard d'autrui car pendant l'adolescence et particulièrement dans la période critique de la fin de collège et début du lycée, ils sont confrontés aux turbulences de l'adolescence (texte ?) provoqués par des changements corporels importants, influant de manière importante et négative sur l'estime de soi et la confiance en soi. En d'autres termes, les élèves ont généralement une mauvaise image de soi, une représentation négative de leur corps. Ils ont donc un rapport au corps sensible ce qui inhibe les apprentissages dans des activités morphocinétiques dans lesquelles la performance n'est pas quantifiable concrètement, mais est soumise à un jugement de valeur.

La danse peut être un moyen pour les élèves, de mieux accepter leur corps et le regard des autres, à la condition qu'ils s'engagent et qu'il relativise l'acte de danser qui n'est que la représentation imagée du réel au travers des mouvements du corps (définition de la danse ? Auteur ?). Fort de ce constat et de ces explications, l'enseignant pourra proposer de débiter le cycle danse par l'apprentissage d'une phrase chorégraphique dans laquelle les élèves retrouverons des éléments virtuoses tel que le "Moon walk" (célèbre pas de Mickaël Jackson inspiré du mime Marceau) qui fascine généralement les élèves. Après avoir répété la phrase, ils devront la découper en plusieurs séquences et modifier leurs ordres afin d'apporter un nouveau sens à la phrase. Ce travail s'effectuera par groupe et à la fin de la séance, il sera présenté à l'ensemble de la classe. Ainsi, l'enseignant pourra espérer que les élèves partant du même bagage moteur, constitué d'éléments qui sont censés les amener à créer, s'engagent dans l'activité. De plus, le groupe est un élément rassurant pour l'élève qui se sent protégé du regard d'autrui. En définitive, l'enseignant espère par ces situations commencer à changer les représentations sociales relatives à la danse et amener les élèves à se transformer dans un but d'épanouissement corporel et social.

C'est bon.

D'après **GIORDAN** (« Les conceptions de l'apprenant : un tremplin pour l'apprentissage », 1996), apprendre, c'est rompre avec ses conceptions initiales pour en construire de nouvelles. Il s'agira donc pour l'enseignant d'EPS de faire évoluer les représentations de ses élèves pour qu'ils apprennent. D'après **BOUTHIER et DAVID** (1989), il existe trois types de représentations qui vont orienter la pratique de l'élève : sociale (dépendante de l'environnement socio-culturel), cognitive (ce qui est fondamental pour l'élève dans l'activité) et fonctionnelle (mécanismes efficaces pour réussir dans l'action). L'enseignant pourra donc partir de ces représentations pour mieux les faire évoluer. Par exemple, *en danse contemporaine*, un élève débutant peut avoir une représentation sociale telle que c'est une activité qui n'apporte rien car ne permet pas d'atteindre un but précis. De plus, il n'y a aucune règle à respecter pour lui, donc on peut faire ce que l'on veut ! L'enseignant va devoir faire évoluer sa représentation cognitive de l'activité qui est de reproduire, mimer des gestes / mouvements quotidiens pour évoquer un thème proposé, à une représentation correspondant à une transformation de la motricité usuelle, traduite en une gestuelle dansée (compétence spécifique de 6ième « passer d'une motricité quotidienne à une gestuelle dansée »). L'enseignant le dirigera alors vers une représentation fonctionnelle de l'activité danse, c'est à dire vers ce qui doit être fait pour être efficace : donner de l'intention à ses mouvements, déterminant pour qu'ils aient du sens et suscitent de l'émotion pour le spectateur.

Au niveau du choix du mode d'entrée dans l'activité, les orientations prises par l'enseignant doivent correspondre aux attentes, centres d'intérêts et représentation des élèves. Comme le stipule la loi d'orientation (loi Jospin) de 1989 l'élève doit être au centre du système éducatif. Par conséquent, **(un peu gros)** le choix du mode d'entrée dans l'activité doit se faire en fonction des caractéristiques des élèves. Ce choix est primordial car il va déterminer l'acceptation par les élèves de l'activité, il va ouvrir le dialogue avec l'enseignant et permettre de cette manière de rentrer en relation didactique **(pourquoi didactique?)** . Il va donc influencer l'engagement et la motivation de l'enfant. Par exemple, l'approche de la gymnastique va être particulière pour des élèves notamment du cycle central dans un collège en ZEP (Zone d'Enseignement Prioritaire). En effet, ces enfants ont des représentations de la gymnastique sportive spécifiques, ils ont entre autres un intérêt important pour l'exploit et le côté risqué de l'activité. Il faudra donc dans un premier temps envisager la discipline dans son aspect acrobatique pour susciter l'engagement de ces enfants puis leur faire découvrir le côté artistique. Ce choix effectué, l'activité aura du sens pour ce public et ce type d'élève est susceptible de s'engager dans l'action de façon optimale. Selon Michel DELAUNAY, « donner du sens c'est provoquer à la fois du sens et du désir pour la chose » CEPEC 1992.

C'est bon, mais quel rapport avec Famose?

L'apprentissage en EPS peut être facilité par la prise en compte par le professeur des représentations sociales des élèves.

Les représentations sociales sont « un ensemble d'images, d'attitudes, d'opinions et de croyances qui oriente l'action et qui en retour est influencée par elle » MOSCOVICI 1971. DE VECCHI et GIORDAN, dans *Les origines du savoir* (1987), estiment que « l'élève n'est pas un sac vide que l'on remplit de connaissances... L'élève apprend à partir de, grâce à, contre et avec ce qu'il a dans la tête ». les représentations sociales des élèves doivent donc être prises en compte pour le traitement didactique des activités afin de donner du sens au apprentissages des élèves.

En EPS, cette donnée pourrait se traduire par l'exemple suivant : lorsque l'enseignant propose à ses élèves de 6^{ème} un cycle de handball, il se trouve face à un manque de représentations fortes de cette activité pour ces derniers. A l'instar du football, du basket, ou du rugby qui sont particulièrement marqués socialement, le handball constitue une activité souvent méconnue et donc sans une réelle représentativité des actions à réaliser. Avantage ou inconvénient ? En tout cas, pour y remédier, il nous semble important que le professeur leurs présente rapidement la logique interne de l'activité, qu'il leurs offre l'accès aux règles fondamentales pour qu'ils puissent entrer dans l'activité (notion de cible, la zone, règle du marcher du dribble). De plus, cette présentation que l'enseignant fera de l'activité handball sera d'autant plus importante qu'elle établira les fondements des représentations que les élèves se feront de cette activité. Il risque cependant que, part le manque de représentativité culturelle (peu de médiatisation ce qui renvoie souvent une méconnaissance de l'activité), le handball devienne alors une activité scolaire, un sport collectif que l'on pratique uniquement à l'école, où il faut « marquer des buts sans pénétrer dans une zone », un « sport hybride » entre foot et basket propre au monde de l'EPS.

LES REPRESENTATIONS SOCIALES

L'apprentissage en EPS peut être facilité par la prise en compte par le professeur des représentations sociales des élèves.

Les représentations sociales sont « un ensemble d'images, d'attitudes, d'opinions et de croyances qui oriente l'action et qui en retour est influencée par elle » Moscovici 1971. De Vecchi et Giordan dans Les origines du savoir 1987, estiment que l'élève n'est pas un sac vide que l'on remplit de connaissances... l'élève apprend à partir de, grâce à, contre et avec ce qu'il a dans la tête » Les représentations sociales des élèves doivent donc être prises en compte pour le traitement didactique des activités afin de donner du sens aux apprentissages des élèves.

En EPS, cette donnée pourrait se traduire par l'exemple suivant : un enseignant propose à ses élèves de ZEP un cycle de gymnastique au sol. Les élèves n'ayant aucune représentations positives de la gymnastique, refusent de s'engager dans cette activité. Afin de résoudre ce décalage de représentations, il propose à ces élèves d'effectuer en parallèle avec le cycle de gymnastique un cycle de Hip Hop. Le choix du Hip Hop s'est imposé à l'enseignant car ses élèves ont pour représentations sociales de la danse les danses de rue. L'objectif de l'enseignant est de se servir de l'enseignement du Hip Hop pour engager les élèves dans l'activité gym, car les acrobaties réalisées en Hip Hop s'appuient sur des bases gymniques (gainage, souplesse,...). Par conséquent, si les élèves veulent progresser en Hip Hop, ils pourront ressentir un intérêt pour la gym, et par voie de fait, s'y engager. L'enseignant pourra proposer à ses élèves de les évaluer sur un enchaînement de Hip Hop comprenant 5 éléments gymniques. Ainsi, selon la formule de Giordan, l'enseignant « fait avec, pour aller contre ». Il permet aux élèves de transformer leurs représentations sociales gymniques.

Mais est-il possible de tenir compte de toutes les représentations sociales des élèves ? Cela ne doit pas être toujours possible, mais certainement une condition requise pour que les élèves trouvent du sens à l'enseignement dispensé en EPS. Cela influe sur la motivation des élèves, sur le degré d'effort investi et donc, finalement, sur l'apprentissage.

« Nous savons aujourd'hui à quel point les élèves avant même que l'acte d'enseignement commence, sont empêtrés dans une multitude de représentations de toutes sortes ». Avec MEIRIEU, (La pédagogie entre le dire et le faire, 1985) nous pensons que les représentations des élèves et plus particulièrement, les représentations sociales, constituent pour l'enseignant une source de renseignements indispensables pour mener à bien son enseignement. En effet, les représentations sociales qui sont des conceptions élaborées et partagées par un groupe d'appartenance orientant l'activité du sujet, constituent à la fois des points d'appuis et des obstacles à l'apprentissage des élèves. Cette prise en compte des représentations sociales permet alors d'expliquer les motifs d'agir (ou non motifs des élèves). Elles constituent des points d'appuis dans la mesure où les élèves ayant un jugement affectif positif d'une APSA auront d'autant plus de chances de s'y engager. Pour MOSCOVICI, en 1961, « il est préférable de proposer aux élèves des pratiques qui soient proches de leurs images, de leurs croyances, de leurs opinions. » Ces dernières influencent les pratiques, qui elles mêmes agissent sur les représentations. De plus, un élève ayant une représentation sociale trop forte sur une APSA, c'est à dire, qui a eu une expérience, un vécu dans l'activité refusera peut-être de se conformer aux règlements ou aux formes de jeux adaptées au public scolaire proposés par l'enseignant. De la même façon, une représentation sociale négative d'une APSA constituera un non motif de la pratique pour l'élève. Selon GARZUNEL en 1992 « la pratique du foot dans les citées du nord de Marseille est une des plus difficile à utiliser en EPS, alors que c'est la plus pratiquée au sein des quartiers caractéristiques. Le foot pratiqué en EPS, ou ses formes de pratiques replonge les adolescents dans des rapports médiés par une autorité extérieure non partagée. »

Il revient donc à l'enseignant de prendre en compte les représentations sociales de ses élèves souvent en rapport avec leurs origines afin de respecter leurs préférences, leurs goûts initiaux, mais sans tomber dans de la démagogie sociale et entretenir les stéréotypes. En effet, ce souci légitime de s'appuyer sur les repères sociaux des élèves ne doit pas se faire au détriment d'une des missions essentielles de l'éducation : l'acculturation, c'est à dire permettre aux élèves malgré eux de dépasser leurs déterminismes en leur offrant de nouveaux possibles. Par exemple, prendre en compte les représentations des élèves dans une classe « difficile », d'origine sociale défavorisée, permettra à l'enseignant de proposer des APS qui ont une certaine valeur pour eux car appartenant à leur milieu comme les sports de combat de percussion. Cependant il sera tout aussi nécessaire pour leur apprendre « autre chose » de les confronter à des APSA nouvelles pour eux comme le badminton ou la course d'orientation. L'hétérogénéité des classes engendre pour l'enseignant la difficulté de prendre en considération les attentes de chaque élèves et de ne pas tomber dans les clichés des APSA exclusivement féminines ou masculines.

D'accord

Nous allons démontrer que l'enseignant peut partir des représentations générales des élèves d'un établissement pour faire des choix dans la programmation des activités.

Ainsi, Ria et Fiard, dans la revue EPS en 1998, explique que la connaissance des caractéristiques des élèves (chaude, tiède, et froide) par l'enseignant, lui permet de faire des choix en termes d'activités proposées aux élèves. Ainsi, pour une classe de 4^{ème} d'un établissement en ZEP, l'enseignant constate que les élèves ont un rapport à la règle négatif (caractéristique tiède) que l'on peut expliquer par une représentation sociale de la règle comme source de contraintes. Or, le BO n°22 du 29/05/1997 relatif aux missions de l'enseignant exerçant en collège, LEGT et LP stipule que l'enseignant doit « obtenir leur adhésion aux règles collectives ». Ainsi, pour répondre à cette mission et inculquer des valeurs citoyennes aux apprenants, il peut faire le choix de l'APSA ultime, **sport collectif de démarquage se jouant avec un frisbee**. Ainsi, dans cette APSA où règnent des valeurs telles que le fair-play et dans laquelle le fondement du jeu est l'auto-arbitrage, les pratiquants ne sont pas soumis aux décisions d'un arbitre. L'enseignant part donc des représentations des élèves afin de favoriser leur engagement dans l'activité. Il va ainsi tenter de modifier le rapport qu'ont ses élèves à la règle, c'est-à-dire passer de quelque chose qui leur est contraignant à quelque chose nécessaire pour assurer le bon fonctionnement du jeu et donc garant du plaisir éprouvé dans l'activité. Pour ce faire, l'enseignant peut entrer dans l'activité par une situation de match ouvert où les règles sont inexistantes, afin de viser l'atteinte de la compétence générale « maîtriser les solutions nécessaires pour appliquer et faire appliquer dans le jeu un règlement adapté » (programme du cycle central BO n°1 du 13/02/1997). Il est envisageable que les élèves se rendent vite compte d'eux-mêmes qu'un règlement s'impose pour pouvoir jouer et prendre du plaisir dans l'activité. Ainsi, l'enseignant peut leur proposer de faire émerger des règles spécifiques à l'ultime. Par exemple, pour éviter de bloquer le jeu, ils peuvent faire émerger la règle spécifique suivante : « lorsque je suis défenseur, je dois laisser une longueur de bras entre le porteur de **frisbee** et moi ». Ainsi, l'enseignant peut espérer que les apprenants modifient leur représentation sociale de la règle qu'ils appréhendent comme une contrainte, en une représentation fonctionnelle qui est indispensable pour assurer le bon fonctionnement du jeu. L'enseignant pourra alors lentement conduire les élèves vers une certaine autonomie leur permettant de s'auto-arbitrer en ultime car il aura su modifier leur représentation de la règle. Il pourra ainsi, en les « incitant à se mettre en action », « disparaître » et se placer en tant qu'observateur (Méard et Bertone, 1998). Pour autant, le professeur est présent. De plus si cela est possible dans certaines activités, il est difficile de reprendre la même logique pour des activités à risques telles que l'escalade. Nous venons de démontrer que l'enseignant peut effectuer des choix en termes d'activités en partant des représentations initiales des élèves.

En quoi les représentations sociales constituent à la fois des points d'appui et des obstacles à l'apprentissage des élèves ?

B. David dans son article « », nous montre que les représentations sociales peuvent être à la fois une aide aux apprentissages et à la fois un frein. Jodelet (Psychologie sociale, 84) définit les représentations sociales comme « un ensemble de systèmes qui nous permet d'interpréter ce qui nous arrive », (...) « elles peuvent être considérées comme un modèle d'interprétation des réalités et surtout comme un guide pour l'action ». Nous percevons alors l'importance de la prise en compte des représentations des élèves dans notre mise en œuvre pédagogique. Si nous nous appuyons sur le « test d'association verbale » de David dans un cycle de rugby, la majorité des filles classeraient le rugby comme un sport « à risque », « masculin » et dans lequel il faut être « combatif » alors que les garçons penseraient que c'est un sport « collectif », « enduring », et « technique ». Après un cycle de 10h de pratique, certains items comme celui de « combativité » ont légèrement augmenté pour les filles et les garçons et les autres se sont maintenus. Cette expérience montre que les représentations ne changent pas de façon catégorique après un cycle mais, les élèves ont tout de même découvert les vertus éducatives de cette APS. La prise en compte des représentations initiales des élèves peut-être envisagée comme un point d'appui à l'apprentissage. Illustrons nos propos avec les élèves d'une classe de 6^{ème}, en volley-ball. **Et pourtant tu nous as parlé du rugby jusqu'ici.** Nous voici lors de leur seconde séance, nous leur proposons un jeu de « questions-réponses ». A la question : « quelle est le but de cette activité ? », la majorité d'entre eux répondent : « faire passer le ballon de l'autre côté du filet » ou « faire la passe à notre partenaire qui est derrière le filet ». Ils sont sur une logique de continuité. Nous organisons des matchs en deux contre deux (un contre un pour les plus en difficulté), le but est de marquer plus de points que l'adversaire. Ils intègrent peu à peu la notion de cible et choisissent de « jouer seul ou avec un partenaire » (compétence propre au groupe de 6^{ème}). A la fin du cycle, ils pensent que c'est une activité où ils doivent marquer des points contre un adversaire. Dans cet exemple, la prise en compte des représentations est un appui à notre enseignement, puisque nous les avons fait passer « d'un élève qui joue avec à un élève qui joue contre ». Créer la rupture devient un nouvel objectif pour eux. **D'accord.**

Par contre, cette prise en compte peut-être un obstacle à l'apprentissage : d'après C. Pociello (Le rugby ou la guerre des styles, 83) : le rugby reste « le dernier bastion des vertus viriles ». **et nous revoilà au rugby...** Certains professeurs enseignent le rugby aux garçons et la danse aux filles, d'autres, participent à une véritable « co-éducation », en programmant avec succès ces deux APS antinomiques. De plus, « l'éducation façonne les enfants afin qu'ils ressemblent à une image stéréotypée de modèle masculin ou féminin ». L'environnement peut avoir un effet renforçateur (famille, club...) et conditionne ainsi une entrée dans l'activité favorable ; ou au contraire, produire un effet de mise à distance de la pratique (représentations négatives de l'activité, vécu antérieur négatif...). Le rugby étant connoté sexuellement et plutôt négativement par les filles, nous débuterons l'année avec une activité neutre en représentations (cirque, natation, ultimate...).

OK

La représentation sociale (RS) d'un élève de 6° en basket-ball est qu'il ne voit que le côté spectaculaire de l'activité. L'élève cherche à se mettre en valeur en faisant une action d'éclat (passe dans le dos, marquer un panier, etc.). La représentation qu'il a de cette activité est proche du basket de rue, il se prend pour Jordan. La performance individuelle est prioritaire pour l'élève, l'enseignant va devoir permettre à l'élève d'être plus collectif et ainsi celui-ci évoluera dans sa représentation du basket.

La représentation cognitive (RC) de l'élève est, par exemple, de vouloir marquer un panier coûte que coûte.

La représentation fonctionnelle (RF) qui en résulte est que l'élève veut toujours la balle, dribble et essaye de marquer sans l'aide de ses partenaires.

Pour modifier cette représentation de l'élève, l'enseignant peut le confronter à une situation de 1c1 et à une situation de 2c1 en lui permettant de mesurer l'efficacité dans ces 2 situations. Par exemple, en 1c1, sur 10 possessions, l'élève réussit à tirer 5 fois et marque 3 fois. Et en 2c1 (le défenseur devant marquer systématiquement le porteur de balle), sur 10 possessions, le binôme attaquant tire 9 fois et marque 5 fois. Grâce à ses 2 types de situations, l'élève va prendre conscience qu'il est plus efficace quand il joue avec ses partenaires.

De ce fait la RC qu'il a de l'activité se transforme : en effet, l'élève vise toujours l'efficacité mais cette fois il prend en compte ses partenaires. La RF de l'élève évolue aussi : il passe la balle à un partenaire qui est démarqué, il joue avec l'aide de ses partenaires. Par conséquent, la RS de l'élève évolue, il passera d'une représentation individualiste du basket à une représentation plus collective.

La RS d'un expert en basket est qu'il voit surtout le côté collectif de l'activité. L'élève cherche la victoire de son équipe. La performance collective est prioritaire et l'élève se met au service de l'équipe (équipier modèle). La solidarité est importante.

La RC de l'élève est, par exemple, de faire marquer un panier à un co-équipier, d'être au service des autres. La RF qui en résulte est que l'élève va poser des écrans afin de permettre le démarquage d'un partenaire, il fait jouer ses co-équipiers et essaye de les mettre en valeur. L'enseignant peut optimiser cette représentation en rendant l'élève un peu plus individualiste, il ne faut pas que l'élève soit uniquement au service des autres, il doit pouvoir porter le danger de façon individuelle. Pour cela, l'enseignant peut proposer une situation de surnombre en 5c4 dans laquelle les défenseurs ne doivent marquer que les non porteurs de balle. Cela permet de mettre en valeur le porteur de balle qui pourra ainsi effectuer des " pénétrations " pour aller déposer la balle dans le cercle. Ce type d'exercice, ajouté à un travail collectif, permet à l'élève de se mettre en valeur tout en aidant l'équipe à vaincre. La RC de l'élève évolue, en plus de se mettre au service de ses partenaires, l'élève peut, par moment, jouer de façon plus individuelle pour aider l'équipe à gagner.

La RF évolue, l'élève prend plus d'initiative en attaque, il " attaque le cercle ". Par conséquent la RS de l'expert se transforme, il passe d'une représentation collective de l'activité, au service des autres, à une représentation à la fois collective et permettant de se mettre en valeur.

Thème: les représentations de l'élève,

Dans cet argument , nous soutiendrons l'idée que l'enseignant doit s'appuyer sur les représentations des élèves pour faire évoluer leur conception et permettre ainsi l'élaboration de nouvelles connaissances. En effet, Giordan dans son article « les conceptions de l'apprenant un tremplin pour les apprentissages » (sciences humaines hors série n°12 1996) stipule que si l'on ne tient pas compte de ces conceptions, elles se maintiennent et que les connaissances proposées ne font alors que glisser à la surface des élèves sans même les pénétrer. De plus, « Tout apprentissage réussi provient d'une transformation des conceptions initiales de l'élève. C'est en confrontant ses propres conceptions avec des informations nouvelles qu'un apprenant s'approprie véritablement des connaissances. »(Giordan op cité).

Si des élèves débutants en rugby pensent se protéger en éloignant la tête du contact lors des plaquages, ils sont paradoxalement en danger dans cette représentation du plaquage. Seul le contact rapproché garantit la sécurité et la protection du visage.

C'est pour cela que nous pouvons leur proposer une situation où le « plaqueur » se fait tracter par le porteur de balle (qui marche) en le maintenant fermement à la taille sur quelques mètres. L'élève confronte ainsi sa vision de la sécurité à celle de l'enseignant. En principe, cette situation-problème prouve à l'élève que la protection du visage est garantie par un placement contre l'adversaire. Dès que le visage s'éloigne, dès que le serrage baisse en intensité, le plaqueur s'expose à la blessure.

Ils apprennent par essai-erreur? Si oui, prévois le kamol... je ne suis pas sur de la recevabilité de cet argument par un correcteur

Par contre ta partie théorique est bonne

Ainsi nous nous efforçons dans cette situation de tenir compte des représentations de l'élève c'est-à-dire de faire avec en permettant leur expression, pour ensuite les dépasser en tentant de les convaincre qu'ils se trompent. Ainsi « nous partons de pour aller contre » Giordan (op cité).

De plus ici nous répondons aux missions de l'enseignant car nous « identifions et analysons les difficultés d'apprentissage des élèves »(bo n°22 du 29 mai 97)

En EPS, les élèves confrontés à une APSA orientent leur action en fonction de leurs expériences, leurs croyances, leurs attitudes spécifiques à l'activité. C'est ce que Moscovici nomme en 1971 les représentations sociales. Pour des élèves de sixième qui débudent dans l'activité football par exemple, ils ont pour représentations sociales de cette pratique un sport médiatisé où les buts marqués par les plus grandes stars sont spectaculaires à leurs yeux. D'après ces affirmations, on constate que les élèves sont orientés par la notion de marque (représentations cognitives). De ce fait, lors d'une situation de match, dès qu'il récupère le ballon, l'élève ne se soucie plus que de marquer en allant le plus vite possible vers la cible en poussant le ballon loin devant lui, le regard fixé en permanence sur la balle (représentations fonctionnelles).

Pour progresser dans l'activité football et ainsi transformer leur représentation (cognitives, fonctionnelles et sociales), l'enseignant met en œuvre des situations de deux contre un dans la surface de réparation avec un gardien dans les buts. L'élève porteur de balle (PB) ainsi que son coéquipier devront marquer le but protégé par un défenseur à l'entrée de la surface. Le PB commence par essayer de marquer le but sans l'aide de son coéquipier en dribblant le défenseur, mais sans grande réussite. Par la suite, la prise en compte de l'adversaire sollicite chez le PB la présence de son coéquipier pour atteindre le but. Le PB cherche le NPB pour marquer. Il adopte ainsi une nouvelle forme de représentation fonctionnelle qui est de se servir de passes pour marquer avec l'aide de son partenaire. Ce genre de situations permet donc aux élèves de transformer leur représentation cognitive ; passant de la notion de marque à celle de la prise en compte du partenaire pour progresser vers la cible. Ceci peut avoir également des conséquences sur les représentations sociales des élèves sur l'activité football (jeu d'équipe, passe, ...).

Afin de donner du sens à l'élève dans son apprentissage, l'enseignant doit tenir compte des représentations de celui-ci. Notamment, les représentations sociales, que MOSCOVICI en 1971 définit comme « *l'ensemble d'images, d'attitudes, d'opinions et de croyances qui oriente l'action et qui en retour est influencé par elle* », vont jouer un rôle par rapport au choix d'entrée dans l'activité.

Prenons comme exemple, un cycle de Handball avec une classe de terminale. L'enseignant peut faire face à une représentation sociale illustrant certains joueurs de l'équipe de France (les plus médiatiques), qui se traduit après chez les élèves, par la notion de rôle sur le terrain en fonction de leur capacité. L'élève enrobé va peut être vouloir être gardien de buts et monter ce dont il est capable, le grand pas très adroit au dribble mais qui tir fort, va se placer sur la base arrière. De même pour le petit qui se « faufile » partout, va avoir tendance à vouloir mener le jeu. L'entrée par la notion de rôle paraît donc pertinente.

D'autre part, les représentations cognitives de l'élève vont orienter son action puisqu'il s'agit de reconstitutions mentales du réel à partir de connaissances « *qui permettent d'appréhender, d'interpréter, de comprendre, d'agir ou de contrôler l'environnement* » (BOUTHIER 1993).

Dans le cas de notre classe de terminale, les élèves ont l'impression d'être, en attaque, face à un mur. De ce fait, pour vaincre ce mur, il faut soit passer à travers, soit au dessus, soit il faut le contourner. C'est donc en fonction de ses représentations fonctionnelles que l'on considère comme une image mentale de l'action qui répond à une situation donnée. (feinte de passe, tir désaxé, si le défenseur reste à 6m alors je tire, si le défenseur monte sur moi alors je joue le un contre un,...).

C'est par la prise en compte de ces différentes représentations, que l'enseignant va pouvoir mettre en place des situations adéquates. Par exemple, l'utilisation de SRP peut permettre de faire évoluer les représentations sociales en mettant les individualités au service du collectif en augmentant la coopération. La notion de rôle persiste mais de façon moins individuelle comme celle de départ qui était la traduction de l'identification à des joueurs de haut niveau.

En donnant des consignes à la défense, comme celle de défendre en 2 lignes, cela devrait permettre de jouer sur les représentations cognitives. Les intervalles entre les joueurs augmentant, ce mur défensif montrera ses faiblesses, ainsi les joueurs n'auront plus l'impression qu'il faille s'y heurter pour aboutir à une action positive (tir, penalty, passe décisive,...). De ce fait les représentations fonctionnelles s'adapteront grâce à l'apport, par l'enseignant, de consignes de réalisations.

« *Apprendre c'est donc restructurer ses représentations* ». (FAMOSE, « *apprentissage moteur et rôle des représentations* »)

Suivant leurs expériences les représentations sociales de la natation pour des élèves de sixième peuvent être très variées. En effet pour un élève nageant en club cette APS sera synonyme de recherche de performance sur une longueur donnée. Ensuite si l'élève a déjà pratiqué cette activité à l'école primaire (comme les textes le préconisent) il pourra l'associer au jeu ainsi l'évolution dans le monde aquatique est appréhendée de manière ludique sous forme de parcours par exemple. Enfin si l'élève n'a jamais pratiqué cette activité dans le cadre scolaire ou en club la natation pourra se rattacher à la baignade à la piscine l'été soit jouer sauter ' .

Face à cette hétérogénéité l'enseignant devra créer des groupes de niveaux pour permettre un meilleur apprentissage de ses élèves. Ces groupes pourront se faire à partir d'une évaluation diagnostique. L'enseignant va questionner les élèves et séparer dans un premier temps les non-nageurs ceux qui ont peur de l'eau ; les autres élèves devront effectuer une largeur de bassin en déplacement ventral.

Appuyons-nous ici sur une catégorie d'élèves qui a comme représentations cognitives de la natation pour réaliser la tâche : nager vite en « crawl » grâce à une fréquence des bras et des jambes très élevée. Ainsi leurs représentations fonctionnelles seront de garder les bras fléchis le plus proche du corps pour aller vite battre fort des jambes avec toujours le même rythme élevé garder la tête levée pour voir où il va et ne pas perdre de temps en respirant. Aussi il est précisé dans les programmes de sixième que tout doit être mis en œuvre pour que les élèves ayant de fortes lacunes en natation acquièrent au plus vite cette compétence : savoir nager. De plus pour ces élèves la natation est une activité dangereuse dans la mesure où ils sont guidés par l'appréhension de se noyer de mettre la tête sous l'eau. Alors lorsque l'enseignant leur demande de se déplacer le long du mur là où l'élève n'a pas pied ce dernier a comme représentations cognitives : pour se déplacer je m'accroche fort au mur et je colle le dessous de mes pieds contre le mur. Ceci provient de ses représentations fonctionnelles où pour garder une certaine stabilité (repère du terrien) l'élève va coller ses pieds contre le mur pour être en contact avec quelque chose de solide. Enfin nous pouvons relever une dernière remarque sur le comportement des élèves de ce groupe lorsque l'enseignant leur demande d'aller toucher le fond du petit bassin. Ils gonflent les poumons afin de prendre un maximum d'air dans la mesure où la peur de se noyer est fortement présente. Par conséquent la tâche est difficile à réaliser car les poumons gonflés constituent une bouée naturelle. Ainsi cette représentation devient un obstacle à l'apprentissage de l'élève. L'enseignant devra faire évoluer ces représentations (FAMOSE « Apprentissage moteur et rôle des représentations » : « apprendre c'est restructurer ses représentations »).

Finalement ces représentations entraînent des comportements particuliers des élèves que l'enseignant traduit pour dégager des niveaux de pratique à partir de ces conduites typiques.

Lors d'une même activité BOUTHIER distingue 3 types de représentations : sociales, cognitives et fonctionnelles.

Prenons pour exemple l'activité **RUGBY** :

Représentations sociales :

Le rugby peut être perçu pour les élèves comme un sport très ludique, un jeu où le plaisir est prioritaire. Ceux-ci auront comme image du rugby les « all-blacks » où l'important est de faire vivre le ballon jusqu'aux ailes, produire du beau jeu. L'aspect stratégique du rugby n'est pas perçu.

Représentations cognitives :

Par rapport à ces représentations sociales, le rugby sera perçu comme un jeu où il faut amener le ballon sur les ailes. C'est un jeu de contournement, on marque en détournant la défense. Il faut vite amener le ballon sur les ailes.

Représentations fonctionnelles :

Par rapport aux représentations cognitives où le but est d'amener le ballon rapidement sur les ailes, les élèves pensent que la transmission du ballon se fait plus rapidement par la course que par la passe. On voit donc des élèves qui courent en travers en direction de leur partenaire à qui, il donne le ballon très proche d'eux, 1 mètre environ.

MODIFICATION :

Il apparaît nécessaire de modifier les représentations des élèves. On peut dans ce cas précis commencer par modifier les représentations cognitives, ce qui dans un second temps modifiera les autres représentations.

Représentations cognitives :

Avant de contourner la défense on leur fera prendre en compte qu'il faut d'abord la resserrer, la concentrer. Pour cela on peut mettre en place des situations où on limite le nombre de passes, ou on matérialise des zones de progression pour obliger les élèves à jouer en pénétration, dans l'axe avant d'écarter le jeu ou encore en matérialisant un terrain sous la forme d'un entonnoir qui obligent les élèves à jouer dans l'axe, en pénétration.

Représentations fonctionnelles :

Avec ces nouvelles représentations cognitives où les élèves perçoivent l'intérêt de jouer dans l'axe et en pénétration pour concentrer la défense avant de la contourner, les élèves se rendront compte de la nécessité d'un jeu en passes courtes qui fixe la défense. Ainsi on leur apprendra à avoir des courses droites qui fixent la défense et des passes courtes rendues possible par la dissociation entre le buste qui se tourne pour faire la passe et les membres inférieurs qui courent en direction de l'adversaire.

Représentations sociales :

Par ces nouvelles représentations cognitives et fonctionnelles on peut modifier les représentations sociales des élèves. En effet ceux-ci percevront maintenant le rugby comme un jeu stratégique où il faut prendre des infos sur la défense adverse.

La charge de la tâche implique une mobilisation des ressources plus ou moins élevée.
Prenons l'exemple d'une classe de 6^{ème} en badminton.

Au début de l'apprentissage lorsque les élèves découvrent l'activité ils sont prédominés par leur ressources affectives. Ainsi en badminton ils sont guidés par le plaisir de jouer, par l'aspect ludique de l'activité. Ils sont plus sur une logique de coopération que d'opposition. On peut donc mettre en place en début d'apprentissage une tâche impliquant de la coopération. Celle-ci pourrait consister à **essayer de réaliser 10 échanges au moins entre les 2 joueurs**. On reste donc sur une logique affective puisqu'il y a coopération entre les 2 **partenaires**, mais également sur des ressources bio-informationnelles puisque les 2 joueurs doivent construire le point d'anticipation coïncidence afin de jouer en continuité, les ressources biomécaniques car ils doivent acquérir la technique du dégagé profond et pour finir les ressources énergétiques car l'échange doit durer le plus longtemps possible. **Jusque là tout va bien.**

En fin d'apprentissage on peut penser que le point d'anticipation coïncidence sera construit ce qui va entraîner une mobilisation différente des ressources. **Par exemple sur les plans bio-informationnel et biomécanique, les élèves ne vont plus s'aligner sur la trajectoire du volant, mais vont se décaler légèrement sur le côté opposé au bras de frappe. En effet,** la technique du dégagé profond s'est améliorée. Ainsi on peut proposer une tâche où l'on éloigne les 2 joueurs derrière la zone de service, le but restant toujours de réaliser au moins 10 échanges. On va donc mobiliser davantage leur ressources énergétiques car ils devront envoyer le volant plus loin, tout en mobilisant les ressources affectives car on reste sur de la coopération, les ressources biomécaniques car les élèves doivent utiliser la technique du dégagé profond ainsi que les ressources bio-informationnelles (point d'anticipation coïncidence). Ainsi en modifiant un paramètre de la tâche on peut mobiliser chaque ressource de façon plus ou moins élevée.

Dans ton exemple, tu rends la tâche plus énergétique. Alternier CD et revers tout en cherchant à faire un record, c'était rendre la tâche plus biomécanique.

L'enseignant doit adapter la charge de la tâche avec la façon dont les élèves mobilisent leurs ressources. Les élèves de 2^{nde} ne mobilisent pas leurs ressources de la même façon que les élèves de 6^{ème} ce qui impliquent de modifier la charge de la tâche.

Restons sur l'exemple du badminton. **C'est ça qui est intéressant.**

En début d'unité d'apprentissage les élèves de zgond (**oh, on se gausse?**) sont prédominés (**ça veut dire quoi?**) par leur ressources bio-informationnelles : ils sont dans une logique d'opposition et sont impliqués dans une logique de rupture. Celui-ci se fait surtout en latéralité de la gauche vers la droite, les élèves espérant ainsi dépasser leur adversaire.

Ainsi au début de l'apprentissage on proposera aux élèves une tâche où on valorisera les couloirs latéraux : marquer un point dans ces couloirs vaudra 2 points (**expliqué comme ça, c'est du Devos : un point vaut 2 points!!!! le problème, c'est que l'élève ne sait pas ce que veut dire marquer un point. Je préférerai : "si le volant tombe dans les zones latérales sans être touché par le joueur, alors l'échange vaut 2 points".**) On permet donc par ce jeu en rupture aux élèves de mobiliser davantage leurs ressources bio-informationnelles mais aussi les ressources énergétiques car ils devront faire courir leur adversaire d'un côté et de l'autre du terrain. De plus la valorisation de certaines zones implique une certaine prise de risque mobilisant leurs ressources affectives.

Cependant à la fin de l'unité d'apprentissage on peut penser que ce jeu de rupture en latéralité s'avère moins efficace qu'un jeu de rupture en profondeur. On proposera donc une tâche qui valorisera

davantage la zone avant et arrière du terrain. Marquer (voir remarque ci dessus) dans l'une de des zones vaudra 2 points. Cette tâche qui implique de la part des élèves un jeu de rupture en profondeur mobilisera les ressources bio-informationnelles et affective (prise de risque par rapport à la valorisation de zones) , mais elle permet surtout de mobiliser davantage en fin d'apprentissage les ressources biomécaniques car afin de jouer en zone avant ou arrière les joueurs devront acquérir la technique de l'amorti et du smash .

Ainsi en modifiant la charge de la tâche on implique une mobilisation différente des ressources adaptée aux caractéristiques et aux niveaux des élèves.

La difficulté pour les sports de renvoi, bad ou volley, c'est que de la mobilisation des r bio info, dépend le choix d'un type de frappe, donc de la mobilisation des r bio méca... Mais c'est bon.

Nous appelons charge ou demande de la tâche, le niveau (plus ou moins élevé) de mobilisation des ressources qu'elle suscite. Cette charge dépend de la difficulté objective et intrinsèque de la tâche (son but et les contraintes de réalisation et d'aménagement matériel et humain) en rapport avec les possibilités du sujet (ses capacités et ses expériences antérieures). Ainsi, si la tâche est difficile et que le sujet a peu de possibilités, la charge de la tâche sera très importante et provoquera une mobilisation optimale des ressources du sujet. L'enseignant doit cependant veiller à ce que la tâche soit réalisable (notion de décalage optimal). De plus, l'enseignant peut en simplifiant ou complexifiant la tâche, moduler son intensité de charge et l'adapter aux comportements de ses élèves. **Jusque là tout va bien**

Nous **illustrerons** ces propos, avec une classe de 6^{ème} en badminton dont une des conduites typiques est de frapper le volant en position "poêle à frire" et ne peuvent donner de profondeur à leurs frappes (impossibilité de faire des dégagés). La situation d'apprentissage est un terrain découpé en zone avant et zone arrière, où l'élève ne marque de point que si son adversaire est dans la zone arrière. **Cette situation est un non sens didactique. Si le but du jeu est de faire jouer long, alors il faut limiter la cible à la seule partie arrière du terrain, auquel cas, envoyer un volant dans l'espace avant revient, pour cette tâche, à mettre le volant en dehors de la cible. Le but sera encore plus clair pour l'élève et il sera plus facile pour les joueurs de dire qui a gagné ou perdu l'échange.**

L'enseignant contraint ainsi, ses élèves, à prendre en compte et à préparer leurs frappes en utilisant l'espace arrière afin de gagner en force et en longueur. Cette tâche mobilise prioritairement les ressources bio-mécaniques des élèves. **D'accord. Mais pour autant, vont ils découvrir tous seuls le geste de frappe "à bras cassé"?**

Par la suite, l'enseignant peut complexifier la tâche en demandant aux élèves que leurs frappes franchissent systématiquement une zone **(désolé, mais je ne vois pas de quoi tu veux parler...)** auquel cas, l'adversaire marque un point. Il modifie la nature de la tâche en intensifiant sa charge au regard de la mobilisation des ressources bio-mécaniques et en impliquant une mobilisation des ressources bio-énergétiques plus importante. En effet, les élèves doivent en permanence frapper fort en utilisant leur espace arrière. **Je comprends moins.....**

"avec une classe de 6ème on entend : c'est trop haut, je vais tomber"

La course de haies, de **par** la présence d'un obstacle sollicite majoritairement les ressources émotionnelles des élèves qui devant la haie ressentent une appréhension et cela au détriment de la mobilisation des ressources biomécaniques et informationnelles permettant de franchir correctement l'obstacle. **Très bien.**

Ces affects négatifs entraînent les comportements suivants: les élèves ralentissent devant l'obstacle, ils sautent très haut au-dessus de la haie au lieu de la franchir, ils dévient et s'arrêtent ou encore interrompent leur course après le franchissement du dernier obstacle.

Devant ces conduites typiques l'enseignant est amené à réguler la tâche de manière à réduire la charge émotionnelle et solliciter davantage leurs ressources informationnelles et biomécaniques. L'enseignant baisse ainsi la hauteur de l'obstacle qu'il remplace par des plots **d'une hauteur de 10 à 15 cms** et une latte ce qui réduit la probabilité de chute des élèves **puisque'ils peuvent "shooter" dans la latte sans pour autant tomber.** Leur sentiment de compétence (**non, il s'agit ici du sentiment de sécurité!!!!**) étant ainsi préservé (FAMOSE, dossier EPS n°35), les élèves s'engagent davantage dans l'activité (programme du cycle central 1997: "l'enseignant doit veiller au maintien de leur engagement personnel").

Dans un premier temps les élèves s'entraînent à franchir les obstacles en marchant, ils attaquent la haie avec le talon de la jambe de devant puis ramènent la jambe arrière par le côté; leurs ressources biomécaniques sont alors prioritairement sollicitées. Puis devant l'obstacle l'enseignant pose un repère au sol (une latte) devant lequel les élèves prennent leur impulsion de manière à ce qu'ils soient à distance idéale de l'obstacle au moment du franchissement (quand les élèves sautent haut au-dessus de la haie leur impulsion se fait trop près, **la distance d'attaque correspondant à 2 fois la distance à laquelle doit s'effectuer le contact au sol après le franchissement**). L'enseignant différencie **par** des couloirs différents la longueur de l'intervalle d'impulsion afin que les élèves ayant des foulées différentes choisissent le couloir qui leur correspond (**un peu confus.....**). Grâce à cet aménagement matériel les élèves se focalisent davantage sur les repères au sol (**heureusement que je ne suis pas prof d'athlé, car je dirai que regarde les lattes au sol peut inciter les élèves à regarder vers le bas, ce qui n'est pas idéal quand on cherche à aller vite, mais je n'ai pas de solution de rechange dans l'immédiat**) pour arriver équilibrés et à bonne distance d'impulsion et sollicitent ainsi prioritairement leurs ressources informationnelles.

Enfin, l'enseignant essaie à nouveau de confronter les élèves à une charge émotionnelle importante qui fait partie intégrante de la course de haies. Il place alors les élèves en situation de défi: un élève réalise la course d'obstacle contre un élève qui lui n'a pas d'obstacle mais qui parcourt plus de distance et part dans le dos du premier élève. Cet élève ressent donc la pression de son camarade dans son dos. **Bien.**

En jouant sur les différents paramètres de la tâche, en aménageant le milieu, en modifiant le but, l'enseignant peut ainsi mobiliser différemment les ressources de ses élèves. **OK**

Les élèves de seconde en activité hand ball, sont capables de résoudre les problèmes posés par une tâche de 3c2 plus un gardien, dans la mesure où ils sont capables de traiter plusieurs informations à la fois en même temps (dribbler, positions des partenaires et adversaires...) et donc marquer le but en situation de un contre le gardien. Tu aurais pu partir de ce constat en 2 contre 1 + 1 gardien le 3 contre 2 + 1 étant de lui même plus chargé en information puisque le porteur de balle a 2 possibilités de passe, au lieu d'une. Il doit donc effectuer un choix.....

Afin de rendre la tâche plus informationnelle nous proposons de jouer sur la variable temps : en limitant à 8 secondes le temps laissé aux attaquants, partant de la moitié de terrain, pour gérer le surnombre, les élèves soumis à la pression temporelle devront être capables de réaliser les mêmes choix de façon aussi pertinente. Ils doivent arriver à percevoir, décider et agir plus rapidement s'ils veulent se retrouver en position favorable de tir c'est à dire à un contre le gardien.

Passer du trois contre deux au trois contre trois c'est davantage basculer du pôle informationnel au pôle énergétique parce que le non porteur de balle doit réaliser plus de feintes, d'accélération, de changements de direction pour se débarrasser de son adversaire direct, s'il veut arriver à se démarquer.

Apprendre c'est gérer ses ressources

Les élèves et les enseignants n'ont pas les mêmes représentations sociales de l'activité. En agissant sur les ressources affectives de l'élève, l'enseignant peut changer ses représentations et ainsi le faire apprendre.

Pour MERAND (1986), "la représentation c'est l'interprétation du but à atteindre. L'apprentissage consiste à gérer l'évolution des représentations".

Le texte programme d'E.P.S, classe de sixième pour le collège, BO n°29 du 18.07.96 précise que "de nombreuses activités physiques provoquent une mise à l'épreuve de l'élève lors de l'affrontement des obstacles du milieu physique ou de l'interaction motrice avec autrui."

Par exemple en rugby, pour une classe de sixième mixte en 2 contre 2, l'enseignant fait le constat suivant:

- certaines filles ont peur d'affronter l'adversaire.
- cette peur entraîne une inhibition de l'action, elles ne vont pas plaquer et le porteur de balle ne va pas fixer.

Celles-ci ont une représentation **négative** du rugby (**non, elles ont une représentation du rugby ou le but du jeu est de combattre l'autre, et elles n'ont pas envie de se battre!!! En plus le combat va obligatoirement amener l'une et l'autre à se rouler dans l'herbe, dans le meilleur des cas, ou dans la boue, donc se salir, ce qui n'est pas compatible avec l'obligation de ramener des affaires propres à la maison**), c'est à dire une activité violente.

Pour remédier à cela, l'enseignant peut proposer du jeu en 1 contre 1 avec un arbitre qui engage en envoyant le ballon au centre. Chaque joueur part de derrière sa ligne **d'en but**, le premier récupérant le ballon doit marquer dans le but adverse et l'autre le défendre. Le ballon est réengagé à chaque essai.

L'enseignant joue alors sur trois variables didactiques pour permettre l'affrontement direct. La première est l'espace réduit (5 m sur 2 m), la seconde sur le nombre de joueur (1 contre 1) et la dernière sur le temps (pas de temps, le match se joue en fonction du nombre de point).

Cet exercice pourra évoluer sur du 2 contre 2.

Dans cet exemple, l'enseignant a voulu jouer sur le pôle affectif des élèves en transformant leur représentation sociale du rugby. De ce fait l'élève apprend à gérer ses émotions pour pouvoir jouer et se faire plaisir.

Les ressources des élèves interagissent de façon combinée. Dans une logique d'apprentissage, l'enseignant peut solliciter, dans une situation, **un bloc de** ressources plutôt qu'un autre. On pourra par exemple choisir de solliciter les ressources bio-informationnelles des élèves. En volley-ball, avec une classe de 4^{ième} qui a 2X10h de pratique, on pourra mettre en place une situation à 4 contre 4 (**au secours!!!!!!**) sur un terrain de 7m/14m avec un filet à 2.40m. Le but de cette situation est de gagner le point en FB à 2MH, et l'intérêt de cette situation, de solliciter les ressources bio-info., réside dans le fait que pour gagner le point l'élève devra observer la position de son adversaire, afin de viser les zones laissées libres (**le problème, c'est qu'à 4 contre 4, et 7/14, il n'y a (presque) pas d'espace libre, d'autant plus que la hauteur de filet à 240 oblige des trajectoires hyper montante, ce qui laisse le temps aux élèves de lire harry potter avant de rencontrer le ballon, assassin!!!!**). Dans une telle situation c'est la prise d'information et son traitement qui organise la sollicitation des ressources bio info.

Mais dans une telle tâche, la hauteur du filet pourrait représenter une variable didactique à manipuler en cas de démotivation (**en zep, ils te fouttent le feu au gymnase et les grands frères sortent le goudron et les plumes!!!**). Cette démotivation possible, qui peut caractériser les ressources affectives, viendrait du fait que le filet, trop haut, induirait des attaques trop hautes et donc faciles à réceptionner (**enfin un peu de lucidité**). Les points seraient longs à gagner. On peut émettre l'hypothèse qu'en baissant le filet à 1.80m on pourrait basculer sur la sollicitation des ressources affectives. L'organisation humaine (**tu veux dire le nombre de joueur?**) n'enlèverait en rien la présence, dans l'action, des ressources bio info. mais des attaques plus tendues mettraient le réceptionneur dans une situation à fort potentiel affectif du fait que la balle soit plus difficile à renvoyer ; le risque de faire perdre l'équipe est alors plus important. Cette situation nous permet de voir que les ressources bio info et affectives peuvent interagir dans une même situation de façon combinée. **OK, mais je bloque sur le 4 contre 4 à ce niveau.....**

Autre possibilité :

De même il peut y avoir démotivation de par le peu de mouvements induit par la taille du terrain. Dans ce cas on pourrait augmenter cette taille et de ce fait on basculerait sur la mobilisation des ressources bio énergétiques. La présence des ressources bio info. serait également importantes, car en augmentant le terrain on augmenterait aussi les espaces libres. **Là, je suis davantage d'accord, mais attention, des 4èmes ont qd même des petits bras pour jouer sur du 9/18.**

Nous tenterons de montrer que faire entrer les élèves dans l'épaisseur anthropologique d'une APSA va permettre de dépasser les comportements violents qui, selon Debardeux (1996, la violence en milieu scolaire), peuvent être des agressions physiques, des transgressions de règles des agressions verbales ou encore des actes d'incivilités, obstacles au bon déroulement de la leçon. Tous ces comportements violents peuvent être considérés comme des "émotions" (Arrivé, "savoir vivre ses émotions") car ils s'accompagnent de manifestations physiques ou comportementales suite à une frustration (Larrivey, "la puissance des émotions"). Prenons comme exemple l'escalade, qui, selon la classification de Bernard Jeu (1987, le sport, l'émotion, l'espace) fait partie de l'épreuve. Selon Bernard jeu, se confronter à l'épreuve c'est s'extirper des repères quotidiens, c'est échapper à une vie banale. La programmation de l'escalade comme épreuve risquée pourrait représenter pour des élèves d'une classe de quatrième SEGPA le contraire de cette vie qu'ils considèrent comme banale et qu'ils essaient maladroitement de faire vaciller au travers d'actes d'incivilité à répétition. Cette activité va permettre à ces élèves de dépasser ces actes violents par un intérêt à prendre du risque, le risque se retrouvant dans la possibilité d'un dépassement de soi par l'épreuve. Le risque pris en activité escalade est alors une manière de vérifier sa puissance personnelle, cette prise de risque de lui permettant de se rassurer en même temps sur sa légitimité d'exister (concept de l'ordalie, Le breton). Pour que les élèves perçoivent la situation risquée et il faut que l'enseignant mette en place un "risque subjectif" important (Delignières, Garsault, 1996, apprentissage et utilité sociale, que pourrait-on apprendre en EPS?). Par exemple, avec cette classe de SEGPA, il faut proposer une situation dans laquelle le but est de monter une voie d'escalade en utilisant une seule couleur de prise. Les élèves vont éprouver un certain risque du fait d'une peur de tomber, se résumant en quelque sorte à une "mort symbolique". Face à une telle situation, les élèves pourront s'investir dans un dépassement de soi médié par l'épreuve en prenant pour eux un risque important dans la situation en permettant par là même de laisser de côté les actes d'incivilités liés à une banalité du quotidien. Malgré tout, nous devons souligner que l'enseignant met en place cette situation avec des élèves qui maîtrisent les connaissances sécuritaires liées aux techniques d'un sûr âge (nœud de huit, mise en place du baudrier, savoir assurer son camarade en moulinette).

L'une des finalités de l'école est de former un citoyen responsable. En EPS, former un élève responsable qui sera capable d'évaluer le risque préférentiel (Delignères Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque 1993) au regard d'une situation, c'est lui donner les moyens d'effectuer un calcul d'engagement dans la tâche au regard de ses propres ressources, c'est à dire la connaissance qu'il a de lui même, mais aussi au regard de la connaissance du milieu. Afin que ce calcul d'engagement effectué par l'élève soit positif, l'enseignant d'EPS peut jouer sur une variable : l'aménagement sécuritaire. Prenons pour exemple une situation en saut en hauteur avec une classe de 5^{ème}. Le fait de laisser une barre rigide peut représenter un danger pour l'élève car il peut penser (s'il pense qu'il peut se faire mal, la barre rigide ne représente pas un danger mais un risque, ici davantage sur le pôle risque perçu) qu'il pourra se faire mal s'il ne la franchit pas correctement. Donc, afin que le milieu ne soit pas perçu négativement par l'apprenant, on peut envisager dans un premier temps de mettre à la place de la barre un élastique. Après avoir dans ce cas évalué le milieu positivement, car il ne remet pas en cause son intégrité physique, l'élève va se demander s'il est capable de franchir la barre au vu de la connaissance de ses propres ressources. Nous sommes ici davantage sur le rôle du risque préférentiel selon Delignères. Si l'élève pense qu'il est capable d'effectuer une impulsion efficace car dans un premier temps il sait avoir la jambe d'appel tendue au moment de l'impulsion, le genou de la jambe libre tiré vers l'avant, alors il évaluera ses propres ressources positivement. L'évaluation positive de la connaissance qu'à l'élève du milieu ainsi que celle de ses propres ressources va permettre à l'élève d'effectuer un calcul d'engagement positif face à la tâche ce qui va pousser ce dernier à prendre un risque. J'écrirai plutôt : qui va pousser ce dernier à s'engager en toute sécurité.

Sans vouloir trop contredire, je trouve que cet argumentaire est davantage lié à la notion de lucidité plutôt qu'à la notion de responsabilité. Est lucide celui qui s'engage dans une tâche pour laquelle il pense posséder les ressources nécessaires à l'atteinte du but. Calcul d'engagement, risque, c'est ce dont tu viens de me parler.

Est responsable de celui qui, au vu du résultat, va accepter de modifier son comportement parce qu'il a eu un engagement lucide, volontaire, par ce qu'il est à l'origine, par ce qu'il est l'auteur de cette modification.

Devant la recrudescence de petites blessures durant les cours d'EPS et l'existence du troisième objectif de l'EPS qui est la "gestion et l'entretien de la vie physique", il peut apparaître important de mettre l'accent sur la notion d'échauffement qui est directement impliqué dans ce constat.

D'après l'article de Cathy Émery dans la revue EPS. n° 316 de 2005 et intitulé "S'échauffer, pourquoi ? Comment ?", il apparaît que les élèves se sentent mieux après avoir fait l'objet d'un échauffement " progressif et complet" en badminton plutôt qu'après une tournante de cinq minutes. Une étude plus axée sur la physiologie a également révélé que cet échauffement complet présente de meilleurs résultats sur l'activation cardio-vasculaire, l'augmentation de la température mais également sur la vitesse de récupération à l'issue de l'effort. Il apparaît donc intéressant pour l'enseignant de proposer un échauffement complet et adapté à chaque activité tout en respectant une certaine trame qui consiste en un échauffement cardio-pulmonaire, suivi d'une mobilisation des articulations, et des étirements actifs ou dynamiques. Ainsi, dans l'activité badminton, un échauffement idéal débiterait par un échauffement de cinq minutes de course avec un ramassé de volant sur la dernière minute. Cette partie serait suivie par une mobilisation articulaire et une coordination générale du corps et enfin un ensemble d'étirements activo dynamiques sur le biceps, les ischios jambiers, les quadriceps, et les abdominaux.

Cette trame d'échauffement peut être conservée pour l'ensemble des activités afin d'éviter les blessures mais aussi de permettre aux élèves de rentrer dans l'activité de manière dynamique et adaptée.

L'éducation prophylactique peut et doit passer par une initiation aux techniques d'échauffement comme le précise les compétences générales du cycle central (1997). Dans cette perspective une initiation aux étirements semble être un paramètre important pour permettre aux élèves " d'orienter et développer les effets de l'activité en vue de l'entretien de soi" (compétences culturelles numéro cinq, programme du cycle terminal du lycée, 2001). Les croyances, les représentations allouent aux étirements, avant et après la séance, des vertus sanitaires et de performance que l'élève doit intégrer pour favoriser une pratique plus sécuritaire. Cependant, des travaux plus récents (Gilles Cometti, les limites du stretching) permettent de nuancer et de contredire ces principes immuables de la leçon d'EPS. En effet, l'auteur explique l'utilisation d'étirements isométriques, avant et après la séance, à un effet néfaste sur la performance et la récupération musculaire. On peut donc affirmer que l'éducation à la santé ne doit pas passer par une utilisation systématique des étirements dont les bienfaits apparaissent contestables. Seuls des activités nécessitant une grande souplesse musculaire (gymnastique, GRS, danse) peuvent légitimement s'appuyer sur des étirements pour baisser les risques de blessures et augmenter la performance sportive.

La notion plurielle de santé en EPS.

Il semble que l'EPS, de par son rapport au corps et face à la diversité de ses pratiques, soit une discipline fondamentale à l'éducation de l'élève à la santé sous toutes ses formes : physique, mentale et sociale.

S'il est démontré que la pratique régulière d'une activité physique, à laquelle l'élève pourra entre autre avoir accès par l'EPS, a des effets physiologiques positifs tels que la diminution des risques d'accidents cardio-vasculaires, d'hypertension artérielle, de surcharge pondérale, encore faut-il que l'apprenant est envie de pratiquer en dehors du cours. La santé physique qu'apportera l'EPS à l'élève sera conçue comme le fait de donner envie à l'élève de réinvestir hors de l'école une pratique physique dans laquelle il aura pris du plaisir en EPS (Delignières, 2005). De plus, cette santé physique qui semble, d'après Perrin (2000) être la préoccupation majeure des enseignants d'EPS peut passer par l'apprentissage de connaissances acquises dans les situations le confrontant à la problématique de santé, et non par un discours moralisateur (Orsi, 2006).

La santé sociale trouve toute sa place en EPS dans le sens où elle confronte les élèves au fait d'être ensemble, de participer à des projets collectifs, notamment dans les sports collectifs. Cette dimension sociale émerge aussi par la prise de décision, la confrontation à des choix correspondant à une " fourchette optimale de dépassement de soi", telles que la sélection du bon itinéraire au regard de ses capacités en course d'orientation.

Finalement, la santé mentale prend toute sa dimension en EPS si l'élève est confronté à des situations de réussite, de progrès, qui favoriseront l'élaboration d'une estime de soi positive. Mais cette santé de prendre la forme de pratiques d'entretien, préconisée par la compétence culturelle numéro cinq (programme du cycle terminal des lycées, 2001), dans le cadre d'une " pédagogie du bien-être" (Orsi, 2006) proposant séance de relaxation, de yoga, qui auront un intérêt utilitaire pour l'élève, avant l'examen par exemple.

Sous ces trois formes, physique, mentale et sociale, la notion de santé est plurielle en EPS.

Quelles sont les problèmes de l'élève obèses en cours d'EPS? Le problème majeur est que cet élève doit affronter et subir le regard d'autrui. Ce regard ne fait qu'amplifier une image négative que l'élève a de lui-même. La conséquence est qu'il en vient à poursuivre des "buts d'évitement" (Famose, 2001), des "stratégies d'auto handicap" (Famose, 2001). Ceci se confirme par un nombre important de distance et d'absence de ces élèves obèses. Ce sentiment de différence par rapport aux autres élèves constitue donc la cause d'un "calcul d'engagement" négatif. Comment l'enseignant peut-il gérer ces différences? L'enseignant doit gérer un paradoxe : il doit à la fois prendre en compte les problèmes individuels de l'élève obèse, mais à la fois ne pas renforcer l'idée et qu'il est plus faible que les autres ... Pour tenter de résoudre ce problème, l'enseignant pourra placer tous les élèves dans un "climat motivationnels" (TARGET) favorisant l'adoption de "buts de maîtrise". L'objectif pour l'élève obèse est de passer d'un "corps pour les autres" à un "corps pour soi". En d'autres termes, il faut apprendre à ces élèves à se juger par rapport à ses propres capacités et non par rapport aux autres. L'enseignant devra éviter avec cet élève les évaluations collectives, mais au contraire valoriser les contacts directs et individuels. En mettant en place un véritable dialogue ("interaction de tutelle", Bruner, 1989), enseignants et élèves pourront s'accorder sur un contrat, un projet adapté. Par exemple, à l'évaluation au baccalauréat, comment faire pour atteindre les 10/20, quel projet d'entraînement, quelle méthode adopter? Proposer des barèmes adaptés ne fait que renforcer les différences, et enlève le mérite de toute réussite. Il semble nécessaire de ne pas donner d'illusion aux élèves, mais de leur permettre de fixer des projets réalistes et de faire des progrès.

Idée : les pratiques d'entretien physique seraient indispensables au maintien d'une santé "mentale".

En effet, Cogérino (1995, les pratiques d'entretien physique, une référence pour l'EPS?) affirme que ce type de pratique permet entre autre de mieux gérer son stress. Un stress trop important entraîne une élévation du niveau d'anxiété préjudiciable à la santé psychique. Pratiquer de la course de durée par exemple permettrait donc d'apprendre à gérer ce stress par une meilleure maîtrise de sa respiration. L'élève serait alors en mesure de prendre conscience de l'action de ses muscles abdominaux, et de mieux les contrôler pour faire passer la "boule au ventre". Cette acquisition serait d'autant plus utile qu'elle pourrait se réinvestir, avant de passer un examen par exemple. Et lorsqu'on sait que plus de 33 % des lycéens déclarent se sentir "mal dans leur peau" (enquête Lefort, 2002), programmer des pratiques d'entretien physique semble alors pertinent en vue du maintien de leur santé.

"L'EPS participe de façon spécifique à l'éducation à la santé" (programme 1996). La question qui se pose serait plutôt de savoir comment fait l'enseignant d'EPS pour éduquer à la santé? Nous verrons ici que la " prévention à la santé" est nécessaire pour éduquer à cette dernière.

La prévention à la santé peut être considérée comme les " efforts destinés au maintien et à l'amélioration de la santé" (Boegli, l'éducation pour la santé à l'école, 1990). Ainsi l'enseignant d'EPS devra dans un premier temps sensibiliser ses élèves avant qu'ils adoptent des comportements à risque. En donnant des " opérations" (JP Famose, dossier EPS n°1, 1986) bien spécifiques, dans les "tâches définies" qu'il proposera, le professeur favorisera les bonnes réponses chez l'élève, qui lui éviteront de se mettre en danger du point de vue de sa santé physique. Dans un deuxième temps, l'enseignant corrigera les apprenants à l'aide de feed-back (Pieron, 1993) quand il observera des réponses préjudiciables à leur état de santé. Prenons un cas concret : lors de l'installation du matériel, si l'enseignant observe un élève qui soulève un poteau de volley-ball en ayant un dos rond, il devra lui indiquer qu'il faut lever la charge avec la force des jambes et en ayant le dos droit. Enfin, après avoir sensibilisé et corrigé, la prévention tertiaire, sera d'activités pour l'élève la reproduction d'un comportement nuisible ou préjudiciable à sa santé. Cette dernière étape permettra l'autonomie de l'enfant qui n'effectuera plus les mauvais gestes même en l'absence de son professeur.

Argumentaire SANTE

Un des objectifs de l'EPS est « l'éducation à la santé » (Programme Collège, 6° ; BO n°29 du 18 juin 1996). D'après la définition de l'OMS (1946) la santé se caractériserait par un état de bien être physique, mental et social (...). Le bien être mental peut passer par la recherche de plaisir, terme qui est souligné dans les textes officiels. En effet, les élèves de 6° présentent des traits caractéristiques tel que le « désir d'agir en vue d'un plaisir et d'un résultat immédiat » (Programme de 6°, BO n°29 du 18 juin 1996). Par ailleurs, en 3°, un des objectifs est de donner aux élèves « le goût de la pratique, le sens de l'effort, et le plaisir d'agir » (Programme 3°, B.O. n°10 HS du 15/10/98). Ainsi pour développer chez les élèves un état de bien être mental, il est intéressant de proposer des situations qui procureraient du plaisir. D'après Gagnaire et Lavie (La dialogique plaisir/insatisfaction comme moteur de l'évolution de conduites, Revue hyper EPS n°220, 2003), l'enseignant d'EPS pourrait proposer des situations alternant effort et plaisir. De plus, Delignières (in libres propos sur l'EP, Edition revue EPS, 2004) valorise la didactique de plaisir en EPS, car la construction d'une relation de plaisir à la pratique des APS doit être considérée comme l'acquisition fondamentale en EPS, conditionnant toutes les autres acquisitions, leur réinvestissement et en définitive leur utilité sociale. Cet auteur ajoute que le plaisir résulterait à la fois du sentiment d'auto-détermination et du sentiment de compétence.

Nous illustrerons ces propos à travers un exemple pris dans une classe de 3° lors d'un cycle de course d'orientation pour lesquels nous constatons des problèmes de motivation. En effet, ils ont tendance à « râler » car il faut courir longtemps. Par conséquent, ils ont du mal à rentrer dans l'activité car ils n'éprouvent pas de plaisir à courir longtemps. Or, la logique interne de l'APSA demande aux pratiquants d'être sur une logique d'efficience, c'est-à-dire de trouver un maximum de balises en un minimum de temps. L'enseignant peut proposer la situation suivante : les élèves se mettent par binôme affinitaire. Dans un premier temps, les élèves doivent aller chercher le maximum de balise en 10 minutes. Si le temps n'est pas respecté, les élèves seront pénalisés en nombre de balises. Dans un deuxième temps, les élèves doivent rapporter le plus de points possible sachant que les points attribués à chaque balise dépendent de leur éloignement et de leur **emplacement plus ou moins proche des lignes directrices**. Si le temps n'est pas respecté, les élèves seront pénalisés en points. Dans cette situation, les élèves peuvent augmenter leur sentiment d'auto-détermination dans la mesure où ce dernier se définit par la capacité à prendre des décisions stratégiques dans sa pratique et être responsable de ses choix lors de sa pratique. En effet, ici les élèves doivent choisir leur parcours, et sont responsables de leur choix au regard des points et du temps. Par ailleurs, les élèves peuvent augmenter leur sentiment de compétence dans la mesure où les élèves arrivent à courir longtemps (10 minutes voire plus), tâches qu'ils n'arrivaient pas à faire car leur demandant trop d'effort. Ainsi, l'enseignant espère avoir contribué au développement de leur santé mentale, par l'augmentation des sentiments d'auto-complaisance et de compétence, procurant du plaisir.

Très bien.

(Intro de partie) Dans notre troisième partie, nous envisagerons l'éducation à la santé sous l'angle du bien-être social avec l'idée selon laquelle c'est plus l'intériorisation de méthodes, l'acquisition de compétences méthodologiques par la pratique des APSA que leur nature propre qui peuvent permettre à l'élève de devenir un citoyen lucide, autonome, responsable, libre de ses choix ; **capable de s'adapter** à l'environnement, la société.

Tout d'abord, l'éducation au bien-être social peut passer par l'engagement de soi (faire des efforts), par l'acquisition du goût de l'effort par les élèves quelle que soit la nature de l'APSA. En effet, si l'on reprend les idées de D. Delignières (L'effort, revue EPS, 2000), « l'effort à court terme produit la performance ; la persévérance ouvre la voie de l'apprentissage ». Faire un effort augmente donc la quantité de ressources investies dans une tâche. Il s'agit bien ici de l'effort envisagé comme un moyen. Plus que l'engagement des élèves dans l'APSA amenant à une performance, l'enseignant éduque au bien être social et cela quelle que soit la nature de l'APSA s'il donne aux élèves le goût de l'effort, considéré comme un objectif en soi. C'est par l'engagement lucide dans la pratique des APSA (BO HS n°6 du 31/08/00) que les élèves vont pouvoir apprendre à s'engager et se contrôler dans l'activité, à développer leurs ressources pour acquérir une meilleure connaissance de soi. Cette compétence méthodologique suppose pour les élèves de pouvoir répartir leurs efforts dans l'activité. Par exemple, l'enseignant est en mesure de faire connaître aux élèves les méthodes de préparation à l'effort et de gestion de l'effort entre phases d'effort et de récupération.

Prenons l'exemple de l'APSA sauvetage avec des élèves de Terminale évalués au baccalauréat avec la compétence de niveau 1 « nager longtemps et vite tout en franchissant, en immersion, une série d'obstacles variés et disposés régulièrement sur un parcours choisi ». Cette épreuve nécessite de la part de l'élève une gestion cognitive de la répartition de ses efforts. En ce sens, l'APSA « sauvetage » à dominante énergétique est confrontée directement à l'effort physique et si l'enseignant optimise les conditions d'apprentissage en favorisant le nombre de répétitions (Bertsch, Le vertus de la répétition, 1995), l'effort pourra être « volontaire, contrôlé » par l'élève qui engagera ainsi « clairement sa responsabilité » (Delignières, 2000). On pourra espérer voir évoluer, dans une logique de contribution à l'éducation à la santé sociale, l'effort (court terme) envisagé comme moyen en goût de l'effort (long terme) envisagé comme un objectif afin de permettre à l'élève de s'adapter à l'environnement auquel on le confronte dans les APSA et par extension dans une société où l'école renforce la notion de mérite par l'effort. **excellent**

Cependant, dans les APSA à dominante énergétique, il faut veiller à ce que l'effort soit vécu tel un défi sur soi et non tel une contrainte. Pour ce faire, on pourra envisager l'effort sous une forme collective de l'APSA en valorisant un climat de maîtrise où les progrès sont premiers. De plus, il faut garder à l'esprit que le goût de l'effort est difficilement appréciable et que l'enseignant ne pourra pas vérifier exactement de l'atteinte de cet objectif.

Celui là, tu peux l'encadrer.

2^{ème} argument envisagé : CM 2 : « Se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement ». Les élèves apprennent à conduire individuellement et/ou collectivement une séquence d'apprentissage, à planifier un programme de transformation sur un aspect technique précis, à planifier un entraînement sur un temps plus long, à concevoir et mener un programme de préparation physique.

- confronter les élèves au fait d'être ensemble, de participer à des projets collectifs (APSA envisagée sous une forme collective) ; Dimension sociale => prise de décision / confrontation à des choix / autonomie.

3^{ème} argument : CM 3 : « Mesurer et apprécier les effets de l'activité ». Les élèves apprennent à mesurer et apprécier les effets de leur action, de celle des autres. Pour eux-mêmes, ils apprennent à éprouver les conséquences de l'activité, à construire des repères extéroceptifs et proprioceptifs. Par l'observation des autres, ils parviennent à distinguer les conduites d'apprentissage efficaces.

- connaître les résultats de son action. Savoir se situer pour mieux se projeter ; Dimension sociale => hygiène de vie / profil volontariste (C. Perrin) / habitus santé (réinvestissement)

P.S : Je ne suis pas trop persuadée de la pertinence de mon argumentaire !!! **je ne vois pas pourquoi, c'est ça**

En ce qui concerne le sujet, il y a donc bien 2 façons de rencontrer l'objectif de santé, sur le pôle santé sociale en EPS. Le premier consiste à confronter directement les élèves à des activités fléchées sur la santé, par les

activités scolaires de développement et d'entretien personnel ASDEP, ce qui va leur permettre d'apprendre des connaissances, des attitudes, des capacités, leur permettant de gérer la ligne physique d'adultes. Le rapport à la santé, sur le pôle social est donc direct, il consiste à donner les moyens à l'élève de continuer à s'entretenir physiquement, et ainsi être davantage sur le profil volontariste décrit par Claire Perrin.

Ce que tu essayais de démontrer, c'est que pour les activités n'appartenant pas à la CC5, l'accès à la santé, sur le pôle social, se fait de façon indirecte, par l'acquisition de compétences méthodologiques qui vont permettre à l'élève d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire de s'adapter à un environnement aujourd'hui maintenant, pour pouvoir être que de s'adapter à l'environnement demain, plus tard. On est bien sûr le pouce cède la santé, puisque l'on est très proche de la deuxième partie de la définition de la santé conçue comme un processus permettant de s'adapter à son environnement, c'est-à-dire comme une ressource, et pas seulement un état de bien-être physique et mental.

Plus l'activité fait sens chez l'élève, plus il a de chances de reproduire ou de transférer ses compétences ailleurs et plus tard.

Par exemple, en activité "course d'orientation" avec une classe de LEP de seconde, si il nous semblera envisageable de proposer aux élèves d'évoluer, de manière individuelle, sur un parcours que eux-mêmes auront choisi (itinéraire et temps de course). Ainsi, même si le parcours choisi n'est pas en " décalage optimal" (cf Allal, l'évaluation formative dans un enseignement différencié) avec les ressources sollicitées par les élèves durant les premières séances, nous émettons l'hypothèse selon laquelle, progressivement, le sentiment d'autonomie perçue ainsi que le sentiment de compétence feront surgir chez ce dernier un sentiment de plaisir, gage d'une certaine appropriation des compétences. C'est par ce qu'il se verra réussir dans une activité ou de surcroît l'environnement est instable que l'élève se sentira de plus en plus compétent et choisira, par la suite, des parcours de plus en plus adaptés à son niveau. De ce fait, l'activité fait " sens" chez l'élève, plus il a de chances de reproduire et transférer ces compétences ailleurs et plus tard.

Qu'advient-il des connaissances acquises par l'élève à la suite d'un cycle de volley-ball, lorsqu'il se retrouve avec une bande d'amis sur la plage pour faire un Beach volley?

Les connaissances techniques et tactiques, ainsi que des règles de base sont-elles alors plus utiles, bénéfiques pour l'élève que les connaissances sur son propre corps, son bon fonctionnement, autrement dit les connaissances protégeant son intégrité physique?

Selon l'article de Guy Belliet, sport de plage, gare à l'accident, 2006, le Beach volley, le frisbee, le sandball, ne peuvent pas réellement être considérés comme des sports à risque. Pour autant, quelques précautions sont indispensables pour éviter l'accident et faire en sorte que ces moments de détente, de plaisir entre amis ne se termine pas à l'hôpital. Ainsi, savoir s'hydrater avant et pendant la pratique pour éviter le placage ou la tendinite, s'échauffer et s'assouplir afin de diminuer les risques entre autres de déchirures, sont autant de connaissances qui paraissent dévalorisées aux yeux des élèves mais qui prennent tout leur sens dès que l'élève pratique de façon autonome en dehors du cadre scolaire.

Actuellement, les études montrent que 15 % des élèves sont en surpoids, ce qui peut s'expliquer en partie par une baisse des activités physiques. En effet, la société de consommation actuelle entraîne les adolescents dans les loisirs "passifs" tels que les jeux vidéo, la télévision. En s'attachant à la notion de plaisir éprouvé dans la pratique, l'EPS n'a-t-elle pas son rôle à jouer contre le surpoids des élèves et plus précisément la faible activité de ces derniers? Il est, en effet, légitime de penser que le fait de procurer du plaisir aux élèves en cours d'EPS peut donner naissance à l'envie de pratiquer en dehors de l'EPS, que ce soit dans le cadre de l'association sportive, dans un club sportif, ou encore dans sa vie future. Ainsi, le problème de surpoids est susceptible d'être combattu par l'augmentation de l'activité physique des élèves de façon volontaire à condition d'éprouver du plaisir. Dans cette logique, " l'essentiel est peut-être de cultiver, chez les élèves, un enthousiasme pour l'activité physique, en leur faisant vivre et ressentir le plaisir d'une pratique régulière" (Delignières, EPS et santé, 1994). Cette pratique peut alors améliorer non seulement la santé physique par l'augmentation de l'activité physique, mais aussi la santé sociale des élèves dans la mesure l'incitation à pratiquer dans un cadre extérieur à l'école peut amener les élèves à s'insérer dans un groupe social.

Nous allons nous appuyer sur sa définition de l'EPS discipline scolaire. Selon lui, " elle doit développer les conduites motrices pour l'apprentissage de connaissances, savoirs, modes d'action fondamentaux en vue de l'acquisition d'autogestion de leur vie physique, et de leur intégration sociale ". Pour cet auteur, l'EPS n'a pas pour objectif de " rendre les élèves hyper-performants dans chacune des APSE ". Les apprentissages doivent être utiles aux élèves et leur permettre : d'acquérir la connaissance sur soi, de s'adapter, de s'insérer dans la société, d'avoir accès à des aspects culturels. Il s'agit de favoriser des généralisations (dans un domaine d'action) en définissant des contenus d'enseignement en termes de savoirs généralisables (principes d'actions), spécifiques (règles d'actions), méthodologiques, regroupés en compétences. Selon DELAUNAY, être compétent, c'est " pouvoir appliquer des savoirs adaptatifs&nb sp; ???? ". La mouvance nantaise place l'élève en action au centre des apprentissages. Ce dernier sera amené à reproduire la compétence nouvellement acquise dans les mêmes conditions, puis à la transposer dans d'autres conditions de réalisation, et enfin, la généralisera. Prenons pour exemple un enfant de 6ème devant acquérir en saut et courses de haies la compétence suivante : " organiser sa course par rapport à la zone d'impulsion ". L'élève va par exemple organiser sa course d'élan en saut en longueur afin de prendre une impulsion avec son pied préférentiel. Il va répéter la tâche fixée par l'enseignant puis devra transposer cette compétence en course de haies où il s'agit d'avoir un appel à une distance optimale de la haie pour éviter d'être trop ralenti par cette dernière.

Je suis ok pour cet exemple, il s'agit dans les 2 cas de créer une vitesse optimale....., dans des habiletés de type "fermées".

Enfin, l'élève généralisera ce procédé en handball lorsqu'il devra réaliser un tir en extension en prenant son impulsion hors des 6mètres.

Mais là, je pense que tu rêve un peu: que fais tu de la pression défensive? De la coordination nécessaire inter train? Du stress de marquer ou pas? C'est bien là la limite de ce transfert, il existe le plus souvent... dans la tête de l'enseignant, mais pas chez l'élève, pour qui sauter en longueur n'a pas le même sens que jouer au hand.

Ainsi, l'élève développe des savoirs généralisables qui lui permettent d'améliorer sa motricité et de s'adapter à différentes situations.

L'enseignant d'EPS au collège possède une "autonomie dans ses choix pédagogiques" (mission de l'enseignant, BO 92). Cependant, pouvons-nous parler de liberté de choix lorsqu'il s'agit d'enseigner des activités risquées comme, par exemple, le javelot ?

En effet, pour veiller à la sécurité des élèves, l'enseignant devra opter pour une pédagogie directive. Par exemple, au niveau de l'organisation d'une séance de javelot, il imposera des normes sécuritaires (tel que le lancer en cascade, aller chercher le javelot une fois que tous les élèves l'ont lancé...), afin d'éviter des accidents. La liberté pédagogique est donc limitée en fonction des activités proposées.

Travail effectué: Package sur la sécurité

La liberté d'enseigner du professeur est partielle dans la mesure où il doit se soumettre aux programmes de la discipline afin de faire acquérir les compétences et connaissances aux élèves. Il doit aussi se soumettre (conformer serait plus juste...) à des textes appartenant au domaine de la sécurité afin de préserver la santé (l'intégrité physique) de ses élèves. En effet, prenons l'exemple d'une classe de 6ème en natation. Selon le b.o de septembre 2004, si l'enseignant est le seul au bord de l'eau et si la majorité de ses élèves n'a pas acquis le savoir nager, il a pour obligation de ne pas mettre la classe entière à l'eau. Ainsi, sa liberté d'enseigner sera contrainte à des règles de sécurité établies dans le but de préserver l'intégrité physique et psychologique des élèves dans la mesure où des élèves qui ne savent pas nager sont sujets à paniquer en milieu aquatique et ce suite à leur non acquisition du savoir nager (un peu compliquée à lire ta phrase...). Prenons un autre exemple dans un cycle de gym acrobatique afin de justifier de manière plus précise nos propos (formule à éviter, tu t'auto censure).

L'enseignant d'EPS ne peut laisser ses élèves appréhender seuls le salto avant car ce geste gymnique nécessite de passer par une prise de risque importante pour le réaliser ainsi qu'une perte de repères spatiaux. Par conséquent, toujours dans un souci de préserver l'intégrité physique de ses élèves, l'enseignant d'EPS se doit d'être à la parade lors de la réalisation du mouvement. Autrement dit, il se doit d'accompagner physiquement ses élèves dans la réalisation de ce mouvement afin que ceux-ci ne se blessent pas ou tentent des choses trop difficiles sous l'influence d'une trop haute estime de soi et ou de la volonté d'appartenir à un groupe (ordalie). Il convient aussi de dire qu'il devra aménager le milieu en fonction de sa classe et du niveau de ses élèves car des élèves ayant un bon niveau n'auront pas besoin d'une haute sécurité lors de la pratique.

En EPS, la pratique d' APS pose un problème spécifique de sécurité, aspect recouvrant différents domaines tels que les conditions matérielles du cours. Comme le stipule la circulaire du 9/03/1994 : "L'enseignant doit mettre en place une organisation matérielle non dangereuse par nature".

Dans le cas du saut en hauteur et surtout en fosbury, l'enseignant devra veiller à ce que l'élève chute sur une zone de réception adaptée, zone située sur la partie gauche du tapis de réception pour les élèves d'appel pied gauche. En effet, lors de cette technique de saut en rotation, un appel proche du poteau gauche pourrait avoir une fâcheuse conséquence: la chute de l'élève en dehors du tapis de réception.

L'enseignant devra donc disposer un plot à 1 mètre du poteau droit pour contraindre l'élève à un appel entre ce plot et le poteau droit. Une de ses consignes devra stipuler "l'obligation de la zone d'envol" afin de ne pas mettre ses élèves en danger.

Le sentiment de compétence des élèves constitue un facteur important que l'enseignant d'EPS devra prendre en compte afin de maintenir leur motivation et de les conduire à persévérer dans les situations d'apprentissage qu'il propose. On peut le définir comme la représentation que se fait l'élève de ses possibilités de réaliser ou non une tâche. Il est étroitement lié à la difficulté perçue par le sujet de la tâche à réaliser (ce qu'il évalue comme niveau de difficulté) ainsi qu'à l'interprétation de ses résultats. Renforcer le sentiment de compétence revient donc à réduire l'écart entre la difficulté perçue et la difficulté réelle, tout en s'assurant que l'élève se reconnaisse comme l'auteur de ses actes.

*Pour que ton argumentaire prenne de la valeur, il faudrait arriver à citer Delignières, par exemple dans libres propos sur l'EPS: **Le sentiment de compétence dépend donc de la difficulté de la tâche réalisée, mais également de l'impression d'avoir pu la maîtriser dans un délai et avec un coût raisonnables.***

Afin de justifier nos propos, prenons pour exemple l'APSA Escalade, enseignée à une classe de seconde où la compétence méthodologique visée sera de « se fixer et conduire de façon plus ou moins autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement » (Programme de seconde 2000). Le cycle se déroule sur un mur comportant des plans inclinés et les élèves sont amenés à hiérarchiser l'ensemble des voies ainsi qu'à noter celle qu'ils réussissent en tête, en moulinette et/ou à moitié. Le travail sera différencié par groupe de niveaux avec démonstration des meilleurs élèves et intervention de l'enseignant pour réguler. A la fin du cycle, chaque élève devra choisir trois voies à réaliser et seules les deux meilleures seront retenues pour l'évaluation.

Le fait de hiérarchiser les voies, de pouvoir travailler, pour les plus faibles, sur des plans inclinés où ils arrivent à grimper tout en échangeant avec des pairs et l'enseignant, de voir réussir ses camarades lors des phases de démonstrations, doit permettre d'éviter qu'un écart trop grand ne se creuse entre la difficulté perçue et la difficulté réelle. D'autre part, la possibilité offerte à chacun de choisir ses voies, d'individualiser le travail et de réussir de manière différenciée (tête, moulinette, demi-voie) offre à l'individu les conditions d'un sentiment de contrôlabilité. **Je connais le sentiment d'auto détermination, est-ce de ça dont tu veux parler? Sinon, il serait intéressant de citer l'auteur qui avance ce concept.**

Cette importance accordée au sentiment de compétence sera étroitement liée au maintien de la motivation des élèves car « le succès qu'un individu connaît dans une situation s'accompagne d'affects positifs, de plaisir, d'un sentiment de compétence qui, vont accroître ou au moins préserver sa motivation à l'égard de la tâche qu'il vient d'accomplir ». (Durand, L'enfant et le sport 1987)

Argument

Afin de maintenir la motivation des élèves et conduire ces derniers à persévérer dans les situations d'apprentissages, l'enseignant peut jouer sur leur sentiment de compétence. Si comme le dit Delignières (Effort, 2000), « l'effort à court terme produit de la performance, la persévérance ouvre la voie du progrès », il semble important que les élèves pour progresser, persévèrent dans les situations mises en place. Or un sentiment de compétence élevée peut conduire les élèves à persévérer car il leur permet de prendre du plaisir et « l'effort est accepté plus facilement par les élèves lorsque l'activité suscite des émotions » (Méard, Pour l'effort, 2000). Ainsi je fais l'hypothèse que l'enseignant peut en augmentant le sentiment de compétence de ses élèves les aider à progresser et stabiliser leur apprentissage. Prenons l'exemple d'une classe de 3^{ème} en demi-fond : l'enseignant pour aider les élèves à augmenter leur sentiment de compétence peut fixer des buts difficiles pour lesquels ils devront fournir des efforts. Il peut notamment organiser sa classe par groupe de 3, de niveaux hétérogènes, et demander à chaque groupe de battre le record du monde du 3000m. **Par trois, battre le record du monde du 3000 m en se relayant si je comprends bien, revient à faire 1000 m sur le rythme du record du monde tout seul pour un élève!!!!!! si déjà tu arrives à le battre en associant tous les élèves de la classe tu seras très forte, mais à trois c'est mission impossible même s'ils prennent tous de l'EPO. Surtout n'en parle pas à Bernadette, sauf si tu veux la faire rire.**

Ainsi les élèves auront le sentiment de se fixer un but difficile (**ça, c'est le moins qu'on puisse dire**) et devront fournir des efforts pour atteindre ce but. Nous pouvons alors supposer qu'ils auront un sentiment de compétence élevé qui les conduiront à davantage persévérer dans l'APSA, et ainsi progresser.

Quand il passait l'agrégation, Famose donnait ce genre d'exemple qui était révélateur de la non connaissance des élèves. On peut te faire la même remarque, ce qui peut se comprendre dans la mesure où effectivement tu n'as jamais vu des élèves en cours. Je te souhaite également la même carrière que notre ami Jean-Pierre Famose. Sinon, pour l'idée, c'est exactement ça. Mais c'est davantage pour battre le record du monde, ou au moins essayer de s'en approcher, du 1000 m que tu pourrais essayer de les grouper par 10. Peut-être qu'à ce moment-là leur temps ne serait pas trop éloigné, et encore.

Thème : alternance de tâche et donner du sens à la pratique.

Dans cet argument, nous nous appuyerons sur l'idée de Develay, in « pour une pédagogie du sens » spirales n°4 1992, selon laquelle trouver du sens dans une activité scolaire peut se faire en aidant les élèves à percevoir les relations entre la situation et son usage possible. Prenons pour exemple, la pratique de la natation avec des élèves de 4^{ème} ayant acquis le 1^{er} degré du savoir nager (programme collège 2008) .La compétence attendue sera alors de « nager sur une durée de 12 minutes, la meilleure performance possible principalement en crawl »Pour cela il paraît indispensable, que l'élève adopte, entre autres, une ventilation favorable pour tenir la durée. Mais à cet période de l'adolescence, l'enseignant peut –être confronté à des élèves qui font preuve de désengagement (programme cycle central 97). **A partir de cette année, 97, c'est de l'écrit 1.**

Pour aider ces élèves à trouver du sens (Charlot « du rapport au savoir » 1997) dans la pratique, il peut décider de les confronter à une situation fortement finalisée (Ubaldi cahiers du cedre N°3 2002).Prenons l'exemple d'un élève que nous pouvons décrire selon UBaldi (op cit) comme « alternateur apnéiste ».Pour l'aider à comprendre l'importance de la respiration, nous pouvons lui demander de nager dans un premier temps 3 min. Mais, nous pouvons supposer que cet élève caractérisé par le fait qu'il n'a pas une expiration longue et une inspiration brève va très vite se fatiguer et ne réussira pas à nager le temps demandé. Ainsi en confrontant l'élève à cette situation, on peut supposer que par la suite qu'il trouvera du sens à une situation décontextualisée qui permettra de faire un « zoom » (Ubaldi op cité) sur le problème respiratoire rencontré par cet élève. Car cette situation sera l'occasion pour l'apprenant d'acquérir des connaissances et des capacités lui permettant de progresser. **D'accord, mais encore faut-il qu'il trouve du sens à la situation de nager 3'.**

Argument

Afin de maintenir la motivation des élèves et conduire ces derniers à persévérer dans les situations d'apprentissages, l'enseignant peut jouer sur leur sentiment de compétence. Sachant qu'il est nécessaire que les élèves répètent pour progresser (Bertsch, Les vertus de la répétition, 1995), il semble nécessaire que ces derniers restent motivés et aient envie de persévérer pour progresser. Or l'élève ne s'engage que s'il se sent capable de réussir. Lorsqu'il pense ne pas pouvoir réussir, l'élève adopte un comportement non adaptatif (Deweck, Motivationnal processes affecting learning, 1986), pour ne pas avoir à faire la preuve de son incompetence. Dès lors, conduire l'élève à augmenter son désir de compétence peut permettre qu'il s'engage de façon adaptative et qu'il prenne du plaisir. Selon Delignères (Libres propos sur l'EP, 2005), le plaisir est lié à la fierté d'avoir atteint des buts difficiles pour lesquels les élèves ont eu à fournir des efforts (c'est-à-dire au sentiment de compétence). Ainsi je fais l'hypothèse que l'enseignant peut, en augmentant le sentiment de compétence de ses élèves, les aider à progresser et stabiliser leur apprentissage. Prenons l'exemple d'une classe de 3^{ème} gymnastique devant déterminer eux-mêmes la difficulté des éléments. Ainsi les élèves classent chaque élément proposé(s) par l'enseignant : A facile, B moyennement facile et C difficile. L'enseignant peut exiger que tous les élèves choisissent au moins un élément C dans leur enchaînement. Les premières séances auront pour but de conduire les élèves à réussir leur élément C choisi, en mettant en place des ateliers. Dès lors les élèves seront conduits à faire des efforts pour réussir cet élément. S'ils y parviennent, l'enseignant peut espérer qu'il ait augmenté leur sentiment de compétence, ce qui pourrait conduire à ce qu'ils acceptent davantage de répéter leur enchaînement et qu'il persévèrent afin de réussir leur enchaînement devant la classe entière lors de l'évaluation.

C'est bien, mais pourquoi avoir choisi d'écrire cet argumentaire en roumain? Disons que je mets sur le compte de la fatigue cette pluie de fautes d'orthographe. N'oublie pas que le jury est farci de vieux cons, comme moi, qui sont sensibles à la qualité de l'écriture. De plus, parmi les recommandations du président de jury figure toujours la maîtrise de la langue française. Ne te saborde donc pas.

Travail effectué : Package sur le statut positif de l'erreur

En EPS, les élèves sont jugés par leurs pairs et leur professeur dans la mesure où les prestations sont publiques. Ceci constitue un moyen pour le professeur d'EPS d'adapter son enseignement aux difficultés que rencontrent ses élèves. Ainsi, ce jugement devient bénéfique à son enseignement et tend à répondre favorablement à ses missions principales qui sont instruire, éduquer et former de futurs citoyens autonomes et conscients de leurs apprentissages. (Circulaire mai 1997). Cependant, pour les élèves, ce jugement peut les déstabiliser voir même les démotiver car un élève peut se retrouver en échec face à ses pairs. Autrement dit, un élève inapte (**trop fort, en échec temporaire**) ou qui ne sait mobiliser ses ressources pour réussir peut devenir un décrocheur selon Blaug 2000 : « Que faut-il faire des décrocheurs ? ». Il convient donc de la part de l'enseignant, de rendre positif le statut de l'erreur en expliquant aux élèves en échec que ce n'est pas parce qu'ils n'y arrivent pas maintenant qu'ils n'y arriveront pas plus tard. Il devra donc éviter le développement de la résignation apprise en leur expliquant que leurs erreurs sont une aubaine pour leurs apprentissages car les faire maintenant leur permettra de ne pas les refaire plus tard. Pour cela, il utilisera des feedbacks qualitatifs et quantitatifs ce qui permettra aux élèves de donner du sens à leurs erreurs (Charlot 1997 : « Du rapport au savoir »). Autrement dit, l'enseignant attribuera à l'erreur un rôle positif en essayant de faire comprendre à l'élève que celle-ci est bénéfique pour son apprentissage futur. Ainsi, nous pouvons dire grâce à Piéron (dossier EPS n°16) que l'enseignant d'EPS en fournissant plus de temps de pratiques aux élèves, en diversifiant les aménagements matériels et en leur procurant davantage d'informations sur leurs prestations dans un cadre fait d'approbations et d'encouragements, contribuera à rendre l'erreur positive et favorisera la réussite pédagogique. En résumé, cette méthode diminuera l'impact négatif de l'erreur aux yeux des élèves. **Parfait**

Afin de justifier ces propos, prenons l'exemple d'une classe de 3^{ème} en natation. Les élèves ont tous acquis le savoir nager mais certains n'arrivent pas à plonger car ils n'ont pas le corps gainé quand ils rentrent dans l'eau et ils n'ont pas pris conscience que **ce sont** les mains puis la tête qui rentrent en premier dans l'eau lors du plongeon. Ainsi, ils font des « plats » comme on à l'habitude de le dire en natation. Face à ce constat, les élèves peuvent "baisser les bras" car ils se rendent compte qu'ils ne savent pas faire comme les autres. C'est à cet instant précis que l'enseignant devra leur démontrer que leurs erreurs qu'ils font sont bénéfiques à leurs apprentissages. Pour cela, il mettra en place un atelier où les élèves travailleront le plongeon afin de comprendre leurs erreurs. Il positionnera un cerceau sur l'eau qu'il attachera à la ligne d'eau et au rebord de la piscine. Le but pour les élèves sera de plonger dans ce cerceau sans que leur corps touche celui-ci. Au cours de cet exercice l'enseignant sollicitera les élèves en leur demandant de verbaliser (Delignères 1994 : « Apprentissages moteurs et verbalisation ») les raisons de leurs échecs ou réussites. Cette pédagogie différenciée (L.Allal 1979 : « Evaluation formative dans un enseignement différencié » où les élèves apprennent les mêmes choses à des vitesses différentes, permettra à ceux-ci d'attribuer un statut utile à l'erreur dans leurs apprentissages. **D'accord.**

LE STATUT POSITIF DE L'ERREUR

Nous voudrions montrer qu'une condition essentielle aux progrès des élèves réside dans la prise de conscience et l'explication par ces derniers de leurs erreurs. Selon nous, il ne suffit pas de dire: je me suis trompé; il faut dire comment on s'est trompé.

Il est alors nécessaire que les élèves et l'enseignant donnent un statut positif à l'erreur: "l'erreur n'est pas quelque chose de faux, c'est l'aboutissement d'un raisonnement qu'il faut comprendre pour essayer de le dépasser". R.Baldy, Cahiers pédagogiques n°256, 1987. Ainsi, l'erreur peut devenir une source de motivation pour l'élève qui veut aller au delà.

Développons l'exemple d'une conduite motrice typique chez des nageurs débutants en crawl. Ceux ci commettent l'erreur de relever la tête en extension lors des déplacements. (ceci correspond à un obstacle construit par l'attitude de terrien qui privilégie les informations verticales). Cette extension provoque une augmentation du maitre-couple du nageur, qui entraîne à son tour un redressement du corps. Pour faire émerger les erreurs des élèves, l'enseignant propose une tâche semi-définie. Précisons qu'il opte pour une tâche dans laquelle seules les opérations ne sont pas **données aux élèves**, mais où le but, l'aménagement matériel et les critères de réussites ont été spécifiés (Famose, Dossier EPS n°1, Tâches motrices et stratégies pédagogiques, 1983). La tâche consiste pour les élèves à effectuer une longueur de bassin en crawl sans toucher le sol dans une profondeur d'eau minime, c'est à dire que les élèves ont de l'eau jusqu'à mi-cuisses.

Ainsi, l'enseignant tente de faire apparaître l'erreur pour mieux la traiter. Pour réussir cette tâche, les élèves devront comprendre qu'en alignant la tête et le tronc, leur corps se redresse vers la verticale, au lieu de s'allonger et rechercher l'horizontale. S'ils y parviennent, la résolution de cette erreur aura permis aux élèves de dépasser consciemment un **problème** posé par la natation **en eau peu profonde** et peut, peut-être, leur donner envie de progresser dans l'activité. Pour les élèves ne parvenant pas à corriger leur erreur, l'enseignant pourra modifier la tâche afin d'aider les élèves et pour que l'échec ne devienne pas dévalorisante et démotivante. La tâche consistera alors pour eux à effectuer une longueur de bassin en visualisant des objets placés au fond de l'eau, puis de les énumérer au professeur. Dans ce cas, l'enseignant ne sanctionne pas l'erreur, "il veille à rendre acceptables les échecs, comme une expérience nécessaire sur la voie du progrès". Programme d'EPS du cycle central, BO n°1 HS du 13/02/97. "Quand on a le droit de se tromper impunément, on est toujours sûr de réussir".
E.Renan

Quand l'enseignant d'EPS s'adresse à sa classe, il s'adresse d'abord à une grande hétérogénéité d'élèves. Or, d'après le code de l'éducation (B.O n°7 du 13/07/00) l'EPS doit contribuer à la lutte contre l'échec scolaire. Comment l'enseignant peut-il y participer?

Avant toute chose, tous les élèves doivent être en mesure de comprendre ce qu'on leur demande. Selon LA GUARANDERIE ("profils pédagogiques" centurion 1980), il y aurait 3 types d'élèves: auditifs, visuels, kinesthésiques.

Permettre à tous les élèves de comprendre, ce serait déjà permettre à ces 3 types d'élèves de comprendre et intégrer les consignes données par l'enseignant.

Pour les AUDITIFS: l'enseignant pourra favoriser les consignes orales (avec par exemple des repères mnémotechniques). En gym concernant la réalisation d'un ATR: "tout ton corps est aligné et dur comme du bois".

Pour les VISUELS: l'enseignant n'oubliera pas d'effectuer (ou de faire effectuer) des démonstrations (apprentissage vicariant). On pourra aussi lui donner des repères adaptés. En gym, concernant la réalisation d'1 ATR pour que la tête soit bien dans le prolongement des épaules, penser à regarder le mur derrière soi.

Pour les KINESTHESIQUES: la démonstration avec parade semble appropriée. Toujours pour la réalisation d'1 ATR, l'enseignant fera effectuer à 3 élèves une démonstration: pendant qu'1 est monté à l'ATR, le 2 le pare et le 3 lui passe un bâton le long du dos pour qu'il sente bien l'alignement.

Cette classification d'élèves n'est bien sur qu'un exemple. Ce n'est qu'à partir d'une bonne connaissance de sa classe que l'enseignant d'EPS pourra proposer le ou les modes de fonctionnement les plus adaptés. Tout ceci pour tenter d'offrir à tous les mêmes chances de réussite et donc mieux lutter contre l'échec scolaire.

L'enseignant a pour mission de favoriser la réussite de tous ses élèves (Texte mission de l'enseignant 1997) et au regard de l'hétérogénéité d'une classe, il semble que prendre en compte les différents profils cognitifs des élèves puisse être une solution. Ainsi pour faciliter l'apprentissage de ses élèves, l'enseignant peut proposer différentes formes de médias. Selon De La Garanderie (les profils pédagogiques, 1984), il existe différents profils cognitifs c'est-à-dire que tous les élèves ne sont pas sensibles aux mêmes outils de communication. Il distingue trois types de profils : auditif, visuel et kinesthésique. Par exemple, lors d'un cycle de gymnastique avec des élèves de 5^{ème}, pour faciliter l'apprentissage de l'ATR, l'enseignant peut proposer à ses élèves visuels pour lesquels il est plus facile de comprendre les consignes à l'aide d'image et de représentation, des schémas ou encore demander à un élève qui s'est réalisé l'ATR de réaliser une démonstration. Pour un élève auditif pour lesquels la simple verbalisation de ce qu'il y a à réaliser suffit, l'enseignant peut donner des consignes verbales comme « pose tes mains loin puis élève ton bassin afin de l'aligner avec tes bras », « regarde entre tes mains », "tout ton corps est aligné et dur comme du bois"... Enfin pour un élève plutôt kinesthésique qui a besoin d'avoir des critères et des retours sensoriels pour comprendre, la démonstration avec parade semble être plus appropriée. L'enseignant peut faire effectuer à 3 élèves une démonstration: pendant qu'il est monté à l'ATR, le 2^{ème} le pare et le 3^{ème} lui passe un bâton le long du dos (**j'aime pas**) pour qu'il sente bien l'alignement. Cependant, il semble important de garder à l'esprit que l'hétérogénéité doit rester une richesse. La diversité des profils d'une classe peut conduire l'enseignant à aider ses élèves à s'adapter à différents médias ce qui rendra l'élève d'autant plus efficace et efficient dans des situations très variées.

parfait

L'enseignant tentera de proposer des médias différents pour répondre aux différents styles cognitifs de ses élèves qui vont ainsi construire leur représentation fonctionnelle, que l'on peut définir comme l'ensemble des connaissances nécessaires à la réalisation de l'action. Pour des élèves qui sont orientés par un style visuel (DE LA GARANDERIE) avec une intelligence visuelle (H. GARDNER, *Les formes de l'intelligence*, 2001), l'enseignant proposera une démonstration de la part d'un élève sachant faire. Ainsi l'élève pourra se construire une image mentale de l'action à réaliser en vue de transformer ses représentations fonctionnelles initiales et donc sa motricité. Pour des élèves plus auditifs, on s'axera sur la verbalisation des critères de réalisations (Bonniol et Genthon, *L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation*, 1989). Par exemple pour l'apprentissage de la roue avec des élèves de 5^{ème}, l'enseignant demandera à un élève de faire une démonstration pour répondre aux élèves "visuels" qui pourront se construire une image de l'action à réaliser. De plus, l'enseignant détaillera les critères de réalisations (pose alternée des mains, poussée sur la jambe d'appui...) pour que les élèves "auditifs" puissent se construire leur représentation fonctionnelle. L'enseignant tentera donc de proposer des médias différents pour répondre aux différences des élèves afin qu'ils puissent se transformer. Cependant au regard de l'hétérogénéité des élèves et des nombreuses formes d'intelligences (huit selon GARDNER), il sera difficile à l'enseignant d'être toujours en adéquation avec leurs styles cognitifs.

Argument :

les styles pédagogiques

Les feed-back sont un outil pédagogique à disposition de l'élève afin de lui permettre de diminuer l'écart (les cognitivistes parlent de discrédance) entre son action et le but qui le guide. Nous allons nous intéresser dans ce paragraphe à la relation entre le professeur et l'élève : la pédagogie.

L'enseignant va faire varier son style pédagogique en fonction de la transformation qu'il **souhaite?** obtenir chez l'élève. Ainsi, la nature des feed-back (PIERON) évolue selon les étapes de l'apprentissage moteur. L'enseignant va tout d'abord rechercher l'efficacité de l'élève en action : il veut que l'élève atteigne l'habileté motrice fixée. L'enseignant, à travers une tâche semi définie, va lui donner un retour d'information en lui posant des questions. L'enseignant adopte un style interactif et interroge l'élève sur ce qu'il vient de faire : on parle de feed-back interrogatif. En course de haies, l'enseignant peut demander « à quel endroit prends-tu ton impulsion ? As-tu l'impression de t'écraser après le passage des haies ? » . L'enseignant aide l'élève, **qui apprend "en cherchant"**, à trouver la réponse motrice adaptée au problème soulevé par la tâche.

Une fois l'habileté acquise, l'enseignant a pour objectif de rendre l'élève efficace, c'est-à-dire efficace avec un gain de temps et d'énergétique. L'enseignant adopte alors un style normatif et peut demander à l'élève, **qui va apprendre "en copiant"**, de répéter un geste sans changer les conditions de réalisations. L'enseignant fournira des feed-back descriptifs puis prescriptifs : « Tu perds du temps car tu t'écrases lors de ton premier appui après le passage de la haie. Tu devrais essayer de passer au raz de la haie et ne plus la sauter ! ». L'enseignant varie son style pédagogique dans le but de respecter les étapes de l'apprentissage de ses élèves.

Ça va

L'enseignant peut varier les styles pédagogiques en fonction des caractéristiques de ces élèves et de leur étape d'apprentissage moteur.

Ainsi pour des élèves étant encore dans « l'étape émotionnelle » (Bui-Xuan), l'enseignant pourra axer sa pédagogie sur un style plutôt incitatif. Il proposera alors des situations ludiques, globales et fonctionnelles. Par exemple dans l'activité natation, il peut mettre en place une situation dans laquelle les élèves, qui ont encore des problèmes affectifs liés au milieu aquatique et aux changements de repères, devront réaliser un parcours aquatique. Ces élèves devront successivement nager sur 10 mètres en nage ventrale avec une planche sous le ventre, passer par dessus puis par dessous des tapis flottants, puis de nouveau nager sur le dos. Ce type de situation permettra non seulement aux élèves de pouvoir régler leurs problèmes affectifs tout en jouant, mais aussi au professeur de remarquer les problèmes de chacun afin d'envisager les prochaines séances.

De la même façon, pour des élèves étant dans « l'étape fonctionnelle » de leur apprentissage, le professeur utilisera un style plus interactif et proposera alors des situations de type « résolution problème » (Amade Escot), ou tâche semi définie (Famose). Ce type de situation permet aux élèves de rechercher l'efficacité maximale dans l'atteinte du but de la tâche par une activité tâtonnante, dite par essai/erreur. L'enseignant ne spécifie alors que le but de la tâche à ces élèves, et par des retours d'informations sur leurs prestations, ils les aide et les dirige vers l'atteinte du but. Par exemple en natation, l'enseignant proposera une tâche dans laquelle les élèves devront tout d'abord réaliser un 50m crawl en comptant leur nombre de cycle de bras, puis un deuxième 50m où ils devront réduire ce nombre par deux (**ambitieux!!!!**). Le thème de cette séance étant l'amélioration de la propulsion des bras en crawl, les élèves devront dans cette situation, rechercher la meilleure solution possible pour atteindre le but (qui est alors la réduction du nombre de cycle bras par deux, **à mon avis difficile**). A la fin de la situation les élèves et l'enseignant discuteront alors de ces solutions. Cette pédagogie interactive permet ainsi à l'enseignant d'orienter l'apprentissage des élèves.

Enfin, pour des élèves étant dans « l'étape technique » de leur apprentissage moteur, l'enseignant devra utiliser une pédagogie **plus** directive, afin de répondre aux attentes des élèves, en leur donnant les réponses à leur questions. Ainsi, l'élève voulant améliorer son temps aux 100m crawl, pourra demander au professeur « comment dois-je faire pour effectuer la culbute lors des virages afin d'améliorer mon temps ? ». Ici, le professeur, lui expliquera les différentes phases de la culbute, à savoir la prise de distance initiale par rapport au mur, la rotation avant enchaînée avec la vrille, puis la poussée au mur et l'alignement des segments. Cette pédagogie directive répondra ainsi aux attentes de l'élève.

Bien!!!!!!

Chez un élève débutant en activité escalade, on observe un comportement caractéristique. Il se tient en position verticale, les jambes plus ou moins tendues, et cherche à attraper les prises au-dessus de sa tête en tâtonnant bras tendus, tout en maintenant son bassin très près de la paroi. Le problème de cet élève est que pour grimper il se hisse en tirant sur ses bras.

À fin d'y remédier, nous proposons la tâche suivante. Le but pour l'élève est d'aller toucher la chaîne du relais. Les aménagements sont de grimper en moulinette en étant assuré corde tendue dans une voie d'environ six mètres cotée 4a ou 4b (ce qui correspond au niveau de l'élève). Il est interdit d'attraper les prises plus hautes que la tête. Les opérations décrites ci-après sont données à l'élève uniquement dans le cas où il ne trouverait pas de solutions. Il s'agit de décoller le bassin de la paroi, monter les pieds (au niveau des genoux) et pousser sur les jambes. Le critère de réussite sera de grimper la voie de plus en plus vite.

Si cette tâche est facilement réussie plusieurs fois consécutivement, on peut en augmenter la difficulté à fin de la rendre optimale pour l'élève. Il s'agira par exemple de diminuer le nombre de prises de pied en n'autorisant que les prises d'une certaine couleur. Cet aménagement obligera l'élève à ne plus avoir les pieds au même niveau, à avoir plus d'amplitude lors de la poussée de jambes et à enchaîner plusieurs mouvements pour atteindre les prises de main.

Cette tâche peut également être rendue plus énergétique dans le cas où l'élève réussit malgré l'augmentation de la difficulté. Il lui sera alors demandé de grimper la voie un maximum de fois dans un temps limité.

Dans cette tâche, les opérations ne sont pas données à l'élève, il s'agit selon les termes de J.P Famose (Apprentissage moteur et difficulté de la tâche 1990) d'une tâche semi-définie. Le but est clair, précis et concis à fin qu'il ait du sens pour l'élève. Parmi les éléments constitutifs de la tâche, la consigne « ne pas attraper les prises plus hautes que la tête » est l'aménagement qui va poser problème à l'élève. Pour réussir, il ne peut pas se hisser en tirant sur les bras, de ce fait il doit trouver de nouvelles solutions motrices (opérations décrites ci-dessus). Notons que dans le but de diminuer les appréhensions d'ordre affectif il est demandé à l'assureur de maintenir la corde tendue.

Cette tâche peut être proposée dans l'objectif d'atteindre la compétence propre au groupe des activités physique de pleine nature suivante : « construire son déplacement au fur et à mesure de son action » (BO n° 29 du 18 juillet 1996). En effet, dans cette tâche l'action d'aller attraper des prises de main "réglementées" induit une position des pieds et une poussée de jambe adéquats. Le déplacement est ainsi construit autour de l'action d'attraper une prise déterminée au préalable.

Ainsi cette tâche s'inscrit dans la finalité d'acquisition par la pratique de connaissances et compétences relatives aux APSA.

Argument de la sur la place de la technique différente selon les APSA enseignées

Tout d'abord, la place de la technique peut varier selon les activités physiques sportives et artistiques (APSA) et l'enseignant d'EPS, lors de la phase de conception, va devoir prendre en compte cet élément afin de l'analyser et de transmettre par la suite à ses élèves des connaissances techniques dans telle ou telle activité. En effet, certaines APSA peuvent être plus "techniques" que d'autres. Appuyons nous sur plusieurs exemples. En athlétisme, la course de demi-fond peut se caractériser comme une activité peu technique. L'enseignant va donner aux élèves des contenus pour gérer l'effort physique, la régularité de la course afin de leur permettre d'établir un projet de performance et ainsi l'amener à gérer ses ressources de manière autonome mais la technique issue du sportif de haut niveau n'est que peu abordé. En revanche, en escalade, la technique sécuritaire est une des premières connaissances que l'élève va devoir posséder afin de pouvoir pratiquer en toute sécurité et se préserver face à différents facteurs de risques qui peuvent survenir lors de la pratique. Dans une classe de 4^{ème} où la plupart des adolescents n'ont jamais abordé l'APSA Escalade en milieu scolaire et se situant ainsi au niveau 1 des compétences attendues dans les nouveaux Programmes du collège de 2008, la première séance (voir les deux premières séances) seront consacrées à l'apprentissage de techniques sécuritaires. **Non. Sinon les élèves vont demander quand est-ce que l'on fait de l'escalade, mdame? Qu'il soit incontournable de transmettre ses connaissances sécuritaires au cours des deux premières séances, oui. Mais qu'il faille attendre la troisième séance pour commencer à grimper, non.**

Ces techniques telles que le nœud en huit, la mise en place correcte d'un baudrier, l'assurage des camarades (« assurer un partenaire en toute sécurité » Niveau 1 Escalade Programmes collège 2008) seront corrigés voir évalués par l'enseignant d'EPS afin d'entrer dans l'activité en toute sécurité. Rappelons que l'escalade est une activité à risque et que les élèves devront « s'engager lucidement dans la pratique de l'activité » en « assurant leur propre sécurité et celle des autres » (Programme de seconde 2000). C'est qu'à partir des séances suivantes que les élèves pourront commencer à grimper en moulinette en binôme (un grimpeur et un assureur) après accord de l'enseignant. Nous observons alors que, dans certaines APSA, la place de la technique sportive est prédominante et impose d'être transmise aux élèves en début de cycle alors que, au contraire, pour certaine elle est mineure. **Ou, pour ne pas vexer un correcteur qui serait éventuellement coureur de demi-fond, tu dis que dans certaines activités il semble que la technique soit moins incontournable.**

Au niveau des textes officiels et plus précisément des programmes d' EPS collège (2008) et lycée (2000-2001) la place de la technique sportive dans l'enseignement de l' EPS est très minoritaire : tandis qu'elle constitue une des quatre connaissances (techniques et tactiques) attendues au lycée, elle n'apparaît que très succinctement dans les programmes collèges. Du fait de cette attention très relative portée à la technique sportive dans les textes officiels, nous **pourrions** alors penser que son rôle dans l'enseignement de l' EPS le sera tout autant. Pour autant, que ce soit au collège ou au lycée, l'évaluation de l'élève en EPS concerne prioritairement la performance motrice et l'efficacité de l'élève dans l'action. (Deux tiers de la note au collège et 60% au lycée, textes de 1987 et 2002 sur l'évaluation). De ce fait la technique sportive, qui influence considérablement la performance de l'élève dans le sens où celle ci lui permet de progresser dans l'activité, connaît alors une toute autre importance que celle qui lui était attribuée par les programmes de la discipline et devient donc un facteur déterminant de la note de l'élève en EPS. De plus, la technique sportive peut être utilisée à d'autres fins (sécuritaires, stratégiques...) et peut ainsi se voir attribuer différents rôles en EPS, plus ou moins secondaires, avec par exemple la transmission de techniques de parades en gymnastique ou d'assurance en escalade.

Jusqu'à là c'est très bon.

De ce fait le rôle de la technique sportive ne se cantonne seulement à l'acquisition de compétences motrices et celle ci peut ainsi permettre l'acquisition de compétences méthodologiques et sociales déterminées dans les programmes lycée et collège de la discipline.

Mais cette phrase mériterait à elle seule un autre argumentaire puisque tu vas nous parler du maillage des compétences culturelles avec les compétences méthodologiques.

Le rôle et la place de la technique dépendent en grande partie de la conception que l'enseignant a sur l'enseignement de l'EPS. Un enseignant proche de la conception culturaliste sera plutôt centré sur les apprentissages moteurs des élèves, sur les compétences culturelles, et s'attachera donc à ce que les élèves acquièrent les techniques qui leur permettront de devenir plus efficace dans l'action avec pour finalité de voir une augmentation de la performance.

Prenons pour exemple un enseignant spécialiste d'athlétisme, proche du courant culturel qui propose (avec le reste de l'équipe EPS) un cycle de saut en hauteur à sa classe de seconde. Sa volonté première sera de leur apprendre les techniques efficaces du haut niveau (course en courbe, prise d'avance en translation, appel pied gauche (pour les droitiers), levé du genou droit, regard vers le poteau de gauche...) afin de voir leur performance augmenter et ainsi voir de meilleures notes lors de la notation, tant sur la partie performance que celle relative aux habiletés motrices. Un enseignant proche du courant naturaliste ne s'orientera probablement pas **autant** vers le versant de la performance mais plutôt sur l'acquisition de compétences méthodologiques comme « se confronter à l'application et à la construction de règles de vie et de fonctionnement collectif (CM4 des programmes de seconde de 2000) en se centrant sur la co évaluation, l'entraide plutôt que sur la technique. **Désolé, mais cette compétence relève davantage de la conception intégratrice c'est-à-dire du volant social de l'EPS. Tu aurais pu davantage mettre en avant la conception développementaliste en proposant à ces élèves en saut en hauteur, d'avoir un vrai projet de saut, en leur donnant par exemple uniquement 7 sauts au maximum à effectuer, afin qu'ils aient un engagement plus lucide, en les mettant par doublettes afin qu'ils puissent identifier et apprécier les effets de l'action. Là, tu es plus sur la mobilisation de leurs ressources, dans le but d'apprendre à apprendre.**

Néanmoins la conception de l'enseignant n'est pas forcément aussi tranchée, mais doit plutôt être considéré comme une tendance qui oriente son enseignement plus sur les compétences culturelles ou méthodologiques, et non exclusivement sur l'une d'entre elles.

Prenons pour exemple, un comportement observé lors d'une première séance en tennis de table avec des élèves de 6^{ème}.

Chez un de ces élèves nous pouvons observer le comportement suivant :il pousse la balle en revers , il a le bras collé au corps et son intention est centrée sur la frappe, il ne prend pas en compte la trajectoire de la balle , ni son adversaire .Ce comportement peut s'expliquer à la lumière des travaux effectués en psychologie cognitive. En effet, selon Bernstein dynamicien, l'élève observé serait au premier stade d'apprentissage, nommé « gel des degrés de liberté ».Il adopterait un mouvement dans lequel les articulations seraient bloquées. Ainsi cet élève effectue le geste de revers en utilisant uniquement son épaule, bras et avant-bras ne pouvant être dissocié. **Parfait**

Afin d'aider l'élève observé à augmenter ses degrés de liberté et à dissocier ses gestes pour qu'il réussisse à utiliser différents coups, nous pouvons nous appuyer, sur les travaux de Jecker in revue EPS. Cet auteur identifie trois types d'incertitudes sur lesquelles l'enseignant peut jouer pour faciliter l'apprentissage de ses élèves. Ce sont les incertitudes événementielles, spatiales et temporelles. Afin de réduire la charge d'information à **traiter** par l'élève pour lui permettre de se focaliser sur la trajectoire de la balle, l'enseignant d'EPS peut dans un premier temps diminuer ces incertitudes par un aménagement matériel (Rias.athlétisme, aménagement matériel, apprentissage1987) et une forme de groupement spécifique : les diades **dissymétriques**.

L'élève **qui ne joue qu'**en revers sera placé avec un camarade qui lui maîtrise le coup droit et le revers. Ainsi, afin de réduire les incertitudes spatiales et événementielles pour le débutant, l'élève débrouillé devra envoyer alternativement la balle à droite puis à gauche de la table adverse dans des cercles tracés sur la table.

Ainsi, nous espérons que cette situation favorisera le dégel des degrés de liberté de l'élève en difficulté en l'aidant à se focaliser sur la trajectoire de la balle afin qu'il adapte son coup pour produire des trajectoires simples en coup droit et en revers.

Problème, problème.

Si tu souhaites expliquer la maîtrise progressive des degrés de liberté, du point de vue des théories des courants dynamiques, il faut que tu le fasses au regard des contraintes environnementales qui s'exercent sur l'élève. Autrement dit, ce sont les contraintes du système qui s'exercent sur l'élève (un des éléments du système) qui vont le pousser à abandonner un mode de coordination rudimentaire (dans ton exemple, le renvoi en poussette) pour passer à un mode de coordination plus élaboré, plus économique. Or, dans ton exemple, tu suggères que les modifications comportementales sont dues à une prise de décision plus pertinente, consécutive à une prise d'information qui doit se focaliser sur la trajectoire de la balle de ping. De ce fait et l'élève qui apprend ce nouveau geste de frappe de balles à bien recours à des opérations mentales conscientes, ce qui n'est pas recevable du point de vue des partisans des théories écologiques des courants dynamiques.

J'aurais préféré que tu le dises, que l'élève, soumis à des frappes alternatives à droite et à gauche va devoir trouver une organisation segmentaire, notamment en terme de dissociation bras jambes, qui lui permette d'effectuer un enchaînement de frappes sans perturber son équilibre général, et lui permettant de trouver de la fluidité dans cet enchaînement. Alors, tu pourras dire que l'élève a appris dans l'action a gagné en fluidité, notamment en abandonnant un système de frappe en poussette qui était bien trop contraignant, bien trop énergétique.

Dans le champ des théories de l'apprentissage moteur, les théories écologique et cognitive apportent un intérêt complémentaire à l'enseignant d'EPS. En effet, le versant écologique propose des explications là où le versant cognitif touche ses limites : comment l'élève fait-il le choix de son action lorsqu'il est confronté aux contraintes et exigences de la situation motrice. En basketball, avec des élèves de seconde ayant déjà un vécu de l'activité, on propose une situation de jeu à deux attaquants contre un défenseur. Serait-il raisonnable de considérer, comme **le suggère** l'approche cognitive, que les joueurs présélectionnent leur réponse en paramétrisant le placement des pieds, le rôle des bras et du regard pour prendre l'information visuelle puis déclencher la réponse motrice ? Par contre, si on suit les propositions écologiques présentées par Laurent et Temprado (1996), on conçoit que le joueur « modifie sa coordination sous l'effet des contraintes de la tâche ». Ainsi, le joueur se déplace, protège sa balle, fait une passe ou tire en fonction de la distance qui **le** sépare du défenseur, du partenaire et du panier. Toutefois, l'approche écologique ne permet pas d'expliquer le rôle que peuvent avoir les régulations verbales avant l'action, entre les deux attaquants. En effet, selon cette théorie, il ne peut y avoir d'apprentissage qu'en action. L'approche cognitive peut alors aider l'enseignant d'EPS à concevoir des modalités d'intervention pour faire apprendre les élèves. En ce sens, Doise, Deschamps, Mugny (1991), proposent de permettre aux élèves d'élaborer des instruments cognitifs pour apprendre, au travers de conflits sociocognitifs. Si on reprend, en basketball, la situation de deux contre un, on peut ajouter un élève spécialiste basketball qui aura le rôle d'observateur. Cet observateur, une fois les passages au panier effectués par les trois joueurs devra rendre compte de ce qu'il a constaté comme problèmes dans le jeu. La situation mène à discussion entre les quatre acteurs qui doivent élaborer une solution commune pour répondre aux problèmes soulevés. Cette solution, pour permettre les apprentissages, doit entraîner une réorganisation cognitive chez les élèves.

Ainsi, l'approche écologique nous éclaire sur le comportement de l'élève en situation de confrontation à l'environnement, lors de l'action. L'approche cognitive nous apporte plutôt des outils à mettre en œuvre pour aider l'élève à construire et s'approprier les connaissances et compétences des programmes d'EPS.

Nous prenons le cas d'un élève de 6e qui entame son premier cycle de pelote basque (pala). Cet élève étant, d'origine parisienne, n'a aucune connaissance de l'activité. L'enseignant choisit tout d'abord de lui apprendre à servir, geste simple ou les incertitudes spatiales, temporelles et événementielles sont réduites étant donné qu'il se réalise pelote en main, lancée par soi-même. En lui faisant répéter cette situation l'élève va s'habituer au contact pelote-raquette, **va pouvoir** doser sa force, gérer le mouvement de balancier, ou encore analyser le meilleur moment pour frapper la pelote... Toutes ces informations qui influencent la qualité du service vont, selon les théories cognitives sur l'apprentissage et les travaux de différents auteurs tel que Schmidt, être stockées en mémoire sous forme de «traces mnésiques». Par la répétition du même geste, à la même distance du mur, avec le même matériel, l'élève va affiner, préciser stocker en mémoire les informations qui lui ont permis d'atteindre le but fixé. **Très bien**. Ainsi à chaque nouvel **essai**, il utilise ces informations pour réussir son action, ces dernières étant toujours valables puisque la situation est identique (même distance, même pelote...). Les tenants de l'approche cognitive parle alors « d'apprentissage par répétition » ou de « pratique massée » (**Temprado**, apprentissage moteur, quelques données nouvelles). Pour autant, lorsque l'enseignant le met en situation de 1 contre 1, l'élève en question **réussit** ses services mais n'arrive pas ensuite à ramener la pelote frappée par son adversaire; il n'a pas le temps d'étudier tous les paramètres de la trajectoire (vitesse, direction, effet), ni de choisir la meilleure position pour renvoyer la pelote (coup droit, main gauche..) Cette situation est trop complexe pour être traitée, comme celle du service, par la paramétrisation du mouvement en fonction des traces mnésiques. De ce fait une autre théorie est utilisée pour expliquer comment l'élève apprend dans des situations plus complexes, appelée théories écologiques. Pour ces dernières, l'élève agit dans des situations complexes de manière automatique, sans avoir recours aux représentations antérieures ni aux traces mnésiques stockées en mémoire: « l'action est envisagée comme une saisie d'opportunité, d'offres disponibles dans l'environnement » (Suchman 87). De ce fait, l'élève construit et stabilise un nouvel état de coordination non prévu dans la dynamique initiale du système pour s'adapter à la situation et donc apprendre dans les situations complexes. **Ici, il sera question pour l'élève d'abandonner un système de coordination calibrée pour rester en situation debout, au profit d'un système de coordination privilégiant un déséquilibre avant, comme étant le plus approprié à la frappe de la pelote**. Cependant, ces théories **écologiques des systèmes dynamiques** ne pensent l'apprentissage que dans l'action, ce qui marginalise toutes les connaissances en dehors de l'action tel que les connaissances techniques et tactiques, les règles d'action ou encore les principes opérationnels qui permettent à l'élève de réussir une tâche en EPS.

Dès lors, nous concluons à une certaine complémentarité entre ces deux théories de l'apprentissage, l'une expliquant prioritairement comment l'élève apprend dans des situations simples, qu'elles soient dans l'action ou hors de l'action, l'autre se centrant sur l'apprentissage dans des situations plus complexes de l'élève en action.

Ça me semble parfait.

Nous allons maintenant démontrer qu'une seule et même situation d'apprentissage peut se justifier au regard des deux grandes théories de l'apprentissage, c'est-à-dire des théories écologiques et des théories cognitivistes.

Pour cela, prenons l'exemple d'une classe de 3^{ème} en cycle badminton, au cours duquel l'enseignant met en place une situation de « montante – descendante » avec un aménagement particulier. En effet, une zone avant et arrière seront délimitées par des plots, si le volant tombe dans une de ces zones l'élève marquera 3 points, alors qu'il ne marquera qu'un seul point s'il le fait tomber dans la zone du milieu. Il y aura des matches en 15 points, 2 élèves jouent et les 2 autres arbitrent. Les théories de l'apprentissage peuvent permettre à l'enseignant de justifier la mise en place de cette tâche.

Le fait que l'aménagement particulier du matériel et du règlement incite l'élève à effectuer des amortis et des lobs peut s'expliquer à travers les théories écologiques. En effet, ces dernières postulent que les contraintes environnementales influent sur l'action de l'élève, ce dernier agissant par adaptation à ces contraintes. C'est exactement ce qui se passe dans ce cas précis, le fait que les points marqués dans les zones avant et arrière valent 3 fois plus que les autres agissent comme des contraintes environnementales obligeant ce dernier à s'adapter afin de remporter le match, ici en tentant des amortis et des lobs. **Je ne vois pas en quoi le fait de chercher des espaces libres peut s'expliquer par la recherche d'une meilleure fluidité du système ici constitué par l'élève, les contraintes environnementales et l'adversaire. Au contraire, c'est la prise d'information sur des indices pertinents, ici les espaces libres, qui va lui permettre de décider à quel endroit envoyer le volant. Par contre, l'attitude de frappe peut certainement s'expliquer du côté des théories écologiques, puisqu'il est fort probable que l'attention nécessaire à la relève des zones laissées libres par l'adversaire lui empêche certainement de contrôler, de programmer les commandes motrices nécessaires à ces déplacements, ainsi que son placement par rapport au volant. Dans cette situation motrice complexe il est certainement plus prudent d'avancer l'idée que le contrôle moteur des membres inférieurs davantage s'expliquer grâce aux théories écologiques.**

Cependant, l'enseignant peut également s'appuyer sur les théories cognitivistes pour justifier son action, et plus précisément sur le curriculum conatif de Bui Xuan (1993), qui détaille les différentes étapes à travers lesquelles chaque élève passe au cours de l'apprentissage. En effet, pour que cette tâche favorise réellement l'apprentissage de l'élève, il faut que ce dernier ait passé l'étape émotionnelle pour qu'il ne soit pas submergé par ses ressources affectives, caractéristiques de cette étape. Dans ce sens, il faut qu'il en soit au minimum à l'étape fonctionnelle, pour favoriser l'utilisation de ses ressources bio informationnelles, et commencer à mobiliser ses ressources bio mécaniques, dans le but d'intégrer l'importance d'alterner ses coups pour gagner l'échange. Cela confirme « l'apprentissage vertical » décrit par Famose et les théories cognitivistes.

C'est exact, sous réserve d'être capable de faire une corrélation entre un bloc de ressources et un comportement observable. Or, dans ce paragraphe, tu affirmes, tu ne démontres pas.

Refonte de l'argument sur l'action située et l'intervention de l'enseignant...

Enfin, permettons-nous de nuancer quelque peu notre argumentation. Si selon les théories cognitives, l'enseignant peut favoriser la transformation motrice effective de ses élèves, en contrôlant le cours de l'action et en guidant l'élève dans ses apprentissages, les théories de l'action située, elles, nous offrent une toute autre vision du métier d'Enseignant. En effet, selon ces théories, l'enseignant est soumis lors de son intervention, à des événements incontrôlables qu'il s'avère difficile de contrôler (**c'est le cas de le dire**), émergeant principalement des relations entre les élèves et l'environnement, leur action et la situation. Dans cette optique, l'intervention de l'enseignant ne peut alors être envisagée sans une compréhension précise des modalités d'interaction action-situation adoptées par les élèves dans les tâches (D.HAUW, « Une vision située, Enseignement et apprentissage », 2002). On entend par là, tous les processus qui orientent l'action de l'élève de manière opportuniste et improvisée dans la situation et qui n'ont pas été prévus par l'enseignant. Notamment, les relations établies entre les élèves et l'environnement, modifient le cours de l'action. Les théories dynamiques parlent en ce sens de contraintes qui pèsent sur l'élève et qui favorisent l'auto-organisation de celui-ci dans la tâche. On peut aussi mentionner les interactions élèves-élèves ou élèves-enseignant dans la classe qui orientent également l'activité de l'élève. La dynamique de classe s'inscrit dans une communauté de pratique où les élèves s'influencent entre eux, au travers des émotions qu'ils éprouvent individuellement ou collectivement. De même, le climat instauré par l'enseignant dans la classe constitue une source à l'émergence d'un certain comportement des élèves. D'ailleurs, c'est en fonction des émotions que l'élève vit dans un couplage avec un contexte singulier, qu'il va se transformer, se construire, dans l'émotion et l'affectivité. La personne est le produit de ses émotions. Ainsi, selon cette approche située, c'est le dialogue émotionnel établi en classe qui peut être générateur du développement chez les élèves, comme chez l'enseignant d'ailleurs. Le **B.O. N°29 du 18/07/96** relatif aux programmes de la classe de 6ème des collèges mentionnent que « *De nombreuses activités physiques provoquent une mise à l'épreuve de l'élève lors de l'affrontement des obstacles du milieu physique ou de l'interaction motrice avec autrui. Cette sollicitation déclenche de profondes émotions (qui peuvent devenir des stimulants favorables à la motivation)*. **De mon point de vue, c'est encore un peu long...**

Prenons pour exemple une séance de danse où l'objectif est de produire une mini-chorégraphie collective sur un thème choisi par les élèves. Un groupe de garçons, ne sachant pas danser, se retrouve typiquement en situation d'appréhension (amplifiée par les moqueries des autres élèves) et leurs émotions guidées par la honte qu'ils pourraient ressentir lors de leur passage devant le groupe classe, les mènent à produire des comportements non prévus par l'enseignant. Ils se détournent en quelque sorte de la chorégraphie dansée pour jouer sur l'humour et ainsi maintenir leur image au sein de la classe. Ce sont ici les émotions véhiculées à l'intérieur du groupe classe qui vont influencer sur le cours de l'action et mener les élèves à adopter des comportements inattendus. L'enseignant, s'il veut transformer ses élèves en suscitant leur engagement, peut par exemple favoriser l'originalité dans la chorégraphie afin d'atténuer le manque de maîtrise dans la danse à proprement parler. Guidés par la recherche d'originalité, les élèves peuvent alors trouver goût à la pratique et s'investir vers l'atteinte d'un but commun, à savoir produire une chorégraphie originale répondant au thème choisi par les élèves eux-mêmes. **Peut-on vraiment parler de comportements inattendus?**

C'est par la prise en compte de ces interactions action-situation des élèves dans la tâche que l'enseignant peut espérer contribuer à la transformation motrice effective de ses élèves. Il peut en ce sens créer un environnement offrant des ressources pour apprendre ou encore concevoir des situations d'apprentissage significatives, s'inscrivant dans l'histoire et la dynamique collective de la classe (SAURY, « Action ou cognition située, Enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignant en EPS).

Ton exemple aura du mal à s'inscrire dans le cadre d'actions involontaires de l'enseignant, imposés par la nature des relations professeur, élèves, actions... Il s'agit d'un mode d'entrée, non improvisé, mais bien prévu, à l'avance par l'enseignant; C'est toute la difficulté des exemples que l'on veut construire en s'inspirant des théories de l'action située, les propositions sont le plus souvent décevantes, même chez les auteurs eux-mêmes.

Les théories écologiques réfutent l'idée que la prise de conscience soit nécessaire pour produire une habileté. Selon le courant des systèmes dynamiques, relevant des théories écologiques, l'apprentissage consiste à réduire le nombre de degrés de liberté contrôlés individuellement. La notion centrale est la structure de coordination qui correspond à l'unité de contrôle moteur qui gouverne des groupes de muscles. Ainsi, selon D. Delignières dans "Apprentissage moteur, quelques idées neuves, revue EPS n°274, 1998", lorsqu'un système est confronté à des contraintes, il développe des comportements spontanés (attracteurs) que l'on peut analyser par des indices, c'est-à-dire, des paramètres d'ordre. "Il faut comprendre par contrainte tout facteur susceptible de limiter les degrés de liberté du système, c'est-à-dire les possibilités d'action".

Le paramètre d'ordre, selon D. Delignières, est "un indice qualitatif tentant de rendre compte de manière globale les caractéristiques qualitatives essentielles de la coordination". Ainsi, lors d'une activité nouvelle, l'apprentissage peut viser soit l'optimisation des coordinations spontanées, à savoir des situations de convergence, soit l'acquisition d'une coordination non spontanée (des situations de compétition) c'est-à-dire "contrarier les attracteurs spontanés du système" selon Zanone et Kelso en 1992. Prenons l'exemple d'un élève débutant lors d'un cycle de volley. Les coordinations spontanées, caractérisées par la synchronisation des différents segments, vont se traduire lors de la frappe haute, par une "frappe explosive", soit une extension simultanée des membres inférieurs et supérieurs. L'apprentissage leur permettra de réduire le coût énergétique de l'action, ici en différenciant le rôle des trains. Ainsi, l'apprentissage consiste, dans ce cas, à quitter un attracteur naturel, la synchronisation, en faisant varier des facteurs du mouvement (paramètres de contrôle), ce qui va modifier "le paysage des attracteurs" vers la dissociation.

L'enseignant dans sa pratique quotidienne est un véritable " professionnel de l'observation", mais aussi un régulateur. Pour cela, il doit interpréter le contrôle moteur des élèves dans des situations qu'il propose. C'est par cette réflexion en amont qu'il pourra corriger et comprendre les erreurs de ses élèves. Prenons par exemple une classe de première ayant un vécu de trois fois 10 heures en football. L'enseignant, constatant de nombreux échecs lorsque les élèves effectuent des reprises de volées, analyse le contrôle moteur pour interpréter les obstacles que rencontrent ses élèves. D'après les théories cognitives, ce qui est primordial, c'est le traitement de l'information qui consiste à "réduire l'incertitude lorsqu'un signal est présenté" (Famose, revue EPS n° 300 en 2003). Ce traitement s'effectuerait à partir de "quelque chose" stocké en mémoire : un programme moteur généralisé (la frappe du coup de pied), des schémas de réponse (paramétrisation du PMG : vitesse, amplitude, direction, force), des bases de connaissances (connaissances déclaratives, procédurales, conditionnelles), et des représentations. Ainsi, la trajectoire de la balle et la position des adversaires seront traitées par le système central en fonction des " choses" stockées. Le système central identifie, interprète puis prescrit un mouvement (la reprise de volée). En ce sens, le mouvement observé est le fruit d'une commande de la " boîte noire" qui traite les informations et qui ordonne au système sensorimoteur. Ce dernier, selon les théories cognitives, ne serait qu'un exécuteur d'une commande centrale. Pour autant, comment expliquer que le système central soit capable de stocker une somme impressionnante de mouvements? Cette visée cognitive pose le problème du temps de réponse entre un stimuli et un mouvement complexe, ainsi que le rôle obligatoire et prescripteur du système central. Pour autant, nous serait-il possible de " théoriser" cette action en s'appuyant sur les approches écologiques?

Quelle serait l'interprétation du mouvement effectué?

Prenons toujours pour exemple cette classe de première ayant un vécu de trois fois 10 heures en football.

Nous pouvons penser que vu le laps de temps très réduit que nécessite une reprise de volée entre l'information et la réponse, le système humain serait préformaté pour recevoir directement des informations du milieu. Ainsi, selon la théorie écologique, l'environnement offrirait des informations utiles au sujet (affordances) qui seraient directement perçues.

Dans cet exemple, le système visuel serait formaté pour considérer directement le flux optique et interpréter la vitesse de la balle, ainsi que sa trajectoire. La visée cognitive pourrait expliquer la nécessité de prendre des informations sur la position du gardien et ainsi placer le ballon en fonction de l'espace laissé libre. Il serait aussi opportun pour le sujet de traiter cognitivement la position exacte du ballon au moment même du contact pied ballon, afin d'éviter tout risque de le louper et de frapper dans le vide. Le mouvement " reprise de volée" nécessite plusieurs actions complexes et simultanées. Il faut tenir en équilibre sur la jambe d'appui, se pencher à l'aide des bras sur cette dernière, fixer le bassin pour proposer un meilleur balancé de la jambe de frappe, finir grâce à une extension du tibia sur le fémur et une finition de la pointe du pied vers le bas. Si le mouvement est prescrit entièrement par le système central, cette commande n'est-elle pas trop complexe ? La boîte noire peut-elle déterminer à elle seuls les détails essentiels (les muscles à contracter, dans quel ordre et pour quelle durée?) des actions motrices. D'après la théorie écologique, le corps humain posséderait les facultés d'auto-organisation. En effet, le mouvement émergerait de coordination motrice qui intègre les contraintes provoquées par le système sujet-environnement. Ces coordinations sont définies comme étant " un assemblage d'un ensemble d'éléments (articulations, membres) dans une unité fonctionnelle ayant un petit nombre de degrés de liberté" (Temprado et Laurent, psycho du sport : questions actuelles" 1996). Ainsi, le mouvement émerge directement des contraintes proposées par le complexe sujet-environnement, sans passer par le système central. Il serait bon pour l'enseignant interpréter le contrôle moteur de ses élèves au regard de ces deux théories qui peuvent être complémentaires. Finalement, la "vérité" ne se situe-t-elle pas à l'interface de ces deux approches? N'apparaissent-elles pas davantage complémentaires qu'opposées?

Selon Chevallard (1985) : "La transposition didactique désigne le passage du savoir savant au savoir enseigné". Le mécanisme de transposition se résume en une transformation "que fait subir aux pratiques sociales d'activités physiques et sportives la volonté de les enseigner" (Marsenach J. (1991). EPS, Quel enseignement ?, Paris :INRP).

En football on identifie deux pratiques sociales de références majeures : « le football de pied d'immeuble » et « le football fédéral ». Alors, il peut être judicieux de proposer une situation valorisant les gestes techniques spectaculaires valorisés et déterminés par les élèves tout en respectant l'essence même des sports collectifs (activité de coopération / opposition) en primant par exemple la conservation collective du ballon.

D'après le programme d'EPS du cycle terminal. BO HS n°6 du 31 août 2001 : "L'EPS montre comment la confrontation aux règles sportives, éprouvées dans l'action, relaie de façon originale et éducative la présence « spectaculaire » des sports dans la vie sociale".

Il s'agit donc de traiter une APS pour la rendre éducative. Pour cela il faudra cerner ses fondements culturels pour conserver la signification sociale de l'APS.

La situation proposée à une classe de première pourrait être une opposition sur-réglé sur un demi terrain de football, à sept contre sept. Pour qu'un but compte double il faut soit réaliser 6 passes successives (avec au moins quatre joueurs différents qui touchent la balle) ou bien réaliser un geste technique spectaculaire (petit pont, grand pont, sombrero, retourné acrobatique...par exemple) permettant de déséquilibrer l'équipe adverse et d'aboutir sur un but.

Je n'aime pas la première proposition

L'EPS comme toute discipline scolaire s'attache à répondre **aux** missions de l'école. Celle-ci vise en **outre** la formation des futurs citoyens, autonomes, responsables et insérés socialement. « en offrant des occasions concrètes d'accéder aux valeurs sociales et morales (...), l'EPS contribue à l'éducation à la citoyenneté ». (programmes 6°-1996).

Certaines activités comme les sports collectifs peuvent être considérées comme des micro-sociétés dans lesquelles les élèves tissent des relations et jouent des rôles sociaux précis : arbitre, chef d'équipe, spectateur... **et peut être aussi acteur...** A travers ces rôles, l'élève **va** pouvoir devenir responsable, autonome, solidaire envers ses camarades, respectueux de ses adversaires. L'acquisition de ces valeurs citoyennes **va** permettre à l'enfant de s'intégrer d'abord dans sa classe, puis, par transversalité, de s'insérer socialement.

Ton discours est prescriptif, tu affirmes, tu ne démontres pas.

Selon Delignères et Garsault dans leur article « Objectifs et contenus de l'EPS » paru dans la Revue EPS n°242 (1993), il s'agit d'une « cohérence externe à la discipline, entre l'EPS et la société dans laquelle devront s'intégrer les élèves qu'elle forme ».

Il relève de la compétence de l'enseignant d'opérer les choix pertinents **(lesquels?)** des activités, des méthodes et des contenus les plus à même de développer les valeurs sociales **(rien que cela?)**. L'activité escalade par exemple, développe la responsabilité, la solidarité et l'entraide chez l'élève chargé d'assurer son camarade. Les sports collectifs permettent davantage de créer des interactions entre les individus, assimilables aux relations sociales que le futur citoyen vivra au quotidien et qui lui permettront de s'insérer socialement.

Désolé mais non, ton exemple est bien trop général pour donner du poids à ta démonstration.

On peut imaginer faire réaliser aux élèves un parcours aquatique (dans la logique du test de Péchomaro). L'important est de travailler des actions, des invariants moteurs, des PMG selon Famose : plonger, s'immerger, se déplacer sur le ventre, sur le dos, en variant les conditions : plonger en contre-haut, sauter, passer sous un tapis, dans un cerceau, nager le crawl, la brasse, avec ou sans matériel. Le but étant de préparer l'élève à pratiquer dans sa vie extra-scolaire un large panel d'activités qui s'offre à lui (canyoning, rafting, etc...). Ainsi, ce type d'apprentissage peut paraître plus utile et plus efficace pour transférer son savoir-faire ailleurs que dans l'enceinte de l'école. Ce point de vue semble essentiel dans la mesure où le temps et les offres de loisirs ne font qu'augmenter dans la société : les élèves seront donc amenés à se confronter dans un avenir proche ou lointain à ce genre d'activités. En revanche, considérer cette méthode comme répondant aux attentes des programmes, revient à discréditer l'apprentissage par répétition (nager plusieurs longueurs dans les 4 techniques de nage). Mais ne peut-on pas penser que ce dernier trouve sa légitimité dans d'autres finalités des textes officiels, comme « le développement organique et foncier » ou « l'accès à un domaine de la culture » ?

L'objectif idéal en EPS serait que les élèves apprennent l'ensemble des connaissances et des habiletés motrices à long terme, avec une vision relativement générale et globale afin de pouvoir les réutiliser ultérieurement. En effet, le but ultime n'est pas de réussir la tâche proposée par le professeur à un instant donné mais de maîtriser cette tâche afin d'entamer un processus d'adaptation du comportement moteur dans des situations environnementales plus larges et à n'importe quel moment de sa vie. On retrouve ces finalités éducatives dans les programmes du cycle central (26/12/96) : « l'EPS vise chez tous les élèves [...] l'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique future », ainsi que dans les textes du lycée (2000) : « connaissances et compétences nécessaires à l'entretien de la vie physique et au développement de sa santé tout au long de sa vie ». Ainsi, pour que les apprentissages soient durables et réinvestissables, J.P Famose, dans l'article Les recherches actuelles dans l'apprentissage moteur, montre qu'il est nécessaire d'agir sur la variabilité des pratiques. En effet, il ne s'agit pas de répéter une succession de gestes stéréotypés (auquel cas l'apprentissage serait utilisable uniquement dans ces conditions bien définies), mais bien de mettre en œuvre un programme moteur généralisé (PMG) où les valeurs du paramètre fluctueraient en fonction du but à atteindre. Par exemple, en natation, si l'on désire atteindre l'objectif fixé par les programmes de 96 ; à savoir « nager longtemps sur une longue distance » avec la volonté de faire durer cet apprentissage durant la vie extra-scolaire de l'élève, il est nécessaire de travailler des invariants moteurs, des PMG selon Famose. Ainsi avec l'exemple du crawl, il paraît indispensable, que l'élève adopte, entre autres, une ventilation favorable pour tenir la distance. Pour parvenir à maîtriser cet invariant moteur, l'enseignant peut jouer sur différents paramètres. Au début, à l'aide d'une planche, l'apprenant peut commencer par effectuer des expirations complètes sous l'eau et des inspirations brèves en pivotant la tête sur le côté. Ensuite, il peut inspirer toujours du même côté tous les deux ou quatre temps, puis tous les trois temps, en insistant sur la nécessité de souffler complètement à chaque fois que la tête est immergée. Les différents paramètres changent : l'inspiration ne se fait jamais au même moment, ou dans les mêmes conditions mais le programme moteur est toujours identique. Il s'agit de faire prendre conscience à l'élève un principe moteur général de respiration en milieu aquatique (expiration complète, inspiration brève) afin de limiter ses coûts énergétiques et de s'adapter facilement à des situation similaires.

Celui là me plait nettement mieux...

Travail effectué: Package sur variables didactiques

L'enseignant d'EPS est avant tout un concepteur c'est-à-dire qu'il conçoit son enseignement afin de faire acquérir à l'ensemble de ses élèves les compétences et connaissances arrêtées dans les programmes. Pour cela, il se base sur l'analyse des divers comportements de ses élèves afin d'adapter son enseignement au regard des différents niveaux de pratiques qu'il décèle. Cette analyse que l'on nomme inférence s'établit généralement au début du cycle c'est-à-dire lors de la première séance. Cependant, elle ne sera pas le seul outil à l'enseignement du professeur. Effectivement, celui-ci va aussi s'appuyer sur l'ingénierie didactique afin de gérer les variables didactiques, autrement dit le temps, l'espace, le lieu et les différents paramètres sur lesquels il peut "jouer" pour élaborer des tâches et des contenus d'enseignement. Cette gestion va, tout comme l'inférence, permettre au professeur de réguler ce qu'il enseigne et donc de s'adapter à ses élèves et à leurs progressions dans l'apprentissage. C'est donc en jouant sur l'ensemble des "variables didactiques", mais aussi sur l'aménagement matériel et humain qu'il va pouvoir corréliser son enseignement à ce qui fait obstacle dans l'apprentissage de ses élèves (Bui Xuan). Afin d'illustrer ces propos prenons l'exemple d'une classe de 3^{ème} en escalade. Ces élèves ont 0heure de pratique à leur actif. Ainsi, pour rendre son enseignement utile aux yeux des élèves et adapté à leurs difficultés il va, lors de la première séance, leur demandé de choisir une voie à grimper (aie. Comment veux tu qu'ils choisissent? Ils n'ont pas de référence. Non. L'enseignant peut jouer sur la variable "déplacement" et proposer un déplacement horizontal, à 50 cm du sol, plutôt que vertical, afin d'éviter les problèmes liés à la sécurité, package précédent...). Il convient de dire que préalablement les consignes de sécurité et les règles relatives à « l'assureur » autrement dit à celui qui assure la grimpe de son camarade, ont été expliqué en détail et travaillé. Lors de la réalisation de l'exercice l'enseignant va pouvoir analyser les différents comportements et donc faire émerger les différents niveaux de pratiques qui s'offrent à lui. Il pourra donc voir si la perte de repères est un élément à travailler, ou si la technique de grimpe est plus importante... etc. Ainsi, il définira grâce à cette analyse le début de son enseignement. D'accord, mais où sont les variables didactiques, concrètement? Enfin, au cours de son enseignement il pourra à l'aide de divers aménagement (lesquels?) faire acquérir aux élèves des compétences en leur permettant de franchir un obstacle et donc d'atteindre un palier adaptatif, Delhemmes 1995: « Enseigner l'athlétisme pour éduquer physiquement ». En effet, en escalade il pourra demander aux élèves de grimper avec une balle de tennis dans chaque main (ah! Enfin...) afin de leur faire comprendre que les jambes sont aussi essentielles que les bras dans la grimpe ou il pourra plus s'attarder sur un exercice ou on travail la technique de grimpe c'est-à-dire comment placer ses pieds, ses mains... etc (où sont les variables?). En conclusion, l'enseignant d'EPS qui sait gérer les différentes variables didactique (et toi, tu sais les inventorier au moins?) mettra en place un cadre propice au travail puisque son enseignement sera adapté et utile au yeux des élèves.

L'intervention de l'enseignant comporte, d'après METZLER (1999), "un problème majeur à résoudre", celui de "transformer les savoirs à enseigner en tâches, exercices ou projets à réaliser". Ceci nous rapproche de la façon dont AMADE ESCOT définit la didactique, à savoir "le travail qui, d'un objet de savoir à enseigner, fait un objet d'enseignement" ("Didactique de l'EP", 1993). Ce problème est d'autant plus prégnant que l'enseignant doit permettre "la réussite de tous les élèves" (Programmes Collège, BO n°6 du 28/08/08), et donc, par son intervention didactique, remédier à tous les problèmes rencontrés par les élèves. C'est pourquoi il nous semble important que l'enseignant d'EPS puisse concevoir des tâches en jouant sur des variables didactiques suffisamment nombreuses pour toucher à un maximum de problèmes rencontrés par les élèves. Si l'on prend un exemple en sports collectifs sur l'acquisition du démarquage, l'enseignant d'EPS pourrait, en fonction des difficultés rencontrées par les élèves, jouer sur plusieurs variables comme la taille du terrain et l'espace disponible, le degré d'opposition proposé par le défenseur, le nombre de joueurs... On peut penser que ce sont autant de variables qui pourraient permettre à l'enseignant de proposer des tâches variées et répondant aux divers problèmes rencontrés par ses élèves.

Sujet : violence, agressivité et apprentissage

A l'école et donc en Education Physique et Sportive (EPS), l'enseignant doit faire face à une grande hétérogénéité due aux élèves arrivant de milieux sociaux différents. Mais cette hétérogénéité se reflète également au niveau des comportements face à une activité physique et sportive (APS). Dès lors, les élèves peuvent avoir des réactions particulières durant une activité comme par exemple la violence et l'agressivité (tu sembles, dans cet exemple, associer ces deux termes. Or, il découvrira bientôt, par exemple en lisant les programmes du lycée, que l'agressivité peut être légitime en EPS!!!! à condition qu'elle prenne la forme de la combativité). Ces comportements sont liés au développement de l'enfant celui-ci passe dans une période critique qui est l'adolescence (cet argument est un argument gratuit. Pourquoi faudrait-il que l'adolescence amène de façon obligatoire à des comportements violents ?). Cependant il est dit dans les programmes que les élèves doivent « agir dans le respect de soi, des autres, et de l'environnement par l'appropriation de règles » (compétence méthodologique et sociale du bulletin officiel du 28 août 2008). Pour éviter ces comportements, l'enseignant doit générer un climat de classe agréable ainsi que le plaisir d'apprendre et remédier à l'échec souvent générateur de frustration. Juste une remarque : la majorité des enseignants d'EPS préfère intervenir avec des élèves "agressifs", c'est-à-dire des élèves qui ont envie d'apprendre plutôt que des élèves passifs, tristes, sans envie. Rien n'est plus pénible pour un enseignant d'avoir à toujours relancer, motivés, des élèves qui seraient apathiques. L'intervention de l'enseignant est donc primordiale.

Prenons l'exemple d'une classe de 3^{ème} qui est connue pour avoir en son sein des élèves plutôt violents et agressifs durant la séance d'EPS. L'enseignant doit privilégier dans la programmation des APS plutôt des activités de coopération que duelles où l'échec est d'autant plus présent (il ya forcément un vainqueur). À ce moment de ton argumentation tu dois faire une proposition d'APS de coopération. Même si les activités duelles comme la boxe peuvent favoriser le contrôle et la maîtrise de soi. Dans ces APS, il est important que l'enseignant favorise la citoyenneté. En effet il vaut mieux donner des rôles (arbitres, compteur de points, ...) pour que les élèves se sentent investis dans l'activité et apprennent grâce à des règles bien précises. La présence d'un arbitre n'a jamais suffi à effacer les comportements violents des élèves. Au contraire, le plus souvent ils vont associer la défaite à un mauvais arbitrage et pourquoi pas s'en prendre à l'arbitre. Cependant l'enseignant ne doit pas tenir que de ces valeurs là. En effet au niveau de l'apprentissage moteur, pour éviter l'échec et donc des réactions de frustration, il doit mettre l'élève en décalage optimal (ALLAL, 1979) pour favoriser la réussite. Désolé, mais ça, tu dois le garder pour un autre argumentaire L'élève réussissant dans l'activité va s'investir davantage et progresser.

Youpi argument : natation :

L'enseignant d'EPS a pour mission de faire acquérir à ses élèves des compétences. D'après le programme du collège de 2008, ces dernières se déclinent sous la forme de connaissances, capacité, attitudes.

Au vu de la fiche ressources portant sur la natation mise à la disposition de l'académie, la compétence attendue de niveau 1 est "*à partir d'un départ plongé ou dans l'eau, réaliser la meilleure performance possible sur une distance de 25m en crawl en adoptant l'équilibre et les trajets moteurs les plus efficaces*"

Lors d'une leçon avec un groupe d'élève de 6^{ème} ayant acquis le "savoir nager premier degré", nous avons pu observer chez certains élèves lorsqu'ils nagent le crawl un redressement frontal de la tête lors de l'inspiration. Cette conduite typique peut s'expliquer par le fait que ces élèves ont gardé un réflexe de terrien qui les amène à préserver une vision avec un regard droit devant. Ce comportement va amener une augmentation du maître couple entraînant un redressement du corps et par conséquent des résistances à l'avancement.

Afin d'amener ces élèves à modifier leur conduite motrice, nous nous attacherons à leur faire acquérir la capacité "inspirer latéralement et brièvement pour limiter les déséquilibres" (fiche ressource activité natation vitesse). Pour cela, nous pourrions leur proposer une situation inspirée de l'article "donner du sens aux compétences propres" écrit par A.AUVRAY (revue EPS n°315). Elle consistera dans un premier temps à placer les élèves en binôme, puis sur le bord du bassin seront placés des plots tous les 5m. **Et pourquoi pas tous les 4 m? la distance n'est-elle pas à adapter au regard de la faculté de "glisse" de chacun?** Le premier élève se situant hors de l'eau devra placer des anneaux de différentes couleurs au niveau des plots. Le second élève nageur, devra se déplacer en crawl et au moment de son inspiration au niveau du plot, il devra identifier la couleur des anneaux. A la fin du 25 m il devra dire à son binôme les couleurs qu'il a identifiées.

Cette situation va sûrement leur permettre d'inspirer latéralement, mais vont-ils le faire brièvement?

Et pour faire comprendre à l'élève l'utilité "d'inspirer latéralement pour limiter le déséquilibre corporel et le redressement" (fiche ressource natation) on peut proposer à l'élève de les chronométrer sur 25 m avec la respiration de leur choix et un 25m en respirant latéralement. Ainsi si l'élève a réussi à acquérir la capacité à "inspirer latéralement et brièvement pour limiter les déséquilibres corporels" il devrait être plus efficace dans la deuxième situation. Pour autant, dans cette activité exposant le corps à la vue de tous, l'enseignant d'EPS peut-être confronté à des élèves dispensés (le phénomène dispensateur en EPS. Revue EPS n°338). En effet, à l'adolescence ou les transformations morphologiques sont importantes, l'élève et notamment les filles ou celui en surpoids, peut redouter le regard des autres. Dès lors, les relations de l'adolescent avec autrui peuvent générer une réelle angoisse et l'EPS devient alors pour lui "une source de contrainte et de souffrance" (Revue EPS n°338 le phénomène dispensateur en EPS. F.Bolot). La situation de dispense permettra alors à ces élèves de masquer leur souffrance et ainsi de préserver leur intimité. Cela se traduira par une dispense médicale ou l'oubli fréquent des affaires entraînant l'impossibilité pour l'élève de pratiquer cette activité. On peut donc supposer que "l'enjeu corporel" passe alors bien avant "l'enjeu scolaire".

Je préfère la fin de ton argumentaire plutôt que tes situations, mais c'est bon quand même Est-ce que tu te sers d'un logiciel de reconnaissance vocale?

YOUPI ARGUMENT

Afin de « Réaliser la meilleure performance possible sur une distance de 30 à 40 mètres, avec 3 à 4 haies basses, (...) » (compétence attendue par le programme collège 2008 pour le niveau 1 de l'activité course de haies), l'élève doit acquérir une multitude de « capacités » définies par les Fiches ressources mises à disposition des Académies par l'Inspection générale d'EPS. Nous nous attacherons dans notre exemple à la capacité suivante : « courir sans ralentir avant et après le franchissement des obstacles ». Pour cela, l'enseignant peut faire travailler ses élèves au préalable sur un atelier où les haies sont remplacées par des « rivières » matérialisées par deux lattes suffisamment éloignées pour que l'espace soit équivalent à la distance du franchissement de la haie. La course contient quatre passages de rivière et ces derniers sont espacés de quatre appuis seulement afin que les passages de rivière s'enchaînent vite. Il s'agit-là d'une forme de répétition qui permet à l'élève d'ajuster son comportement de passage en passage. Cette tâche-là est tout à fait adaptée à des élèves complètement bloqués par la hauteur de la haie qui représente pour eux un danger ; elle leur fait peur et perdent donc tous leurs moyens à son approche. Chez ces élèves-là, la mobilisation excessive des ressources affectives empêchent d'utiliser à bon escient les ressources nécessaires à la réalisation de la tâche, à savoir énergétiques (dans la vitesse d'exécution) et biomécaniques (dans la coordination inter segmentaire). Selon le « curriculum connatif » de Bui Xuan, ces élèves sont à l'étape émotionnelle et l'aménagement matériel prévu par l'enseignant leur permettra de dépasser cette étape afin de s'inscrire dans une nouvelle **étape**, plus fonctionnelle, voire technique. Une fois que les élèves deviennent **efficaces** dans la tâche proposée, ils prennent conscience que la distance de franchissement n'est pas un obstacle en soi ; ils y arrivent facilement sans se mettre en danger. Dès lors, l'enseignant peut remplacer les rivières par des obstacles ainsi constitués : une latte posée sur deux petits plots pour que les élèves puissent transférer l'habileté acquise précédemment dans ce nouveau contexte. Pour améliorer ce travail-là, l'enseignant peut former des dyades d'élèves, c'est-à-dire qu'il les met par deux en leur donnant des rôles des rôles distincts se complétant. L'un des deux est coureur et l'autre, observateur puis les rôles s'échangent. L'observateur, qui s'est auparavant imprégné des critères énoncés par l'enseignant, va pouvoir corriger son camarade en lui renvoyant des feedback descriptifs par exemple « tu élèves trop ton bassin lors du franchissement », « tu ne ramènes pas assez vite ta seconde jambe sur le côté »...

Ce n'est pas nécessaire de ramener la jambe sur le côté avec des petits plots. Par contre, il peut lui dire : "tu sautes trop haut. Ça ne sert à rien, tu n'as qu'à monter un peu plus le genou".

Tous les élèves peuvent ainsi se sentir concernés par la tâche car ils sont utiles à son bon fonctionnement ; ils ont un rôle. De plus, au-delà de susciter l'intérêt des élèves, cela permet d'être en accord avec les programmes de la discipline puisque cela répond à la compétence méthodologique n°2, à savoir « Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités » (B.O spécial n°6 du 28 août 2008). Ainsi, nous rejoignons Delignères dans son article « les compétences dans les programmes du collège » extrait de la revue EPS n°303, 2003, qui explique que pour certaines APSA, on ne peut pas séparer les compétences méthodologiques des compétences propres et qu'elles sont plutôt imbriquées les unes aux autres.

C'est très bien tout ça.

Lors d'un cycle d'enseignement, l'enseignant doit, selon les programmes de la discipline, transmettre des connaissances, capacités et attitudes spécifiques à chaque APS. En basket-ball, pour des élèves de 3ème, ayant déjà vécu un cycle de une fois 10h en 4ème, l'enseignant peut s'appuyer sur les fiches ressources correspondantes, parues en 2009, afin de transmettre à ses élèves les compétences attendues : une des principales est de « rechercher le gain du match en assurant des montées de balle rapides, dans un jeu à effectif réduit, quand la situation est favorable ». En s'appuyant sur l'article de N Raimbault et Y Stephan « le jeu vers l'avant » issu de la revue EPS n°307, 2004, nous pouvons proposer une situation d'apprentissage dont l'objectif sera la progression rapide de la balle vers l'avant par des actions collectives. Celle-ci nécessite de positionner les élèves sur un terrain entier et de faciliter l'attaque par un surnombre. En effet, l'espace de jeu sera divisé, dans la longueur, en 3 zones égales et chacune d'elle sera occupée par un défenseur. Les attaquants seront au nombre de 3 et devront faire progresser le ballon vers la cible adverse sans se faire intercepter par les défenseurs qui eux, ne sont pas autorisés à changer de zone. Grâce à cette tâche, les élèves peuvent facilement monter le ballon vers la cible dû au surnombre offensif, **ici un trois contre un à gérer trois fois de suite**, et à cet effet, « enchaîner des déplacements vers l'avant après un échange réussi (passe et va, passe et suit) » comme l'indique la fiche ressource niveau 2. L'apprentissage et la progression des élèves n'est cependant pas toujours **évident (le masculin l'emporte toujours sur le féminin)** et fluide pour diverses raisons liées à l'investissement de l'élève. En effet, tous les élèves ne s'engagent pas de la même manière dans l'APSA, voire pour certains, ne s'engagent pas du tout. Les sports collectifs ne font pas exception et font même apparaître un engagement différent entre les filles et les garçons selon Cogérino. Ce groupement d'activité a une connotation masculine dû à un investissement physique intense, et se trouve par conséquent d'avantage prisé par les garçons. Les solutions utilisées pour fuir la pratique d'une activité sont nombreuses et la dispense factice (**j'aurais dit la dispense de complaisance**) est l'une des plus utilisée. Cela devient alors un réel problème en EPS car c'est une discipline portant sur la motricité des élèves et ces derniers peuvent en jouer. Selon l'article de B. Montiel dans le cahier pédagogique n°441, en 2006, 4 à 5 % des élèves inscrits au Bac l'obtiennent avec l'annotation « inapte à toute pratique d'APSA », ce qui nous interroge sur l'enseignement de la discipline et sur le fait que « l'EPS est une discipline à part entière mais entièrement à part » **Hébrard** : on ne peut pas être dispensé de géométrie en maths par exemple. Quelles solutions peuvent être apportées pour répondre à ce problème fondamental?

Non, ce n'est pas un problème fondamental. C'est seulement un problème particulier à l'enseignement de l'EPS. Ce qui est fondamental, c'est de faire apprendre aux élèves.

Cela peut se traduire soit, par la participation à divers rôles sociaux inhérents aux APSA mais également par la possibilité d'associer ces élèves à des projets collectifs afin qu'ils apportent leur contribution au groupe classe valide. Le fait d'exiger la présence de tous les élèves au cours d'EPS, **même les élèves qui bénéficient d'une incapacité partielle ou totale (une dispense)**, signifie qu'ils ont tous une activité socio-physique (pas forcément un pratique), quelle que soit leur inaptitude physique, et permet l'acquisition de certaines connaissances, compétences culturelles et méthodologiques (**une compétence culturelle, ça va être dur puisqu'elle renvoie à la notion de pratique, mais une compétence sociale sûrement**) exposées dans les textes officiels. Ici, dans notre exemple du basket-ball, les élèves dispensés peuvent assister aux cours et acquérir des connaissances liées au règlement, aux différents rôles et des capacités liées aux rôles d'arbitrage par exemple, si leur inaptitude physique le permet.

D'accord.

L'enseignant d'EPS doit se conformer aux Programmes de la discipline afin de faire acquérir des connaissances, capacités et attitudes à ses élèves afin que ces derniers construisent les compétences attendues énoncées par les Programmes. Pour cela, l'enseignant a tout intérêt à relier ces éléments à acquérir, mis à disposition par l'Inspection Générale aux différentes Académies pour les enseignants d'EPS au sein de « Fiches Ressources » (2009), avec les connaissances qu'il possède sur la technologie des APSA. Nous pouvons prendre un exemple en Boxe Française, en croisant la « fiche ressource » relative à cette activité avec l'article d'A. PACQUELIN « Riposter après une parade » (Revue EPS n°281, 2000). Dès lors, si l'on prend une classe de 4^{ème} ayant déjà eu 10h de pratique dans l'activité, et visant donc la construction de la compétence attendue au Niveau 2 « Rechercher le gain d'un assaut en privilégiant l'enchaînement de techniques offensives et défensives variées » (Programmes Collège BO n°6 du 28/08/08), on peut chercher à faire acquérir la capacité « réaliser des moyens de protection adaptés aux attaques adverses (parade protection, bloquée, chassée et/ou esquives totales, partielles) pour pouvoir riposter (un ou deux coups) ». Pour cela, les connaissances sur la technologie de l'APSA Boxe Française semblent indispensables à l'enseignant afin de proposer des situations à ses élèves leur permettant d'apprendre. On peut alors, comme le suggère A.PACQUELIN dans son article, utiliser en premier lieu une situation de duo sur 1'30, où chaque élève occupe pendant 45'' le rôle d'attaquant et pendant 45'' le rôle de « pareur-riposteur ». Les consignes sont alors les suivantes : « l'attaquant porte une attaque au niveau médian (hanche) par un fouetté de la jambe avant ou arrière ; le défenseur chasse le coup en déviant vers le bas ou latéralement et riposte un coup de pied jambe avant ou arrière en ligne médiane ou basse ». par cette situation, puis d'autres mettant en jeu, sous le même format, d'autres parades et d'autres ripostes, on peut penser que les élèves seront à même d'acquérir la capacité décrite dans les fiches ressources et énoncée ci-dessus, et de la faire valoir sur un combat sans graduation de l'opposition.

Pour autant, la nature de l'activité Boxe Française, activité de combat, peut engendrer, dans le cadre de cette situation d'opposition graduée, des comportements inadéquats de certains élèves dus par exemple aux « représentations sociales » (MOSCOVICI, 1961) que peuvent avoir ces élèves de l'activité, pour lesquels il faut absolument « mettre l'adversaire au tapis ». Il est même probable que certains élèves adoptent des comportements de type « Boxe= bagarre, combat de rue ». Ces comportements sont alors à même de troubler l'une des préoccupations principales de l'enseignant (notamment débutant) qui est de « garantir l'ordre et le contrôle des élèves en classe » (E.FLAVIER, J-A. MEARD « Comprendre les conflits professeurs-élèves en EPS » Revue EPS n°303, 2003). Dès lors, ce genre de situation peut être à la base de conflits professeur-élèves pouvant perturber l'activité d'apprendre. Il semble alors important pour l'enseignant d'EPS, a fortiori dans le cadre de cette activité Boxe Française, de pouvoir « justifier et négocier les règles » (FLAVIER, MEARD) afin qu'elles soient acceptées et reconnues par les élèves et par la même afin de créer un climat favorable aux apprentissages. Cela peut alors passer par la justification de ces situations en faisant comprendre aux élèves qu'elles leur permettent de se construire un arsenal de possibilités pour être efficace et remporter le combat dans le cadre d'une opposition réelle, ou encore qu'elles sont un des critères retenus dans le cadre de l'évaluation de fin de cycle.

Pour autant, de par la « connotation masculine » de l'activité Boxe Française (COGERINO, « Quelle place pour les filles dans une EPS pour les garçons ? », CP n°441, 2006), on peut se demander si certaines filles (voire certains garçons) vont réellement s'engager dans une activité dont les représentations sont souvent liées à la bagarre, à la violence. Dès lors, il nous semble important pour l'enseignant de justifier les situations de duo

vues précédemment en faisant toucher du doigt aux élèves le fait qu'elles sont orientées vers la maîtrise d'exécution (qui sont les buts valorisés par les filles, FAMOSE), voire qu'elles peuvent rentrer dans le cadre de l'évaluation des élèves en fin de cycle, une partie de la note pouvant être dévolue à la démonstration de certaines techniques de parade-riposte (dans une sorte de Kata en Boxe Française).

Chapeau.

Quel talent

L'enseignant d'EPS doit se conformer aux Programmes de la discipline afin de faire acquérir des connaissances, capacités et attitudes à ses élèves afin que ces derniers construisent les compétences attendues énoncées par les Programmes. Pour cela, l'enseignant a tout intérêt à relier ces éléments à acquérir, mis à disposition par l'Inspection Générale aux différentes Académies pour les enseignants d'EPS au sein de « Fiches Ressources » (2009), avec les connaissances qu'il possède sur la technologie des APSA. Nous choisirons ici un exemple en Tennis de Table, en utilisant à la fois les Fiches Ressources de l'activité et l'article de F.VEDEL « Programmes EPS et contenus » (1997) pour établir le lien indispensable entre ces deux éléments pour que les élèves apprennent en Tennis de Table. Dès lors, si l'on prend une classe de 4^{ème} ayant déjà eu 10h de pratique, et visant la construction de la compétence attendue au Niveau 2 « Rechercher le gain d'une rencontre en construisant le point, dès la mise en jeu, pour rompre l'échange par des frappes variées en vitesse et en direction [...] » (Programmes Collège BO n°6 du 28/08/08), on peut chercher à faire acquérir aux élèves la capacité « reconnaître les paramètres essentiels de la balle adverse (direction, hauteur, vitesse, profondeur) pour mettre l'adversaire en difficulté en accélérant et/ou en plaçant la balle » (Fiches Ressources, 2009). Pour permettre cette acquisition, les connaissances sur la technologie de l'APSA de l'enseignant doivent l'amener à placer l'élève en situation de « mettre à distance l'adversaire en diversifiant les trajectoires de balle [...] et en différenciant direction et puissance au moins » (F.VEDEL, 1997). L'enseignant peut alors proposer une situation où l'élève serveur doit servir à l'opposé d'un receveur décalé sur un côté de la table, en jouant sur la direction afin d'obtenir sans doute en retour une balle haute lui permettant de finir le point par une balle frappée et/ou placée. Cet exemple de situation semble être ici au service de l'acquisition d'une capacité bien précise par l'élève.

Pour autant, cet apprentissage peut être perturbé dans la mesure où certains élèves pourraient adopter, face à cette situation, des « stratégies non adaptatives » (J-P FAMOSE, « La motivation en EPS », 2001). Ainsi, dans la situation énoncée, certains élèves, orientés vers la compétition, pourraient chercher à utiliser leur avantage positionnel dès le service, sans attendre de repérer une balle favorable pour jouer une balle frappée et/ou placée (qui est l'objectif de cette tâche) pour marquer le point. Certains élèves receveurs pourraient eux décider de ne pas s'engager dans la tâche, invoquant le fait que le désavantage créé par la situation les défavorise en vue de réaliser ce qui les pousse : marquer le point, battre l'autre.

Parfait

Pour Cormery, dans résoudre le problème respiratoire, en 2000, le « savoir respirer » est l'acquisition prioritaire qui mène au « savoir nager » qui est exigé dans les programmes collège du 28 août 2008.

Pour tenter d'aider les élèves à acquérir le « savoir respirer », les fiches ressources (document non officiel, mais à disposition des enseignants sur le site académique) en natation longue au niveau 1 conseillent le travail de la capacité « préserver ou rétablir l'équilibre horizontal pour réduire les résistances lors des déplacements (...), dissociation tête tronc lors de l'inspiration ».

Prenons l'exemple d'un élève de 6^{ème} qui relève la tête (en extension) pour respirer (afin de retrouver ses repères de terriens), ce qui provoque le redressement du corps et augmente le maître couple du nageur et engendre une baisse de vitesse et de performance. En effet, selon Pelayo et Wojciechowski (la résolution des problèmes respiratoires, 1991), le refus (je dirais la difficulté) de s'allonger est lié à des problèmes respiratoires. Pour y remédier, l'enseignant peut proposer une tâche de crawl, avec planche devant soi, où l'enseignant (il est hors de question que je me mette à l'eau, peut-être veux tu parler de l'élève) doit réaliser un mouvement de bras et inspirer du coté de ce bras par une rotation de la tête (par dissociation tête tronc), ce qui a pour conséquence de rester allongé à l'horizontal(e?) et donc d'être plus efficace en natation longue, sans perdre de l'énergie inutilement.

Nous avons donc vu que l'acquisition du savoir respirer est une aide précieuse à l'acquisition du « savoir nager » car elle permet d'être plus hydrodynamique, et donc d'être plus efficace dans ce milieu.

Parfait

L'acquisition de la capacité « préserver ou rétablir l'équilibre horizontal pour réduire les résistances lors des déplacements en nage ventrale (...), dissociation tête tronc lors de l'inspiration » des fiches ressources, et l'acquisition du « savoir nager » semble s'orienter vers les compétences attendues (que l'on peut relier aux compétences culturelles du lycée) centrées sur le plan moteur. Néanmoins, selon Delignières, dans la revue EPS n°338 en 2009, les compétences méthodologiques et sociales (des programmes collège du 28 août 2008), s'acquièrent par les élèves dans le même temps que les compétences attendues dans une APSA. On parle ici de maillage des compétences. **Ça, c'est du top.**

Dans notre exemple précédent, l'élève devra « se mettre en projet » (compétences méthodologiques et sociale des programmes collège) pour acquérir ce savoir nager car seulement quelques élèves parviendront à automatiser cette dissociation tête tronc qui permet l'efficacité. Les autres élèves devront donc avoir le projet d' « être meilleur pour faire plus de longueurs en 6minutes », ce qui passe par une modification de la méthode d'inspiration, et par des efforts tout au long du cycle afin de dépasser cet obstacle afin d'acquérir le savoir nager et la compétence propre n°1 des programmes collège : « réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée ». A ce moment de notre argumentaire, ne peut-on pas considérer que cet élève qui est débutant dans le milieu aquatique essaie d'y adapter son comportement moteur, ce qui pourrait être davantage relié à la compétence propre n°2 : « se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains ». Nous voyons ici l'ambiguïté d'un classement des APSA de manière exclusive au sein d'une des 4 compétences propres. **Joli. Très bien amené.** En effet, si l'élève n'a pas ce projet et la volonté de dépasser son niveau actuel, l'enseignant n'aura que peu d'influence sur ses progrès.

Nous avons donc voulu montrer que l'acquisition des compétences propres est possible et favorisée par l'acquisition simultanée des compétences méthodologiques et sociales. Ainsi les 2 types de compétences à acquérir sont maillés.

Parfait

Les notes au bac en EPS nous montrent une différence de 1 à 2 points entre les moyennes de garçons et celles des filles. Pour Cogérino, dans les cahiers pédagogiques n°441 en 2006, « la réussite des élèves est différenciée en fonction de la connotation plutôt masculine ou plutôt féminine ». Or, « l'EPS présente une forte connotation masculine ». En proposant une APSA neutre, et donc appropriée aux 2 sexes comme la natation, l'enseignant (avec l'aide du reste de l'équipe EPS) s'inscrit donc dans une volonté d'équité entre garçons et filles. En effet, l'avantage en EPS de cet APSA, au collège, est que les différences anatomo-physiologiques garçons filles n'ont que très peu d'influence sur la performance (à un niveau faible de pratique) où le principal facteur d'efficacité est la respiration (qui permet de maintenir l'horizontalité du corps favorable à l'avancement), comme le montre Cormery dans résoudre le problème respiratoire en 2000 en plaçant le « savoir respirer » comme acquisition fondamentale qui mène au « savoir nager » (exigé par les programmes collège du 28 août 2008). Ainsi, la performance est plus due à l'acquis (respiration aquatique par une « dissociation tête/tronc lors de l'inspiration » (fiches ressources)) qu'à l'inné (qualités physiques qui sont souvent supérieures chez les garçons). **Super**

Pour cela, nous voyons que l'APSA natation est une activité plutôt neutre au regard du genre. **Toutefois, nous pouvons noter que subir le regard des autres est plus douloureux quand on est une fille plutôt qu'un garçon. L'enseignant doit donc tenter de préserver l'intimité de ses élèves en les autorisant à garder leur peignoir de bain jusqu'à l'entrée dans l'eau. Ce n'est qu'à cette condition qu'il évitera les conduites d'évitement des filles, pouvant aller jusqu'à l'utilisation abusive de la dispense médicale. À toi de continuer l'argumentaire quand tu auras lu les textes relatifs aux dispenses**

Néanmoins, nous pouvons noter que l'évaluation en natation longue au niveau 1 au collège se fait dans une épreuve de 6 minutes, où la recherche de performance, qui sollicite davantage un engagement masculin selon Cogérino (ibid) est première, et favorise donc la réussite des garçons.

Et merde, tu te contredis à la fin. Alors que tu pouvais avancer l'idée, qu'avec des barèmes différents pour les garçons et filles, la performance était relativisée. Ensuite, la natation nécessite de construire des habiletés, et permet à l'élève de se focaliser sur ses progrès. Il ne s'agit pas de battre l'autre (le défi, plus du côté des garçons) mais il s'agit de battre son propre temps (l'épreuve, plus mixte).

Thème : l'enseignant à l'interface des élèves et des programmes

Si l'on se réfère aux fiches ressources des programmes du collège en volley-ball, il est indiqué que pour atteindre le niveau 1, les élèves devront « dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match par le renvoi de la balle seul ou à l'aide d'un partenaire, depuis son espace favorable de marque en exploitant la profondeur du terrain ». Afin d'atteindre cette compétence, l'élève doit savoir « conserver pour monter une balle haute en zone avant sur son partenaire s'il ne peut marquer le point directement » (capacité). C'est pour cela que la relation passeur-attaquant est primordiale. **Moins que la relation passeur attaquant, il s'agit davantage de la relation arrière avant.** En effet, cette relation va faciliter le renvoi en profondeur dans le camp adverse et donc mettre les adversaires en difficulté. Pour effectuer cette passe, l'élève doit s'orienter vers la zone qu'il veut atteindre (et non de dos au filet) et lorsqu'il touche la balle il doit effectuer une légère flexion-extension (**De quoi ? Des jambes ou des bras ?**) afin d'avoir un « contact prolongé » dans le mouvement de passe (METZLER, Histoire des techniques et formation des intervenants, une illustration en volley-ball, revue EPS 292, 2001). Pour autant l'activité volley-ball représente principalement la compétition, gagner le match. Elle a donc une connotation plutôt masculine (COGERINO, Quelle place pour les filles dans une EPS pour les garçons?, 2006).

Le problème, c'est que l'activité volley-ball est, du point de vue du nombre de licenciés à la fédération, une activité essentiellement féminine. La fédération française de volley ball est la seule fédération qui compte plus de licenciées que de licenciés. C'est donc, quelque part, que cette activité répond au genre féminin. Les équipes sont séparées, il n'y a pas de contact direct avec l'adversaire. Quand on a gagné, on se touche les fesses. Les volleyeurs sont tous des tapettes, c'est bien connu.

Ainsi lors d'une rencontre opposant 2 équipes mixtes, cette passe pour un autre attaquant peut s'avérer difficile s'il s'agit d'une fille.

Dans les compétences que tu as décrites plus haut, il s'agissait davantage d'un relais, entre arrière et avant, qu'une passe entre un passeur et un attaquant.

En effet un élève garçon préférera faire une passe à son copain en qui il a plus confiance pour gagner le point. **Ça c'est vrai.** De plus ce phénomène est renforcé par la mise en place fréquente par les enseignants de groupes affinitaires ou de niveaux (HAUW, Le groupe, 2000). **Ça, ce n'est pas un argument, c'est une affirmation. Ça n'a donc aucun poids.** Ces groupes sont donc le plus souvent unisexués et cela renforce le sentiment d'incompétence chez les filles et donc une baisse de la motivation.

Les filles sont souvent bien contentes de ne pas avoir de garçons pour les pourrir. Elle préfère jouer entre elles à un jeu de "vollez balles" plutôt que de chercher à mettre des plombs dans les ballons. Il existe plusieurs représentations de l'activité volley-ball. Mais ça, tu le verras quand on préparera l'oral 1.

Youpi argument : danse

La compétence attendue pour le niveau 1 en danse au collège consiste à « composer et présenter une chorégraphie structurée en enrichissant les formes corporelles et des gestes simples en jouant sur les composantes du mouvement : l'espace, le temps et l'énergie » (Programme du collège 2008). Si on se centre, sur la composante temps, une des capacités à faire atteindre aux élèves consiste à « agir en concordance avec les traits dominants du monde sonore » (Fiche Ressources de l'activité danse pour le niveau 1). L'enseignant afin de permettre à ces élèves de 6^{ème} d'atteindre cette capacité peut proposer une situation dans laquelle il va faire découvrir aux élèves la structuration temporelle externe du temps, avec une musique. Pour cela, il peut prendre une musique avec une pulsation marquée et la présence d'accents qui, consiste à « un changement brusque d'intensité, c'est-à-dire une emphase sonore ». (Le Temps : Perez et Thomas 2000). **J'adore la terminologie employée par les danseuses, c'est plein de poésie, de promesses ...** Ensuite dans un premier temps, il peut demander aux élèves de marcher au rythme de la musique c'est-à-dire que chaque appui doit correspondre à une pulsation et de repérer les différents accents présents dans cette musique. **Ça, je l'ai fait à l'armée, quand il fallait défiler.** Dans un second temps, l'enseignant peut demander aux élèves, toujours de symboliser la pulsation avec la marche mais aussi de marquer les accents par des formes corporelles tels que un saut ou un équilibre... Ainsi, on peut supposer que cette situation va permettre aux élèves d'agir en concordance avec certains traits dominants du monde sonore tels que la pulsation et les accents. **J'espère que tu n'auras pas d'élèves aussi ignares et bornés que moi. Je n'ose même pas te décrire ma réaction quand tu m'annonceras : "gilles, applique toi. Symbolise la pulsation".** Pour autant, afin que l'élève apprenne, il faut qu'il s'engage dans la situation et donc dans l'activité. En danse, en s'appuyant sur les représentations on peut supposer que certains élèves et notamment les garçons (**ahhhhhh!!!!**) vont avoir du mal à entrer dans l'activité et donc dans la situation. Ainsi, pour essayer d'engager tous les élèves dans la pratique de la danse l'enseignant peut proposer des modes d'entrée différents. **C'est-à-dire ? Quoi pour moi qui suis un garçon ?** Puis, pour faciliter l'engagement dans la situation décrite précédemment l'enseignant peut choisir une musique qui va plaire aux élèves. Ainsi on peut supposer que dans ces conditions les élèves vont s'engager dans la situation, condition indispensable pour l'apprentissage. **Sûrement, mais concrètement, pour moi le garçon, ça donne quoi ? Ça fait un peu hold-up comme argument puisque je ne sais pas à quelle sauce je vais être mangé. Pas de panique, il est plutôt bon ton argument.**

Youpi argument natation

L'enseignant d'EPS a pour mission d'amener ses élèves à atteindre la compétence attendue dans une activité. En natation, pour le niveau 1 la compétence attendue est la suivante : « à partir d'un départ plongé ou dans l'eau réaliser, la meilleure performance possible sur une distance de 25m en crawl en adoptant l'équilibre et les trajets moteurs les plus efficaces » (Programme collège 2008). Si l'on s'intéresse plus particulièrement à l'équilibre, une des capacités que les élèves doivent atteindre consiste à « inspirer latéralement et brièvement pour limiter les déséquilibres corporels et la discontinuité propulsive » (Fiche ressources mise à disposition de l'académie par l'inspection générale). En effet, si on observe les conduites typiques d'un élève débutant, on peut se rendre compte que sa respiration se fait de manière verticale. Cette hyper-extension de la tête lors de l'inspiration est « une cause principale du corps oblique » et donc significative d'un déséquilibre (Ubaldi : Des « pas en avant » en natation sportive aux « visées éducatives » en EPS, cahier du CEDRE 2002). Ainsi, selon l'auteur, la première étape en natation consiste à amener les élèves à « se déplacer plus vite en freinant moins » et donc, pour freiner moins, de leur faire « comprendre le rôle de la tête » lors de la respiration, ce qui renvoie à la capacité citée précédemment. Pour permettre aux élèves d'atteindre cette capacité, on peut mettre en place la situation suivante : l'élève prend une planche qu'il tient devant lui, il réalise deux mouvements de bras crawl (un après l'autre) puis au troisième mouvement il respire (non, il inspire). Afin, qu'il mobilise la tête de façon efficace on va lui donner des contenus, tel que regarder la ligne au fond de l'eau lorsqu'il réalise le premier cycle de bras ; et ensuite lors de l'inspiration, par exemple à droite, garder l'oreille gauche dans l'eau. On peut également lui préciser qu'il faut expirer dans l'eau, lorsqu'il regarde la ligne d'eau par exemple, afin qu'il n'ait plus d'air dans les poumons au moment de l'inspiration, ce qui permettra à cette inspiration d'être brève. Sinon, il doit d'abord expirer, puis inspirer, ce qui explique que l'élève se redresse, ou arrête son déplacement. On peut supposer que cette situation va permettre aux élèves de mobiliser la tête plus efficacement lors de la respiration ce qui va leur permettre de maintenir plus facilement un corps horizontal et donc un équilibre propice au déplacement.

Pour autant, lorsque l'on propose l'activité natation, on peut s'attendre à de nombreuses absences. Cette activité, ne plait pas forcément aux élèves notamment au moment de l'adolescence où les transformations morphologiques sont importantes. Ainsi, on peut supposer que certains élèves vont être réticent à la pratique de la natation, car il faut se mettre en maillot et exposer son corps au regard des autres, cela aura un effet sur la confiance en soi (Cogérino : Quelle place pour les filles dans une EPS de garçon ? 2006). Par exemple, un élève en surpoids ne voudra pas se montrer en maillot devant les autres et donc on peut supposer que cela peut le conduire à se faire dispenser. Ou bien en natation, pour ne pas pratiquer il suffit d'oublier ses affaires. On peut donc supposer qu'en natation, « l'enjeu corporel passe bien avant l'enjeu scolaire » (Bolot : Le phénomène dispensateur en EPS 2009).

C'est parfait