



## *Biennale de l'AE-EPS*

# **L'observation et l'évaluation au service des progrès des élèves en EPS**

---

*Samedi 17 et dimanche 18 octobre 2015*

*UFRSTAPS PARIS V*



Chers collègues,

Maintes fois, par le passé, des évènements à caractère national ont contribué, à la fois à la notoriété et la reconnaissance de notre association. Pour les plus récents, on peut citer : le colloque « EP Scolaire, Personne et Société » (1997), Les « Rencontres de l'EPS à Montpellier » (2002 à 2005), les « Forum Santé » (2005), les colloques de nos groupes ressource « Expériences marquantes et gestes professionnels » (2007), « Le plaisir des élèves en EPS » (2007), « Les journées d'études du CEDREPS » en 2014 et bien d'autres encore. Ces manifestations ont recueilli un certain succès dans la profession avec des répercussions positives sur l'AE-EPS en termes de médiatisation et d'adhésions.

C'est donc avec un grand plaisir que le Bureau national vous propose et vous accueille à cette première biennale de l'AE-EPS. Il ne s'agit pas d'un colloque scientifique mais d'un rassemblement de professionnels de l'EPS (enseignants, enseignants-chercheurs, IA-IPR, IG) autour du thème : « l'observation et l'évaluation au service du progrès des élèves en EPS ».

Quatre conférences scientifiques et quarante communications professionnelles seront présentées et alimenteront les neuf thématiques retenues pour l'illustrer :

1. L'évaluation au service du progrès et de la réussite de tous.
2. Observer la mobilisation de l'élève pour intervenir.
3. Évaluer sans noter pour valider des compétences.
4. Évaluer des compétences à partir d'indicateurs.
5. S'auto-évaluer et/ou co-évaluer pour identifier ce qu'il y a à apprendre.
6. Observer les pratiques enseignantes pour réguler les interventions.
7. Utiliser les TICE pour observer et/ou évaluer.
8. Observer et analyser pour guider et/ou réguler les apprentissages.
9. Utiliser des repères pour observer et/ou évaluer.

Pour affirmer ce caractère professionnel, les communications s'appuient sur un support vidéo montrant des élèves en activité et sur des études de cas issues du contexte d'une leçon d'EPS. Toutes ces communications orales feront l'objet d'une publication d'un Dossier « Enseigner l'EPS n°2 » qui constituera les actes de cette biennale.

Je vous souhaite à toutes et à tous un excellent weekend de réflexion et de partage.

*François Lavie,  
Président de l'AE-EPS  
Octobre 2015*



## *L'observation et l'évaluation au service des progrès des élèves en EPS*

L'évaluation est au cœur de la refondation de l'école. La loi d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013 affirme que « les modalités de notation des élèves doivent évoluer pour éviter une « notation-sanction » à faible valeur pédagogique ». A cette fin, il est recommandé de « privilégier une évaluation positive, simple et lisible » permettant « de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression des élèves ».

Pour répondre à ce nouvel enjeu éducatif, l'objet de cette biennale professionnelle est d'identifier le rôle et la plus-value de l'observation et de l'évaluation en EPS à travers plusieurs entrées thématiques : les cadres de références, les intentions éducatives, les conceptions de l'apprentissage, les compétences attendues, l'intervention de l'enseignant, la formation à l'enseignement et l'usage du numérique éducatif.

L'observation de l'élève est un des premiers gestes professionnels de l'enseignant d'EPS. Elle peut être instrumentée ou purement intuitive, mais elle n'est jamais neutre. Elle dépend du contexte pédagogique et didactique dans lequel il inscrit son action. Elle dépend également de sa conception de l'éducation et de l'apprentissage au regard des exigences des programmes.

Dès lors, face aux difficultés rencontrées par le système éducatif pour faire réussir tous les élèves, le concept d'évaluation positive apparaît comme une voie féconde. L'évaluation n'est plus seulement pensée comme outil de contrôle ou de mesure mais comme levier pour faire progresser les élèves et faciliter l'intervention de l'enseignant. Dans ce contexte, l'évaluation positive renvoie à deux aspects : une aide à l'apprentissage et à la construction d'une image positive de soi.

Qu'est-ce qui relie et différencie observation et évaluation ? Comment passer de l'observation de l'activité de l'élève à l'évaluation de sa motricité et de sa mobilisation dans l'action ? Comment interpréter son activité adaptative de façon positive et plus seulement en termes de manques à combler ?

Dès lors, comment outiller et conduire ces deux gestes professionnels ? Sur quelles dimensions pédagogiques ou didactiques faut-il porter et fonder le regard pour dépasser les jugements hâtifs condamnant parfois l'élève à l'impuissance apprise ? Quels sont les différents indicateurs qui permettent de guider l'intervention en vue d'une régulation efficace du processus éducatif ?

Pour répondre à ces interrogations, l'AE-EPS se propose de mettre en avant diverses pratiques d'observation et d'évaluation issues de contextes réels d'enseignement de l'EPS du premier et du second degré. L'activité des élèves dans le cadre de leurs expériences corporelles comme celle des enseignants dans le cadre de leurs interventions pourra être interrogée. Des supports vidéo viendront illustrer et enrichir les propositions. A défaut, une véritable étude de cas décrivant finement les conduites *in situ* de l'élève ou de l'enseignant sera un passage obligé. Les propositions se voudront pragmatiques et multiples afin d'éviter tout dogmatisme. Ainsi, au-delà des éclairages apportés par les différents intervenants, ce rendez-vous professionnel se veut interactif et favorisera des temps d'échanges sous diverses formes.

## SAMEDI 17 OCTOBRE 2015

### **8h30 - 9h15**

Accueil / Inscriptions sur place

### **9h15 - 9h30**

Ouverture de la biennale

### **9H30 - 10H30** - Conférence plénière n° 1

**Annie FEYFANT** (Institut Français de l'Éducation)

*L'évaluation en classe : un outil pour apprendre et pour enseigner*

### **10h35 - 10h55**

Pause café / Vente d'ouvrages

### **11h00 - 12h00** - Session de communications n° 1 (voir page suivante)

4 thématiques au choix - 2 intervenants par thématique :

<i>Amphi</i> - <i>S'auto-évaluer et/ou co-évaluer pour identifier ce qu'il y a à apprendre</i>	p. 10 - 11
<i>Salle 1</i> - <i>Utiliser des repères pour observer et/ou évaluer</i>	p. 12 - 13
<i>Salle 2</i> - <i>L'évaluation au service du progrès et de la réussite de tous</i>	p. 14 - 15
<i>Salle 3</i> - <i>Observer la mobilisation de l'élève pour intervenir</i>	p. 16 - 17

### **12h00 - 13h25**

Pause repas

### **13h30- 14h30** : Conférence plénière n° 2

**Carole SÈVE** (Inspectrice Générale de l'EPS)

*Conceptions de l'apprentissage et formats d'observation de l'activité des élèves*

### **14h35 - 15h35** - Session de communications n° 2 (voir page suivante)

4 thématiques au choix - 2 intervenants par thématique :

<i>Amphi</i> - <i>Observer la mobilisation de l'élève pour intervenir</i>	p. 18 - 19
<i>Salle 1</i> - <i>S'auto-évaluer et/ou co-évaluer pour identifier ce qu'il y a à apprendre</i>	p. 20 - 21
<i>Salle 2</i> - <i>Évaluer sans noter pour valider des compétences</i>	p. 22 - 23
<i>Salle 3</i> - <i>Évaluer par indicateurs de compétences</i>	p. 24 - 25

### **15h40 - 16h00**

Pause / Vente d'ouvrages

### **16h05 - 16h35** - Session de communications n°3 (voir page suivante)

2 thématiques au choix - 4 intervenants :

<i>Amphi</i> - <i>Observer les pratiques enseignantes pour réguler les interventions</i>	p. 26
<i>Salle 1</i> - <i>Observer les pratiques enseignantes pour réguler les interventions</i>	p. 27
<i>Salle 2</i> - <i>Utiliser les TICE pour observer et/ou évaluer</i>	p. 28
<i>Salle 3</i> - <i>Utiliser les TICE pour observer et/ou évaluer</i>	p. 29

### **16h40 - 17h30**

Table ronde avec les 4 groupes ressource de l'AE-EPS :

*Le CEDREPS, le groupe PLAISIR & EPS, le groupe Analyse des Pratiques, le groupe Évaluation Par Indicateurs de Compétence (EPIC)*

### **20h00 - 22h00**

Repas de la biennale

## SAMEDI 17 OCTOBRE 2015

	<b>Amphi</b>	<b>Salle 1</b>	<b>Salle 2</b>	<b>Salle 3</b>
<b>11H00 à 12H00</b>	<b>S'AUTO-EVALUER ET/CO-EVALUER POUR IDENTIFIER CE QU'IL Y A À APPRENDRE</b>	<b>UTILISER DES REPÈRES POUR OBSERVER ET/OU ÉVALUER</b>	<b>L'ÉVALUATION AU SERVICE DU PROGRÈS ET DE LA RÉUSSITE DE TOUS</b>	<b>OBSERVER LA MOBILISATION DE L'ÉLÈVE POUR INTERVENIR</b>
	RUSQUET Vincent (p.10) <i>Évaluation de la compétence de niveau 2 en Lutte sans observation ...ou presque !</i>	CRÉMONESI Bruno (p.12) <i>Brevet d'EPS au collège</i>	PATINET Cathy (p.14) <i>Vigilance envers l'égalité dans l'évaluation des élèves en Volley-ball</i>	PIAU Amandine (p.16) <i>Le jeu des cartons à points en aérobic : de la capitalisation des réussites à l'évaluation de la compétence attendue</i>
	RÖÖSLI Wilhelm (p11) <i>Fil rouge et fil bleu : pour cibler les incontournables moteurs, méthodologiques et sociaux et tisser les compétences des programmes</i>	DIETSCH Guillaume (p.13) <i>Évaluer et observer l'efficacité collective des élèves en football. Un exemple de cycle d'enseignement en lycée professionnel</i>	PERRIN Pascal (p.15) <i>A vos bouchons ..prêts ...évaluez !</i>	RUIZ Brigitte (p.17) <i>Indicateurs d'évolution d'une forme de jeu embryonnaire du basket-ball en 6ème</i>
<b>14H35 à 15H35</b>	<b>OBSERVER LA MOBILISATION DE L'ÉLÈVE POUR INTERVENIR</b>	<b>S'AUTO-EVALUER ET/CO-EVALUER POUR IDENTIFIER CE QU'IL Y A À APPRENDRE</b>	<b>EVALUER SANS NOTER POUR VALIDER DES COMPÉTENCES</b>	<b>EVALUER PAR INDICATEURS DE COMPÉTENCES</b>
	GAGNAIRE Philippe (p.18) <i>Une forme de jeu embryonnaire en tennis de table pour observer les élèves et les faire progresser</i>	SCAVINO Philippe (p.20) <i>Pour une "évaluation située" en EPS</i>	CHABAUTY Benjamin, VORS Olivier, POTDEVIN François, JOING Isabelle. (p.22) <i>Analyse de pratiques liées à une évaluation sans note</i>	AVERTY Jean-Philippe (p.24) <i>Le « score-temps » en ultimate : un indicateur source de transformations, révélateur de progrès et support de parcours d'apprentissages différenciés</i>
	BARBIER Denis (p.19) <i>Une forme de pratique embryonnaire en escalade pour mobiliser les élèves et les faire progresser</i>	REYNAUD Julien (p.21) <i>L'observation au cœur d'une situation de référence en Basket-ball</i>	BOIZUMAULT Magali LACOUA, David (p.23) <i>Évaluer par compétence : une démarche d'enseignement intégrative, exigeante pour les élèves</i>	FAYAUBOST Régis, BERENGUIER Marc (p.25) <i>Les indicateurs au service des apprentissages par compétences dans le cadre du « nager long » en EPS</i>
<b>16H05 à 16H35</b>	<b>OBSERVER LES PRATIQUES ENSEIGNANTES POUR RÉGULER LES INTERVENTIONS</b>	<b>OBSERVER LES PRATIQUES ENSEIGNANTES POUR RÉGULER LES INTERVENTIONS</b>	<b>UTILISER LES TICE POUR OBSERVER ET/OU ÉVALUER</b>	<b>UTILISER LES TICE POUR OBSERVER ET/OU ÉVALUER</b>
	CARLIER Ghislain CLERX Marie (p.26) <i>Orienter l'observation et l'évaluation pour susciter, dès la formation initiale, l'envie d'enseigner avec plaisir et passion</i>	VISIOLI Jérôme, PETIOT Oriane (p.27) <i>L'activité d'enseignants d'EPS spécialistes d'APSA de raquettes : une étude de cas sur les conceptions de l'enseignement au service du progrès des élèves</i>	HAYER Nicolas (p.28) <i>L'observation et l'évaluation des élèves en course d'orientation : l'utilisation des TICE comme leviers d'apprentissages</i>	DAUPHAS Éric, LACROIX Sébastien, TOMASZOWER Yoann (p.29) <i>Le numérique : outil de redéfinition de l'observation et de l'évaluation en EPS ?</i>

## DIMANCHE 18 OCTOBRE 2015

### Accueil à partir de 8h30

**9h00 - 10h00** - Conférence plénière n° 3

**Stéphane BRAU-ANTONY** (Professeur des Universités)

*Évaluation et régulation des apprentissages en EPS*

**10h05- 10h35** - Session de communications n° 4

2 thématiques au choix - 4 intervenants :

*Amphi - Observer les pratiques enseignantes pour réguler les interventions* p. 30

*Salle 1 - Observer les pratiques enseignantes pour réguler les interventions* p. 31

*Salle 2 - Utiliser les TICE pour observer et/ou évaluer* p. 32

*Salle 3 - Utiliser les TICE pour observer et/ou évaluer* p. 33

**10h35 - 10h55**

Pause / Vente d'ouvrages

**11h00 - 12h00** - Session de communications n° 5

4 thématiques au choix - 2 intervenants par thématique :

*Amphi - Évaluer par indicateurs de compétences* p. 35 - 36

*Salle 1 - Utiliser des repères pour observer et/ou évaluer* p. 37 - 38

*Salle 2 - Observer la mobilisation de l'élève pour intervenir* p. 39 - 40

*Salle 3 - S'auto-évaluer et/ou co-évaluer pour identifier ce qu'il y a à apprendre* p. 40 - 41

**12h00 - 13h25**

Pause repas

**13h30 - 14h30** - Conférence plénière n° 4

**Geneviève COGÉRINO** (Professeure des Universités)

*Évaluation sommative en EPS : tensions entre qualifier, rendre compte, contrôler et noter*

**14h35- 15h35** - Session de communications n° 6

4 thématiques au choix - 2 intervenants par thématique :

*Amphi - L'évaluation au service du progrès et de la réussite de tous* p. 42 - 43

*Salle 1 - S'auto-évaluer et/ou co-évaluer pour identifier ce qu'il y a à apprendre* p. 44 - 45

*Salle 2 - Observer et analyser pour guider et/ou réguler les apprentissages* p. 46 - 47

*Salle 3 - Observer la mobilisation de l'élève pour intervenir* p. 48 - 49

**15h40 - 15h55**

Pause / ventes d'ouvrage

**16h00 - 16h30**

*Synthèse des deux journées*

**16h30 - 16h 45**

Clôture de la biennale

## DIMANCHE 18 OCTOBRE 2015

	Amphi	Salle 1	Salle 2	Salle 3
<b>10h05 à 10h35</b>	<b>OBSERVER LES PRATIQUES ENSEIGNANTES POUR RÉGULER LES INTERVENTIONS</b>	<b>OBSERVER LES PRATIQUES ENSEIGNANTES POUR RÉGULER LES INTERVENTIONS</b>	<b>UTILISER LES TICE POUR OBSERVER ET/OU ÉVALUER</b>	<b>UTILISER LES TICE POUR OBSERVER ET/OU ÉVALUER</b>
	SOLER Alain (p.30) <i>Quoi évaluer pour intervenir et aider les élèves à progresser en athlétisme, en « CPI » et en EPS ?</i>	MAGENDIE Élisabeth (p.31) <i>L'activité d'étudiants - stagiaires d'EPS en situation d'observation /évaluation : conditions de développement et outils de formation</i>	PERROT Fabienne, LONGLUNE Karl, ROMAN Cécile (p.32) <i>L'utilisation d'un fichier numérique de suivi personnel : affordances et usages pour l'élève et l'enseignant</i>	OBERT François, PONCET Marc (p.33) <i>Comprendre et Apprendre en EPS- Un exemple acrosport en seconde au lycée</i>
<b>11H00 à 12H00</b>	<b>EVALUER PAR INDICATEURS DE COMPÉTENCES</b>	<b>UTILISER DES REPÈRES POUR OBSERVER ET/OU ÉVALUER</b>	<b>OBSERVER LA MOBILISATION DE L'ÉLÈVE POUR INTERVENIR</b>	<b>S'AUTO-EVALUER ET/CO-EVALUER POUR IDENTIFIER CE QU'IL Y A À APPRENDRE</b>
	ROSSI David (p.34) <i>Score tactique et compétence de l'élève en badminton, vers une évaluation équitable</i>	DIEU Olivier (p.36) <i>L'appropriation des indicateurs des niveaux de mobilisation en badminton: proposition d'un test interactif</i>	MOUGENOT Lucie (p.38) <i>Évaluer et observer à la maternelle : deux approches complémentaires pour réguler l'enseignement et l'apprentissage</i>	VANDEKERKHOVE Anthony COUVERT David DUBALLET Vincent (p.40) <i>La co-observation et la co-évaluation au centre de la pédagogie coopérative en EPS</i>
	GIBON Jérémie (p.35) <i>L'usage d'indicateurs de compétences pour une évaluation exigeante et bienveillante</i>	SOULIER Pierre (p.37) <i>Comment favoriser un apprentissage équitable chez les élèves qui ont des profils de coureurs différents à partir de l'observation de leur conduite ?</i>	SETRUCK David (p.39) <i>Inducteurs d'évolution d'une forme de pratique embryonnaire en musculation scolaire</i>	MARRIER Bruno (p.41) <i>Enseigner par tâche complexe : un exemple en basket-ball niveau 2</i>
<b>14H35 à 15H35</b>	<b>L'ÉVALUATION AU SERVICE DU PROGRÈS ET DE LA RÉUSSITE DE TOUS</b>	<b>S'AUTO-EVALUER ET/CO-EVALUER POUR IDENTIFIER CE QU'IL Y A À APPRENDRE</b>	<b>OBSERVER ET ANALYSER POUR GUIDER ET/OU RÉGULER LES APPRENTISSAGES</b>	<b>OBSERVER LA MOBILISATION DE L'ÉLÈVE POUR INTERVENIR</b>
	HANULA Ghislain (p.42) <i>Devenir champion de soi-même en course de haies</i>	DELARCHE Sébastien (p.44) <i>Des repères pour l'enseignant et (surtout) pour les élèves en escalade</i>	CIRILLO Viviane (p.46) <i>Les Arts de l'espace - Expérience In Situ</i>	BELHOUCCHAT Mehdi, DOEUFF Gwenal (p.48) <i>Une forme de jeu scolaire en gymnastique acrobatique pour observer, évaluer et intervenir sur la relation mobilisation-apprentissage</i>
	LLOBET Éric (p.43) <i>Devenir champion de soi-même en natation de vitesse</i>	DECURE Catherine (p.45) <i>L'évaluation comme véritable outil d'intégration des élèves dans une démarche d'enseignement par compétence en tennis de table appelée « À chacun son rythme »</i>	DUBOZ Sylvaine (p.47) <i>Observation/évaluation en danse</i>	PIGNOL Hélène (p.49) <i>Un jeu adapté pour mobiliser les élèves et effectuer des observations spontanées en natation avec des déficients auditifs</i>

RUSQUET Vincent, professeur agrégé EPS

Mots clés : Debout, score, manches, contrôle, concertation.

### ***Évaluation de la compétence de niveau 2 en Lutte sans observation... ou presque !***

Pour résoudre la double contrainte constituée par la difficulté d'observer l'activité de tous les élèves et d'évaluer de façon juste, fiable et significative, nous proposons un test qui articule conjointement des indicateurs quantitatifs, un aménagement de la situation de combat et des rôles sociaux définis révélant qualitativement l'acquisition de la compétence attendue. Elle s'appuie sur les acquisitions des passages obligés (Rusquet, 2013) des élèves lors du cycle précédent.

La compétence est morcelée pour mieux comprendre et justifier nos choix :

« *Rechercher le gain d'un combat debout...* » : des combats debout en plusieurs manches sont organisés, où l'avantage d'un contrôle est donné à un lutteur sur un adversaire debout (UNSS, 2012). Les actions sont cotées et valorisées selon leurs importances et dans le respect de l'essence de la lutte dont : cent points pour un tombé, dix points pour une mise en danger (Rusquet 2013). A l'issue des combats un score parlant permet, sans observation, d'identifier pour chaque élève son volume d'attaques efficaces et surtout leurs natures selon leurs valeurs respectives (Bellard, 2006).

« *...en exploitant des opportunités et en utilisant des formes d'attaques...* ». En donnant un contrôle de départ à un des élèves et en imposant la règle sur les sorties, nous postulons que la somme des actions à dix points marqués par un élève révèlent des « formes d'attaques » utilisant une opportunité donnée par l'adversaire (Lafon, 2008).

« *... en exploitant ... des formes d'attaques variées.* Le combat en trois manches avec des « contrôles ordonnés » (FILA, 2009) et alternés, différents sur les deux premières, offre la possibilité d'exploiter des contextes variés.

« *Gérer collectivement un tournoi...* ». La fiabilité des résultats identifiés lors des manches par les élèves en tant qu'arbitre-secrétaire s'appuient et s'approfondissent sur les acquis du cycle précédent. L'expertise d'arbitre des élèves est alors subjectivement jugée.

« *...observer un camarade pour le conseiller* ». Les résultats distincts obtenus lors des deux manches précédentes par les combattants organisent la concertation avant la troisième manche et le choix d'un des deux contrôles imposés auparavant.

Les indicateurs quantitatifs déchargent l'enseignant de l'observation des élèves lors des combats et assure une évaluation significative pour tous les élèves.

### **Références**

Rusquet V. (2013), Groupe de pilotage Compétence n° 4 : « *proposition de continuum de formation de la 6<sup>ème</sup> à la terminale activité* », support lutte, tome 1 collège, Site EPS de l'académie de Créteil.

Union Nationale du Sport Scolaire, (2012), *Règlement Lutte UNSS 2015- 2016*, p.5.

Bellard S. (2006), *Évaluation, quand le quantitatif révèle le qualitatif*, Revue EPS, n° 321.

Lafon M. (2008), *Les Maitrises* FILA.

Fédération Internationales des Luttes Associées, (2009), *Règles internationales de la lutte*, FILA, art. 24, 31 et 49.

*RÖÖSLI Wilhelm - Professeur d'EPS - Collège Alain Fournier (Clamart, 92), groupe EPIC de l'AE-EPS*

Mots clés : Fil rouge moteur – Fil bleu CMS – Savoirs ciblés – Dynamique des apprentissages – Réussite

***Fil rouge et fil bleu : pour cibler les "incontournables" moteurs, méthodologiques et sociaux et tisser les compétences des programmes***

Nos propositions vont s'ancrer dans le contexte institutionnel actuel de "refondation de l'école" qui interroge nos pratiques quotidiennes (apprentissage et parcours de formation favorisant l'atteinte de compétences, évaluations équitables, simples et visibles valorisant les progrès, développement de l'enseignement numérique ...) dans la perspective de lutter notamment contre le décrochage scolaire.

Notre groupe EPIC (Evaluation Par Indicateurs de Compétences) apporte ainsi une coloration originale aux contributions actuelles dans le sens où il présente un cadre conceptuel dans lequel des indicateurs quantitatifs permettent de révéler les acquisitions motrices, méthodologiques et sociales (CMS) ciblées comme incontournables, à un niveau du curriculum. Nous illustrerons nos propos dans les activités BADMINTON et ACROSPORT pour un niveau 2 de compétence attendue.

En premier lieu, notre démarche consiste à extraire les "incontournables" moteurs, méthodologiques et sociaux de la compétence attendue. Ce travail de priorisation nous permet de simplifier et d'éclaircir les acquisitions attendues en fin de cycle selon un principe de faisabilité dans le temps et l'espace scolaires. Puis, une fois ces objets d'étude définis, nous nous appliquons à engager nos élèves dans une dynamique des apprentissages selon un principe de récurrence que nous nommons "fil rouge moteur" et "fils bleus CMS".

En outre, afin de baliser les étapes du processus enseigner/apprendre et "rendre visible un objet de savoir invisible", nous élaborons des indicateurs quantitatifs "parlants et stables" au cours du cycle. Ces indicateurs, véritable pierre angulaire de nos travaux, révèlent aux élèves et à l'enseignant, l'étendue des transformations engagées. En s'inscrivant dans les différents temps du cycle (évaluation diagnostique, évaluation formative et évaluation sommative), ils renseignent en permanence professeurs et apprenants sur l'écart à la compétence visée.

De ce fait, ces indicateurs quantitatifs vont remplir différentes fonctions : clarification de l'objet d'enseignement, identification des résultats de son action pour s'auto-évaluer et réguler son activité, recueil de données objectives facilitant l'apprentissage coopératif à travers notamment la co-évaluation et les conseils donnés entre pairs pour progresser. Ce propos s'illustre notamment, en badminton avec le recours aux "points marqués en utilisant une tactique dangereuse" et, en acrosport à travers les scores acrobatique et artistique.

Enfin, pour opérationnaliser notre enseignement, nous utilisons différentes stratégies de guidage permettant l'acquisition du fil rouge moteur et des fils bleus méthodologique et social : carnet d'entraînement, des cartes pour juger (acrosport) ou déterminer un choix tactique (badminton), des fiches de travail toujours orientées vers l'objet d'enseignement ciblé. Autant de dispositifs de guidage favorisant l'autonomie, les échanges entre pairs et la co-évaluation qui sont complémentaires des interventions de l'enseignant sur le terrain pédagogique.

Les travaux du groupe EPIC, à travers l'élaboration de critères quantitatifs révélateurs de la compétence, poursuivent la double valence d'apprentissages moteurs étayés par des acquisitions méthodologiques et sociales. Dans ce cadre, les CMS sont envisagées comme une véritable plus value et non comme des apprentissages incidents, sorte de caution axiologique.

*CREMONESI Bruno, équipe EPS du collège Victor Hugo d'Aulnay sous-bois (93)*

### ***Brevet d'EPS au collège Victor Hugo***

Notre équipe d'EPS constitué de 8 professeurs s'est engagé depuis 8 ans dans un travail autour de la notion de « brevet » qui constitue une évaluation particulière des élèves. Notre démarche était motivée par une volonté de permettre la réussite de tous en rendant plus explicite les attendus en terme d'évaluation et de savoirs visés.

La construction d'un brevet nécessite de clarifier les connaissances et les savoirs attendus à la fin d'un cycle par tous les élèves. Ils ne définissent pas un niveau idéal mais un niveau réel que tous les élèves doivent atteindre en 6<sup>ème</sup>. La définition précise des savoirs attendus permet aux élèves d'identifier clairement les attendus du professeur et participe à dissiper le malentendu scolaire persistant pour de nombreux élèves. Le malentendu ou le non-dit scolaire analyse l'échec des élèves non pas en terme de manque mais relie l'échec des élèves à la conséquence d'un travail « à côté » de ce qu'attend l'enseignant. En effet les élèves « *croyant faire ce qu'il faut en s'acquittant des tâches et en se conformant aux prescriptions scolaires sans pour autant être à même de mobiliser pour cela l'activité intellectuelle requise par un réel travail d'acculturation, ils estiment en être quitte avec les réquisits de l'institution, et satisfaire ainsi aux conditions de la réussite, ce qui n'est que rarement le cas. Le malentendu s'instaure.* » 1

Conscient de ce problème, nous avons essayé de rendre plus explicite le savoir visé dans chacune des APSA programmée en classe de 6<sup>ème</sup>. Nous avons constaté que la forme de brevet mis en place en natation avec une épreuve précise à réaliser connue de tous était, en plus, source de motivation pour les élèves.

Nous avons élaboré collectivement des brevets pour traduire les savoirs et les connaissances en termes de compétences directement identifiables. Nous travaillons à une objectivation des critères de réussite. Il doit attester lors d'une épreuve, cristallisant l'épaisseur culturelle de l'APSA concernée, les acquisitions de l'élève.

Nous avons voulu une évaluation qui soit un outil d'apprentissage tout au long du cycle avec un fil rouge à la fois critère d'évaluation mais aussi levier de transformation pour les élèves. Par exemple le nombre de tirs seul (sans adversaire entre le gardien et le tireur) en hand-ball constitue une situation qui peut paraître simpliste et réductrice est en fait un critère révélateur : une équipe qui va chercher à placer un joueur en situation de tir seul va transformer positivement son comportement. De même un joueur qui va chercher à se retrouver en situation de tir seul, va non seulement identifier une situation favorable pour marquer mais va nécessairement mettre en œuvre des principes de démarquage, d'écartement, de placement qui traduisent une compétence en handball.

La modalité nouvelle dans nos brevets est « le résultat en direct » : à la fin du cours chacun sait si le brevet est acquis. Dans le même temps en coordination avec les autres disciplines nous avons expérimenté sur deux classes de 6<sup>ème</sup> la suppression des notes.

Le passage par ce travail a permis une réappropriation collective des savoirs, redéfinis ensemble, grâce à la multiplication des débats et a servi d'outils extrêmement utiles pour les nouveaux arrivants dans l'établissement. Suite aux brevets 6<sup>ème</sup>, nous avons élaboré des brevets en 5<sup>ème</sup> qui deviennent une clés pour pouvoir continuer les apprentissages. Le brevet n'est plus la fin de l'acquisition obligatoire mais donne la possibilité de continuer à approfondir l'étude d'une APSA dans un environnement plus complexe.

*DIETSCH Guillaume, Professeur Agrégé d'EPS, Lycée Professionnel Aristide Briand  
Le Blanc-Mesnil, Doctorant au LIRTES (EA7313), Université Paris-Est*

Mots clés : Approche technologique – Forme de pratique scolaire – Football – Efficacité collective - Configuration de jeu

***Évaluer et observer l'efficacité collective des élèves en football. Un exemple de cycle d'enseignement en lycée professionnel***

Centrés sur la « pertinence et l'efficacité de l'organisation collective » (MEN, 2009), nous entendons évaluer les savoirs des élèves à partir d'indicateurs de progrès lisibles en sports collectifs. A cet effet, nous analysons la qualité du jeu des élèves en identifiant les configurations de jeu (Gréhaigne, 2007). Les critères d'évaluation résultants sont ainsi liés à leurs configurations collectives. L'analyse de ces dernières constitue un outil d'apprentissage et d'évaluation de leurs progrès relatif aux productions d'actions collectives telles qu'instituées par les compétences des programmes.

Notre étude de type technologique à visée didactique (Bouthier & Durey, 1994) consiste à analyser l'impact d'une forme de pratique scolaire du football significative pour des « garçons » de lycée professionnel situé en Zone Urbaine Sensible (ZUS) : le modèle du « futsal » (Dietsch, 2015). Dans ce cadre nous cherchons à qualifier leurs productions d'actions collectives pour les situer par rapport au niveau de compétence attendue. La situation de référence « test » articule trois temps : 1) une situation de jeu intégrant la règle des fautes collectives du futsal ; 2) un débat d'idées, pour chaque équipe, après chaque séquence de jeu ; 3) un bilan des interventions individuelles, effectué par l'enseignant. L'analyse vidéo des séquences de jeu s'effectue en prenant en compte les déplacements du ballon, l'intervention des arbitres et les réactions des joueurs.

De 70 séquences de jeu sélectionnées au cours du cycle, cinq configurations du jeu amenant à un tir apparaissent le plus fréquemment. Leur étude permet d'évaluer les conduites motrices collectives des élèves à travers l'identification d'indicateurs de jeu collectif.

L'évolution des configurations de jeu analysées d'un niveau de compétence attendue, atteste de transformations du niveau de jeu collectif des élèves au cours d'un cycle. Ces résultats peuvent apporter une aide aux pratiques des enseignants, dans l'optique d'évaluer l'efficacité collective des élèves en football.

### **Références**

Bouthier D., Durey A. (1994). *Technologie des APS. Impulsions*, 1, 95-124.

Dietsch G. (2015). *Approche technologique et forme de pratique scolaire du football en milieu difficile : le modèle du « futsal »*. *eJRIEPS*, 35, 60-85.

Gréhaigne J.F. (Ed.). (2007). *Configurations du jeu, débat d'idées et apprentissage des sports collectifs*. Besançon : Presses de l'Université de Franche-Comté.

Ministère de l'Éducation nationale (2009). *Programmes d'EPS pour les classes de lycée professionnel*. B.O. spécial n° 2 du 19 février.

*PATINET Cathy, Amiens, groupe CEDREPS de l'AE-EPS*

Mots clés : égalité garçons/filles, DNB, Volley-Ball

### ***Évaluation du DNB en Volley-ball : rester vigilant envers l'égalité garçons-filles***

L'activité volley-ball est une des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) la plus enseignée. C'est également une des activités qui recueille un écart de notes parmi les plus importants entre garçons et filles aux épreuves du BAC (Cleuziou, 2000 ; Vigneron 2004). Au diplôme national du brevet (DNB), le volley-ball est une des activités la plus évaluée et on retrouve cet écart important de notation entre garçons et filles (plus de 2 points). Ceci pourrait représenter un indicateur fort de différence de réussite entre toutes les filles et tous les garçons. Mais cette différence de moyenne, sans les écarts types, ne permet pas de savoir comment sont distribuées les notes. De plus, l'origine de cet écart peut avoir d'autres causes que les réels niveaux de compétences comme l'interprétation des nouveaux textes du DNB (note de service du 22-6-2012), et/ou la référence prégnante pour l'enseignant(e) évaluateur(trice) à une image de pratiquant volleyeur garçon, plus puissant et plus rapide. Etre une fille pourrait rendre pour certain(e)s enseignant(e)s plus apparent et insupportable l'écart à cette norme très prégnante en EPS. La littérature scientifique rend en effet compte de l'influence des stéréotypes de sexe sur les attentes subjectives des enseignant(e)s. Ces dernier(e)s apprécient ainsi les élèves selon un « *double standard* » (Mosconi, 2004) en fonction de leur sexe. Le moindre indice en lien avec l'attente du stéréotype masculin ou féminin peut renforcer une interprétation ou une évaluation erronée du comportement des filles et des garçons. Nous émettons ainsi l'hypothèse d'une forte corrélation entre la réussite des garçons et des filles dans l'activité volley-ball et le niveau de vigilance de l'enseignant(e) envers l'égalité au sein des groupes mixtes d'EPS (Patinet et Cogérino, 2013).

Nous souhaitons lors de cette communication faire des propositions pour rendre l'évaluation de l'activité volley-ball au DNB plus juste et plus équitable.

Trois points seront abordés lors de la communication :

1. La description des pratiques usuelles de l'enseignement du volley-ball, explicatives des discriminations ;
2. La proposition d'une forme de pratique scolaire créant les conditions de l'égalité sexuée comme condition nécessaire à une évaluation équitable ;
3. La précision, dans l'épreuve proposée, des modalités d'évaluation pour le DNB.

### **Références**

Cleuziou J.-P. (2000). *L'analyse du menu et des notes*. In B. David (Ed.), *Éducation Physique et sportive : la certification au baccalauréat*. Paris : INRP, p. 77-124.

Mosconi N. (2004). *Effets et limites de la mixité scolaire, Travail, Genre et Sociétés*, 11, p. 165-174.

Patinet C., Cogérino G. (2013). *Expériences de mixités vécues par les enseignants d'Éducation Physique et Sportive : lien entre vigilance et équité sexuée*, Revue Française de Pédagogie, 182.

Vigneron C. (2004). *La construction des inégalités de réussite en EPS au Baccalauréat entre filles et garçons*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Dijon, Université de Bourgogne.

ALEXANDRE Coralie, ESPE Amiens

PERRIN Pascal, UFR STAPS Amiens, groupe CEDREPS de l'AE-EPS

Mots clés : évaluation, estime de soi, CMS, réussite

### **A vos bouchons... prêts... évaluez !**

Notre travail cherche à s'inscrire dans une démarche éducative intégrant les composantes sociales et mentales au dispositif didactique et pédagogique, condition à nos yeux, de la réussite de tous.

En effet, deux cadres nous animent et nous semblent importants dans l'enseignement de l'EPS et plus précisément dans l'évaluation globale des élèves qui nous sont confiés.

Le premier d'entre eux concerne les composantes méthodologiques et sociales, et plus particulièrement la n° 2 (« *Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages : recueillir des informations, installer, utiliser, ranger du matériel, travailler en équipe, et s'entraider* »). Ainsi de simples bouchons en plastique vont être un outil au service de cette compétence et vont permettre de mesurer en tant réel, « au fil de l'eau », le niveau de réalisation des élèves et de favoriser les interactions à deux niveaux : élèves/élèves et élèves/enseignant.

Le deuxième cadre qui nous organise est celui de l'estime de soi, processus cognitif et psychologique indispensable à tout apprentissage scolaire : elle en est un déterminant et une résultante. Nous en sommes convaincus pour avoir travaillé avec différentes populations de collégiens.

L'évaluation, par ce média manipulable, visible par tous les élèves et l'enseignant, formatif, ludique et écologique, s'invite alors dans nos différents dispositifs. Il devient un véritable artefact pour les échanges entre pairs, pour engager, stimuler, valider ou non les apprentissages. Le pragmatisme, l'objectivité et le ludisme de cet objet permet d'autant plus facilement à l'enseignant de dévoluer l'observation et de réguler au cœur même des apprentissages par ces repères factuels. Ces bouchons deviennent de véritables « *amplificateurs d'expériences* » (Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Saury, Sève, Trohel, 2010).

Ces « morceaux de plastique » nous permettent dès lors de décliner didactiquement et pédagogiquement les quatre composantes de l'estime de soi définies par Duclos G. (2010). Ainsi, pour opérationnaliser avec nos élèves ce concept sur le terrain, nous les mettons en œuvre dans nos situations, au travers des :

- modalités d'auto-détermination
- différents modes évaluatifs (auto et co-évaluation)
- différentes formes de réussite (collective, individuelle, court à long terme)
- différentes formes sociales d'apprentissage.

Nous illustrerons nos propositions en vidéo en CP1 (demi-fond), CP3 (acrosport) et CP4 (tennis de table) où les bouchons permettent à nos élèves de se mettre en projet d'apprentissage en toute lucidité et par conséquent de viser la réussite...ou pas !

### **Références**

Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Saury, Sève, Trohel (2010). *Actions, significations et apprentissages*, Ed. EP.S.

Duclos G. (2010). *L'estime de soi, un passeport pour la vie. (La confiance en soi, le sentiment de compétence, le sentiment d'appartenance sociale et la connaissance de soi)*

## **SAMEDI 17 OCTOBRE 2015 - SALLE 3 - 11H00 / 12H00**

*PLAU Amandine, professeure agrégée d'EPS, collège Romain Rolland, Sartrouville, groupe PLAISIR de l'AE-EPS*

Mots-clés : forme de jeu embryonnaire, plaisir, observation, outils, évaluation formatrice.

### ***Le jeu des cartons à points en aérobic : de la capitalisation des réussites à l'évaluation de la compétence attendue***

Le dispositif présenté ici s'inscrit dans plusieurs pistes pédagogiques du « Groupe Plaisir » de l'AE-EPS et réaffirme quelques postulats partagés au sein de celui-ci : une lecture proscriptive des programmes, la question centrale de la mobilisation de l'élève, un ciblage didactique fort autour de l'enjeu du jeu, une capitalisation des progrès, etc. (Gagnaire et Lavie (coord.), 2014)

Dans ce contexte pédagogique est proposé un outil d'évaluation formatrice dans l'APSA aérobic : le jeu des cartons à points. Manipulé par les observateurs, il renseigne les pratiquants sur un nombre de points gagnés (vert = 5pts, blanc = 3 pts, rouge = 1 pt) : le score obtenu traduit le niveau d'adéquation aux critères ainsi que les temps forts et faibles de la routine. Jeu simple mais signifiant quant aux progrès des élèves, car il permet de valider les apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux. Son introduction se fait, dès la première leçon, sur une forme de pratique embryonnaire. Il offre un score parlant, fil rouge du cycle, qui renseigne les élèves sur leur réussite à chaque cours d'EPS : l'évolution de celui-ci active de nouvelles phases de la forme de pratique, et ce jusqu'à la routine finale correspondant à la compétence attendue.

L'utilisation des cartons par les élèves, dans une forme de pratique évolutive, permet d'informer les gymnastes de la validation d'un couplage de critères au cœur de l'APSA (synchronisation + formation en niveau 1, validation + exécution d'un élément en niveau 2).

Cet outil a été conçu et mis en place auprès de collégiens d'un établissement d'un Réseau d'Éducation Prioritaire : sa maniabilité a permis aux élèves d'observer leurs progrès au regard des exigences attendues et de les rendre acteurs de leurs projets. En ce sens, il favorise la mobilisation dans l'action, source de désir et le plaisir de pratiquer. Il contribue à la construction d'une évaluation positive qui ne sanctionne pas l'élève sur ses manques au regard de la compétence attendue, mais plutôt sur la capitalisation progressive de ses réussites. L'outil renseigne également le professeur pour proposer des régulations :

- les difficultés momentanées sont l'occasion d'offrir des situations de remédiation ;
- les réussites stabilisées ouvrent la voie à une possible complexification, et donc à une nouvelle évolution de la forme pratique.

### **Références**

Gagnaire P. et Lavie F. (coord.) 2014. *Plaisir et processus éducatif en EPS. Une pédagogie de la mobilisation*, Paris, AEEPS.

Ubaldi J.-L. (coord.) 2006. Dossier EPS N° 64, *L'EPS dans les classes difficiles, Entre fils rouges et lignes jaunes*, Paris, Editions EPS.

RUIZ Brigitte, professeure d'EPS, Collège Michel de L'Hospital, RIOM, groupe PLAISIR de l'AE-EPS

Mots-clés : forme de jeu embryonnaire, mobilisation, pédagogie des manques, indicateurs de bascule, plaisir de pratiquer.

### ***Indicateurs d'évolution d'une forme de jeu embryonnaire du basket-ball en 6<sup>ème</sup>***

Pour permettre aux élèves de tendre vers la compétence attendue de niveau 1 en basket-ball dans un cycle de 10 heures de pratique effective, deux voies principales sont possibles :

- La première, nécessite de partir d'une forme de pratique du basket-ball facilitant la mise en œuvre de la compétence attendue par une simplification apparente (réduction du nombre de joueurs, de la taille du terrain, du nombre de violations, etc.) mais qui contient en réalité toute la complexité du sport collectif (prise en compte des partenaires multiples, des adversaires, de la spécificité de la cible, des stratégies pour y accéder).

Selon nous, cette voie conduit, à une pédagogie des manques (dans Lavie et Gagnaire (dir.), 2015) que l'enseignant tente de combler par la mise en place de situations plus ou moins décontextualisées, susceptibles de faire acquérir les connaissances nécessaires et faire ensuite le pari de leur appropriation et reconstitution dans une forme de jeu.

Dans ce cas de figure, l'évaluation consiste à mesurer régulièrement la réduction d'écart entre les attentes institutionnelles et les réalisations effectives des élèves pour jauger du chemin restant à parcourir.

- La deuxième voie que nous privilégions (Ruiz, 2014), s'appuie d'une part sur les ressources immédiatement disponibles des élèves, à savoir ce qu'ils savent déjà faire et, d'autre part, sur leurs mobiles d'agir, c'est-à-dire le sens qu'ils accordent à leur action en situation (Dieu, 2015). L'enjeu pour l'enseignant est alors de proposer une forme de jeu épurée, accessible à tous, et de la faire évoluer au fur et à mesure de l'adaptation des élèves et baliser ainsi leur cheminement. Cette voie nous semble plus propice à l'adhésion et aux progrès des élèves, sources du plaisir de pratiquer.

Dans cette optique, l'observation du degré de mobilisation des élèves est essentielle et l'évaluation consiste à repérer les indicateurs d'ordre quantitatif et qualitatif qui autorisent les évolutions du jeu et donnent accès à de nouvelles façons de faire.

Nous présenterons, à partir d'une forme de jeu collectif embryonnaire, un emboîtement de formes de pratique du basket-ball facilitant l'accès à la compétence attendue de niveau 1.

Des séquences vidéo, avec une classe de 6<sup>ème</sup>, permettront ainsi de repérer les indicateurs de bascule d'une forme à une autre à partir d'observables simples.

### **Références**

Dieu O. (2015). *Badminton : rompre avec l'éternel débutant. De l'évaluation des compétences attendues à l'observation de l'activité de l'élève*, Revue Enseigner l'EPS, n° 266, AE-EPS, p.12-17.

Lavie F., Gagnaire, P. (2015). *Plaisir et EPS. Une pédagogie de la mobilisation*. Revue EP.S n° 365.

Ruiz B. (2014). « Une pédagogie de la mobilisation en basket-ball niveau 1 », in Lavie, F. & Gagnaire P. (dir.). *Plaisir et processus éducatif en EPS. Une pédagogie de la mobilisation*. Paris, AE-EPS.

*GAGNAIRE Philippe, professeur agrégé d'EPS, Collège ORADOU, Clermont-Ferrand, groupe PLAISIR de l'AE-EPS*

Mots-clés : forme de jeu embryonnaire, mobilisation, pédagogie des manques, les « possibles » des élèves, cheminement adaptatif.

***Une forme de jeu embryonnaire en tennis de table pour observer les élèves et les faire progresser***

Comment sortir d'une évaluation débouchant sur une pédagogie des manques ? Pour nous ce type d'évaluation, souvent induit par l'intention d'enseigner la compétence attendue dès le début de cycle, génère de la démobilité et du déplaisir. Or notre préoccupation consiste plutôt à observer et évaluer en permanence la mobilisation des élèves, source du plaisir et du désir de pratiquer.

Il s'agit de repérer au plus tôt ce qu'ils font et réussissent d'emblée dans une situation adaptée et non d'évaluer leurs manques au regard de la compétence attendue. Cette dernière voie conduit, selon nous, à une pédagogie de réduction d'écart à la norme attendue, responsable d'une moindre mobilisation des élèves.

Commencer un cycle pour mobiliser les élèves est un passage clé afin de repérer « leurs possibles ».

La création et la mise en œuvre de « l'échangeur », forme de jeu embryonnaire en tennis de table, permet d'améliorer nos observations et évaluations immédiates pour mieux orienter nos interventions. Notre pédagogie vise dès alors à articuler en permanence « observation/évaluation du degré de mobilisation » et « évolution de la forme de jeu embryonnaire ». La méthodologie que nous proposons doit, simultanément, mobiliser les élèves pour permettre par l'observation/évaluation de repérer « leurs possibles » et faciliter leur cheminement adaptatif. « L'échangeur », est en cela une situation adaptée « aux possibles » des élèves pour viser des réussites accessibles (situation « graine »).

Nous montrerons qu'elle est :

- Embryonnaire : elle est une situation épurée qui respecte l'enjeu du jeu et porte en elle les « germes » de son développement en lien avec la compétence attendue. Le jeu de « l'échangeur » contient déjà le duel puisque chaque point marqué est comptabilisé selon une valeur précise.
- Ajustable : elle se simplifie encore selon l'observation immédiate de l'enseignant pour favoriser une réussite quasi immédiate, c'est-à-dire partir de ce que font les élèves et l'optimiser. « L'échangeur » peut se jouer au sol (« tennis ping-pong »), avec une raquette adaptée et une balle plus volumineuse...
- Prometteuse : elle doit pouvoir, après un certain temps de pratique, faire émerger une nouvelle adaptation. La pratique de « l'échangeur » amène les élèves à exploiter les balles faciles.
- Évolutive : elle se transforme au fur et à mesure de l'adaptation des élèves pour se rapprocher d'une situation d'évaluation de la compétence attendue. Nous montrerons comment optimiser et faire évoluer « l'échangeur » à partir de plusieurs pistes pédagogiques, qui sont une réponse à une plus grande mobilisation des élèves en situation.

Par ailleurs, d'autres formes scolaires de pratique illustreront une sorte de curriculum adaptatif qui mène progressivement au contexte d'évaluation de la compétence attendue.

*BARBIER Denis, professeur agrégé d'EPS, Collège Michel de l'Hospital, Riom.  
Groupe PLAISIR en EPS de l'AE-EPS*

Mots-clés : forme de pratique embryonnaire, plaisir, mobilisation, enjeu de l'activité, pratique adaptée.

***Une forme de pratique embryonnaire en escalade pour mobiliser les élèves et les faire progresser***

Comment dépasser une entrée dans l'activité, qui sous couvert de sécurité, ne se préoccupe que trop rarement du plaisir de grimper des élèves et limite leur engagement plus qu'elle ne le favorise. En escalade, il semble qu'il faille nécessairement apprendre à différer son plaisir.

Quand la forme de pratique aboutie de l'activité se révèle souvent inadaptée dans un contexte scolaire, nous faisons le pari qu'il est préférable de débiter par une forme de pratique embryonnaire qui est également :

1) Mobilisante afin que nos élèves puissent vivre immédiatement des émotions positives comparables à celles vécues par des pratiquants confirmés. Il convient pour cela de les sensibiliser en priorité à l'enjeu de l'activité en leur offrant une pratique à la fois authentique et crédible à leurs yeux. Pouvoir observer leur degré de mobilisation nous semble plus intéressant que de constater des manques inévitables. Le souci légitime que nos élèves apprennent vite ce qui est visé par la compétence fait oublier l'importance préalable de leurs premiers engagements afin que ces mêmes acquisitions prennent du sens. Tout faire pour que les élèves se mobilisent devient dès lors une priorité qui passe par la valorisation de l'activité de tous les élèves. Ainsi, l'entrée dans l'activité par la situation à « l'assaut de sommets encordés » nous paraît répondre à cette problématique en développant la volonté farouche d'atteindre des sommets, première acquisition jugée indispensable à nos yeux.

2) Adaptée afin qu'ils puissent accéder rapidement à un premier niveau de réussite et à un plaisir immédiat sans lesquels le désir de pratiquer s'estompe rapidement. En escalade les élèves vivent souvent sous couvert de préoccupations légitimes liées à la sécurité une forme de frustration à ne pas pouvoir rapidement vraiment grimper lors des premières séances. Mettre en place des conditions de pratique facilitantes, c'est accepter de ne pas confronter nos élèves à des exigences qu'ils ne peuvent satisfaire car c'est bien l'activité qui doit s'adapter aux élèves et non l'inverse. Pour cela, il est primordial de limiter volontairement le nombre d'acquisitions de façon à amener les élèves à se centrer sur ce qui est essentiel et accessible pour réussir le plus rapidement possible.

3) Évolutive et prometteuse afin qu'ils puissent entrevoir des perspectives d'évolution gratifiantes car plus riches et plus exigeantes. Si le plaisir initial est nécessaire pour engager l'élève dans la pratique de l'activité, celui-ci doit pouvoir être relayé par un plaisir plus différé lié notamment à la satisfaction de réussir et de progresser.

Pour cela nous proposons de puiser dans l'histoire de l'activité, car c'est au travers de l'évolution de celle-ci que s'est constitué son patrimoine culturel. Notre démarche consiste alors à rendre les élèves acteurs et témoins de cette évolution afin que celle-ci leur paraisse bénéfique et qu'ils puissent s'y inscrire.

Notre pédagogie va chercher à s'appuyer en permanence sur une dialectique observation/évaluation des élèves et évolution de la forme embryonnaire de pratique. De celle-ci vont pouvoir émerger des pratiques plus riches au travers d'étapes emboîtées qui répondent aux possibilités et aux préoccupations de nos élèves.

SCAVINO Philippe, PRAG, UFRSTRAPS Toulon

Mots clés : éthique, auto-évaluation, apprentissage.

### **Pour une "évaluation située" en EPS**

Si l'on veut bien penser l'évaluation comme partie intégrante de l'apprentissage en EPS, alors très rapidement on en vient à se dire que c'est le fait même d'évaluer qui permet cet apprentissage. La notion de valeur étant au cœur du processus de formation, nous avons essayé d'observer l'auto-évaluation de l'élève au cours de l'action particulièrement au cours d'un cycle de judo avec des élèves de collège.

Il s'agira alors de faire apparaître l'idée d'une véritable "éthique en action" partant du fait que le projet technique de réalisation est constamment soumis à auto-évaluation par le sujet, travaillé qu'il est par la valeur qu'il attribue à son acte.

Vial (1997) met en avant deux dimensions dans l'autoévaluation: une centration sur l'auto-contrôle (la rationalité du sujet, Jeu, B. 1987) et une centration sur l'auto-questionnement (l'imaginaire du sujet, *ibid.*) « *chaque fois que le sujet se pose des questions (...) sur le sens de ce qu'il vit* » (Vial, 1997).

Notre orientation de recherche se résume à l'idée que la "mise dans l'épreuve" (porteuse d'imprévu en raison de sa grande liberté de choix, donc d'autonomie) est le lieu d'une évaluation complexe qui « ... *contient naturellement l'éthique (...) [et qui] est tout simplement l'articulation entre ce que l'on peut faire et ce qu'il faudrait faire* » (Ardoino, 1997).

C'est en ce sens que nous parlons d'« éthique en action »: il y a une évaluation « subjective interne » complexe car délibération dont Jankélévitch (1980) nous dit qu'elle est une « *subtilisation enrichissante* » entre possible et souhaitable, vivre l'action ou la gérer, stratégie et improvisation, pertinence et impertinence, rationalité et intuition.

Le risque pour l'élève en faisant appel à son ressenti, est alors de, peut-être, se mettre en rupture avec ce que l'on attend de lui car privilégiant le plaisir d'avoir essayé juste pour voir.

Le travail d'observation fine que nous avons effectué s'est axé sur des combats en « *opposition raisonnée* » en judo pour une classe de collège. Nous avons montré (Scavino, 2012) qu'un combat pouvait être lu comme une succession de séquences. Depuis l'analyse vidéo de chacune des séquences de combats d'élèves lors de la notation et en y intégrant un entretien nous tenterons de vérifier que les actions faites de manière intuitive, ressenties, sont en nombre conséquent par rapport à celles « *appries* » et que le niveau de compétence atteint par l'élève relève de cette articulation « *éthique* » entre auto-contrôle et auto-questionnement.

### **Références**

- Ardoino J., Berger G. (1986). « *L'évaluation comme interprétation* », Revue Pour n° 107.  
Jankélévitch V. (1980). *Le Je-ne-sais-quoi et le presque-rien ; la volonté de vouloir*, Col Essais, Points, Editions du Seuil, Paris. France.  
Jeu B. (1987). *Analyse du sport*, Paris, PUF.  
Vial M. et Bonniol J.J. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. De Boeck Université. France.

*REYNAUD Julien Professeur EPS, collègue international de LYON*

Mots clés : Situation de référence, Tissu social, Pédagogie du besoin, socle commun

***L'observation « dans tous ses états » lors d'une situation de référence en Basket-ball***

Nous cherchons à montrer comment la mise en projet, les initiatives, les contrats d'objectifs et la répartition précise de rôles sociaux peuvent donner du sens aux observations réalisées par les élèves mais également à celles de l'enseignant. L'un des enjeux fondamentaux est ici de pouvoir répondre aux besoins spécifiques des élèves dans différentes thématiques liées au Basket-Ball suite à des situations jouées.

Nous proposons une situation de référence de Niveau 2, qui peut être le support d'une évaluation au DNB et de la validation de certains domaines du nouveau socle commun de compétences et de culture. Cette situation complexe (Dupré 2014) va nécessiter des observations en acte créant ainsi un tissu communicatif riche et indispensable aux différentes évaluations qu'elles soient sommatives, formatives, formatrices ou certificatives.

Lors de ce tournoi à gestion autonome, chaque élève, comme sur un échiquier, a un rôle bien précis, qui, s'il ne l'assure pas, met en péril la réussite de l'organisation mais surtout celles des autres élèves. Qu'il soit joueur, arbitre, coach, observateur ou « messenger », l'élève doit observer et prendre des décisions importantes qui vont être indispensables pour l'acquisition de compétences. Par exemple, chaque match valorisera des contrats d'objectifs individuels et/ou collectifs redonnant de fait de la valeur aux actions motrices.

Si cette situation de référence est le fruit d'un travail de tout un cycle, les observations liées peuvent être plus ou moins simples, uniques ou nombreuses en fonction du contexte de classe et des objectifs de chaque enseignant. Ces observations peuvent prendre une forme visuelle, écrite ou orale mais doivent obligatoirement favoriser un feed-back rapide et des remédiations associées à travailler par groupe de besoins lors de la séance suivante. Elles permettent de mettre en lumière à la fois les relations entre les joueurs, entre les observateurs, le coach et son messenger, entre l'arbitre et son superviseur ou encore entre l'enseignant et sa classe. Pour illustration, nous donnons un vrai rôle de régulation au coach en imposant un temps mort au 2/3 du match. Ainsi, le coach aura à proposer une régulation immédiate en se référant aux observations liées au match mais aussi celles issues de sa perception du match en cours pour modifier en sa faveur le rapport de force.

Au final, si l'élève et l'enseignant peuvent identifier la moitié du verre vide, ils peuvent surtout prendre conscience de ce qui est réussi dans les différents rôles de joueur, de coach, d'arbitre ou de superviseur. Au final, ce dispositif complexe et rigoureux amène à occuper tous les élèves sur différents rôles nécessitant ainsi de la rigueur, du dialogue, de l'entraide donc de la cohésion. En réalité, derrière cette situation complexe se cache deux intentions éducatives :

- la recherche d'une culture commune de classe où tous les élèves travaillent pour parler un même langage tout en cherchant à devenir plus critiques, lucides, solidaires et autonomes et compétent.

- la recherche d'une pédagogie différenciée répondant spécifiquement aux besoins des élèves d'une classe dans une activité spécifique comme le Basket-Ball.

Finalement, en prenant une photo à un instant T, l'enseignant peut savoir si sa classe a relevé le défi de ce tissu social en action. Il peut ainsi porter un jugement sur l'acquisition de compétences des domaines du socle, de compétences méthodologiques et sociales relatives à l'organisation de rôles sociaux et à la mise en projet de l'élève. Il est également en mesure d'évaluer tout ou partie de l'acquisition de la compétence attendue en Basket-Ball de Niveau 2.

**Références**

Dupré R. (2014). « Préambule ». In : *EPS et socle commun*, éditions canopé, p 2-9

*CHABAUTY Benjamin (PRAG), Collège Jules Ferry, Douai*

*VORS Olivier (MCF) ESPE Aix-Marseille Université groupe Analyse des pratiques en EPS de l'AE-EPS*

*POTDEVIN François (MCF) FSSEP Lille*

*JOINING Isabelle (MCF) FSSEP Lille*

Mots clés : Analyse de pratique, évaluation, compétence, progrès, équité, TICE, élève, représentation

### ***Analyse de pratiques liées à une évaluation sans note***

Dans le cadre d'une recherche axée sur « l'analyse des pratiques », nous avons étudié les effets d'un système d'évaluation sans note sur les ressentis d'élèves et sur les pratiques enseignantes. L'objet de notre communication consistera, dans un premier temps, à présenter certains résultats relatifs à l'ensemble des disciplines scolaires. Ceci nous amènera à questionner les ambiguïtés liées à un tel système d'évaluation. Dans un deuxième temps nous mettrons en avant la spécificité de la discipline EPS dans cette démarche, et exposerons des éléments concrets de réponses apportés par l'équipe EPS d'un collège du Nord adoptant l'évaluation sans note.

Les résultats montrent que la mise en place d'un système d'évaluation sans note :

1- Amène les enseignants à préciser davantage ce qu'ils cherchent à évaluer. Toutefois, cette clarification ne semble pas perçue par les élèves (notamment ceux en difficulté). Plusieurs causes possibles sont envisagées.

2- N'est pas perçue de manière unanime comme un outil permettant à l'élève de mieux comprendre ses erreurs et où il se situe dans l'acquisition des apprentissages. Le flou qui entoure la notion « en cours d'acquisition » est souligné, et son utilisation interrogée.

3- A des effets mitigés sur l'apprentissage des élèves : d'un côté, ce système semble permettre aux élèves (et notamment ceux en difficulté) d'aborder l'évaluation avec moins de stress et engendre moins de concurrence des élèves. D'un autre côté, il semble que ce système stimule moins les élèves les plus performants et abouti à moins de rigueur.

Ces divergences d'intérêts d'un système sans note sont également repérées en EPS. L'équipe de l'établissement a entamé une réflexion en vue d'améliorer l'utilisation d'un tel système qui s'illustre dans quelques mises en œuvre et dans une utilisation particulière du logiciel Sacoche :

1- Considérer la compétence attendue à travers les différents « objets d'enseignement » qui la compose. Rendre visible ces « objets » par la création d'un item dans le logiciel Sacoche.

2- Avoir une évaluation continue de ces items de manière à ce que l'élève, en consultant le logiciel, puisse repérer dans quelle étape de construction il se situe, et se voir évoluer au cours du cycle. Ces étapes sont définies par les enseignants en terme de « comportement observable » qui figure en commentaire de chaque évaluation.

3- Opter pour 4 étapes : « non acquis » ; « En cours d'acquisition » ; « compétent » ; « expert » ; de manière à ce que tous les élèves aient un objectif de progression quel que soit leur niveau.

Ces mises en œuvre nous semblent aller dans le sens d'une évaluation « bienveillante » et « exigeante », mais sont tributaires des TICE. Se pose alors la question de l'équité dans l'accès à ce domaine : ne sont-ce pas finalement toujours les mêmes élèves qui sont pénalisés ?

La présentation orale s'appuiera sur des illustrations concrètes en EPS, des images de comportements d'élèves dans une APSA et des exemples d'utilisation du logiciel Sacoche.

*BOIZUMAULT, Magali, Professeur agrégée EPS, Docteure en Sciences de l'intervention, Université Orléans, groupe Analyse des pratiques en EPS de l'AE-EPS.*  
*LACOUA, David, Professeur agrégé EPS, Orléans, collègue A. Fournier, groupe Analyse des pratiques en EPS de l'AE-EPS*

Mots clés : Évaluation sans note, Évaluation par compétence, investissement.

***Évaluer par compétence : une démarche d'enseignement intégrative, exigeante pour les élèves***

La Loi d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013 invite les enseignants à repenser leurs modalités d'évaluation pour éviter une « notation-sanction ». Pour répondre à cette demande institutionnelle, de nombreux établissements ont expérimenté l'évaluation par compétence.

David enseigne dans l'un des établissements pilote de l'académie d'Orléans-tours, classé ZEP, qui expérimente l'évaluation sans note. Si toutes les activités de la programmation de sixième ont bénéficié de cette approche, la démarche proposée ici porte sur un cycle de natation de vitesse et vise à évaluer l'atteinte de la compétence attendue en fin de cycle pour le niveau 1. Le retour réflexif mené par l'enseignant dans cette activité lui a permis de reconsidérer sa démarche initiale. En effet, ses premiers constats mettent en évidence que des indicateurs trop globaux entraînent une réussite de tous les élèves, sans comportement véritablement adapté. Si l'école vise cette réussite, cela peut aussi induire une diminution des exigences recherchées et une perte d'ambition. Une réflexion autour des objectifs éducatifs liée à la volonté d'être exigeant avec les élèves et de les impliquer fortement dans leur processus d'apprentissage a permis de modifier le fonctionnement initial.

D'une classification tripartite des acquis des élèves (non acquis, en cours, acquis), David a fait le choix de passer à un système binaire (acquis/ non acquis), avec des indicateurs très précis. La compétence globale a été découpée en critères intermédiaires, comportant chacun quatre indicateurs de comportements attendus. La volonté prioritaire est de donner des repères aux élèves. A travers le fonctionnement adopté, chacun est amené à s'auto-évaluer au minimum deux fois au cours du cycle. A chaque leçon, en fonction de la situation travaillée, les élèves connaissent précisément les indicateurs à respecter. Ils sont formulés simplement, l'élève peut, par répétition, se rapprocher du comportement attendu.

L'évaluation par compétence, n'aboutissant pas à une note présente l'intérêt de modifier profondément les pratiques pédagogiques de l'enseignant concerné, par une réflexion accrue autour de la compétence attendue et des éléments incontournables à valider pour l'atteindre. Cette démarche attire davantage l'attention des élèves sur ce qu'ils doivent apprendre. L'évaluation devient un élément clé de l'enseignement, un « *indicateur de ce qui est acquis* », « *une démarche et non seulement une mesure, afin que l'élève se sente valorisé et encouragé à prendre confiance en ses capacités* » (B.Hamon, conférence nationale sur l'évaluation, 26 juin 2014). Cette démarche chronophage nécessite un travail de l'équipe pédagogique autour de toutes les activités physiques et sportives de la programmation pour créer une vraie dynamique collective dans l'établissement et modifier durablement les comportements et attentes des élèves.

*AVERTY Jean Philippe – Professeur Agrégé d'EPS  
Collège Bellevue, Guémené Penfao (44290), Groupe EPIC de l'AE-EPS*

Mots clés : évaluation par compétence, indicateur, progrès, apprentissages différenciés, suivi

***« Le Score Temps » en Ultimate : un indicateur source de transformations, révélateur de progrès et support de parcours d'apprentissages différenciés***

Le groupe EPIC (Evaluation Par Indicateurs de Compétences) se donne comme ambition de proposer des dispositifs d'évaluation positifs, exigeants et transparents, en utilisant des indicateurs objectifs issus de la production des élèves.

L'indicateur « Score temps » proposée en Ultimate à des élèves de 6<sup>ème</sup> (niveau 1) s'inscrit dans ce cadre. Au départ de la réflexion il y a une observation fine des élèves débutant dans l'activité Ultimate. Le constat met en exergue une tendance notable des joueurs à se « débarrasser » du disque en l'envoyant loin vers l'avant, par-dessus les adversaires. Les « turn-over » sont très fréquents et l'atteinte de l'en-but adverse très rare. Or, la compétence attendue de niveau 1 met en avant « l'accès régulier à la zone de marque » et la mise en œuvre d'un « projet de jeu simple lié à la progression du disque ».

Aussi, compte tenu des caractéristiques de nos élèves, nous avons ciblé l'objet d'enseignement prioritaire suivant : Progresser vers l'en-but adverse à l'aide de passes courtes pertinentes et efficaces. Il sera évalué à partir d'un indicateur objectif : « le score temps » qui est l'équivalent du temps durant lequel l'équipe conserve le disque auquel s'ajoute des « bonus temps » de 30 secondes lorsque l'équipe atteint l'en-but adverse. Cet indicateur étant prélevé sur 15 possessions d'équipe. Le « score temps » utilisé lors d'évaluations formatives devient source de transformations motrices car il va inciter les élèves à rompre avec leur tendance initiale pour tendre vers la mise en œuvre d'actions efficaces permettant sa transmission précise à un partenaire démarqué. Mais également transformations méthodologiques car il va encourager les élèves à établir une circulation du disque et des joueurs en tenant compte du placement des adversaires afin de conserver le frisbee et de le faire progresser vers l'en-but adverse. Les élèves s'inscrivent alors dans un véritable projet de jeu afin de « gagner du temps ». Les transformations sociales seront surtout la conséquence de la mise en œuvre d'un second indicateur : « le score prise de parole » correspondant aux nombres d'appels de fautes organisées et justifiées auxquelles on retranchera les prises de paroles spontanées et/ou irrespectueuses renvoyant à l'essence de l'activité caractérisée par les notions d'auto-arbitrage et de fair-play.

Le « score temps » devient également révélateur de l'évolution de chaque équipe en formalisant les différents scores sur un cahier de suivi qui « laissent des traces ». Chacun peut alors se rendre compte des progrès effectués. Les élèves se sentent valorisés et sont encouragés à prendre confiance en leurs capacités.

Grâce à l'utilisation de cet indicateur on n'enseigne plus pour évaluer mais on évalue pour mieux enseigner. Ainsi, en fonction des profils de chaque équipe l'enseignant peut orienter les élèves sur des axes de travail différenciés et correspondants à leurs besoins. Nous considérons en effet primordial, pour que l'élève s'inscrive dans une dynamique d'apprentissage, qu'il prenne conscience de ses progrès et qu'il perçoive clairement les axes de travail prioritaires sur lesquels il doit s'engager.

## **SAMEDI 17 OCTOBRE 2015 - SALLE 3 - 14H35 / 15H35**

*FAYAUBOST Régis, Professeur Agrégé EPS Collège Pablo Picasso Vallauris (REP)*  
*BERENGUIER Marc, Professeur Agrégé EPS Collège Pablo Picasso Vallauris (REP),*  
*groupe EPIC de l'AE-EPS*

Mots clés : indicateurs 12001, compétence, tâches complexes, natation.

### ***Les indicateurs au service des apprentissages par compétences dans le cadre du Nager Long en EPS***

Depuis maintenant 7 ans, nous avons engagés une réflexion sur les apprentissages par compétences, mené de nombreuses expérimentations dans toutes les CP, et avons formalisé une approche originale en natation.

La formalisation de tâches complexes, qui permettent à l'élève de mobiliser en même temps toutes les composantes de la compétence attendue (connaissances, capacités, attitudes), la re-formalisation de notre projet EPS (suite aux programmes collège 2008), les formations auxquelles nous avons participées en tant que stagiaires ou formateurs, disciplinaires ou transversales, nous ont inexorablement guidé vers de la recherche-action sur les indicateurs.

Les caractéristiques de notre population de REP, mais très hétérogène, nous ont confortées dans cette approche dont les avantages sont nombreux au quotidien dans notre démarche professionnelle, pour les enseignants et surtout les élèves. Les nombreux échanges au sein d'une équipe EPS dynamique nous ont permis d'observer puis de mener cette expérimentation sur toutes les classes de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> de notre établissement, de rapidement l'entériner, tout en affinant et en faisant évoluer nos outils sur plusieurs années.

Alors que s'annoncent des nouveaux programmes pour le collège en septembre 2016, le temps du bilan et de l'analyse de notre démarche, et tout particulièrement l'apport du « 12001 » et du « 18001 » en natation, semble venu. Cela afin d'identifier les continuités et les ruptures à envisager ainsi que les futures pistes de réflexions.

*CARLIER Ghislain, professeur émérite, collaborateur scientifique IACCHOS, UCL Louvain-la-Neuve, Belgique, Groupe PLAISIR de l'AE-EPS.*

*CLERX Marie, assistante, Faculté des sciences de la motricité, IACCHOS, UCL Louvain-la-Neuve (Belgique), Groupe PLAISIR de l'AE-EPS.*

Mots-clés : Tâche simple, stimulante et évolutive (TSSE), grand style, créativité, autoévaluation, autoscopie.

***Orienter l'observation et l'évaluation pour susciter, dès la formation initiale, l'envie d'enseigner avec plaisir et passion***

En Belgique francophone, quatre axes structurent le programme d'éducation physique : éducation à la santé, à la sécurité, à l'expression et à l'éducation sportive (FESeC, 2000). La formation initiale des étudiants ne peut donc se résumer en une succession de didactiques sportives.

Ainsi, à l'Université catholique de Louvain (Belgique), les étudiants sont sensibilisés à l'intérêt d'enseigner des « tâches simples, stimulantes et évolutives » (TSSE) pour apprendre à s'ajuster aux besoins et aux compétences des élèves (Florence, Brunelle et Carlier, 1998). Ce concept, proche de « forme de jeu embryonnaire » (Séminaire groupe PLAISIR de l'AE-EPS, 2015), comporte les caractéristiques suivantes : dynamisme (mobilisation intense et globale de la motricité), originalité (pour les élèves concernés), charge affective (défis de natures diverses), ouverture (vers d'autres variantes à venir) et sens (perçu par les élèves).

En gymnase, les étudiants s'exercent à inventer des TSSE, à la manière d'architectes, de compositeurs sous influence ou de créateurs (Csikszentmihalyi, 2006). Ils sollicitent leur pensée « divergente » en action, indépendamment des disciplines sportives.

Dans un premier temps, en sous-groupes coopératifs, à l'aide de matériels variés (cordes, cerceaux, ballons, bancs, indiacas, etc.), ils recherchent une palette de TSSE destinée à la mise en train. Leurs productions sont démontrées à l'ensemble du groupe. Elles sont observées et évaluées, selon différents critères : buts, organisation, sens et plaisir des apprenants.

Dans un second temps, les étudiants s'entraînent à enseigner individuellement les TSSE produites, en approchant le « grand style » (Brunelle et Brunelle, 2012) des enseignants. Le processus se poursuit par une démonstration filmée de cet apprentissage avec leurs pairs.

En finale, les intentions pédagogiques, les contenus d'enseignement (les TSSE) et les communications des enseignants novices, observés en séance, sont évalués collectivement en référence à la passion suscitée et au plaisir de pratiquer, véritables indicateurs professionnels. Ensuite, chacun rédige une auto-évaluation formative basée sur l'autoscopie de sa prestation filmée en séance. Cette communication sera illustrée par une vidéo.

**Références**

Brunelle J.-P., Brunelle J. (2012). *Susciter la passion pour les activités physiques et sportives*. Sherbrooke, Philia.

Clerx M., Carlier Gh. (2014). Plaisir et formation des enseignants. In Ph. Gagnaire et Fr. Lavie, (Eds.), *Plaisir et processus éducatif en EPS. Une pédagogie de la mobilisation*. Saint-Mandé, AE-EPS, 51-57.

Csikszentmihalyi M. (2006). *La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris, Robert Laffont.

FESeC, (2000). *Education physique. Programme*. Bruxelles, SeGEC.

Florence J., Brunelle J., Carlier Gh. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire. Motiver, aider à apprendre, vivre une expérience éducative*. Bruxelles, De Boeck.

*VISIOLI Jérôme, enseignant d'EPS, UFR STAPS de Rennes*

*PETIOT Oriane, enseignant d'EPS, UFR STAPS de Nantes*

**Mots clés :** Enseignement – Évaluation – APSA de raquettes – Spécialisation – Progrès

***L'activité d'enseignants d'EPS spécialistes d'APSA de raquettes : une étude de cas sur les conceptions de l'enseignement au service de l'évaluation du progrès des élèves***

Selon Delignières (1999), « *l'EPS est plurielle, et en fonction des intentions éducatives de l'enseignant, de la conception qu'il a de l'utilité de l'EPS, les apprentissages que réalisent les élèves sont différents* ». Brau-Antony et Cleuziou (2005) ont d'ailleurs proposé une classification des conceptions des enseignants concernant les situations proposées aux élèves : (1) techniciste ; (2) résolution de problème ; (3) mise en activité des élèves dans des situations globales. Cette classification rejoint celle de Moulin et Fouassier (1998), plus spécifique à l'enseignement des APSA de raquettes. Or, Adé (2007) a montré que la conception des enseignants était liée à leur niveau de spécialisation dans l'APSA enseignée. Lorsque l'enseignant est spécialiste, il développe une véritable conception de l'enseignement de l'APSA, un « couplage familier » qui influence son activité et l'organisation des progrès des élèves.

En continuité avec cette recherche, l'objet de cette étude est d'analyser l'activité d'enseignants d'EPS spécialistes des APSA de raquettes et plus généralement experts dans l'enseignement de l'EPS. Basée sur le cadre du cours d'action (Theureau, 2006), cette analyse se base sur une étude de cas en situation naturelle de classe consistant à filmer les deux enseignants lors d'une leçon d'APSA de raquettes en lycée. Les enseignants ont ensuite réalisé un entretien d'auto confrontation durant lequel ils ont explicité leur activité lors du cours. Nous avons alors procédé à une analyse comparant leur observation et leur évaluation de l'activité des élèves, en lien avec leurs préoccupations, leurs situations proposées, leur guidage des élèves pour favoriser le progrès.

En premier lieu, les résultats mettent en évidence des divergences dans la conception que les enseignants ont de l'enseignement de l'APSA (situations de résolutions de problème vs situations plus ouvertes), mais aussi la nature du guidage des progrès des élèves (« laisser-faire » vs directivité). En deuxième lieu, les résultats pointent des similitudes dans l'activité des enseignants, concernant notamment leur observation, leur évaluation et leur régulation permanente de l'activité des élèves. Plusieurs éléments plus singuliers ou contextuels, outre la spécialisation dans l'APSA, participent à façonner leurs conceptions en classe. En troisième lieu, les résultats mettent en évidence la complexité et la pluralité des conceptions qu'ont les enseignants de l'enseignement des APSA de raquettes, et qui constituent un filtre de l'évaluation des progrès des élèves (Brau-Antony, Cleuziou, 2005).

**Références**

Adé D., Sève C., Serres G. (2007). « Familiarité avec la discipline sportive enseignée et formes d'activité chez un enseignant stagiaire d'éducation physique : une étude exploratoire », *STAPS*, n° 76, p. 51-66.

Brau-Antony S., Cleuziou J.-P. (2005). *L'évaluation en EPS. Concepts et contributions actuelles*. Paris : Actio.

Delignières D. (1999). « Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS », Conférence invitée au Congrès International de l'AIÉSEP 1999, Besançon, 7-9 Avril.

Moulin D., Fouassier W. (1998). « Badminton : évolution du concept de « contenus d'enseignement » », *Revue EP.S*, n° 271.

*HAYER, Nicolas, Professeur d'EPS, Faculté des Sciences du Sport Université de Poitiers.*

Mots clés : course d'orientation, TICE, GPS, analyse.

***L'observation et l'évaluation des élèves en course d'orientation : l'utilisation des TICE comme leviers d'apprentissages.***

Comment observer et évaluer les élèves en course d'orientation ? L'utilisation du GPS peut-elle permettre d'observer l'activité adaptative de l'élève dans l'action, d'analyser finement cette action, et servir de levier dans la progression ?

La course d'orientation en EPS présente une caractéristique singulière : les élèves échappent au contrôle visuel de l'enseignant. Observer et évaluer les conduites des élèves, analyser leurs actions et leur activité adaptative, effectuer un feed-back, sont alors soumis à un haut degré de subjectivité en raison de l'absence d'observation directe et du décalage dans le temps.

Nous chercherons à démontrer que la spécificité de l'activité nécessite la mise en place d'outils permettant d'observer et d'évaluer les conduites des élèves. Cette démarche sera utilisée comme un réel processus éducatif au service des progrès. La phase d'observation permettra ainsi une analyse de la course, avec et par l'élève, pour identifier ses erreurs ou ses stratégies de réussite: Il s'agira alors de développer ces phases comme facteurs d'apprentissages.

L'aspect visuel de ces observations et l'évaluation d'une conduite réelle amènent une aide à l'apprentissage, mais également la construction d'une image de son action pour l'élève.

Si cette observation et la caractérisation des profils est utile à l'enseignant, le relevé GPS va permettre pour les élèves une matérialisation graphique de leur activité, propice au déclenchement d'une réflexion et d'une verbalisation inductive de nouvelles stratégies (Rage, Aulard, Hayer, 2013).

Analyser sa pratique, se questionner, échanger et se comparer aux camarades, déduire quelle stratégie est la plus efficace, enrichir son répertoire technique, formuler de nouveaux projets, autant de pistes qui s'ouvrent à l'élève grâce à l'exploitation des traces GPS.

Les élèves ou groupes d'élèves sont équipés de GPS de poignet qui enregistrent leurs itinéraires. A leur arrivée, les données recueillies sur l'itinéraire effectivement réalisé par l'élève sont superposées à la carte de CO via des logiciels spécifiques (Quick Route ou O'GPS). Cette trace s'affiche avec des couleurs différentes selon la vitesse de déplacement de l'élève. Les temps intermédiaires entre chaque balise sont également disponibles. L'enseignant et l'élève peuvent alors observer le trajet réalisé, les choix effectués, les itinéraires construits et parcourus, les lignes suivies et points utilisés. L'ensemble de ces données rapidement et visuellement utilisables vont faciliter le dialogue, l'analyse entre élève et enseignant au regard du niveau de compétence attendue.

**Références**

Rage J., Hayer N., Aulard G. (2013). *GPS et déplacements réels des élèves*. Revue EP.S, n° 357, p.86-87.

Rage J., Hayer N., Aulard G. (2014). *Le GPS, une aide à la compréhension de son action*. Revue EP.S, n° 359, p.58-60.

*DAUPHAS Eric, enseignant certifié d'EPS, lycée R. Cassin Noisiel (77), GREID-EPS Créteil*  
*LACROIX Sébastien, enseignant certifié d'EPS, collège Van Gogh Emerainville (77), GREIDEPS Créteil*

*TOMASZOWER Yoann, enseignant agrégé d'EPS,*  
*collège P. Eluard Bonneuil-sur-marne (94), GREID-EPS Créteil*

Mots clés : numérique, autoscopie, autoévaluation, autorégulation

### **Le numérique : outil de redéfinition de l'observation et de l'évaluation en EPS ?**

De la sophistication des procédés de capture vidéo d'événements sportifs, au déploiement de montres et d'appareils connectés pour l'analyse de performances, ou encore la démocratisation de caméras embarquées de type « GoPro », les possibilités d'observation de l'activité motrice évoluent et se multiplient.

Des perspectives en EPS s'ouvrent irrémédiablement dans la mesure où l'observation, l'analyse et l'évaluation sont à la fois des actes quotidiens de l'activité d'enseignement et des compétences à acquérir pour les élèves. Si nous pouvons nous demander comment les technologies pénètrent le champ de l'EPS, il convient surtout de nous poser la question des transformations et des évolutions que celles-ci engendrent.

Afin de rendre efficace et profitable pour l'élève l'exploitation du numérique dans l'observation, nous tâcherons de montrer que cette dernière se doit d'être guidée et critériée. La posture de l'enseignant s'en trouve modifiée et passera donc par une « scénarisation » de l'utilisation d'applications. Cela induit d'importants changements :

- Erreur et connaissance du résultat voient leurs statuts évoluer. L'écart entre la prestation et l'attendu est une mesure sur laquelle enseignant et enseigné peuvent plus aisément s'appuyer. L'outil vidéo permettra, par exemple, une centration sur les critères de réalisation ou d'efficacité qui enrichira qualitativement le feedback sans nécessairement impacter le temps moteur.

- Elèves et professeur construisent ensemble une réflexion autour d'un support commun : analyser avec l'élève sa rondade en gymnastique et identifier, à l'aide d'un média, les améliorations à apporter, permet de faciliter l'autorégulation et une mise en projet cohérente. Pour devenir pleinement acteur de son apprentissage, et rendre possible une certaine dévolution, des compétences seront aussi à acquérir à ce niveau là pour l'élève.

- Le statut des compétences méthodologiques et sociales est revalorisé, l'outil mettant en exergue l'ensemble des compétences de l'apprenant. Le rôle de l'observateur ou du juge évolue et prend corps en s'appuyant sur des données objectives. Il révèle par ailleurs tout son sens en enrichissant les échanges entre acteurs.

Cependant tâchons de ne pas commettre aujourd'hui l'erreur de penser que la seule utilisation du numérique est génériquement propice au progrès ou rendra l'observation naturellement pertinente et l'évaluation efficiente.

En nous appuyant sur le modèle SAMR proposé par Puentedura (2014), nous questionnerons donc l'intérêt de l'utilisation des TICE au niveau de l'observation et de l'évaluation au sein d'un scénario pédagogique. Celui-ci consistera toujours en une utilisation ponctuelle et surtout signifiante pour l'élève d'un outil. De la « Substitution » à la « Redéfinition » en passant par « l'Augmentation » et la « Modification », le professeur appréciera le degré d'implication du numérique dans sa démarche et pourra estimer le bénéfice engendré par de telles ressources.

*SOLER Alain – Professeur agrégé d'EPS - Département Éducation Motricité - UFR STAPS – Université de Montpellier*

Mots clefs : observation, évaluation, intervention, athlétisme, EPS

***Quoi évaluer pour intervenir et aider les élèves à progresser en athlétisme, en « CP1 » et en EPS ?***

Si grâce au demi-fond, l'athlétisme reste une activité parmi les plus programmées en EPS, elle est aussi celle que l'on désire le moins pratiquer et enseigner (MEN, 2007). Au manque d'enthousiasme des élèves fait ainsi parfois écho celui des enseignants, dont certains n'hésitent pas à admettre leur difficulté à intervenir avec justesse sur les aspects techniques des prestations des élèves.

Sur quoi agir en premier lieu pour aider tel ou tel élève à progresser ? Et, par voie de conséquence, quoi observer et, surtout, dans quel ordre pour identifier ce sur quoi il convient d'agir en priorité ? Là réside le principal problème qui renvoie au classement des indicateurs pertinents pour évaluer les prestations athlétiques des élèves, quand le but est d'aider ces derniers à les améliorer dans un temps d'intervention toujours réduit en milieu scolaire. Or, pour résoudre ce problème de hiérarchisation des indicateurs, la connaissance des techniques athlétiques s'avère insuffisante. L'intervenant a également besoin de disposer simultanément :

1/ d'un cadre d'analyse plus large organisé autour des conditions d'efficacité de la propulsion athlétique, cadre révélant les fonctions des solutions techniques des athlètes confirmés dans les différentes spécialités athlétiques ;

2/ d'une connaissance des prestations des pratiquants non confirmés et des possibilités de transformation de celles-ci pour une durée d'enseignement donnée, connaissance pratique professionnelle indispensable à l'établissement de priorités au sein des conditions de l'action efficace.

Sur cette base, l'objet de notre communication consiste à soumettre un cadre d'observation et d'analyse des prestations athlétiques des élèves. Illustré à l'aide de vidéos en triple saut, multibond et pentabond, ce cadre s'applique au champ des activités athlétiques et de la CP1, mais aussi, plus largement, aux situations motrices où il s'agit de se déplacer et de propulser son corps ou un engin. A partir de l'idée banale selon laquelle la propulsion efficace en athlétisme est directement liée à la capacité de créer et de conserver de la vitesse (ou des vitesses), nous tenterons d'explicitier, en les hiérarchisant, les conditions qui déterminent pour un pratiquant scolaire l'atteinte de cet objectif.

Notre réflexion sera aussi l'occasion d'aborder la question de la nature de l'activité d'observation et d'analyse de sa propre pratique que sont susceptibles de mener ou non les élèves.

**Références**

Ministère de l'Éducation Nationale. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2007). *Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée*. Les Dossiers n° 190.

MAGENDIE *Élisabeth*, MCF, ESPE Aquitaine.

Mots clés : activité, organisateurs, situation d'observation/évaluation, étudiants-stagiaires, conditions de développement.

***L'activité d'étudiants-stagiaires d'EPS en situation d'observation/évaluation : difficultés et conditions de développement***

Notre communication porte sur l'activité d'étudiants-stagiaires d'EPS en situation d'observation/évaluation de l'activité de leurs élèves durant leur stage en responsabilité. Leur activité est étudiée à partir des approches de la didactique professionnelle (Pastré, 2011) et de la didactique disciplinaire (Amade-Escot, 2007). Il s'agit en premier lieu d'identifier ce qui organise leur activité, c'est-à-dire les schèmes mobilisés en situation (buts, règles d'action et principes tenus pour vrais qui orientent et guident leurs actions). L'activité des étudiants-stagiaires est ensuite analysée à partir d'une mise en relation entre la nature des observations/évaluations (critères et indicateurs retenus) à partir desquelles ils régulent l'activité des élèves, et l'activité effectivement réalisée par ces derniers. Des supports vidéo de différents types (extraits de pratiques *in situ* et extraits d'entretiens d'auto-confrontation) illustrent ces analyses.

Cette étude à visée descriptive et compréhensive pointe quelques difficultés auxquelles les étudiants-stagiaires sont confrontés lorsqu'ils sont aux prises avec la réalité de la classe. Celles-ci renvoient à la connaissance des APSA, à la capacité d'analyser et d'interpréter l'activité adaptative des élèves, et ainsi à celle de guider leurs apprentissages. Elles renvoient également à la maîtrise des gestes professionnels qui permettent tout à la fois de gérer les élèves et de les faire progresser tout en construisant sa posture d'enseignant.

À l'issue de cette étude, et à partir des conclusions établies, des pistes de réflexions sont proposées : quelles sont les conditions de développement de l'activité d'observation/évaluation des étudiants-stagiaires ? Quels outils proposer pour une intervention plus efficace et/ou quels scénarios de formation sont envisageables ?

**Références**

- Amade-Escot C. (2007). *Le didactique*. Paris, Revue EP.S.  
Pastré P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris, PUF.

*LONGLUNE Karl, professeur d'EPS, Toulouse (31)*

*PERROT Fabienne, professeur d'EPS associé ESPE de Limoges (87)*

*ROMAN Cécile, professeur d'EPS, Limoges (87)*

Mots clés : enseigner par compétence, évaluations, outils numériques, suivi personnel

***L'utilisation d'un fichier numérique de suivi personnel : affordances et usages pour l'élève et l'enseignant***

Les directives nationales en matière d'enseignement par compétence conduisent les enseignants d'EPS à orienter progressivement leur intervention vers la manipulation d'items de compétences. Ces derniers nécessitent un travail de planification didactique solide et n'ont de sens que s'ils peuvent être appropriés et manipulés par les élèves. En outre, la récente politique en faveur du numérique à l'école offre un espace potentiel d'innovation pour élaborer des outils au service de l'apprentissage. C'est donc au carrefour des concepts de « compétence » et « d'outils numériques » que se situe notre proposition, issue d'un travail de conception pédagogique puis technique et d'une expérimentation en classes. Concrètement, notre fichier numérique de suivi personnel permet à l'enseignant et à l'élève d'évaluer les acquisitions de compétences tout au long du cursus. L'objet de notre compte rendu d'expérience est d'interroger les affordances et les usages de cet outil pour l'élève et l'enseignant au regard de 4 objectifs préliminaires : *Engager l'élève par une implication dans ses apprentissages ; Favoriser la connaissance de soi par la connaissance immédiate de ses résultats ; Valoriser chacun par un suivi personnalisé et des propositions adaptées aux besoins individuels ; Assurer un suivi précis et constant des apprentissages réalisés par les élèves, à tout moment du cycle..* Nous partons d'un constat de terrain selon lequel le recueil des informations relatives aux actions motrices se fait très souvent sous format papier et se révèle être un acte professionnel laborieux, peu efficace car difficilement exploitable pour « traiter et analyser » les données en vue de réguler des objectifs individuels. Notre idée est de faciliter le suivi personnalisé à l'aide d'un outil visuel, accessible à tous, conservant en mémoire sur l'ensemble du parcours de formation les informations relatives à chacun, au profit de ses progrès. A partir d'un fichier Excel simple à manipuler, les élèves peuvent s'évaluer, puis se faire valider par l'enseignant et/ou leurs pairs dans des items de compétences soigneusement choisis. A l'aide d'un ordinateur ou d'une tablette, en quelques clics et grâce à un code couleur qui facilite la visualisation du résultat, l'enseignant, ou l'élève lui-même, cible les acquisitions à chaque leçon et enregistre les résultats. Chacun peut à tout moment constater ses progrès, se fixer des objectifs pour la leçon suivante, se mettre en projet, connaître son niveau. Ainsi, cette application peut répondre à la nécessité professionnelle d'un travail s'adressant à la singularité de chaque élève.

*OBERT François - professeur EPS – lycée Pergaud Besançon*  
*PONCET marc- IA-IPR EPS honoraire- Besançon*

Mots clés : Carnet de bord- Explicitation, étayage et vidéo - TBI

### ***Comprendre et Apprendre en EPS - Un exemple acrosport en seconde au lycée***

Deux axes de réflexion initient la démarche de formation. Le premier renvoie aux conditions d'appropriation et de mémorisation offertes aux élèves en cours d'EPS. En parallèle, le second renvoie aux conditions facilitant leur compréhension tant des contenus d'enseignement que des processus et procédures mis en œuvre.

Trois outils organisent le module de formation d'acrosport:

- un logiciel, conçu comme un répertoire vidéo de figures acrosport, permet aux élèves de visionner et de choisir les figures répondant soit à une commande de l'enseignant, soit à un projet collectif. Fonctionnant sous modalité de TBI, il induit une prise d'information-observation autonome des élèves, nourrit les échanges entre pairs à propos des principes et règles d'action et de composition des figures, inscrit le groupe dans une logique préparatoire à l'action.

- un carnet de bord, outil mémoire et d'analyse réflexive, accompagne chaque groupe. Construit par l'enseignant, rempli par le groupe au fil des séances, il développe des questions liées aux contenus d'enseignement (connaissances) comme aux procédures mises en place par les élèves (comment on fait pour faire et comment on a fait pour faire), et oriente ces derniers sur les conditions de mobilisation de leurs ressources en amont, pendant et en aval de leur production. Son exploitation de leçon en leçon, la récurrence de certains champs lui donne un caractère évaluatif riche pour l'élève comme pour l'enseignant.

- des figures proposées à partir de vidéos présentant cinq degrés d'étayage (de la vidéo originale -niveau 0- à une vidéo mettant en évidence les éléments clés de réalisation - niveau 5). Après explicitation par l'enseignant des objectifs et outils à mettre en œuvre, le groupe choisit le degré d'étayage jugé le plus opportun. La maîtrise des stratégies métacognitives est, ici, l'objet central de la formation. Ces outils visent l'acquisition de stratégies cognitives ou métacognitives répondant aux compétences d'observation, d'évaluation et mobilisation des ressources et d'auto-évaluation des élèves.

Les observations réalisées avec trois classes de seconde montrent des effets positifs en termes d'observation et d'analyse des figures, de mémorisation des principes et règles d'action, de pertinence des questionnements et échanges entre pairs et de début d'exploitation de stratégies anticipatoires et prédictives à l'action.

*DAVID ROSSI, Professeur Agrégé d'EPS, Lycée Raynouard Brignoles (Var),  
groupe EPIC de l'AE-EPS*

Mots clefs : évaluation, équité, indicateur, critère, évolution

### ***Score tactique et compétence de l'élève en badminton, vers une évaluation équitable***

Cet exposé retrace l'évolution progressive d'un système d'analyse de la compétence de l'élève en EPS dans l'activité badminton. Il illustre les transformations progressives d'une pratique d'observation soucieuses de déceler des signes tangibles d'apprentissage, et donc de progrès sur le pôle du développement des stratégies de jeu, afin de statuer sur le degré de réussite de l'élève en badminton.

Cette démarche s'inscrit dans le projet du groupe EPIC visant à promouvoir une évaluation simple et lisible ... (loi de refondation de l'école 2013). La particularité de ce système est de s'appuyer sur un indicateur quantitatif pour essayer de rendre compte des acquis de l'élève en badminton.

En effet, face à un temps d'enseignement et d'apprentissage réduit (10h effectives), certains écueils en matière de référent de l'évaluation nous semblent devoir être évités :

1. Le recours à des indicateurs de performance trop « globaux » pour rendre compte d'apprentissages, sur des temps aussi courts que ceux d'un cycle d'EPS et dans des groupes d'opposition ou le degré d'adversité est très hétérogène pour les différents élèves rendant inéquitable toute démarche de comparaison des résultats intra-groupe (les élèves n'y ont pas tous le même niveau d'opposition) ou entre les groupes (les différences de niveau interindividuelles ne sont pas stables d'un groupe à l'autre) ... ou au sein d'une classe (voir résultat comparatif de 3 classes de 2<sup>nde</sup> in Rossi, Mauffrey Hyper n°235, 2007)
2. Le recours à des indicateurs qui trahiraient les apprentissages effectifs de l'élève. Il est en effet fréquent de raccourcir le jugement porté sur l'activité de l'élève au résultat de ses duels (gagné - perdu) ... où à la localisation du duel dans l'espace de pratique (montante descendante).
3. Enfin celle qui consisterait à recourir à des indicateurs qui dénatureraient le sens de l'activité technique au regard de la spécificité culturelle et perceptivo motrice de l'activité du joueur de badminton (produire des effets sur un rapport de force pour en tirer profit et marquer) et qui chercherait à statuer sur la compétence à travers des repères macroscopiques liés à certains aspects de l'habileté motrice...coupés de leur effet sur l'environnement.

En présentant les étapes qui ont jalonné l'élaboration de sa forme actuelle, nous soulignerons à la fois l'intérêt d'un tel outil dans la gestion de l'hétérogénéité des élèves et dans l'équité de l'évaluation. Nous témoignerons des répercussions que cette approche a engendrées, d'une part sur la manière dont nous avons envisagé ce que l'élève avait à apprendre et d'autre part sur les modalités d'intervention et de guidage qui en ont progressivement découlées. La prise en compte des inégalités garçons/ filles nous a amené à questionner la nature de l'objet d'enseignement à retenir pour contribuer équitablement à l'accès à la compétence. Enfin ce regard nous aura permis d'effectuer un pas en avant sur le plan de la prise en compte effective et objective du projet de l'élève en CP4, lors des certifications.

### **Références**

Rossi D., Mauffrey D., *revue Hyper* n° 235, 2007

*GIBON Jérémie – Professeur agrégé d'EPS et formateur – Collège Roger VERCEL, Le Mans (72000), groupe EPIC de l'AE-EPS*

Mots clés : évaluation par compétence, indicateur, réussite, élève, différenciation

### ***L'usage d'indicateurs de compétences pour une évaluation exigeante et bienveillante***

La loi d'orientation de 2013 rappelle que : « Les modalités de notation des élèves doivent évoluer pour **éviter une « notation-sanction » à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès** ». Le groupe EPIC (Evaluation Par Indicateur de Compétences) se place résolument dans cette optique en proposant des dispositifs d'évaluations par indicateurs quantitatifs qui se veulent tout à la fois positifs, exigeants et transparents. Nous en proposerons une illustration en natation de vitesse pour les niveaux 1 et 2.

Le protocole retenu commence par l'analyse de la compétence attendue des programmes au regard du contexte spécifique d'enseignement et des élèves singuliers de nos classes. La volonté est de cibler un nombre restreint d'objets d'enseignement et de les hiérarchiser en tenant compte des ressources réelles des élèves, du temps disponible et des contraintes locales.

A partir de ce ciblage nous sommes en mesure de construire un indicateur quantitatif permettant de révéler le niveau d'acquisition des compétences visées (motrices mais également méthodologiques et sociales).

Dès lors, les élèves sont confrontés à un dispositif d'évaluation formative qui en découle et qui leur permet de se situer au regard de la compétence attendue. En fonction du résultat obtenu, ils sont ensuite aiguillés vers les séquences d'enseignement les plus fécondes pour eux. Cet aiguillage peut se faire tout aussi bien par l'enseignant que par l'élève lui-même (ou un pair) à mesure du cycle. Cela impose à l'équipe pédagogique d'avoir construit au préalable un continuum de l'APSA afin de faciliter ces régulations.

De même, les fiches proposées aux élèves sont construites de telle façon qu'en fonction du résultat, l'élève connaît aussitôt les régulations possibles et poursuit ainsi sa progression (principe de renvoi d'une fiche sur une autre). Cela contribue à la construction des compétences méthodologiques et sociales des programmes.

L'élève a également la possibilité de se confronter régulièrement à cette évaluation formative tout au long du module de formation. En fin de cycle, l'indicateur permet de valider ou non les deux versants de la compétence attendue des programmes.

En s'appuyant sur une différenciation didactique et pédagogique élaborée en fonction des profils d'élèves, cette démarche d'enseignement favorise une évaluation positive dans le sens où elle met en lumière les progrès de chacun. Le sentiment de compétence des élèves et leur estime de soi se retrouvent alors renforcés. Pour autant, loin de toute démagogie ou nivellement par le bas, ce type de dispositif prône un certain niveau d'exigence car les transformations visées, qu'elles soient motrices ou méthodologiques et sociales, constituent de véritables pas en avant pour l'ensemble de nos élèves.

La volonté du groupe EPIC est ainsi de construire et promouvoir cette démarche d'évaluation par indicateur pour l'ensemble des compétences des programmes, voire dans le cadre des futurs EPI (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires). En effet, nous restons convaincus qu'une telle démarche d'enseignement demeure envisageable pour l'ensemble des disciplines scolaires.

## **DIMANCHE 18 OCTOBRE 2015 - SALLE 1 - 11H00 / 12H00**

*DIEU Olivier, Professeur agrégé d'EPS / Docteur en STAPS, URePSSS-EA 4110.  
Equipe : « Responsabilité des acteurs du sport et de l'éducation », Université de Lille.*

Mots clés : Indicateurs, mobiles, badminton, curriculum, test interactif.

### ***L'appropriation des indicateurs des niveaux de mobilisation en badminton: proposition d'un test interactif***

Qu'observer en EPS? Quels sont les observables pertinents pour attester d'un niveau de mobilisation ou, plus difficile encore, pour attester d'un changement de niveau? Cette question est une permanence pour l'intervenant en EPS qui s'est souvent perdu sous un fatras d'indicateurs... Or à force de tout vouloir observer on ne voit plus grand chose où on ne voit que ce que l'on veut voir.... Certes l'institution, via les programmes, offre un cadre pour l'observation du produit attendu mais qu'en est-il de l'activité réelle de l'élève? Comment inférer sur ce qui mobilise le sujet, ce qui le pousse à agir, ses conations?

A partir de nos travaux en ergonomie conative (Dieu, 2012), nous proposons un outil de classement des mobiles du joueur en référence au curriculum conatif (Bui Xuân, 1994)... Mais surtout nous souhaiterions montrer qu'un modèle théorique complexe peut faire l'objet d'une assimilation simple par un public non forcément initié et spécialiste de l'activité. L'objet de cette présentation sera d'en faire la démonstration.

Le curriculum conatif appliqué à la pratique du badminton a fait l'objet d'une formalisation partagée par la communauté EPS (Dieu, 2010) et d'une tentative de validation scientifique. Nous avons cherché à valider les observables des différentes étapes par un test vidéo proposé à dix experts de l'activité qui composaient le jury badminton de l'épreuve de spécialité du CAPEPS (Jury Oral 1 « badminton », session 2011). Ce questionnaire interactif consistait en deux phases : une présentation vidéo du curriculum conatif en badminton (étapes, observables et vidéo illustrant l'indicateur) suivie d'une présentation de 15 vidéos où les jurys devaient entourer l'étape correspondant à la vidéo et préciser l'indicateur correspondant. Ainsi ce test avait un double objectif : d'une part, valider le curriculum théorique, c'est-à-dire la méthode d'évaluation à l'étape (correspondance entre l'étape et l'observable d'étape) et d'autre part, valider l'outil support vidéo (correspondance : vidéo/ étape conative) dans une perspective ultérieure d'usage à des fins de formation continue.

Les résultats montraient que les jurys, d'âge, de région et donc de formation initiale très différente, reconnaissent à 85% l'étape correspondant à la vidéo observée après une présentation de 6 minutes des étapes et des observables correspondants !

De plus s'ils se trompent d'étape au visionnage de la vidéo, l'observable correspondant restait majoritairement en cohérence avec l'étape annoncée. En effet, sur l'ensemble des réponses seules 5 % offraient à la fois une erreur sur l'étape et une incohérence étape/ indicateur.

Ce test montrait que l'intégration de l'outil était rapide pour un public averti. Reste à savoir s'il en est de même pour une population plus hétérogène. Nous chercherons à le vérifier lors de cette présentation à l'aide d'une nouvelle version de notre outil, enrichie de nos travaux de recherche.

### **Références**

- Bui-xuân G. (1994). *Une modélisation du procès pédagogique*. In Bui-Xuân G. Gleyse J. *Enseigner l'Éducation Physique et Sportive*. Clermont-Ferrand, Éditions AFRAPS, p.77-90.  
Dieu O. (2010). *L'éternel débutant en badminton*. Revue EP.S n° 343, p. 13

*SOULIER, Pierre, professeur agrégé EPS, Lycée professionnel Jean Monnet Le Puy*

Mots clés : Profil coureur - Registres de motricité - Enjeux de l'activité - Variabilité cognitive - Repères de vitesse horaire

***Comment favoriser un apprentissage équitable chez les élèves qui ont des profils de coureurs différents à partir de l'observation de leur conduite ?***

La proposition de nombreux cycles de course de demi-fond ou de course en durée, en milieu scolaire, depuis plusieurs années, nous a amené à distinguer d'une part deux profils de coureurs (aérien et terrien) et d'autre part à développer une approche de l'analyse de la motricité des coureurs, selon quatre registres différents mais interdépendants .

Les deux profils de coureurs aériens repérés (élastique en cuisse et en pied) ainsi que les deux profils de coureurs terriens identifiés (en cuisse et en pied), semblent relever d'une organisation motrice robuste, peu sensible à une modification par l'action pédagogique et/ ou didactique. En convoquant l'approche énaactive (Varela F.), pour rendre compte de l'organisation globale et in situ de « l'élève coureur », la distinction de quatre registres de motricité, mobilisés en même temps et en direct dans l'action, semblent constituer un outil pertinent pour sensibiliser l'élève aux trois enjeux de l'activité [réalisation de défi – accès à une bonne condition physique- recherche de bien-être] et lui offrir différents moyens pour réguler et optimiser son action. D'autre part, il semblerait exister une forte corrélation entre ces quatre profils de coureurs repérés et leur tendance personnelle à gérer leur effort : relation entre type de motricité et style cognitif !

Notre démarche vise à faciliter la mobilisation et le progrès des élèves pour les trois enjeux que nous *distinguons* dans la course à pied en milieu scolaire : le défi athlétique en demi-fond (battre son record ou remporter la course), la recherche d'une bonne condition physique (vers la formation d'un habitus de santé) et l'affinement de la silhouette (perte de poids /bien-être) pour la course en durée (enjeu sociétal).

Si l'observation permet d'identifier des profils moteurs de coureurs à pied, nettement différenciés, seul le recours à des modèles théoriques (approche de Volodalen/ énaaction), donne une intelligibilité à ce type de conduite motrice et autorise une évaluation plus objective de celle-ci en assurant donc une évaluation davantage bénéfique pour les progrès de l'élève.

Cette présentation s'appuiera sur des séquences vidéos d'élèves de 1<sup>ère</sup> en lycée professionnel, ayant vécu soit des cycles de demi-fond, soit des cycles de courses de durée.

### **Références**

Aguerre C., Bonnet F., Chaussinand T., Clamagirand C., De Revière G., Franco P., Lavie F, Soulier P. (1997). *La course en durée au collège et en lycée*. Dossier EPS n°56, Paris, Éditions Revue EP.S.

Soulier P. (2007). *Raisons d'agir, raisons d'apprendre en course de durée* », Récopé M., Boda B., (dir.). *Raisons d'agir, raisons d'apprendre*. Dossier EPS n° 76, Paris, Éditions Revue EP.S., p. 261-283

Soulier P. (2011). Travail de Master 2. UFRSTAPS Clermont-Ferrand, non publié.

Varela F. Connaître : les sciences cognitives ; tendances et perspectives » (1989)

Gindre C. (2012). *Je cours pour ma forme*, Beaume-les-dames. Editions Volodalen,

*MOUGENOT Lucie, enseignante agrégée d'EPS, ESPE Amiens,  
groupe PLAISIR de l'AE-EPS*

Mots-clés : école maternelle, manipulation d'objets, jeux collectifs, évaluation formative, observation spontanée.

***Évaluer et observer à la maternelle : deux approches complémentaires pour réguler l'enseignement et l'apprentissage***

À trois ans, les enfants vivent leur première année de scolarité. L'acquisition de la compétence « devenir élève » est centrale, quels que soient les situations ou domaines proposés. En effet, les enfants de cet âge jouent la plupart du temps seuls, entrent peu en interaction les uns avec les autres et recherchent un plaisir immédiat qui entre parfois en contradiction avec les consignes données par l'enseignant. Le sens des apprentissages est essentiel pour obtenir l'adhésion de tous. L'enseignement quotidien de l'éducation physique est un moment clé dans lequel les apprentissages moteurs sont décisifs et étroitement liés à l'acquisition de compétences sociales, à la construction de règles pour apprendre à vivre ensemble. L'évaluation à la maternelle se doit alors d'être « positive » (BO n°2 du 26 mars 2015), c'est-à-dire uniquement formative (Talbot, 2012) en ciblant d'abord les réussites de l'enfant. L'enseignant valide ce qui est acquis en respectant le rythme de chacun ; il définit des critères d'évaluation qualitatifs qui vont lui permettre d'évaluer la progression des enfants en fonction des objectifs poursuivis.

Cette proposition vise à donner un exemple d'évaluation que l'on peut mettre en place en petite section dans un jeu collectif de manipulation d'objets à partir de critères observables. Il ne s'agit pas d'évaluer les enfants à la fin d'une séquence, mais dès le départ pour se centrer avant tout sur leurs capacités et utiliser l'évaluation comme moyen de régulation. Cette proposition se focalisera sur deux éléments fondamentaux : d'une part, nous montrerons que l'évaluation prévue ne peut faire l'impasse d'une observation plus spontanée des élèves en action (De Ketele, Gérard et Roegiers, 1997), puisqu'à cet âge les comportements observables sont peu prévisibles. D'autre part, nous montrerons que l'évaluation se construit dès le début d'une séquence d'apprentissage et qu'elle nécessite la mise en place d'une situation de jeu adaptée aux capacités des enfants, pour qu'ils puissent dès le départ être en réussite et s'investir dans la durée.

À partir d'une vidéo prise en deuxième séance d'une séquence de jeu, nous ferons la distinction entre les critères d'évaluation anticipés, et la nécessaire observation spontanée de l'enseignant pour proposer une régulation différée (Allal, 1988) et faire évoluer les conduites motrices : les données recueillies seront présentées en termes de pré-requis, d'acquisitions, et non en termes de manques ou de difficultés. Les pistes que nous proposerons mettront en avant le caractère embryonnaire de la situation de départ, qui permet à la fois de faire réussir le groupe classe dès le début, de faire état des capacités des élèves, et de faire évoluer les conduites en fonction des observations menées.

**Références**

Allal L. (1988). *Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive*. In : Huberman M. (Ed.). *Maîtriser les processus d'apprentissage*. Paris, Delachaux et Niestlé, p. 86-126.

De Ketele J.-M., Gérard F.-M. et Roegiers X. (1997). *L'évaluation et l'observation scolaires : deux démarches complémentaires*. *Educations*, revue de diffusion des savoirs en éducation, n° 12, p 33-37.

## ***DIMANCHE 18 OCTOBRE 2015 - SALLE 2 - 11H00 / 12H00***

*SETRUK David, Professeur Agrégé EPS, Lycée Agricole Brioude-Bonnefont, Brioude, groupe PLAISIR de l'AE-EPS*

Mots-clés : formes de pratique embryonnaire – inducteurs – mobilisation - éducation aux sensations – auto et coévaluation

### ***Inducteurs d'évolution d'une forme de pratique embryonnaire en musculation scolaire***

Les activités de la CP5, comme la musculation, ont pour objectif de « réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi ». Généralement deux cycles sont organisés au lycée. La tâche des enseignants s'avère délicate dans la mesure où il paraît ambitieux d'amener les élèves au niveau 4 de compétence, révélateur d'un « savoir s'entraîner », en si peu de séances.

Au cours du premier cycle de pratique, guidés par une logique préventive dans un temps contraint, les enseignants peuvent être amenés à organiser leur enseignement en présentant l'ensemble des consignes sécuritaires et de fonctionnement de chaque atelier. Ensuite, afin de prendre en compte les représentations des élèves et de personnaliser les charges de travail comme le préconisent les programmes, des séances de « prises de max » sont présentées. Au cours de cette organisation chronophage, quatre, voire cinq leçons, sont parfois utilisées ! Dans les suivantes, l'observation et l'évaluation des élèves conduisent l'enseignant à réduire l'écart à une norme attendue. L'enseignant s'évertue alors à dispenser les contenus d'enseignement indispensables : rappel des consignes sécuritaires, des types de muscles sollicités par les ateliers, des postures et trajets moteurs corrects à effectuer. Les élèves n'ont alors que trop peu de repères sur ce qu'il faut apprendre au regard du développement et l'entretien de soi.

Ce mode de fonctionnement pédagogique, conduit parfois, notamment avec des classes difficiles, à une démobilité des élèves et/ou à des comportements hors-tâche, source de déplaisir et de réels risques liés à leur sécurité.

Par le biais de cet « applicationnisme », c'est une pédagogie des manques qui est orchestrée et non une éducation aux sensations, seule vectrice, selon nous, d'une mobilisation optimale et pertinente permettant de s'engager ultérieurement dans cette pratique de façon autonome.

Afin d'éviter cet écueil, nous proposons d'emblée aux élèves une forme de pratique embryonnaire et évolutive : « La chasse aux muscles ». L'observation d'un premier niveau de mobilisation conduira l'enseignant à introduire des « inducteurs » leur permettant de s'autoévaluer, c'est-à-dire de mettre en relation les sensations de chaleur éprouvées et découvrir le nom des muscles sollicités, de s'approprier activement les aspects sécuritaires avec l'aide de l'enseignant, de manipuler les paramètres de la charge en les reliant systématiquement aux ressentis. En complément, des vidéos montreront des élèves en situation de mobilisation.

Ces inducteurs agissent comme une forme de propédeutique à une évaluation formatrice, puisqu'ils sont censés créer des sens nouveaux débouchant sur la construction de compétences d'ordre supérieur. Ainsi, à une pédagogie des manques se substitue une pédagogie inductive et plus mobilisatrice selon un curriculum organisé en six étapes.

## **DIMANCHE 18 OCTOBRE 2015 - SALLE 3 - 11H00 / 12H00**

*VAN DE KERKHOVE Anthony, professeur d'EPS, Lycée Duhamel du Monceau (Pithiviers)*  
*COUVERT David, professeur d'EPS, Collège Henri Becquerel (Chatillon Coligny)*  
*DUBALLET Vincent, professeur d'EPS, Lycée Jean Lurçat (Fleury les Aubrais)*

Mots Clés : pédagogie coopérative, co-observation, co-évaluation, entraide.

### ***La co-observation et la co-évaluation au centre de la pédagogie coopérative en EPS***

Le choix de nous orienter vers une approche coopérative des apprentissages (Connac, 2011) trouve son origine dans notre confrontation à un public peu scolaire, en recherche permanente d'interaction entre pairs et parfois défiant vis à vis des conseils de l'enseignant perçus comme des jugements de valeurs négatifs. Il nous a notamment fallu répondre à deux questions professionnelles. Comment faire de l'observation et de l'évaluation des leviers pour faire progresser les élèves et faciliter l'intervention de l'enseignant ? Comment éviter une évaluation sanction et permettre à chaque élève d'accéder à la compréhension de ce qui est attendu de lui ?

Notre ambition consiste donc à faire évoluer positivement le rapport de l'élève à l'évaluation, celle-ci étant mieux comprise, mieux acceptée mais aussi plus utile aux apprentissages. C'est pourquoi notre démarche associe en permanence observation et évaluation. Il nous semblerait en effet un non-sens que d'envisager l'activité d'observation de l'élève sans l'articuler étroitement à une interprétation, un jugement, permettant à ce dernier d'accéder à la pleine compréhension des données recueillies.

L'objet de nos réflexions est d'identifier des stratégies pédagogiques efficaces favorisant les apprentissages par la coopération entre élèves (Darnis, 2010). La co-observation et la co-évaluation nous permettent ainsi d'envisager des plus-values sur trois plans : au plan des acquisitions (le guidage étant renforcé par l'action du pair), au plan motivationnel (par la responsabilisation et l'accès à une meilleure compréhension des processus d'apprentissage et d'évaluation) et au plan éducatif avec l'instauration d'un climat d'entraide.

Nos principales conclusions, pour l'instant probantes mais encore empiriques, nous conduisent à identifier trois grands facteurs conditionnant l'efficacité d'une pédagogie coopérative en EPS :

- les interventions de l'enseignant doivent se faire prioritairement selon un *principe de communications médiées* (en direction de l'observateur pour intervenir sur le pratiquant et inversement).
- il y a lieu d'instituer des modalités précises d'interactions sociales dans la classe : *institution de rôles* (partenaire, coach, juge...) et *institution de « catalyseurs d'interaction »* à même de déclencher et de structurer les interactions (projet commun, conseil donné, jugement rendu...).
- enfin l'activité d'observation-évaluation des élèves doit être soutenue et guidée afin qu'ils soient en mesure de mener les opérations cognitives nécessaires. Certains *artefacts* ou *outils* doivent donc être proposés. Il faut aussi veiller à la construction de *prérequis* indispensables pour assumer les rôles confiés.

### **Références**

Connac S. (2011). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. ESF éditeur

Darnis F. (2010). *Interaction et apprentissage*. Edition EP.S

## **DIMANCHE 18 OCTOBRE 2015 - SALLE 3 - 11H00 / 12H00**

*MARRIER, Bruno, Professeur Agrégé d'EPS, Collège Jean Jaurès – Cenon (33)*

*LAVAUD, Scott, Professeur Certifié d'EPS, Collège Didier Daurat, Le Bourget (93)*

Mots clés : Compétences, Situations complexes, EPS, Basket-ball

### ***Enseigner par tâche complexe : un exemple en basket-ball niveau 2***

Les orientations institutionnelles induisent une évolution des pratiques professionnelles. L'enseignement par compétence engage les enseignants et les élèves dans un nouveau rapport aux apprentissages. Au regard de ce nouveau contexte « didactique et pédagogique », les fonctions attribuées à l'observation et à l'évaluation doivent prendre de nouvelles dimensions. La conception des cycles, la conception des séances et des situations d'apprentissage nécessitent d'être revisitées. Des ajustements concernant le positionnement de l'enseignant par rapport à ces élèves et le guidage vers les solutions optimales sont à prévoir. Aider les élèves à dégager des informations pertinentes de leurs observations, à s'auto-évaluer ou à évaluer un autre camarade pour accéder à la réussite en EPS imposent ainsi d'entrer dans de nouvelles modalités d'enseignement.

La situation complexe, parce qu'elle engage l'élève dans une démarche d'investigation, légitime les fonctions d'observateur et d'évaluateur. Ces rôles sociaux deviennent des outils décisifs pour l'engagement vers un temps moteur de qualité et pour un développement efficace de la motricité. Les réponses sont adaptées aux ressources, favorables aux progrès de tous les élèves et à des « modifications durables » (Reuchlin, 1979). Elles ne sont pas puisées dans un répertoire de solutions préprogrammées.

L'objet de cette intervention est bien de vous présenter, à l'aide d'images d'élèves en activité, un exemple de situation complexe où observation, évaluation et temps d'engagement moteur évoluent dans une même dynamique.

Ces pratiques d'enseignement sont issues du terrain et partagées au sein d'un groupe de production de ressources de l'académie de Bordeaux, coordonné par l'Inspection Pédagogique Régionale EPS et composé d'un collectif d'enseignants et de référents scientifiques.

Un exemple en basket-ball (Niveau 2), reflet concret de notre enseignement par situation complexe au sein du collège Jean Jaurès de Cenon (33), vous sera exposé. Il est important de garder à l'idée que cet exemple n'est qu'une proposition, parmi d'autres, adaptée aux caractéristiques de nos élèves et de notre établissement.

### **Références**

Falco A., Lafont L. (2012). *Situations complexes en EPS*, Revue EPS n° 353

Falco A. (2013). *Situations complexes en EPS : La nécessité d'accompagner la conception et les mises en œuvre d'un enseignement par compétences*, Enseigner l'EPS n° 261, Revue de l'AE-EPS.

Lavaud S., Marrier B. (2014). *Une situation complexe en niveau 2*, Revue EPS n° 363

## **DIMANCHE 18 OCTOBRE 2015 - AMPHI - 14H35 / 15H35**

*HANULA Ghislain, professeur d'EPS, Collège Commandant Cousteau (Rognac, 13), groupe CEDREPS de l'AE-EPS.*

Mots clés : réussite, équité, performance, écart à la cible, compétition, athlétisme scolaire

### ***Devenir champion de soi même en course de haies N1***

Cette communication propose une illustration du comment pourrait être interprété le début de l'intitulé des compétences attendues en N1 en CP1 : « Réaliser la meilleure performance possible ». La démonstration porte sur la course de haies et ambitionne de permettre à tous les élèves de devenir champion d'eux-mêmes en respectant à la fois la logique de la CP, de l'école et le tout sans se défaire des fondements culturels de l'athlétisme de la performance et de la compétition. Le propos sera illustré à travers quatre moments constitutifs d'un cycle de 8 séances. Le premier présente le dispositif du calcul de la performance cible de chaque élève représentant la trajectoire idéale du centre de gravité attendue en fin de cycle. Le deuxième présente la situation de référence du cycle où les élèves s'habituent dès le début à comparer les performances qu'ils réalisent non pas aux autres mais à leur propre performance cible. C'est le différentiel qui est retenu. Le troisième moment porte la focale sur une difficulté courante rencontrée par les élèves, et les pistes proposées pour la dépasser et permettre « le pas en avant ». Enfin, le dernier moment donne un exemple de situation de compétition entre élèves avec des conditions d'égalité recréées favorisant l'investissement réel de chacun. En diversifiant les contextes et en jouant sur les registres de la comparaison à soi et de la comparaison équitable aux autres, nous observons un accroissement de l'engagement et de la persévérance des élèves qui partent habituellement perdants au départ. Le rapport au possible est le véritable fil rouge de cette communication. Il permet de fédérer tous les élèves et de mettre davantage le savoir au centre. En instaurant des cibles à la portée de chacun, l'élève, notamment le non sportif, se montre un petit peu plus attentif et concerné sur ce qu'il faut faire pour atteindre son objectif.

*LLOBET Eric, Professeur d'EPS, Collège Alain Savary, groupe CEDREPS de l'AE-EPS*

Mots clés : nage "affectisée", objets d'enseignement, étapes, pas en avant, performance adaptée

### ***Devenir champion de soi même en natation***

La majorité des élèves qui arrivent au collège possèdent le premier degré du savoir nager. Malgré cela, après avoir observé un grand nombre d'entre eux, nous constatons que leur nage est "**affectisée**" se caractérisant par des appuis vers le fond, une tête en hyper extension et un regard vers des repères fixes (murs, lignes d'eau).

Comment, dans ces conditions, permettre à tou(te)s les élèves de devenir de véritables "nageurs de vitesse" comme attendu par les programmes?

Notre propos sera illustré à travers quatre moments constitutifs d'un cycle et deux objets d'enseignements emboîtés. Le premier objet abordé est "**diminuer les résistances à l'avancement**". Le premier moment est organisé pour la prise en compte du ressenti des élèves à travers une **étape sensorielle et affective**, visant une adaptation progressive du terrien, par des expériences visant la reconstruction de nouveaux repères aquatiques.

Le deuxième moment ou deuxième étape vise à faire créer, par les élèves, un **corps projectile**, afin de déformer l'eau et d'aller le plus loin possible (coulées et plongeons).

La troisième étape dite "**propulsive**" permet de viser un deuxième objet d'enseignement afin "**d'augmenter l'efficacité des surfaces propulsives**". Lors de cette étape, chaque élève est invité à **devenir "champion de soi même"**, par la mise en place d'une performance cible matérialisée par une distance à franchir sur un temps fixe (x m franchis sur la durée de 20s).

Cette performance fixe, adaptée à chacun(e), est issue de statistiques de progrès de nos élèves lors de plusieurs cycles de vitesse. En jouant sur le registre de comparaison à soi, nous constatons un accroissement de l'engagement et de la persévérance des élèves, balisé par le quatrième moment: la distance franchie sur 20s et non plus sur 25m. Des "pas en avant", révélateurs de savoirs, fédèrent les élèves et leur permet de progresser, à leur mesure, et de devenir "champion de soi même".

*DELARCHE Sébastien, professeur agrégé d'EPS, académie de Dijon, groupe Analyse des pratiques en EPS de l'AE-EPS.*

Mots clés : compétence, repérage, co-observation, entre-aide, besoins.

### ***Des repères pour l'enseignant et (surtout) pour les élèves en escalade***

Pour être compétent en EPS, les élèves doivent faire des choix, seuls ou en groupe, grâce à une meilleure connaissance de leurs ressources et à une mobilisation raisonnée de celles-ci.

Notre parti-pris est que la **co-observation** est un concept essentiel qui articule une triple exigence tout en permettant de cibler des mouvements et des configurations:

- Apprendre avec et grâce aux autres (apprentissage vicariant. Bandura 1977, neurones miroirs Rizolleti 2010).
- Se connaître et mieux identifier ce qu'il y a à apprendre (estime de soi. Duclos, 2007).
- Comprendre et intégrer ce qui est évalué et pourquoi (évaluation formatrice. Nunziati, 1990).

Au collège, en escalade (activité collective, affective et morphocinétique), notre **pédagogie du repérage** utilise des outils et des situations au service des progrès des élèves :

- **Powerpoint**, utilisable par l'enseignant et les élèves, qui permet de recueillir des données (tableau excel à remplir par les élèves au fil du cycle pour noter les voies réussies), intégrer les connaissances (sécurité, vocabulaire), échanger en groupe sur les vidéos.

- **Fiches repères** : cordées dissymétriques de 4 élèves, **3 fiches-outils** expriment la compétence attendue en 3 domaines pour *privilégier les appuis et grimper avec fluidité*, pour *optimiser son déplacement*, et pour *assurer la sécurité et chuter volontairement*. Les élèves s'observent pour cocher le niveau atteint. Les résultats, les vidéos et les échanges entre élèves constituent le cœur de notre approche, permettant à chacun d'évaluer ses progrès : « Pourquoi je le situe en orange et pas en vert ? Je regarde quoi ? Quelle situation vais-je choisir pour progresser ? »

- **Évaluation** : de nature formatrice, celle-ci est construite du début du cycle (utilisation des fiches repères) jusqu'à la fin où les élèves sont amenés à faire des choix au regard du niveau de compétence en partie validé.

Cette démarche, permet aux élèves d'agir avec lucidité, dans un esprit d'entraide où les leaders en réussite sont encouragés à valoriser leurs camarades plus en difficulté. Enfin, et surtout, ils apprennent à regarder activement les autres, à donner un avis, à analyser une prestation. Ils se construisent individuellement grâce à des interactions collectives. L'outil numérique est alors un plus pour focaliser leur attention, pour mieux cibler ce regard et pour construire chez tous les élèves une capacité au **repérage en EPS**.

### **Références**

Bandura A. (1977). *Social learning theory*, Englewood Cliffs.

Rizzolati G., Sinigaglia C. (2007). *Les neurones miroirs*, Ed Odile Jacob.

Duclos G. (2010). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*, Montréal, CHU St Justine.

Nunziati G. (1990). *Construire un dispositif d'évaluation formatrice*. Cahiers pédagogiques n° 280.

*DECURE Catherine, enseignante agrégée d'EPS, lycée Stéphane Hessel d'Épernay (51)*

Mots clés : tâche complexe, auto-évaluation conscientisée, dévolution, réussite

***L'évaluation comme véritable outil permettant d'associer les élèves à une démarche d'enseignement par compétence en tennis de table appelée « A CHACUN SON RYTHME »***

#### Les questions posées

En quoi la co-observation et l'évaluation aident-elles les élèves à avoir des repères qualitatifs et quantitatifs précis sur les connaissances et compétences à acquérir?

Comment permettre aux élèves d'être véritablement acteurs de leurs propres apprentissages, de les responsabiliser sans que l'évaluation ne soit perçue comme une sanction ou dévalorisante?

Comment répondre à l'hétérogénéité des élèves et intégrer tous les élèves dans une démarche d'enseignement, à l'échelle d'un cycle d'apprentissage, afin de donner du sens, condition nécessaire à tout apprentissage?

#### Méthodologie d'observation et d'évaluation

A partir de l'utilisation d'une tâche complexe en début de cycle, sous la forme d'une co-évaluation par un camarade observateur, l'élève identifie et visualise clairement en quoi consiste la compétence à atteindre. Pour un niveau 1, les critères de continuité et de rupture de l'échange sont explicites par un système de comptage de points adapté et un aménagement du milieu. Il peut ensuite s'autoévaluer à l'aide d'un code couleur dont le niveau de difficulté va croissant jusqu'à atteindre la compétence : du jaune à l'orange puis au vert. Chaque élève arrivant dans le jaune est assimilé à un « mur en construction » (continuité) et à un « stratège/attaquant en initiation » (rupture), celui étant dans l'orange comme un « mur en consolidation » et un « stratège/attaquant qui se cherche » et enfin celui étant dans le vert comme un « mur professionnel » et un « stratège/attaquant professionnel ». Pour chaque couleur, l'élève dispose d'un panel de situations évolutives (Situations filmées sur tablettes et/ou sur fiches plastifiées) lui permettant de passer d'une couleur à la suivante afin d'atteindre la compétence.

#### Principales conclusions de la pratique proposée

Cette démarche conduit à une certaine auto-détermination (Deci et Ryan, 1985) et à une dévolution (Brousseau, 1998), source d'investissement et de motivation à long terme. Elle permet de donner du sens aux apprentissages en rendant la compétence lisible afin que tous les élèves prennent conscience des attentes de l'enseignant. De par l'hétérogénéité des niveaux, toujours très présente dans nos classes, cette évaluation est une réponse possible pour individualiser les apprentissages afin de faire réussir chaque élève à son propre rythme. L'utilisation de situations évolutives permet à l'élève de se fixer des objectifs à court terme et de valoriser ses progrès clé de voûte d'une évaluation positive. Cette démarche, pour être efficace, nécessite un certain temps d'explication des consignes qui sera compensé par un gain de sens des futurs apprentissages.

#### **Références**

Brousseau G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage  
Deci E.L., Ryan R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, Plenum

## **DIMANCHE 18 OCTOBRE 2015 - SALLE 2 - 14H35 / 15H35**

*CIRILLO Viviane, Professeure agrégée EPS, Certifiée Histoire des Arts et Art Danse Lycée St-Charles Marseille – Formateur M1 Danse Faculté des Sciences du Sport Marseille*

Mots-clés : Architecture, Danse, Expérience sensible, Appropriation, Intention

### ***Les Arts de l'espace - Expérience In Situ***

La forme de pratique scolaire de ce dispositif proposé sous forme de vidéo (en situation réelle de leçon), sous-tend une rénovation des cadres de référence en danse.

Il s'agit d'un projet artistique d'enseignement qui s'inscrit dans une stratégie d'entrée dans l'activité par l'expérience sensible de gestes simples et par une rupture radicale avec les représentations que peuvent avoir les élèves de la danse et parfois les enseignants.

Intéresser les élèves aux arts de l'espace et aux enjeux urbains par l'enseignement de l'EPS, permet de ménager un dialogue artistique propice à la création d'une matière gestuelle singulière, favorise l'appropriation de savoirs en danse par l'intermédiaire de l'étude des espaces, des gestes « brutalistes » (simples, quotidiens, utilitaires) et envisage la création de contenus d'intention. Mais surtout amène l'ensemble des élèves à adhérer quel que soit le niveau de compétence dans cette CP.

L'observation de l'activité de l'élève en pleine recherche expérimentale suivant un dispositif de guidage sensible des espaces, facilite chez l'enseignant le ciblage des objets d'étude du cycle à venir, en l'occurrence la mobilisation d'un outillage chorégraphique à employer par nécessité mais également la recherche d'une intention pour une interprétation juste du danseur.

Sachant que la question du geste intentionnel dans l'acte de création artistique de nos élèves, cristallise des problèmes de représentation de ce domaine artistique qu'est la danse, la construction d'un contenu intentionnel chez l'interprète constitue un enjeu majeur dans l'apprentissage en EPS.

### **Références**

Testevuide, S. (2009), Chapitre 6. In : *Le mouvement* coordonné par François Hug, éditions Revue EPS

Gaillard, J. (2004) *Expérience Sensorielle et Apprentissage : Approche Psycho-Phénoménologique*, L'harmattan, année ?

Jean-Pierre Changeux (2008), *Du vrai, du beau, du bien : Une nouvelle approche neuronale*, éditions Odile Jacob.

Brun M. (2013) *Inventer la leçon de danse. Regards croisés sur la transmission en milieux éducatifs*. Sous la direction de. Ed sceren CNDP CRDP repère pour agir.

Cirillo V. (2012-2013) « Histoire des Arts en EPS : l'apport de la danse. Enjeux et mise en œuvre » 1<sup>ère</sup> et 2<sup>nde</sup> parties. In : Les cahiers du CEDREPS n° 12 et 13.

## **DIMANCHE 18 OCTOBRE 2015 - SALLE 2 - 14H35 / 15H35**

*DUBOZ Sylvaine, enseignante ESP, Lycée Doisneau Corbeil-Essonne, Centre EPS et Société*  
*FILIPPE Brigitte, enseignante EPS, Collège Saint Nazaire, Centre EPS et Société*  
*TORRENT Françoise, enseignante EPS, enseignante EPS, lycée Ravel, Paris,*  
*Centre EPS et Société*

Mots clés : lecture et autoscopie, intention - composition - mouvement, évaluation.

### **Danse**

Il est essentiel de repréciser ce qu'est le jeu de la danse.

Trop de confusions ont émaillé en EPS l'objet de la danse, la mêlant comme le cirque, avec les activités gymniques. Confusion de taille, incompréhension de la spécificité de deux cultures aussi différentes : la culture sportive et la culture artistique, erreur anthropologique sur ce qui fonde et motive l'activité humaine dans ces deux registres.

### **L'expérience artistique**

La création de significations et d'émotions esthétiques est la finalité première de l'activité artistique. C'est une expérience où la relation à soi, aux autres, au monde est spécifique, faite d'une approche poétique (Loupe, L., 2000), de l'ordre de la sensibilité.

### **L'observation**

Elle est cruciale puisque les interprètes ne peuvent voir quels effets ils, elles produisent, quelles émotions ils, elles suscitent.

#### - Le/la spectateur/trice

L'observation in situ ou en autoscopie permet d'estimer la pertinence entre intention et mouvement, intention et composition.

#### - Le lien de réciprocité entre mouvement et intention

Qu'évoquent les mouvements qui sont donnés à voir ? Et en retour, quels mouvements explorer, transformer par l'acquisition de techniques et savoir faire (Perez, Thomas, 2000), choisir pour mieux évoquer ?

#### - Le lien de réciprocité entre composition et intention

Qu'évoquent les procédés de composition (Torrent, 2003) qui sont donnés à voir ? Et en retour, quels éléments de composition choisir pour mieux évoquer ?

#### - L'enseignant(e)

Savoir observer l'activité des élèves, leurs productions, les processus et la démarche qu'ils, elles mettent en œuvre, est essentiel pour résoudre les problèmes que pose l'enseignement de la danse : comment transformer le mouvement et la composition pour mieux évoquer, comment approfondir l'intention sans oublier le mouvement et la composition ?

#### - La rencontre avec les œuvres du patrimoine contribue à la formation du lecteur.

### **L'évaluation**

Elle porte sur le degré d'acquisition de la compétence, des savoirs et savoir faire du chorégraphe comme de l'interprète et du lecteur.

Nous envisageons la compétence non par niveau mais comme une même compétence visée quel que soit le niveau d'expertise ou de scolarité que nous définissons ainsi :

A partir d'une intention explicite, composer et interpréter une chorégraphie collective présentée à un public.

Les niveaux de guidage et de contraintes évoluent, les élèves vivent la même démarche que celle des plus grands créateurs, construisant chacun(e) sa propre façon de danser à travers les différentes étapes du processus de création artistique basé sur la divergence.

### **Références**

Loupe, L. (2000). *Poétique de la danse contemporaine*. Contredanse, 2<sup>e</sup> édition.

Perez, T., Thomas, A. (2000). *Danser les arts*. Pays de la Loire, CRDP.

## DIMANCHE 18 OCTOBRE 2015 - SALLE 3 - 14H35 / 15H35

BELHOUCHE Mehdi – Professeur agrégé d'E.P.S. - LPO Jan Lavezzari, Berck/mer - Membre du groupe Plaisir de l'AE-EPS – Membre du GEPEP CP3 Lille.

DOEUFF Gwenaél – Professeur agrégé d'EPS – Collège Jean Jaurès, Calais, Membre du GEPEP CP3 Lille.

Mots-clés : jeu, mobilisation, apprentissage, évaluation, intervention.

### ***Une forme de jeu scolaire en gymnastique acrobatique pour observer, évaluer et intervenir sur la relation mobilisation-apprentissage***

Chausser ses « lunettes plaisirs » en E.P.S., c'est chercher à percevoir chez les élèves ces moments jubilatoires qui laissent des traces affectives positives indélébiles, sources d'apprentissages. C'est tenter de comprendre quels éléments saillants de l'expérience vécue ont généré l'apparition ou non de ces comportements. C'est aussi observer et intervenir sur les règles du jeu pour actionner les différentes cordes sensibles des élèves et favoriser ainsi les apprentissages. La forme de jeu scolaire en gymnastique acrobatique (acrosport) proposée ici privilégiera des évaluations positives successives, simples et lisibles.

Nous montrerons, notamment à partir de vidéos, que le jeu de « l'acro-défi », est :

- ***mobilisateur*** : il doit faire vivre aux élèves des expériences marquantes émotionnellement et significatives culturellement. Selon nous, en gymnastique acrobatique, il faudra proposer aux élèves d'« assurer collectivement la fluidité de l'enchaînement tout en gérant de manière interdépendante le risque acrobatique ».
- ***adapté*** : il doit permettre à tous les élèves d'entrer d'emblée dans l'activité sans pré-requis techniques. Tout doit être mis en œuvre pour ajuster l'enjeu du jeu au niveau des élèves afin que, tous, jouent dès la première séance. Dans notre jeu, les « jokers » tiendront une place primordiale afin de rendre accessibles les figures proposées
- ***gradué*** : il doit permettre aux élèves d'identifier ce qu'il sait faire et leur permettre de relever des défis significatifs. Ce jeu, thématique sur l'activité d'enchaînement, est gradué en cinq paliers successifs que les élèves pourront gravir progressivement (blanc, vert, bleu, rouge, marron et noir)
- ***balisé*** : il permet d'identifier clairement les savoirs, de réguler les comportements grâce à une connaissance immédiate du résultat. Au cours du jeu, les « juges-vidéastes » auront une place privilégiée car ils permettront d'utiliser les vidéos ainsi qu'un système de jugement lisible et simple favorisant l'amélioration des productions des élèves
- ***théâtralisé*** : il propose des mises en scène, dramatise certains aspects du jeu, teinte les savoirs d'affectivité. À travers l'utilisation de « cartes à contraintes », la mise en place d'un tirage au sort, le travail en temps limité et la forme de compétition proposée, le jeu de « l'acro-défi » permettra de vérifier si les élèves sont réellement compétents au dernier palier.

L'évolution du système des règles du jeu amènera les élèves à franchir progressivement des paliers adaptatifs pour aboutir à un contexte d'évaluation qui participe à la construction d'une image positive de soi.

*PIGNOL Hélène, professeure d'EPS, Institut Départemental de Jeunes Sourds "Les Gravouses", Clermont-Ferrand, groupe PLAISIR de l'AE-EPS*

Mots-clés : Jeux, mobilisation des élèves, observations spontanées, adaptation motrice.

***Un jeu adapté pour mobiliser les élèves et effectuer des observations spontanées en natation avec des déficients auditifs***

Nous avons tous en tête des images d'enfants apeurés qui restent accrochés au bord du bassin, tétanisés, ou qui remuent bras et jambes à grande vitesse par peur de couler s'ils le lâchent. Or, dans un milieu où la non maîtrise peut être fatale, si l'élève veut s'autoriser ces dépassements de soi, la confiance nécessaire ne saurait advenir d'une confrontation brutale à des objectifs de fin de cycle.

L'approche que nous proposons, expérimentée avec des enfants de primaire déficients auditifs, est de débiter le cycle d'apprentissage par un jeu : le porteur d'eau. C'est un jeu collectif où tous les élèves sont invités (mais pas obligés, certains ont plus de handicaps) à remplir une bassine jusqu'à la faire déborder. Ce remplissage s'effectue à partir des déplacements du gobelet en plastique rempli d'eau que chaque enfant doit transporter sans le renverser. Ce jeu vise simultanément à mobiliser les élèves et à effectuer des observations spontanées aussi bien sur leurs possibilités motrices que sur leur engagement émotionnel dans l'eau.

Nous montrerons, notamment à partir de séquences vidéo, que ce jeu est ajustable selon l'adaptation des élèves à la situation vécue. Aussi, des étapes de transition sont abordées pour ne laisser personne démobilisé. Il devra, à la main dès la sortie des douches, adapter sa vitesse de marche, conformément au règlement intérieur de la piscine, puis se déplacer en eau profonde, le gobelet sur une planche, mais avec différents accessoires pour aider à la flottaison et toute technique recevable pour déplacer ce gobelet sans le renverser.

Les enfants sont mobilisés par cette manipulation d'un objet connu, certes accessible d'emblée (un verre d'eau) mais pourtant seront contraints de faire évoluer leur manière de se déplacer pour mener leur gobelet à bon port... C'est un jeu d'équilibre entre leur corps, la planche et le gobelet, car si je suis brusque, je le renverse et si j'appuie sur ma planche (crispation réflexe des débutants), je le fais couler... La nécessité de ralentir ses mouvements et d'augmenter l'ouverture d'épaules pour ceux qui tiennent leur planche à deux mains, seront des prémisses des postures et mouvements adaptés à la natation (amplitude et précision).

Cette mobilisation est maintenue par une valorisation de l'autodétermination : l'élève choisit son équipement d'aide à la flottaison (ceinture, frite, brassards...), son ou ses partenaires (par 2 : lorsque l'un renverse le gobelet, l'autre prend sa place et ainsi de suite jusqu'à la bassine posée à 25m).

À partir des observations réalisées, des indicateurs permettent à l'enseignant de faire évoluer ce jeu : par exemple en coinçant le gobelet dans un « matelas-bateau » à déplacer à plusieurs (2 ou 3). Cela stimule les interactions sociales, tout en permettant de faire émerger et d'observer de nouveaux modes de déplacement.

Ainsi ces jeunes élèves à besoins spécifiques (privés ici de leurs appareils auditifs) souvent en difficulté pour la compréhension des consignes (qu'elles soient orales ou gestuelles) et habituellement très dissipés, s'appliquent et se concentrent pour se conformer au guidage matériel imposé par ce jeu.

# Forme de pratique scolaire, objet d'enseignement et discipline EPS

Une publication du groupe ressource CEDREPS

Collection : "Les Cahiers du CEDRE/CEDREPS", 2015 Vol. n° 14

Coordination : **Serge Testevuide**

*Prolongement des journées d'étude organisées en février 2014 par notre collectif, ce nouveau cahier ouvre une discussion sur la question actuelle des programmes en EPS et met l'accent sur le processus de réflexion-action qui conduit l'enseignant à cibler tel ou tel objet d'enseignement dans une APSA donnée et à un niveau de scolarité particulier ainsi que les raisons qui sous-tendent le choix des contraintes emblématiques présentes dans une Forme de Pratique Scolaire d'une APSAD.*

*Ce cahier 14 illustre particulièrement l'idée que les options du collectif du CEDREPS-AEPPS sont à la fois le produit d'une pratique réflexive d'intervention en EPS et de choix de ce qui fait culture.*



En vente sur le stand « librairie » de la biennale ou dans votre régionale : 20 euros

## Plaisir et processus éducatif en EPS Une pédagogie de la mobilisation

Une publication du groupe ressource PLAISIR & EPS

Coordination : **François Lavie** et **Philippe Gagnaire**

Préface de François Dubet

*Mieux comprendre le processus plaisir/déplaisir pour mieux enseigner l'EPS, tel est l'enjeu qui a orienté le groupe-ressource "PLAISIR & EPS" de l'AE-EPS vers une pédagogie de la mobilisation.*

*Véritable guide pédagogique, ce livre se veut un outil de coopération entre pairs. Une trentaine d'enseignants, universitaires, formateurs, professeurs d'EPS ont contribué à cet ouvrage pour concevoir et illustrer cette pédagogie de la mobilisation.*

*A travers 24 APSA et différents niveaux de compétences attendues des programmes, les auteurs exposent des possibles pour tenter de mobiliser ces élèves qui bien souvent nous échappent... "*



## *Biennale de l'AE-EPS*

# **L'observation et l'évaluation au service des progrès des élèves en EPS**

4 conférences scientifiques

40 communications professionnelles

9 thématiques

1. L'évaluation au service du progrès et de la réussite de tous.
2. Observer la mobilisation de l'élève pour intervenir.
3. Évaluer sans noter pour valider des compétences.
4. Évaluer des compétences à partir d'indicateurs.
5. S'auto-évaluer et/ou co-évaluer pour identifier ce qu'il y a à apprendre.
6. Observer les pratiques enseignantes pour réguler les interventions.
7. Utiliser les TICE pour observer et/ou évaluer.
8. Observer et analyser pour guider et/ou réguler les apprentissages.
9. Utiliser des repères pour observer et/ou évaluer.

