



Une EPS inclusive, citoyenne et ouverte vers le futur



Carole Sève, IGEN
Moirans AEEPS
Février 2017

Préambule

- Une littérature professionnelle sur l'EPS très foisonnante mais un peu « éparse », dans des options théoriques et/ou militantes diverses plus ou moins explicitées
- Des résultats d'études sur les situations d'EPS qui offrent des points d'appui pour les pratiques enseignantes
- Un nouveau contexte de travail pour les enseignants (collège)
 - La loi de refondation de l'école de la république
 - Des programmes de collège plus ouverts qui laissent plus de liberté aux équipes enseignants

Enjeux de la présentation

- Présenter et illustrer une vision de l'EPS qui:
 - Prend en compte l'expérience des élèves en EPS (s'appuie sur les présupposés théoriques d'un programme de recherche, le cours d'action, et les résultats d'études menés dans ce programme)
 - S'inscrit dans les enjeux éducatifs portés par la loi de refondation de l'école de la république
 - Reprend et ordonne des propositions professionnelles dans un cadre d'ensemble

Plan

- Le contexte
 - Scientifique
 - Politique
- Pour une EPS inclusive, citoyenne et ouverte vers le futur
 - Le cadre de propositions
 - Quelques exemples de propositions

1. Le contexte

1.1 Le contexte scientifique

Le programme du cours d'action

- Un programme de recherche initialement développé en ergonomie, repris par des équipes STAPS
- Enjeu = comprendre le travail réel (tel qu'il est vécu par les individus) et non le travail prescrit
- Originalité de ce programme = une approche phénoménologique, une conception de l'activité humaine explicitée à travers des présupposés théoriques

Le programme du cours d'action

- Un programme repris en STAPS et en sciences de l'éducation, s'y développe depuis une vingtaine d'année
- Deux ouvrages clefs:
 - Chronomètres et survêtement (Marc Durand, 2000)
 - Actions, significations et apprentissages en EPS (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève et Trohel, 2013)
- ➔ Des synthèses des résultats d'études sur l'activité des enseignants et des élèves

1. Le contexte

1.2 Le contexte politique

La loi de refondation de l'école (2013)

- Suite aux résultats d'une consultation nationale sur l'école (juillet-novembre 2012)
- Une loi qui propose un projet politique pour l'école
- Une loi dont on peut résumer les enjeux autour d'un triptyque:
 - Inclusif
 - Citoyen
 - Ouvert vers le futur
- Présentation de ces enjeux avec constats, leviers et freins

Une école inclusive

Enjeu: Une école plus juste, qui ne vise pas seulement à produire des élites en sélectionnant les meilleurs mais qui doit permettre à chacun d'exploiter au mieux son potentiel

Les constats

- Des inégalités qui se creusent entre les élèves
- Des inégalités fortement corrélées au niveau socio-économique des élèves
- Des inégalités qui augmentent au cours de la scolarité
- Des inégalités de traitement des élèves

Les leviers

- Agir le plus tôt possible (scolarisation des « – de 3 ans » en REP+)
- Révision de la carte de l'éducation prioritaire
 - La mixité sociale des établissements
- Eviter les ruptures (le cycle 3, le conseil école-collège)
- Diversifier les pratiques pédagogiques (le MSN, EPI, AP)

Les freins

- L'intérêt général vs les intérêts individuels
- Les cultures professionnelles des enseignants (primaire-secondaire)
 - Le sentiment d'accélération des réformes
- Sentiment de faible reconnaissance des enseignants

Une école citoyenne

Enjeu: Une école qui s'attache autant aux valeurs qu'aux savoirs

Les constats

- Une école extrêmement compétitive, qui promeut un exercice solitaire du savoir (« compétition scolaire »)
- Des phénomènes de violence (dans et hors l'école)
 - Un sentiment de mal-être
- Compétences sociales des élèves < moyenne européenne (PISA 2012)

Les leviers

- L'EMC
- Le parcours citoyen
 - Le PEAC
 - L'EMI
 - Les EPI
- De « nouvelles » démarches pédagogiques

Les freins

- La valorisation de la réussite individuelle (scolaire, sociale, sportive)
 - Les cultures professionnelles
- La formation initiale (avant le master MEEF) (très centrée sur les contenus disciplinaires)

Une école ouverte vers le futur

Enjeu: Une école qui s'attache autant aux valeurs qu'aux savoirs

Les constats

- Une école qui prépare plus à la vie d'hier que de demain
 - Une école centrée sur elle-même
- Un nombre de décrocheurs important
- Des orientations subies et non choisies

Les leviers

- Les compétences autant que les savoirs
- Une école ouverte sur son territoire (des partenariats avec l'extérieur, PEDT, parcours, EPI, circulation des savoirs)
 - Ouvrir l'école aux parents
 - Le parcours avenir
- Valorisation de l'enseignement professionnel-développement de l'apprentissage

Les freins

- La tradition d'une « école sanctuaire »
- La complexité et diversité des causes du décrochage scolaire
 - La « hiérarchie » des filières

Des enjeux qui structurent le nouveau socle et la charte des programmes

Le socle commun

- Une avancée / socle 2006
- Spécifie les grands enjeux de formation de l'école en 5 domaines supra-disciplinaires
 - Le programme des programmes
- Un cadre de travail commun pour tous les enseignants
 - Evalué à travers les programmes disciplinaires

La charte des programmes

- S'inscrivent dans un projet global de formation de l'élève: le socle
 - Mettent au premier plan la notion de compétences
- Respectent la diversité des temporalités des apprentissages (par cycle et non annuel)
 - Entretiennent des connexions entre eux (EPI)
- Mettent en avant tout ce qui peut contribuer à la confiance en soi des élèves (EPI-AP), des savoirs non excluants
- Préservent des marges de liberté aux équipes enseignantes

En EPS

- Un cadre commun avec trois volets
- Cinq compétences générales / quatre champs d'apprentissage
 - Des attendus de fin de cycle par champ d'apprentissage
 - Une ouverture des activités-APSA

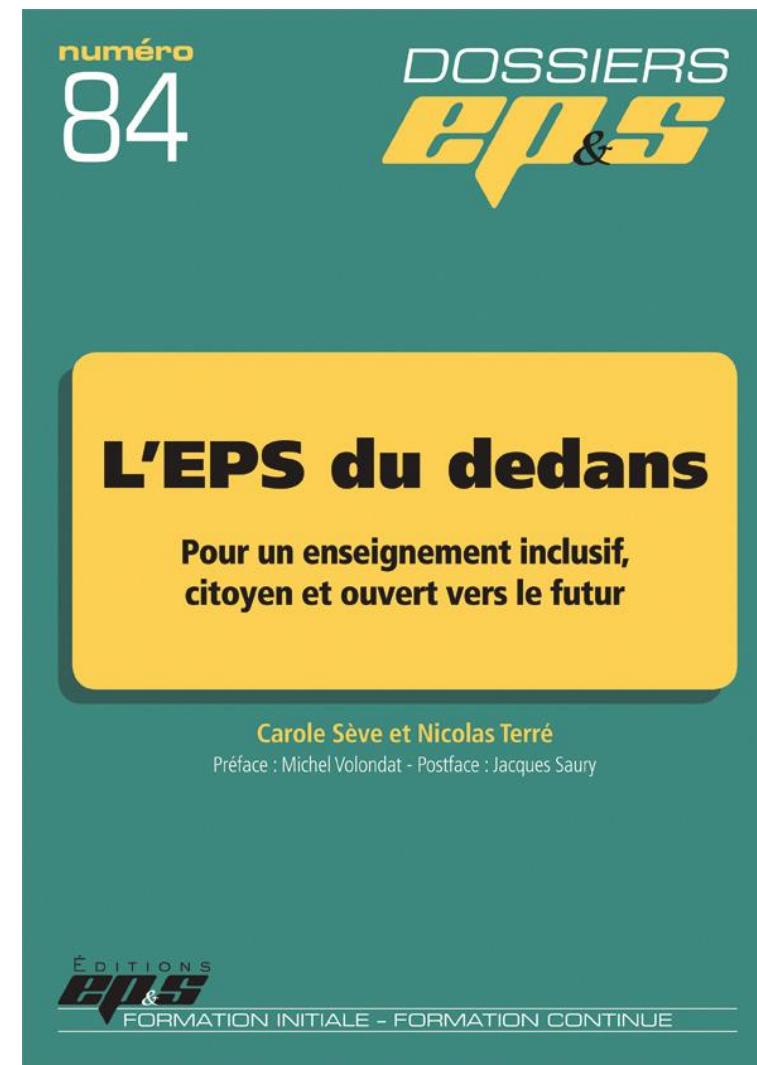
Conclusion intermédiaire

Un panel de
résultats d'étude
et de propositions
pédagogiques

Un projet
politique pour
l'école avec des
enjeux éducatifs
explicites

Des propositions pour l'enseignement de
l'EPS ordonnées dans un cadre

2. Une EPS inclusive, citoyenne et ouverte vers le futur



2. Une EPS inclusive, citoyenne et ouverte vers le futur

2.1 Le cadre

Le cadre des propositions

- Un cadre qui reprend les enjeux éducatifs portés par la loi de refondation de l'école: propositions ordonnées en relation avec ces enjeux
- Un cadre qui différencie la conception (construction des parcours) et l'intervention (le prof dans sa classe) même si entremêlées dans les pratiques enseignantes → faire vivre une EPS ICOf
- Un cadre qui explicite ses sous-bassements théoriques
 - L'autonomie de l'activité humaine
 - Des dispositifs qui ne prescrivent pas l'activité mais qui la proscrivent
 - Pari = faire en sorte que les dispositifs proposés par l'enseignant orientent les modes d'engagement des élèves vers les acquisitions visées

Le cadre des propositions

- Un cadre non prescriptif, organisé autour de principes
 - Des illustrations pour ces principes:
 - qui précisent un contexte
 - qui reprennent des propositions existantes ou plus prospectives (sur la base de résultats d'étude)
 - Au delà du contexte, des illustrations comme dispositifs d'enseignement-apprentissage prototypiques susceptibles d'être transposés (permis, scores parlants, le banco...)
 - Dispositifs d'E-A: articulation de contenus, d'organisations matérielles, de formes de groupement et d'interactions entre les élèves, de médias, de formats de travail...
- ➔ Proposer une EPS ICOF adaptée à la singularité de son établissement

Une EPS inclusive

- Identifier des axes de transformations clefs
- Respecter la diversité des temporalités des apprentissages
 - Mettre en place une évaluation exigeante et bienveillante

- Favoriser un climat propice aux progrès individuels
 - Interagir avec un « élève ressentant » plutôt qu'un « élève récitant »
- Prendre en compte la diversité des sensibilités des élèves

Une EPS citoyenne

- Connecter le parcours de formation EPS avec le « parcours citoyen »
- Inscrire le développement de compétences individuelles dans des parcours collectifs
 - Proposer des épreuves collectives pour évaluer une citoyenneté en acte

- Amplifier l'interdépendance entre les élèves dans les réalisations collectives
 - Inscrire les démarches de tutorat dans des histoires collectives
- Encourager le débat

Une EPS ouverte vers le futur

- Connecter le parcours de formation en EPS à d'autres parcours disciplinaires
- Travailler et évaluer des compétences des différents domaines du socle
- Encourager un engagement à long terme des élèves dans une pratique physique
- Amplifier des expériences pour donner du sens aux apprentissages
- Aider les élèves à connecter et déconnecter différentes expériences
- Aider les élèves à reconnaître, revivre et rechercher des émotions

Par-
cours

Inter-
vention

2. Une EPS inclusive, citoyenne et ouverte vers le futur

2.2 « Faire fonctionner » qquns de ces principes

Une EPS inclusive

- Identifier des axes de transformations clefs
- Respecter la diversité des temporalités des apprentissages
 - Mettre en place une évaluation exigeante et bienveillante

- Favoriser un climat propice aux progrès individuels
 - Interagir avec un « élève ressentant » plutôt qu'un « élève récitant »
- Prendre en compte la diversité des sensibilités des élèves

Une EPS citoyenne

- Connecter le parcours de formation EPS avec le « parcours citoyen »
- Inscrire le développement de compétences individuelles dans des parcours collectifs
 - Proposer des épreuves collectives pour évaluer une citoyenneté en acte

- Amplifier l'interdépendance entre les élèves dans les réalisations collectives
 - Inscrire les démarches de tutorat dans des histoires collectives
- Encourager le débat

Une EPS ouverte vers le futur

- Connecter le parcours de formation en EPS à d'autres parcours disciplinaires
- Travailler et évaluer des compétences des différents domaines du socle
- Encourager un engagement à long terme des élèves dans une pratique physique
- Amplifier des expériences pour donner du sens aux apprentissages
- Aider les élèves à connecter et déconnecter différentes expériences
- Aider les élèves à reconnaître, revivre et rechercher des émotions

Par-
cours

Inter-
vention

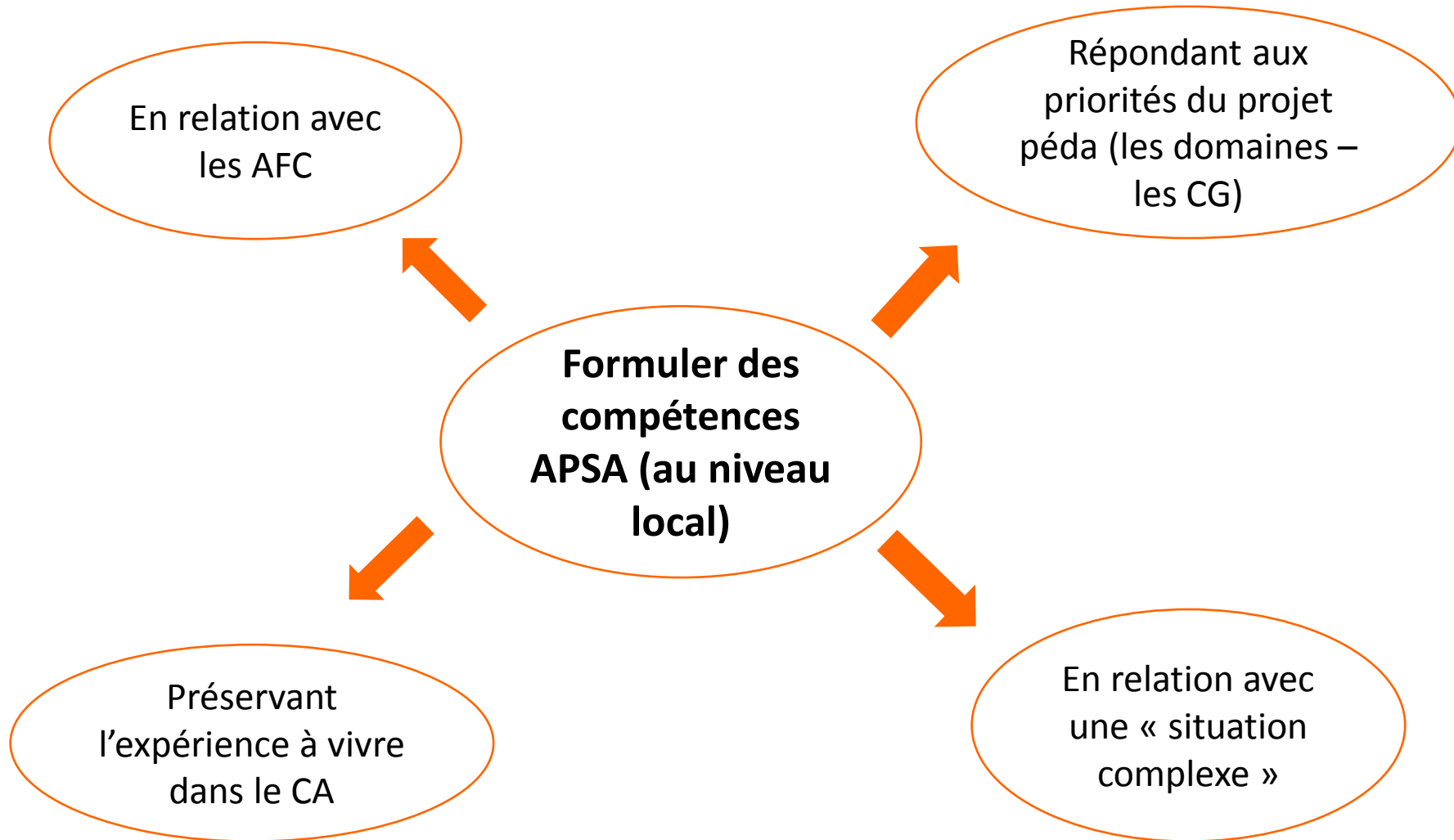
2.2.1 Identifier des axes clefs de transformations



- Projet péda = identifier des axes clefs de travail en EPS en relation avec les priorités du projet établissement
- Mise en avant de certains domaines du socle ou CG (nécessité de choix; travail en concertation avec d'autres disciplines; penser l'agencement des domaines sur le cycle, entre les APSA)
- Faire vivre ces domaines – CG dans les pratiques
- Trois axes:
 - Formuler des « compétences APSA » qui mettent en avant le domaine (CG)
 - Prévoir un contexte d'évaluation pertinent
 - Spécifier des démarches et dispositifs d'enseignement-apprentissage en cohérence avec le(s) domaine(s)

Un exemple: coopérer et réaliser des projets
(domaine 2)

La formulation des compétences APSA - principes



La formulation des compétences APSA – Exemples « coopérer et réaliser des projets » (domaine 2)

Exemples de « compétences APSA » formulées en relation le domaine 2 (coopérer et réaliser des projets)

CA 1 : natation	« Par équipe, préparer et réaliser une course en se répartissant du matériel (ex : plaquettes, palmes, tuba, pullbuoy, etc.) et en se relayant tous les 25 ou 50 m pour franchir collectivement 400 m le plus vite possible (chaque nageur devant franchir au total une distance de 100 m) »
CA 2 : escalade	« Par cordée de trois, dans le cadre de séquences d'1h30, choisir et gravir six voies différentes en moulinette (avec une corde molle) en gérant son matériel, le temps disponible, la distribution des rôles, et la présence des autres cordées. »
CA 3 : acroport	« S'impliquer dans un projet collectif pour construire, réaliser et présenter par groupes de 4 à 5, un enchaînement de figures maîtrisées permettant de rapporter le plus de points en référence à un code de difficultés co-construit au sein de la classe (variété et niveau de difficulté des pyramides, fluidité de l'enchaînement...) »
CA 4 : tennis de table	« Au sein d'une équipe, s'engager dans différents rôles (entraîneur, joueur, sparring-partner) pour rechercher le gain d'une rencontre en construisant, dès la mise en jeu et par des frappes variées en vitesse et en direction, des situations favorables de marque »

Un contexte d'évaluation pertinent

Exemples de contextes d'évaluation en relation avec les compétences APSA formulées (coopérer et réaliser des projets)

CA 1 : natation	Réalisation d'un relais thématisé par équipes de 4
CA 2 : escalade	Réalisation, par cordée de 3, de voies en choisissant parmi un ensemble de divers niveaux de difficulté
CA 3 : acroport	Réalisation d'un enchaînement par équipes de 3 ou 4 (en respectant un cadre défini)
CA 4 : tennis de table	Match par équipes de 2 (niveau homogène) (avec thèmes ou point bonus)

Un contexte d'évaluation pertinent: exemple en Tennis de table

Attendus de fin de cycle cibles (CA 4)

AFC1: Réaliser des actions décisives en situation favorable afin de faire basculer le rapport de force en sa faveur

AFC3: Être solidaire de ses partenaires et respectueux de son (ses) adversaire(s) et de l'arbitre

AFC4: Observer et co-arbitrer

Éléments du socle évalués

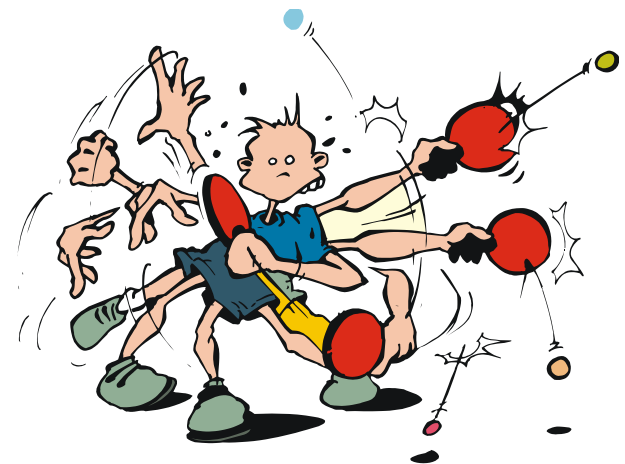
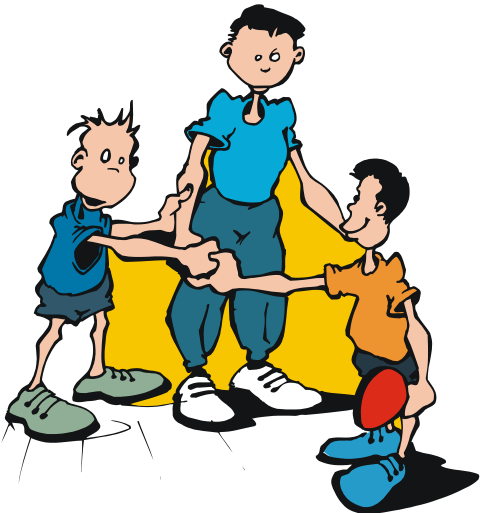
Domaine 1.4: Pratiquer des APSA – S'inscrire dans un projet de jeu pour rechercher le gain du match

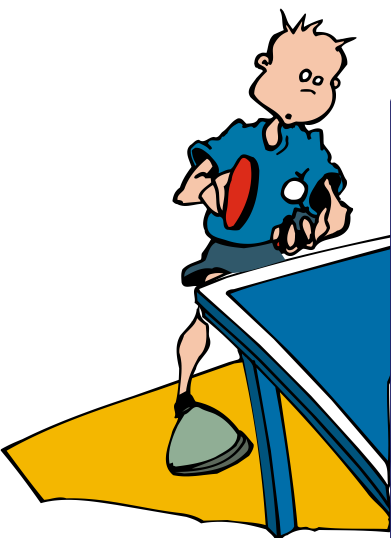
Domaine 2: Coopérer et réaliser des projets – Définir et respecter une organisation et un partage des tâches

Compétence APSA: *Avec l'aide d'un coach, rechercher le gain de match dans des situations d'opposition équilibrée*

Contexte évaluation:

- *Rencontres par équipes de 2: 4 simples, un double (avec coaching)*
- *Match en deux sets secs de 11 points*
 - *Auto-organisation*





Bonus + 1
si
rencontre
équipe
gagnée

Registre d'observation (Rôles) : Elève-joueur				
	L'élève attend la faute de l'adversaire	L'élève exploite des opportunités pour mettre en difficulté l'adversaire	L'élève construit le point pour mettre en difficulté l'adversaire et gagner l'échange	L'élève construit le point pour mettre en difficulté l'adversaire et protège ses points faibles pour gagner l'échange
Domaine 1.4 : Pratiquer des APSA (S'inscrire dans un projet de jeu...)	Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maîtrise
AFC1 (Réaliser des actions décisives...)	0-4	5-8	9-12	12-14
Registre d'observation (Rôles) : Elève-équipier				
	Peu attentif au jeu / Propose des conseils inadaptés à son équipier (voire pas de conseils)	Attentif au jeu / Encourage / Propose des conseils génériques	Attentif au jeu / Encourage/ Propose des conseils adaptés à son partenaire	Attentif au jeu / Encourage / Demande des temps morts pertinents / Propose des conseils adaptés aux caractéristiques du rapport de force
Domaine 2 : Coopérer et réaliser des projets (Partage des tâches)	Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maîtrise
AFC 3 (Solidaire – respectueux) AFC 4 (Accepter – Analyser)	0-1	2- 3	4-5	6

Les démarches et dispositifs d'E-A associés

Domaine 2: coopérer et réaliser des projets

Créer les conditions de la collaboration entre les élèves:

- Des formes d'évaluation avec une composante collective
- Des équipes stables tout au long de la séquence
- Un partage des tâches au sein des équipes avec rotation
- Des histoires collectives d'apprentissage
- Des démarches de tutorat / d'apprentissage collaboratif
- Des débats d'idées

Les démarches et dispositifs d'E-A associés

Domaine 2: coopérer et réaliser des projets

Créer les conditions de la collaboration entre les élèves:

- Des formes d'évaluation avec une composante collective
- Des équipes stables tout au long de la séquence
- Un partage des tâches au sein des équipes avec rotation
- Des histoires collectives d'apprentissage
- Des démarches de tutorat / d'apprentissage collaboratif
- Des débats d'idées

Le tutorat – l'apprentissage collaboratif

- Le tutorat et l'apprentissage collaboratif: des démarches d'enseignement de plus en plus fréquentes
- Des effets bénéfiques:
 - Pour le tuteur: un autre regard sur la tâche, des attitudes prosociales (empathie, écoute)
 - Pour le tutoré: attitudes plus positives par rapport à la tâche, motivation (apprentissage, ça dépend...)
- Des difficultés de mises en œuvre (ne rejoint pas forcément les intérêts pratiques des élèves)
- La coopération ne se décrète pas... Il ne suffit pas de mettre les élèves en groupe pour qu'ils coopèrent et co-apprennent
- Nécessité de « forcer » la coopération entre élèves

Le tutorat – l'apprentissage collaboratif

- Les conditions de la coopération (Baudrit, 2005):
 - Interdépendance des activités des élèves (chaque élève est dépendant des autres et contribue à la réussite collective)
 - Responsabilisation individuelle et collective (chaque membre du groupe a une responsabilité particulière)
 - Promotion des interactions de soutien et d'entraide entre les élèves
 - La sollicitation et le développement d'habiletés prosociales et coopératives (écoute mutuelle, construction d'un modèle des partenaires, relations de confiance...)
 - Discussion et évaluation collective du fonctionnement du groupe

Tutorat- apprentissage collaboratif

L'exemple du jigsaw

- Une « technique d'enseignement » inventée en 1971 par Elliot Aronson (sociologue et psychologue américain)
- Enjeu: promouvoir la coopération (par rapport à la compétition) dans le processus éducatif...
- Principe:
 - 1. Les élèves sont dans des groupes d'apprentissage-production
 - 2. Les élèves se séparent pour rejoindre un « groupe d'experts » (apprentissage spécifique différent selon les groupes)
 - 3. Retour dans son groupe d'apprentissage-production. Doivent apprendre aux autres ce qu'ils ont appris dans leur « groupe d'experts »
 - 4. Mise en commun dans le groupe d'apprentissage-production pour perf collective

➔ démarches de ce type mises en œuvre en EPS

Tutorat – apprentissage collaboratif

« Sport education » (Siedentop, 1994)

Précautions	Champ d'apprentissage 1 : javelot	Champ d'apprentissage 2 : escalade	Champ d'apprentissage 3 : gymnastique	Champ d'apprentissage 4 : tennis de table
La stabilité des équipes (clubs) sur la durée de la séquence	Donner la possibilité aux élèves de revenir régulièrement dans leur club d'appartenance à chaque leçon			
L'absence d'opposition entre les membres d'un même club	Les membres du même club peuvent coopérer, mais ne s'opposent jamais ^[1]			
L'interdépendance des activités au sein d'un même club (équipe)	Répartition des rôles pour valider différentes zones avec un contrat minimum de zones par athlète	Ascension de deux grimpeurs assurés chacun par un assureur et reliés entre eux par un fil de laine qui ne doit pas se briser avant l'atteinte du sommet	Enchaînement en duos avec une partie imposée (identique et synchronisée pour les deux gymnastes) et une partie libre (différenciation des éléments).	Rencontres type « gentleman » : match continu (reprise du score de son partenaire) composé de simples et de double en 10 points
La conservation de traces des activités de son club	Graphique reprenant, pour chaque leçon, la somme des performances individuelles en ordonnées et les thèmes de leçon en abscisses (prise d'avance en translation, prise d'avance en rotation, utilisation d'un élan réduit, etc.)	Frise indiquant les nouveaux sommets ou la hauteur franchis par les membres de sa cordée	Tableau à double entrée dans lequel sont collées les nouvelles réalisations du groupe selon leur niveau de difficulté (en ordonnée) au fur et à mesure des leçons (en abscisses)	Inscription des scores du club après chaque nouvelle phase d'un championnat
Un horizon d'attentes commun à plus ou moins long terme	Perspective d'une épreuve combinée collective à la fin de la séquence	Franchissement, par l'addition des hauteurs atteintes par les membres d'une même cordée, de l'équivalent de différentes montagnes	Perspective d'une compétition par équipe au cours de laquelle chaque gymnaste apporte des points à son équipe sur plusieurs agrès	Perspective d'un tournoi terminal par équipes avec cumul des scores
L'interdépendance entre les rôles sociaux et la réussite du club	L'entraîneur rapporte des points s'il annonce banco lors de l'éjection du javelot de son partenaire et que le lancer est effectivement valide et dans la zone de performance attendue.	L'ascension du grimpeur est validée si l'assureur a réussi à conserver un élastique situé un mètre au-dessus du pontet du grimpeur	L'entraîneur sélectionne sur une vidéo de son partenaire (impression d'écran) les extraits les plus valorisants que les juges évaluent.	L'entraîneur bonifie des zones à privilégier par son partenaire. Double

2.2.2. Respecter la diversité des temporalités d'apprentissage des élèves



- Les programmes 2015: une autre logique de programmation
- D'une programmation des APSA pour atteindre le niveau 2 à un parcours de formation EPS permettant l'avancée vers des attendus de fin de cycle
- Possibilité de travailler le même attendu, au cours du cycle, dans différents contextes APSA (l'échauffement, l'arbitrage) (permettre à chaque élève de progresser à son rythme; révision; enrichissement de l'AFC)
- Autoriser différents cheminements des élèves vers les attendus pour leur permettre d'exploiter au mieux leur potentiel (ex: « Faire basculer le rapport de force en sa faveur »)
- Définir les indicateurs précis permettant aux élèves d'apprécier leur progrès et leur avancée vers les AFC (ex: les permis)

Les permis

Les principes:

- Baliser et accompagner la progression des élèves vers des attendus de fin de cycle tout au long du cycle
- Rendre visibles les progrès aux élèves grâce à des étapes identifiées
- Valider chaque étape avec une épreuve
- Associer chaque étape à des « droits » - des niveaux de responsabilité

Les permis

	Champ d'apprentissage 1	Champ d'apprentissage 2	Champ d'apprentissage 3	Champ d'apprentissage 4
Attendus	S'échauffer avant un effort	Assurer la sécurité de son partenaire	Participer activement au sein d'un groupe, à l'élaboration et à la formalisation d'un projet artistique	Arbitrer
Outils assurant le suivi de l'élève	Permis de s'échauffer reposant sur une autonomie croissante : - reproduire une démarche proposée par l'enseignant ; - sélectionner des exercices pour proposer un échauffement ciblé ; - proposer de nouveaux exercices en lien avec le thème de la leçon.	Permis d'assurer reposant sur une augmentation progressive de la difficulté : - le poids ; - la hauteur de chute ; - la surprise - la tension de la corde	Permis de voltiger ou de porter reposant sur une augmentation progressive de la difficulté : - renversement (du bipède au renversement corps tendu) ; - hauteur (du terrestre à l'aérien) ; - nombre d'appui (du voltigeur sur « porteur-aide » au voltigeur sur « porteur-agrès »).	Permis d'arbitrer reposant sur une autonomie croissante : - assisté par l'enseignant ; - en doublette avec un autre élève ; - seul avec un règlement simplifié ; - seul avec un règlement plus complexe.

2.2.3. Interagir avec un élève ressentant (et non récitant)



- Deux conceptions de référence pour les démarches d'enseignement:
 - Épistémologie des savoirs
 - Epistémologie de l'action
- Epistémologie des savoirs:
 - Enseignement = transmission de savoirs pré-existants à l'activité de l'élève (culture patrimoine)
 - Ingénierie didactique (des *savoirs à enseigner* à partir de *savoirs de référence*)
 - Risque de dé-contextualisation et de désincarnation des savoirs
 - Une utilité des savoirs interne au système scolaire ➔ élève récitant
- Epistémologie de l'action (conceptions situées de l'apprentissage)
 - Les savoirs comme appropriation et construction personnelles
 - Enseignement = une rencontre entre le « monde de l'enseignant » et le « monde des élèves »
 - Nécessité d'une enquête sur l'activité des élèves pour accéder aux dimensions subjectives de leur activité et adapter ses contenus et interventions

Les formes d'enquête

- Des questionnements en situation empruntant aux techniques des entretiens d'auto-confrontation ou d'explicitation
 - Posture de narrateur et non de « devineur »
 - Matrice de questionnement pour accéder au vécu de l'élève (pensées, émotions, sensations, préoccupations, focalisations...)
 - Questions neutres et peu inductives (éviter le pourquoi?)
 - Des espaces de débriefing entre les élèves
 - Des formulaires ouverts sur l'ENT. Questionnement sur la base:
 - Episodes d'activité choisis
 - Visionnement d'extraits vidéos
- ➔ Des descriptions « du dedans » de l'activité des élèves
- ➔ Des contenus centrés sur l'expérience, l'éprouvé et le ressenti des élèves

2.2.4 Encourager un engagement dans la pratique physique sur du plus long terme



- Une mission essentielle de l'école: préparer les élèves à leur vie future, les aider à se construire un projet de vie et à s'insérer dans la société
 - Faciliter la « circulation » et la confrontation des savoirs entre l'école et l'extérieur pour aider les élèves à se construire des opinions raisonnées
 - Donner le « goût d'apprendre » – la curiosité
- En EPS: aiguïser l'envie d'apprendre et de pratiquer des élèves à l'école mais aussi en dehors de l'école
 - L'importance des émotions et du plaisir: constitutives de l'engagement des élèves → cherchent à revivre des émotions agréables (et à éviter les émotions désagréables)
 - Les APSA: des expériences saturées d'émotions

Spécifier les émotions typiques à vivre en EPS

Expériences typiques	Se dépasser / S'éprouver	S'affronter/ Se défier	S'aventurer / Explorer	Rencontrer / Partager
Champ d'apprentissage 1	Engagement aux limites de ses possibilités physiques, contre la montre	Opposition à des adversaires dans le cadre de concours où l'issue est incertaine		
Champ d'apprentissage 2		Défis médiés par la difficulté du milieu	Engagement dans un milieu inconnu, varié ou variable	
Champ d'apprentissage 3		Défis de figures en acroport	Investissement d'espaces inhabituels (le monde de l'acrobatie)	Engagement dans une histoire partagée avec ses partenaires et le public
Champ d'apprentissage 4		Opposition à un ou plusieurs adversaires dans le cadre d'un championnat ou d'un tournoi		Aventure collective dans le cadre d'un championnat ou de la préparation d'un championnat

Adapter les formes de pratique

- Des formes de pratiques qui préservent les émotions des APSA-CA
 - L'incertitude du résultat (CA4) ➔ des rapports de force équilibrés (« Agôn »), des handicaps
 - « L'aventure (individuelle ou collective) » (CA2)
 - Le « vertige » (CA3)
- Rendre les pratiques attractives
 - L'enseignant d'EPS comme un « designer » des espaces (agencement des terrains, affichage des scores, les médias, les maillots...)
 - Ancrage culturel des pratiques (la course)
- Garantir un capital de « bons souvenirs », « rendre fiers » les élèves de ce qu'ils ont réalisé
 - Matérialiser, rendre visibles les résultats de l'action (suivi du cumul des scores en escalade, course de durée...)
- Les modes d'intervention et d'interaction avec les élèves
 - L'estime de soi, la confiance en soi

Permettre l'approfondissement

- Programmes 2015, cycle 4 EPS: « en fixant ce qui est de l'ordre de la découverte et ce qui peut être approfondi »
- Les enjeux de l'approfondissement
 - Perfectionner des acquisitions
 - Permettre la réalisation de projets plus ambitieux (SEP, estime de soi)
 - Accéder à de nouvelles sensations / émotions
- Les formes de l'approfondissement
 - Une séquence terminale au choix
 - Un « fil rouge » sur le cycle

2.2.5. Une évaluation bienveillante



Enjeu

- Faire en sorte que les élèves se sentent valorisés, qu'ils prennent confiance en eux, en leurs capacités (limiter le « sentiment d'impuissance apprise », les stratégies d'auto-handicap) sans réduire les exigences d'effort
- Créer les conditions pour que chaque élève, au prix d'un engagement honnête et sincère dans les efforts demandés par l'enseignant puisse progresser (et se voir progresser)

Points clefs

- Une évaluation comme démarche et pas seulement comme outil de classement
 - Des évaluations continues qui s'inscrivent dans une logique de cycle (éviter des évaluations de socle de fin de cycle)
 - Qui offrent des « secondes chances »
 - Qui s'appuient sur différents contextes d'apprentissage
 - Avec des critères explicités aux élèves
 - Qui associe les élèves
 - Qui valorisent ce qui est de l'ordre du contrôlable par les élèves et leur offrent des marges de manœuvre (des possibilités de choix par exemple)
 - Qui comparent les élèves à un niveau attendu et non entre eux
 - Qui portent plus sur les acquis que sur les manques / à une norme

Un exemple en TT

Formulations en termes de manques / à une norme

- L'élève ne frappe pas la balle latéralement
- L'élève ne se déplace pas ou se déplace de manière inadaptée
- Les trajectoires de balle ne sont pas tendues

Formulations prenant en compte l'intention de l'élève

- L'élève recherche un alignement œil-balle-raquette
- L'élève cherche à préserver son équilibre
- L'élève intercepte la balle tardivement sur sa trajectoire

Conclusion

- Une EPS au service de la motricité et des acquisitions de « techniques sportives »
- Des « techniques sportives » qui soient des leviers pour des acquisitions ancrées dans des enjeux éducatifs du socle partagés par une équipe