



Eclairages théoriques, enjeux pour la pratique



La brochure 1 en un coup d'oeil

comprendre

l'éducation physique

apprendre

enseigner

l'éducation physique

La brochure 1 du manuel 5 propose quelques éclairages sur les aspects théoriques et didactiques de l'éducation physique et motrice en particulier. Elle précise les enjeux pour une action pédagogique signifiante et pour une activité motrice motivante.

Dans la première partie "comprendre", il est question de mise en réseaux des connaissances, dans la deuxième partie, des trois temps de l'enseignement.

Accents de la brochure 1 des manuels 2 à 6:

➔ voir page 3 de la couverture à la fin de cette brochure

Accents de la brochure 1 des manuels 2 à 6

Les principes didactiques et les références théoriques sont développés dans la brochure 1 du manuel 1. Ces propositions sont reprises dans les brochures 1 des différents manuels, mais adaptées au degré scolaire auquel est destiné le manuel. La reprise des différents aspects est principalement destinée aux enseignants consultant seulement les manuels spécifiques au degré scolaire dans lequel ils enseignent. La structure de tous les manuels est la même.

- 1 Sens et interprétation
- 2 Eclairages scientifiques
- 3 Apprendre et enseigner
- 4 Concevoir
- 5 Réaliser
- 6 Evaluer



Ecole enfantine,
degré pré-scolaire

- 1 Sens et interprétation
- 2 Eclairages scientifiques
- 3 Apprendre et enseigner
- 4 Concevoir
- 5 Réaliser
- 6 Evaluer



1^{re} – 4^e année scolaire

- 1 Sens et interprétation
- 2 Eclairages scientifiques
- 3 Apprendre et enseigner
- 4 Concevoir
- 5 Réaliser
- 6 Evaluer



4^e – 6^e année scolaire

- 1 Sens et interprétation
- 2 Eclairages scientifiques
- 3 Apprendre et enseigner
- 4 Concevoir
- 5 Réaliser
- 6 Evaluer



6^e – 9^e année scolaire

- 1 Sens et interprétation
- 2 Eclairages scientifiques
- 3 Apprendre et enseigner
- 4 Concevoir
- 5 Réaliser
- 6 Evaluer



10^e – 13^e année scolaire

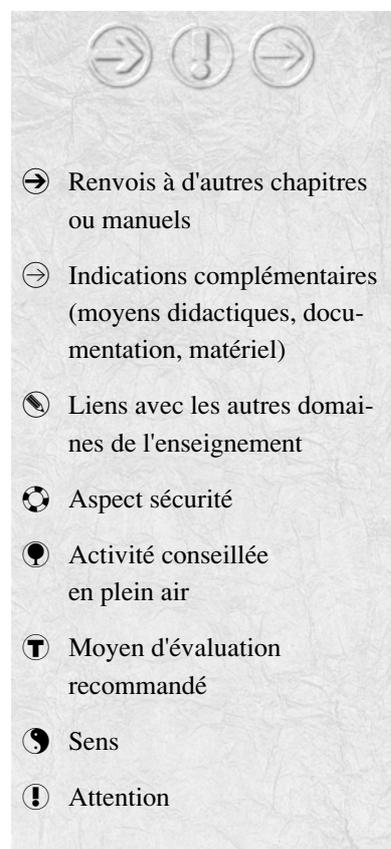
- 6 Livret d'éducation physique et de sport



Livret d'éducation
physique et de sport

Table des matières

1 Sens et interprétation	
1.1 Le corps, le mouvement, le sport	2
1.2 La rosace des sens	3
2 Eclairages scientifiques	
2.1 Aspects de la psychologie du développement	6
2.2 Aspects de la pédagogie du sport	7
2.3 Aspects de la biologie sportive	9
2.4 Aspects de l'apprentissage et de l'entraînement	10
3 Apprendre et enseigner	
3.1 Apprendre	12
3.2 Repères pour enseigner	13
3.3 Enseigner et éduquer	15
4 Concevoir, planifier l'enseignement	
4.1 Fixer des objectifs	17
4.2 Elaborer des contenus	18
5 Réaliser	
5.1 Conduire l'enseignement	19
5.2 L'organisation	20
5.3 La gestion des conflits	21
6 Evaluer	
6.1 Vers une démarche formative	22
6.2 Utilité, nécessité et fonction de l'évaluation	22
6.3 Cadre de références	23
Sources bibliographiques et prolongements	24



1 Sens et interprétation

1.1 Le corps, le mouvement, le sport

Les jeunes du degré secondaire sont en pleine période pubertaire. Les changements importants, autant physiologiques que psychiques, provoquent certaines incertitudes. Des adaptations sont donc nécessaires. Le processus d'identification à son corps qui change exige un rééquilibrage constant. Les expériences corporelles participent à la construction d'une image positive de soi. Les formes d'enseignement individualisées conviennent bien aux élèves de cet âge.

Il n'est pas rare qu'à l'école les élèves soient contraints à des heures d'immobilité, assis, ce qui est contraire au besoin naturel de mouvement. La charge sur la colonne vertébrale est trop importante. Les cours d'éducation physique, accompagnés d'un programme complémentaire, permettent de compenser quelque peu ce manque de mouvement. Les jeunes devraient avoir la possibilité de s'exprimer tout en apprenant à mieux se connaître et à utiliser leur potentiel. L'un des devoirs de l'éducation physique est le développement des habiletés permettant de se mouvoir, de jouer et de pratiquer des activités sportives.

Il est évident que les leçons d'éducation physique ne suffisent pas à garantir le maintien ni la promotion de la santé. Le programme de l'école en mouvement, l'alternance de cours assis et en mouvement, les formes d'organisation différentes devraient permettre un développement harmonieux et une meilleure attention. La quotidienneté scolaire doit participer à l'apprentissage et à une meilleure connaissance du corps.

Personne ne doute de l'importance du sport dans la société actuelle. Les médias magnifient certaines vedettes, les rendent tangibles. Mais il reste difficile de séparer le sport de son prestige financier, de la publicité outrancière voire de sa valeur marchande. L'un des objectifs de l'éducation physique est de susciter des spectateurs avertis et critiques. Les enseignants doivent saisir les opportunités de discuter et de montrer les différentes facettes du sport.

Les jeunes choisissent les activités qui leur plaisent. Le processus d'identification, de développement, est indissociable d'un tel choix et permet aux jeunes de s'exprimer. Les activités ne sont pas toujours liées au contexte scolaire ni associatif. Il s'agit parfois de l'investissement d'un territoire (skate park).

Les jeunes ont une attitude différente face au sport. Ils sont critiques et apprécient les activités selon la logique de ces activités et le sens qu'ils y trouvent. Ces facteurs déterminent la motivation des jeunes pour pratiquer des activités sportives. Les jeunes ont droit à un enseignement diversifié, différencié et varié. Les motivations à la pratique d'activités physiques sont multiples, il s'agit d'en tenir compte aussi bien dans le contenu que dans le style d'enseignement adopté.

➔ Aspects de la psychologie: voir bro 1/5, p. 6

➔ "Assis, assis, j'en ai plein le dos": voir bro 2/5, p. 6 ss.

🕒 L'école en mouvement; Le mouvement quotidien: voir bro 7/1, p. 2 ss. et bro 7/5, p. 5

➔ La connaissance du sport dans la société: voir bro 1/1, p. 5

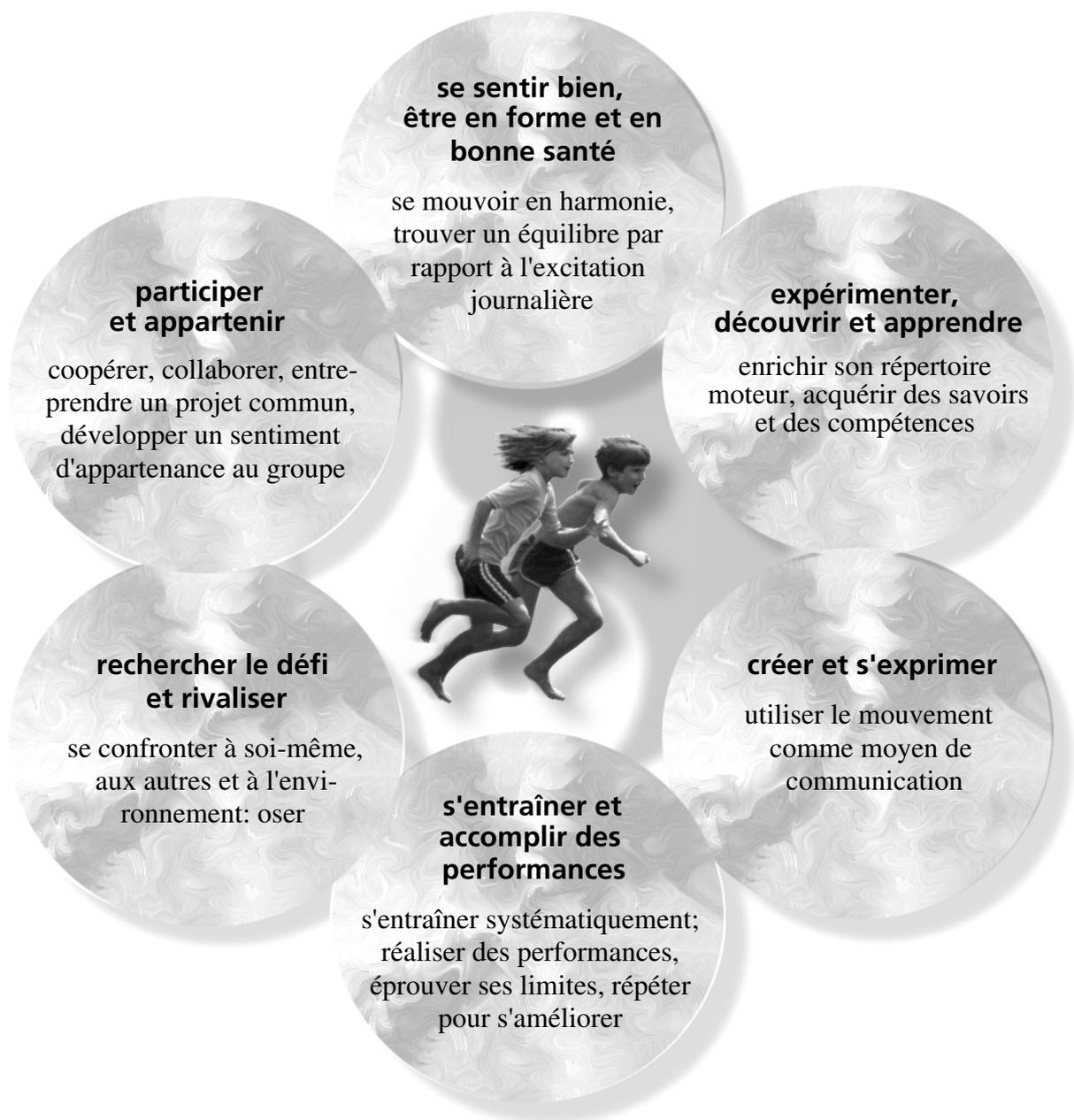
➔ Sens et motivations: voir bro 1/1, p. 9 ss.



1.2 La rosace des sens

Les motivations conduisant à la pratique des activités physiques sont plurielles et différentes. Le plaisir, conjugué aux buts intérieurs ou extérieurs, est susceptible d'organiser le comportement des jeunes. Il est souvent déterminant. La notion de santé prend de l'importance avec les années, ce qui tend à prouver que les jeunes ne vivent pas uniquement dans le moment présent, mais sont capables de projection.

🌀 La rosace des sens:
voir bro 1/1, p. 18



Toutes les perspectives sont intégrées à l'enseignement de l'éducation physique et du sport à l'école, le plaisir est souvent déterminant. Un large éventail permet d'intéresser le plus de jeunes possibles.

Se sentir bien, être en forme et en bonne santé

La santé au sens de l'Organisation Mondiale de la Santé, aussi bien physique, psychique que sociale, est un paramètre qui intéresse les jeunes. L'un des buts qu'ils poursuivent est le bien-être, qui répond à la satisfaction du besoin de santé. Les techniques de relaxation, la condition physique, l'amélioration des ressources personnelles aident à affiner la conscience du corps.

Expérimenter, découvrir et apprendre

Les jeunes sont curieux. La découverte, le défi, l'essai permettent aux jeunes de s'engager totalement dans un apprentissage. Des tâches ouvertes, un style d'enseignement visant l'autonomie sont des situations appropriées pour découvrir des thèmes ou des activités sportives nouvelles. Après une période de tâtonnement, des informations en retour (feed-back) soutiennent l'apprentissage.

Créer et s'exprimer

L'expression permet la créativité. La variété des situations proposées et la diversité des réponses possibles incitent les jeunes à imaginer, inventer, créer des nouveaux modes de relations qui permettront à chacun d'exprimer son originalité et sa sensibilité. La création et l'expression n'excluent pas la rigueur. Des formes élaborées auront aussi bien leur place que des imitations ou des scènes d'expression spontanée. Les techniques et le répertoire gestuel devront être acquis, mais ils ne suffisent pas. Il s'agit de développer la capacité de communiquer, d'exprimer ses sentiments, de toucher le spectateur, d'oser être vu et de savoir regarder. La vidéo est une possibilité intéressante pour enregistrer les chorégraphies et les spectacles donnés. Les contenus de toutes les brochures peuvent être utilisés pour la création et la mise en forme des mouvements.

S'exercer et accomplir des performances

Un entraînement bien préparé et des objectifs précis permettent des progrès sensibles, ressentis ou constatés. Cela conduit à une meilleure estime de soi. La représentation du mouvement est à prendre en compte, l'optimisation de la performance par rapport à soi permet de progresser. L'amélioration de la qualité du mouvement (fluidité, précision, harmonie, amplitude, économie) est un objectif inhérent à tous les domaines d'apprentissage et est un paramètre déterminant de l'exécution dont il faut tenir compte dans les appréciations et évaluations, quelles qu'elles soient.

La reconnaissance de ses limites constitue un pas important vers une estime de soi réaliste. La promotion de la disponibilité à la performance est importante. L'établissement de buts précis, le travail par projets, la confrontation avec soi-même favorisent le progrès. Indépendamment de toutes performances réussies, les élèves, garçons et filles, doivent ressentir un respect et une valorisation de la part du maître.

➔ L'autonomie:
voir bro 1/5, p.15



Rechercher le défi et rivaliser

Les jeunes recherchent le défi. L'aventure est appréciée très diversement selon le caractère des gens. Les situations de défi, la possibilité d'investir certains espaces dans des conditions sécuritaires, sont adaptées aux aspirations de nombreux adolescents. La compétition dans un environnement sain, respectueux des règles et de l'autre, appartient au sport. L'apprentissage de la gestion de la victoire et de la défaite, l'établissement de règles adaptées, choisies ensemble, permettent de créer des situations intéressantes, motivantes et inattendues.

➔ Participation:
voir bro 1/5, p.16

Participer et appartenir

Les enquêtes conduites sur les motivations à pratiquer des activités physiques et sportives confirment l'intérêt des jeunes pour le groupe, l'appartenance, l'échange avec les autres participants. L'identification au groupe, la recherche d'appartenance correspond bien aux jeunes de cet âge. Ce besoin favorise l'apprentissage en groupe et l'enseignement réciproque. L'organisation d'ateliers permet aux moins doués, aux moins intéressés, aux plus timides de s'exprimer à l'intérieur d'un petit groupe. Ces échanges permettent de prendre conscience des possibilités de chacun, ils favorisent la nuance de l'évaluation des capacités et des compétences et permettent de réaliser que chaque être humain a des forces et des faiblesses, et cela aussi sur le plan moteur.

La pratique d'activités physiques et sportives en groupe peut générer des conflits. La composition de l'équipe, le respect des règles sont l'occasion d'apprendre à les gérer. Accepter quelqu'un qui pense, agit, réagit autrement dans une même situation cinétique est l'occasion d'accepter les différences. Une identification trop grande peut aussi conduire à une perte de l'autonomie. C'est au maître que revient la tâche de préciser quelles sont les bonnes attitudes. L'un des objectifs de l'éducation physique est d'amener les jeunes à une pratique autonome du sport. Un enseignement diversifié permet à tous les jeunes de se sentir concernés et les encourage à être actifs. Le tableau ci-dessous propose une corrélation entre les perspectives de l'éducation physique et les domaines d'enseignement.

➔ La gestion des conflits
voir bro 1/5, p. 21

➔ Concevoir et planifier
voir bro 1/5, p. 17 ss. et
bro 1/1, p. 101 ss.

Domaines d'ens.	Perspectives					
	se sentir bien, être en forme	expérimenter et apprendre	créer et s'exprimer	s'entraîner et accomplir une performance	rechercher le défi et rivaliser	participer et appartenir
Vivre son corps...						
Se maintenir en équilibre...						
Courir, lancer, sauter						
Jouer						
Plein air						
Autres aspects						

2 Eclairages scientifiques

2.1 Aspects de la psychologie du développement

Outre les éléments physiques (dimensions et masses corporelles, force musculaire) et neurobiologiques (poursuite de la maturation fonctionnelle du système nerveux jusqu'à la deuxième décennie) et outre la force croissante des mémoires motrice et sensorielle des sujets, d'autres éléments varient en fonction de l'âge et modulent les conduites perceptivo-motrices. Ces éléments sont de nature cognitive, ils dépendent des capacités de codage et de traitement de l'information, ainsi que de la vitesse et de la précision de ce traitement (Hauert, 1997).

Kegan (1986) décrit le développement psychologique et social comme un processus en spirale allant de l'attachement à la séparation. Au cours du développement et du processus de maturation, la dépendance et l'indépendance prennent d'autres formes. Une indépendance totale est impossible. Par contre, la conscience de sa dépendance ou de son indépendance est tout à fait possible. Kegan décrit cette période (de 11 à 15 ans environ) comme "interhumaine" pour préciser l'importance de la recherche d'appartenance et de connivence qui caractérise cette période. Les jeunes cherchent la reconnaissance et la compréhension des pairs. Cette appartenance est traduite par le port de vêtements particuliers, par des rituels et des activités communes. Cette recherche est parallèle à la recherche de modèle, voire d'idole, puisés dans le monde des adultes ou des sportifs de haut niveau. La démonstration, la réponse corporelle, le spectacle sont autant de situations dans lesquelles les sportifs, ou les participants aux activités d'expression sont confrontés aux problèmes de confiance en soi, d'estime de soi, de souveraineté. L'encouragement et la reconnaissance de l'enseignement peuvent permettre aux jeunes de regagner en stabilité et sérénité.

Le rôle de l'enseignant

L'attitude de l'enseignant est déterminante avec les adolescents. Dans cette période de recherche d'identité, les jeunes jettent un regard critique sur les représentants de l'autorité.

Les jeunes se sentent bien dans les cours d'éducation physique à condition qu'ils soient pris au sérieux, qu'ils soient compris et que l'enseignant soit attentif et positif à leur égard. Les enseignants soutiennent les jeunes afin :

- *qu'ils comprennent* les changements physiques et qu'ils retrouvent leurs marques,
- *qu'ils acceptent* des performances inférieures dues à ces changements,
- *qu'ils apprennent* certaines décisions hors des normes du groupe,
- *qu'ils respectent* leurs besoins naturels liés au développement,
- *qu'ils trouvent* une nouvelle identité.

Dès que la maturité physique est presque terminée, l'entraînement contribue à améliorer la performance.

➔ Aspects de la psychologie du développement: voir bro 1/1, p. 55 ss.



➔ Théorie de l'entraînement: voir bro 1/1 p. 34 ss.

2.2 Aspects de la pédagogie du sport

L'enseignement mixte: questionnement

La Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP) tente depuis plus de vingt ans de contribuer à une éducation donnant des chances égales aux garçons et aux filles. "La réalité est loin d'être conforme à ce projet. Notre système scolaire ne donne pas les mêmes chances de développement ni d'instruction aux filles et aux garçons" (CDIP, sous-commission de la formation des enseignants, 1997). En règle générale les contenus d'enseignement sont les mêmes (égalité formelle). "Les garçons retiennent 60% de l'attention de l'enseignant. On peut même dire qu'il s'agit d'une relation de 1:2 en faveur des garçons" (ibidem). Dans les classes mixtes, l'enseignement est le plus souvent axé sur les besoins et les envies des garçons, même inconsciemment. Les filles ne se plaignent que rarement. Elles ne dérangent pas les cours, mais souvent, elles se retirent et restent passives.

L'égalité dans la formation n'est pas respectée, la spécificité des rôles des sujets de sexe différents est peu considérée. Pendant la puberté, il n'est pas rare que les filles se cantonnent dans un rôle social d'aide et se tiennent quelque peu à l'écart lorsque les classes sont mixtes.

Le développement des filles et des garçons

Des espaces réservés aux filles leur permettent de s'exprimer et d'élargir le spectre de leurs activités. Dans les cours d'éducation physique, les possibilités sont nombreuses de jouer un rôle de leader. Les filles doivent aussi avoir la possibilité de développer un concept corporel qui leur est propre sans toutefois se limiter à des contraintes dites féminines. Il est important que les filles aient aussi la possibilité de participer à des activités plutôt connotées comme étant masculines, mais dans des temps et des espaces qui leur sont réservés.

Des leçons d'éducation physique données séparément permettent souvent aux filles de s'exprimer plus librement. Les garçons aussi ont l'occasion de jouer des rôles définis.

L'éducation des garçons est très souvent centrée sur l'intégration et le rôle social qu'ils vont assumer plus tard. Les cours séparés permettent aux garçons de jouer ces rôles sans que cela soit au détriment des filles.

Cependant, certains thèmes et projets se prêtent bien à la coéducation: les entraînements de condition physique, de coordination, la jonglerie, la danse, les jeux en plein air, les sports aquatiques. Très souvent, les jeunes ont des propositions intéressantes dont le maître peut tenir compte, à condition qu'un apprentissage soit possible.



➔ Coéducation:
voir bro 1/1, p. 86

La violence à l'école et dans les leçons d'éducation physique

La violence est présente dans la société, dont l'école est le reflet. La violence à l'école s'exprime aussi bien par le badinage durant les cours, le dommage matériel que par l'agression physique ou verbale. Afin d'être capable de réagir et de gérer cette violence l'enseignant doit en connaître les causes. Les théories qui l'expliquent sont multiples:

- *l'apprentissage*: la violence est apprise (à travers la violence quotidienne, l'exemple à la maison, dans le cercle de ses amis, dans les groupes de pairs, à travers les médias, etc.).
- *la théorie de la catharsis*: la violence sert de soupape (expression d'agressions insupportables).
- *l'hypothèse de l'agresseur agressé*: la violence est le fait d'un sujet qui, lui-même, a subi des agressions.
- *l'hypothèse de la frustration*: la violence est le résultat d'une frustration.



Possibilités et limites de l'influence de l'école

La pédagogie scolaire est dépassée par tous les problèmes à régler. Elle ne peut pas combler les manques survenus dans l'âge préscolaire. Elle peut toutefois proposer des programmes de prévention et des pistes pour apprendre à gérer ses difficultés de relations. Cela commence par une attitude très claire face aux dérangements dans les classes et une gestion des conflits sans agression. Le soin pris aux règlements de situations délicates doit être constant, à tous les degrés.

➔ La gestion de conflits: voir bro 1/5, p. 21; La gestion dans le jeu: voir bro 5/5, p. 8

Possibilités durant les cours d'éducation physique et de sport

- donner l'opportunité de faire des expériences corporelles et de mieux se connaître;
- avoir une attitude positive par rapport à son corps, l'accepter;
- donner la possibilité d'utiliser la leçon comme champ d'expériences motrices favorisant l'identification et l'expression individuelle;
- donner la possibilité d'utiliser différentes techniques de contrôle corporel (relaxation, yoga, danse élémentaire, self-défense, expériences motrices diverses...);
- offrir des plages de décompression, maîtrise de l'agressivité, transformée en énergie (sports de combat, jeux de lutte...);
- offrir des activités servant de soupape à l'agression et à la frustration (compétitions, auto-arbitrage...);
- gérer et résoudre les conflits sans insister sur les perdants (discuter ensemble des solutions possibles);
- développer un comportement social, en particulier dans les jeux d'équipes;
- éduquer au respect (fairplay, tolérance, attention, apprendre à perdre, à gagner);
- reconnaître les valeurs sociales du sport (*ensemble* plutôt que *contre*);
- présenter le sport aux jeunes comme une activité à laquelle ils peuvent donner du sens;
- donner la possibilité d'appréhender le sport de manière plurielle et d'y reconnaître des valeurs.

2.3 Aspects de la biologie sportive

Les organes des sens

Par les organes des sens, nous captions dans l'environnement de très nombreuses informations dont une faible partie seulement nous est consciente. Les informations importantes sont choisies par le cortex (Silbernagel et Despopoulos, 1992, p. 174). Les sens ne sont pas des capteurs passifs.

La vision du mouvement

La vision corticale induit une perception consciente évidemment liée à l'organe, alors qu'il est impossible de relier, par introspection, les perceptions conscientes ou les actions issues des mécanismes visuels sous-corticaux, du système vestibulaire et de la proprioception, aux capteurs qui les produisent.



Le système vestibulaire

Pour que le cerveau reconnaisse les mouvements absolus de la tête et du corps dans l'espace, la nature a utilisé les informations de capteurs dits "inertiels" parce qu'ils mesurent les forces d'inertie. Ce sont les capteurs vestibulaires. Les canaux semi-circulaires permettent de mesurer les accélérations, les secousses et la vitesse du mouvement de la tête. Les otolithes sont les autres capteurs du système vestibulaire qui détectent essentiellement la direction de la gravité, et donc l'inclinaison de la tête.



Le sens du toucher

C'est l'un des moins étudiés et pourtant l'un des plus importants. Il s'agit de la sensibilité tactile. Notre peau contient de nombreux récepteurs sensibles à différents aspects du contact avec le monde extérieur. La transmission des informations tactiles au cerveau fait l'objet d'une intense sélection.



Le sens acoustique

La parole est en premier lieu un moyen de communication dont la performance est entièrement axée vers la capacité auditive de l'homme. Qu'il s'agisse de paroles, de musiques, de rythmes, certains paramètres (la fréquence, l'intensité, la direction du son et l'éloignement de la source sonore) doivent être codés dans le nerf auditif avant d'être transmis aux centres supérieurs pour qu'il y ait un stimulus sonore.



La proprioception

Des récepteurs situés dans les muscles (fuseaux neuromusculaires, récepteurs de Golgi) et dans les articulations (récepteurs musculaires) mesurent les mouvements des membres entre eux. Ils constituent la proprioception et permettent de mesurer un changement de positions dans l'espace et une vitesse de déplacement (Berthoz, 1997).



Le système nerveux central (SNC)

Le système nerveux périphérique véhicule les informations de la périphérie vers le SNC (voies afférentes) ou des centres vers la périphérie (voies efférentes). Le rôle du SNC est d'examiner, d'évaluer et d'intégrer les informations reçues et d'y répondre par des messages efférents. Il intègre et coordonne les différentes fonctions.

2.3 Aspects de l'apprentissage et de l'entraînement

La performance physique

L'apprentissage conduit à des changements relativement permanents de l'habileté motrice. Cet aspect permet de distinguer ce qui relève de l'apprentissage et ce qui relève de la performance. On peut définir des variables d'apprentissage (stabilité des modifications comportementales dans le temps) et des variables de performance, qui affectent temporairement l'efficacité des actions.

➔ L'entraînement:
voir bro 2/5, p.12 et
bro 1/1, p. 34 ss.

La coordination et le contrôle

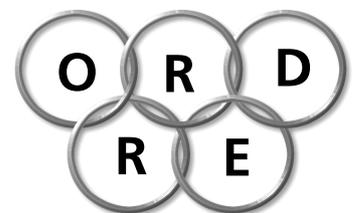
On peut considérer que le processus d'apprentissage moteur suppose la résolution de deux problèmes distincts: celui de la coordination, donc de l'élaboration d'une unité fonctionnelle qui regroupe des éléments du système d'action nécessaire pour réaliser la tâche. Le deuxième problème à résoudre est celui d'un contrôle, c'est-à-dire de l'adaptation de la tâche à réaliser (Temprado, 1997).

➔ L'apprentissage:
voir bro 1/5, p. 12 et
bro 1/1, p. 61 ss.

Ces deux mécanismes permettent de déterminer ce qui est appris au cours de l'apprentissage. Le sujet apprend d'abord à élaborer une unité fonctionnelle (une coordination) permettant de réaliser la tâche. Ensuite, il apprend à adapter cette coordination aux différentes conditions de réalisation. Cette adaptation suppose la "paramétrisation" de la coordination en amplitude, en vitesse ou en force afin d'obtenir les effets attendus.

Le cerveau dispose d'une variété de mécanismes d'adaptation. On pourrait dire que le cerveau est un compositeur qui orchestre les instruments dont il a besoin (Berthoz, 1997):

- **L'orientation spatiale** est l'aptitude d'un organisme à localiser la position des objets à projeter cette position par rapport à lui-même et par rapport aux autres objets. A partir de ces perceptions, il se formerait des images de la répartition des objets qui déclenchent et guident le mouvement orienté vers ces objets. Le réflexe d'orientation est un mécanisme qui établit une transition d'un état de l'organisme à un autre.
- **Le rythme**: la fréquence enregistrée sur un électro-encéphalogramme serait la manifestation des oscillations rythmiques de l'excitabilité des principaux éléments du circuit réflexe de notre appareil locomoteur, au moins en partie. On pourrait considérer les intervalles comme les éléments d'une horloge biologique.
- **La différenciation** se fait au niveau de la prise d'information sensorielle. Elle est résolue par une propriété fondamentale des analyseurs sensoriels (acoustique, visuelle, musculaire).
- **La réaction**: le cerveau ne se contente pas seulement de subir l'ensemble des événements sensoriels du monde environnant, mais, au contraire, il l'interroge en fonction de ses présupposés.
- **La capacité d'équilibre**: le cerveau dispose d'un référentiel égocentré (centré sur son propre espace); c'est le système vestibulaire, qui lui permet d'utiliser le "fil à plomb gravitaire".



➔ La coordination:
voir bro 1/1, p. 63 ss.

Variations dans le temps et l'espace

Pour élaborer la coordination, il faut apprendre à établir des relations spatio-temporelles entre les composants du système d'action impliqués dans la réalisation de la tâche. Ensuite, il faut apprendre à adapter cette coordination aux différentes conditions de réalisation. En d'autres termes, l'élève doit apprendre à mettre en relation les caractéristiques métriques de ses actions et les effets à produire pour réaliser efficacement la tâche (rapport amplitude/fréquence de la foulée ou du cycle de nage par exemple).

Les composantes de l'entraînement

Plusieurs facteurs déterminent l'entraînement: les qualités physiques (facteurs conditionnels et coordinatifs de la performance), les capacités motrices, les facteurs psychologiques et leurs composantes neurobiologiques, psychiques et sociales. Nous nous limitons ici aux qualités physiques:

- **la force:** il existe plusieurs modalités d'expression de la force: la force maximale, la force-vitesse et la force-endurance. Pour entraîner ces différentes modalités, il s'agit de varier l'intensité et le volume des charges ainsi que la vitesse d'exécution du mouvement. ➔ La force:
voir bro 1/1, p. 35
- **l'endurance:** dans le domaine scolaire, l'entraînement de l'endurance vise la capacité aérobie. La pré-adolescence et l'adolescence constituent la période la plus favorable à l'entraînabilité de cette capacité. Il est important, de s'entraîner de façon régulière et variée, de doser l'intensité en choisissant des efforts légers à moyens, d'éviter les efforts qui conduisent à une dette d'oxygène, à une accumulation d'acide lactique, d'éviter les efforts intenses qui conduisent à une surchauffe de l'organisme. ➔ L'endurance:
voir bro 1/1, p. 37
- **la vitesse:** chaque leçon devrait comporter des formes variées orientées vers la vitesse. L'enfance et la pré-adolescence constituent les périodes les plus favorables à l'entraînement de la vitesse. Quelques principes sont à respecter pour entraîner la vitesse: un état de fraîcheur optimale, éviter les efforts de type résistance-vitesse. Le jeu et la compétition peuvent être des situations favorables pour l'entraînement de la vitesse. ➔ La vitesse:
voir bro 1/1, p. 36
- **l'adresse:** c'est une qualité de base que l'on retrouve à tous les niveaux de la préparation physique. C'est une priorité dans la conception et l'organisation de l'éducation physique et du sport. En développant l'adresse, on sollicite cinq grands domaines de la motricité: la coordination motrice, la précision motrice, l'économie énergétique, la fiabilité d'exécution motrice et la vitesse d'acquisition motrice (Pradet, 1996). ➔ L'adresse:
voir bro 1/1, p. 38

Les jeunes doivent être renseignés sur les conditions optimales d'entraînement. Quel que soit le domaine, il est important d'encourager les élèves à développer leur capacité aussi en dehors du cadre scolaire et d'évaluer régulièrement les progrès. Dans les brochures pratiques, des tests permettant de faire le point sur ses qualités de condition physique sont proposés.

3 Apprendre et enseigner

3.1 Apprendre

Magill (1985) définit l'apprentissage comme " ...un changement de l'état interne du sujet qui résulte de la pratique ou de l'expérience et qui peut être inféré par l'analyse de sa performance".

L'apprentissage moteur peut être illustré par un modèle comprenant cinq étapes: émotionnelle, fonctionnelle, structurale, d'intégration et d'expertise. Les passages d'une étape à l'autre sont fluides. Ces étapes facilitent la conception, la réalisation et l'évaluation de l'apprentissage. Elles contribuent à élaborer des situations d'apprentissage adaptées.

- ➔ L'apprentissage: voir bro 1/5, p. 14 ss. et bro 1/1, p. 62 ss.; La planification: voir bro 1/1, p. 101
- ➔ Le modèle pédagogique: voir bro 1/1, p. 92



L'étape émotionnelle: identifier, prélever, explorer

Dans la première phase d'apprentissage, l'élève va prélever les informations, identifier les informations pertinentes et explorer les moyens disponibles. Il s'agit d'un apprentissage global, d'une phase de découverte. Le maître propose des formes jouées, motivantes.

L'étape fonctionnelle: discriminer, traiter, découvrir

C'est une phase d'essais et d'erreurs, durant laquelle l'élève va optimiser les fondamentaux. Le maître crée des situations problèmes, favorise les échanges, propose des variations dans le temps et dans l'espace.

L'étape structurale

C'est la phase d'élaboration des représentations du mouvement et de la situation qui est propice à l'utilisation de modèles; c'est un moment privilégié pour combiner, repenser, corriger, recommencer. Le maître construit des situations contraignantes.

L'étape de contextualisation ou d'intégration

C'est la phase de sélection des réponses. Il s'agit de mettre en relation les capacités fonctionnelles intégrées et les processus dans un contexte donné. Le maître propose des situations motrices à répéter dans des situations adaptées.

L'étape de création et d'expertise

C'est la phase d'affinement, de contrôle, qui permet l'exploitation de la singularité, de l'autonomie.

3.2 Repères pour enseigner

Aux différents styles cognitifs correspondent des stratégies d'apprentissage qui prennent en compte les contraintes et les spécificités de l'objet qu'il s'agit de s'approprier (Gudjions, 1997). Pour établir des relations entre les choses, il faut partir de situations signifiantes. Cette représentation peut être transformée pour élaborer un nouveau savoir. Giordan (1989) propose de traiter les représentations des élèves en interférant avec elles:

- La médiation est un dialogue enseignant-élève qui utilise le savoir comme intermédiaire, ou médiateur.
- La métacognition permet à l'élève de s'interroger sur ses stratégies d'apprentissage et de devenir autonome en étant capable d'auto-évaluation.
- La globalité est un paramètre qui permet de garder au mouvement une implication concrète dans la vie de tous les jours. Elle engage l'être en entier.

➔ Les styles cognitifs:
voir bro 1/1, p. 96

➔ La médiation, la métacognition, la globalité:
voir bro 1/1, p. 97

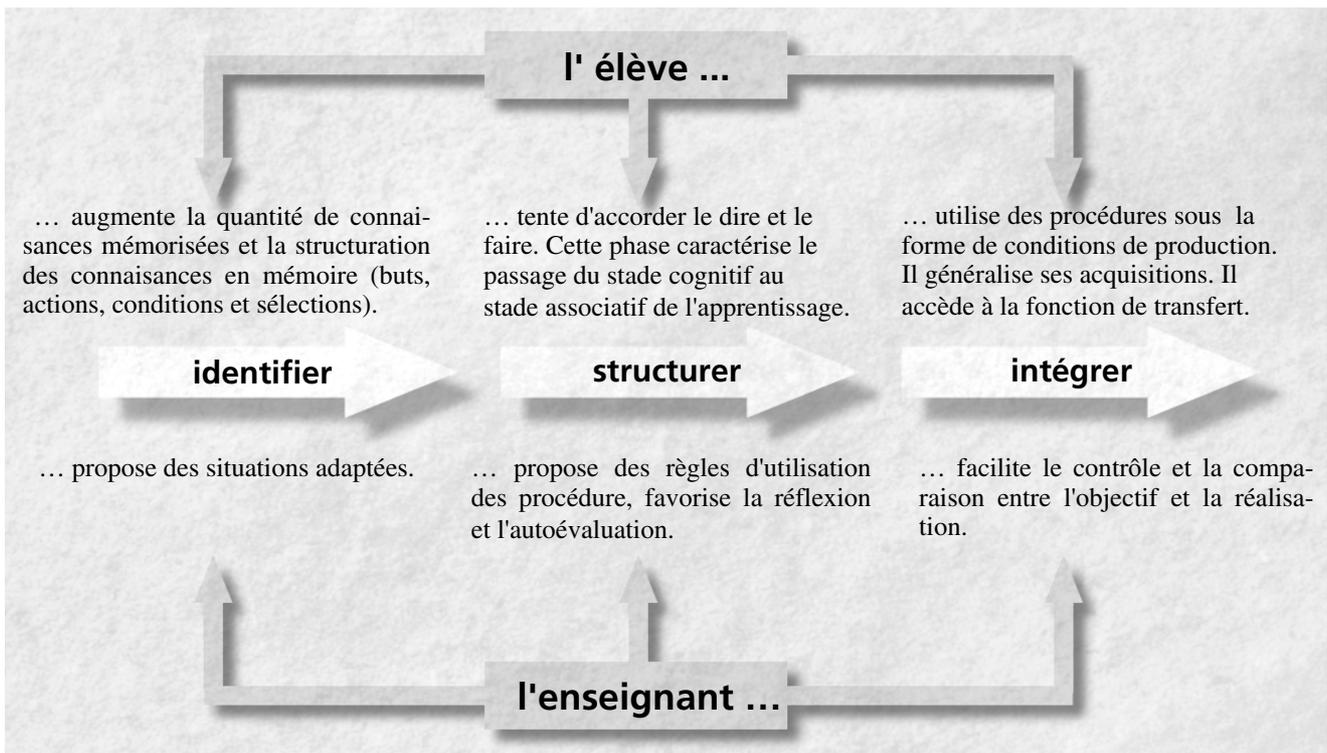
La construction des savoirs

Quelques repères tirés des travaux de Egger (1994) et Gudjions (1997) tiennent compte de la subjectivité et de l'intérêt des enseignants et des élèves; cette attitude permet de poser certains repères:

Situations d'apprentissage	conséquences pour l'enseignant	Relations aux manuels
<i>en relation avec l'environnement</i>	Les cadres de références favorisent ou restreignent les possibilités d'apprentissage.	➔ Le triangle pédagogique: voir bro 1/1, p. 88
<i>qui ont un sens pour les élèves</i>	Proposer des situations qui permettent à l'élève de les comprendre en fonction de ses ressources, laisser du temps.	La rosace des sens: voir bro 1/5, p. 3 ss; bro 1/1 p. 18
<i>en relation avec la biographie des sujets</i>	Mettre à disposition des élèves les éléments nécessaires à leur propre représentation du but et de l'action à mener pour l'atteindre.	
<i>teintées d'émotions</i>	Les émotions sont déterminantes dans l'attitude face à un apprentissage. La prise en compte des valeurs fondamentales et le respect des différences influencent l'atmosphère.	Tenir compte de la représentation des élèves et de leurs émotions: voir bro 1/1, p. 95
<i>faisant partie intégrante d'un projet, avec des objectifs précis</i>	Le but est structurant. Les activités sans but ne sont pas signifiantes et ne favorisent pas l'apprentissage. Il est indispensable de valoriser la production des élèves.	➔ Etablir des objectifs ensemble: voir bro 1/1, p. 93
<i>qui impliquent la prise de conscience</i>	Les jeunes sont capables de prendre conscience des opérations mises en oeuvre pour réaliser la tâche. C'est la métacognition.	➔ Métacognition: voir bro 1/1, p. 97
<i>respectant les différences</i>	Permettre à tous les élèves de donner une réponse, sans faire de pronostic. Respecter les différences et les magnifier pour partager la richesse des interprétations et des points de vue.	➔ Partager la décision: voir bro 1/5, p. 16 et bro 1/1, p. 93
<i>visant à l'autonomie</i>	Prévoir l'erreur, la dépasser, prévoir le moyen d'en rattraper, faire comprendre pourquoi. C'est le principe de la médiation.	
<i>qui facilitent l'accès aux principes</i>	Faciliter l'accès aux principes qui régissent les tâches à exécuter pour faire émerger une habileté générale, d'où le transfert est possible.	➔ La globalité: voir bro 1/1, p. 97
<i>individuelles, complexes</i>	Donner la chance à tous les élèves de s'exprimer et de se confronter à la complexité.	➔ La complexité: voir bro 1/1, p. 97

Différents modèles

Madame Montessori (1985) avait pour principe pédagogique "aide-moi à réussir seul". Les stades proposés dans le modèle ci-dessous permettent d'élaborer un apprentissage adapté au potentiel des élèves. Les différents courants du contrôle moteur, cognitif, écologique et dynamique, sont complémentaires. Nous développons ci-dessous un modèle issu du courant cognitiviste.



Les instructions verbales concernant les principes qui sous-tendent la réalisation du mouvement sont souvent insuffisantes si elles ne sont pas associées à la présentation de modèles du mouvement qui doit être réalisé. Les travaux effectués dans ce domaine montrent que la présentation d'un modèle permet de diminuer la quantité de pratique nécessaire pour atteindre un niveau de performance donnée, comparativement à la pratique sans modèle.

Plusieurs éléments peuvent être identifiés pour améliorer l'intervention du maître. Il doit pouvoir :

- inférer les mécanismes qui sont à l'oeuvre dans les situations d'apprentissage,
- répéter l'évaluation avec des délais différents par rapport à la séquence de pratique (contrôle de la permanence des transformations comportementales),
- être attentif pour identifier ce que doivent apprendre les élèves: des connaissances, des procédures, une coordination ou le contrôle d'une coordination,
- trouver des indicateurs comportementaux facilement observables pour évaluer les coûts énergétiques et attentionnels liés à la tâche,
- donner un sens aux situations d'apprentissage en tenant compte des représentations et des aspirations des élèves.

3.3 Enseigner et éduquer

Les différentes étapes proposées dans le chapitre sur les apprentissages moteurs rappellent que l'élève a une place d'acteur dans le processus d'apprentissage. L'efficacité de l'enseignement peut être évaluée en mesurant l'engagement productif des élèves (le processus) ou leurs acquisitions en apprentissage (le produit). L'enseignant part avec l'intention de provoquer des changements chez les élèves à la suite de leur contact avec un environnement éducatif, c'est-à-dire avec la volonté de leur donner les moyens d'apprendre. L'action de l'enseignant est soumise aux contingences institutionnelles, personnelles, quotidiennes. Sa liberté réside dans son action pédagogique, qui dépend de sa capacité à inventer et à gérer des situations didactiques.

➔ Les compétences de l'enseignant: voir bro 1/1, p. 90

Les styles d'enseignement

En éducation, l'attitude des élèves peut être déterminée en fonction du rapport de ceux-ci aux différentes règles qui régissent le cours des activités (règles institutionnelles, de conduite, de sécurité, des jeux, etc.). Il est utile de faire l'inventaire de ces règles, de les concevoir de façon systématique, de les expliciter (afin de permettre à l'élève de les décoder et de les encoder).

L'enseignement est complexe. La relation entre le maître et l'élève ne se fait pas toujours de la même manière. Les repères qui jalonnent l'enseignement prouvent combien il est important d'analyser le processus en tenant compte de tous les paramètres.

Dirigé



Lorsque nous parlons d'enseignement dirigé, nous considérons qu'il s'agit d'un travail individualisé, visant l'autonomie des élèves. L'enseignant s'assure des acquis des élèves, les organise si nécessaire. Son style va aller du commandement à l'enseignement par atelier, par tâche.

Conséquences didactiques

- prendre en compte l'homme global, ses sens, ses pensées, ses sentiments lors de la construction du processus d'apprentissage,
- améliorer la perception,
- proposer des entrées différentes, tenir compte des styles cognitifs,
- développer les deux côtés du corps (pieds, mains, yeux),
- mettre en pratique le modèle théorique allant du global au spécifique (partir de la phase émotionnelle pour finir par une phase créative),
- profiter des familles de mouvements, des analogies, des transferts éventuels.

Réciproque, mutuel



Un dialogue entre l'enseignant et les élèves, mais aussi les échanges réciproques, permettent d'organiser l'échange des savoirs entre les élèves. Il s'agit d'un partenariat entre les élèves, appelé aussi tutorat, enseignement réciproque ou mutuel.

Conséquences didactiques

- permettre de décider des activités et de la manière de les pratiquer,
- concevoir et planifier ensemble,
- partager la responsabilité du choix du processus et des résultats,
- donner la possibilité de créer, inventer, diriger des jeux,
- respecter les règles, qu'il y ait ou non un arbitre,
- construire des partenariats d'apprentissage,
- s'entraider et s'assurer,
- servir de conseiller et de soutien,
- réfléchir sur les activités pratiquées ensemble.

Autonome



La méthode de construction autonome des savoirs permet d'associer la structure des connaissances et de les mobiliser pour faciliter l'exploration de nouveaux savoirs.

Conséquences didactiques

- encourager l'autonomie,
- permettre aux jeunes de formuler des objectifs et de s'adapter aux situations,
- encourager les stratégies individuelles,
- donner la possibilité aux jeunes de découvrir et d'expérimenter,
- protéger des espaces de liberté,
- prévoir assez de temps,
- conduire les jeunes à réfléchir et comprendre les opérations mises en oeuvre,
- donner la chance à chacun de pratiquer une activité physique de manière autonome.

Les styles d'enseignement

Ils sont choisis en fonction des besoins des élèves et des objectifs particuliers poursuivis par le maître. Quand l'enseignant est confiant, il utilise une grande variété de stratégies et une large palette de types. Les situations doivent permettre à la fois la réussite et le dépassement.

➔ Les styles d'enseignement (d'après Mosston, 1986): voir bro 1/1, p. 100

Apprendre, c'est avoir un projet

P. Meirieu (1995) propose des outils qui facilitent la structuration de l'enseignement. La pédagogie du projet permet de déplacer l'investissement dans l'intelligence de situations inédites. Elle exige une réflexion approfondie et un engagement commun des enseignants et des élèves.

➔ Le projet: voir bro 1/1, p. 84

Le projet semble être un concept permettant d'ancrer au niveau de l'établissement scolaire des changements inhérents aux exigences sociales et économiques. Le projet peut permettre de répondre à l'exigence de démocratisation et de réussite scolaire par la mise en place de stratégies (Malgalive, 1975).

Le sujet va éviter une stratégie passe-partout, il multiplie les approches, s'interroge sur ses stratégies. Il établit des dispositifs qui incitent à *l'attitude métacognitive*.

L'enseignement est complexe. Il est important d'analyser le processus et d'analyser les stratégies en tenant compte de tous les paramètres.

Les situations d'apprentissage permettent de tenir compte:

- de la conception que les élèves ont de l'activité
- de la problématique du cheminement
- des objectifs de formation globaux
- des possibilités de transferts.



Exemple pratique de la conception de l'enseignement:

Choix du contenu	<i>ensemble</i>	Les élèves ont choisi la technique du lancer qu'ils voulaient privilégier.
	<i>dirigé par le maître</i>	L'enseignant détermine le thème de la leçon.
Objectifs	<i>outil de pilotage</i>	L'élève évalue ce qu'il sait ou a déjà appris et ce qu'il doit encore acquérir (le référentiel) et le maître propose un médiateur, le savoir, qui va servir d'intermédiaire entre les partenaires de l'apprentissage (enseignant-élève, élève-élève).
Le style d'enseignement	<i>réciproque</i>	L'enseignement par découverte et échanges entre les élèves.
	<i>l'auto-enseignement</i>	Les élèves sont à la fois maître et élève, ils choisissent en toute liberté, mais en toute connaissance de cause.
Forme d'organisation	<i>par tâche</i>	L'enseignement est commandé par le maître, pour des raisons de sécurité. Chaque groupe a sa propre tâche à résoudre dans un contexte et à un moment très précis.
Evaluation	<i>formative et formatrice</i>	Les élèves connaissent les critères et les outils d'évaluation et s'évaluent mutuellement en proposant des corrections.

4 Concevoir, planifier l'enseignement

Le premier temps de l'enseignement est la réflexion. Pour se faire, l'enseignant part des plans d'études cantonaux, d'établissement, des manuels en vigueur, d'un éventuel projet d'établissement. Le maître doit planifier son enseignement sur le long terme (ensemble de la scolarité, semestre), le moyen terme, (un cycle, une période) et le court terme (une ou plusieurs séances, une partie de la leçon). Il s'agit d'analyser une situation de départ, de fixer des objectifs, de prévoir et de planifier les moyens d'y parvenir, de choisir des procédures d'évaluation. Les décisions sont en outre prises par rapport à des élèves qui ont des représentations, des acquis, des processus d'apprentissage, des modes d'appropriation et des projets différents, au plan:

normatif

- plan d'études
- traditions, manifestations scolaires
- image de l'homme

environnemental

- lieux, environnements, matériel
- temps, moment, climat, température
- sécurité

personnel

- Qui sont les élèves?
- Quels sont les objectifs à atteindre?
- Quels sont les moyens mis en oeuvre?
- Quel est le sens de l'activité, sa logique?

Le manuel, outil de planification

Les brochures pratiques sont constituées par thèmes. Elles devraient largement contribuer à faciliter la planification de l'enseignement. En général la relation théorie/didactique est assurée. Les premiers exercices de chaque page pourraient constituer l'introduction au thème, ou l'entrée en matière.

4.1 Fixer des objectifs

Concevoir nécessite une aptitude à se projeter dans le futur et exige des qualités d'anticipation. Les objectifs sont définis par les savoirs que l'élève maîtrisera à la fin d'un apprentissage. Dans l'élaboration de situations d'apprentissage, la détermination d'objectifs à long, moyen et court terme est incontournable. Ils sont classés en:

- finalités de l'éducation physique: valeurs qui se réfèrent aux valeurs transmises par l'école. *Les élèves apprennent à connaître leur corps, à gérer leur capital santé et à évaluer l'importance du mouvement dans le maintien de la santé.*
- objectifs généraux: ils caractérisent les finalités de l'éducation physique en terme de contenus. *Les élèves ont accès à un domaine de la culture en s'appropriant certaines activités physiques et sportives; les chances sont données à tous.*
- objectifs spécifiques: définis en termes de compétences. *Les élèves sont capables de s'entraîner en vue d'une activité, d'être critiques à l'égard d'une manifestation sportive.*
- objectifs opérationnels: traduits en termes de comportements observables. *Les élèves choisissent et adaptent la stratégie adéquate. Ils connaissent leur propre rythme pour apprendre à s'exprimer sur un rythme contraint.*

➔ Planifier l'enseignement: voir bro 1/1, p. 101 ss.



➔ La boussole didactique: voir bro 7/1, p. 14



➔ Fixer les objectifs: voir bro 1/1, p. 105

Placer l'élève au centre

Placer l'élève au centre de son apprentissage ne reste pas lettre morte si l'on prend comme postulat de départ le fait que, face à toute nouvelle situation d'apprentissage, l'élève ne part pas de rien. Il a une histoire personnelle, un potentiel, des motivations sur lesquelles l'enseignant peut s'appuyer. Détecter ces points d'appui permet au maître de choisir des entrées efficaces dans l'apprentissage.

➔ Enseignement réciproque: voir bro 1/5, p. 15

1er trimestre

- Suite de la préparation physique pour la journée de compétition d'athlétisme, entraînement des 3 pas d'élan pour le test de lancer de la petite balle
- Football: marquer-se démarquer
- Désirs des jeunes

2e trimestre

- Volley-ball, 2 contre 2
- Rock'n roll: élaborer et présenter une danse en commun
- Programme de hometraining: étirement et renforcement
- Désirs des jeunes

Toute volonté de différencier son enseignement passe par la connaissance de ses élèves et par l'acceptation de leurs différences. La planification ne fait pas l'inventaire exhaustif mais propose quelques entrées possibles à partir de différences qui ont valeur d'exemples.

4.2 Elaborer des contenus

La connaissance des élèves et la détermination des objectifs n'ont de sens que si elles sont accompagnées de moyens qui seront mis en œuvre pour qu'il y ait véritablement apprentissage. Ces moyens sont, pour les enseignants d'éducation physique, les contenus d'enseignement, qui sont les savoirs à acquérir. Les situations d'apprentissage seront créées en conséquence.

Les contenus peuvent être répertoriés par les questions suivantes:

- Quelles compétences sont visées?
- Quels domaines ou quelles activités faut-il choisir?
- Quels sont les savoirs à acquérir?
- Quelles situations d'apprentissage peut-on construire?
- Sur quelles théories s'appuyer et quelles méthodes utiliser?
- Quelles procédures d'évaluation faut-il mettre en place?

Toutes ces questions ne donnent toutefois aucun droit d'ignorer les différences existant entre les élèves, les situations différentes, et doivent garder un espace pour s'adapter, pour planifier avec les élèves, pour ajuster sa réflexion.

Dans le court terme, il s'agit de la planification d'un thème, qui s'étend sur 4 à 8 leçons. Afin de permettre aux élèves de participer aux différents processus, il est indispensable:

- de décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique,
- de décrire l'activité de l'élève par un comportement observable,
- de mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester,
- d'indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'élève. Préciser les critères de réussite et évaluer les résultats.

➔ Concevoir l'apprentissage, élaborer des contenus: voir bro 1/1, p. 107

➔ Quelques idées pour organiser: voir bro 1/1, p. 107; Organiser l'apprentissage: voir bro 1/5, p. 20

➔ Opérationnaliser un objectif: voir bro 1/1, p. 106

5 Réaliser

5.1 Conduire l'enseignement

Lors de la conception de l'enseignement, plusieurs modèles à constantes sont pris en compte: l'apprentissage dépend de l'activité du sujet et subit l'influence du milieu.

En tenant compte de cette réalité, le maître élabore des situations d'apprentissage en tentant de privilégier les compétences transversales ou spécifiques. Les compétences révèlent une maîtrise de données essentielles qui constituent les savoirs en éducation physique.

La présentation des tâches

Elle est efficace si les élèves écoutent et comprennent l'information et que cette information leur permet de s'engager dans l'activité. La liste que propose Sidentop (1994, p. 297) permet de développer les habiletés de présentation de la tâche. Elles sont reprises à la page 111 de la brochure 1 du manuel 1. Nous nous permettons de reprendre quelques points essentiels:

- faire une description complète de la tâche,
- utiliser un langage que les élèves peuvent comprendre,
- parler avec enthousiasme, mais lentement,
- s'assurer que la démonstration est pertinente,
- faire en sorte que les élèves s'engagent rapidement dans l'activité,
- s'assurer que tout est bien compris.

Les différentes pratiques

La *pratique guidée* permet à l'enseignant de diriger le groupe dans le but de corriger les erreurs les plus importantes; c'est aussi l'occasion de répéter des mouvements appris afin de permettre aux élèves d'être actifs, de manière individuelle.

Cette pratique permet à l'enseignant de vérifier la compréhension. Les rétroactions (feed-backs) sont positives ou correctives. Elles contiennent une description ou une explication de ce qui est réussi. Dans ce cas, l'apprentissage vise plutôt à la répétition, à la représentation. C'est souvent une pratique qui permet des réussites. Les phases d'entraînement sont mieux assimilées et acceptées si les élèves comprennent le déroulement de la leçon.

Les *pratiques indépendantes* permettent aux élèves d'intégrer de nouvelles tâches à celles déjà apprises. Dans cette situation, le maître s'efforce de garder les élèves centrés sur la tâche.

Les tâches d'application permettent au maître de guider les élèves en donnant des directives fréquentes et brèves plutôt que rares et longues.

Chaque leçon nécessite une supervision active: garder les élèves en vue, être imprévisible, utiliser sa voix, réagir rapidement, communiquer ses attentes.

➔ Réaliser l'éducation physique: voir bro 1/1, p. 109 s.



➔ La présentation des tâches: voir bro 1/1, p. 111

➔ L'apprentissage moteur: voir bro 1/5, p. 12 et bro 1/1, p. 61 ss.



5.2 L'organisation

L'agencement de la leçon

La leçon est un agencement de tâches qui nécessite l'accomplissement d'un ensemble de fonctions d'enseignement. L'enseignant va répéter une série de tâches similaires tout au long de son enseignement; l'observation des élèves permet un ajustement constant.

- Tous les élèves sont-ils entrés dans le processus d'apprentissage?
- Y a-t-il un défi à relever pour les élèves? Certains élèves sont-ils dépassés ou s'ennuient-ils?
- Peut-on démontrer ou présenter des idées, des mouvements?
- Les mouvements sont-ils efficaces, de qualité? Quels sont les moyens auxiliaires nécessaires, utiles?
- Certains élèves dérangent-ils, sont-ils indisciplinés? Pourquoi?

L'évaluation de ces observations permet de se réorganiser et de choisir l'enseignement le mieux adapté aux élèves.

La sécurité est une priorité lors de la réalisation de la leçon: les règles de prévention doivent être connues des élèves. Il ne s'agit pas de banir systématiquement les activités comportant des risques mais de respecter les règles de sécurité.

Les conditions d'apprentissage sont stimulantes sur le plan intellectuel: le maître doit être disponible pour répondre aux questions des élèves, provoquer des questions, préciser les conditions d'apprentissage aussi bien cognitives que motrices.

La conduite de l'enseignement

Les deux conditions, philosophique et éthique, de reconnaissance du droit à la différence et du postulat d'éducabilité universelle des sujets, sont les fondements de la pédagogie différenciée. Cette attitude implique une ouverture de la part de l'enseignant et permet d'augmenter l'intensité de l'enseignement, les propositions étant adaptées aux élèves:

- *Moyens didactiques*: Organiser les situations d'apprentissage qui facilitent l'accès à l'activité. Penser aux différents styles cognitifs des élèves.
- *Différencier l'enseignement*: au plan socioculturel (différences de croyances), cognitif (profils pédagogiques, différentes stratégies), cognitivo-moteur (représentations, niveaux d'habileté), psychoaffectif (motivation, émotions), moteur (morphologie, rapport au corps).
- *Partenariat*: Apprendre, s'entraîner, évaluer par deux
- *Le principe de variation*: Répéter les mouvements en les variant dans le temps, dans l'espace.
- *Matériel*: Éviter l'inflation, utiliser du matériel adapté, réglé par rapport à la stature et à la force des élèves.

Les informations en retour

Le bilan de la séance correspond au moment où l'enseignant souligne les performances des élèves. Des critères d'évaluation bien définis renseignent les élèves sur leur progression.

➔ La connaissance des élèves: voir bro 1/1, p. 103



➔ Prévention des accidents: voir bro 1/1, p. 40 ss.

➔ Styles cognitifs: voir bro 1/1, p. 96

➔ Pédagogie différenciée: voir bro 1/1, p. 85

➔ Partenariat: voir bro 4/5, p. 7

5.3 La gestion des conflits

Origines des indisciplines et des conflits

Les questions suivantes permettent de mieux comprendre l'origine des perturbations et des conflits qui surgissent au sein d'une classe:

- Les élèves sont-ils actifs?
- Peuvent-ils profiter d'un enseignement dans lequel les différents styles alternent (dirigé, réciproque, autonome)?
- Sont-ils engagés dans les processus d'élaboration?
- L'enseignement représente-t-il un défi pour les élèves?
- Les élèves de tous les niveaux sont-ils interpellés par les situations proposées?
- Les élèves ont-ils la possibilité d'atteindre un état de flow, c'est-à-dire une harmonie ou maîtrise leur permettant de jouir de la réussite du moment (Csikszentmihaly 1992)?

➔ Flow: entre la peur et l'ennui: voir bro 1/6, p. 24

La gestion des conflits

Ziehe (1987) précise que les élèves sont peu souvent agressifs face à l'autorité en soi, mais que les conflits sont souvent provoqués par l'ennui, la non adaptation du thème ou du contenu de la leçon, le non-sens des activités proposées. D'autres raisons peuvent conduire à l'indiscipline, voire à une certaine agressivité: l'attente, la passivité, la non-participation, faute de moyens, de place, d'envie.

Quelques pistes pour régler les conflits

- Préciser le cadre de référence, donner des informations précises, organiser les activités très clairement.
- Echanger avec les élèves qui sont passifs, être attentif à chacun durant chaque leçon, mais en particulier se concentrer sur quelques élèves en établissant un tournoi aléatoire. Les faire verbaliser leur démotivation.
- Celui qui dérange cherche parfois uniquement à se faire remarquer. Une attention particulière suffit parfois à éviter des débordements.
- Être crédible, oser s'affirmer, avoir des arguments lorsque l'on défend une idée. Les élèves doivent savoir quelles sont les valeurs auxquelles le maître croit et ne pas en douter. Cela n'empêche ni le questionnement ni la remise en cause.
- La vie en groupe génère des conflits. Il s'agit de replacer les éléments du conflit, de les analyser. Les conflits ont quelque chose de productif. Les raisons doivent être discutées, analysées, de nouvelles règles doivent être établies.
- Les jeunes veulent sentir les limites. Ils ont besoin d'un certain cadre. L'enseignant doit avoir le charisme qui lui permette de décider, de fixer des frontières très précises, de faire respecter les règles établies, d'en ajouter au besoin.

Siedentop (1991) identifie des obstacles au bon fonctionnement de l'enseignement: l'isolement, le manque d'évaluation, l'ennui et la routine, l'absence de soutien administratif, les facteurs contextuels.

6 Evaluer

6.1 Vers une démarche formative

L'évaluation est à la fois un acte et un processus. Elle permet de déterminer, à un moment défini de l'apprentissage, le degré de maîtrise atteint par un élève. L'apprentissage étant considéré comme un processus permettant de progresser, le produit des acquisitions doit être évalué. Les concepts de métacognition, de différenciation, renforcent la nécessité de l'évaluation en nuanciant et en diversifiant ses finalités et ses formes.

Les projets pédagogiques actuels visent l'épanouissement de l'élève par une scolarisation et une socialisation plus efficaces. Les instruments d'évaluation permettent de replacer l'élève au centre du processus d'apprentissage.

- *La qualité de l'enseignement*: L'objectif a-t-il été atteint, en se souvenant que l'objectif décrit les critères du but à atteindre? Les élèves ont-ils progressé, appris quelque chose? Si les réponses sont négatives il faut que l'enseignant se remette en question, comme il devrait remettre en question sa position dans l'école. Sommes-nous sur la bonne voie? Quels moyens, mouvements, outils, instruments d'expression, d'évaluation les élèves ont-ils à disposition? De quoi les élèves sont-ils conscients, de quoi se souviennent-ils?
- *La qualité de l'apprentissage*: Atmosphère, ambiance, plaisir d'apprendre? Quelles tâches, quelles formes de réalisation m'ont apporté le plus? Comment le maître a-t-il soutenu mon apprentissage? Que puis-je améliorer? Comment puis-je continuer?

6.2 Utilité, nécessité et fonction de l'évaluation

L'évaluation est un processus de repérage appartenant à un autre processus plus complexe, celui de l'apprentissage. L'évaluation sert à fixer des objectifs et à différencier l'enseignement afin de pouvoir adapter constamment la planification. Elle se situe par conséquent tout au long du processus d'apprentissage.

Pour que l'élève prenne conscience de la qualité de ses prestations, de son comportement, il faut aménager les leçons et les programmes. L'évaluation peut servir de repère et de guide:

- *avant l'action*, l'évaluation est diagnostique, pronostique, prédictive. Sa fonction est d'orienter, d'adapter. Elle est centrée sur le producteur (l'élève) et ses caractéristiques;
- *pendant l'action*, elle est plutôt formative et formatrice. Ses fonctions sont la régulation et la facilitation de l'apprentissage. Elle est centrée sur les processus, l'activité de production. Elle permet de réguler l'apprentissage;
- *après l'action*, l'évaluation est sommative, certificative. Ses fonctions sont de vérifier, de classer, de certifier. Elle est centrée sur le produit de l'apprentissage. Elle est destinée à l'institution, aux parents.

➔ Evaluation: acte et processus: voir bro 1/1, p. 114



➔ Formes et fonctions: voir bro 1/1, p. 115 ss.

➔ Tableau des évaluations: voir bro 1/1, pp. 115, 116.

6.3 Cadre de références

Les dispositifs d'évaluation renvoient à un cadre de référence qui permet de comparer:

- un résultat obtenu par un élève à *une norme* à atteindre à un moment et dans des conditions déterminées. Il s'agit d'une évaluation extérieure. Les performances mesurées peuvent constituer un véritable système de repères relativement objectifs;
- un résultat obtenu par rapport à *des critères de compétences définis* préalablement, connus des élèves. Cette évaluation peut être faite par le sujet lui-même. Ces références critérielles rendent l'élève moins dépendant du contexte et du niveau de performance du groupe dans lequel il se trouve.

Mode d'évaluation

La connaissance du mode d'évaluation et la transparence des résultats génèrent la conscience réciproque. Les modes de références normatives et critérielles sont complémentaires. Mais quel que soit le mode, de nombreux travaux scientifiques étudiant la corrélation entre le taux de réussite et le temps effectivement requis pour un apprentissage ont montré que:

- le temps accordé aux élèves est souvent trop court pour atteindre le degré de maîtrise souhaité,
- le temps est rentable seulement s'il est centré sur la tâche.

Les modes d'évaluation interviennent à n'importe quel moment dans le processus d'apprentissage. En phase initiale:

- ils déclenchent une prise de conscience, génèrent la motivation,
- ils permettent de révéler suffisamment tôt les obstacles à l'apprentissage,
- ils aident l'élève à se situer par rapport à la tâche finale,
- ils permettent de se représenter ses compétences et de les comparer à celles requises par la tâche proposée.

Régulations

Toutes les opérations d'ajustement s'appellent régulations. Elles ne sont pas toujours apparentes ou extérieures; très souvent, c'est l'élève lui-même qui trouve une parade, ajuste sa stratégie. Dans l'apprentissage, une large place est faite à trois formes de régulations:

- *interactive*: adaptation immédiate, selon la nature de la relation maître-élève, élève-élève, élève-matériel,
- *rétroactive*: mise en place d'activités de remédiation (pour assurer la liaison entre le savoir et l'élève),
- *proactive*: mise en place de nouvelles actions de formation.

Les trois temps pédagogiques

Chacun des aspects, indissociables, du développement des élèves et des composantes majeures de l'apprentissage doit être pris en compte dans la conception de l'enseignement et de l'évaluation.



➔ Modes d'évaluation: voir bro 1/1, p. 119; enseignement réciproque: voir bro 1/5, p. 16

➔ Evaluation, temps fréquentes: voir bro 1/1, p. 119

➔ Les régulations: voir bro 1/1, p. 119 ss.

➔ Les trois temps pédagogiques: voir bro 1/1, p. 123

L'éducation physique prend en compte la personnalité globale de l'enfant et son expression par le mouvement. Elle doit développer une large panoplie de procédés d'évaluation et reste une composante essentielle de tout projet éducatif.

Sources bibliographiques et prolongements

- BERTHOZ, A.: Le sens du mouvement. Odile Jacob. Paris 1996.
- BERTSCH, J. LE SCANFF, C. dir.: Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages. PUF. Paris 1995.
- BUCHER, W. (Hrsg.): 1070 Spiel- und Übungsformen «Bewegtes Lernen». Ab 7. Schuljahr. Schorndorf 2000.
- CDIP: Dem heimlichen Lehrplan auf dem Spur. Coire et Zurich 1997.
- CSKISCENTMIHALY, M.: Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart 1992.
- DELIGNIERE, D., DURET, P.: Lexique thématique en sciences et techniques des APS. Vigot. Paris 1995.
- DEVELAY, M.: De l'apprentissage à l'enseignement. ESF. 3e édition. Paris 1993.
- DURAND, M., FAMOSE, J.P.: Aptitudes et performance motrice. EPS. Paris 1989.
- EGGER, K.: Bases théoriques en vue du Manuel 1. Berne 1994. Non publié.
- FARGIER, P.: Pour une pédagogie du corps par l'EPS. ESF. Paris 1997.
- GIORDAN, A.: Les conceptions au coeur de la didactique. In Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive. AFRAPS. Clermont-Ferrand 1989.
- GRUPE, O., KRUGER, M.: Einführung in der Sportpädagogik. Schorndorf 1997.
- GUDJIONS, G.: Handlungsorientierter Unterricht. In: Pädagogik 1/97, p. 5–10.
- HOTZ, A.: Apprentissage psychomoteur. Vigot. Paris 1986.
- KEGAN, R.: Die Entwicklungstufe des Selbst. München 1986.
- LACOSTE, C. coll.: La pratique du sport. Nathan. Paris 1996.
- LEBOULCH, J.: Education physique et Science de l'Education. Le corps à l'école - Apprentissage et développement. Dossier EPS, 22. Paris 1994.
- MAGILL, R.A.: Memory and control of action. Elsevier. Amsterdam 1983.
- MEIRIEU, P.: La pédagogie, entre le dire et le faire. ESF. Paris 1995.
- MONTESSORI, M.: Grundlagen meiner Pädagogik. Heidelberg/Wiesbaden 1985.
- PARLEBAS, P.: Le jeu traditionnel - nécessité et liberté. EPS 1, 44 Paris 1986.
- PFISTER, R. et coll.: Activités physiques et sportives, efficacité motrice et développement de la personne. AFRAPS. Clermont-Ferrand 1990.
- PRADET, M.: La préparation physique. INSEP. Paris 1996.
- REINBERG, A.: Le temps, une dimension biologique et médicale. L'homme malade du temps. Stock. Paris 1979.
- ROSENZWEIG, M.R. & LEIMAN, A.L.: Psychophysiologie, 2e édition. Interéditions. 1993.
- SCHMIDT, R.A.: Apprentissage moteur et performance. Vigot. Paris 1993.
- SIEDENTOP, D.: Apprendre à enseigner l'éducation physique. Ed. Marquis. Montmagny 1994.
- SILBERNAGEL, A., DESPOPOULOS, A. : Atlas de poche de physiologie. Flammarion. Paris 1992, p. 174.
- THILL, E.: Motivation et stratégie de motivation en milieu sportif. PUF. Paris, 1989.
- ULMANN, J.: De la gymnastique aux sports modernes. Vrin. Paris 1994.
- WEINECK, J.: Optimales Training. Balingen 1994⁸.
- ZIEHE, T.: Wenn Schüler auffallen. Oder: Was können wir aus Unterrichtsstörungen lernen. Friedrich Jahresheft V. Seelze 1987.

La bibliographie originale peut être consultée dans le manuel de référence allemand.



Editions ASEP

Littérature spécialisée: brochures, manuels, vidéo, cassettes audio, moyens didactiques, compléments aux manuels officiels