



# Eclairages théoriques, enjeux pour la pratique



## La brochure 1 en un coup d'oeil

---

**Comprendre**

**Apprendre**

**Enseigner**

La brochure 1 du manuel 4 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<sup>re</sup> – 4<sup>e</sup> année scolaire

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



4<sup>e</sup> – 6<sup>e</sup> année scolaire

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



6<sup>e</sup> – 9<sup>e</sup> année scolaire

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



10<sup>e</sup> – 13<sup>e</sup> année scolaire

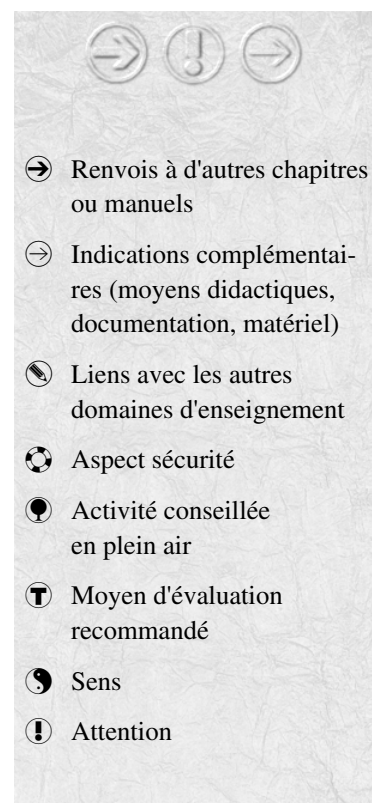
- 6 Livret d'éducation physique et de sport



Livret d'éducation  
physique et de sport

# Table des matières

<b>1</b>	<b>Sens et interprétation</b>	
1.1	Le corps, le mouvement, le sport	2
1.2	La rosace des sens	3
<b>2</b>	<b>Eclairages scientifiques</b>	
2.1	Aspects de la psychologie du développement	5
2.2	L'apprentissage moteur	6
<b>3</b>	<b>Apprendre et enseigner</b>	
3.1	Apprendre	7
3.2	Les styles d'enseignement	9
3.3	Enseigner et éduquer	10
3.4	Repères pour enseigner	11
<b>4</b>	<b>Planifier</b>	
4.1	Concevoir, planifier l'enseignement	12
4.2	Fixer des objectifs	12
4.3	Elaborer des contenus	13
<b>5</b>	<b>Réaliser</b>	
5.1	Le déroulement de l'enseignement	14
5.2	L'organisation de la classe	16
5.3	Pour faciliter l'enseignement	17
<b>6</b>	<b>Evaluer</b>	
6.1	Utilité, nécessité et fonctions de l'évaluation	18
6.2	Procédés d'évaluation	19
	<b>Sources bibliographiques et prolongements</b>	20



# 1 Sens et interprétation

## 1.1 Le corps, le mouvement, le sport

Il est reconnu que le développement physiologique et psychologique des enfants de dix à douze ans, période d'équilibre avant la puberté, est favorable à l'acquisition d'habiletés motrices complexes et à l'amélioration des coordinations. Cette phase du développement est aussi propice aux échanges, aux rencontres. Les élèves de cet âge sont souvent avides d'activités nouvelles.

Ils ont droit à des cours d'éducation physique et à des activités physiques adaptés à leur potentialité et à leurs motivations à la maîtrise et ont besoin d'apprentissage. L'enseignant veillera à assurer des cours respectant les principes pédagogiques et la promotion de la santé.

### Perception du corps

L'amélioration du schéma corporel passe par une accumulation d'expériences de mouvements. La connaissance du système des fonctions d'adaptation peut être introduite au travers d'expériences motrices variées: course en forêt, essoufflement, récupération, alternance entre la contraction et le relâchement dans une suite d'exercices aux agrès, etc.. La réussite ou l'échec d'un mouvement tenté pour la première fois permet à l'enfant d'évaluer ses possibilités. Il s'agit pour lui de mieux connaître son corps et son potentiel, d'être conscient de ses limites, de les respecter. Les expériences corporelles participent à la construction d'une image positive du corps et de l'estime de soi.

➔ Relation au corps:  
voir bro 2/4, p. 3

### Expériences de motrices (expériences cinétiques)

Les situations dans lesquelles les actions motrices se déroulent offrent aux jeunes des possibilités d'adaptation multiples. En effet, l'équilibre, en patins à roues alignées (inline skates), sur la neige, à vélo, sur l'eau, permettent des expériences de mouvements originales. Les compétences acquises (savoir se rééquilibrer, chuter sans se blesser, se propulser dans un élément liquide, à l'aide de matériel, de sa force) peuvent être transférées dans des contextes différents.

➔ Acquisitions d'habiletés:  
voir bro 1/4, p. 6

### Expériences sportives

La dimension sportive des activités motrices n'est pas négligeable. En effet, la gestion de la performance, de la compétition éventuellement, l'appartenance à une équipe, ou au contraire, l'individualité, impliquent des responsabilités, exigent une attitude autonome de la part de l'acteur. Ces expériences bien menées peuvent constituer un pont entre l'éducation physique scolaire et le sport extra-scolaire.

➔ Sens et interprétations:  
voir bro 1/1, p. 16 ss.

"Toute acquisition nouvelle ne pourra se faire qu'à partir d'une ou plusieurs compétences préexistantes, de leur décomposition en éléments plus simples, de l'expérimentation de ses éléments face aux contraintes nouvelles d'exécution. A ces étapes du processus de développement (et d'apprentissage), l'impression prédomine que le sujet stagne ou même recule, voire régresse". Les apprentissages seront basés sur les habiletés motrices fondamentales acquises aux premiers degrés scolaires.

➔ Le développement sensorimoteur: voir bro 1/1, p. 54  
(Hauert, 1997)

## 1.2 La rosace des sens

Les sciences du sport éclairent de manières différentes et multiples les activités physiques. Les motivations à la pratique sont également très différentes d'un individu à l'autre, d'une fois à l'autre, selon les situations, le contexte ... Kurz (1977) les a regroupées en six champs qui permettent des approches différenciées, des traitements originaux et donnent une possibilité d'intéresser un grand nombre d'élèves.

➔ Sens et interprétation:  
voir bro 1/1, p. 6 ss.



Toutes les perspectives sont intégrées à l'enseignement de l'éducation physique et du sport à l'école, *le plaisir* étant souvent déterminant.

### Se sentir bien, être en forme et en bonne santé

Le mouvement, le jeu et le sport sont autant de domaines à explorer par les enfants: la recherche du bien-être répond à la satisfaction du besoin de santé. Cette recherche prend différentes formes, qui vont de la pratique d'activités physiques à l'utilisation de techniques de relaxation ou de prestations telles que le bain, le massage, etc.. En voici quelques exemples:

- intégrer le programme de l'école en mouvement, intégrer le mouvement dans les apprentissages des différentes disciplines,
- écouter battre son cœur, apprendre à contrôler sa respiration.

### Expérimenter, découvrir et apprendre

L'une des motivations de tout individu est de faire la démonstration de sa compétence, liée à l'estime de soi. En apprenant, progressant, comprenant, créant des ponts entre les savoirs, l'élève tente de résoudre les tâches proposées. Quelques exemples pour créer des réseaux entre les connaissances:

- expérimenter et être capable d'exprimer les forces physiques lors d'un balancement aux anneaux,
- se propulser en avant, en arrière, à l'aide d'un engin à roulettes.

### Créer et s'exprimer

Les élèves sont capables d'observation et de reproduction. La nature, la culture, les activités sportives ou quotidiennes sont autant de sujets d'inspiration pour un domaine d'expression corporelle à l'école. Oser être vu et voir les autres en évaluant la qualité des mouvements pourrait être un objectif prioritaire. Exemples:

- courir de différentes manières, alterner différents mouvements,
- représenter le vent, l'eau, le gardien de but, le conducteur, le clown, etc.

### S'entraîner et accomplir des performances

Les enfants aiment constater leurs progrès. Ils ont besoin d'objectifs clairs pour structurer leurs apprentissages et apprécient un programme d'entraînement s'il est signifiant pour eux. Exemples:

- évaluer ses performances et s'entraîner pour les améliorer lors d'un lancer de balle ou d'un parcours d'agès,
- fixer un objectif et construire les compétences pour l'atteindre; en jonglerie, réussir à jongler à deux balles après deux semaines d'entraînement en choisissant parmi les exercices proposés.

### Rechercher le défi et rivaliser

Le défi varie en fonction de la motivation des élèves: sont-ils plutôt motivés par la maîtrise ou la compétition? Il est indispensable de proposer des situations permettant aux différents types d'élèves de relever un défi. Exemples:

- oser sauter dans la piscine,
- lutter pour gagner un match avec son équipe.

### Participer et appartenir

L'une des finalités de l'école est la socialisation. L'appartenance à un groupe, à une équipe, peut avoir plusieurs formes selon les individus. Exemples:

- prévoir et réaliser un tour à vélo avec sa classe,
- collaborer pour présenter une suite aux agès (respect des différences).



➔ Ecole en mouvement: voir bro 7/4, p. 4 ss.



## 2 Eclairages scientifiques

### 2.1 Aspects de la psychologie du développement

#### Le développement perceptivo-moteur

Un ensemble de déterminants psychologiques influence le développement de la motricité. Ils concernent l'élaboration interne de l'ensemble des expériences pratiques réalisées par l'élève au contact des milieux physique et social (perception, codage de l'information, mise en mémoire, anticipation, contrôle). On observe des modifications qualitatives des conduites, plus complexes ou plus efficaces (rapidité et précision), que ce soit au plan du développement ou des apprentissages.

➔ Le développement des conduites perceptivo-motrices: voir bro 1/1, p. 45 ss.

Jusque vers un âge indéterminé, mais certainement supérieur à dix ans, le système nerveux central est inachevé. Les éléments physiques et neurobiologiques, la capacité croissante des mémoires motrices et sensorielles, influencent la performance. Les effets de ces déterminants varient d'un individu à l'autre. "Au moment de la poussée pubertaire, le corps et le psychisme des pré-adolescents se modifient sensiblement, entraînant une maladresse obligatoire ". L'âge de la puberté varie sensiblement d'un individu à l'autre: il peut différer au point d'avoir dans une même classe des élèves ayant atteint des stades de développement perceptivo-moteur et de structuration du schéma corporel (modification de la masse corporelle, du centre de gravité...) très différents.

➔ Développement pubertaire: voir bro 1/1, p. 44

#### Le rôle de l'enseignant

C'est à l'enseignant de soutenir l'élève et de lui donner les moyens de s'exprimer selon son potentiel. Il n'est pas possible de demander les mêmes performances physiques à tous les élèves; la différenciation permet de tenir compte des grandes variations individuelles (choix des partenaires, adaptation du matériel, du degré de difficulté de l'activité). Si les différences sont grandes au plan physique et psychique, il en va de même au plan social. Les jeunes recherchent la sécurité, le soutien, commencent à s'intégrer à un groupe, les pairs servent de référents. Selon Baake (1993), les élèves en pleine croissance peuvent être soutenus et encouragés à condition que l'enseignant respecte leur besoin:

- de considération, d'amour, de sécurité,
- de découverte, de nouveauté, d'expériences nouvelles,
- de reconnaissance et d'encouragements,
- de responsabilité et d'autonomie,
- de collaboration, de coopération, de supervision.

#### Incidences pour l'éducation physique

La maturité des élèves permet (en tenant compte des différences)

- d'utiliser la disponibilité corporelle et l'attrait pour la performance,
- de développer les coordinations et les habiletés complexes,
- d'introduire des techniques sportives,
- d'apprendre à respecter les règles lors de compétitions, de confrontations,
- de donner des responsabilités aux élèves.





## 2.2 L'apprentissage moteur

Les connaissances relatives aux apprentissages moteurs constituent des points d'appuis propres à alimenter la démarche de conception de l'enseignement et de conceptualisation à posteriori de la pratique. La connaissance des principes qui sous-tendent l'apprentissage permet une certaine créativité et souplesse dans la conception de l'enseignement. Quel que soit le modèle théorique de l'apprentissage, trois questions peuvent être traitées:

- **Qu'est-ce qu'apprendre?** C'est acquérir des compétences, mais aussi entrer dans le processus de changement qui conduit les sujets à l'amélioration observable de leur habileté motrice, à la découverte d'une réponse au problème posé. On peut définir des variables d'apprentissage qui produisent des changements relativement permanents et des variables de performances qui affectent temporairement l'efficacité des actions.
- **Qu'est-ce qui est appris?** Dans une perspective cognitiviste, le sujet apprend à optimiser l'ensemble des processus qui conduisent à la production de la réponse, tant sur le versant perceptif que sur le versant décisionnel et moteur. Les élèves des quatrième à sixième degrés de scolarité sont dans une situation favorable pour améliorer les mécanismes de coordination qui sous-tendent l'élaboration des actions motrices complexes (p.ex. multisegmentaires).
- **Comment apprend-on?** Les principes généraux qui régissent l'apprentissage moteur s'opèrent avant, pendant et après la phase pratique:
- *la motivation*: la confiance de l'élève envers ses capacités de réalisation de la tâche, l'importance de la tâche dans son développement, les buts que se fixe l'élève dans la réalisation de la tâche,
- *la présentation de modèles* dans une phase d'élaboration,
- *les différentes pratiques* (massée, distribuée, variable),
- *les informations ajoutées, la connaissance du résultat* qui renseignent le sujet sur la nature et sur l'efficacité de leurs actions.

Plusieurs éléments principaux peuvent être identifiés dans la perspective d'une amélioration de l'efficacité de l'intervention.

### La coordination et le contrôle

Pour les mécanismes d'ordre moteurs, après la phase perceptive et décisionnelle de choix des réponses, deux aspects de l'apprentissage peuvent être distingués selon leur nature fonctionnelle:

- *la coordination* est l'élaboration d'une unité fonctionnelle regroupant l'ensemble des éléments du système d'actions nécessaires pour réaliser la tâche. Cette unité est assemblée de façon spécifique en fonction des contraintes de la tâche. Par exemple: tâches de coordination bimanuelle (jonglerie), actions multisegmentaires (saut en hauteur, natation...), coordination intrasegmentaire, multiarticulaire (saut à la corde, lancer un ballon...).
- *le contrôle* est l'adaptation de la coordination aux exigences de la tâche. Elle suppose la paramétrisation de la coordination en amplitude, vitesse ou force afin d'obtenir les effets attendus.

➔ L'apprentissage moteur: voir bro 1/1, p. 61 ss. et bro 1/4, p. 8

➔ Pratique massée et pratique distribuée; pratique variable: voir bro 1/1, p. 68

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

## 3 Apprendre et enseigner

### 3.1 Apprendre

#### Apprendre, c'est développer et révéler des compétences

Les élèves sont généralement curieux, mais l'intérêt ne suffit pas. Il faut qu'il y ait un investissement et une motivation pour qu'un apprentissage soit possible. Trouver le sens dans une situation, être capable d'analyser son désir de maîtriser la situation, c'est insérer l'apprentissage dans un projet plus global.

Un élève compétent est un élève en possession d'un outil qu'il connaît et qu'il sait utiliser à bon escient. "Une compétence présuppose l'existence de ressources mobilisables, mais ne se confond pas avec elles, puisqu'au contraire elle s'y ajoute en prenant en charge leur mise en synergie en vue d'une action efficace en situation complexe" (Perrenoud, 1997). Ces compétences permettent de faire face à des familles de situations. Delignière et Garrault (1993) donnent de la compétence la définition suivante: acquisitions de savoirs réinvestissables dans la vie physique et sportive de l'adulte. Mais si le maître veut respecter la relation avec ses élèves, il tient compte des stratégies d'apprentissage hétérogènes, des différences cognitives, mais aussi des différences sociales, culturelles, cognitivo-motrices, psychoaffectives et motrices.

#### Implications pour l'enseignant

Faire acquérir des compétences implique un nouveau métier (Mérieu, 1990), dont l'enjeu est plutôt de faire apprendre que d'enseigner. Perrenoud (1997, p. 69 ss.) précise que l'approche par compétences ajoute aux exigences de la centration sur l'élève, de la pédagogie différenciée et des méthodes actives, elle invite aussi à:

- *considérer les savoirs comme des ressources à mobiliser*: les compétences se construisent en s'exerçant face à des situations d'emblée complexes. C'est un apprentissage par résolution de problèmes.
- *travailler régulièrement par problèmes*: comme l'entraîneur, l'enseignant place l'élève dans des situations qui l'obligent à atteindre un but, à résoudre des problèmes, à prendre des décisions. Il ne suffit pas de répéter encore et encore, il faut le confronter à des problèmes relativement nombreux, complexes et réalistes qui mobilisent divers types de ressources cognitives et motrices.
- *négoier et conduire des projets avec ses élèves*: la logique de l'action est d'utiliser au mieux les compétences existantes. La négociation, la médiation, la métacommunication sont des atouts indispensables.
- *adopter une planification souple et indicative, s'adapter*: chaque problème résolu peut en engendrer un autre; il faut dégager l'essentiel.
- *mettre en place et expliciter un nouveau contrat didactique*: l'élève est un praticien qui réfléchit (Argyris, 1995; Schön, 1994). Il a droit aux essais et aux erreurs, à expliciter ses doutes, à prendre conscience de son mode de fonctionnement et d'apprentissage. L'exercice de métacognition et de métacommunication est constant.
- *aller vers un moindre cloisonnement disciplinaire*.
- *pratiquer une évaluation formatrice*.

➔ Apprendre et enseigner: voir bro 1/1, p. 87 ss.



➔ La différenciation: voir bro 1/1, p. 85

### Apprentissage moteur

Le modèle pédagogique développé dans le manuel 1 comporte cinq étapes. Mais comme précisé dans les chapitres concernant l'apprentissage et le contrôle moteur, les modèles diffèrent selon les courants. La spirale pourrait très bien symboliser différents modèles d'apprentissage, elle donne l'idée du retour à l'étape précédente ou au contraire le passage rapide à une autre étape. Il faut signaler que les étapes doivent être franchies et que la maîtrise de certains éléments est indispensable pour progresser. Ce modèle se réfère aux niveaux de conduite caractéristiques d'un sujet confronté à une activité nouvelle (Bui-Xuan, 1992).



Schématisation de l'évolution des conduites-types d'un sujet confronté à une activité (Gilles Bui-Xuan, 1992, p. 53)

#### La première étape, émotionnelle

L'apprentissage est *global*, les *formes ludiques* favorisent l'entrée dans l'activité. Les capacités structurales existantes dominent. C'est la *réponse composée d'éléments connus*.

#### La deuxième étape, fonctionnelle

Les élèves se demandent "comment ça marche". C'est la phase des *essais et erreurs*. Les *situations de découverte*, les situations-problèmes, l'organisation de l'espace induisant des réponses motrices possibles sont privilégiées.

#### La troisième étape, technique ou structurale

Les *situations contraignantes*, aménagées, qui autorisent la production obligée de la technique, sont mises en évidence. En fait, l'élève se pose la question de l'*efficacité* ("Que faut-il faire?"). Les capacités fonctionnelles sont intégrées pour être reproduites. Les constructions, destructions, reconstructions, *répétitions* susceptibles d'apporter une amélioration sont constantes. L'apprentissage favorise les formes analytiques puis l'acquisition d'habiletés fondamentales et complexes.

#### La quatrième étape, de contextualisation

La production de l'activité repose sur la *mise en relation* pertinente des capacités fonctionnelles intégrées. Il faut se dégager de la simplification technique pour aborder la *complexité des contextes des situations motrices* et des processus à l'oeuvre, il faut aussi savoir s'adapter. Les situations de *résolution de problèmes* y contribuent à condition que le sujet ait intégré une solution potentielle.

#### La cinquième étape, expertise et création

La *maîtrise* des différentes composantes de l'expression d'une compétence autorise la *pleine exploitation de sa singularité* dans une production originale. On parle de réalisation, de construction, de création.

## 3.2 Les styles d'enseignement

### Dirigé, réciproque, autonome

L'efficacité de l'enseignement peut être évalué en mesurant l'engagement productif des élèves (processus) ou leurs acquisitions en apprentissage (produit). Il existe une influence bidirectionnelle entre les enseignants et leurs élèves. Les styles sont choisis en fonction des besoins des élèves et des objectifs spécifiques poursuivis par le maître. Les situations doivent permettre à la fois la réussite et le dépassement.

➔ Enseignement dirigé, réciproque, autonome: voir bro 1/1, p. 98 et 99



	<b>dirigé</b>	<b>réciproque</b>	<b>autonome</b>
<b>Idée de base</b>	Style d'enseignement allant du commandement à l'enseignement par tâche.	Echanges permettant d'organiser le partenariat (appelé aussi tutorat) entre les élèves.	Méthode de construction autonome des savoirs, favorise l'exploration de nouveaux savoirs.
<b>Principes pédagogiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décisions prises par le maître; critères: efficacité, sûreté, discipline</li> <li>• Tâches précises</li> <li>• Organisation permettant aux élèves de travailler à leur rythme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Echanges réciproques de savoirs entre les élèves</li> <li>• Engagement dans des situations sociales</li> <li>• Evaluation de ses propres prestations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilité des élèves: choix des contenus et conception d'un programme et de l'évaluation</li> <li>• Confiance des élèves dans leurs idées.</li> </ul>
<b>Enseigner, l'art</b>	... de commander, d'affirmer les valeurs que l'on défend, d'organiser des ateliers dans lesquels les tâches précises peuvent être réalisées.	... de partager, de développer les habiletés à observer, de savoir écouter, analyser, évaluer, reconnaître les limites, apprendre l'objectivité.	... de développer l'autonomie, la responsabilité, d'apprendre à choisir. L'échange a lieu au niveau de l'évaluation, que l'élève discute avec le maître.
<b>L'enseignant</b>	... introduit/ motive/ conduit.	... accompagne.	... conseille.
<b>Méthodologies</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer-initier-introduire</li> <li>• Instruire</li> <li>• Démontrer- modéliser.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposer- discuter- présenter</li> <li>• Organiser des situations</li> <li>• Enseigner par projets.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Découvrir- essayer</li> <li>• Résoudre des problèmes</li> <li>• Travailler par atelier.</li> </ul>
<b>Exemples</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer la logique interne d'une activité (sauter en hauteur, balle au chasseur)</li> <li>• Démontrer une danse folklorique</li> <li>• Faire construire une piste d'obstacles</li> <li>• Construire un mouvement complexe par ateliers différenciés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un groupe prépare une chorégraphie et la montre à la classe</li> <li>• Une demi-classe gère seule son jeu</li> <li>• Présenter, évaluer et discuter d'un plan trimestriel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lors d'un enseignement par atelier, l'élève décide où il doit s'entraîner et quand il peut changer d'activité ou d'atelier</li> <li>• Chaque élève se fixe un but et essaie de l'atteindre et de l'évaluer.</li> </ul>

### 3.3 Enseigner et éduquer

A l'école, l'élève doit rencontrer des enseignants qui se réclament d'une loi, qui ont des références; l'enseignement n'existe pas sans transmission de valeurs. L'élève, acteur de son apprentissage, est participant de l'interaction didactique. Le jeu des acteurs (enseignant, élève, savoir) peut être conforme ou confronté à des références sociales, institutionnelles, ou à des valeurs se réclamant de l'éthique.

Le triangle pédagogique (Houssaye, 1996) illustre le rôle de chaque acteur. Il aide à établir un pont (médiateur) entre l'élève et le savoir dans un espace d'action qui permet à l'élève de se dégager du maître. L'enseignement est un moyen, l'axe enseignant - élève, partie du processus éducatif, est l'essentiel, l'apprentissage (axe élève-savoir) est une fin.

➔ Former et éduquer:  
voir bro 1/1, p. 88 ss.

#### Repères pour éduquer en enseignant

##### L'enseignant est capable

- de choisir et justifier ses choix pédagogiques
- d'organiser, prévoir, concevoir son enseignement,
- de gérer, réguler, réaliser une situation d'apprentissage, d'anticiper
- de donner l'exemple...

##### La relation avec l'élève exige

- respect, tolérance, franchise
- estime
- compréhension des différences
- encouragements
- prise en compte du potentiel et des besoins...

##### Le bon fonctionnement nécessite

- un cadre de références
- la gestion de règles sociales
- l'établissement et la connaissance des règles et des limites
- la gestion des conflits...

##### Les outils facilitateurs sont, par exemple

- le choix du style d'enseignement
- l'utilisation de la dynamique de groupe
- le soin dans les modes de communication
- collaboration, coopération...

##### Les situations d'apprentissage dépendent

- des objectifs définis pour chacun
- de la précision des critères
- de l'établissement de contrôles d'apprentissage
- de la participation à l'auto-évaluation...

##### Les valeurs dont se réclame l'enseignant sont transmises

- en les expliquant plutôt qu'en moralisant
- en respectant les élèves
- en étant attentif aux différences, sentiments, niveaux de compréhension des élèves...

#### La mixité, la coéducation

Très souvent, l'éducation physique hérite des stéréotypes, des contradictions et des marquages socio-historiques dont les pratiques sociales (comme p.ex. le sport) sont issues. La mixité pose parfois des problèmes spécifiques d'entrée en activité et de niveaux.

➔ La coéducation:  
voir bro1/1, p. 86

*Les arguments en faveur de la coéducation sont, par p.ex.:*

- le partage d'activités, la préparation aux loisirs, le contact avec l'autre sexe
- la diminution de la gêne, l'élimination des stéréotypes, des clichés
- le partage de la place dominante selon l'activité.

Parfois il est utile de donner des leçons spécifiques aux garçons et aux filles.

*Il s'agit de toujours tenir compte:*

- des différences de développement, impliquant des tâches différentes ou une adaptation de l'activité
- des craintes et gênes paralysantes
- de la suprématie physique des garçons, impliquant des critères d'évaluation adaptés.

➔ L'évaluation:  
voir bro 1/4, p. 18 ss.

### 3.4 Repères pour enseigner

Ce chapitre a pour objectif la mise en place de certains repères didactiques permettant d'adapter constamment les situations d'enseignement au sujet. En effet, l'enseignant a affaire à des sujets particuliers, dont le mode de mise en oeuvre intellectuelle et motrice diffère.

➔ Les repères pour enseigner, la différence: voir bro 1/1, pp. 85, 92

#### La globalité et la complexité

L'un des projets de l'éducation physique est l'acquisition d'habitudes de santé et d'activité physique pour la vie. Le mouvement doit par conséquent avoir une *implication concrète* dans la vie des personnes et non mettre sur pied une culture sportive qui ne servirait qu'en milieu scolaire ou associatif. Le détour par l'histoire, qui permet aux élèves de dégager les connaissances de leur neutralité scolaire et de les replacer dans leur contexte premier est une possibilité d'élargir la compréhension de l'activité.

La mobilisation par *la complexité* permet la confrontation avec de grandes interrogations, avec *la globalité* de la situation (Meirieu, 1991).

#### La métacognition

C'est l'activité par laquelle le sujet *s'interroge sur ses stratégies* d'apprentissage et met en rapport les moyens utilisés avec les résultats obtenus. Il évite une stratégie passe-partout, multiplie les approches et crée des stimulations et des dispositifs qui incitent à l'attitude de *réflexion* sur ses actions et les procédures utilisées.

L'*entretien d'explicitation* permet à l'élève de décrire le plus exactement possible la manière dont il s'est pris pour réussir la tâche. Le maître échange avec lui et propose des régulations. Il peut aussi travailler avec les élèves sur les méthodes utilisées. Cela implique que l'enseignant échange avec les élèves sur les activités, les choix, les critères choisis.

#### La différenciation

La *pédagogie différenciée* se fonde sur une condition à la fois philosophique et éthique: "la reconnaissance du droit à la différence et le postulat d'éducabilité universelle des sujets" (Develay, 1992). Les pédagogies de la différenciation tentent de construire les moyens, de résoudre les paradoxes multiples de la relation des élèves entre eux, au maître, au savoir. Elles créent des *situations d'apprentissage adaptées* aux élèves. Actuellement, la situation sociale est un défi pédagogique essentiel. La prise en compte des différences devrait permettre de *diminuer l'arbitraire* pour *aller vers l'universel*. La création d'un lieu, la leçon, permet la rencontre et la libération par la mise à l'épreuve des convictions de chacun, mais implique aussi le respect du concept d'universalité.

##### Conséquences didactiques:

tenir compte ...

- des styles cognitifs
- des entrées différentes
- d'une étape émotionnelle, globale
- de la mise en réseaux des mouvements
- des projets disciplinaires, interdisciplinaires, scolaires
- des ponts entre les disciplines.

##### Exemples pratiques:

- La bicyclette, agrès et moyen de locomotion (voir bro 6/4, p. 14 ss. et bro 7/4, p. 10 ss.)
- Expérimenter la course (voir bro 4/4, p. 15)
- Fair-play (voir bro 5/4, p. 21).

##### Conséquences didactiques:

- échanger sur les objectifs et les stratégies d'apprentissage
- choisir des styles d'enseignement mutuel, réciproque
- apprendre à assurer et à coopérer
- respecter les règles avec ou sans arbitre, analyser son comportement
- analyser une activité et poser des limites ensemble.

##### Exemples pratiques:

- Manifestations et fêtes sportives (voir bro 7/4, p. 12 ss.)
- Coopérer (voir bro 3/4, p. 24 ss.)
- Estimer son projet et ses moyens (voir bro 7/4, p. 9 ss.)
- Peindre ce que l'on se représente (voir bro 2/4, p. 24).

##### Conséquences didactiques:

- ménager des espaces, établir des limites et être rigoureux dans les choix différents
- donner des responsabilités aux élèves (choix des activités, niveaux, auto-évaluation)
- soutenir les élèves dans le choix des stratégies et des objectifs
- «Aide-moi à le faire seul» (Montessori, 1973).

##### Exemples pratiques:

- Différencier aux agrès (voir bro 3/4, p. 30)
- Jongler à trois balles (voir bro 5/4, p. 60)
- Les 24 heures triathlon (voir bro 4/4, p. 35).

## 4 Planifier

### 4.1 Concevoir, planifier l'enseignement

Le premier temps de l'enseignement est celui de la réflexion. La conception, la construction de situations d'apprentissage et d'enseignement constituent l'une des compétences fondamentales de l'enseignant d'éducation physique. Il maîtrise la conception et la planification de son enseignement sur le long et le court terme.

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. Il s'agit aussi de se souvenir que les décisions sont prises en fonction d'élèves qui ont des représentations, des acquis, des processus d'apprentissage, des modes d'appropriation, des projets différents.

Les étapes de l'apprentissage ne sont pas linéaires. L'évaluation sera permanente afin de permettre d'ajuster les processus et les stratégies et de permettre de le réguler. Le potentiel de l'élève sert de point de départ à l'apprentissage, situé dans la "zone proximale de développement" (Vygotsky, 1985).

➔ Concevoir:  
voir bro 1/1, p. 101 ss.



### 4.2 Fixer des objectifs

Les questions sont indispensables lorsque l'on fixe les objectifs, à tous les niveaux de préparation (annuelle, semestrielle, thématique, de leçon, etc.). Elles permettent de déterminer des objectifs, incontournables dans l'élaboration de situations d'apprentissage. Trois questions se posent à l'enseignant:

➔ Outil de planification:  
voir bro 7/1, p. 14 s.; fixer des objectifs: voir bro 1/1, p. 105

#### Qui sont mes élèves?

- Quelles sont leurs références culturelles?
- De quelles compétences disposent-ils?
- Quel intérêt marquent-ils?
- Quel niveau d'habileté manifestent-ils?
- Quel est leur potentiel?

#### Quels sont les objectifs à atteindre?

- Repérer, fixer les valeurs éducatives à transmettre.
- Définir les finalités en terme de contenus.
- Fixer les compétences à acquérir.
- Déterminer les comportements observables et les critères de réussite.

#### Quels sont les moyens à mettre en oeuvre?

- Quelles compétences sont visées?
- Quelles activités choisir?
- Quels savoirs acquérir?
- Quelles situations d'apprentissage construire?
- Quelles méthodes utiliser, sur quelles théories s'appuyer?
- Quelles procédures installer?

#### Entrées possibles

- Quelle forme de sensibilisation utiliser pour introduire l'apprentissage?
- Dans quel domaine peut-on retrouver ou utiliser les compétences que l'on cherche à acquérir?
- Dans quel projet peut-on ancrer l'apprentissage que l'on effectue?
- Quels types d'exercices effectuer?

#### Les situations d'apprentissage

- Diversifier la situation.
- Proposer des situations permettant de comprendre en fonction de ses ressources.
- Permettre de se confronter à la complexité.
- Faciliter l'accès à une habileté générale.
- Aider à prendre conscience.

#### Evaluation

- Identifier l'écart entre la performance actuelle et celle souhaitée.
- Identifier les origines de cet écart.
- Choisir une stratégie pédagogique et des moyens pour réduire l'écart.
- Prévoir une remédiation.
- Valoriser la production des élèves.
- Tenir compte de la logique d'apprentissage de l'élève.

## 4.3 Elaborer des contenus

### Le processus de l'action didactique

Avant tout établissement de programme, il est utile de rappeler l'existence d'une loi scolaire, éventuellement d'un plan d'études cantonal ou d'établissement. Pour concevoir, il est nécessaire de se projeter dans le futur. L'enseignant ayant répondu aux questions concernant le public déterminé et l'objectif visé passe au stade de planification suivant. Il doit tenir compte de multiples paramètres interagissants.

A partir d'un projet d'établissement, disciplinaire ou d'études, il fixera des objectifs (outil de pilotage), pour définir

- des situations de référence: évaluation diagnostique, temps d'échange. Il s'agit de tenir compte des représentations des élèves, de leurs ressources et de leur déficit,
- des situations d'apprentissage: évaluation formative, formatrice. Il s'agit de repérer et d'utiliser les stratégies d'apprentissage et les difficultés d'apprentissage des élèves et leur mode de fonctionnement,
- le terme de l'apprentissage: évaluation formatrice, sommative. C'est le niveau du bilan de l'apprentissage et de l'inventaire des compétences acquises (Dériaz, Joanisse, Poussin, 1995).

➔ Concevoir des apprentissages: voir bro 1/1, p. 102;

Evaluation: voir bro 1/4, p. 19

➔ Questions concernant la conception: voir bro 1/4, p. 12

### Les moyens

Les moyens pour les enseignants d'éducation physique sont les contenus d'enseignement qui sont les savoirs à acquérir dans les situations d'apprentissage. Ils peuvent être répertoriés par autant de questions que se pose l'enseignant (voir tableau, p. 12). Hameline (1991) conditionne l'opérationnalisation d'un objectif au respect de quatre points:

- Description univoque *du contenu de l'intention pédagogique*
- Description d'une *activité de l'élève identifiable par un comportement observable*
- Mention des *conditions* dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester
- *Niveau de l'activité terminale* de l'élève et *critères* servant à évaluer le résultat.

### La réalisation

La réponse à ces questions permet d'entrer dans le temps de la réalisation. Pendant les trois temps de l'enseignement, le processus de régulation est permanent. Il sert la démarche formative qui sous-tend tout le processus d'enseignement.

### La planification de la leçon

- L'enseignant part des compétences visées, transversales ou spécifiques,
- choisit ensuite les activités privilégiées,
- définit les savoirs à acquérir,
- instaure les situations d'apprentissage,
- choisit et précise le mode d'évaluation,
- identifie les obstacles à la réussite,
- crée des situations destinées à aider les élèves.

"Une compétence est une visée de formation globale qui met en jeu plusieurs capacités dans une même situation."

(Jean Cardinet, 1991)



## 5 Réaliser

### 5.1 Le déroulement de l'enseignement

#### L'agencement de la leçon

Lors de la conception et de la planification de l'enseignement, plusieurs modèles sont pris en compte par l'enseignant. Ceux-ci comportent des constantes:

- l'apprentissage dépend de l'activité du sujet
- l'apprentissage subit l'influence du milieu.

Lorsque le maître élabore une situation d'apprentissage, il se demande quelles compétences sont visées. Chaque compétence suppose la coordination d'un ensemble de capacités, d'ordre informationnel, affectif, énergétique, mécanique.

La conception de la leçon se fait autour de quatre temps (tiré du Guide de l'Enseignant, 1994):

- déterminer les effets recherchés (objectifs spécifiques) dans une unité d'enseignement,
- les situer dans un domaine d'action, choisir l'activité qui répond le mieux à ces effets recherchés,
- déterminer les savoirs et connaissances à acquérir,
- élaborer les situations d'apprentissage et les modalités d'évaluation.

Pour faire vivre les situations d'apprentissage, les tâches prévues, le maître doit prendre en compte certains éléments:

- la structure de la leçon: par quoi commencer? Comment gérer le temps d'activité des enfants pour qu'il soit maximum? Quand arrêter la séance?
  - l'organisation de la classe: comment structurer le groupe selon les contenus et la nature des tâches prévues? Que feront les différents groupes s'ils existent? Les groupes seront-ils homogènes, si non, comment les constituer? Quel style d'enseignement choisir? Comment gérer l'espace disponible?
  - la gestion matérielle: quel matériel utiliser, quand, qui l'installe, comment?
- La leçon est une unité de temps que l'on pourrait intégrer dans un module ou une période qui serait le temps nécessaire à l'apprentissage. Cette intégration permet plus de souplesse car la durée des modules peut être modifiée en fonction des activités choisies, de l'acquisition des élèves.

#### La réalisation de la leçon, prise de contact

*Prise de contact avec les élèves:* accueillir les élèves, leur présenter le contenu, situer la leçon dans la progression du travail. Si ce n'est pas possible pour le maître d'arriver dans la salle avant les élèves, il est indispensable d'établir des règles ou d'installer des routines. Exemples: les élèves courent autour de la salle en comptant le nombre de tours qu'ils réalisent sans s'arrêter ou le nombre de pas qu'ils font pour chaque longueur, s'entraînent à lancer avec précision ou construisent un circuit selon un plan préparé à l'avance.

➔ Réaliser:  
voir bro 1/1, p. 109 ss.



➔ Le déroulement de  
l'enseignement:  
voir bro 1/1, p. 111 ss.

### Introduction, échauffement

L'échauffement doit être progressif, adapté au contenu de la leçon, physiologique (préparation à l'effort des fonctions cardio-vasculaires, locomotrices, neuro-psychologiques). Il doit aussi être le moment qui rassemble, qui crée l'ambiance, qui stimule et motive en indiquant le sens de cette préparation par rapport à son bien-être et à l'activité physique qui va suivre. Ce chapitre est largement inspiré du Manuel de l'Enseignant (1994).

➔ Aspects de la physiologie: voir bro 1/1, p. 24 ss.

### Les situations pédagogiques

La présentation des tâches est efficace si l'explication permet aux élèves de s'engager dans l'activité. Les tâches correspondent à un certain nombre de préoccupations:

- découpage du temps et de l'espace précis, matériel utilisé
- description de la tâche et critères d'évaluation
- consignes claires, compréhensibles par les élèves
- enthousiasme, mais langage calme et précis
- démonstration conforme ou proche de la réalité
- démonstration pertinente
- règles de sécurité précises et comprises des élèves
- observation active des démonstrations, engagement des élèves
- vérification de la compréhension
- précision des formes de groupement
- matériel utilisé
- signification de l'activité
- buts à atteindre
- présentation des opérations à conduire (modalités d'action qui permettent de réussir)
- précision sur l'action et les méthodes à conduire.

➔ Expériences corporelles: voir bro 2/4, p. 4,5; exercices de relaxation: voir bro 2/4, p. 22 ss.

En résumé, le maître définit les indicateurs principaux de l'adaptation à la situation permettant de proposer un travail correspondant aux différents niveaux des enfants et précise l'organisation.

### Retour au calme et bilan

*Sa durée* et son contenu varient beaucoup selon :

- l'activité pratiquée
- le niveau de sollicitation
- l'état de la classe
- l'environnement matériel.

Il peut se faire sous différentes formes, par exemple:

- jeux calmants
- moment de réflexion sur les pratiques du cours, ses réussites
- une analyse brève de la leçon
- des remarques des élèves sur un moment privilégié (aussi par écrit)
- des exercices de relaxation, des étirements
- une routine de mise au calme choisie parmi un répertoire appris
- un moment de rêve en musique, en visualisant un mouvement de la leçon
- la préparation mentale pour la leçon suivante (français, mathématiques ...)

*Le bilan* doit faire apparaître les résultats obtenus et les objectifs à court et à moyen terme.

Le vestiaire est un espace qui participe à la réussite de la leçon: le comportement doit y être réglé, la douche termine la leçon, l'organisation permet plus d'efficacité.

## 5.2 L'organisation de la classe

### Le fonctionnement du groupe classe

Le fonctionnement de la classe nécessite la prise en compte

- du cycle dans lequel se trouve la classe,
- de l'activité proposée,
- de la compétence de l'enseignant pour mener tel type d'organisation.

### Types d'organisation de la classe

**1. Collective: toute la classe:** l'enseignant voit tous les élèves, qui agissent ensemble. La quantité de travail est respectée. Les consignes sont les mêmes pour tous. C'est une situation sécurisante pour l'enseignant qui gère un espace d'évolution bien défini. Inconvénients: peu d'autonomie, consignes peu différenciées.

*Exemples:* jeux collectifs, chantés, dansés, d'opposition, de raquettes, activités athlétiques.

➞ Jouer ensemble à la balle:  
voir bro 5/4, p.10

**2a. Parcours unique:** une certaine densité de travail est obtenue. Les enfants apprennent à gérer l'espace de travail. Le risque est de favoriser la quantité de travail par rapport à la qualité, l'organisation exige beaucoup de rigueur au risque d'avoir des "bouchons" sur le parcours.

*Exemples:* activités gymniques, orientation en milieu aménagé, athlétisme.

➞ Sauter loin:  
voir bro 4/4, p. 22

**2b. Parcours parallèles identiques:** autonomie des enfants dans leur action. L'ajustement à la consigne est nécessaire sur tous les parcours. L'enseignant ne voit pas tout, il doit gérer les rotations, les changements. Il est difficile d'intervenir individuellement car il faut gérer l'organisation.

*Exemples:* athlétisme, natation, orientation.

**3a. Ateliers:** les enfants agissent en autonomie par rapport au maître et à l'organisation de l'atelier. L'enseignant peut différencier les tâches, les consignes et les interventions. Les élèves mémorisent les tâches ou suivent les indications données aux différents endroits (pancartes, tableaux, etc.). Il est évident que l'enseignant ne peut se trouver partout.

*Exemples:* jeux collectifs, natation, jeux de raquette, gymnastique.

➞ S'établir en avant par dessous la barre:  
voir bro 3/4, p. 19

**3b. Les enfants agissent en autonomie, à leur niveau d'apprentissage:** l'enseignant intervient individuellement pour aider un enfant en difficulté. Les enfants s'observent mutuellement et s'entraident. Cette organisation suppose une connaissance par les enfants du travail en atelier et une rigueur dans l'organisation et la supervision.

*Exemples:* jeux collectifs, de raquette, athlétisme, natation, gymnastique.

➞ Balancer, se balancer:  
voir bro 3/4, p. 18

**4. Petits groupes de travail:** chaque groupe d'enfants gère son espace de travail, son objectif d'apprentissage, son observation. L'enseignant est disponible pour aider un groupe à réaliser son contrat d'apprentissage. L'enseignant est la personne ressource (enseignement réciproque, autonome).

*Exemples:* jeux chantés et dansés, d'expression, d'opposition, orientation.

## 5.3 Pour faciliter l'enseignement

### Conseils pour le rangement et l'entretien du matériel

Le matériel doit être rangé dans un local facilement accessible.

- Indiquer les places des engins sur le sol à l'aide de ruban adhésif.
- Donner des consignes précises: qui, quoi, combien, comment, où?
- Désigner les élèves qui participent à la mise en place et au rangement, éventuellement établir un tournus, donner des tâches permanentes pour une période. Les autres élèves doivent avoir une autre tâche à effectuer (la roue, un exercice d'équilibre ...). L'exercice ne doit pas nécessiter de mesure de sécurité spéciale.

### Les formes de groupement

L'un des éléments de la différenciation en pédagogie est le travail en groupes différenciés. Les élèves sont amenés à travailler par groupes, de manière autonome, avec leurs pairs.

- Pas de groupements, classe entière: réussir à suivre les contraintes, à s'adapter, oser demander, se manifester si les consignes ne sont pas claires ou pas comprises.
- Groupements arbitraires permanents: groupes hétérogènes. Communication facile entre les élèves. L'intervention du maître se fait au sein de groupes restreints. Le matériel est utilisé de manière optimale.
- Groupements par niveaux permanents: vers une plus grande homogénéité. Les tâches sont plus adaptées, l'intervention du maître est facilitée. On peut aussi imaginer faire des groupes travaillant sur des objets différents: danse et jonglerie, football et course...
- Groupements alternés: homogènes (intérêts, besoins...) ou hétérogènes (échanges, enseignement mutuel ...): possibilité de réajustements et de communication parmi les élèves qui se diversifient dans leurs activités et niveaux.

### Tâches

La tâche va être adaptée aux différents groupements, aux possibilités de réalisation des élèves. Si elle est différenciée, elle permet de réguler l'apprentissage et de s'ajuster sans cesse au potentiel de l'élève. Les tâches peuvent être:

- *identiques pour tous, stéréotypées*: appropriées à une frange d'élèves. Si la tâche est non définie, les élèves atteignent vite leur plafond suivant leur potentiel, ou alors ils sont continuellement dépassés ou n'apprennent rien (la tâche ne pose aucun problème aux plus forts par exemple).
- *variées pour éviter la monotonie*: les modifications, variations de la tâche peuvent motiver certains élèves, qui y retrouvent un sens, qui la trouvent intéressante car elle est adaptée à leur niveau, parce qu'elle représente aussi un défi.
- *adaptées en fonction des difficultés* et des réussites des élèves: en liaison avec les groupements et l'évaluation: prise en compte des différences de rythmes, de potentiels, de possibilités motrices ou intellectuelles, de styles cognitifs, de représentations ...



➔ Equipes et tournois:  
voir bro 5/4, p. 22

La situation problème est une solution intéressante à cette prise en compte. Le maître a un rôle différent selon les styles d'enseignement choisis. Il va de l'intervention, répétition de la consigne, à des interventions interactives.

## 6 Evaluer

### 6.1 Utilité, nécessité et fonctions de l'évaluation

L'évaluation appartient à un processus plus complexe qui est l'apprentissage. Les effets de l'évaluation s'exercent à court et à long terme. Elle est destinée au domaine privé ou public. Dans l'immédiat, l'évaluation agit sur l'estime de soi, sur sa façon de réagir à un bilan du résultat. Dans le long terme, elle devrait servir à établir des stratégies, elle permet de redéfinir un projet, de participer à la recherche de sens. Elle sert à fixer des objectifs et à différencier l'enseignement.

#### Fonctions de l'évaluation

- **diagnostique:** elle fournit les indications nécessaires et suffisantes pour établir "le plancher" des compétences des élèves. Le maître identifie les savoirs de l'élève pour connaître son degré initial de maîtrise.
- **pronostique ou prédictive:** elle sert à orienter les élèves, les parents et est liée à l'orientation en vue d'un apprentissage déterminé. Elle est du domaine public.
- **sommative ou certificative:** elle permet de classer, d'attester du niveau des connaissances acquises et est destinée à être rendue publique.
- **formative:** elle permet au maître d'aider l'élève à réguler ses apprentissages et sert à fournir des repères assurant le contrôle de l'adéquation des stratégies choisies et du potentiel de l'élève. Elle est réservée à un usage interne.
- **formatrice:** l'enseignant est dans ce cas une personne ressource, un conseiller. Elle permet d'informer l'enseignant sur les conditions dans lesquelles l'apprentissage se déroule et permet d'adapter son dispositif pédagogique. L'élève est associé aux principes de régulation de ses apprentissages.

#### Modes d'évaluation

L'évaluation intervient à n'importe quel moment dans l'apprentissage. En phase initiale:

- elle déclenche une prise de conscience, génère la motivation, laisse entrevoir des éléments correctifs, une nouvelle stratégie...
- elle révèle suffisamment tôt les obstacles à l'apprentissage, les fausses interprétations de la tâche, les stéréotypes...
- elle aide l'élève à se situer par rapport à l'objectif, à modifier son attitude face aux tâches proposées, à utiliser d'autres approches, méthodes ...
- elle permet à la fois de se représenter ses compétences et de les comparer avec le résultat attendu (auto-évaluation).

Durant l'apprentissage, elle permet une régulation constante, une opération d'ajustement.

➔ Evaluer:  
voir bro 1/1, p. 115 ss.



➔ Les fonctions de l'évaluation: voir bro 1/1, p. 116

➔ Quel est le niveau acquis par les élèves?

➔ De quoi les élèves sont-ils capables? Ont-ils choisi les bonnes stratégies?

## Cadre de références

Tout dispositif d'évaluation a un cadre de références qui permet de comparer:

- *la norme sociale*, qui s'applique à un ensemble de personnes, groupe, classe, etc. Le résultat obtenu par l'élève correspond à une norme à atteindre. Les références sont dans ce cas normatives. Les performances mesurées peuvent constituer un véritable système de repères relativement objectif. Le classement ainsi obtenu peut être sujet à comparaison qui peut être stimulante ou décourageante selon l'image que l'élève a de lui-même. Dans les sociétés à dominante sélective, ce mode d'évaluation est souvent privilégié. Il est apprécié par les élèves ayant le sens de la compétition.
- *la norme individuelle*, qui définit un résultat obtenu en fonction de critères de compétences préalablement établis, connus des élèves. Ils ne servent pas de comparaison avec les autres, mais sont une indication de progrès ou de déficit par rapport à la performance individuelle et au résultat attendu. Cette norme correspond à la norme critérielle: elle dépend moins du contexte social et du niveau de performance du groupe. Elle est souvent privilégiée dans la pédagogie de la différenciation. Elle évite à l'élève le sentiment d'avoir travaillé, progressé pour "rien".

➡ Tests d'athlétisme: voir bro 4/4, pp 17, 18, 20, 30, 33 et bro 4/1, p. 11; Tabelles: voir bro 4/4, pp. 11, 17, 23, 25

🌀 Sens et interprétation: voir bro 4/1, p. 3 ss.

## 6.2 Procédés d'évaluation

Si l'on veut prendre en compte la personnalité globale de l'enfant et lui donner la possibilité de l'exprimer par le mouvement, par des activités physiques, l'éducation physique doit développer une large panoplie de procédés d'évaluation. Elle peut trouver des moyens de faire valider cette évaluation dans le système scolaire par la mise d'une note, la tenue d'un livret d'aptitudes physiques, d'un carnet des progrès ...

Cette reconnaissance passe certainement par une meilleure auto-évaluation (de la part des enseignants). En effet, la double appartenance – institutionnelle (l'école) et culturelle (le sport, la danse) – est une gestion difficile et reste une question essentielle lorsque l'on parle de la place de l'éducation physique à l'école. L'usage de l'évaluation constitue l'un des moyens privilégiés de cette gestion difficile, parce que porteuse de contradiction. Elle permet de tenir compte des deux aspects de l'activité, le mouvement servant de médiateur.

Qu'il s'agisse de *notes ou de carnet* de remarques, il est indispensable que les élèves soient parfaitement renseignés sur les critères d'évaluation et que la valeur des notes soit relativisée, en fonction de l'usage (interne ou public) qu'on en fait. *Le statut de l'erreur* est déterminant. L'erreur est un élément constitutif et non fautif de l'action. Elle peut permettre de repérer des dysfonctionnements de compréhension, d'interprétation. Dans toutes les situations entraînant un risque, il est évident qu'elle est à éviter.

Les brochures pratiques proposent quantité d'exercices à combiner, varier qui peuvent faire l'objet d'évaluation, à condition que les exigences correspondent au potentiel de développement des élèves et que les critères soient précis et connus.

## Sources bibliographiques et prolongements

BAAKE, D.:	DIE 6-bis 12jährigen. Weinheim/Basel: Beltz 1993.
BONHOMME, G. et coll.:	Le guide de l'enseignant. EPS. Paris 1994.
BUI-XUAN, G.:	Enseigner l'éducation physique. Editions AFRAPS Paris 1993.
BUSSARD, J.C., ROTH, F.:	Education physique et différenciation pédagogique. Ed. ASEP. Berne 1993.
CARDINET, A.:	Pratiquer la médiation en pédagogie. Dunod. Paris 1995.
DELIGNIERE, D., DUCRET, P.:	Objectifs et contenus de l'EPS: transversalité, utilité sociale et compétence. EPS/ 243, pp. 9 - 13. Paris 1993.
DEVELAY, M.:	De l'apprentissage à l'enseignement. ESF. Paris 1992.
EIDG. SPORTKOMMISSION, ESK:	Lehrmittel Sporterziehung, Bd. 1. EDMZ. Berne 1996.
FARGIER, P.:	Pour une éducation du corps par l'EPS. ESF. Paris 1997.
HOTZ, A.:	Apprentissage psycho-moteur. Vigot. Paris.
HOUSSAYE, J.:	Autorité ou éducation? ESF. Paris 1996.
JOANISSE, R., DERIAZ, D.	Une expérience de formation didactique en éducation physique. CRPP.
POUSSIN, B.:	Genève 1995.
KURZ, D.:	Elemente des Schulsports. Schorndorf 1979.
LAURENT, M.:	L'enfant par son corps. Actio. 1987.
MEIRIEU, PH.:	Apprendre...oui, mais comment ? ESF. Paris 1989.
MEIRIEU, PH.:	Enseigner, scénario pour un métier nouveau. ESF. Paris 1990.
PAILLARD, J.:	Itinéraire pour une psychophysiologie de l'action. Actio. 1986.
PERRENOUD, P.:	Construire des compétences dès l'école. ESF .Paris 1997.
PIAGET, J.:	Biologie et connaissance. Gallimard. Coll. Idées. Paris 1973.
PIAGET, J.:	Réussir et comprendre. PUF. Paris 1974.
SCHERLER, K. / SCHIERZ, M.:	Sport unterrichten. Schorndorf 1993.
SIEDENTOP, D.:	Apprendre à enseigner l'éducation physique. Editions Marquis. Montmagny 1994.
VYGOTSKY, L.S.:	"Le problème de l'enseignement et du développement mental", in: Schneuwly B. et Bronckart J.-P.. Vygotsky aujourd'hui. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1985.

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