

Construire des connaissances en EPS

La collection **Corpus**® *L'EPS au collège et au lycée* se donne pour objectif de :

- fournir une information sur l'état des réflexions et des pratiques ;
- aider les enseignants à identifier ce que les élèves doivent apprendre en termes de savoirs fondamentaux en relation avec les programmes ;
- tisser les liens entre le disciplinaire, l'interdisciplinaire et le transdisciplinaire, à l'occasion des pratiques d'enseignement ;
- proposer des pistes d'innovation pour une EPS à la fois instruction et éducation.

Chaque ouvrage publié vise à contribuer à

- la mise en place d'unités d'enseignement, de séances d'activités organisées en leçons et en niveaux d'apprentissage ;
- l'enrichissement des références d'appui pour enseigner et former ;
- la mise en perspective des APSA dans toute démarche d'éducation physique et sportive ;
- enseigner par connaissances, compétences et méthodes de travail, tout en conférant du sens et de la cohérence à tout apprentissage scolaire.

La collection est dirigée par Michel Delaunay, IA-IPR honoraire, chargé de mission d'inspection générale entre 1994 et 2001.

Les auteurs

Coordination

Claude Volant, IA-IPR EPS (académie de Rennes),

avec la collaboration précieuse de Yves Éveillard, professeur agrégé, chargé de mission à l'inspection pédagogique régionale, Julien Gagnebien et Nathalie Volant, professeurs agrégés d'EPS.

Cet ouvrage collectif doit beaucoup à la mise en synergie des différents groupes de réflexion de l'académie de Rennes :

Le groupe des IA-IPR

Michel Buttifant, Yann Coquet, Yves Éveillard, Daniel Hervé, Claude Volant.

Le groupe « Programmes collège »

Yann André, Gaëtan Baldié, Guillaume Buttifant, Valérie Billy, Isabelle Cillard, Marie-Pierre Debouche, Hervé Dirou, Pascal Fabre, Martine Geffrouais, Philippe Geffrouais, Evelyne Glad, Laurence Gouyat, Ronan Guillemot, Yves Hogrel, Jean-Pierre Hourmant, Hervé Huon, Jean-Yves Jubeau, Sandra Latimier, Katy Layec, Cédric Le Guen, Pierrick Le Toquin, Daniel Marolleau, Michel Marquet, Michel Mével, Tiphaine Moisan, Angélique Palaric, Didier Périou, Gildas Perrin, Frédérique Rip, Pierre Schatz, Pierre Véron, Jean-Marc Volant.

Le groupe académique de réflexion pédagogique

Sous le pilotage de Gilles Kermarrec et Claude Volant : Éric Abiven, Valérie Billy, Yves Éveillard, Stéphane Galerne, Liliane Laventure, Samuel Le Gaouyat, Jean-Jacques Le Pesque, Nathalie Volant.

Le groupe académique d'innovation pédagogique

Thierry Calcagno, Julien Gagnebien, Sylvain Guénard, Joël Guillou, Fabienne Henry, Anne-Claire Houzé, Jocelyn Leroy, Catherine Le Corguillé, Cédric Le Guen, Yoann Pouliquen, Frédérique Rip, Jacques Salaün, Alain Saint-Jalmes, Nathalie Volant.

Remerciements

aux enseignants et aux élèves du collège du Landry à Rennes et du collège de Mordelles.

DIRECTRICE DE PUBLICATION : Ève Avigo

COORDINATION ÉDITORIALE : Hélène Audard

COUVERTURE : David Tessier

MISE EN PAGE, CROQUIS : Marie-Pierre Leherissey

PHOTOGRAPHIES : Jean-Yves Jubeau, Pascal Combettes

Corpus 2 L'EPS au collège et au lycée

Collection dirigée par Michel DELAUNAY

Construire des connaissances en EPS

Coordonné par Claude Volant



Catalogage

Volant Claude, Éveillard Yves, Gagnebien Julien, Volant Nathalie
Construire des connaissances en EPS. Rennes : CRDP de Bretagne, 2009. 144 p.
(Corpus 2 L'EPS au collège et au lycée)

ISBN 978-2-86634-426-9

MOTBIS : EPS (éducation physique et sportive)
socle commun de connaissances et de compétences / collège

DEWEY : 796.07

Public concerné : professeurs, étudiants

ISSN 1633-4469

ISBN 978-2-86634-426-9

© CRDP Bretagne, 2009
92 rue d'Antrain – CS 20620 – 35706 Rennes cedex 7

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L. 122-4 et L. 122-5, d'une part que « les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite ». Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du code pénal.

Sommaire

Introduction	7
Les activités athlétiques	21
Demi-fond	22
Haies.....	26
Saut en hauteur	30
Javelot	34
Multibond	38
Relais vitesse	42
Les activités de natation sportive.....	47
Natation de vitesse.....	48
Natation longue	52
Les activités physiques de pleine nature ou en reproduisant les conditions	57
Canoë-kayak.....	58
Course d'orientation	60
Escalade	66
Les activités gymniques.....	71
Acrosport	72
Gymnastique sportive.....	76
Les activités physiques artistiques	81
Arts du cirque	82
Danse	86
Les activités de coopération et d'opposition : les sports collectifs	91
Basket-ball	93
Football	96
Handball.....	100
Rugby	104
Volley-ball	108
Les activités d'opposition duelle.....	113
Badminton.....	114
Tennis de table	118
Boxe française.....	123
Lutte.....	126
Programme de l'enseignement de l'EPS en collège	131
Liste nationale des APSA	137

Introduction

Une démarche d'identification de contenus d'enseignement au collège : des principes du socle commun à des exemples particuliers dans différentes APSA

Les nouvelles orientations de la politique de l'Éducation nationale, présentées en particulier par la loi d'orientation du 23 avril 2005 et le décret d'application du 1^{er} juillet 2006, ont conduit l'Inspection générale de l'éducation physique et sportive à engager une nouvelle réflexion sur les programmes. Ce travail s'est déroulé en plusieurs phases dans le cadre d'une commission nationale composée d'inspecteurs (généraux et territoriaux) et de professeurs de collège.

Au cours d'une de ces phases, l'Inspection générale a sollicité les Inspections pédagogiques régionales pour obtenir des contributions de professeurs sur les vingt-cinq APSA supports. L'académie de Rennes s'est impliquée fortement dans cette demande, puisque quarante-quatre enseignants ont accepté de répondre et de renseigner les documents supports proposés. C'est pour ne pas perdre la richesse et la qualité de ces productions que l'inspection pédagogique régionale a décidé, sous l'autorité de monsieur le Recteur et de l'Inspection générale, de les harmoniser et de les publier. Est ainsi offert aux enseignants un document rassemblant des exemples de déclinaison de compétences attendues, intégrant les notions présentées dans le socle commun et conduisant à l'identification de contenus d'enseignement.

Afin de favoriser la lecture et la compréhension de ce document, il a semblé utile de présenter les principes de sa construction.

Un principe de conformité aux programmes : s'inscrire dans l'actualité de l'EPS

Ce travail s'appuie en permanence sur les exigences édictées dans les programmes. Celles-ci, pour être mises en pratique, demandent à être lisibles, claires, cohérentes. Les propositions des nouveaux programmes portent la marque de cet effort ; ils exposent les éléments de composition de la discipline. On parle d'un modèle de la discipline (ou d'une « matrice disciplinaire » dans les projets de programmes de la voie professionnelle). Ce « modèle ouvert » de l'Éducation physique et sportive affiche, entre autres, au niveau conceptuel : une finalité (trois objectifs) et des compétences à acquérir en EPS au collège (les compétences attendues dans les APSA de la liste nationale).

Ces différentes notions présentent l'avantage d'intégrer les concepts de connaissances, capacités et attitudes, exigés par le socle commun. C'est l'articulation de ces concepts, à envisager d'une façon simple et fonctionnelle, qui paraît décisive dans l'identification des contenus d'enseignement.

Un principe générateur : former des élèves physiquement et socialement éduqués

C'est celui qui fonde le modèle et qui se révèle dans la finalité des programmes du collège. La prise de position éthique arrêtée dans la finalité, n'est pas neutre. Elle vise à la construction d'un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué.

La toile de fond de l'EPS est bien dans cette volonté affichée de former des élèves physiquement et socialement éduqués. Cette finalité est, en effet, un enjeu majeur de la discipline parce qu'elle fait de la culture motrice que montre un élève dans une situation adaptative, le pilier organisateur de l'EPS à l'école.

En avançant cette idée de « culture motrice », l'objet de l'éducation physique scolaire est avant tout défini comme étant une éducation des conduites motrices. Si l'on considère chaque élève comme une totalité (ré)agissante, qui fait, pense et ressent, alors cette définition met en avant la nécessité d'offrir à chaque élève, tout au long de son cursus scolaire, la possibilité de vivre en complémentarité des situations qui visent à :

- L'ouverture au temps présent (en vivant des expériences corporelles variées, actuelles, qui permettent une confrontation motrice au monde d'aujourd'hui).
- L'adaptation à un contexte (en donnant à voir son adaptabilité optimale dans les situations qui lui sont proposées, car il comprend ce qu'il fait).
- La relation aux autres, la façon d'être et d'appréhender son environnement social, culturel... (en exprimant sa valeur citoyenne en actes).

Avec la présentation de ce principe fondateur, se dévoilent aussi les « ingrédients » indispensables à la construction d'un élève physiquement et socialement éduqué.

Un principe organisateur : les trois composantes de l'apprentissage

Ce dont il est question ici, c'est l'acceptation de la complexité de l'acte d'apprentissage en EPS. Il ne s'agit pas seulement de réaliser pour réussir, mais aussi de mettre au service de cette exécution toutes les formes d'intelligence impliquées (langagière, réflexive, motrice, sociale, civique...), qui concourent au succès d'une situation.

Réussir, n'est pas seulement réaliser, c'est aussi penser ou encore s'investir. Réalisation, pensée, investissement, voilà identifiées trois composantes constitutives de l'apprentissage, qui organisent l'activité de l'élève en situation adaptative.

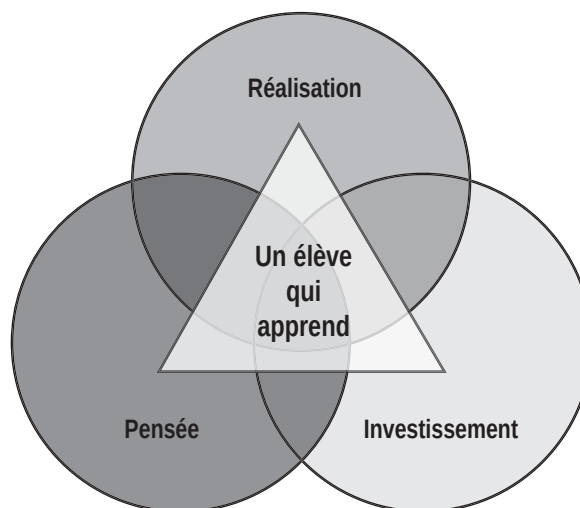
Ces trois composantes, déclinées en modes fondamentaux, constituent la toile de fond des programmes. Elle génère des contenus d'enseignement organisés autour de deux ensembles de compétences (propres et méthodologiques/sociales), qui s'articulent et interagissent constamment dans la pratique.

Toute situation adaptative qui implique l'élève dans des apprentissages doit donc prendre en compte la combinaison de ces trois composantes fondamentales ou, pour se référer aux textes des programmes, provoquer la combinaison des compétences propres, méthodologiques et sociales.

Autrement dit, chaque composante contribue à la construction de l'adaptabilité de l'élève dans une situation donnée et, de fait, recèle un lot de contenus que l'enseignant doit nommer pour les enseigner.

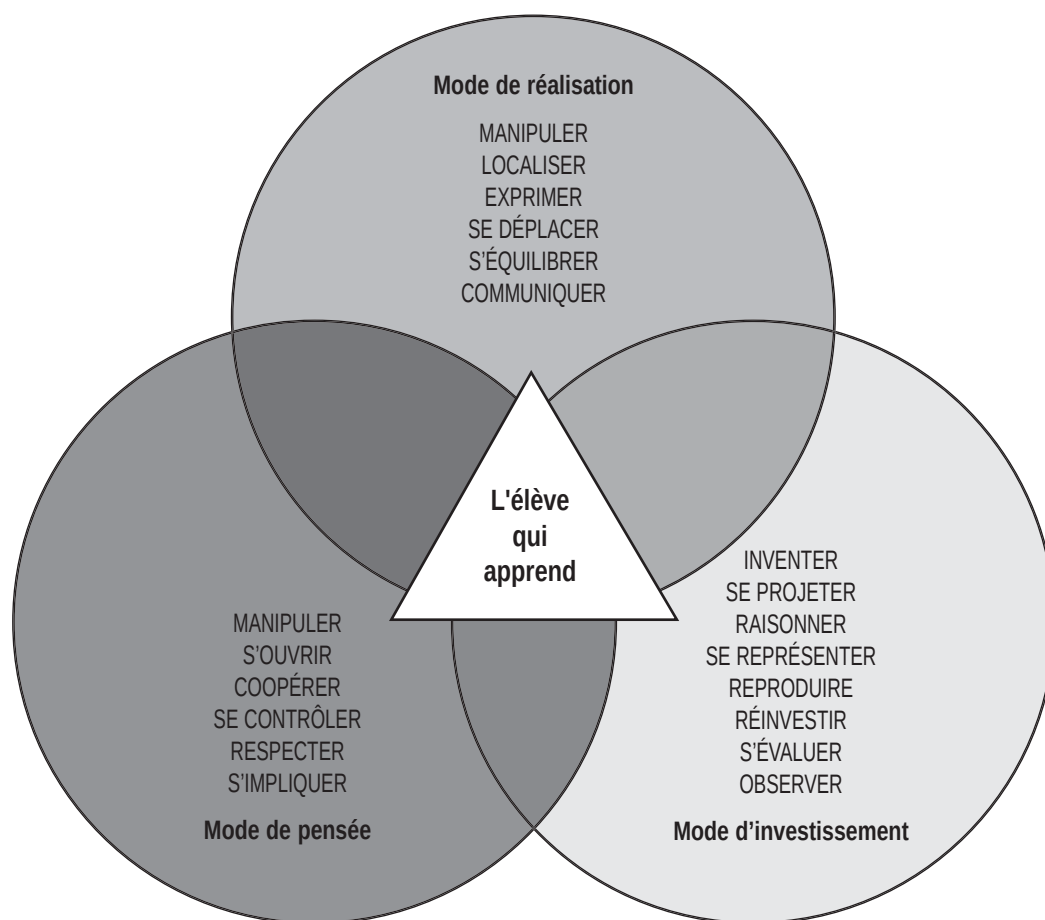
Bref, pour faire apprendre un élève, l'enseignant a besoin d'avoir un modèle d'organisation de cet acte. En choisissant trois axes, imbriqués dans deux ensembles de compétences, l'institution affiche son orientation « politique » pour former un élève physiquement et socialement éduqué. C'est l'organisation de ce modèle qui est présentée ici.

Modèle d'organisation de l'acte d'apprentissage



Si l'on veut s'attacher à pénétrer la complexité de ces composantes, très vite se pose une question : qu'y a-t-il de fondamental à apprendre à l'intérieur de chacune d'entre elles ? Pour éviter un trop grand émiettement des réponses, le choix d'un cadre d'analyse présentant une catégorisation des modes engagés est un passage obligé. Le modèle général qui suit présente, pour chaque composante, les modes fondamentaux, supports des activités opératoires du sujet.

Les modes d'implication fondamentaux de l'élève en EPS



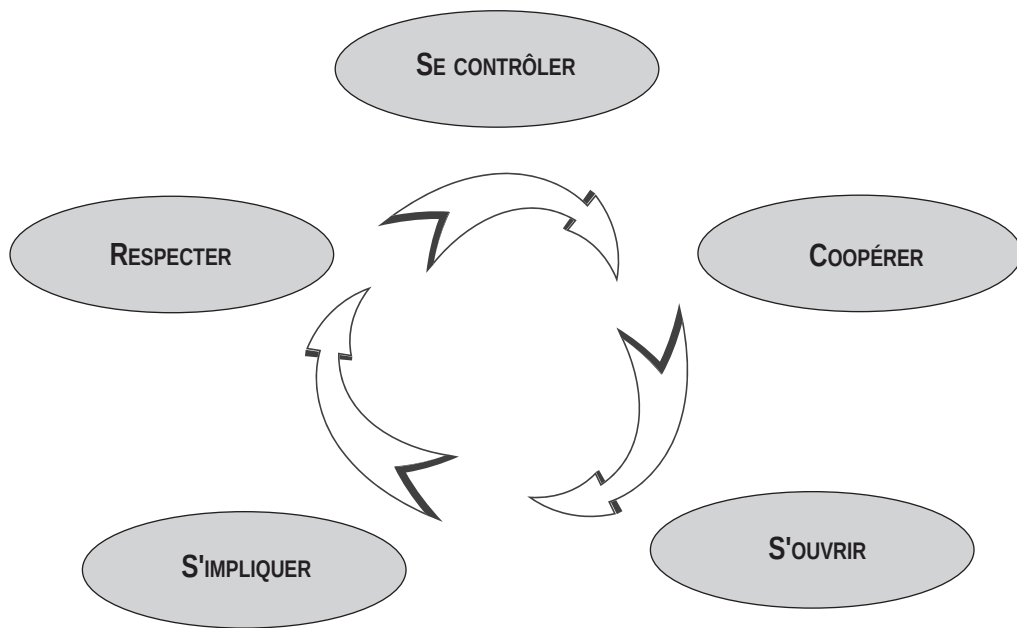
L'élève qui cherche à s'adapter dans une situation particulière mobilise et articule un certain nombre de modes. C'est la constitution de ce réseau singulier qui structure l'acte d'apprentissage.

La présentation « séquencée » de chaque composante est choisie, ici, pour aider à la compréhension du modèle.

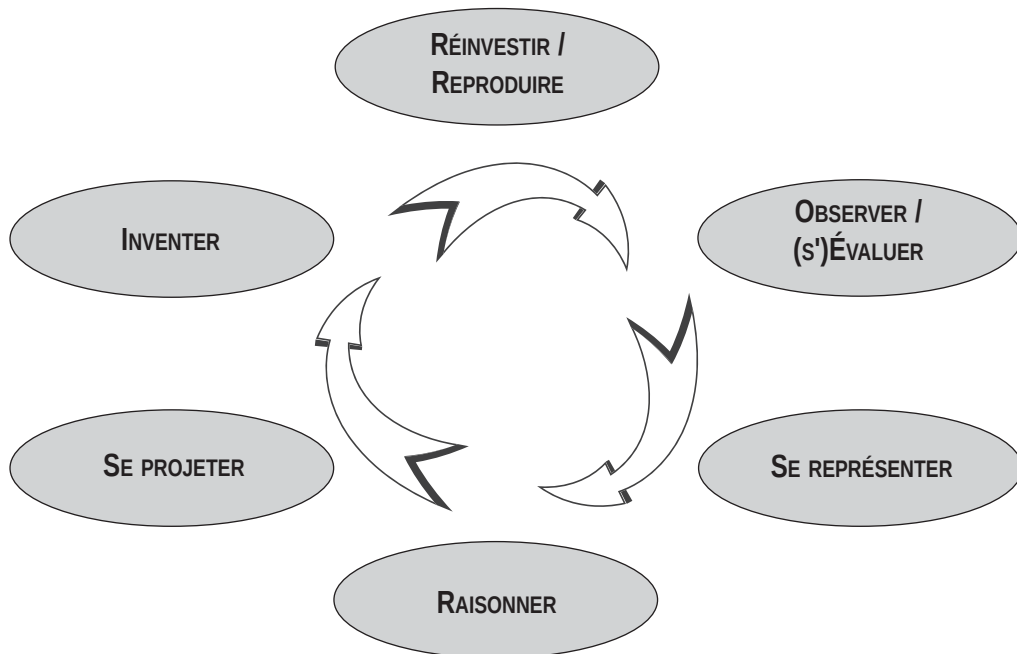
Dans chaque composante, les modes affichent l'ensemble des activités opératoires de l'élève lors d'un apprentissage. Bien évidemment, tous les modes ne sont pas obligatoirement sollicités dans les contextes que rencontre l'élève. Ces modes établissent un réseau de relations entre eux ; ils constituent un « système singulier ».

C'est la singularité du contexte qui détermine l'ordre et le choix des mises en relation de ces modes, et offre à l'enseignant une délimitation de son champ d'intervention. Les multiples connexions entre les modes témoignent de cette idée de choix en fonction du contexte.

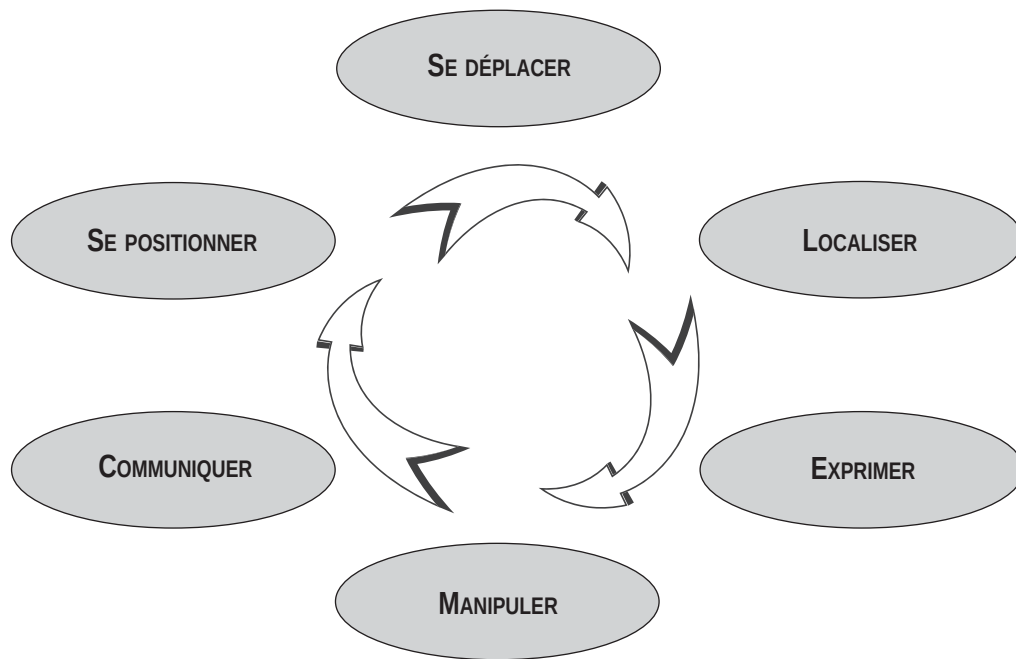
Les modes d'investissement fondamentaux



Les modes de pensée fondamentaux



Les modes de réalisation fondamentaux



Un principe opératoire : mettre en œuvre des capacités

Les objectifs présentés dans le programme 2008 mettent en exergue les orientations d'une culture motrice scolaire. Cette culture motrice atteste de la maîtrise des conduites motrices produites par les élèves.

Lire une trajectoire, par exemple, se donne à voir par la réussite d'un renvoi au volley-ball, par l'interception d'une transmission au football, par une frappe d'attaque au tennis de table... Si les effets de ces conduites sont observables, leurs causes restent toutefois hypothétiques : l'enseignant devra, pour expliquer le résultat observé, inférer soit un placement anticipé des différentes parties du corps, soit une vitesse de réaction adaptée, etc. Ce réseau de causes constitutives de la lecture de la trajectoire illustre les contenus d'une capacité propre à la composante de réalisation. Mais, pour apprendre à lire une trajectoire, l'élève est sollicité dans sa réflexion. L'enseignant va l'inviter à organiser ses modes de pensée et ainsi, lui proposer des mises en relation d'indices significatifs. La construction d'une mise en relation entre des indicateurs de réussite et des indicateurs de réalisation se révèle comme l'élaboration d'une capacité de pensée. Celle-ci participe de fait à l'évolution de la conduite motrice.

De la même manière, la troisième composante de l'apprentissage joue un rôle facilitateur dans l'adaptation. En effet, l'apprentissage de la lecture d'une trajectoire dépend aussi de la maîtrise des réactions d'un individu face aux événements qu'un contexte peut produire. Pondérer ses réactions face à un événement déstabilisant, c'est aussi s'engager dans la construction d'une

capacité d'investissement. Ici aussi, « l'affectivité est l'une des clés des conduites motrices ».

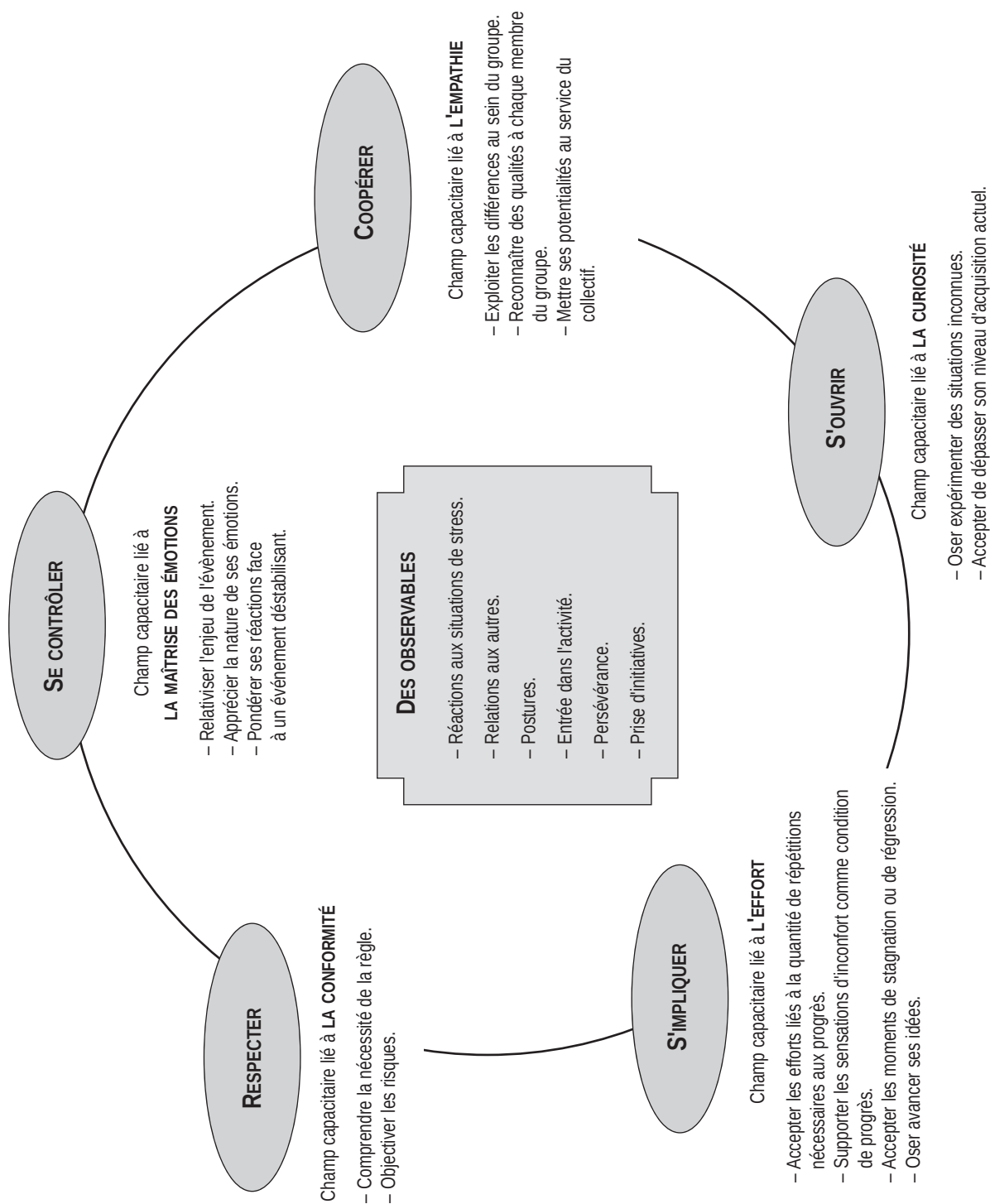
Lire une trajectoire, mettre en relation des indicateurs de réussite et des indicateurs de réalisation, pondérer ses réactions face à un événement déstabilisant, voilà trois exemples de capacités de réalisation, de pensée et d'investissement.

Ces exemples montrent que les capacités attestent d'un pouvoir d'agir adapté dans des situations qui se ressemblent et caractérisé par un réseau d'éléments invariants ; en ce sens, elles ont un caractère transversal de transférabilité ou de généralisation. La capacité est donc la mise en réseau d'éléments utiles au traitement de situations particulières.

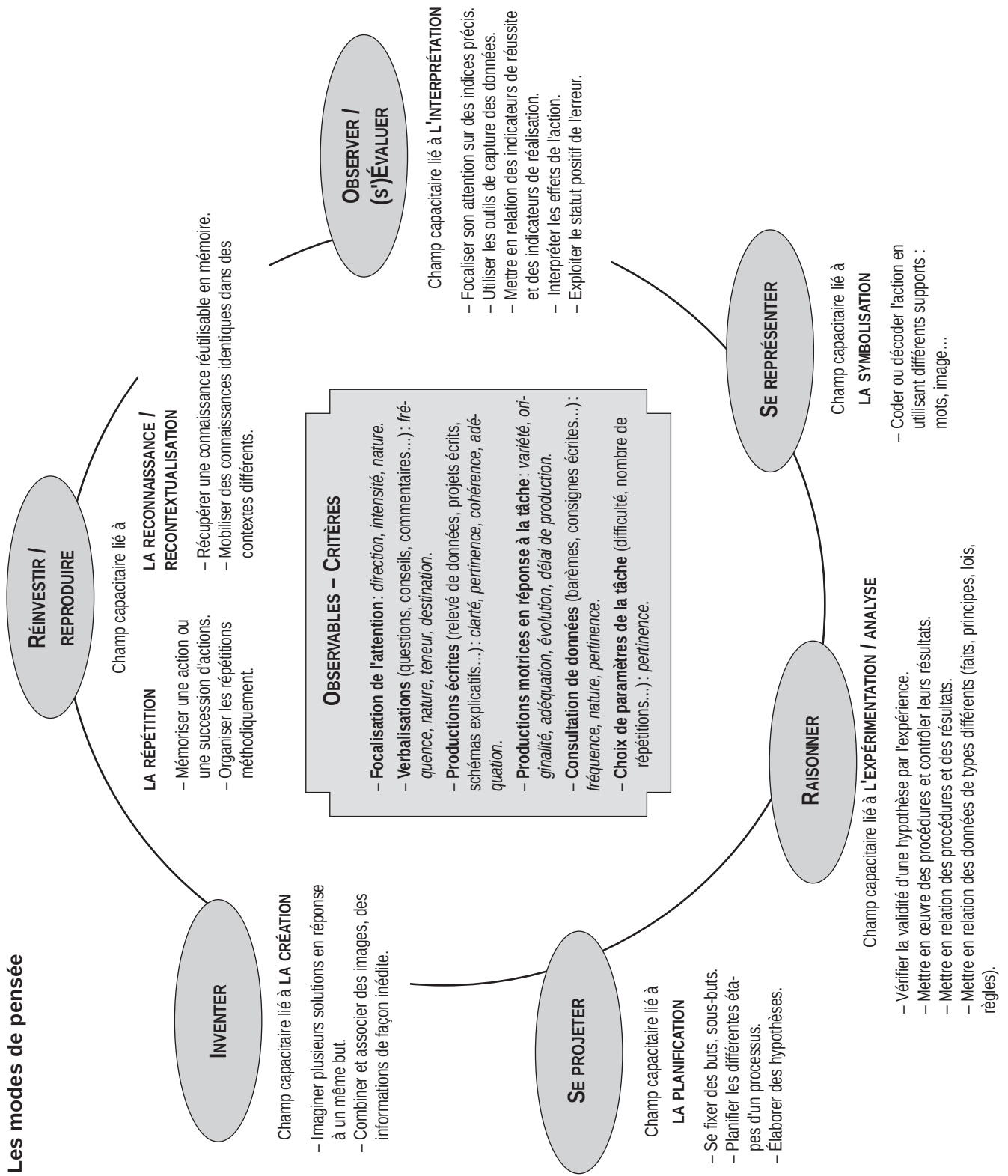
À la modélisation précédente, on peut alors intégrer le concept de capacité, qui se présente comme une notion « opératoire » de l'identification des contenus. Ces capacités peuvent être regroupées en champs capacitaires, de manière à faciliter l'identification des contenus d'apprentissage.

Même si toute représentation graphique d'un acte complexe est obligatoirement réductrice, trois idées directrices président à la schématisation qui suit :

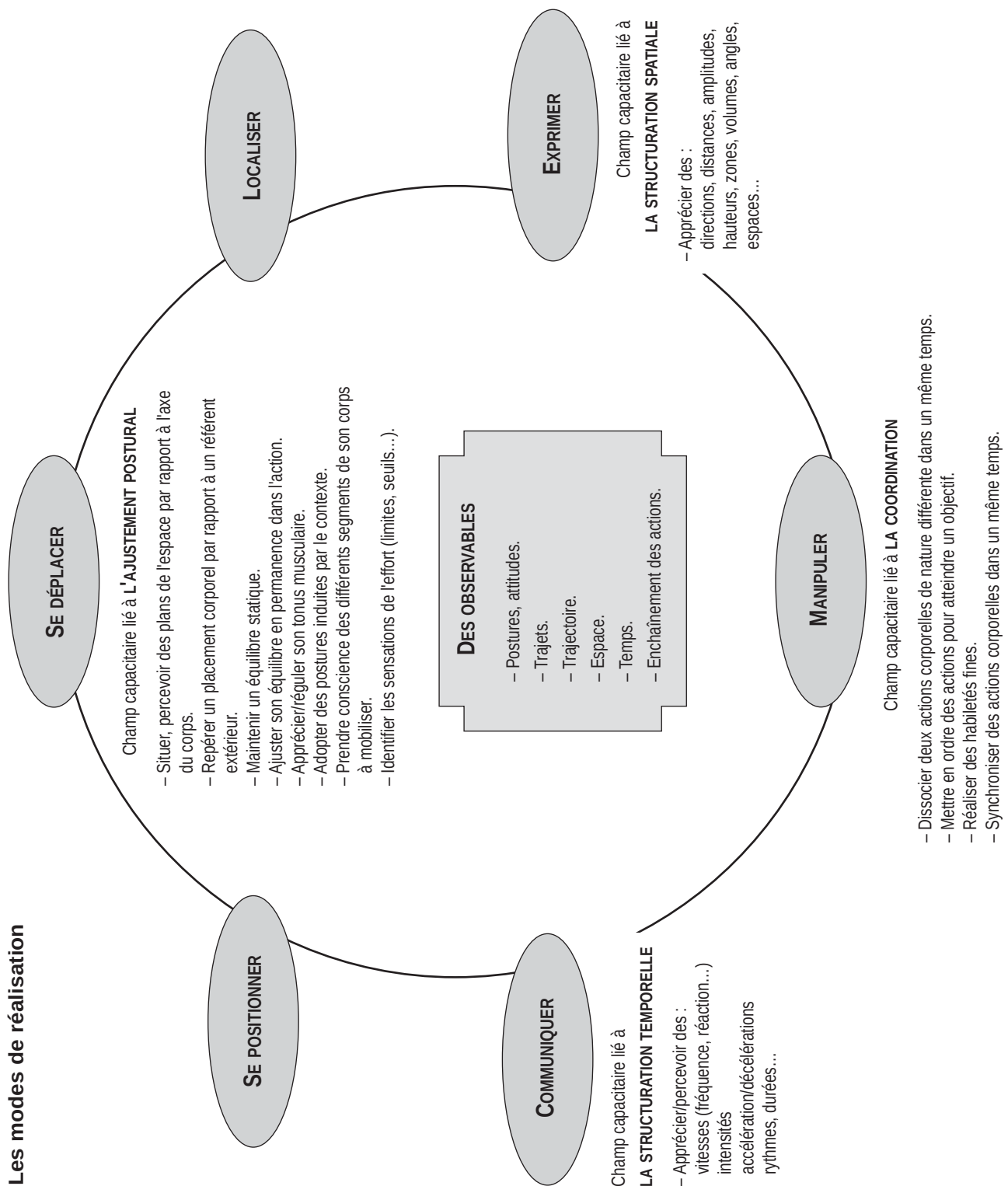
- La mise en relation prioritaire d'un champ capacitaire à identifier (issu d'une classification empirico-logique) avec des modes choisis. Autrement dit, les bulles périphériques des modes sont reliées « géographiquement » aux capacités dans les domaines de l'investissement et de la pensée. Dans le domaine de la réalisation, les quatre champs capacitaires retenus semblent devoir établir des relations permanentes avec les combinaisons des six modes choisis.
- La formulation des capacités à développer.
- La mise en évidence d'observables (et de critères) de ces capacités. En effet, dans le modèle choisi, tous les effets des capacités s'observent dans des actions relatives à la réalisation, à la pensée et à l'investissement.



Les modes de pensée



Les modes de réalisation



Un principe de contextualisation : s'adapter à une situation spécifique

L'EPS, pour démontrer sa valeur ajoutée de formation (son essence) a besoin d'un contexte adaptatif (d'existence) qui sert de support pour enrichir la culture motrice de l'élève. Les APSA constituent ces supports adaptatifs. De par leurs différences, elles offrent chacune une variété d'acquisitions originales. C'est leur complémentarité qui structure la richesse du patrimoine culturel. L'EPS ne peut donc se concevoir sans la confrontation à un contexte spécifique, choisi pour ce qu'il peut apporter à des élèves, qui va imposer à l'élève de choisir et de mobiliser les capacités nécessaires pour traiter la situation.

La contextualisation détermine donc les réactions des élèves. C'est par cette adaptation à un contexte singulier, provoquant la mobilisation d'un réseau spécifique de capacités exprimées dans les actions qu'il produit, que l'élève devient compétent.

La compétence est alors une mise en œuvre efficace de capacités choisies pour obtenir une juste adaptation à la classe de situations rencontrées ou pour atteindre les buts fixés. Elle exige donc la maîtrise d'un certain nombre d'actions (regroupées en « classes »).

Cette mise en œuvre se réalise dans les trois composantes complémentaires de l'apprentissage (réalisation, pensée et investissement) et génère chez les élèves des effets identifiables. La maîtrise de ces effets « multi-composantes » qualifie la compétence de « compétence attendue ».

La compétence attendue combine ainsi des capacités particulières, qui s'expriment dans des actions spécifiques. Pour mettre en jeu ces capacités, l'élève mobilise tout un réseau d'éléments utiles au traitement de la situation.

Ces éléments représentent les connaissances, celles-ci étant définies comme une construction personnalisée résultant de l'activité du sujet, qui intègre des informations extérieures (issues de l'environnement, de principes, de règles, de procédures...) pour s'adapter à une situation donnée.

Les connaissances ont pour source les champs de capacités, révélées dans des actions spécifiques à un contexte, engageant les composantes de la réalisation, de la pensée et de l'investissement. Si les capacités sont à solliciter et à développer, les connaissances, quant à elles, constituent les contenus de l'apprentissage à construire.

Un principe d'orientation de l'action : s'engager pour progresser

Pour achever l'intégration des notions du socle commun, il reste à positionner le dernier concept du modèle : celui d'attitude.

Les différentes définitions de la littérature s'accordent sur le fait que l'attitude est une « prédisposition à l'action » ou encore une position plus ou moins stabilisée d'une personne envers un objet (personne, groupe, situation, valeur). Autrement dit, c'est l'état dans lequel se trouve l'acteur quand il prend connaissance d'un projet d'action ou le construit.

L'attitude concerne la façon dont on s'engage, on s'investit ou on s'implique dans un projet. Elle est donc à intégrer à ce que nous avons nommé l'investissement. Son influence sur la conduite motrice s'exprime dans des capacités, son évolution étant subordonnée à la construction de connaissances.

Un principe unitaire de présentation : des repères pour déterminer des contenus d'enseignement

Ce cadre d'accueil (voir tableau ci-contre) se veut fidèle aux principes contenus dans le programme du collège de 2008. Il a pour fonction essentielle de fonder la genèse des connaissances à enseigner en articulant les concepts contenus dans le socle commun.

Pour utiliser ce cadre :

- On part de la compétence attendue dans l'APSA support avec la description du niveau.
- De cette compétence attendue on s'efforce de :
 - dégager « les thématiques organisatrices » (ce que l'on vise essentiellement) ;
 - de cibler les modes fondamentaux engagés dans les trois composantes de l'apprentissage.
- Ce qui amène à préciser les capacités nécessaires à l'acquisition de la compétence attendue.
- Ce qui impose de déterminer les actions spécifiques montrant la maîtrise des différentes capacités.
- Pour parvenir à nommer les connaissances utiles à enseigner.

Pour illustrer la globalité de la démarche et la cohérence des phases à articuler, le tableau ci-contre propose cette mise en forme synoptique (le sens des flèches renseignant le lecteur sur l'évolution des étapes). Pour des raisons d'édition, ce modèle n'a pu être reproduit à l'identique dans le traitement des APSA supports. Une présentation verticale a remplacé la présentation horizontale. Pour autant, la cohérence de lecture est identique, sauf qu'elle est présentée différemment.

Ce cadre d'accueil se complète par la présentation de situations d'expression du niveau de la compétence. La fonction de la situation d'expression est de révéler la mise en œuvre de la combinaison de certaines capacités nécessaires à l'atteinte de buts visés par la compétence.

L'enseignement de l'EPS est un acte complexe. Il est bien évidemment difficile d'en rendre compte simplement.

Cette modélisation participe à cette volonté de rendre intelligible, compréhensible, cohérente, l'identification de contenus d'enseignement (c'est-à-dire de connaissances utiles à construire). C'est un projet ambitieux, mais cet effort de précision permet de dépasser un enseignement privilégiant exclusivement la globalité des actions.

Avertissement au lecteur

La présentation des exemples qui vont suivre n'a pas comme finalité de proposer un modèle unique de réflexion sur l'EPS, mais bien d'offrir au lecteur une modélisation ouverte qu'il pourra exploiter.

Cette production collective constitue réellement un travail d'équipe, dans la mesure où la personnalité professionnelle de chacun s'est exprimée dans le cadre proposé. Si bien que les contenus des fiches, même s'ils s'appuient sur des principes partagés d'une « culture commune » de l'EPS, n'engagent que

leurs auteurs et leurs regards sur la façon d'envisager l'activité de l'élève et le traitement des supports d'enseignement que sont les APSA. La fonction du document est de permettre à chaque lecteur de se positionner par rapport à ces propositions, qu'il s'agisse des concepts ou des exemples, pour qu'il puisse faire les choix qui lui conviennent.

Deux supports d'APSA n'ont pas été intégrés. Il s'agit de la gymnastique rythmique et le l'aérobic. Néanmoins, en suivant les phases de la démarche, c'est un exercice qu'un professionnel intéressé peut réaliser.

Les situations d'expression sont insérées à titre d'exemples. Le modèle d'élaboration peut être repris pour achever l'illustration.

Le principe d'humilité nous rappelle que la gestion de la complexité n'est pas un exercice facile. Chacun d'entre nous doit pouvoir exploiter le « système » proposé. En ce sens, il n'a rien de figé ou d'établi. Le lecteur doit pouvoir se dire que c'est la percussion de ses propres idées avec une telle modélisation qui doit lui permettre de se forger, de se construire, d'apprendre.

L'enjeu présenté ici tient à l'évolution des représentations et des connaissances de chacun sur le métier.

Compétence attendue de niveau ... en	Ce que l'on vise essentiellement dans l'acquisition des compétences. Amener à l'élève à	Modes fondamentaux à développer dans les 3 composantes de l'apprentissage		
		RÉALISATION	PENSÉE	INVESTISSEMENT
↕	↕			
Capacités nécessaires à l'acquisition de la compétence attendue dans les composantes de :				
LA RÉALISATION	LA PENSÉE	L'INVESTISSEMENT		
↕	↕	↕		
Se traduisant dans les actions				
↕	↕	↕		
Connaissances utiles à construire				