



Sommaire :

Edito	1
Grille de stage	3
Définition et problématique du stage	4
Obstacles et leviers dans les cinq champs	6
Obstacles et leviers identifiés dans les études de cas : Propositions et leviers possibles en	
Escalade	10
3x500m	14
Vitesse-relais	16
C.O	22
Natation	25

Natation et CP1 : Obstacles, Indicateurs et Leviers	29
Synthèse leviers et liens théoriques	34
Et le plaisir dans tout ça ?	40
Bilan du stage	44

Annexes :	
1. ppt de l'intro	
2. les 5 études de cas	
3. ppt liens théoriques	
3. pdf sur natation et CP1	
4. doc sur les facteurs de la motivation	
5. ppt sur le plaisir	

Merci à Isabelle, Nicolas.A, Steven, Marc, Bruno, Denis, Boubou, Nico.T, les coordinateurs UNSS LP.

Et c'est le temps qui court...

Pour cette 25^{ème} année, le thème du stage du Résolp portait sur « motivation, apprentissages et réussite ».

Des concepts extrêmement vastes ont fait l'objet de nombreux débats parfois vifs et contradictoires. Il est vrai que la motivation renvoie à de nombreuses notions tel que le plaisir, le sens des apprentissages, le climat de confiance de la classe, le sentiment de compétence de l'élève, de sa volonté d'appartenir à un groupe.... en vue d'apprentissages méthodologiques, moteurs, et sociaux. Des questions telles que : « la motivation est elle un préalable pour apprendre ? », « être motivé est il nécessaire et suffisant pour apprendre ? », « un élève motivé peut il ne pas apprendre ? » ont fait débat.

Les échanges par petits groupes par le biais d'analyse de différentes études de cas ont permis de contextualiser les situations d'enseignement où le refus, l'opposition à l'enseignant, et autres attitudes d'élèves ont posé questions et interrogations...

Une réflexion sur les obstacles liés à la motivation ,(au vouloir apprendre comme le soulignait M Develay stage FF 2012) mais aussi sur les leviers possibles nous ont permis de dépasser un soi disant « manque de motivation comme préalable à l'entrée dans les apprentissages » mais plutôt comme l'élaboration d'une construction permanente mettant en jeu différents paramètres tel que l'élève bien sûr mais aussi l'objet d'enseignement traité et réfléchi, le contexte d'enseignement au sens large (contexte matériel, communauté éducative) mais aussi la place du prof et sa propre motivation...

La motivation du prof...elle nous semble parfois maltraitée...

Si ce type de réflexion porté par un collectif contribue à offrir de nouvelles perspectives professionnelles pour les collègues engagés dans leur propre formation, force est de constater que le passage d'un stage de 4 jours à 3 jours pour l'année 2013 nous interroge sur le sens donné à la formation continue pour les années à venir.

En effet, tout comme les élèves, les enseignants ont également besoin de donner du sens à leur métier, nous avons besoin d'y trouver du plaisir, de la reconnaissance (sentiment de compétence professionnel) mais aussi d'un cadre, d'une ambiance de groupe sécurisante et bienveillante (nous avons aussi le droit de nous tromper) et pour cela avoir du temps pour pouvoir réfléchir, essayer, modifier, tâtonner nous semble un incontournable.

La démarche du Résolp s'inscrit résolument dans un modèle de type « recherche-action » avec comme point de départ la pratique puis la théorie puis un retour sur la pratique. Ce modèle ne peut fonctionner que dans une démarche à long terme.

Identifier les problèmes, envisager des hypothèses, les modéliser en référence à des théories recontextualisées dans des situations concrètes de cours nécessite une durée de stage suffisante. Notre volonté reste de favoriser les différents apprentissages pour l'ensemble de nos élèves, mais cela ne s'envisage qu'au terme d'un processus long de construction tant pour les élèves que pour les enseignants. Nous n'avons pas la prétention de trouver des « bonnes réponses » encore faudrait il qu'elles existent mais cette démarche a pour ambition de nous permettre de franchir un pas dans nos pratiques professionnelles, et comme le progrès est un des moteurs de la motivation, il est temps d'avancer, à condition qu'on nous en laisse....le temps.

Nicolas AFRIAT

InfoLP n° 102

Nous précisons que les propos de collègues d'EPS qui suivent n'engagent que leurs auteurs, que le RésolP est force de propositions et que cela peut être discuté d'un point de vue sémantique, didactique ou pédagogique.

Cet InfoLP s'adresse avant tout aux stagiaires.

Le compte rendu étant souvent difficile à percevoir pour ceux qui n'ont pas participé au stage.

Motivation des élèves de LP et réussite scolaire

Grille de Stage

Stage RésolP 2012 – Motivation des élèves de LP et réussite scolaire

Au LP Jacques BREL à Vénissieux.

Jeudi 22 mars matin
1) 8h15-30 : Accueil-Café 2) Présentation du RésolP (organisation / orientations) 3) Présentation de la problématique du stage : Représentations, définition de la motivation et enjeux. 4) Travail par groupe sur l'identification des facteurs + ou - sur la motivation de nos élèves : obstacles / indicateurs / leviers ? Autour de 5 « champs » : élève/classe/CP/prof/communauté éducative : « Ateliers d'échanges croisés »
Repas 12h45 cantine
Jeudi 22 mars après-midi
13h45-16h30 -Travail par groupe par CP et par APSA : « Ateliers d'échanges croisés » CP1 : demi-fond/vitesse-relais, /natation CP2 : escalade / C.O. Analyse d'études de cas : identification des obstacles et leviers, ré-interrogation des pratiques professionnelles.
Vendredi 23 mars matin
1) 8h00- Café débat sur thème d'actualité LP. 2) 8h30- Travail par groupe par CP et par APSA : A partir des analyses des études de cas, construction d'une séance contextualisée dans le cycle et illustration d'une démarche adaptée à une classe permettant aux élèves de s'engager et de persévérer, de trouver du plaisir à pratiquer et à apprendre.
Repas 12h45 cantine
Vendredi 23 mars après-midi
13h45-16h30 - Présentation des séances construites et des démarches en escalade - pratique en gymnase ; « animation par le groupe escalade ».
Lundi 26 mars matin
1) 8h00- Café- débat sur thème d'actualité LP. 2) 8h30- Présentation « orale » des illustrations construites en natation, demi-fond, et vitesse-relais en sous-groupe. 3) Retour en plénière : débat /échanges : sur les illustrations du lundi matin et du vendredi AM.
Repas 12h15 Pique-nique à Fariilly si beau temps !
Lundi 26 mars après-midi
13h45-16h30 - Présentation des séances construites et des démarches en C.O. - pratique au parc de Fariilly <i>si beau temps !</i> « animation par le groupe C.O. »
Mardi 27 mars matin
1) 8h00-Café- débat - UNSS / <i>rapport Lecou</i> 2) 8h30- Synthèse des échanges et des pratiques - lien avec théories de l'apprentissage, de la motivation. 3) La rénovation de la voie Pro. et la place de l'EPS (PFMP, AS,...): <i>Intervention Thierry Bertrand</i>
Repas 12h45 cantine
Mardi 27 mars après-midi
1) 14h00- Le RésolP : lien entre FC/ASLP, travail sur le projet UNSS. : Historique, bilans, projet départemental ASLP 2) 16h00- Bilan de stage et perspectives RésolP 2013.

Motivation, apprentissage et réussite des élèves de LP en EPS : Définitions et problématique

Par Isabelle Lyonnet , LP L.LABE LYON

1) Représentation du concept de « motivation » au travers un jeu « UNANIMOT » :

Lors de la CPB élargie, de novembre 2011, où les membres du cercle ont rencontré les collègues de LP pour échanger sur l'avancée des travaux de « construction du stage », nous avons réalisé un jeu afin de mettre en évidence les mots associés à la « motivation ». Les collègues (16) avaient 2 minutes pour exprimer 10 mots renvoyant à la motivation. Voici le résultat de ce jeu : Sur l'ensemble des mots exprimés, 9 mots sont revenus les plus fréquemment :

PLAISIR : 10

ENVIE : 7

JOUER JEU S'AMUSER : 6

NOTE EVALUATION : 4

REUSSIR : 4

GAGNER : 4

ACTEUR ENGAGEMENT DYNAMISME : 3

INTERET : 3

PUNITION SANCTION : 3

Cet exercice peut nous montrer combien le concept de « motivation » est complexe car elle est lié à de multiples facteurs.

2) Définition de la motivation :

La motivation correspond à l'ensemble des « forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». (Vallerand et Thill (1993), « Introduction au concept de motivation », in Vallerand, J. et Thill, E.E. (Eds), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval (Québec), Editions études vivantes - Vigot, p.3-39. Vroom, V.H. (1964), *Work and motivation*, New York, Wiley.)

D'une certaine manière, la motivation est l'énergie qui fait tourner le moteur, c'est l'ensemble des efforts déployés dans une action, efforts physiques, mentaux, intellectuels, dirigés avec intensité et de manière persistante vers des objectifs attendus.

Ces objectifs peuvent être divers. Durant notre stage, nous nous intéressons aux objectifs liés aux activités d'apprentissage et donc à la motivation scolaire.

« La motivation scolaire se définit comme un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire » (Barbeau D. *La motivation scolaire* - Pédagogie collégiale, 7, no 1, oct. 1993, p. 20-27 Les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire selon une approche sociocognitive.)

Dans cette définition socio-cognitiviste, sont mis en évidence :

- Les *déterminants* (les perceptions et les conceptions) à la source de la motivation scolaire

- Les *indicateurs* (l'engagement, la participation et la persistance) qui permettent de reconnaître un élève motivé ou d'évaluer le degré de motivation.

R. VIAU a une définition assez similaire : « La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement »

afin d'atteindre un but. » (Rolland Viau, *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent, 1994)

D'après D. BARBEAU et R.VIAU, nous remarquons que le concept de "motivation" est étroitement lié à la notion de "perception". Ces « perceptions », de l'élève lui-même (internes : estime de soi, sentiment de compétence) et de son environnement (externes : l'école, les élèves, l'adulte, les activités d'apprentissage), sont déterminantes dans la motivation de l'élève face aux apprentissages.

En EPS, d'autres travaux et recherches ont montré que « *le principal facteur sous-tendant l'adhésion prolongée à une pratique est le sentiment de plaisir que cette dernière procure aux individus (...)* ».

La notion de plaisir en EPS semble incontournable lorsque que nous nous interrogeons sur les facteurs permettant à l'élève de s'engager et de persévérer dans une activité d'apprentissage en EPS. « (...) *Il y a là un enjeu important, notamment au regard des objectifs de préparation à la vie d'adulte récemment affichés en EPS* » D.Delignières, S.Perez, Le plaisir perçu dans la pratique des APS, in Revue STAPS n°45, 1998.

En EPS, selon D.Delignières et S.Perez (1998), « *le plaisir est généralement défini comme un état émotionnel agréable, une réponse affective positive vis-à-vis de la pratique sportive. Cet état émotionnel est la résultante de multiples affects, déterminés par divers éléments de la situation vécue par le sujet* ».

La notion de plaisir, dans sa dimension émotionnelle, peut être liée à différents besoins (M. Durand, *L'enfant et le sport*, 1989) : le besoin hédonique (amusement, plaisir de la tâche, du jeu, plaisir de fonctionner), le besoin d'accomplissement (recherche de succès, de réussite, de progrès) et le besoin d'affiliation (contact avec les autres, rencontres).

C'est en prenant en compte ces différents déterminants, conceptions, perceptions, plaisir, que nous pouvons répondre à la problématique de notre stage :

Comment permettre à nos élèves de LP d'être motivés ou remotivés dans les activités d'apprentissage en EPS ? Comment permettre à l'enseignant d'être plus efficace pour arriver à amener les élèves au plaisir de pratiquer, d'agir, de s'éprouver et au plaisir d'apprendre... et de réussir ?

Le contexte de l'école est complexe, c'est pourquoi, lors de notre stage, nous nous sommes attachés dans un premier temps à identifier les différents « champs » présentant des facteurs pouvant être des obstacles et/ou des leviers quant à la motivation des élèves dans leur formation.

Nous avons distingué 5 champs et nous nous sommes interrogés sur les obstacles et/ou des leviers, ainsi que des indicateurs, du côté :

- Du prof
- De l'élève
- De la CP / de l'APSA
- De la classe
- De la communauté éducative.

Dans un second temps, à partir d'études de cas dans des APSA de la CP1 et de la CP2, nous avons essayé d'identifier dans le déroulement et le contenu du cours présenté ce qui pouvait faire obstacles ou leviers à l'écoute et l'engagement des élèves. C'est à partir de ces études de cas que les échanges des collègues ont pu aboutir sur des propositions pédagogiques et didactiques qui vous seront présentées au cours de cet InfoLP.

**La présentation de cet article sous forme de diaporama peut être lue dans les annexes.*

Les obstacles et les leviers à la motivation des élèves

Ce travail a été réalisé par les membres du cercle et par les collègues dès le début du stage à la suite de multiples échanges du côté :

1. Du prof :

Les critères pouvant être des obstacles et/ou des leviers quant à **l'écoute, l'engagement, la persévérance**:

- * L'image du prof dans son lycée, dans l'équipe EPS, dans ses classes, à l'A.S. : elle peut être conditionnée par ce qui existait avant, construite, « installée » par le groupe classe, par sa place dans l'établissement.
- * L'« Énergie » du moment : **L'état du prof quand il arrive en cours** : La stabilité de son comportement, de son énergie. Ce n'est pas forcément « l'énergie visible », « physique », mais plus le fait de « mettre 100% » dans ce que l'on veut faire passer, « l'intention transmise ».
- * Son charisme/autorité, son style, sa personnalité, sa présence : voix, corps.
- * Sa conception de ce qu'est l'EPS, plus sur le sportif ou sur le moteur, comment il perçoit sa discipline.
- * Ses compétences théoriques et pratiques dans l'ASPA. (niveau de pratique, vécu, formation)
- * La pertinence des choix didactiques et pédagogiques

Les indicateurs:

- * Présence/ dynamisme
- * Accueil des élèves
- * Réactivité (délais de mise en action/ 10 premières minutes du cours et de réaction face à un événement)
- * Ton employé, vocabulaire, clarté dans les explicatifs
- * Écoute, disponibilité, vigilance
- * Qualité de la préparation de la séance et des contenus.
- * Adaptabilité

Les facteurs favorisant:

- * La confiance en soi
- * Les conditions de travail (Conditions techniques de travail (dehors, dedans...))
- * La qualité de la prise en main
- * La capacité à gérer l'espace, le temps
- * La capacité à être « fort » ou « flexible » sur les exigences, à résoudre les problèmes.
- * la capacité à transmettre les informations avec rapidité, clarté, concision et précision.
- * La capacité à éveiller la curiosité des élèves, à les mettre en projet
- * L'attitude du prof qui encourage et soutient les élèves : climat de confiance.
- * La capacité du prof à porter un intérêt aux élèves : relationnel
- * Son implication dans sa discipline, dans l'A.S., dans la vie de l'établissement, dans la FC.

2. De l'élève :

Ce qui peut faire obstacle à l'écoute, l'engagement, et la persévérance :

- * Le 1^{er} obstacle à franchir est l'assiduité, les retards et la tenue, les oublis de tenue.
- * L'environnement (gymnase, extérieur...) joue sur la concentration, plus de difficultés à écouter à l'extérieur que derrière un bureau.
- * L'image que l'élève a de l'EPS (je m'amuse, je pratique, les exercices sont moins motivants...)
- * Peur du regard des autres, rapports entre eux dans la classe, rapport au corps, à son physique, peur de ses ressources motrices
- * Rapport à l'erreur, à la note
- * Climat général de la classe : rapport entre les élèves.

Motivation des élèves de LP et réussite scolaire

- * La présence d'élèves perturbateurs : pourquoi ?
Élèves décrocheurs ou mal orientés.
- * Rapport de l'élève par rapport à l'activité, ses représentations, ancrage culturel
- * Rapport de l'élève à l'autorité
- * Son état de forme : La fatigue, l'effort, la résistance à l'effort, pas l'habitude du goût de l'effort, le manque de sommeil (jeux vidéo, face book...).
- * Sa vie privée (problèmes familiaux, sociaux...)
- * Le sentiment d'incompétence de l'élève (transmission du savoir, compréhension écrite / orale, dyslexie...)
- * Les difficultés d'acceptation des différents « types » de prof.
- * L'heure du cours d'EPS dans l'emploi du temps et dans la période de l'année.
- * Le peu d'intérêt porté à l'élève par le prof.

Les indicateurs de l'écoute, l'engagement, la persévérance

ÉCOUTE :

- * Réponses aux objectifs fixés par le prof
- * Questionnements/ou élèves qui subissent
- * Temps de latence entre les consignes et la mise en pratique
- * Autonomie dans la tâche
- * Attitude corporelle

ENGAGEMENT :

- * Temps de pratique, dynamisme, prise d'initiatives dans les tâches
- * Respect des consignes
- * Interactions avec les autres
- * Questionnements pendant la pratique
- * Matériel personnel, rangement
- * Investissement à l'AS

PERSEVERANCE :

- * Temps de pratique
- * Questionnements sur l'évolution d'une situation
- * Moyen terme : progrès de l'élève/échec/passivité
- * Long terme : présence dispenses de confort ou réelles

Ce qui peut favoriser l'écoute, l'engagement, la persévérance

- * Climat de la classe (cours précédent...)
- * Environnement, activité
- * Note, évaluation qui peut les motiver (place de l'évaluation dans le cycle) mais ne pas s'enfermer dans l'évaluation pour seule motivation
- * SENS que l'élève a de la situation d'apprentissage ou de l'activité (plus sur le jeu en LP)
- * Prise de responsabilités au sein du groupe
- * Valoriser l'élève, féliciter, encourager
- * Reformuler les consignes (précises, concises, démonstration...)
- * *Organisation spatiale* : placer les élèves dans un lieu précis pour les regroupements. (=> limites, gradins, se tenir correctement pour être prêts à écouter)
- * *Organisation des groupes* : comment le prof intervient (classe ou petits groupes) ? comment les équipes sont faites (affinitaires, par niveau) ?
- * Intérêt du prof pour l'élève.
- * Créer une routine de fonctionnement, expliquer le déroulement des APSA sur l'année, structurer sa séance (appel, échauffement...) sans oublier de surprendre les élèves (*dissonance cognitive*)

3. De la CP / de l'APSA (cf.annexes):

Ce qui peut faire obstacle à l'écoute, l'engagement, et la persévérance :

Dans la CP1 :

- * Refus de l'effort soutenu
- * Répéter pour apprendre
- * Activité centrée sur la performance
- * Activité souvent individuelle
- * Rapport au corps (natation, 3x500)
- * Difficulté à se mettre en projet
- * Représentation de l'activité
- * Quel sens l'élève accorde à la marge de progression dans l'activité (3 secondes en natation c'est beaucoup, 10 cm en hauteur également).
- * Apparition de stratégie vis-à-vis des CCF.

Dans la CP2 :

- * Plusieurs items comme en CP1 +
- * Facteur émotionnel plus prégnant
- * Niveau d'engagement trop important au regard de ses capacités (connaissance de soi, lucidité du pratiquant)

Les indicateurs de l'écoute, l'engagement, la persévérance :

- * Niveau d'engagement (ex : quel état de l'élève à la fin d'un test VMA)
- * Questionnement de l'élève par rapport à ce qu'il y a à faire (les consignes) ce qu'il y a à apprendre (les contenus)
- * Quelles discussions entre les élèves ?
- * Quel remplissage des fiches d'informations écrites ?
- * Quel temps pour se mettre en activité (entre le passage des consignes et le passage au travail)
- * Oubli de tenue répétée
- * Nombreuses inaptitudes exceptionnelles
- * Respect des consignes (nomenclature de Méard et Bertone de l'élève bolide à l'élève stratège)

Ce qui peut favoriser l'écoute, l'engagement, la persévérance

- * L'habillage de la tâche : des dispositifs pédagogiques variés (travailler pour apprendre la même chose dans un autre dispositif, un autre aménagement).
- * Cultiver le ludique dans les situations proposées
- * Avoir le souci du sens que peuvent apporter les élèves (faire émerger les problématiques par des situations problèmes)
- * Fixer des objectifs de cycle, de séance clairement exprimés et compréhensibles.

4. De la classe :

Ce qui peut faire obstacle à l'écoute, l'engagement, et la persévérance :

- * Difficultés avec le mélange / regroupement des sections,, constitution du groupe classe.
- * Profil de classe orientée par défaut
- * Mésentente dans le groupe classe non sécuritaire.
- * Vécu de la classe, « temps que la mayonnaise prenne » (1ère année plus difficile)
- * Passivité du groupe classe
- * Influence des leaders négatifs
- * Interactions entre les élèves.
- * Différences culturelles et sociales : ce qui peut créer des éléments négatifs entre les élèves.

- * Image / étiquette perçue ou attribuée du groupe classe (Certaines sections se considèrent comme des classes « poubelles »).

Les indicateurs de l'écoute, l'engagement, la persévérance :

- * Attention / bavardages/ perturbations (Classe silencieuse ou pas, bruits)
- * Temps de latence pour se mettre en activité, vestiaires ou sortie des vestiaires ?
- * Combien de temps ils vont tenir dans l'activité, concentrés et actifs
- * Qualité de l'activité

Ce qui peut favoriser l'écoute, l'engagement, la persévérance :

- * Créer une émulation dans le groupe.
- * Mettre en place des routines.
- * Responsabiliser le groupe en l'impliquant, (Ex : faire une pyramide commune en CP3, grimper la Tour Eiffel en escalade), en leur laissant le choix dans certaines choses.
- * Mettre en place des objectifs communs, une culture commune.
- * Les amener à connaître l'autre, communiquer : créer une cohésion de groupe (ex : sortie du temps scolaire, projet externe à la classe, APPN...)
- * Mettre en place des contrats individuels - des contrats collectifs.
- * La menace de l'évaluation peut favoriser l'écoute et l'engagement.

2 profils de classe : Avec une prise de pouvoir de certains élèves où ils font peser à la classe une ambiance négative : Casser le groupe classe, faire prendre ses responsabilités à l'élève, persévérer. / Avec des élèves qui ne se connaissent pas, gestion différente du groupe classe.

5. De la communauté éducative :

Les critères pouvant être des obstacles et/ou des leviers quant à l'écoute, l'engagement, la persévérance:

- * Les valeurs communes définies.
- * L'interprétation et l'application différentes des règles.
- * Le management de l'équipe de direction
- * Les conditions de travail (emplois du temps des profs et des élèves).
- * La communication entre les différentes équipes et membres de la communauté et leurs réactivités.

Motivation des élèves de LP et réussite scolaire

Les indicateurs:

- * La présence dans la classe (appui de l'équipe éducative, discours commun).
- * La cohérence entre les projets.
- * L'image de l'EPS (projet EPS).

Les facteurs favorisant:

- * La reconnaissance et le soutien de l'EPS dans l'établissement. (à construire)
- * L'explication de ce qui se fait en EPS.
- * La présence dans les instances.
- * Un règlement commun appliqué.
- * La transparence et la circulation de l'information, communication.
- * Le langage commun de tout le personnel de l'établissement. (Atoss, direction, équipe éducative...)
- * La représentation et la place de l'élève dans l'établissement : Fonctionnement démocratique de l'élève dans l'établissement

Etude de cas : Escalade – Classe de terminale Bac.Pro

Compte-rendu du groupe escalade

1. Présentation du contexte :

Dans l'étude de cas présentée (cf. détail en annexe), les élèves sont en classe de terminale Bac.Pro. secrétariat (19 filles). Les bavardages sont nombreux, les résultats scolaires sont faibles et inquiétants, offrant peu la perspective d'une poursuite d'étude, malgré un faible absentéisme et un investissement des élèves. Le rapport à l'EPS est plutôt positif (intérêt pour l'EPS pour la moitié, recherche de plaisir, règles de fonctionnement respectées, du potentiel pour la majorité malgré un vécu sportif hétérogène) avec une motivation variable selon les APSA et les heures de cours, un de leur objectif est de pas perdre de points en EPS pour obtenir leur bac.

Le projet pour cette classe est le suivant : *« Se servir de leur engagement dans certaines APSA pour améliorer leur projet d'apprentissage en vue d'une réussite personnelle. Mettre en place une dynamique d'entraide entre elles pour optimiser leurs apprentissages. »*

En escalade, malgré des conditions matérielles très satisfaisantes, des problèmes sont rencontrés : malgré la validation du niveau 3 pour toutes en classe de 1^{ère}, 4 élèves sont inaptes à l'escalade alors qu'elles ne l'étaient pas l'année précédente, seulement 9 élèves ont choisi cette APSA comme UC4 pour valider leur bac, la moitié de la classe appréhende le grimpe en tête.

Le projet de cycle en escalade :

Pour les élèves ayant choisi cette APSA comme UC4 :

Les faire tous accéder au grimpe « en tête » en toute sécurité selon des itinéraires variés. Adapter leur déplacement en étant le plus efficace possible (se préparer, utiliser des positions de moindre effort, travail sur la poussée des jambes...).

Pour les autres élèves :

Les faire accéder au moins au grimpe en « tête protégé » (assuré en moulinette en plus) en toute sécurité selon des itinéraires variés. Adapter leurs déplacements en étant le plus efficace possible (se préparer, utiliser des positions de moindre effort, travail sur la poussée des jambes...).

La séance N°3 du cycle (sur 6 séances) est présentée : les objectifs sont les suivants :

Le groupe de niveau 1, accéder au grimpe en « tête protégé », mousquetonner correctement dans des positions équilibrées et assurer en donnant et reprenant le mou rapidement.

Pour le groupe de niveau 2, accéder au grimpe en « tête », accepter les risques, se maîtriser en adaptant ses déplacements. Assurer correctement.

Quelques constats :

Le début de séance est souligné par plusieurs points : 2 oublis de tenue, 4 élèves « traînant » dans les vestiaires, des difficultés d'attention, une implication dans l'échauffement général habituel hétérogène. Lors des situations d'apprentissage, une perte de temps pour le niveau 1 à se mettre en place, pour s'organiser et passer dans les différents rôles, des difficultés de mousquetonnage ou d'assurage en tête ; pour le niveau 2, des difficultés d'autonomie pour grimper en tête, une concentration sur l'évaluation au bac plus que sur les apprentissages.

Pour les deux niveaux, des difficultés pour répéter et soutenir un effort dans un temps imparti, nombreuses ne réalisent pas le nombre de voies minimum à réaliser. Le peu de persévérance amène le prof à beaucoup les solliciter voire à les menacer ! A la fin du cours, malgré une participation au rangement, une partie des élèves n'est pas attentive lors du bilan et sont pressées de quitter le cours !

Plus généralement, l'enseignant d'EPS de cette classe a un rapport positif à la classe (bonnes relations), se sent plutôt compétent dans l'enseignement de l'activité escalade et y trouve un réel intérêt. L'équipe EPS s'entend bien et travaille ensemble autour d'un projet EPS dont la programmation est diversifiée. La place de l'EPS et de l'A.S. est bien affichée et soutenue dans l'établissement. La communication interne (équipe pédagogique, vie scolaire, équipe de direction et médico-social) et externes (avec les parents) semblent bien fonctionner.

2. Analyse et identifications des obstacles et des leviers :

Le travail précédent autour des 5 champs nous permet d'analyser cette étude de cas et de tenter de mettre en évidence quels sont les obstacles ou les leviers favorisant la motivation scolaire et l'apprentissage de ces élèves.

Du point de vue du prof., nous n'avons pas relevé d'obstacles particulier, le rapport avec les élèves, avec l'APSA enseignée, et plus largement avec la communauté éducative est plutôt positif. Notre interrogation portera davantage sur les choix didactiques et pédagogiques de notre collègue que nous développerons ci-après.

Du côté de la communauté éducative, la place qu'occupe l'EPS et la qualité de la communication des différents services nous paraît favorable pour l'investissement des élèves dans la discipline. Le faible taux d'absentéisme dans cette classe, avec pourtant de faibles perspectives de poursuite d'étude, illustre bien cette communication et le travail d'équipe.

Du côté de la classe, le niveau, les résultats scolaires, les bavardages, la faible perspective de poursuite d'étude voire de réussite au bac sont de réels obstacles quant à l'engagement des élèves de cette classe dans les apprentissages.

Du côté des élèves, elles ne semblent pas réussir dans leur formation à construire leur projet personnel et professionnel. Leur recherche de plaisir pour certaines en EPS peut les aider à s'engager mais nombreuses ont une attitude d'évitement vis-à-vis de l'activité escalade, liée en particulier aux difficultés rencontrées pour atteindre le niveau 4 (Grimper en tête). La centration sur l'évaluation du bac pour certaines limitent la recherche du plaisir de pratiquer, les élèves ont des difficultés pour soutenir leur effort et répéter.

Du côté de l'APSA, si les conditions spatiales et matérielles sont très satisfaisantes, la durée du cycle de 6 séances (malgré un cycle vécu en 1^{ère}) nous semble insuffisante pour permettre à chacune d'accéder au niveau 4. De plus, le choix de l'enseignant de différencier l'objectif de cycle à atteindre au sein de la classe selon les niveaux ne nous paraît pas favorable à l'engagement. D'une part, le niveau 4 est exigé pour tous les élèves de terminale, même hors CCF. Il nous semble que le grimper en tête doit être un objectif commun. Cela permettra de souder le groupe classe et ainsi de participer à la même dynamique qui crée l'identité classe. Par contre, une autre différenciation peut être envisagée

au niveau des barèmes, ou de la longueur de la voie, ou avec d'autres critères privilégiés, avec un « plafond » afin de ne pas « pénaliser » dans leur moyenne les élèves « soumises » au référentiel d'examen. (ex : mettre 2 notes celle de CCF ou proche du référentiel et aussi une de cycle) D'autre part, le choix de deux objectifs de cycle différents « scindent » la classe en deux, l'enseignant se centre sur le grimpeur en tête d'un groupe, les autres se sentent peut être délaissés, peu valorisés, ou au contraire contentes de ne pas faire trop d'efforts. .

Par rapport à l'escalade, un des leviers indispensable est d'accompagner l'élève dans sa représentation qu'il a de l'APSA et de ses compétences dans l'activité. Il est nécessaire de « dédramatiser » sur le long terme, les rassurer sans les braquer, en gardant un objectif ambitieux...celui d'être en premier de cordée. Cela passe par un apprentissage long, un travail en moulinette où l'élève doit être à l'aise et trouver du plaisir, une relation de confiance entre les partenaires, une aide et une ténacité de l'enseignant pour permettre à l'élève d'oser dépasser ses émotions, observer ses capacités, prendre confiance en lui, aux autres, au matériel.

3. Propositions didactiques et pédagogiques :

Après l'analyse de cette étude de cas, quelques propositions ont été réalisées par les collègues lors du stage :

Objectif du cycle : Grimper une voie en tête selon un barème différencié par niveau.

Objectif de la leçon : Créer une dynamique de groupe pour permettre à chacune de progresser à son niveau. Trouver du plaisir à pratiquer pour soi, pour les autres. Valoriser les élèves dans chacun des rôles.

But : Faire une course aux points par équipe avec plusieurs contrats possibles et projet révisable. Se mettre au service d'un collectif.

Dispositif / organisation : Groupe de 3 élèves Une fiche contrat à remplir.

3 rôles : grimpeur, assureur et observateur / secrétaire.

Plusieurs niveaux sont à choisir individuellement ; Ces niveaux sont fonction du type de grimpe réalisé : ascension en « fausse tête » (double assurage), corde « sec » ou corde « molle », ou ascension en tête ; ils rapportent des points à l'équipe avec la possibilité de changer de contrat à un instant T de la séance, donner des points à l'assureur (5 points)

Contrat 1 : 2 fausse tête « sec » + 1 fausse tête « molle »

Contrat 2 : 2 fausse tête « molle » + 1 tête

Contrat 3 : 3 tête

Bonus pour chaque voie supplémentaire.

Critères de réussite : Réussir son contrat et gagner la course aux points.

Variables : Selon le profil de la classe, l'enseignant adaptera le contenu des contrats. Variables sur la nature de l'ascension pouvant être couplée à des niveaux de difficultés /cotations de voies.

Dans la situation, le choix du contrat est offert à l'élève (choix du niveau final qu'il doit atteindre à la fin de la séance mais avec la possibilité de changer d'objectif à un instant T : régulation possible).

On peut également demander aux élèves de valider chaque niveau avant de passer au niveau « supérieur » (Tout le monde passe donc par le niveau 1 puis certains au niveau 2 puis au 3...etc.). Cela offre moins de choix mais assure une quantité de répétitions plus importante et peut être intéressant pour des élèves ayant « tendance à faire le minimum ».

On peut aussi attribuer des points à l'assurage, avec une valeur plus importante pour l'assurage en tête.

4. Bilan et autres perspectives :

Cette situation met en projet les élèves. Ils s'organisent autour d'une stratégie de groupe: marquer le plus de points avec son groupe. Cela a créé du lien entre les deux niveaux identifiés dans la classe et favorise le co-apprentissage.

Des améliorations peuvent être envisagées au niveau de la gestion du timing. La possibilité de revoir son contrat à un instant T facilite la gestion du temps.

Cette situation s'est centrée dans un premier temps sur le « accepter d'aller vers la tête » ; c'est pourquoi ce sont les modalités d'ascension qui étaient valorisées (moulinette, faussetête appelée aussi le « moulitête » sec/molle, tête) ; les élèves pouvaient donc grimper en « multicolore » ou « multiprises ». Cela est plus facilitant et permet aux élèves, très centrés sur la note, de se détacher de la performance.

L'évolution des contrats avec une prise en compte des cotations peut être envisagée dans un deuxième temps, lorsque les élèves ont progressé dans leurs rôles, on s'oriente alors vers des contenus plus moteurs, plus « techniques », sur les postures, la qualité des appuis, la gestion de l'effort...

Le passage ou pas par la « fausse tête », le « moulitête », a fait débat dans les échanges avec les collègues. Est-ce un passage obligé ? Comment faire en sorte que la phase d'apprentissage de la moulinette à la tête se fasse sans le mouli tête ?

Le moulitête est une situation intermédiaire, pas forcément un passage obligé mais sera mis en oeuvre selon les conditions spatiales et matérielles dans lesquelles se réalisent les séances et selon le profil de la classe (effectif, niveau, autonomie...). Il permet l'apprentissage de la technique spécifique d'assurage en tête en toute sécurité, celui du mousquetonnage, et facilite la gestion du groupe classe : des cordées en moulitête, des cordées en tête. Toutefois, l'usage de deux cordes et de deux assureurs peut être un peu « lourd » et peut porter parfois à confusion si les deux cordes ne sont pas de couleurs distinctes.

Il est possible de s'en passer, en démarquant sur des voies en tête « archi » faciles à condition que l'assureur acquiert rapidement la technique d'assurage en tête. Dans ce cas là, plusieurs situations pour apprendre à placer les dégaines et à mousquetonner : Faire une voie en tête horizontalement, en plaçant les dégaines aux premiers points ; Grimper en moulinette avec un bout de corde de 2/3 m attaché sur le baudrier ; s'entraîner sur un filet de cage de hand...

Autres propositions : afin de varier les plaisirs et enrichir la motricité de nombreuses situations et jeux à thèmes peuvent être mis en place, en échauffement par exemple : relais en traversées horizontales, relais rapide en désescaladant, relais avec le moins de bruit possible en désescalade: être attentif sur la pose de pied, idem avec objet dans la main, aller le plus loin possible en 10 prises mains avec « forfait » illimité sur les pieds, trouver les positions dans lesquelles je suis bien, jeu des statues, 1,2,3 soleil, tenir des positions avec 3, 2 appuis, jouer à chat perché/couleur ...

Pour donner du sens à ces jeux, il importe que le thème d'apprentissage soit commun entre l'échauffement et les situations d'ascensions des voies (ex : qualités de la pose de pieds, économie des bras, lecture de voie, transfert du poids et postures inhabituelles...).

Etude de cas : 3x500m – Classe de première bac pro

Compte-rendu du groupe 3x500m

Le travail réalisé ci-dessous est contextualisé dans le cadre d'un cours d'EPS de 1^{ère} vivant leur 2^{ème} séance d'un cycle de 3* 500m par des conditions de temps exécutables (crachin, froid et piste détremmée) cf annexe.

Le cours se déroule avec une entrée dans les vestiaires difficiles, refus de sortir et de travailler, ton qui monte de la part de certains élèves .

Il s'enchaîne avec un échauffement et un travail en fractionné en 18" de course et 18" de repos avec des vitesses exigées sur 4 séries de 6 allers-retours. Les élèves peuvent repérer leur vitesse à l'aide de plots disposés tous les 10m représentant 2km/h par plot. La classe se découpe en 3 groupes : ceux qui refusent de travailler mais qui veulent bien aider à prendre des relevés d'informations, ceux qui courent mais à une vitesse inférieure aux exigences et ne permettant pas d'obtenir les résultats escomptés, et ceux qui respectent les consignes données.

Le questionnaire proposé aux collègues est en annexe. Il a pour objectif de guider les collègues dans leur analyse, et leur proposition.

La question centrale est : quels seraient les principaux leviers sur le plan de la motivation utilisables par l'enseignant dans les 5 champs définis durant le stage ?.

Les principaux leviers identifiés sur la séance de 3x 500

Sur le plan de la Communauté éducative : alerter les CPE voire les proviseurs de la difficulté de mener ce type de cycle et les prévenir qu'on sera appelé à les solliciter en cas de refus de travail ou d'attitudes très négatives pour le climat de la classe

Sur le champ de la classe : l'utilisation du **collectif** comme moyen de mise en action ou au service d'un objectif de CMS (passage d'une activité individuelle fermée sur perf ou opposition à une activité de coopération, soit pour construire une expérience de groupe, classe ou pour se décentrer de l'opposition). L'enseignant peut agir soit en donnant un objectif de classe ou en mettant en opposition des groupes de coureurs.

Sur le champ de l'élève : l'utilisation de **répères sur l'activité** de l'élève par rapport au champion ou par rapport au barème pour situer le travail ou la performance de l'élève.

La **connaissance du résultat** pour situer l'investissement de l'élève avec un suivi de séance en séances et un constat de l'évolution par l'intermédiaire d'une **fiche bilan** ou fiche de suivi individuel

La pose d'un « **contrat** » **individuel** de travail pour contrôler l'investissement de l'élève ou le guider.

La possibilité de **choix** offerte à l'élève mais sans que cela soit démagogique : choix de la modalité de pratique (fractionné ou continu) ou choix de l'objectif (travail du 1^{er} 500 être régulier dans sa course ou de l'enchaînement des courses) ou du projet de course (courir en progression , régulier ou vite lent vite), leur laisser la possibilité de modifier leur projet à tout moment....

La structure du cycle avec une **stabilité ou cohérence des situations** dans le cycle. Soit une situation reconduite de séance en séance (antizapping) afin de donner des repères d'organisation aux élèves ou construire une diversité de situations dans la forme mais en conservant des mais reconduite de séance en séance pour relancer l'attention et la concentration par la variété : quel équilibre ?

Sur le champ du prof : l'importance du **relationnel** pour faire exister l'élève et lui permettre d'exprimer ses problèmes, attentes ou questionnement. Intérêt porté à l'élève sur le trajet ou pendant le retard des autres ... Ne s'adresse pas à tous les élèves : le hors tâche actif, le démotivé, celui qui souffle ou qui rechigne, l'élève en difficulté.

Sur le champ de l'APSA et des élèves : s'attacher à **la mise en réussite rapide** des élèves en les outillant sur le plan des **sensations** en relation avec leur vitesse de course (**repères individualisés et différenciés**) pour éviter des situations de rupture durant leur 1^{er} 3* 500m (évaluation diagnostique).

Multiplier les feed back externes par du court 18'' court en permettant une connaissance du résultat quasi permanente et instantanée. Mise en projet binaire (réussie ou non pour les élèves les plus en refus).

ETUDE DE CAS EN RELAIS VITESSE - Déterminer la marque de départ pour R2

LES ELEMENTS DE BLOCAGE

FONCTIONNEL	DIDACTIQUE ET PEDAGOGIQUE	PRINCIPES ORGANISATEURS
<p>Une installation exigüe (4 couloirs pas de dégagement latéraux) : une haie d'un côté, la barrière d'un terrain de foot de l'autre.</p> <p>25 filles pour 4 garçons : problème de la place de ces 4 garçons dans le cycle (représentations, possibilité de s'affronter...)</p> <p>Forte chaleur</p> <p>Installation non gardée (Scooters, individus extérieurs au cours)</p>	<p>Ralentissement du receveur pour saisir le témoin dans la ZT</p> <p>Trop peu d'équipes sont capables de donner une marque de départ</p> <p>6 inaptes ou élèves sans tenues (récurrents sur le cycle).</p>	<p>Pas ou peu de plaisir de pratiquer ou en tous cas à se mettre en activité.</p> <p>Manque d'info sur ce qui a été fait avant dans le cycle et qui peut nous faire penser que la construction du sens pour l'élève est à approfondir.</p>

QUELS LEVIERS POUR AGIR

FONCTIONNEL	DIDACTIQUE ET PEDAGOGIQUE	PRINCIPES ORGANISATEURS
<p>AMENAGEMENT DE L'INSTALLATION</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réserver un couloir au chronométrage, à l'observation • Faire circuler les élèves en passant de l'autre côté de la barrière, le long du terrain de foot (portillon en bout de piste, barrière à franchir en début de piste) <p>GESTION DES GROUPES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sans l'imposer, faire en sorte que les garçons ne soient pas dans la même équipe. Privilégier l'affinitaire homogène mais 	<p>L'ECHAUFFEMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrer dans l'activité par des dispositifs de situations jouées (voir infoLP sur le stage cirque 2010). • Donner des repères en travaillant à des allures de course croissante: 30m en 12s = 9 km/h 40m en 12s = 12 km/h 50m en 12s = 15 km/h 30m en 6s = 18 km/h 35m en 6s = 21km/h 40m en 6s = 24km/h 	<ul style="list-style-type: none"> • Insister sur l'aspect collectif de l'activité. Cultiver le ludique, le plaisir et renforcer la mise en sens sont les trois principes qui organiseront notre démarche. Principes qui entretiennent en toute circonstance une relation réciproque et sans ambiguïté. • Insister sur l'aspect collectif c'est cultiver le travail au sein des équipes en pointant les contenus sur la précision du travail dans la zone de transmission. • Cultiver le ludique c'est faire appel au jeu,

Motivation des élèves de LP et réussite scolaire

<p>encourager la mixité pour éviter les « dream team » qui ne trouveront aucun adversaire pendant le cycle (les effets motivants des défis, des challenges et même de course s'annulent). Voir Trame de cycle: Séance 1</p> <p>PERIODE DE L'ANNEE</p> <ul style="list-style-type: none"> Peut-on choisir la place de l'activité dans l'année ? <p>ARTICULATION AVEC LE PROJET</p> <ul style="list-style-type: none"> Au regard des différentes contraintes, quels éléments du projet pédagogiques justifient le maintien de la programmation de l'activité relais-vitesse pour cette classe ? 	<ul style="list-style-type: none"> Réaliser une mise en train en utilisant des transmissions de témoins (mise en train en patrouille: le témoin circule du premier au troisième... et le 3^{ème} passe devant <p>SITUATIONS D'APPRENTISSAGES</p> <ul style="list-style-type: none"> Nous en détaillerons 3 qui sont susceptibles de maintenir la motivation et de favoriser la réussite des élèves: <ul style="list-style-type: none"> Le monté Descente Le 2 contre 1 La construction de la marque 	<p>aux enjeux, aux défis, aux challenges, aux activités exploratoires,...</p> <ul style="list-style-type: none"> Renforcer la mise en sens pour les élèves c'est faire en sorte qu'ils s'intéressent à ce qu'il y a à apprendre en relais vitesse au cours du cycle ? <p>Nous proposons des situations d'apprentissages qui permettent de faire émerger les problématiques par les élèves eux-même.</p> <p>Une situation doit permettre aux élèves de résoudre le problème précédent et de faire apparaître un nouveau champ de questionnement. Voir trame de cycle</p>
<p>UNE TRAME POSSIBLE DE CYCLE</p>		
<p>S1 - Constitution d'équipes (Situation d'Apprentissage: Monté Descente)</p> <p>S2 - Faire émerger quelques principes fondamentaux du relais: Partage du couloir, tenue du témoin, élan du receveur (SA: Le Face à Face)</p> <p>S3 - Découvrir le dispositif et la situation de référence et la notion d'efficacité du relais (SA: le 2 contre 1)</p> <p>S4 & S5 - Déterminer la marque de départ pour le receveur (SA: A quel moment démarre R2)</p> <p>S6, S7 - Zoom sur la transmission: les 10 critères de réussite des relayeurs (SA: Travail exploratoire par équipe)</p> <p>S8 – Séance Vidéo d'évaluation formative</p> <p>S9 – par équipe, analyse vidéo en salle info</p> <p>S10 – Evaluation</p>		

Etude de cas : Relais Vitesse – Classe de première bac pro

RELAIS-VITESSE: LE MONTE DESCENTE (Séance 1)

OBJECTIF:

Constituer des équipes de relais vitesse homogène en leur sein et préserver une certaine homogénéité entre les équipes.

BUT: Atteindre le meilleur classement possible dans un dispositif de Monté Descente en vitesse.

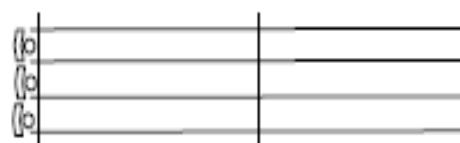
DISPOSITIF

- Organiser des séries aléatoires de 3 coureurs (Série 1, Série 2, Série 3, ...)
- Organiser l'espace en différenciant clairement :
 - un espace de course (couloirs),
 - un espace d'attente où les séries se mettent à jour.

Zone d'attente.

X	X	X	X	X	X	X	
X	X	X	X	X	X	X	
X	X	X	X	X	X	X	

S8 S7 S6 S5 S4 S3 S2 S1



CONSIGNES

- Les séries sont appelées successivement au départ: A chaque course, le premier monte à la série du dessus, le dernier descend à l'inférieure. Le deuxième reste dans la même série.
- A la fin de chaque course les coureurs rejoignent leur nouvel emplacement dans la zone d'attente.
- Répéter les départs jusqu'à ce que le Monté Descente trouve son équilibre (8 courses par élèves semble être la norme pour atteindre cet état stable du monté descente).

ROLES:

Parmi les inaptes:

1 élève starter

1 élève donne l'ordre d'arrivée

1 à 2 élèves à l'organisation de l'espace d'attente (veillent à ce que les séries se mettent en place)

1 à 2 élèves chronométreurs (lorsque que le monté descente commence à s'équilibrer)

VARIABLES

Jouer sur la longueur de la course:

- 10m (l'explosivité et l'attention au départ est mise en jeu)
- 20m (le coureur est redressé, la vitesse max souvent atteinte)
- 30 m ou 40 m (correspond à la distance de référence du relais vitesse)

Jouer sur la distribution aléatoire de départ:

- Ordre alphabétique ou tirage au sort
- Laisser les élèves choisir la série qui leur semble à leur portée (permet gagner du temps sur la situation).

PLACE DU PROF

Lorsque les consignes des fonctionnement et la routine de situation sont bien en place, le professeur peut préciser les consignes réglementaires liées au starter, aux attitudes de course, au chronométrage, ...

BILAN

A la fin du monté descente, les élèves sont invités à rejoindre leur emplacement au niveau de la zone d'attente.

La seule contrainte de constitution des équipes étant que les coureurs ne peuvent s'associer qu'avec des coureurs de leur série ou d'une série mitoyenne. Encourager la première série à jouer la mitoyenneté pour maintenir de l'affrontement pendant le cycle (Par exemple: 1 coureur de S1, 1 coureur de S2, 1 coureur de S3 ensemble).

Motivation des élèves de LP et réussite scolaire

RELAIS-VITESSE: LE 2 CONTRE 1 (Séance 3)	
OBJECTIF:	Découvrir et comprendre la situation de référence sur 2x30m. Faire émerger la notion d'efficacité du relais et l'importance du travail dans la Zone de Transmission (ZT)
BUT:	Les relayeurs engagés sur un 2x30m doivent arriver avant (ou en même temps) qu'un coureur seul engagé sur un 60 m.
DISPOSITIF	
CONSIGNES	<ul style="list-style-type: none"> - Au sein d'une même équipe de 3: tester toutes les formules possibles de donneur/receveur et coureur solo. (pour une équipe ABC cela fait 6 courses à réaliser: AB/C – BA/C – CA/B – AC/B – BC/A – CB/A) - Départ au coup de sifflet. - Pour les relayeurs, respecter la Zone de transmission. - Après chaque course, reporter sur une fiche d'observation si l'équipe de relais est arrivé: avant / en même temps / après le coureur seul.
ROLES	<p>Parmi les inaptes:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 élève à la gestion des équipes et de leur ordre de passage (dans la zone de dégagement avant le départ). 1 élève starter 1 élève en ZT qui valide la transmission (pas de transmission au-delà de ZT, pas de sortie de couloir) 1 élève donne l'ordre d'arrivée 1 chronomètreur au 30 m pour prendre le temps de passage du coureur solo.
VARIABLES	<p>Ajouter deux chronomètres à 60 mètres permet de donner une différence en temps entre les 2 couloirs</p> <p>Lorsque le contrat 6 courses est réalisé, faire s'affronter des coureurs et des relayeurs de 2 équipes différentes.</p>
PLACE DU PROF	<p>Au début de la situation, utile en zone d'attente pour que l'ordre de passage soit respecté et efficace</p> <p>En cours de situation, se situe au niveau de ZT, peut donner des précisions aux équipes sur leur transmission à l'issue de leur course.</p>
BILAN:	<p>Les chronos intermédiaires des coureurs solos sont plutôt bons. Ils permettent aux élèves de saisir l'intérêt de ne pas ralentir avant la ligne d'arrivée.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A l'issue de la séance, les équipes décident des formules de relais qu'ils vont conserver. Sachant qu'ils doivent passer dans les 2 postes: donneur et receveur (A/B – B/C – C/A) - Les élèves déclarent souvent "c'est difficile, impossible, on n'y arrive pas." Pourquoi ? "Parce qu'on perd du temps en ZT, Le receveur ne sait pas quand il doit partir." Quand cette remarque émerge: vous avez "gagné".. Primo: ils ont compris, Secundo, votre trame de cycle est calée... - Nécessité de conclure sur la notion d'efficacité du relais qui sera un critère évalué en fin de cycle et éventuellement de proposer de relancer ce même défi avant l'évaluation.

Etude de cas : Relais Vitesse – Classe de première bac pro

DETERMINER LA MARQUE DE DEPART POUR LE RECEVEUR (Séance 4, 5)

OBJECTIF:

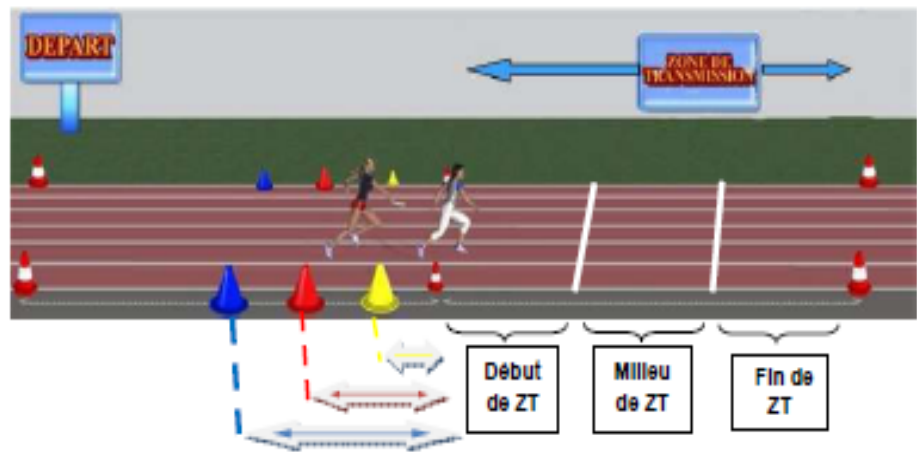
Comprendre et suivre un protocole.

Adopter une démarche scientifique (tester, émettre des hypothèses, tirer des conclusions,...) en vue d'améliorer l'efficacité de la transmission du témoin.

BUT: A la fin de la première séance, pour chaque configuration de course, le receveur doit connaître la fourchette de sa marque de départ (entre 9 et 6m, entre 6 et 3m, entre 3 et 0)

A la fin de la seconde séance, les différentes marques doivent être précises.

DISPOSITIF



CONSIGNES:

Le receveur doit démarrer "à fond" dès que le donneur passe sur la marque. Pour l'inciter à partir au plus vite, installer un chronmètre de sa course sur 30 mètres (départ à 25m arrivée à 55 m).

Commencer l'expérience à 9 mètres. Faire plusieurs tentatives si les conditions règlementaires ne sont pas respectées (transmission hors ZT, sortie du couloir, chute du témoin...)

FICHE D'OBSERVATION

DETERMINATION DE LA MARQUE DE DEPART POUR R2

Équipe: A : B : C :

A quel moment R2 doit-il démarrer "à fond" ?

	R1 rattrape R2	A/B	B/C	C/A
Essai au plot bleu 9 m	Au début de la Zone de transmission			
	En milieu de la Zone de transmission			
	En fin de Zone de transmission			
	R1 ne rattrape pas R2			
Essai au plot rouge 6 m	Au début de la Zone de transmission			
	En milieu de la Zone de transmission			
	En fin de Zone de transmission			
	R1 ne rattrape pas R2			
Essai au plot jaune 3 m	Au début de la Zone de transmission			
	En milieu de la Zone de transmission			
	En fin de Zone de transmission			
	R1 ne rattrape pas R2			

Marque retenue (mesurée au décimètre) :

A/B: B/C: C/A:

Motivation des élèves de LP et réussite scolaire

CONCLUSION

Les séances à suivre cette première partie du cycle devront permettre aux équipes d'affiner leur transmission en s'emparant de critères de réalisation de plus en plus fins qui agissent comme des zooms de ce qui se passe dans la zone de transmission

DONNEUR (R1): Donner avec précision le témoin en courant à une vitesse de course maximale.

- Sprint sans **jamais ralentir** avant d'avoir donné témoin.
- Déclenche la transmission par un signal: "hop".
- Rejoint R2 vers la fin de la zone de transmission.
- Pose précisément le témoin dans la main de R2.
- Il utilise son couloir sans gêner les autres.

RECEVEUR (R2): Partir à un moment précis, pour recevoir le témoin avec une vitesse maximale.

- Position de départ efficace. **Le regard sur la marque.**
- **Démarre à fond** dès que R1 passe sur la marque.
- Pendant la course, **regarde vers l'avant**
- Utilise ses bras pour courir.
- **Au signal**, tend son bras en arrière, sans se retourner.
- Attrape correctement le témoin **en fin de ZT.**

La maîtrise progressive de ces différents éléments nécessitera un affinement de la marque par les différents receveurs.

Etude de cas : Course d'orientation : classe de seconde BAC PRO

Compte-rendu du groupe Course d'orientation

1. Présentation du contexte

Cette étude de cas présente une classe de seconde Bac PRO Travaux Public composé de 24 élèves, exclusivement des garçons. Classe plutôt sérieuse, qui écoute avec cinq cas particuliers à gérer. L'assiduité est satisfaisante seule des problèmes de tenues persistent.

Les élèves viennent d'horizons très différents dans cette section, il y a donc une grande hétérogénéité au niveau cognitif. Ce qui impliquent un engagement très variable en EPS et dans leur formation.

Le projet pour cette classe est : « de créer une dynamique de classe en se servant de leur intérêt dans leur formation pour permettre d'approfondir leurs apprentissages. »

Leur vécu en course d'orientation est très variable. L'activité est programmé en fin d'année afin que les élèves se connaissent mieux et que l'enseignant perçoivent ses élèves de manière plus fine.

Le projet de cycle en course d'orientation est d'apprendre à lire et analyser les différents éléments de la carte et faire les liens entre la carte et le terrain.

Pour les élèves de niveau 1 il s'agira de repérer les éléments importants et distinctifs de la carte afin de se déplacer en sécurité en groupe puis seul.

Pour les élèves de niveau 2 il s'agira à partir des éléments de la carte de construire un itinéraire puis un déplacement efficace en groupe puis seul.

Elements de la séance : séance n°2 sur 8

Quatre oublis de tenues pour cette séance, certains ont une démarche nonchalante dès l'entrée dans les vestiaires. La première séance a montré une compréhension et un investissement dans l'activité hétérogène.

L'échauffement consiste en une marche rapide jusqu'au parc de Parilly, l'enseignant se trouvant derrière le groupe classe afin de les faire avancer plus vite.

Certains élèves lors de la première séance souhaitaient partir chercher les balises en ayant à peine regardé la carte. La vitesse de déplacement est également très variable selon les binômes.

A la fin de la séance certains élèves reviennent avec seulement 2 balises en 45 minutes soit une moyenne de 2km/h.

Les élèves pressés de partir avec leur carte au début du cours ne portent que peu d'intérêt au bilan de fin de séance.

L'enseignant d'EPS a un rapport plutôt très positif avec cette classe, d'autant que son AS APPN (8 élèves) provient en grande partie de cette classe. Malgré des difficultés importantes d'installations, l'EPS a une bonne place dans l'établissement et le cadre de travail du parc de Parilly pour la course d'orientation est un élément de motivation, notamment pour cette classe ou de nombreux élèves habitent à la campagne.

2. Analyse et identification des obstacles et leviers.

Du point de vue du prof, nous n'avons pas relevé d'obstacles particuliers. Le prof connaît bien l'activité qu'il enseigne depuis 10 ans dans l'établissement. Le rapport avec les élèves semblent bon.

Du point de vue de la communauté éducative, la place de l'EPS semble propice à l'investissement des élèves. Le travail en tarvaux public au grand air est également un élément important qui va influencer sur la motivation des élèves. Un absentéisme faible , en revanche l'oubli de tenue semble recurrent alors que de nombreux élèves sont internes.

Du point de vue de la classe, les écarts semblent se creuser sur le plan des résultats et des attitudes pour ce troisième trimestre. Cette classe a une attitude très variable en fonction des disciplines et enseignants.

Du point de vue des élèves, certains semblent en difficulté à s'investir dans une formation de trois années. D'autres en revanche sont très motivés à l'idée de faire ce métier. L'activité qui laisse une part d'autonomie importante semble être une source de motivation.

Du point de vue de l'APSA , les conditions materielles sont très satisfaisantes (proximité du parc et activité en extérieur) et propice à la motivation. Le coté course semble en revanche un obstacle. Certains élèves semblent ne pas avoir saisi cet aspect de l'APSA.

La première séance de réparation du parc en marche active est un obstacle dans la représentation des élèves dans l'activité. Il aurait fallu mettre sur le même plan la vitesse de déplacement avec l'analyse des éléments de la carte.

Peut être aurait il fallu proposer une analyse de carte en un point fixe d'où l'on peut apercevoir de nombreux éléments importants et ensuite insister sur une vitesse de déplacement minimum pour aller chercher les balises.

Les groupes affinitaires même lors de la première séance peuvent être également un obstacle, notamment pour un dernier cycle. Même si cela peut permettre une relation de confiance dans la sécurité et le travail , cela peut aussi induire des binômes qui disfonctionnent et empêcher certains de prendre confiance.

3. Propositions didactiques et pédagogiques :

Après la lecture et l'analyse de cette étude de cas, les collègues ont proposé plusieurs remédiations didactiques et pédagogiques :

Objectif du cycle : Se déplacer en toute sécurité et de manière efficace à partir de l'analyse pertinente de la carte

Objectif de la séance: Créer un sentiment d'appartenance à travers la notion d'équipe et de tutorat.

But de la situation : Faire une course aux points avec un temps en binôme hétérogène et un temps par équipe complète (6 élèves)

Organisation : Former 4 équipes de 6 avec trois élèves de niveau 1, trois élèves de niveau 2.

On met en binôme un élève de chaque niveau. Ils vont chercher une balise ensemble puis chacun une seule. Seul un temps maximum est proposé.

Ensuite l'équipe de 6 se reconstitue et forme trois binômes (au choix). Chaque binôme va chercher 6 balises chacun valant toutes 1 point pour l'équipe. Chaque élève a un rôle et peut ramener des points à son équipe. Le temps permettra également de marquer des points.

La remédiation principale se situe au niveau de la **constitution des binômes**. Le fait d'imposer des binômes avec un élève de niveau 1 et un élève de niveau 2 avec deux cartes par groupe permet à certains d'être valoriser et à d'autres de progresser. L'idée serait de développer le tutorat afin de « débloquer » certains élèves qui ont des difficultés de compréhension.

Sur un plan plus large dans la constitution des équipes, faire des équipes avec un choix dans un deuxième temps permet de conserver la motivation et le niveau de pratique intacte chez tous les élèves.

La notion d'appartenance peut permettre de trouver pour certains une forme de motivation et entre parfaitement dans le projet de classe.

4. Autres perspectives et bilan

Concernant le **problème de tenue**, une ou deux carte spéciale « oubli de tenue » peuvent être proposé afin de leur faire prendre conscience que de monter certaines buttes en jean se révèlent très difficile.

Pour éviter un **départ rapide des élèves sans analyse de la carte**, nous proposons un départ commun pour tous les élèves 10 minutes minimum après la distribution des cartes. Le départ n'étant possible pour le binôme qu'à la condition de montrer à l'enseignant le repérage du point de départ, l'ordre des balises ainsi que les lignes d'arrêts.

A l'inverse pour éviter des **départs et une activité à très faible allure**, il faut proposer une première séance avec une intensité supérieure à de la marche active comme proposé lors de la première séance. De plus pour les élèves qui malgré toutes les propositions restent sur de la marche lente, une évaluation à chaque séance doit être proposée à l'ensemble de la classe

Enfin en milieu de cycle les élèves en fonction de leur profil pourront être amené à choisir un profil plutôt rando ou course.

Pour les élèves en grande **difficulté de compréhension dans la lecture de carte**, le départ différé semble être un bon choix tout en conservant les situations de tutorat pour garder la notion d'appartenance.

Pour éviter le problème de **l'élève suiveur**, nous proposons au niveau matériel de donner toujours une carte à chaque élève afin que chacun se sente concerné. De plus si cela ne suffit pas, on pourra insister sur le fait qu'à partir de la séance 5 les élèves vont devoir évoluer seul. Cette perspective va les inciter à s'attacher de manière plus intense à leurs difficultés de compréhension.

Afin de donner du sens, il pourra être proposé un bilan par groupe en plus du bilan collectif afin que les difficultés ou réussites soient mieux cernés par l'enseignant et pris de conscience par l'élève.

La suite du cycle doit proposer en permanence une grande variété dans les formes de groupements tout en conservant la notion d'équipe et d'appartenance. La majorité des élèves qui ont un investissement énergétique faible ont des difficultés de compréhension dans la lecture de la carte. Le tutorat ainsi que l'intervention de l'enseignant (à travers des départs différés ou cartes en papillon) doivent permettre de lever cet obstacle rapidement.

Etude de cas : Natation : classe de Terminale CAP

Compte-rendu du groupe Natation

1. Présentation du contexte :

Dans l'étude de cas présentée (cf. détail en annexe), les élèves sont en classe de terminale Cap APR (19 filles et 4 garçons et deux élèves d'ULIS). C'est une classe hétérogène avec des personnalités très différentes : soit peu d'écoute et de compréhension (je me tais mais je ne suis pas concentré), soit je parle pendant la présentation et je n'applique pas les consignes. Le rapport à l'activité est plutôt difficile avec quelques problèmes de tenue, des oublis de maillots de bains, les règles sont un moyen facile de refuser d'aller dans l'eau.

En natation, Tous les élèves sauf 3 ont déjà un vécu en natation, seuls 3 savent nager le crawl, 6 mettent la tête sous l'eau et les autres sont en difficulté et nagent la tête hors de l'eau. : Le cycle a lieu toujours en terminale après avoir expliqué et changé les mentalités des élèves pendant 1 an. Cycle de 9 séances de 55 minutes effectives dans l'eau, piscine de 20m, matérielles assez varié et lunettes prêtées ainsi que maillot pour quelques-unes quand c'est une nécessaire.

Le projet de cycle en natation : Persévérer dans l'effort, accepter d'être observé, assumer sa propre silhouette et s'entraider, apprendre à se sauver et peut être à aider les autres, être à l'aise sous l'eau, apprendre la respiration aquatique et le modèle gestuel du crawl

La séance N°2 du cycle (sur 9 séances) est présentée : les objectifs sont lors des premiers cours de s'approprier les lieux et le milieu aquatique. De fait, beaucoup de jeu : avec des anneaux, des cerceaux, des balles, des défis des relais, des parcours sous-marins, de l'aquagym.

Quelques constats :

Le début de séance est souligné par plusieurs points : Les élèves sont déjà là quand j'arrive. Elles attendent le topo et le feu vert pour aller se changer. Lors du topo il s'agit de faire le point des problèmes persos, des inaptitudes, des oublis de tenues, des états d'âmes. Ils se changent plutôt rapidement même si certaines traînent un peu. Souvent, les inaptes ponctuels n'ont pas de short pour aller près du bassin : serviette des copines

Lors des situations d'apprentissage, Les élèves ne sont pas concentrés quand ils sont dans l'eau. Il faut passer dans les groupes pour répéter la consigne. Ils sont dans une activité fonctionnelle ou compétitive mais difficile de les placer en situation d'apprentissage décontextualisée : c'est pourtant comme cela qu'ils progresseraient plus. Le bilan se fait souvent dans l'eau très rapidement et est repris la semaine d'après.

Plus généralement, l'enseignant d'EPS de cette classe a un rapport positif à la classe avec de très bonnes relations avec la plus grande partie de la classe, des difficultés relationnelles avec 5 élèves qui sont dans l'opposition quasi systématique. Il est plutôt à l'aise dans l'activité et a une bonne connaissance des images d'élèves et des paliers que chacun doit franchir pour aller vers la compétence de N3.

Le rapport à l'équipe EPS et au projet pédagogique d'EPS est excellent puisque les choix sont faits en commun et en cohérence avec les valeurs

2. Analyse et identifications des obstacles et des leviers :

Le travail précédent autour des 5 champs nous permet d'analyser cette étude de cas et de tenter de mettre en évidence quels sont les obstacles ou les leviers favorisant la motivation scolaire et l'apprentissage de ces élèves.

Du point de vue du prof., nous n'avons pas relevé des aspects positifs comme le rapport avec les élèves et le sentiment de compétence dans l'activité. Notre interrogation s'orientera plus particulièrement sur les choix didactiques.

Du côté de la communauté éducative, la qualité de la communication des différents services est à notre avis défavorable dans l'optique d'un réel impact sur l'investissement des élèves dans leur formation. Sans doute que le nombre de dispensés pourrait être moins important en général avec une meilleure communication dans l'équipe pédagogique.

Du côté de la classe, le niveau, les résultats scolaires, les bavardages, la faible perspective de poursuite d'étude sont de réels obstacles quant à l'engagement des élèves de cette classe dans les apprentissages.

Du côté des élèves, beaucoup sont motivés pour gagner en EPS ce qui les permet de s'engager mais nombreuses ont une attitude d'évitement vis-à-vis de l'activité natation liée en grande partie au rapport au corps. Les élèves ont des difficultés pour soutenir leur effort et répéter.

Du côté de l'APSA, si les conditions humaines, spatiales et matérielles sont très satisfaisantes. De plus, le choix de l'enseignant de ne pas différencier les situations en fonction des groupes ne nous paraît pas propice pour un progrès de tous les élèves. Il nous semble que certaines phases de la séance doivent être en commun. Cela permettra de souder le groupe classe et ainsi de participer à la même dynamique qui crée l'identité classe. Par contre, une différenciation peut être envisagée : au niveau des barèmes, ou des situations et de leur objectifs etc...

Par rapport à la natation, un des leviers indispensable est de modifier la représentation de l'activité mais aussi celle de son corps. Cela passe par des phases de jeux, de travail en groupe et pas seulement individuellement. L'élève doit se sentir à l'aise et trouver du plaisir, une relation de confiance avec ses camarades.

3. Propositions didactiques et pédagogiques :

Après l'analyse de cette étude de cas, quelques propositions ont été réalisées par les collègues lors du stage : cf. PDF

Etude de cas : Natation : classe de Terminale CAP

SEANCE OBSTACLES LEVIERS SENS / PLAISIR

Objectifs

- 1) **Construire le corps projectile**
- 2) **Intégration de la respiration aquatique**

* 2 profs

- a) Un gère l'annonce du contenu.
 - b) Un gère les pbs pratiques (métaphysique, physio.)
- Topo sur la séance précédente (échange)

Tentative d'évitement de la pratique.

Toujours le même prof qui gère les pbs métaphysiques, physio... À travers la tenue d'un cahier.

Individualisation

Vestiaires **individualisés**

projet sur 2 ans : accompagnement des élèves donc suivi du prof donc climat de confiance
Après le passage aux vestiaires, les élèves peuvent aller directement aux bords de la piscine avec leur serviette.
prof en maillot climat de confiance

Apport de matériel (maillot, short en plus) si possible lunette et bonnet.

Entrée rapide ds la pratique.

1) Construire le corps projectile

Une double entrée

- * Par l'aquagym avec utilisation du matériel.
- * Par la nage en largeur (série Australienne) avec des traversées en coulée à partir de contrats différenciés.

Contraintes:

Coulée obligatoire avec tâches semi-définies (le choix de la manière la + efficace à faire est à émerger)

Coulée avec battements de jambes

Expiration au moment des battements

Situation pas motivante pour certains.

Gestion sonore.

Débordement d'énergie.

L'élève marche

Proposer 2 types d'entrée:

* Aquagym

* Nage directes sur la largeur.

Echauffement aquagym géré par les in: Autonomie / investissement

Appuis au sol interdit

Individualisation

Ludique

Pas trop sollicitant au niv. énergétique

C.E.

Jeu du béréet avec 2 groupes distincts

Simplification - Complexification

1 seul anneau

Plusieurs anneaux - (jouer sur la profondeur)

Celui qui perd tout le tps.

Elève qui n'arrive pas à mettre la tête d 2 groupes: par niveaux ?

Les inaptes observent.

Plusieurs passages.

Mode de groupement

Coopération / Opposition

But:

Aller le plus loin possible

Aménagement

Coulée à 2

5 couloirs, 12 m de large.

Coulée avec jbes, 1 respirat°	Le regard vers l'avant.	Mettre un lot de couleur que l'élève do Evite le redressement du corps.
Reprise de nage (en 5 mvts max.)	Ne regarde pas ds l'eau.	annoncer.
<u>Complexification:</u>		
Même chose, on regarde l'élève sur le bord à D. / à G.		

Coulée + bras sur la largeur. (Respiration à D / G / les 2 puis au choix.	La tête sort vers l'avant.	Mettre 1 élève sur le côté.
--	----------------------------	-----------------------------

2) Intégration de la respiration aquatique

S.A. rythme respiratoire

* Sur la largeur

* Une coulée + 1 nage

* A chaque passage au-dessus d'1 ligne d'eau ils doivent respirer.

Elèves nageant les yeux fermés.

Syst. De relais (chrono. Avec bonus / r Différentes sources de plaisir
Si respiration correcte = bonus liées à la coulée, au dépassement de so
à l'affiliation, à la reco. De ses cptence:

Bilan cours

Temps de concentration limité.

Bilan la séance prochaine.
Souligner les progrès réalisés.
Annoncer l'objectif de la séance suivante.

sentiment de compétence : nager en largeur : adapte aux ressources.

NATATION et CP1 : Obstacles, Indicateurs et Leviers

Par Nicolas TOURNEUR, LP Premier Film Lyon

Obstacles en CP1	Obstacle en natation
Rapport au corps difficile, de même que le regard des autres ou même parfois celui de l'enseignant	Difficulté à se mettre en maillot de bain, regard des autres
	Enseignant qui montre jamais ou pratique pas avec les élèves
Pas de plaisir, refus de l'effort, lassitude de la répétition	Ont du mal à fournir un effort tout au long de la séance
	N'arrive pas à avoir du plaisir à être dans l'eau
	Image d'un sport dur et sans progrès possible
	Impression de toujours faire la même chose, des longueurs encore et encore...
Impression de ne pas avoir de choix, pas de mise en projet	Pas de liberté, de choix pour l'élève dans les situations
	Toujours le même échauffement

InfoLP n° 102

Obstacles en CP1	Obstacle en natation
Travail individuel, pas de notion de coopération ou d'entraide	Sport individuel ou l'on se compare à l'autre et où le travailler ensemble n'apparaît pas aux yeux des élèves
	Elèves dispensés n'ont rien à faire donc cela arrange parfois les élèves...
Image de soi négative et sentiment d'échec	Sentiment de ne pas progresser et abandon très rapide
	Impression de stagner, que les progrès sont peu visibles.

OBSTACLES en CP1	INDICATEURS
Rapport au corps difficile, de même que le regard des autres ou même parfois celui de l'enseignant	Energie mis dans l'activité
Pas de plaisir, refus de l'effort, lassitude de la répétition	Engagement irrégulier Temps pour se mettre en activité en début de séance et entre les exercices
Impression de ne pas avoir de choix, pas de mise en projet	Qualité de l'écoute Détournement de la tâche ou pas
Travail individuel, pas de notion de coopération ou d'entraide	Tâche plus ou moi faite correctement
Image de soi négative et sentiment d'échec	Temps passé dans les vestiaires
Rapport au corps difficile, de même que le regard des autres ou même parfois celui de l'enseignant	Dispenses / Absences / Oubli de tenue

Obstacles en Natation	Leviers en Natation
<p>Rapport au corps difficile, de même que le regard des autres ou même parfois celui de l'enseignant</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Si possible programmation du cycle de natation au second trimestre voir au troisième. - Aller parfois dans l'eau pour montrer aux élèves, jouer avec eux sur les relais etc... - Le fait de se mettre dans l'eau peut parfois aider les élèves à aller dans l'eau pour relativiser le rapport au corps
<p>Pas de plaisir, refus de l'effort, lassitude de la répétition</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rentrer dans l'activité par la forme de pratique qui les attire ; par exemple des jeux ainsi que de l'aquagym pour mes filles - Valoriser l'échauffement sous une forme ludique (style cirque mais dans l'eau ou style natation synchro) ; mené et construit par les élèves (leur laisser le choix des longueurs ou du style de nage) ; expliquer l'utilité et la fonction des exercices (blablabla) - Proposer des petits contrats individuels et différenciés : élève doit pouvoir travailler pour lui sans se comparer à ses pairs. Par exemple aujourd'hui être capable de faire un aller-retour avec x coups de bras... en fonction des besoins des élèves - Ne pas faire que des longueurs mais travailler aussi les phases non nagées, ne pas faire que des longueurs ou en tout cas pas que des 200m etc... jouer sur la vitesse par rapport aussi au CCF
<p>Impression de ne pas avoir de choix, pas de mise en projet</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer des petits contrats individuels et différenciés : élève doit pouvoir travailler pour lui sans se comparer à ses pairs. Par exemple aujourd'hui être capable de faire un aller-retour avec x coups de bras... en fonction des besoins des élèves - Accentuer l'aménagement matériel avec les plots, les couloirs de couleurs, palmes, pull boy, plaquettes, planche... Ces aménagements doivent être simples et évolutifs - Valorisation des points forts de chacun, en dépassant la seule phase de nage (compétences sur le départ, les virages, les différentes nages...) - Laisser une marge de liberté à l'élève dans ses choix et sa technique. Il n'existe pas une seule façon de nager, pas de coulée précise ou de plongeon précis, tout dépend de l'élève. Idem parfois dans le choix des nages, de la récupération, de la distance etc...

Obstacles en Natation	Leviers en Natation
<p>Travail individuel, pas de notion de coopération ou d'entraide</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Insister sur les c de réalisation et de réussite: les progrès et résultats doivent être mesurables, visibles pour les élèves. Par exemple compter le nombre de coups de bras etc... - Ne pas marginaliser les dispensés en leur confiant des tâches : compter les nombres de coups de bras, donner des conseils selon des critères spécifiques, gérer les temps de repos, - Valoriser un climat de coopération plutôt que de compétition comme par exemple les jeux de relais. - Climat de maîtrise plutôt que de performance cad valoriser effort et travail en autonomie
<p>Image de soi négative et sentiment d'échec</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verbaliser aux maximum les causes de l'échec et de réussite dans l'exercice pour progresser plus rapidement. - Savoir sur quels aspects travailler pour que l'élève progresse rapidement et donner les mots clés pour la réussite ; et arrêter de chercher le beau geste !!!! - Les critères quantifiables permettent aux élèves de voir leurs progrès concrètement et pas seulement avec la notion de temps ou de perf

Synthèse du stage et liens théoriques

Par Isabelle LYONNET, LP Louise LABE Lyon

L'enjeu de notre stage 2012 a été d'observer, d'analyser nos pratiques professionnelles et de les ré-interroger pour trouver des éléments de réponses à notre problématique :

Comment permettre à nos élèves de LP d'être motivés ou remotivés dans les activités d'apprentissage en EPS ?
 Comment permettre à l'enseignant d'être plus efficace pour arriver à amener les élèves au plaisir de pratiquer, d'agir, de s'éprouver et au plaisir d'apprendre... et de réussir ?

Chaque situation d'enseignement est singulière et complexe ; notre démarche dans le stage a été de questionner, d'échanger, et de s'appuyer sur les théories de l'apprentissage et de la motivation pour mieux comprendre les situations rencontrées et réaliser les adaptations nécessaires à chaque contexte de classe et d'établissement.

Dans cet article, nous vous présenterons dans un premier temps l'ensemble des questions nous semblant importantes de se poser face à la problématique de notre stage. Quelques précisions sur les notions clés liées au thème de la motivation scolaire seront ensuite apportées. Enfin, nous ferons le bilan des leviers pouvant déterminer l'engagement et la persévérance des élèves dans les apprentissages scolaires

I. Les questions préalables :

1. Un élève qui réussit en EPS dans cette classe, c'est quoi ?

- Celui qui acquiert les compétences définies par le programme à chaque niveau du cursus et dans chaque APSA : la « C.A. » avec son versant « moteur » et son versant « éducatif » (CMS).
- Celui qui valide son examen, son diplôme.
- Autre ?

2. Réussir à l'école et apprendre: une étroite relation ?

- Si réussir c'est atteindre le niveau de compétence attendu ... réussir d'une certaine manière...c'est devenir compétent !
- Apprendre c'est devenir compétent : C'est être capable d'un « **savoir- vouloir -agir réfléchi** » dans une situation donnée.
- ⇒ C'est être capable de comprendre et de trouver du sens. (*M. Develay-Stage Formation de formateurs EPS 2012- Académie de Lyon*).

3. Que doivent apprendre les élèves en EPS dans cette classe ?

- Quels sont les objectifs, les « problèmes » prioritaires dans cette classe pour atteindre la CA ?
 - Le « **savoir** » (connaissances) ?
 - Le « **vouloir** » (attitudes, acceptations) ?
 - Le « **pouvoir** » (capacités) ?
- Quel angle « d'attaque » prioritaire ?
- Quel chemin ?
- Quelle étape à franchir ?

Notre stage a « zoomé » sur le « Vouloir » mais nous sommes bien conscients que vouloir est une condition nécessaire mais non suffisante ; c'est l'**articulation du « SVP » (Savoir-Vouloir-Pouvoir)** qui est à viser...c'est cette articulation qui est la condition nécessaire et indispensable pour devenir compétent.

Il existe plusieurs idées reçues autour du thème de la motivation et il convient de prendre quelques précautions afin de ne pas tomber dans les stéréotypes, clichés ou autres « vérités toutes faites » ! En voici quelques unes :

- Le poids de la motivation est très fort sur la réussite
- La motivation est indispensable pour réussir
- « Il ne peut pas être motivé, il n'a pas de projet » (à long terme)
- « La motivation, c'est dans la personnalité, on l'a ou on l'a pas ! »
- « Il suffit d'avoir des motifs (conscients) pour être motivé »

On peut en effet : réussir sans être motivé (à l'école ?), on peut être motivé sans apprendre (si pas de problème à résoudre qui me transforme...), on peut apprendre sans être motivé (apprentissages incidents) (C.George 1984).

4. Un élève motivé scolairement, c'est quoi ?

- Un élève qui « écoute attentivement »
 - Un élève qui s'engage cognitivement et physiquement
 - Un élève qui persévère, persiste...dans une activité d'apprentissage
- ...et qui est « performant » (?)

II. Quelques précisions théoriques pour mieux comprendre :

1. La motivation scolaire :

C' est un état dynamique fluctuant selon les circonstances et déterminée par les conceptions que l'élève a de l'école, de l'intelligence, les perceptions qu'il a de lui-même, les perceptions de l'autre (les élèves, le professeur), les perceptions des activités proposées et le plaisir que l'activité lui procure.

2. Les perceptions qu'il a de lui-même et le sentiment de compétence :

Elles correspondent à l'efficacité perçue, l'estime de soi et renvoient à l'évaluation par l'élève de sa capacité à accomplir avec succès une tâche scolaire.

Un élève ayant un faible sentiment de compétence, doutant sur ses capacités, pour réaliser une tâche aura des difficultés pour s'engager, fournir des efforts et rendre ses efforts efficaces.

3. Les perceptions des attributions causales de la réussite ou de l'échec :

Il existe 3 catégories de cause: (Weiner)

- Le lieu de la cause (origine interne ou externe)
- La stabilité de la cause (stable ou modifiable)
- Le contrôle de cette cause (contrôlable ou non)

La cause peut être *interne* lorsque l'élève attribue sa réussite ou son échec à un facteur qui lui est propre (talent, effort, aptitude intellectuelle, fatigue, méthode de travail, etc.), *externe* dans le cas contraire (qualité ou lourdeur du programme scolaire, compétence des enseignants, difficulté de l'épreuve, etc.). Une cause sera *stable* lorsqu'elle est permanente aux yeux de l'élève, *variable ou instable* lorsqu'elle lui paraîtra pouvoir varier avec la durée (p. ex. humeur de l'enseignant, divers aléas, etc.).

Une cause sera *contrôlable* lorsque l'élève considère qu'il est l'acteur principal de ce qui s'est produit, ou qu'il pense qu'il pourra, dans l'avenir, infléchir sur ce type d'événement. Elle sera *incontrôlable* dans le cas contraire (il pense n'avoir aucun pouvoir sur ce qu'il lui advient). Ces trois paramètres se combinent pour donner huit causes différentes de réussite ou d'échec, ainsi que des émotions associées.

* En cas d'échec, une cause considérée comme :

- interne, stable, non modifiable, non contrôlable (ex: aptitudes) diminue l'estime de soi et l'engagement.

- externe, non contrôlable, instable (ex : la chance) ou stable (ex: difficulté tâche) peut avoir des effets très néfastes sur la motivation.

* En cas échecs répétés : fort sentiment de d' incontrôlabilité et de résignation,... « l'impuissance acquise ».

4. Les perceptions de l'adulte, du professeur :

Un élève dont l'image de lui-même est fragilisé et qui effectue sur l'enseignant un transfert de méfiance accordé à l'adulte (parents...) aura un comportement passif, d'évitement voire de violence dans les tâches scolaires.

La perception du prof seulement comme évaluateur, sélectionneur et non comme « allié », « aide » peut défavoriser l'engagement.

La perception du prof et des attentes du prof peut influencer le sentiment de compétence et l'auto-détermination de l'élève. (effet pygmalion dans certains cas).

5. Les perceptions de la valeur , de l'intérêt des activités proposées : le sens ?

- Il se construit à partir d'une culture, de valeurs, de notre vécu

- Il se reconstruit en situation dans une interaction et une relation. (P.Perrenoud)

- Il est à l'articulation du désir et de l'intérêt (M.Develay)

Si un élève ne trouve pas de sens , de signification: l'effort est subi et non consenti, cela conduit à la fabrication de souffrance, il n'y a pas de persévérance, pas d'engagement et d'investissement: les performances de l'élève et donc son sentiment de compétence sont affectés.

6. Le statut de l'erreur :

Dans notre culture et notre histoire, l'erreur est considérée comme une faute, « le mal » à l'opposé « du bon ». Une vision négative de l'erreur induit des comportements d'inquiétude, de passivité, de violence, avec des causes externes plaçant l'élève parfois en victime (malchance, nullité de l'exercice...)

III. Les leviers possibles et déterminants

L'élève va s'engager et persévérer à plusieurs conditions :

- S'il se sent reconnu tant que personne et « accepté » par le prof et par ses pairs

- S'il se sent en sécurité « affective »

- S'il se sent compétent

- S'il se sent auto-déterminé

* S'il se sent valorisé.

Lors de notre stage et grâce aux allers-retours théorie-pratique, nous avons identifier quelques leviers possibles.

Pour chacun des leviers, certaines interrogations sont primordiales. Nous vous les présentons de manière synthétique :

1. Créer un climat de confiance:

- Y-a-t-il une garantie du cadre ? Une adaptation du cadre ?(sécurité affective et physique: repères, routines, accueil, aménagement spatial, matériel, ...)
- Les attitudes du prof sont-elles positives ?(communication, considération, intérêt, empathie, valorisation progrès et efforts/ feed-back, calme, disponibilité...)
- Un contrat adapté est-il établi clairement et respecté entre prof et élèves ?
- Le temps d'apprentissage est-il suffisant ?
- Quel est le statut donné à l'erreur durant les phases d'apprentissages: information source de régulation ou écart à la norme ?
- Quelle est la place et la nature de l'évaluation dans les phases d'apprentissages ?

2. Permettre à l'élève de trouver du sens dans les activités d'apprentissages:

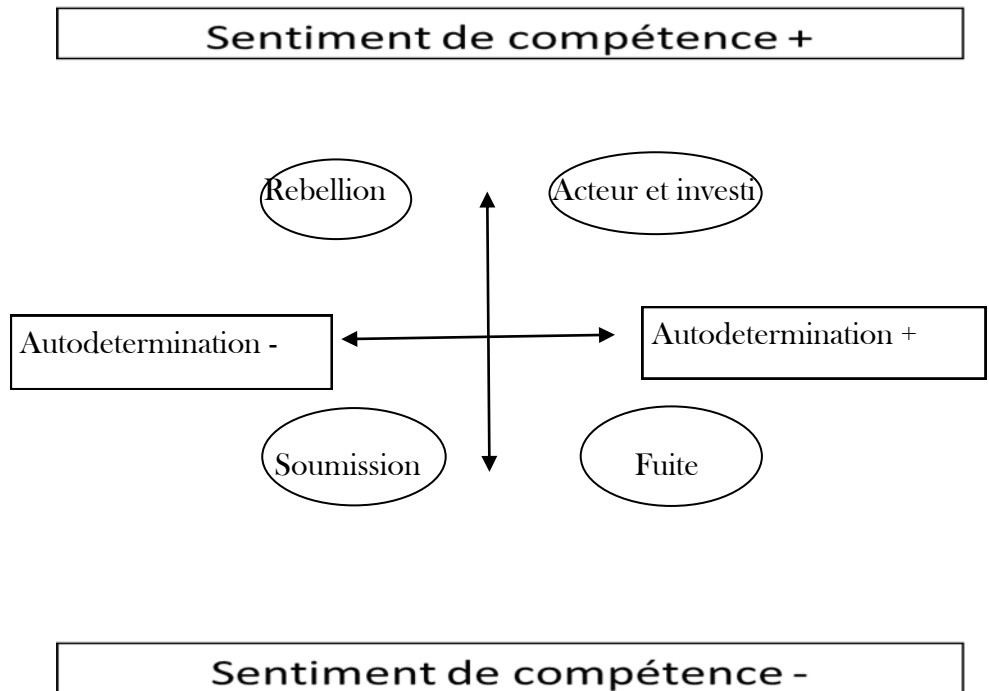
- Quelle prise en compte de leurs représentations ? Quel accompagnement pour faire évoluer les représentations ?
- Quel ancrage culturel des pratiques scolaires par rapport aux pratiques sociales de référence ?
- Quel intérêt, « ce qu'il y a à gagner », pour les élèves ? Quelle utilité dans un projet personnel et professionnel ?

- Quelle(s) forme(s) de plaisir éprouvées ?
- Quelle variété des plaisirs / expériences émotionnelles dans la programmation, le cycle, la leçon ?(jeu, sensations, émotions, affiliation, accomplissement dans la recherche de performance, de progrès.../ buts motivationnels de perf./ de maîtrise +++/ expériences variées). Cette **notion de plaisir** est développée dans l'article suivant par N.Afriat.
- Quel défi à relever ?
- Quelle cohérence dans la SA, dans la séance, dans le cycle par rapport aux objectifs clairement fixés ?

3. Permettre à l'élève de faire des choix et de se responsabiliser :

- Des choix sont-ils autorisés ? Lesquels ?...sans tomber dans le « démagogique » !
- Sur l'objectif ? Sur les stratégies d'apprentissage ? Sur l'organisation ?...
- Quelle part de responsabilité, de responsabilisation ?
- Quelle auto-détermination...impact sur le sentiment de compétence ?

Deux axes favorisent le passage d'une motivation extrinsèque à une motivation intrinsèque, d'un engagement ponctuel à une volonté de persévérer d'aller plus loin dans les apprentissages.



4. Permettre à l'élève de se mettre en projet et de remplir son contrat:

- Les objectifs, consignes, les critères de réussite sont-ils clairs, accessibles et compris par les élèves ?
- Sont-ils différenciés par rapport aux ressources des élèves ?
- L'élève a-t-il eu assez de temps pour apprendre ?
- Quelle connaissance du résultat ? Par quels outils ?

5. Favoriser les interactions et la collaboration entre les élèves:

- Quelle place pour l'individuel / le collectif ?
- Quel projet commun ? Coopération ? Opposition ?
- Quelles formes de groupement ? de niveau / de besoin ... ?
- Quelle place pour le co-apprentissage ? Quel « partage de l'expertise » ?
- Quelle utilisation et valorisation des compétences des élèves dans les différents rôles sociaux de l'activité ?

Conclusions et limites :

Le stage RésoLP 2012 nous a permis de ré-interroger nos pratiques et de mettre en évidence les obstacles et des leviers possibles à la motivation de nos élèves pour les apprentissages en EPS.

Nous avons vu que nous pouvons jouer sur certains facteurs pour aider l'élève à trouver du plaisir dans sa pratique, à passer d'un plaisir immédiat (jeu, défoulement, défi, nouveauté...) à un plaisir différé, conséquence de l'apprentissage, plaisir de se sentir plus compétent, de mieux maîtriser son corps, d'être accepté, reconnu par les autres et d'échanger, plaisir de progresser et de s'accomplir.

Les échanges entre collègues ont permis de définir quelques pistes et leviers mais il est indispensable que l'enseignant fasse au préalable l'analyse de sa démarche d'enseignement et prenne ainsi du recul sur sa pratique.

Malgré la richesse et l'intérêt des propos, nous percevons quelques limites et paradoxes toutefois. En effet nous constatons actuellement un contexte social et/ou scolaire avec :

- Une valorisation de la compétition, la compétitivité, la performance, la comparaison sociale.
- Un système scolaire piloté par l'évaluation avec survalorisation de l'évaluation certificative, de la performance !
- Une notion de plaisir qui ne rime pas pour certains avec travail, rigueur, effort...des mentalités évoluant doucement !
- Des difficultés des élèves de LP sociales et familiales s'accroissant, nécessitant plus de temps, de disponibilité, d'aide pour chacun...en contradiction avec l'augmentation des effectifs par classe et l'augmentation de la charge de travail des enseignants.

- Une contribution « modeste » de l'EPS (programmation, traitement pédagogique et didactique) pour modifier les conceptions et perceptions des élèves avec un travail collectif indispensable dans l'établissement.

- Un travail et des efforts non suffisamment valorisés et reconnus, dans notre société, en particulier pour les plus « précaires »: impact sur la motivation de nos élèves et difficulté de se projeter dans un avenir proche ou lointain ?!

Ces limites et paradoxes peuvent parfois nous faire douter et nous amener à perdre nos illusions. Illusions de trouver et de mettre en œuvre les moyens pédagogiques ou didactiques, coûteux en temps et en énergie, pour donner ou redonner le goût d'apprendre et de progresser pour tous nos élèves.

Mais devons-nous pour autant « capituler » ? Notre expérience nous invite à poursuivre malgré notre lucidité face aux contextes difficiles ; la réussite de nos élèves (en nombre limité parfois) dans leur projet professionnel et personnel est également notre principal moteur dans la mission qui nous est confiée.

Et le plaisir dans tout ça ?

Par Nicolas AFRIAT, LP Picasso Givors

Sans doute pour des raisons culturelles, sociales, et historiques, la notion de plaisir est peu présente dans le système scolaire.

De nombreuses explications peuvent être avancées : en effet l'école, lieu de transmission de valeurs dites nobles tel que l'effort, le travail, le sérieux, l'excellence, reste la dépositaire de notre culture judéo chrétienne et, à contrario, le plaisir a souvent été associé à la facilité, la joie, au confort, voire à une forme de faiblesse (celle de satisfaire ses pulsions).

Il faut attendre que l'EPS réalise sa « révolution Copernicienne » dans les années 70 en centrant sa réflexion non plus uniquement sur l'objet d'enseignement mais sur les interactions entre celui-ci et le sujet apprenant pour commencer à faire évoluer les mentalités. L'apport des sciences dans la prise en compte de l'enfant et de l'adolescent dans sa globalité et notamment dans ses dimensions sociales affectives et émotionnelles ont également contribué à faire évoluer les approches de l'enseignement de l'EPS.

En outre, les finalités de l'EPS, en s'orientant sur le devenir des élèves au-delà de l'école nous interroge sur les conditions à mettre en œuvre pour que cet objectif soit atteint. notamment dans la perspective d'une construction d'un habitus santé par le biais d'une pratique physique régulière.

Comme le soulignait Delignière : « le principale facteur sous tendant l'adhésion prolongée à une pratique est le plaisir que cette dernière procure aux individus, il y a là un enjeu important au regard des objectifs de préparations à la vie d'adulte récemment affiché en EPS » »

Il faut attendre ses dernières années pour la voir apparaître dans le programmes d'EPS (cf programme LP 2002 ou il est spécifié que « la réussite immédiate est un facteur de plaisir » et qu'il s'agit de « favoriser des pratiques à caractère ludique ») . Il est fort probable que l'EPS reste encore isolée quelques années dans son approche de l'élève et qui confirme une fois de plus, si besoin est, que nous sommes les enseignants d'une discipline à part entière mais aussi entièrement à part comme le soulignait il y a quelques temps maintenant, A Hébrard.

L'aspect sociétal est également à prendre en compte : en effet, l'hédonisme devient aujourd'hui une véritable recherche pour une partie de la population. De ce point de vue la culture scolaire ne peut pas rester totalement imperméable aux attentes de nos futurs concitoyens.

Accéder au plaisir par la pratique physique devient désormais un véritable enjeu.

Sans vouloir agiter un lieu commun, il est vrai que certains de nos élèves de LP ont un rapport extrêmement négatif à l'école, à l'apprendre. La mise en activité est parfois laborieuse, d'autant plus si l'activité nécessite un effort important sur les plans physique, affectif, ou social .

Dès lors comment rentrer dans l'apprentissage si les élèves sont en refus d'activité ?

Autrement dit quelles conditions sont à mettre en œuvre pour favoriser cet engagement ?

Notre postulat de départ sera le suivant : pour qu'un élève apprenne il doit s'engager c'est une condition nécessaire mais non suffisante ; prendre du plaisir est un moyen pour favoriser l'investissement de nos élèves dans leur travail ; en même temps qu'il s'agit d'un objectif dans la perspective de former des pratiquants au delà de la scolarité.

Il s'agira pour nous d'utiliser un certain nombre de ressorts sur le plan affectif et émotionnel afin d'accompagner cet engagement.

Nous nous appuyerons sur les travaux de R. Cailloix(1), avec le jeu comme source de plaisir, et ceux de Berlyne(2) sur la dissonance cognitive.

1. Le jeu comme source de plaisir ; le plaisir comme source de motivation.

R Cailloix définit le jeu en 4 catégories : l'ilinx, l'agon, le mimicry, l'Aléa

L'Agôn : c'est la rivalité. Elle se retrouve dans les sports comme les courses, la lutte, le tir, et les jeux d'esprit : les dames, les échecs, les jeux de société en général. Chaque concurrent s'efforce d'être reconnu pour son habileté, voire son excellence dans un jeu. La compétition est porteuse de ce sentiment, elle peut effectivement être un starter à condition d'en connaître les risques. En effet, un climat de compétition survalorisé entraîne notamment dans un public de genre masculin LP une comparaison sociale permanente. Une ambiance de classe compétitive génère à la fois une anxiété permanente et crée un climat d'apprentissage négatif. Toutefois dans les activités d'opposition une entrée par le match ou la confrontation permet de mettre rapidement les élèves en activité.

Aléa : Le hasard arbitre : le joueur est "passif". C'est le domaine des jeux de dés (monopoly, jeu de l'oie etc..), de la loterie, de la roulette... Tout le monde est sur un pied d'égalité. Dans le cadre d'une école qui cherche à développer la maîtrise de ses performances, l'aléa n'entraîne pas l'émergence d'un climat de maîtrise mais permet de donner un aspect ludique à certaines tâches, l'intérêt éducatif reste limité.

Mimicry : Le joueur va jouer un rôle. Il va endosser un personnage, un masque au sens propre comme au figuré (masques, mimes, jeux d'imitation, les jeux de rôle...). Le mimicry est constitutif des APSA de la CP3 où l'élève interprète doit incarner son rôle en danse, en cirque etc... cependant il est possible d'utiliser cet axe dans d'autres activités exemple en escalade où l'on peut demander aux élèves de grimper sur les prises comme sur des œufs ou en jouant à prendre des postures en 2,3, ou 4 appuis tels des statues etc... Attention, demander aux élèves de jouer un rôle nécessite d'avoir une ambiance de classe où le regard d'autrui est construit et accepté

Ilinx : Ce sont les jeux de vertige. On va y trouver des activités qui vont aller jusqu'à l'étourdissement physique. Ce sont les jeux des enfants comme dévaler une pente comme un tonneau, ou des « défis » d'adultes comme faire du saut à l'élastique, aller dans des manèges qui font monter l'adrénaline... En EPS, les activités de pleine nature, d'eaux vives sont particulièrement porteuses d'émotions fortes. Elle renvoie à cette notion de vertige de perte de repères, d'étourdissement et la nécessité de lâcher prise pour ressentir (descente en escalade). Cependant l'enseignant doit conserver à l'esprit la prise de risque objective liée à ces activités et de ce point de vue doit conserver la maîtrise totale des éléments liés à la sécurité des élèves. Ces pratiques sans un traitement fort de l'activité sur le plan de la sécurité sont à bannir.

Par ailleurs la notion de prise de risque et de peur reste intimement lié à la perception du sujet. Le vertige doit être associé à la nécessaire maîtrise des émotions de chaque individu.

Dès lors comment situer la « zone émotionnelle » optimale pour qu'un élève ressente ce type de plaisir sans le mettre en danger ? En escalade certains élèves assureur de genre masculin recherche ce type de plaisir en jouant à lâcher leur partenaire au moment de la descente (parfois sans concertation). Ceci nous invite à réfléchir sur comment garder la main sur la sécurité sans trop aseptiser l'activité sur le plan des sensations. Ainsi, il est possible de demander aux élèves « adrénalinophile » de demander une descente rapide et ce, au professeur uniquement, et à la condition de la présence d'un contre assureur, ou de l'enseignant lui même. La condition sera bien sûr d'éviter de bloquer brusquement la descente et d'éviter ainsi, un arrêt brutal douloureux et parfois dangereux.

2. La dissonance cognitive (Berlyne 1970) : créer des sources de plaisir

Nous avons isolé 4 facteurs de plaisir qui résonne chez nos élèves de LP :

- Le défi
- La nouveauté
- Le risque
- La surprise

A. Le défi

Il s'agit de confronter l'élève à des situations subjectivement difficiles ou complexes afin de susciter chez lui le désir de parvenir à atteindre un objectif à haute valeur symbolique. Donner des images symboliquement porteuses comme grimper la tour Eiffel en escalade en tant que challenge de classe sur 1 séance ; courir un marathon par équipe, atteindre le sommet de l'éverest pour désigner le sommet d'une voie en escalade sont autant de moyens pour susciter l'imaginaire de nos élèves.

Attention toutefois, de rester dans un décalage optimal sur le plan de la difficulté objective de la tâche sans quoi le défi peut entraîner une forme d'anxiété.

B. La nouveauté

Le principe : jouer sur la diversité pour déclencher et satisfaire le besoin de curiosité.

Une réflexion sur la programmation semble indispensable pour éviter l'ennui lié à la répétition d'une programmation similaire chaque année du cursus. La réflexion sur la compétence à atteindre nous semble indispensable : elle permettrait de dépasser la programmation d'APSA pour aller vers une programmation de compétence à atteindre (exemple se préparer à une épreuve en athlétisme ou apprendre à se démarquer en sport collectif peut être abordé dans différentes APSA à la condition de mettre en lumière cet objectif auprès des élèves. C Néri (3) (...et le plaisir d'apprendre, infolp 86) proposait la programmation d'une nouvelle APSA à chaque étape du cursus.

S'il est vrai que nos élèves ont besoin de temps pour rentrer dans les apprentissages, ils sont aussi en difficulté lorsqu'il s'agit de répéter et parfois (souvent), tenir 2H en situation d'apprentissage et de répétition est long. Même si nous sommes convaincus qu'une EPS de l'antizapping (Ubaldi) est une condition importante favorable aux apprentissages, elle ne doit pas nous empêcher de réfléchir aux détours pédagogiques à mettre en œuvre pour favoriser un climat positif. Ainsi proposer une situation de football en fin de séance qui jouerait le rôle de « sas » semble envisageable à la condition de conserver des objectifs méthodologiques et sociaux transversaux (composition des équipes à définir, dossards obligatoires rôle d'arbitre etc...) et surtout l'enseignant doit bien entendu « conserver la main » sur la séance afin que cette dernière partie ne soit pas la carotte qui deviendrait l'élément préalable à toute mise en activité (si on fait pas foot, on travaille pas).

De la même manière, organiser un cycle athlé-foot clairement annoncé est une alternative possible avec des classes où le nombre d'élève en rupture scolaire (et donc en rupture de travail et d'effort) est important.

Cette double programmation permettrait de gérer un cycle d'athlétisme sur 5 séances en 1^{ère} année et un 2^{ème} en terminale. Cette solution aurait l'avantage de maintenir l'engagement des élèves sur un nombre de séance raccourci, mais avec le nombre d'heures suffisant sur les 2 années pour les évaluer.

Attention la limite, reste dans le zapping permanent et non organisé : un travail sur les compétences méthodologiques et sociales associé à une réflexion sur les liens possibles entre les activités éviterait cet écueil. Attention également à l'organisation des PFE afin que le cycle d'athlé foot ne soit pas amputé d'une ou plusieurs séances.

De la même manière jouer sur la nouveauté des tâches est un moyen pour éviter l'ennui. Il s'agit de penser la tâche en identifiant le problème et l'objectif visé clairement, et de jouer sur quelques variables afin de modifier l'habillage de la tâche. Ces évolutions donnent un sentiment de nouveauté favorisant l'engagement et la répétition.

C. La surprise

Prendre le contre pied des représentations des élèves est également un moyen de créer un engagement immédiat dans la séance.

Proposer des situations incongrues génère également un engagement à la condition que l'élève se sente en sécurité sur les plans physique, social et affectif

Partir sur une situation où l'élève doit démarrer une séance de course en marchant est un exemple. La course est souvent l'activité où l'on essuie une résistance importante. Réfléchir à une entrée dans l'activité où l'on bouscule les représentations négatives de nos élèves en partant sur un temps où l'effort exigé est faible et en augmentant progressivement l'intensité est un moyen intéressant (cf D Bonnet en 3*500m)

En conclusion, nous nous référerons à Lavie et Gagnaire .

Ils nous proposent des outils de création de jeu à partir d'éléments générateurs d'émotion (la rencontre, le défi, l'épreuve) et les combine avec différentes formes de tâches définies par le but à atteindre pour réussir tel qu'une mesure, un score, ou la mise en conformité.

La combinaison de ces éléments créent des formes de situations particulièrement ludiques car surprenantes, parfois incongrues, nombreuses tout en donnant la possibilité de conserver des buts d'apprentissages similaires. Les exemples sont multiples et variés tel que vaincre un record du monde à plusieurs (épreuve et mesure), courir en peloton en respectant un temps (rencontre mesure) etc...

En LP, face à des élèves souvent en activité dite émotionnelle, avec une relation au prof marquée par le sceau de l'affectif, prendre en compte le plaisir de pratiquer comme outil de motivation nous semble incontournable.

Nous avons bien conscience que le passage du pratiquant à l'apprenant (avec notamment une prise en main de ses apprentissages et des moyens à mettre en œuvre) nécessite un traitement approfondi des APSA et une mise en sens permanente des situations proposées afin que les élèves s'emparent des objectifs visés. De ce point de vue le plaisir doit être envisagé comme un moyen, comme un catalyseur des apprentissages, un véritable accélérateur de l'engagement des élèves dans une situation.

Mais nous restons convaincu qu'une « EPS plaisir » reste un objectif important dans le cadre d'une pratique prolongée et continue et à ce titre devient également un objectif professionnel.

Bilan STAGE RésolP - Mars 2012

La motivation réussite et apprentissage en EPS

FOND :

Que vous a apporté le stage ? (réflexions, analyse, outils, échanges... ?)

Le stage vous permet-il de comprendre le lien entre théorie et pratique?

Si oui, grâce à quoi ?

Si non pourquoi ?

Dans ce qui a été abordé durant le stage, que pensez-vous pouvoir réinvestir ? (démarche, réflexion, contenus, outils ... ?)

Quels sont les points essentiels que vous pourriez retenir du stage ?

Y-a-t-il des points que vous auriez souhaité traiter ou développer en lien avec le thème du stage sur la motivation ?

FORME :

Accueil ?

Dosage et ordre entre théorie pratique ?

Qu'avez-vous pensé des études de cas ?

Avantages ; intérêt ?

Inconvénients ; limites ?

Temps des Interventions par rapport au temps d'échanges ?

Communication / échanges ?

Intérêt des outils utilisés : diaporama, support papier, vidéo ... ? Rythme ?

Modes de Groupement (Petits groupes, grands groupes) ?

Répartitions sur les APSA et mise en commun en pratique : intérêt/ limite ?

Cohérence entre les demi-journées, entre les diverses interventions ?

Y-a-t-ils des points sur lesquels vous auriez souhaité que l'on passe plus de temps ? Lesquels ?

Quelles sont les pistes pour améliorer ?

PROJET STAGE 2013

Quels sont vos besoins en formation ?

De quelles problématiques professionnelles souhaiteriez-vous que le stage RESOLP 2013 traite ?

(ex : thèmes : gestion élèves, évaluation des projets EPS, démarche apprentissage, mise en projet, gestion des conflits, citoyenneté, observation/ évaluation, interdisciplinarité.....)

Avec quelles compétences propres (CP) ou APSA auriez-vous besoin que ces problématiques soient rattachées ?

Sur plusieurs APSA ou en ciblant davantage ?

Comment voyez vous la formation au RésolP 2013 ?

Souhaitez- vous vous engager dans le RésolP pour contribuer à la construction du stage et/ou y intervenir pour partager votre expérience ?

Si oui à quelle conditions ? organisation des cercles, lien entre cercles et travail extérieur sur le stage.....

Si non pourquoi ?

Vous pouvez répondre au dos de la feuille !!