

# L'Éducation Physique en Mouvement

Revue professionnelle en ligne

#3 - Juin 2020

## Les différences entre élèves en éducation physique : un regard à 360°



### |Éditorial

Les différences entre élèves en éducation physique : un regard à 360° !

### |Thématiques

Différencier en éducation physique

Intégration des élèves à besoins spécifiques

Mécanismes sous-jacents à une inclusion réussie

### |News

Publications récentes  
Congrès  
Formations

## Table des matières

ÉDITORIAL .....	2
LA COMPÉTITION : UN LEVIER POUR DIFFÉRENCIER ET APPRENDRE EN DEMI-FOND .....	4
REDUIRE LES DIFFÉRENCES ENTRE LES ÉLÈVES EN ÉDUCATION PHYSIQUE OU « FAIRE AVEC » ? .....	8
ENSEIGNER L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE AVEC LE MODÈLE PÉDAGOGIQUE « SPORT EDUCATION » POUR VALORISER LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES .....	12
L'ENTRÉE PAR LES RÔLES SOCIAUX.....	16
LES ATTENTES DES ENSEIGNANTS.....	19
DEVELOPPER ET RENFORCER LES CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE POUR LES AIDER À DIFFÉRENCIER LEURS ENSEIGNEMENTS .....	22
OUVRIR LA PORTE À L'INCLUSION EN EPS	25
LES ÉLÈVES À BESOINS PARTICULIERS : UNE SOURCE DE DÉVELOPPEMENT POUR L'ENSEIGNANT NOVICE EN EPS ?.....	28
COLLABORER POUR MIEUX ENSEIGNER AUX ÉLÈVES PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS EN ÉDUCATION PHYSIQUE.....	31
LA STIGMATISATION EN EPS DES ÉLÈVES EN SURPOIDS DANS LE MILIEU SCOLAIRE .....	35
NEWS .....	38
PUBLICATIONS RÉCENTES .....	38
CONGRÈS .....	40
OFFRE DE FORMATION .....	40
APPEL À COMMUNICATIONS.....	41



centre de compétences romand  
de didactique disciplinaire

**ABONNEZ-VOUS  
GRATUITEMENT À LA REVUE  
EN LIGNE !**  
[Cliquez ICI !](#)

## Éditorial

### Les différences entre élèves en éducation physique : un regard à 360° !

Nous sommes très heureux de vous présenter le troisième numéro de la revue professionnelle « Éducation physique en mouvement » sur le thème des différences entre élèves en éducation physique.

Ces dernières années, à l'école (avec par exemple la mise en place du « Concept 360° » dans le canton de Vaud), le concept d'inclusion est devenu central, la différence est devenue la norme et les enseignants doivent mettre en place des enseignements qui répondent aux besoins de tous les élèves.

La différenciation prend tout son sens en éducation physique. Encore plus que dans les autres disciplines, les différences sont visibles et l'enseignant essaie continuellement de trouver des stratégies afin de proposer un enseignement adapté aux caractéristiques de tous ses élèves, plus ou moins en difficulté, et ceci même lorsqu'aucun élève à besoins spécifiques n'est présent dans la classe.

Au regard de cette thématique, les propositions d'articles ont été nombreuses et riches et je tiens à remercier très sincèrement l'ensemble des auteurs, enseignants et chercheurs, qui permettent par leurs contributions d'éclairer la prise en compte des différences entre élèves sous différents aspects.

Plusieurs articles proposent des approches, des méthodes pédagogiques, des formes de pratiques pédagogiques afin de différencier au mieux en éducation physique. Parmi ces contributions, Bernard Poussin avec ses collaborateurs met en exergue l'importance de la compétition comme levier pour différencier et apprendre. Ils illustrent leurs propos par une situation d'apprentissage *duel* en demi-fond qui permet de se confronter aux autres et progresser tout en collaborant avec des résultats solidarisés et des stratégies adaptées aux capacités physiques de chacun. Toujours en demi-fond, Daniel Deriaz propose une forme de pratique scolaire pour le secondaire II afin de réduire ou « faire avec » les différences entre élèves. Cédric Roure propose le modèle pédagogique « *Sport Education* » comme une alternative intéressante afin de valoriser la diversité des élèves en éducation physique. Enfin, Yoann Buyck et ses collaborateurs proposent l'entrée par les rôles sociaux afin de gérer l'hétérogénéité des élèves.

D'autres contributions s'intéressent davantage aux mécanismes, principes sous-jacents à la prise en compte des différences entre élèves en éducation physique et leurs conséquences sur les attentes et comportements des enseignants et des élèves. David Trouilloud s'intéresse à l'« Effet Pygmalion » en éducation physique et comment les attentes des enseignants peuvent influencer les perceptions et comportements des élèves. Les enseignants ont souvent des attentes plus faibles pour les élèves en difficulté et ces attentes différenciées peuvent contribuer à maintenir les inégalités entre élèves. En se basant sur des travaux récents, Peter Iserbyt et Cédric Roure soulignent la complexité de la différenciation en éducation physique et mettent l'accent sur l'importance du

Prochain numéro : « **L’enseignement à distance en éducation physique : l’effet COVID-19** »

N’hésitez pas à nous faire part de vos soumissions : [ep-en-mouvement@hepl.ch](mailto:ep-en-mouvement@hepl.ch)

**Éditrice** : Prof. Vanessa Lentillon-Kaestner  
**Rédacteur** : Benoît Tonnetti

**Comité de relecture** : Bréau Antoine, Descoedres Magali, Drouet Océane, Grandchamp Annabelle, Hagin Vincent, Jilani Sandra, Lanthemann Nicolas, Lentillon-Kaestner Vanessa, Melly Alain, Ottet François, Roure Cédric, Rumo Julien, Tonnetti Benoît, Weber Serge.

**FORDEPS**   
Formation et Recherche Romande en Didactique de l’EPS



renforcement des connaissances du contenu spécialisé chez les enseignants afin de les aider à mieux différencier leurs enseignements.

Enfin, une partie des contributions s’intéresse à l’intégration des élèves à besoins spécifiques en éducation physique. Tess Schweizer et Nicolas Margas soulignent les modifications profondes de l’enseignement nécessaires afin de permettre une gestion pédagogique de la diversité de la classe inclusive et le passage d’une logique intégrative à une visée inclusive. En s’appuyant sur des situations émotionnellement marquantes, Magali Descoedres questionne les effets d’une inclusion d’élèves à besoins spécifiques au sein des classes d’enseignants novices en éducation physique. Elle souligne le pouvoir structurant de ces situations à condition que ces enseignants novices aient un espace de parole et de partage de ces situations. Les élèves à besoins spécifiques nécessitent parfois l’intervention d’une tiers-personne. Mathieu Bisson et ses collaborateurs soulignent l’importance de la collaboration entre les intervenants externes et l’enseignant d’éducation physique et de la définition claire des rôles de chacun afin que ces mesures d’accompagnement et de soutien soient efficaces et n’aboutissent pas à un apprentissage « en périphérie » des élèves à besoins spécifiques. Une démarche en cinq étapes est proposée. Enfin, une réflexion autour de l’intégration des élèves en surpoids en éducation physique et des mesures à prendre est proposée par Tom Jacot-Guillarmod qui a travaillé sur cette thématique dans le cadre de son mémoire de recherche (MADEPS).

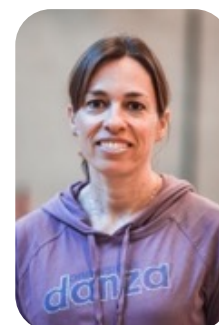
À noter que nous souhaitons prolonger les réflexions et les échanges autour de cette thématique si riche et complexe à la fois, au travers d’un évènement organisé par notre unité : la seconde biennale romande de la recherche en éducation physique (UER EPS, HEP Vaud) qui portera également sur cette thématique des différences entre élèves en éducation physique et qui est reportée au 21 mai 2021 (HEP Vaud) à cause du COVID-19.

Salutations sportives,

**Vanessa Lentillon-Kaestner, éditrice**

*Unité d’enseignement et recherche en didactique de l’éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse (HEP Vaud).*

Contact : [vanessa.lentillon-kaestner@hepl.ch](mailto:vanessa.lentillon-kaestner@hepl.ch)





## La compétition : Un levier pour différencier et apprendre en demi-fond

### Résumé

Dans le cadre d'un projet de recherche, nous avons construit des formes de pratique scolaire en demi-fond. Afin que les élèves s'engagent avec plaisir dans cette activité, cet article décrit une situation d'apprentissage *duel*. Nous pensons que celle-ci est un levier pour différencier et apprendre en demi-fond, car elle permet de se confronter aux autres, tout en ayant la possibilité pour chacun de remporter la compétition, de collaborer par des résultats solidarisés et de construire des stratégies adaptées à ses qualités physiques. Les interventions régulatrices de l'enseignant resteront, cependant, nécessaires pour maintenir les interactions didactiques entre le dispositif et les élèves.

**Mots-clés :** demi-fond — situation *duel* — compétition — émotions — apprentissage

### Introduction

Dans le cadre d'un projet de recherche soutenu par le Centre de compétence Romand de didactique disciplinaire (2Cr2D), un groupe de formateurs/chercheurs réunit plusieurs institutions romandes de formation (HEP Bejune, IUFE Genève, HEP Fribourg, CERF Fribourg, HEP Valais) dans la perspective de construire des moyens d'enseignement innovants destinés aux

enseignants. Ces formateurs/chercheurs ont construit des formes de pratique scolaire (FPS) en demi-fond qui ont été mises à l'épreuve du terrain par des enseignants de différents cantons romands, ainsi que par les étudiants<sup>1</sup> de 1<sup>re</sup> année de l'IUFE qui ont expérimenté la FPS du cycle 3 avec des classes de 11<sup>e</sup> Harmos et celle du cycle 4<sup>2</sup> dans le secondaire II.

<sup>1</sup> Dans la suite du texte, nous utiliserons le terme enseignant pour désigner à la fois les enseignantes et les enseignants, les étudiantes et les étudiants.

<sup>2</sup> La FPS du cycle 4 est présentée dans ce numéro dans l'article de Daniel Deriaz.

## 1. Une entrée par la différenciation des émotions

Les enseignants d'éducation physique (EP) font souvent le constat que les élèves peinent à s'engager avec plaisir dans la course et que cette activité ne procure pas beaucoup d'émotions positives chez les élèves, ce qui entraîne de nombreuses résistances. Une des raisons évoquées est le décalage trop important entre les pratiques sociales et les pratiques scolaires. Pour pallier ce déficit, Lab (2006) propose d'introduire des contenus d'enseignement souvent oubliés dans les pratiques usuelles comme la confrontation, la tactique de course, la collaboration qui devraient permettre aux élèves de vivre les émotions du pratiquant de demi-fond.

Pour répondre à ce manque d'intérêt pour le demi-fond, nous avons proposé aux enseignants de construire des situations d'apprentissage différenciées qui relèvent de trois entrées émotionnelles différentes (Jeu, 1984) que nous avons associées à trois types de situations d'apprentissage :

- 1) l'**épreuve** dans laquelle le pratiquant tente de réaliser un exploit, qui correspond à des situations d'apprentissage *enjeu*, c'est-à-dire un contrat fixé par l'enseignant ou négocié avec les élèves que ces derniers doivent respecter.
- 2) la **performance** dans laquelle le sportif recule ses limites, qui correspond à des situations d'apprentissage *défi* dans lesquelles les élèves peuvent battre des records personnels ou collectifs en équipe homogène ou hétérogène.
- 3) la **compétition** dans laquelle il s'agit de basculer de l'égalité des chances à l'inégalité du résultat, qui correspond à des situations d'apprentissage *duel*.

Dans le cadre de cet article, nous présentons une des situations d'apprentissage *duel* que les enseignants ont mises en œuvre dans leurs classes. Nous souhaitons également évoquer les techniques régulatrices qu'ils ont mises en œuvre pour maintenir les interactions didactiques entre les élèves et le dispositif.

## 2. Une situation d'apprentissage *duel* : la course aux points (Lab, 2006)

Dans le cadre scolaire face à l'hétérogénéité des élèves, lorsque les enseignants désirent mettre en scène une situation d'apprentissage *duel*, il est impératif de donner à chaque élève la possibilité de les remporter. C'est pourquoi la distance de course est différenciée en fonction de la vitesse maximum aérobie (VMA). Un test est donc indispensable pour déterminer la VMA de chaque élève. Cet outil est essentiel pour l'enseignant pour différencier les charges d'entraînement. Les finalités des FPS que nous avons proposées invitent les élèves à diminuer leur temps de course ou à augmenter la distance parcourue sur un temps donné. Les enseignants doivent par conséquent proposer des situations d'apprentissage qui sollicitent la puissance aérobie pour aider les élèves à performer. La situation d'apprentissage *duel* que nous décrivons s'inscrit dans cette perspective, avec des séquences de course courtes et intenses par intervalles (Ratel et al., 2003).

### 2.1 Un dispositif pour se confronter et progresser

Sur une piste de 200 mètres<sup>3</sup>, les élèves doivent réaliser trois séries de 6-8 répétitions de 36 secondes de course avec des temps de récupération équivalents. Le temps de pause entre les séries permet l'alternance des binômes observateur/coureur ainsi que des interventions de l'enseignant. À l'aller, les élèves ont comme consigne de gérer leur allure de course pour se retrouver au cône qui correspond à leur VMA au coup de sifflet de l'enseignant qui marque la fin des 36 secondes. Au retour, après le temps de récupération prévu, les élèves s'organisent pour être le mieux placés sur la ligne d'arrivée (Figure 1). Les points accordés aux coureurs sont tributaires de leur place sur la ligne d'arrivée dans le but d'avoir le score le moins important après chaque série de trois ou quatre *duels*, le premier coureur franchissant la ligne d'arrivée obtenant 1 point, le deuxième 2 points, etc. Pour permettre aux élèves de construire les apprentissages souhaités et notamment de solliciter leur puissance aérobie, il est nécessaire d'introduire une contrainte pour les obliger à courir au minimum à leur VMA pendant le *duel*. Pour ce faire, un malus peut être accordé aux coureurs qui franchissent la ligne d'arrivée

<sup>3</sup> Il est également possible de proposer cette situation sur un parcours de 100 mètres avec des temps de course de 9 secondes (les cônes sont alors disposés tous les 2,5 mètres)

ou de 18 secondes (avec des cônes tous les 5 mètres). Ces temps de course sont d'ailleurs plus adaptés aux élèves du cycle 3 en ajustant le nombre de répétitions.

après le coup de sifflet de l'enseignant annonçant la fin des 36 secondes, par exemple en ajoutant 5 points à leur total.

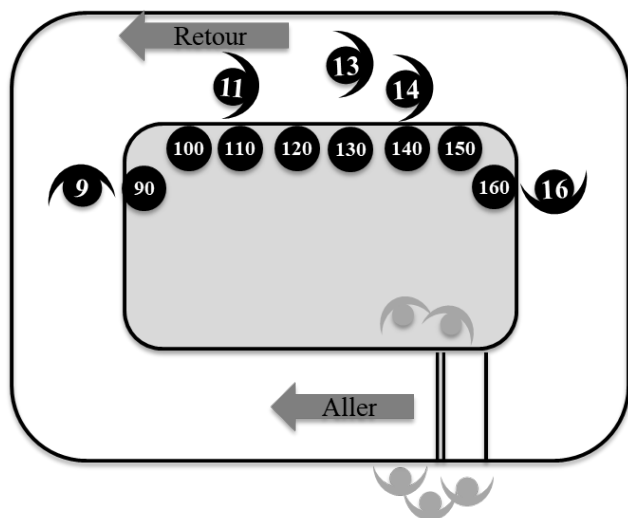


Figure 1: Position des coureurs au départ en fonction de leur VMA et des observateurs à l'arrivée avec la limite de décélération

## 2.2 Une organisation pour collaborer

Les élèves sont répartis en binômes qui ne se rencontrent jamais et dont les résultats sont solidarisés. Le travail se réalise en alternance, pendant que l'un court, l'autre relève le classement sur la ligne d'arrivée. Avec ce dispositif, nous tentons de reproduire les émotions que les entraîneurs vivent avec leurs athlètes (Mascret & Rey, 2011). Après chaque série, il y a changement de rôle. Les temps de pause entre les séries permettent aux coureurs de prendre leur fréquence cardiaque ainsi que d'évaluer leurs sensations sur une échelle de Borg pour enrichir leur connaissance d'eux même. Ils peuvent également servir aux échanges entre coureurs d'une même équipe pour analyser la course et évoquer des stratégies prometteuses. Le fait d'introduire ce dispositif différencié nous a permis de constater des effets sur la pertinence et la qualité des échanges entre les binômes.

## 2.3 Des apprentissages liés à la compétition

La logique de compétition doit permettre aux élèves de construire des stratégies de course adaptées à leur qualité physique. Ainsi, les élèves avec des VMA peu élevées pourront tenter de

mener la course jusqu'à l'arrivée. Pour réussir, ils doivent éviter l'allongement de leur foulée, qui conduit inévitablement à des écrasements à chaque impact et donc à des pertes d'énergie, et privilégier l'augmentation de sa fréquence (Hanula, 2012). En revanche, les élèves avec des VMA élevées auront le choix entre plusieurs stratégies qui pourraient s'avérer pertinentes en fonction de leurs qualités physiques, soit rattraper rapidement les coureurs devant eux et tenter de les distancer grâce à leur qualité d'endurance ou compter sur leur qualité de vitesse en attendant la dernière ligne droite. Quelles que soient les stratégies mises en œuvre, les vitesses de course sont plus élevées que leur VMA. Les élèves doivent donc être attentifs à la gestion de leur effort afin de terminer l'ensemble des *duels*.

## 2.4 Des techniques régulatrices pour l'enseignant

L'enseignant pilote le dispositif. Il donne le départ, siffle la fin des 36 secondes et accompagne les jugements des élèves en ce qui concerne le classement à l'arrivée. Il s'assure que les élèves respectent bien le règlement de course pour que chacun puisse courir en toute sécurité<sup>4</sup>, et alerte d'emblée les élèves sur la nécessité de réaliser l'ensemble des *duels*.

Lors des expérimentations, nous avons pu observer que les enseignants ajustaient le dispositif aux difficultés des élèves en cours de leçon pour maintenir la relation didactique (Amade-Escot, Verscheure & Devos, 2002). Ainsi, au fil des *duels*, les enseignants ont observé une démobilitation de la part de certains élèves déçus par leurs résultats. Ils sont alors intervenus sur le dispositif : (i) en diminuant les distances à parcourir ; (ii) en proposant de nouveaux critères de réussite, par exemple en devançant leurs adversaires les plus proches ou en terminant une fois sur le podium.

## Conclusion

Suite à la mise en œuvre de ce type de situations, les enseignants nous ont fait part de leur étonnement devant l'investissement des élèves qui, pour certains, ont été au-delà de leurs limites. Ces situations de compétition construites à partir du potentiel athlétique de chaque élève (VMA) ont donné à chacun la possibilité de remporter la victoire, ce sont même souvent des élèves qui ont rarement *gagné* en EP qui ont remporté le plus de

<sup>4</sup> Pour des raisons de sécurité, il est important de placer une marque à une dizaine de mètres après l'arrivée pour obliger les élèves à ralentir progressivement dans cette zone.

victoires. Pour conclure, nous observons que l'ensemble des situations différenciées suscitent des émotions intenses chez les élèves et se révèlent une piste intéressante à explorer pour que tous s'investissent dans cette activité généralement mal vécue.

**Bernard Poussin<sup>1</sup>**, Axelle Bouvier<sup>1</sup>,  
Adrián Cordoba<sup>2</sup> et Benoît Lenzen<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Institut Universitaire de Formation des Enseignants, Université de Genève.*

<sup>2</sup>*Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Genève.*

Contact : [bernard.poussin@unige.ch](mailto:bernard.poussin@unige.ch)



## Bibliographie

Amade-Escot, C., Verscheure, I. & Devos, O. (2002). Milieu didactique et régulations comme outil d'analyse de l'activité du professeur en éducation physique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8, 87-97.

Hanula, G. (2012). Enrichir son expérience en demi-fond. In M. Travers, N. Mascret, & O. Rey (Eds.), *L'élève débrouillé en EPS : Enrichir son expérience dans 21 APSA* (pp.29-41). Paris : Editions Revue EP&S.

Jeu, B. (1984). *Le sport, l'émotion, l'espace*. Paris : Editions Vigot.

Lab, F. (2006). Champion d'endurance ou coureur de demi-fond ? *Contrepied*, 19, 67-71.

Mascret, N. & Rey, O. (2011). Culture sportive et rôle sociaux. In M. Travers & N. Mascret (Eds.), *La culture sportive* (pp. 81-98). Paris: Editions revue EP.S.

Ratel, S., Lazaar, N., Berthoin, S., Van Praagh, E., Bedu, M. Doré, E., Baquet, G. & Duché, P. (2003). Intérêts des exercices, brefs, intenses et répétés à l'école. *Revue EP.S*, 302, 62-66.



## Réduire les différences entre les élèves en éducation physique ou « faire avec » ?

Une proposition en course de demi-fond pour le secondaire II

### Résumé

En éducation physique, les différences entre élèves sont importantes et prégnantes. Pour autant, il ne s'agit pas de les gommer, mais bien de construire les compétences recherchées en « faisant avec ». C'est pourquoi, dans cet article, nous proposons une forme de pratique scolaire (FPS) en course de demi-fond qui permette aux élèves de se mettre en projet, quelles que soient leurs ressources.

**Mots-clés :** différenciation — éducation physique — demi-fond — forme de pratique scolaire

### Hétérogénéité et éducation physique

À l'école, les différences font que l'on retrouve une grande hétérogénéité au sein des classes. Même si dans bien des systèmes scolaires des regroupements en filières ou/et des regroupements par niveau pour certaines disciplines sont mis en place, cela ne suffit pas à réduire de manière significative cette hétérogénéité.

Entre les disciplines d'enseignement, l'éducation physique (EP) est certainement l'une parmi lesquelles les différences entre élèves sont le plus manifestes. En effet, en EP, tant les apprentissages que l'évaluation « se donnent à voir ». Pratiquer en EP, c'est un peu se mettre « à nu » devant les autres. Chaque élève est une individualité qu'un

professionnel de l'enseignement ne peut ignorer s'il veut leur offrir les mêmes chances de réussite.

### Mettre les élèves en projet

La gestion des différences commence dès la définition du projet d'enseignement lors de la planification. Cette réflexion en amont et les choix didactiques qui en résultent sont déterminants pour l'engagement des élèves. Pour apprendre, l'élève doit s'engager dans une activité à partir d'un mobile, d'une motivation qui lui est propre (Dubet, 2018) largement fondés sur le sens, l'intérêt



culturel, les enjeux d'apprentissage et les possibles émotions qu'il attribue à la pratique ou à la tâche proposée.

C'est pourquoi, offrir les conditions à chaque élève de se mettre en situation de projet dès le début d'une séquence d'enseignement, représente un levier important de la prise en charge de la diversité. Pour ce faire il est primordial de présenter aux élèves des projets d'enseignement ouverts. C'est-à-dire, des projets pensés comme des « formes de pratiques scolaires » (Dhellemmes, 2004), qui tout en tenant compte de la complexité fonctionnelle de la pratique considérée, offrent des choix, des alternatives aux élèves.

### La forme de pratique scolaire : une opportunité de différenciation

La forme de pratique scolaire (FPS) <sup>5</sup> retenue pour illustrer notre propos se réfère au domaine de l'athlétisme et porte plus particulièrement sur la course de demi-fond<sup>6</sup>. Ce choix est motivé par le fait que la course de demi-fond est incontournable dans la plupart des établissements scolaires du secondaire 1 et 2 et généralement traitée « comme une qualité physique en elle-même (l'endurance), rarement comme une discipline à part entière » (Morizur & Fuchs, 2019, p.3). De plus, la course de demi-fond est encore massivement proposée dans une logique de performance normée laissant peu de place aux élèves pour se confronter à des expériences volontaires personnelles. De ce fait, la course de demi-fond est encore vécue par la majorité des élèves avec « déplaisir » (Belhouchat & Morizur, 2013 ; Morizur & Fuchs, 2019).

Avec cette FPS, nous souhaitons engager chaque élève à concevoir puis réaliser un projet de course personnel adapté à sa VMA et à ses motivations. Celle-ci consiste à réaliser une distance de 3'000 mètres répartie en trois courses (1400m – 1000m – 600m) entrecoupées de pauses réglementées. L'ordre des courses ainsi que l'allure de course pour chaque distance appartiennent à l'élève. Le but pour l'élève étant de faire des choix réfléchis afin de réussir le projet qu'il a planifié. Pour les allures de course, il ne s'agit pas de maintenir une régularité souvent « artificielle » tout au long de la course, mais bien de terminer sa course dans la

<sup>5</sup> La forme de pratique scolaire présentée, fait actuellement l'objet d'une expérimentation au niveau secondaire II<sup>5</sup> dans les cantons de Genève, Fribourg, Jura et Valais. Celle-ci s'inscrit dans un projet de recherche intercantonal plus vaste intitulé : du Plan d'Etudes Romand aux évaluations en Education Physique et Sportive (PEREPS). Ce projet, dirigé par le professeur Nicolas Voisard (HEP-BEJUNE), vise à créer et développer des synergies entre deux cadres de référence du curriculum, le Plan d'études romand (PER) et les évaluations cantonales et les compétences figurant au titre de « standards nationaux » définis par la Confédération. Il fait l'objet

Projet PEREPS Forme de pratique scolaire	Axe du PER : 1 - condition physique et santé Cycle 4 - CM
<b>Compétence spécifique attendue en fin de cycle :</b> Concevoir et réaliser un projet de course adapté à sa VMA pour réussir la performance planifiée sur une distance cumulée de 3000m (répartie en 3 courses de 600m, 1000m, 1400m) tout en respectant son plan de course.	
<b>Idee générale :</b> Définir un projet de course en accord avec son motif (performance, entraînement, santé) et ses possibilités de maintenir une ou des allures différentes adaptées(s) aux distances de course et aux temps de récupération imposés pour réussir à le réaliser.	
<b>But de la forme de pratique scolaire :</b> Réussir à réaliser son projet de course.	
<b>Enjeux d'apprentissage :</b> Préparer un plan de course précis adapté à ses possibilités de course et de récupération. Connaître ses capacités aérobies (VMA) et tenir compte de sa forme du moment. Adopter des allures de course adaptées à chaque distance et à son potentiel aérobie. Développer une technique de course économique et performante. Adapter son rythme respiratoire à l'effort à fournir. Construire des indices (proprioceptifs et extéroceptifs) comme repères d'allure.	
<b>Règlement :</b> Définir son projet définitif avant le début de la course avec possibilité de changement entre les courses. Ne pas sortir du parcours. Lors de l'évaluation de fin de cycle, ne pas courir avec montre, chronomètre ou cardio-fréquence-mètre. Respecter les temps de pause ; la durée de la pause correspond à la vitesse de course effectivement tenue par le coureur. Pour le chronomètreur : interdiction de communiquer avec son coureur pendant les temps de course.	
<b>Consignes &amp; dispositif :</b> Circuit balisé de 200 mètres (ou autre). Les élèves prennent leur pouls au repos. Former des binômes. Le chronomètreur relève les temps de course, gère les prises de pouls après chaque course et les temps de pause de son coureur. Il a également la responsabilité de la transcription des informations sur la fiche d'observation. A la fin de la course du premier coureur, les élèves changent de rôle. Matériel : chronomètre, crayons, tablettes sous-mains, fiches d'observation, tableaux d'allures, cônes et assiettes.	
<b>Schéma du dispositif :</b> 	

### Description de la forme de pratique scolaire

fourchette de temps déterminée (en référence à la couleur annoncée). Cette FPS poursuit un double enjeu : 1) gérer sa course compte tenu des conditions de celle-ci (les distances, les allures possibles, les temps de pause) et de ses caractéristiques personnelles (VMA, capacités aérobies, motivations, etc.) ; 2) gérer le dilemme « risque/sécurité » entre ses intentions, ses capacités et la perspective du résultat recherché

d'un soutien de la part du Centre de Compétences Romand de Didactique Disciplinaire (2Cr2D).

<sup>6</sup> Nous avons choisi de retenir le terme de « demi-fond ». Derrière ce terme nous regroupons l'ensemble des distances de course qui vont du 800 mètres au 5000 mètres (Hubiche et Pradet, 1993). De plus, derrière le terme de demi-fond nous regroupons sans distinction les termes de course de durée, course longue, course d'endurance, etc.

pour l'évaluation. Ce qui importe, avec cette FPS, c'est bien de permettre aux élèves de se confronter à des expériences volontaires personnelles et d'assumer leurs choix en leur concédant la définition de leur projet et en les amenant à comprendre et éprouver leurs possibilités de s'engager sur chaque distance de course à des allures potentiellement différentes (chaque distance offrant et contraignant des sollicitations du métabolisme énergétique différentes).

Coureur:  Groupe:

FC max =

FC repos =  VMA =

Mes vitesses de course

Allure verte 75% à 84% Pause: 2 minutes	Allure orange 85% à 94% Pause: 4 minutes	Allure rouge 95% à 100% Pause: 5 minutes	Allure noire ≥ 101% Pause: 6 minutes
---	--	--	--

Mon projet de course

	mètres	pause	mètres	pause	mètres
allure choisie	V O R N		V O R N		V O R N
temps réel					
allure réelle	V O R N		V O R N		V O R N
Pouls	<input type="text"/>		<input type="text"/>		<input type="text"/>
Observateur:	<input type="text"/>				

Points performance par course (sur la base de l'allure courue)

allure noire = 10   allure rouge = 8   allure orange = 6   allure verte = 4   < vert = 2

Points maîtrise par course

allure courue	noire	rouge	orange	verte	moins	
allure choisie	noire	15	12	8	4	2
	rouge	8	12	8	4	2
	orange	4	8	12	8	2
	verte	2	4	8	12	2

Points participation, coaching et observation, chronométrage: 20

total des points = 100	points obtenus	performance:	<input type="text" value="24"/>
		VMA:	<input type="text" value="20"/>
		maîtrise:	<input type="text" value="36"/>
		participation:	<input type="text" value="20"/>
		total:	<input type="text" value="100"/>
	NOTE	<input type="text"/>	

Fiche élève avec un exemple d'évaluation possible

Si cette FPS offre une prise en considération de la diversité des élèves, elle permet également de répondre au projet actuel des politiques éducatives axé sur le développement de compétences. L'approche par compétences « met plus l'accent sur l'activité effective de l'élève dans ses apprentissages » (Jorro, 2015, p. 25). Aussi, il ne s'agit plus de penser son enseignement à partir d'une relation « contenus-matière », mais plutôt d'une relation « contenus-actions » pour faire en sorte que chaque élève puisse se sentir concerné

(Jorro, 2015) et vive « une pédagogie des expériences positives » (Pourtois & Desmet, 2012). Ainsi, l'approche par compétences n'engage pas l'enseignant vers la recherche d'une réduction des différences, mais bien vers une pédagogie qui permette à chaque élève de développer sa capacité à « construire » le problème qu'il rencontre dans la situation proposée, en fonction du sens qu'il lui attribue, afin de mettre en œuvre les procédures pour le surmonter (Jorro, 2015). Ce à quoi répond cette FPS.

Avec cet article, nous avons voulu rappeler que la prise en compte des différences entre nos élèves repose en premier lieu sur notre capacité à leur proposer des projets ouverts qui les invitent à s'engager personnellement et pleinement dans la pratique proposée, quelles que soient leurs ressources. Ces projets doivent les inciter à assumer des responsabilités individuelles et partagées pour les amener sur le chemin de l'autonomie et du développement de compétences réellement réinvestissables. Dans ce projet, pour augmenter la responsabilisation partagée et tendre davantage vers une logique d'utilisation des différences à des fins de co-éducation, nous pourrions, par exemple, envisager de solidariser une partie des résultats du coureur avec ceux de son entraîneur.

Bien entendu, l'enseignant se doit également de tout mettre en œuvre pour identifier, analyser et traiter l'hétérogénéité entre les élèves afin d'intervenir de façon à orienter et réguler l'activité d'apprentissage de chacun (Carnus, 2018). La différenciation relève aussi de choix en situation à partir des facteurs d'hétérogénéité que l'enseignant juge nécessaire de considérer afin de permettre à chaque élève de construire les compétences recherchées<sup>7</sup>.

**Daniel Deriaz**

Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFÉ), équipe DEEP.Ge, Université de Genève (Genève, Suisse) et Centre de compétences EP-S à l'école, HEP-BEJUNE (Bienne, Suisse).

Contact : [daniel.deriaz@unige.ch](mailto:daniel.deriaz@unige.ch)



<sup>7</sup> La différenciation est un processus qui se poursuit tout au long de la séquence d'enseignement à travers les interventions et régulations de

l'enseignant. Pour exemple, voir dans ce même numéro l'article de Bernard Poussin.

## Bibliographie

- Belhouchat, M. & Morizur, Y. (2013). Le plaisir au cœur de la leçon d'EPS en demi-fond. In B. Boda & A. Coston (Coords.) *La leçon d'EPS en questions* (Les dossiers "Enseigner l'EPS" ; pp. 74-80). Saint-Mande : Edition AE-EPS.
- Carnus, M.-F. (2018). Didactique, différenciation et évaluation. In E. Margnes, M-F. Carnus, R. Leca & D. Loizon (Eds.) *L'intervention en EPS et en sport*, (pp. 87-104). Paris : Editions EP&S.
- Dhellemmes, R. (2004). Des situations de "réf(v)érence" aux formes de pratique scolaire. *Les Cahiers du CEDRE*, 4, 67-78.
- Dubet, F. (2018). Préface. Dans M.Travert & O. Rey (Dir.). *L'engagement de l'élève en EPS. D'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles*. Dossiers EP&S, 85 (pp. 9-10). Paris : Editions EP&S.
- Jorro, A. (2015). Savoirs et compétences : valse-hésitation ou nouvelle alliance ? *Le français aujourd'hui*, 4(191), 25-34.
- Morizur, Y. & Fuchs, J. (2019). Le plaisir en Éducation physique et sportive au cœur d'un dilemme professionnel. Le cas de l'activité de demi-fond, *Recherches & éducations, varia*. [En ligne]. Repéré à URL : <http://journals.openedition.org/>
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2012). *L'éducation postmoderne*. Paris : PU



## Enseigner l'éducation physique et sportive avec le modèle pédagogique « *Sport Education* » pour valoriser la diversité des élèves

### Résumé

L'éducation physique et sportive (EPS) dans les pays développés reste encore fortement enseignée à partir d'un curriculum multi-activités centré sur l'apprentissage par répétition d'habiletés techniques isolées. Cette forme d'enseignement tend à concevoir la diversité des élèves comme un obstacle plutôt qu'une richesse. Cet article a pour objectif de présenter le modèle pédagogique du « *Sport Education* » comme une alternative intéressante permettant de valoriser la diversité des élèves dans les leçons d'EPS. Après avoir présenté les éléments constitutifs de ce modèle pédagogique, un exemple dans l'enseignement des sports collectifs est proposé. Au travers de cet exemple, une attention particulière est portée sur la valorisation de la diversité des élèves.

**Mots-clés :** modèle — pédagogique — *sport education* — diversité — élèves

### Introduction

Lorsque nous regardons la manière dont sont construites les leçons d'éducation physique et sportive (EPS) dans les pays développés, il est relativement fréquent d'observer un modèle de transmission de techniques corporelles et/ou sportives, soutenu par un curriculum basé sur une diversité d'activités physiques et sportives. Même si l'EPS est une discipline appréciée par les élèves, il n'en demeure pas moins que cette approche multi-activités ne leur permet pas de développer des apprentissages durables. De plus, il n'est pas

rare de constater l'utilisation par les enseignants d'un style d'enseignement assez directif dans lequel les élèves sont amenés à appliquer des consignes plutôt qu'à participer activement à l'élaboration de leurs apprentissages (Kirk, 2010). Le problème est que cette conception de l'EPS est en décalage avec les objectifs contemporains assignés à cette discipline (e.g., instaurer chez l'élève un rapport actif et responsable à son propre corps, à celui d'autrui et à son environnement), et qu'elle produit des connaissances décontextualisées pour les élèves. Kirk (2010)

ajoute, à ce propos, que cette conception entraîne une baisse de motivation chez la majorité des élèves essentiellement due au caractère transmissif d'un enseignement centré sur l'apprentissage par répétition d'habiletés techniques isolées. Enfin, cette forme d'enseignement rend très difficile pour les enseignants la gestion de la diversité des élèves, cette dernière étant vue comme un obstacle plutôt que comme un levier potentiel.

Face à ces constats, un des moyens de parvenir à changer cette conception de l'EPS pourrait être l'adoption et la généralisation de « modèles pédagogiques » dans les pratiques enseignantes. Selon Metzler (2011), les modèles pédagogiques incluent simultanément une théorie de l'apprentissage, des objectifs d'apprentissage à long terme, un contexte, des contenus d'enseignement, une organisation de la classe, des stratégies d'enseignement, et une évaluation des apprentissages des élèves. Parmi les nombreux modèles pédagogiques développés principalement dans l'enseignement de l'EPS aux États-Unis, le modèle « *Sport Education* » est celui qui a été le plus étudié en recherche. Ce modèle vise à faire vivre des expériences significatives aux élèves dans le domaine des activités physiques et sportives (Siedentop, Hastie & Van der Mars, 2011) au travers de six éléments : la saison, l'affiliation, la compétition, la trace des performances, un événement final, et une atmosphère festive. Il se démarque des autres modèles par sa fréquence d'utilisation dans les classes et les résultats positifs sur la motivation et les apprentissages des élèves (Fernandez-Rio & Menendez-Santurio, 2017). Les recherches ont ainsi démontré que ce modèle engendrait un climat de classe orienté vers la tâche promouvant une motivation intrinsèque des élèves, un sentiment d'affiliation à une équipe et une augmentation de leur sentiment de compétence et d'autonomie (Sinelnikov & Hastie, 2010). Enfin, en comparaison d'un enseignement traditionnel, ce modèle promeut une plus grande motivation et développe les apprentissages notamment pour les élèves à faible et moyenne compétence ou pour ceux qui ne sont pas initialement motivés pour l'EPS (Hastie et al., 2014).

### **Le modèle « *Sport Education* » pour enseigner l'éducation physique et sportive**

Le principal objectif du modèle « *Sport Education* » est d'aider les élèves à devenir compétents, instruits et enthousiastes en leur proposant des expériences authentiques, significatives et motivantes. L'objectif à long terme

est d'inciter les élèves à pratiquer une activité physique en dehors de l'école et d'adopter un style de vie sain et actif (en lien avec les objectifs du Plan d'Étude Romand, CIIP, 2010). L'esprit de ce modèle repose sur deux éléments principaux : un approfondissement des contenus de l'EPS au travers de cycles d'enseignement longs et un dépassement des apprentissages au-delà du seul versant moteur.

Le modèle « *Sport Education* » repose sur six éléments de base :

- (1) La saison : chaque cycle d'enseignement est organisé sur le modèle d'une saison sportive avec pour principale caractéristique de proposer un nombre de leçons plus important (au moins 10 leçons d'EPS) en comparaison d'un enseignement traditionnel.
- (2) L'affiliation : les élèves sont regroupés au sein d'équipes hétérogènes stables tout au long du cycle. Ce sentiment d'appartenance à une équipe est renforcé par la création d'un logo, d'un drapeau, et d'une tenue d'équipe.
- (3) Une compétition formelle : tout au long de la saison, les équipes s'affrontent au sein de formats variés (opposition par petits groupes, événement spécial réunissant toutes les équipes en même temps, compétition progressive...).
- (4) Une trace des performances : le professeur délivre des feedbacks individuels et collectifs et aide les élèves à atteindre leurs objectifs (points marqués, score relatif au fair-play, points pour l'entre-aide et la collaboration...).
- (5) Un événement final : à la fin de la saison, les élèves participent à un tournoi de clôture festif (dans l'esprit des joutes).
- (6) Une atmosphère festive : l'ensemble du cycle est organisé de manière à promouvoir des émotions positives et du plaisir chez les élèves.

En complément de ces six éléments de base, une autre caractéristique importante du modèle est l'attribution de rôles aux élèves (coach, juge, capitaine, responsable matériel, statisticien, responsable fitness, photographe, joueur...). Ces rôles sont utilisés comme de véritables leviers pour gérer la diversité des élèves en EPS, étant donné que les enseignants peuvent créer les rôles qu'ils

désirent afin de répondre à l'hétérogénéité des élèves (Kirk, 2010).

### **Enseigner un cycle de sport collectif avec le modèle « *Sport Education* » en valorisant la diversité des élèves**

L'exemple que nous allons développer concerne une classe de 24 élèves de secondaire 1 pour lesquels un cycle de 10 leçons de sport collectif a été préparé (le sport collectif peut être librement choisi par l'enseignant et un mélange de deux sports collectifs peut même être envisagé). La structure générale du cycle se présentera de la manière suivante :

(1) Une première leçon de jeu pour évaluer le niveau de départ des élèves. Cette évaluation diagnostique servira à la formation de quatre équipes hétérogènes, stables et équilibrées (six élèves par équipe) afin de garantir l'égalité des chances en cas de confrontation entre les équipes.

(2) Deux leçons pour des situations d'apprentissage et des matchs aménagés au sein de chaque équipe afin que les élèves apprennent à se connaître et progressent ensemble.

(3) Deux leçons de matchs aménagés (e.g., un match avec un triple score sur le nombre de tirs, le nombre de passes et le nombre de buts) entre les différentes équipes avec des observations critériées (e.g., le type de passes, le ratio tirs tentés/tirs réussis) pour s'évaluer face aux autres élèves et savoir sur quels éléments il faudra s'entraîner lors des prochaines leçons.

(4) Trois leçons pour des situations d'apprentissage au sein de chaque équipe (construites sur la base des observations précédentes) où un coach par équipe tiendra le rôle d'enseignant pour faire progresser tous les élèves de son équipe.

(5) Deux leçons finales pour l'organisation d'un mini-tournoi avec une compétition de clôture entre les quatre équipes.

Au sein de cette structure générale du cycle, nous retrouvons les six éléments constitutifs du modèle « *Sport Education* ». Ces six éléments sont analysés sous l'angle de la valorisation de la diversité des élèves.

(1) La saison : les 10 leçons programmées correspondent à un cycle long qui permet à chacun de progresser à son propre rythme. Quel que soit son niveau d'habileté au départ, chaque élève aura le temps de développer des apprentissages et de mesurer sa progression au fil des leçons dans un climat motivationnel de maîtrise (Hastie et al., 2014).

(2) L'affiliation : les élèves sont regroupés au sein d'équipes hétérogènes stables tout au long du cycle. Ceci permet de renforcer le sentiment d'appartenance à une équipe. Chaque élève, quel que soit son profil apporte ses compétences à son équipe. L'équipe est alors riche de la diversité des élèves, celle-ci s'exprimant également au travers des rôles que vont tenir les joueurs (chaque rôle pouvant apporter des points à l'équipe).

(3) Une compétition formelle : l'aspect compétitif est apporté de manière progressive et porte sur des aspects variés. En effet, les matchs proposés valorisent davantage les aspects tactiques du jeu à exploiter (organisation collective, espace de jeu occupé...) plutôt qu'un score brut départageant les équipes. Les compétitions sont l'occasion pour les équipes de s'observer en contexte pour comprendre quelles sont leurs forces et leurs faiblesses actuelles, et comment chaque élève peut participer au projet de l'équipe. L'opposition progressive commence au sein de l'équipe, puis entre deux équipes et enfin dans un tournoi final à plusieurs équipes.

(4) Une trace des performances : le professeur tiendra un tableau des scores à chaque leçon où les équipes pourront gagner des points. Les points en jeu sont déterminés par le professeur et viennent renforcer l'esprit d'équipe et la volonté de progresser dans les apprentissages. En ce sens, des points sont attribués lorsque les élèves effectuent correctement leurs rôles (capitaine, arbitre, coach, responsable matériel...), lorsqu'ils démontrent des gestes d'entre-aide, de collaboration et de fair-play, et lorsqu'ils s'engagent dans les situations d'apprentissage. Les points sont cumulés au fil des leçons jusqu'à la fin de la saison.

(5) Un événement final : à la fin de la saison, les élèves participent à un mini-tournoi de clôture festif (dans l'esprit des joutes). L'objectif de cet événement est de développer le plaisir ressenti par les élèves et leur motivation au travers d'un événement collectif majeur qui marque la fin du cycle. L'organisation d'un tel événement permet à tous les élèves, dans leur diversité, de participer à sa réussite tant les compétences requises sont variées. Nous retrouvons ici la richesse des différents rôles que tiennent les élèves (arbitre, juge, coach, photographe, commentateur, responsable fitness...).

(6) Une atmosphère festive : l'ensemble du cycle est organisé de manière à promouvoir des émotions positives et du plaisir chez les étudiants. L'accent est prioritairement mis sur les relations positives entre les élèves au sein des équipes, l'exploitation

des compétences de chaque élève quel que soit leur profil de départ, et la progression des apprentissages au sein d'un cycle long.

### Conclusion

Cet article a présenté le modèle pédagogique du « *Sport Education* » comme une alternative intéressante permettant de valoriser la diversité des élèves dans les leçons d'EPS. La présentation des six éléments constitutifs de ce modèle pédagogique et l'illustration développée dans l'enseignement des sports collectifs permettront aux enseignants

d'EPS d'avoir un premier regard sur cette forme d'enseignement, et d'envisager son adaptation pour leurs classes respectives.

### Cédric Roure<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Unité d'Enseignement et de Recherche en didactiques de l'Éducation Physique et Sportive, Haute École Pédagogique de Vaud, Lausanne, Suisse.

Contact : [cedric.roure@hepl.ch](mailto:cedric.roure@hepl.ch)



## Bibliographie

Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010). *Plan d'études romand. Corps et mouvement*. Neuchâtel : CIIP.

Fernandez-Río, J., & Menendez-Santurio, J. (2017). Teachers and students' perceptions of a hybrid sport education and teaching for personal and social responsibility learning unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(2), 185-196.

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London, England: Routledge.

Hastie, P., Sinelnikov, O., Wallhead, T., & Layne, T. (2014). Perceived and actual motivational climate of a mastery-involving sport education season. *European Physical Education Review*, 20(2), 215-228.

Metzler, M.W. (2011). *Instructional models for physical education (third edition)*. Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway Publishers.

Siedentop, D., Hastie, P.A., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Sinelnikov, O.A., & Hastie, P. (2010). A motivational analysis of a season of sport education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 55-69.



## L'entrée par les rôles sociaux

Une piste intéressante pour gérer l'hétérogénéité des élèves en éducation physique ?

### Résumé

L'entrée par les rôles sociaux nous apparaît comme une piste prometteuse pour gérer l'hétérogénéité des élèves en éducation physique (en termes d'aptitudes, d'intérêts ...), en ce qu'elle permet de développer et valoriser des compétences différentes chez les élèves. Encore faut-il que l'enseignant mette judicieusement en scène ces rôles sociaux, avec toute l'ingéniosité didactique qui le caractérise. Nous illustrons cette ingéniosité à travers une étude de cas, extraite d'une recherche doctorale en cours sur l'évaluation par les pairs en danse contemporaine. Nous montrons comment, lors de l'expérimentation d'une ingénierie didactique intégrant les rôles de danseur, de chorégraphe et de spectateur, l'enseignante a su articuler les trois contrats didactiques inhérents à ces différents rôles. Plus spécifiquement, nous décrivons comment elle a su se saisir de la proposition d'une élève chorégraphe pour faire avancer le temps didactique au bénéfice de tous les élèves dans leurs différents rôles.

**Mots-clés :** rôles sociaux — ingéniosité didactique — hétérogénéité — contrat didactique

### Introduction

L'expérience prouve qu'il n'est pas nécessaire d'avoir été un joueur de très haut niveau pour devenir un entraîneur réputé, une danseuse étoile pour devenir une chorégraphe reconnue, une gymnaste de premier plan pour devenir une juge experte. À travers ces quelques exemples, nous voulons montrer qu'une entrée par les rôles sociaux (Mascret & Rey, 2011), inscrite dans une tradition d'enseignement de l'éducation physique (EPS) comme *éducation à la culture physique et sportive* (Forest, Lenzen & Öhman, 2018), permet de développer et valoriser des compétences différentes – mais complémentaires – chez les

élèves. En cela, cette entrée nous paraît constituer une piste intéressante pour gérer l'hétérogénéité des élèves en EPS (en termes d'aptitudes, d'intérêts ...). Encore faut-il que l'enseignant mette judicieusement en scène ces rôles sociaux, avec toute l'ingéniosité didactique dont il est pourvu (Schubauer-Leoni & Dolz, 2004). C'est ce que nous allons tenter d'illustrer dans cet article.

### Des rôles sociaux spécifiques à la danse

Dans le cas de la danse, l'entrée par les trois rôles sociaux récurrents que l'on peut trouver dans la littérature est parfaitement résumée par Delga et al. (1990, p. 55-56) :



- Le chorégraphe « met en adéquation l'intention et les moyens disponibles afin d'offrir une lisibilité à un spectateur visé et attendu ».
- Le danseur est le « trait d'union, l'interface entre le chorégraphe et le spectateur. [Il] est l'interprète d'une intention chorégraphique qu'il doit donner à voir à un public ».
- Le spectateur est « indissociablement lié au problème fondamental de l'activité, car son absence éluderait le rapport *expression/impression*. Il se distingue d'un simple récepteur, car il est actif et transforme l'œuvre ou est transformé par elle ».

Ainsi l'entrée par le chorégraphe fera appel aux connaissances et représentations issues des expériences vécues préalablement à travers les œuvres rencontrées, que Chabanne (2012) nomme des *déjà-là*. L'entrée par le danseur sollicite l'élève par sa mise en mouvement et ses propositions spontanées. Enfin l'entrée par le spectateur met en avant la dimension affective en valorisant une verbalisation de ce que chacun peut ressentir lorsqu'il entre en contact avec les œuvres (Mili, 2014).

### Une ingénierie didactique centrée sur les rôles sociaux en danse

Dans le cadre d'une ingénierie didactique (Artigue, 1989) développée au cours d'une thèse portant sur l'évaluation par les pairs, nous avons construit une séquence d'enseignement de danse contemporaine, que nous avons ensuite mise à l'épreuve au cycle deux (élèves de 8 à 12 ans) à Genève et Neuchâtel. Cette séquence didactique implique que chaque élève prenne alternativement les trois rôles susmentionnés, de sorte à expérimenter des attentes spécifiques au fondement de trois contrats didactiques (Brousseau, 1998) distincts bien qu'au service du même projet : la création et l'interprétation d'une chorégraphie qui produise un effet sur le public.

### L'articulation des contrats didactiques

Le cas de Lena<sup>8</sup> illustre comment, dans la phase d'expérimentation de l'ingénierie, une enseignante a été capable d'articuler ces trois contrats

didactiques. Lors des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> séances, cette dernière avait aménagé une situation d'apprentissage impliquant l'observation des groupes par un chorégraphe<sup>9</sup> à l'aide d'une fiche d'observation. Cette fiche comprenait deux critères que l'élève chorégraphe devait s'approprier pour procéder à une évaluation formative de la prestation de groupe de ses pairs : synchronisation et fluidité (au sens d'ininterrompu).

Or nous avons pu observer que Lena va spontanément au-delà de la consigne en émettant des conseils individuels hors fiche à ses pairs. Elle s'adresse ainsi à deux d'entre eux en leur disant « alors toi c'est un peu raide parfois » et « toi, je trouve que tu n'es pas assez engagée ». Deux critères qui n'avaient pourtant pas encore été introduits du fait que les observations n'avaient pas encore porté sur des critères individuels<sup>10</sup>.

Ici, au lieu de recadrer Lena d'avoir outrepassé la consigne, l'enseignante fait preuve d'ingéniosité didactique au sens de « trace d'intelligence inventive, d'habiletés diverses face aux imprévus » (Schubauer-Leoni & Dolz, 2004, p.159). Elle va exploiter cette observation pour d'une part expliciter que les critères collectifs ne suffisent effectivement pas à rendre compte de l'intérêt que la chorégraphie suscite, et d'autre part pour engager une discussion quant aux critères déterminants pour qualifier la maîtrise individuelle des danseurs qui servira à l'évaluation sommative. Il s'agit bien ici d'une rupture du contrat didactique enseignante-chorégraphe, dont les attentes implicites étaient supposées concerner les savoirs en jeu dans l'observation de groupes. Cette rupture va être moteur de la progression des savoirs sur les deux autres contrats. En effet, en tant que danseurs, il ne s'agit plus seulement pour les élèves de danser ensemble et de façon fluide, mais également de faire attention à leur manière de danser. En tant que spectateur, il ne sera pas non plus suffisant d'observer le groupe pour apprécier la chorégraphie à sa juste valeur. Cette articulation a permis d'institutionnaliser la nécessité de tenir compte de l'interprétation individuelle des danseurs pour renforcer ou juger<sup>11</sup> de l'effet de la chorégraphie.

<sup>8</sup> Prénom fictif de l'élève chorégraphe.

<sup>9</sup> Le chorégraphe est en réalité un élève (chaque fois différent) qui sort de son groupe (et donc de son rôle de danseur) pour observer ses camarades. La distinction avec la posture de spectateur réside dans la nature de la

présentation (confrontation à un public vs à un membre de son groupe) et de la régulation (en fin de présentation vs à tout moment).

<sup>10</sup> L'enseignante nous dira ultérieurement qu'elle avait prévu de les intégrer une à deux séances plus tard.

<sup>11</sup> Selon que l'élève endosse le rôle de danseur ou de spectateur.

### Trois contrats au service de la gestion de l'hétérogénéité de la classe

Notre séquence didactique propose donc, par la mise en place de rôles sociaux, un moyen potentiel de gérer l'hétérogénéité de la classe, à travers une alternance des responsabilités au sein des groupes. Toutefois, nous avons pu constater que cette potentialité repose fortement sur l'ingéniosité didactique de l'enseignant. Dans le cas présenté ci-dessus, c'est en se basant sur une élève chronogène – c'est-à-dire sur laquelle s'appuyer pour faire avancer le temps didactique (Leutenegger & Schubauer Leoni, 2002) – que l'enseignante a pu renforcer l'importance du rôle de chorégraphe et valoriser l'élève qui le tenait. Elle a pu montrer qu'il était normal (induit dans le contrat didactique sous-jacent) que les élèves co-construisent les fiches d'observation et les fassent évoluer selon les limites rencontrées. Notons en particulier, pour répondre à notre problématique de la gestion de l'hétérogénéité, que c'est la capacité de l'enseignante à valoriser l'émergence d'une stratégie prometteuse issue de l'observation et de la réflexivité – que la pratique seule n'aurait suffi à relever – qui a favorisé une avancée du temps didactique bénéficiant à tous les élèves dans leurs différents rôles.

Cela illustre le fait que la gestion de l'hétérogénéité par les rôles sociaux au sein de chaque groupe a été rendue possible parce que l'enseignante a su articuler ceux-ci dans son enseignement et valoriser les compétences « *autour de l'action* » des élèves (Lenzen, Dénervaud & Poussin, 2012).

### Conclusion

L'entrée par les rôles sociaux en EPS constitue un levier intéressant en matière de gestion de l'hétérogénéité de la classe. Encore faut-il que les enseignants fassent preuve d'ingéniosité didactique pour exploiter tout le potentiel des rôles sociaux et des compétences autour de l'action que ceux-ci impliquent, en se saisissant des propositions des élèves pour faire avancer le temps didactique au bénéfice de toute la classe, ainsi que nous l'avons illustré à travers le cas de Léna. Avec Schubauer-Leoni et Dolz (2004), soulignons en conclusion qu'une telle ingéniosité peut être enrichie par la formation, dans le cadre de dispositifs d'analyse de pratiques centrés sur les dimensions didactiques de l'action enseignante.

Yoann Buyck<sup>1</sup>, Benoît Lenzen<sup>1,2</sup>,  
Nicolas Voisard<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Institut universitaire de formation des enseignants, Université de Genève (Genève, Suisse)

<sup>2</sup>Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève (Genève, Suisse)

<sup>3</sup>Centre de compétences EP-S à l'école, Haute école pédagogique BEJUNE (Bienne, Suisse)

Contact : [Yoann.buyck@unige.ch](mailto:Yoann.buyck@unige.ch)



### Bibliographie

- Artigue, M. (1989). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9, 281-309.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chabanne, J.-C. (2012) Introduction : des journées pour quoi faire ? In E. Villagordo, J.-C.
- Chabanne, & M. Parayre (Eds.). *La rencontre avec l'œuvre : éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture* (pp. 6-40). Paris : L'Harmattan.
- Delga, M., Flambard, M.-P., Le Pellec, A., Noé, N., & Pineau, P. (1990). Enseigner la danse. *Revue EPS*, 226, 54-58.
- Forest, E., Lenzen, B., & Öhman, M. (2018). Teaching traditions in physical education in France, Switzerland and Sweden: A special focus on official curricula for gymnastics and fitness training. *European Educational Research Journal*, 17(1), 71-90.

- Lenzen, B., Dénervaud, H., & Poussin, B., (2012). Les compétences personnelles et sociales en question. Illustration à travers deux outils d'évaluation en éducation physique et sportive. *Actes en ligne du 24ème colloque de l'ADMEE-Europe "L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel"*.
- Leutenegger, F. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2002). Les élèves et leur rapport au contrat didactique : une perspective de didactique comparée. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8(1), 73-86.
- Mascret, N. & Rey, O. (2011). Culture sportive et rôles sociaux. In M. Travert & N. Mascret (Eds.), *La culture sportive* (pp. 81-98). Paris : Éditions EP&S.
- Schubauer-Leoni, M. & Dolz, J. (2004). Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant : une composante essentielle de la transformation de l'École. In J.-P. Bronckart & M. Gather-Thurler (Eds.), *Transformer l'école* (pp. 147-168). Bruxelles : De Boeck.



## Les attentes des enseignants

L'effet Pygmalion comme élément explicatif des différences de réussite entre élèves en EPS ?

### Résumé

Le concept d'effet Pygmalion suggère que les attentes élaborées par les enseignants à l'égard de leurs élèves jouent un rôle central dans la relation pédagogique et sur la réussite des élèves, en augmentant la probabilité que les élèves se conforment aux attentes formulées initialement par leurs enseignants. Les attentes des enseignants peuvent en cela contribuer à perpétuer, voire accentuer, des différences de réussite entre les élèves. Cet article présente un aperçu des connaissances sur l'effet Pygmalion et ses mécanismes explicatifs en EPS, ainsi que sur les conditions susceptibles de l'accentuer ou de l'atténuer.

**Mots-clés :** Attentes des enseignants — effet Pygmalion — relation pédagogique — réussite des élèves

### Introduction

Il est aujourd'hui largement admis que l'enseignant, par ses attitudes et ses pratiques pédagogiques, peut avoir un impact significatif sur le développement et la réussite scolaire d'un enfant. Parmi les éléments susceptibles d'expliquer cet « effet-enseignant » (Bressoux, 2011), les attentes élaborées par ce dernier à l'égard de ses élèves jouent un rôle central, en raison de leurs incidences potentielles sur la relation pédagogique et la réussite des élèves (pour une synthèse, voir Trouilloud & Sarrazin, 2003). Connu sous le nom d'effet Pygmalion, ce

phénomène suggère qu'à partir du moment où un enseignant entretient des attentes spécifiques à l'égard d'un élève, ces attentes, notamment par l'intermédiaire de leurs effets sur les interactions en classe, peuvent amener l'élève à se comporter de manière à confirmer les attentes de l'enseignant. Il convient néanmoins de nuancer ces éléments et de dépasser cette vision relativement déterministe. Ce phénomène n'apparaît pas systématiquement auprès de tous les élèves et pour tous les enseignants. Cet article se propose donc de présenter l'effet Pygmalion et

ses mécanismes explicatifs en EPS, ainsi qu'un aperçu des connaissances sur les conditions susceptibles de l'accentuer ou de l'atténuer.

### **Comment expliquer l'effet Pygmalion ?**

Les travaux sur l'effet Pygmalion proposent l'existence de trois principales étapes (Trouilloud, 2007) : en premier lieu, l'enseignant forme, relativement tôt dans l'année scolaire, des attentes spécifiques à propos de ses élèves. Ces attentes peuvent engendrer un « traitement » particulier des élèves par l'enseignant. Enfin, ce traitement, notamment s'il est perçu par les élèves, est susceptible d'affecter la motivation, les comportements et la réussite de ces derniers.

#### *Étape 1 : Le développement des attentes de l'enseignant à l'égard de ses élèves*

Les attentes sont des prévisions élaborées, plus ou moins consciemment, par l'enseignant à propos des caractéristiques futures de ses élèves (e.g., résultats scolaires, motivation). Deux types d'informations servent aux enseignants pour élaborer leurs attentes : des informations relatives aux caractéristiques scolaires de l'élève (réussite antérieure, comportements adoptés en classe, etc.), mais également des informations liées à son appartenance à certains groupes sociaux et aux stéréotypes qui y sont associés. Par exemple, une étude conduite lors de cycles de gymnastique en EPS (Chalabaev, Sarrazin, Trouilloud, & Jussim, 2009) a fait ressortir l'impact potentiel des stéréotypes sexués, en montrant que les enseignants peuvent émettre des attentes de performances plus positives quand il s'agit d'un garçon, indépendamment du niveau objectif de ce dernier. Néanmoins, s'il apparaît que les attentes des enseignants peuvent occasionnellement être biaisées par certaines caractéristiques « socioculturelles » (ex., origine sociale, sexe), les études sur ce thème révèlent que la plupart des impressions des enseignants sont essentiellement basées sur des indices pertinents (ex., performances des élèves, attitudes en classe).

#### *Étape 2 : l'expression comportementale des attentes de l'enseignant*

Sur la base de leurs attentes, les enseignants peuvent se comporter de façon spécifique vis-à-vis des élèves. Ces différences de « traitement » sont susceptibles de porter sur quatre aspects de la relation pédagogique (Trouilloud & Sarrazin, 2003) : le contenu des activités proposées, les

sollicitations et opportunités d'expression offertes, la quantité et le type de renforcements fournis, et la nature du climat affectif mis en place.

Tout d'abord, les enseignants peuvent avoir tendance à mettre en place des tâches et des contenus d'enseignement plus riches, plus difficiles, et plus variés auprès des élèves affublés d'attentes élevées. Inversement, ils peuvent être moins exigeants envers les « attentes faibles », et accepter plus facilement des prestations incorrectes de leur part. D'autre part, les enseignants peuvent être amenés à interagir davantage avec les « attentes élevées », et à leur donner plus de temps pour pratiquer ou préparer leurs réponses. Inversement, les enseignants sollicitent parfois moins fréquemment les « attentes faibles », leur laissent moins d'autonomie, et persistent moins dans l'aide qu'ils leur apportent lors d'activités complexes. De plus, les enseignants peuvent avoir tendance à donner plus de feedbacks centrés sur les apprentissages aux élèves « attentes élevées », à relever davantage leurs bonnes performances, et à ignorer (voire excuser) leurs moindres performances. À l'inverse, les élèves affublés de faibles attentes reçoivent parfois moins d'informations susceptibles de les faire progresser, mais davantage de retours relatifs à leurs attitudes (manque d'attention, d'effort, etc.). Enfin une relation plus chaleureuse peut être établie par les enseignants envers les élèves bénéficiant d'attentes élevées, en étant plus rassurants, plus encourageants, et plus attentifs à leur égard. Inversement, les enseignants peuvent instaurer un climat plus négatif envers les élèves pour lesquels ils élaborent de faibles attentes (moins de sourires, plus de distance, plus de critiques, etc.).

#### *Étape 3 : les conséquences sur les élèves*

Les différences dans les attitudes pédagogiques évoquées précédemment peuvent avoir des répercussions affectives et comportementales sur les élèves. En effet, des sollicitations plus fréquentes, la confrontation à des tâches adaptées, des renforcements plus nombreux, ou un soutien affectif plus important, sont susceptibles – entre autres choses – d'influencer positivement la motivation et l'intérêt de l'élève pour l'activité, ainsi que son sentiment de compétence. Inversement, attendant moins d'un élève en échec ou peu motivé, l'enseignant peut modifier inconsciemment son attitude envers lui, ce qui

peut entraîner chez l'élève un désintérêt progressif pour l'activité. En conséquence, le traitement différencié généré par des attentes spécifiques peut affecter les apprentissages et les résultats scolaires des élèves. Cette confirmation des attentes dans la performance véritable des élèves est un élément important, car elle peut renforcer le sentiment de l'enseignant sur le bien-fondé de son jugement initial (« Je l'avais bien senti qu'il n'était pas doué pour la gym ») (Trouilloud & Sarrazin, 2011).

### En conclusion : l'effet Pygmalion quand et pour qui ?

Les travaux sur l'effet Pygmalion indiquent donc que lorsqu'un enseignant élabore une attente particulière envers un élève, il augmente la probabilité que les comportements de cet élève aillent dans la direction attendue. Les élèves sont susceptibles de tirer bénéfice d'attentes élevées élaborées à leur égard, tout comme ils peuvent subir des préjudices dans le cas de faibles attentes. La trajectoire scolaire des élèves ne s'explique pas uniquement par leurs caractéristiques intrinsèques. Les attentes des enseignants participent parfois à la reproduction des caractéristiques sur lesquelles elles se fondent, puisqu'elles peuvent amener à stimuler davantage les élèves déjà « promis » à une meilleure réussite, et inversement. De ce fait, ces attentes sont susceptibles de perpétuer (voire d'accentuer) des inégalités entre les élèves, participant ainsi à une reproduction des hiérarchies scolaires. Il convient cependant de relativiser le poids de ce phénomène. Les attentes des enseignants ne conduisent pas toujours à leur

propre réalisation. Elles n'ont qu'une influence moyenne « modeste » sur les résultats des élèves (Wang, Rubie-Davies, & Meissel, 2018). Quoiqu'il en soit, si ces effets s'accumulent dans le temps et avec chaque enseignant, ils peuvent avoir des conséquences importantes sur le parcours scolaire d'un enfant (Trouilloud, 2007). De plus, l'amplitude du phénomène semble varier en fonction de facteurs individuels et contextuels. Les travaux sur ce thème (voir Jussim, Robustelli, & Cain, 2009) indiquent que les élèves stigmatisés, en raison de leur appartenance à un groupe démographique particulier (classe sociale défavorisée, minorité ethnique) ou de leurs antécédents scolaires (résultats antérieurs et sentiment de compétence faible) sont plus sensibles à l'effet Pygmalion. Cela serait dû non seulement à des attentes plus négatives de la part de leurs enseignants, mais aussi à un manque de ressources des élèves pour résister aux conséquences de ces attentes, enclenchant ainsi une « spirale » de l'échec. En ce sens, sensibiliser les enseignants sur les conséquences comportementales et perceptives de leurs attentes constitue un levier intéressant pour réduire les effets négatifs de ce phénomène.

#### David Trouilloud<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Laboratoire Sport et Environnement Social, UFR-STAPS, Université Grenoble-Alpes, France

Contact : [david.trouilloud@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:david.trouilloud@univ-grenoble-alpes.fr)



## Bibliographie

Bressoux, P. (2011). Effet-maître et pratiques de classe, in E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.) *Apprendre et faire apprendre* (2e éd.), Paris, PUF, 221-231.

Chalabaev, A., Sarrazin, P., Trouilloud, D., & Jussim, L. (2009). Can sex-undifferentiated teacher expectations mask an influence of sex stereotypes? Alternative forms of sex bias in teacher expectations. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(10), 2469-2498.

Jussim, L., Robustelli, S., & Cain, T. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In K.R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 349-380). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.

Trouilloud, D. (2007). L'effet Pygmalion en E.P.S. *Revue EPS*, 323, 57-59.

Trouilloud, D. & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 89-119.

Trouilloud, D. & Sarrazin, P. (2011). Les attentes des enseignants : une menace pour l'évaluation ?, in F. Butera, C. Buchs, & C. Darnon (Ed.). *L'évaluation, une menace ?* Presses Universitaires de France.

Wang, S., Rubie-Davies, C. & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 124-179.



## Développer et renforcer les connaissances des enseignants d'éducation physique et sportive pour les aider à différencier leurs enseignements

### Résumé

Enseigner l'éducation physique et sportive, et plus particulièrement prendre en compte les différences entre les élèves, est une tâche complexe qui requiert une compréhension riche du contenu à enseigner aux élèves. Même s'il existe de nombreux leviers de différenciation (e.g., approches pédagogiques, interactions enseignants-élèves), nous voulons dans le cadre de cet article mettre en lumière l'importance des connaissances des enseignants sur les contenus à enseigner. En référence au cadre théorique développé par Shulman (1999 ; 2007), cet article explique quelles sont les connaissances mobilisées par les enseignants pour enseigner. En définissant et distinguant la connaissance du contenu générale (CCG) et la connaissance du contenu spécialisée (CCS), l'article entend démontrer l'impact d'un renforcement de la CCS des enseignants sur leur capacité à différencier leur enseignement, afin de faire progresser les élèves, quelles que soient leurs différences.

**Mots-clés :** apprentissage — connaissance du contenu générale — connaissance du contenu spécialisée — différenciation — enseignant

### Introduction

Imaginez un enseignant d'éducation physique et sportive (EPS) qui enseigne un cycle de six leçons en badminton à une classe de 23 élèves (11 filles et 12 garçons). Parmi ces 23 élèves, huit n'ont encore jamais pratiqué le badminton auparavant, 10 ont déjà suivi un cycle dans leurs classes précédentes et cinq sont membres d'un club sportif de badminton. En plus de ces différences de niveaux et de motivation pour les leçons de badminton, le rythme d'apprentissage des élèves au cours de ces six leçons sera lui aussi varié. Choisir et développer des objectifs d'apprentissage pour ces élèves ainsi qu'un

enchaînement cohérent de situations d'apprentissage pour atteindre ces objectifs nécessite une connaissance disciplinaire fine des contenus de la part de cet enseignant. En effet, afin d'amener les élèves à un niveau de compétence plus élevée et leur proposer des expériences d'apprentissage de plus en plus complexes, l'enseignant d'EPS a besoin d'un large répertoire de situations d'apprentissage accompagné d'une connaissance sur la manière de les présenter aux élèves (e.g., en utilisant des démonstrations), mais aussi sur la manière d'adapter ces situations à des élèves en particulier ou à des groupes d'élèves.

L'illustration développée ci-dessus n'est en rien exceptionnelle, mais illustre plutôt la difficulté pour les enseignants d'EPS de prendre en compte les différences entre les élèves. La qualité des apprentissages des élèves est largement déterminée par la qualité des situations d'apprentissage sélectionnées par les enseignants, et plus particulièrement par la manière dont elles sont présentées aux élèves et adaptées à leurs besoins. Même si la différenciation s'étend au-delà de la seule maîtrise des contenus à enseigner (e.g., approches pédagogiques, interactions enseignants-élèves), l'engagement des élèves en EPS est largement dépendant des connaissances que les enseignants peuvent mobiliser pour enseigner leur discipline.

### **Les connaissances mobilisées par les enseignants pour enseigner**

Enseigner l'EPS, et plus précisément différencier son enseignement, est une tâche complexe qui requiert une compréhension riche du contenu à enseigner aux élèves. Au sein de l'approche théorique de Shulman (1987 ; 1999), des travaux de recherche ont démontré l'importance de la connaissance disciplinaire du contenu pour les enseignants en sciences (Ball, Thames, & Phelps, 2008). Sous l'impulsion de Ward (2009), des travaux en EPS se sont développés en adaptant les concepts établis précédemment en sciences. Ainsi, la connaissance disciplinaire du contenu a été conceptualisée en EPS en quatre domaines (Ward, 2009) : (1) la connaissance des différentes règles, (2) la connaissance des techniques et tactiques, (3) la connaissance des erreurs fréquentes d'élèves et leur remédiation, et (4) la connaissance de la progression des situations d'apprentissage.

La connaissance des différentes règles renvoie en premier lieu aux règles du jeu, par exemple lorsqu'un corner doit être accordé en football ou quand une faute intervient en badminton. Elle s'étend également aux règles de fonctionnement et de sécurité, comme faire un geste d'assurance en saut de mouton ou serrer la main des adversaires à la fin d'une rencontre pour rester fair-play. La connaissance des techniques et tactiques correspond à l'ensemble des savoir-faire dans les activités physiques, comme la réalisation d'une roulade avant aux agrès ou une contre-attaque en handball. La connaissance des erreurs fréquentes d'élèves et leur remédiation renvoie à l'identification par l'enseignant des comportements typiques des élèves dans des situations déterminées. Il s'agit de sa capacité à reconnaître les erreurs les plus

fréquemment rencontrées par les élèves lors de l'exécution d'actions motrices. C'est aussi sa capacité à réguler l'activité des élèves, c'est-à-dire à proposer des remédiations en fonction des erreurs commises par les élèves. Enfin, la connaissance de la progression des situations d'apprentissage correspond à l'ensemble des situations que l'enseignant connaît à propos des activités physiques et sa capacité à les organiser de manière logique, par exemple de la plus simple à la plus complexe. Il s'agit d'une connaissance utile pour proposer un système de situations évolutives capable de suivre la progression des élèves dans leur apprentissage.

À partir des travaux de Ward (2009), les deux premiers domaines relatifs à la connaissance disciplinaire du contenu (la connaissance des différentes règles, des techniques et tactiques) ont été dénommés « la connaissance du contenu générale » (CCG). Et les deux derniers domaines (la connaissance des erreurs fréquentes d'élèves et leur remédiation, et la connaissance de la progression des situations d'apprentissage) ont été dénommés « la connaissance du contenu spécialisée » (CCS). En lien avec cette dénomination, les recherches actuelles considèrent que la CCG renvoie à la connaissance du professeur sur la manière de pratiquer une activité physique (e.g., savoir réaliser un dégagé en badminton), alors que la CCS renvoie à la connaissance du professeur sur la manière d'enseigner une activité physique (e.g., connaître les différentes étapes pour l'apprentissage du dégagé aux élèves en badminton). De par leurs définitions respectives, nous pouvons imaginer que la CCS est bien plus utile aux enseignants pour différencier leur enseignement, que la CCG.

### **Développer et renforcer la connaissance du contenu spécialisée (CCS) pour différencier l'enseignement de l'EPS**

A ce jour, de nombreuses recherches ont démontré les effets positifs d'un renforcement de la connaissance du contenu des enseignants, spécialement la CCS, sur leurs comportements en classes et sur les apprentissages des élèves (Iserbyt, Coolkens, Looockx, Vanluyten, Martens, & Ward, 2020 ; Iserbyt, Ward, & Li, 2017 ; Kim, 2016 ; Kim, Ward, Sinelnikov, Ko, Iserbyt, Li & Curtner-Smith, 2018 ; Sinelnikov, Kim, Ward, Curtner-Smith & Li, 2016 ; Ward, Kim, Ko, & Li, 2015). Dans ces études, la CCS des enseignants était renforcée par le suivi d'une formation contenant à la fois de la CCG (i.e., apprendre à réaliser les techniques et tactiques d'une activité) et de la CCS (i.e., apprendre à enseigner le contenu d'une activité). La formation consistait

principalement en des sessions de micro-enseignement durant lesquelles les enseignants devaient enseigner les contenus à leurs pairs, réaliser des démonstrations, corriger les erreurs fréquemment réalisées par les élèves et adapter les situations d'apprentissage aux niveaux et à la progression différenciée des élèves.

Au niveau des comportements des enseignants en classes, les résultats ont montré que le renforcement de leur CCS engendrait des situations d'apprentissage plus adaptées aux différences entre les élèves, une utilisation pertinente des représentations verbales et visuelles des situations (e.g., démonstrations, instructions et feedback) et une meilleure capacité à faire varier les situations d'apprentissage en fonction de la progression différenciée des élèves (Iserbyt et al., 2020 ; Kim et al., 2018). De plus, la progression repérée au niveau du comportement des enseignants en classe s'est traduite en une progression des apprentissages des élèves (Kim & Ko, 2020).

### Conclusion

En s'appuyant sur des résultats de recherche récents, cet article montre l'importance de développer et renforcer la CCS des enseignants pour leur permettre de mieux gérer la différenciation de leur enseignement. Cette conclusion est d'autant plus importante que l'ensemble des travaux référencés au sein de cet article a été développé avec des enseignants ayant des niveaux d'expertise variés dans les activités supports de leur enseignement et provenant de contextes d'enseignement différents. Malgré cela, toutes les études parviennent à la même conclusion : il existe une relation forte entre le niveau de CCS des enseignants et leur capacité à s'adapter aux différences de leurs élèves pour développer de meilleurs apprentissages.

**Peter Iserbyt<sup>1</sup>, Cédric Roure<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Unité de l'Activité Physique, Sport et Santé, KU Leuven, Belgique.

<sup>2</sup>Unité d'Enseignement et de Recherche en didactiques de l'Éducation Physique et Sportive, Haute École Pédagogique de Vaud, Lausanne, Suisse.



### Bibliographie

- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Iserbyt, P., Ward, P., & Li, W. (2017). Effects of improved content knowledge on pedagogical content knowledge and student performance in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 71-88.
- Iserbyt, P., Coolkens, R., Looockx, J., Vanluyten, K., Martens, J., & Ward, P. (2020). Task adaptations as a function of content knowledge: A functional analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. Advance Online Publication. doi : 10.1080/02701367.2019.1687809.
- Kim, I. (2011). *The effects of a badminton content knowledge workshop on middle school physical education teachers' pedagogical content knowledge and student learning*. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University, Columbus, OH.
- Kim, I. (2016). Exploring changes to a teacher's teaching practices and student learning through a volleyball content knowledge workshop. *European Physical Education Review*, 22(2), 225-242.
- Kim, I. & Ko, B. (2020). Content knowledge, enacted pedagogical content knowledge, and student performance between teachers with different levels of content expertise. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(1), 111-120.
- Kim, I., Ward, P., Sinelnikov, O., Ko, B., Iserbyt, P., Li, W., & Curtner-Smith M. (2018). The influence of content knowledge on pedagogical content knowledge: An evidence-based practice for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 133-143.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Shulman, L.S. (1999). Taking learning seriously. *Change: The magazine of higher learning*, 31(4), 10-17.
- Sinelnikov, O., Kim, I., Ward, P., Curtner-Smith, M., & Li, W. (2016). Changing beginning teachers' content knowledge and its effect on student learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(4), 425-440.
- Ward, P. (2009). Content matters: Knowledge that alters teaching. In L. Housner, M. Metzler, P. Schempp & T. Templin, *Historic Traditions and Future Directions of Research on Teaching and Teacher Education in Physical Education* (pp. 345-356). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Ward, P., Kim, I., Ko, B., & Li, W. (2015). Effects of improving teachers' content knowledge on teaching and student learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(2), 130-139.





## Ouvrir la porte à l'inclusion en EPS

Repères pour le passage d'une logique intégrative à une visée inclusive en EPS

### Résumé

Faisant écho aux recommandations internationales, la demande d'éducation inclusive apparaît maintenant dans les directives suisses à l'instar du projet 360 degrés du Canton de Vaud. Elle suscite cependant appréhensions et interrogations de la part des professionnels concernés. En effet, la transition de la logique intégrative vers la visée inclusive suppose non seulement des changements structurels, mais aussi des modifications profondes de l'enseignement pour permettre la gestion pédagogique de la diversité de la classe inclusive et la construction d'attitudes prosociales entre élèves divers, facteurs d'émergence d'une société moins discriminatoire. Notre article essaie d'identifier ces modifications liées à la volonté de faire ce pas vers l'inclusion. Au regard de celles-ci et des spécificités de l'EPS sur cette question, le pas vers l'inclusion permettrait aussi de resituer notre discipline au cœur du système éducatif et d'offrir des pistes de réponses face à d'autres problématiques éducatives vives par exemple le harcèlement scolaire.

**Mots-clés :** Inclusion — intégration — éducation physique — différenciation — affiliation

### Introduction

Sur la problématique de l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) en EPS, Tant et Watelain (2018), distinguent trois profils de réponse. Le profil exclusif (1) correspond à une conception des élèves à BEP par leurs déficits par rapport à la norme scolaire préétablie. Elle entraîne leur mise à l'écart dans une autre structure (classe ou groupe) ou dans des rôles particuliers périphériques (arbitres, observateur...). Le profil intégratif (2) consiste à chercher à intégrer ces élèves à BEP aux activités de l'établissement, voire de la classe, en proposant des adaptations spécifiques (i.e., compensatoires) liées à leur

manque de ressources, pour qu'ils atteignent la norme scolaire préétablie. Le profil inclusif (3) se centre sur le fait que c'est l'environnement qui n'est pas adapté, que la réussite peut prendre différentes formes si cette norme scolaire à atteindre s'estompe pour privilégier la recherche d'épanouissement de chacun en fonction de ses besoins. La réponse inclusive vise à rendre accessible à tous la scolarité et la participation aux activités. Elle vise aussi à faire émerger des relations prosociales entre ces élèves divers pour construire, demain, une société moins discriminatoire. Ouvrir la porte à l'inclusion ne

signifie donc pas seulement modifier la structuration scolaire, cela demande aussi de repenser sa manière d'enseigner.

### **1. Faire le pas vers l'inclusion**

Dans la mesure où l'exclusion de certains élèves du lieu de socialisation qu'est l'école, et même la classe, signifierait leur exclusion sociale future (Margas & Schweizer, sous presse ; UNESCO, 2009), l'inclusion est une nécessité sur le plan éthique. C'est d'ailleurs maintenant une visée institutionnelle du Canton de Vaud avec le Projet 360°. Il est toutefois encore moins recevable, éthiquement, que les problèmes pédagogiques qu'une structuration inclusive pose, notamment en termes de gestion de la diversité, entraîne encore plus d'exclusion des élèves à BEP. Ce « pas » vers l'inclusion nécessite donc des modifications pédagogiques qui doivent être accompagnées par la formation des enseignants. Pour nous, il suppose tout d'abord d'adopter une posture éducative particulière : ne plus considérer l'école comme un lieu d'expression des performances (cognitives et physiques) ou de sélection, mais comme un lieu d'acquisition de valeurs, d'attitudes et de compétences préparant les élèves à la vie en société. Il suppose aussi une manière d'enseigner permettant la gestion pédagogique de la diversité associée à la structuration inclusive. Enfin, il suppose de parvenir à construire des relations sociales positives dans la classe chargée de diversité qui préviennent les discriminations non seulement à l'école mais aussi ailleurs et plus tard. Pour cela, la classe inclusive est une opportunité unique car elle peut nouer des contacts entre des élèves qui sinon ne se rencontreraient pas et, en plus, de le faire dans un environnement encadré par des professionnels de l'éducation. Si l'école, dont la finalité est de former le citoyen de demain ne le fait pas, qui le fera ?

### **2. La gestion de la diversité de la classe inclusive**

Enseigner dans une classe inclusive ne signifie pas chercher à individualiser un même programme à chacun (ce qui est utopique) mais à penser un programme accessible pour tous en anticipant les problèmes que posent la diversité dès les premiers choix. Cette approche renvoie à la conception universelle des apprentissages (CUA) (Rose & Meyer, 2002). Par exemple, prévoir de la lutte avec, dans la classe, un élève à trouble autistique ou du saut en hauteur avec un élève obèse promet l'impasse et l'exclusion. Le choix des activités dépend donc de la diversité de chaque classe.

Ensuite, anticiper la gestion de la diversité, c'est aussi prévoir des possibilités diverses d'accès aux consignes et aux apprentissages. Ainsi, face à un objectif accessible à tous, visé par l'enseignant, chaque élève peut s'orienter dans les chemins divers et flexibles qu'on lui propose, en fonction de ses possibilités. Par exemple, chercher à progresser en tennis de table pour un élève en fauteuil peut l'amener à développer un style de jeu et des capacités particulières (e.g., jouer vite, près de la table, avec effet) alors qu'un autre élève choisira un chemin différent. Ces contenus flexibles peuvent être gérés de manière autonome par les élèves ou avec l'aide des pairs avec des outils construits pour les épauler. L'enseignant n'aborde plus les leçons frontalement face aux élèves avec un contenu figé mais cherche davantage à les guider dans la régulation de leurs apprentissages. Cette habitude d'appropriation des contenus par les élèves dans le fonctionnement de classe doit se construire progressivement et nécessite la présence d'outils et de variables didactiques que les élèves utilisent pour adapter les tâches à leur besoins (voir Margas, Buchs, & Lentillon-Kaestner, sous presse). Aussi, pour ces adaptations, la connaissance des besoins particuliers de chaque élève face aux tâches est nécessaire. Comme il est difficile de connaître chaque fonctionnement particulier d'élève, cette connaissance passe par des collaborations et consultations auprès de spécialistes (Tant & Tremblay, sous presse) qui peuvent même co-intervenir pendant la leçon. La gestion de la diversité semble donc requérir un gros travail de planification, la mise en place d'habitudes de vie de classe particulières et d'un climat collaboratif entre élèves. Elle passe par la dévolution aux élèves d'une partie de cette gestion de la diversité en leur fournissant des outils pour être en mesure de le faire comme cela existe déjà souvent dans les classes multi-niveaux ou certaines pédagogies (e.g., « travail libre » de Freinet). Ce premier pas peut évidemment se faire progressivement et/ou en condition facilitante (e.g., APS plus adaptée, ratio élèves/professeur moindre).

### **3. La construction de relations pro-sociales**

L'école inclusive multiplie les contacts entre élèves divers pour casser les préjugés associés aux groupes que ces élèves représentent. Ces contacts intergroupes peuvent même construire des attitudes positives à l'égard de la différence en général (Pettigrew, 1997) s'ils sont étayés pour être vécus positivement. Si l'EPS propose des interactions sociales particulièrement riches et donc

intéressantes à cet effet, les APS sur lesquelles se base l'enseignement sont ambivalentes pour cela (e.g., coopération/compétition, égalité/équité) (voir Margas & Rull, 2016). Un travail didactique particulier est donc nécessaire pour renforcer les déterminants de contacts positifs entre élèves sans pour autant perdre l'essence des APS. Par exemple, les coopérations face à l'apprentissage, les engagements corporels intenses mais sécurisés, les émotions intenses (positives et négatives), les contacts physiques bienveillants sont à la fois caractéristiques des APS et sources d'affiliation. Certains vécus de compétition, les traitements perçus comme injustes s'ils ne bénéficient qu'à certains élèves, et les engagements corporels non partagés sont par contre sources de distanciation (pour revue, Margas, Buchs, Cazin & Rull, sous presse). Cette dimension sociale particulière des APS (Rull & Margas, 2019) donne à l'EPS un rôle particulier face à l'inclusion. De plus, le climat collaboratif entre élèves, qui peut être ainsi créé, facilite la mise en place de procédés de régulation des apprentissages par les pairs décrits plus haut, non seulement en EPS, mais aussi dans les autres disciplines (Bonvin & Margas, sous presse). Ces relations positives entre élèves sont en plus un élément essentiel de prévention du harcèlement (Pellegrini & Bartini, 2000) qui fait aussi partie du Projet 360°.

#### 4. En guise de conclusion : à quoi ressemble une classe inclusive en EPS ?

Il est important de rappeler qu'il n'y a pas de modèle unique de classe inclusive. Les stratégies

dépendent forcément de la classe concernée (avec sa propre diversité), des rapports entre les besoins des élèves et les caractéristiques des APS, et de l'enseignant. Toutefois, certains éléments sont récurrents. On peut citer la recherche de relations positives et d'entraide entre élèves, la volonté d'un environnement porteur d'apprentissages pour tous, le travail important de planification avec une prise en compte de la diversité de la classe dès les premiers choix, des contenus flexibles, un enseignant plus médiateur d'apprentissage qu'instructeur, et le développement des capacités d'auto/co-régulation des apprentissages chez les élèves. Ces éléments participent tous à la mise en place de l'inclusion même s'ils ne sont pas nécessairement tous présents à la fois.

Faire le pas vers l'inclusion n'est donc pas seulement changer la structuration scolaire, c'est embrasser une nouvelle manière de considérer l'école et de concevoir son enseignement. Si ce « pas » demande recherche et formation, il peut modifier profondément l'école et, au regard des spécificités de notre discipline sur cette question (Bonvin & Margas, sous presse), pouvoir resituer l'EPS au cœur de l'établissement scolaire.

**Tess Schweizer<sup>1</sup>, Nicolas Margas<sup>1</sup>**  
<sup>1</sup>Institut des Sciences du Sport,  
 Université de Lausanne  
 Contact : [nicolas.margas@unil.ch](mailto:nicolas.margas@unil.ch)



### Bibliographie

- Bonvin, P. & Margas, N. (sous presse). La place de l'éducation physique et sportive au sein de l'établissement inclusif. In André A., & Margas, N. (Eds.) *L'inclusion*. Paris : Éditions EPS, Collection « Pour l'action ».
- Margas, N. & Rull, M. (2016). Corporéité et construction des attitudes : le rôle de l'EPS dans le climat scolaire. In O. Zanna, C. Veltcheff, & P-P. Bureau (Eds.), *Dossier EPS n°83 : Corps et climat scolaire*, pp. 89-90. Paris : Éditions revue EPS.
- Margas, N. & Schweizer, T. (sous presse). L'éducation physique inclusive : pourquoi et comment ? Dans V. Lentillon-Kaestner (Ed.) *Penser l'Éducation Physique autrement*. Louvain-La-Neuve : EME éditions.
- Margas, N., Buchs, C., & Lentillon-Kaestner V. (sous presse). Processus psycho-sociaux associés à l'inclusion en EPS : comprendre le fonctionnement des élèves pour mieux intervenir. Dans A. André & N. Margas (Eds.) *L'inclusion*. Paris : Éditions EPS, Collection « Pour l'action ».
- Margas, N., Buchs, C., Cazin, C., & Rull, M. (in press). Specific aspects of sport and physical education to include pupils from international mobilities: The social dimension of body involvement. In Jeannin, M., Le-Guern, A-L., & Schneider, E. (Eds) *Education and Mobility*. Limoges : Éditions Lambert-Lucas.
- Pellegrini, A.D., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37, 699-725.
- Pettigrew, T.F. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 173-185.
- Rose, D.H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rull, M. & Margas, N. (2019). Régulations des menaces inhérentes aux activités physiques et sportives et construction des attitudes interpersonnelles et intergroupes : revue théorique et perspectives. *Science et motricité*, 105, 61-77. doi:10.1051/sm/2019012.
- Tant, M. & Tremblay, P. (sous presse). Ecole inclusive : des stratégies plus anticipées et plus collaboratives au profit d'un levier inclusif. Dans A. André & N. Margas (Eds.) *L'inclusion*. Paris : Éditions EPS, Collection « Pour l'action ».
- Tant, M. & Watelain, E. (2018). L'engagement de l'élève en EPS : La situation de handicap. Dans Travert, M. & Rey, O. (Eds.), *Dossier EPS n°85 : L'engagement de l'élève en EPS, d'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles*, pp. 47-53. Paris : Éditions EPS.
- UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.



## Les élèves à besoins particuliers : une source de développement pour l'enseignant novice en EPS ?

### Résumé

Basée sur deux études complémentaires, cette recherche vise à comprendre le développement de l'activité d'enseignants novices d'éducation physique et sportive à partir de situations émotionnellement marquantes, provenant d'élèves à besoins spécifiques. Les résultats montrent que les enseignants vivent de nombreuses situations émotionnellement marquantes, en majorité à valence négative, et induisant, dans une proportion importante, une émotion de surprise. Une partie de ces situations est en lien avec les actions d'élèves à besoins spécifiques. L'effet de la majorité des situations vécues en lien avec l'inclusion d'élèves à besoins spécifiques est positif sur la suite de l'activité des novices, même si sur le moment un sentiment d'impuissance se dessine parfois. Les résultats ouvrent aussi des pistes concernant les dispositifs actuels de la formation par alternance des enseignants d'EPS, notamment par une prise en compte de la dimension subjective du métier dans la formation, particulièrement lorsque des élèves à besoins spécifiques sont impliqués.

**Mots-clés :** enseignant novice — éducation physique — élèves à besoins spécifiques

### Introduction

L'activité des enseignants novices (EN) en début de carrière est ponctuée d'émotions intenses, notamment liées à l'imprévisibilité, aux dilemmes et au choc de la réalité. En effet, de récentes études mettent en évidence que 80% du temps en classe serait consacré à gérer l'imprévu. De plus, les préoccupations de l'EN coexistent, ce qui lui occasionne des dilemmes importants : la classe à « faire tourner », un élève à besoins particuliers à occuper ou à valoriser ou un élève « perturbateur » à surveiller de près. Méard et Bertone (2009)

soulignent que la capacité à mener des transactions simultanées est un « geste expert » qui discrimine les enseignants débutants et chevronnés. Finalement, cette somme d'émotions est également liée au choc de la réalité puisque les élèves se trouvent parfois très éloignés de la vision idéale que pourrait en avoir un EN, rendant sa tâche complexe.

Depuis 2011, la loi scolaire LEO prescrit aux enseignants de différencier leur enseignement pour le rendre accessible à tous les élèves. Dans le canton de Vaud, l'EPS se prête particulièrement à la

différenciation, puisque l'évaluation chiffrée et promotionnelle n'y est pas présente, laissant la liberté aux enseignants de favoriser l'apprentissage en prenant en compte le point de départ de chaque apprenant et notamment son vécu extra-scolaire. L'hétérogénéité des élèves est la norme en EPS, alors que dans les autres matières scolaires, à l'école secondaire, les élèves sont classés en fonction de leurs compétences. Ainsi, les enseignants d'EPS adaptent leur enseignement afin que chaque élève s'engage dans les activités et soit en situation d'apprentissage. Il apparaît que l'inclusion des élèves à besoins spécifiques (EBS) durant les cours d'EPS n'est qu'une étape supplémentaire au niveau de la différenciation. En effet, avant même que le concept d'une école inclusive n'ait vu le jour dans le canton de Vaud, il semblerait que les enseignants d'EPS soient les précurseurs de l'inclusion d'EBS (Alquraini & Gut, 2012).

Souvent, l'EPS est vécue positivement par les participants, car elle permet l'accès à une communauté de plaisir avec les valides. Les recherches montrent également que l'environnement de l'EPS est favorable à la mise en place de solutions didactiques visant l'inclusion et qu'elle possède un fort pouvoir de socialisation favorisant les relations interpersonnelles positives entre les élèves. Toutefois, il convient de ne pas occulter le fait que certaines activités sont compétitives ou nécessitent des mesures de performance, ce qui pourrait amener certains élèves en difficulté à un certain isolement social.

Concernant particulièrement les EN en EPS, il est légitime de se questionner sur les effets d'une inclusion au sein de leurs classes : celle-ci favorise-t-elle le développement de son activité ou au contraire l'empêche-t-elle ? Comment le novice s'y prend-il pour faire face aux défis de l'inclusion, alors même que son activité quotidienne est ponctuée de situations émotionnellement marquantes ?

### **Méthodologie**

Cette recherche est composée de deux études (Descoedres, 2019). La première étude a eu pour but de dessiner une topographie des situations émotionnellement marquantes auprès de 139 EN en EPS, à partir d'un questionnaire qualitatif (chaque EN rapportant deux situations émotionnellement marquantes vécues,  $n=278$ ) dont les données ont été traitées de façon inductive pour en établir des catégories. La deuxième étude, clinique, auprès de cinq EN au cours d'une année, a cherché à comprendre la part subjective du métier qui freine ou favorise le développement de leur activité, à

l'épreuve de ces situations émotionnellement marquantes en lien avec les EBS. Trente-deux leçons d'EPS ont été filmées et les acteurs ont ensuite été confrontés aux traces de ces situations marquantes provenant d'EBS lors d'entretiens d'auto-confrontation simple et croisée. Les données ont été traitées grâce à la méthode de Bruno et Méard (2018), dans le but de repérer des invariants du développement.

### **Résultats**

Les résultats montrent que les EN en EPS vivent de nombreuses situations émotionnellement marquantes, en majorité à valence négative (181/278), et induisant, dans une proportion importante, une émotion de surprise (82.7%). Une faible partie de ces situations est en lien avec les actions d'EBS (28/278). Les actions des EBS sont la seule catégorie qui présente des situations tantôt à valence négative (21/28), tantôt à valence positive (7/28). Cette catégorie regroupe l'enseignement des EN à des élèves en surpoids, atteints de handicaps physiques, dépressifs, malades, présentant des troubles du spectre autistique, ayant des troubles du comportement, souffrant de phobie scolaire, étant victimes de violences domestiques ou encore étant non-nageurs dans une classe d'élèves du secondaire 1 composée exclusivement de bons nageurs. Contre toute attente, la majorité de ces situations (22/28) a un effet positif sur la suite de l'activité professionnelle des EN, car bien que difficile sur le moment, le vécu de ces situations émotionnellement marquantes en lien avec des EBS, engendre la réflexion, partagée en collectif et pousse les enseignants à la recherche de solutions plus appropriées pour les élèves, dispositifs discutés au sein du collectif des enseignants également. Six situations n'ont pas d'effet sur l'activité professionnelle, car elles concernent notamment des élèves approchant la fin de vie ou encore ceux souffrant de violences domestiques pour qui les enseignants ne mettent pas en place des mesures particulières durant leurs cours.

Alors que cette première étude est un arrêt sur image des situations émotionnellement marquantes en lien avec l'inclusion d'EBS vécues par enseignants, la seconde étude, longitudinale, cherche à connaître le devenir de ces situations. Les résultats mettent en évidence trois éléments : l'omniprésence exacerbée du danger, la difficulté de collaborer avec les aides (non professionnelles) à l'enseignant et la difficulté d'être en permanence en double tâche, en gérant l'élève inclus, tout en ne perdant pas de vue l'ensemble du groupe classe. La joie est présente

chez les EN lorsque l'élève inclus réussit avec succès une tâche ou encore lorsqu'il est applaudi par l'ensemble de la classe. Le fait de côtoyer des EBS tôt dans sa carrière permet aux EN de mettre en place divers gestes professionnels, d'une part auprès des élèves et d'autre part au niveau du partage avec autrui : éviter de se mettre soi-même en tant qu'enseignant en binôme avec l'élève inclus, varier autant que faire se peut les équipes, limiter le temps accordé à l'élève inclus, donner d'autres rôles à l'EBS et surtout partager avec ses collègues les difficultés ou réjouissances liées à ce paramètre d'inclusion d'un EBS.

### Discussion

Les résultats confirment que le métier s'apprend au contact des élèves, y compris de ceux ayant des besoins particuliers. Nous remarquons que le développement de l'activité des cinq participants à l'étude longitudinale est positivement marqué par le contact des EBS. Toutefois, ce contact génère souvent, sur le moment, un sentiment d'impuissance (Lindqvist *et al.* 2017), et fragilise l'identité professionnelle des novices. Certains auteurs (Zimmermann, 2013) montrent en effet que la relation asymétrique entre enseignant et élèves ne se situe pas forcément dans la même direction lorsqu'il s'agit d'enseignants débutants, car parfois les élèves dictent eux-mêmes la verticalité, notamment dans le cas des EBS. La littérature confirme que la capacité à gérer simultanément plusieurs tâches serait un geste professionnel d'enseignants chevronnés, pas encore maîtrisé chez les novices (Méard & Bertone, 2009). Pour terminer cette discussion, nous pouvons affirmer que le contact d'EBS inclus durant les cours d'EPS des enseignants en début de carrière favorise le développement de leur activité professionnelle, à

condition que ceux-ci puissent bénéficier d'un espace de parole où le partage avec autrui permet de faire face aux difficultés rencontrées.

### Conclusion et perspectives

Les résultats mettent ainsi en avant l'importance de la dimension interactionnelle, tant auprès des EBS qu'auprès des collègues, dans le processus de développement. Ils ouvrent aussi des pistes concernant les dispositifs actuels de la formation par alternance des enseignants d'EPS, notamment par une prise en compte de la dimension subjective du métier dans la formation, particulièrement lorsque des EBS sont impliqués. Cette prise en compte de la partie peu papable de ce pan de la formation pourrait être effectuée à travers des analyses de situations professionnelles en lien avec l'inclusion des EBS ou encore par le visionnement de vidéos alloscopiques montrant des novices en activité face à des élèves inclus ou finalement par le visionnement de vidéos autoscopiques suivies d'entretien d'auto-confrontation face à la trace de sa propre activité. Ceci afin que la présence d'EBS ne soit pas un obstacle au développement de l'activité du novice en début de carrière.

#### Magali Descoedres

Unité d'Enseignement et de Recherche en didactiques de l'Éducation Physique et Sportive, Haute École Pédagogique du canton de Vaud

Contact: [magali.descoedres@hepl.ch](mailto:magali.descoedres@hepl.ch)



### Bibliographie

- Alquraini, T. & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: literature review. *International Journal of Special Education*, 27, 1-14.
- Bruno, F., & Méard, J. (2018). Le traitement des données en clinique de l'activité : questions méthodologiques. *Le Travail Humain*, 81(1), 35-60.
- Descoedres, M. (2019). *Le développement de l'activité des enseignants novices en éducation physique et sportive à l'épreuve de situations émotionnellement marquantes* (Thèse de doctorat inédite). Université de Lausanne.
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A., & Thornberg, R. (2017). Resolving feelings of professional inadequacy: Student teachers' coping with distressful situations. *Teaching and Teacher Education*, 64, 270-279.
- Méard, J., & Bertone, S. (2009). Analyse des transactions professeurs-élèves en éducation physique : étude de cas. *STAPS*, 83, 87-99.



## Collaborer pour mieux enseigner aux élèves présentant des difficultés en éducation physique

L'importance d'établir les rôles respectifs

### Résumé

La collaboration entre les différents intervenants scolaires (paraéducateur, enseignant spécialisé, technicien en éducation spécialisée) et les enseignants en éducation physique est une pratique à envisager afin de répondre aux besoins diversifiés des élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Les intervenants qui collaborent avec l'enseignant dans cette discipline peuvent l'aider à gérer la classe et à soutenir l'apprentissage des élèves HDAA. Toutefois, certaines difficultés comme l'établissement des rôles respectifs et des attentes mutuelles peuvent entraver la collaboration. Cet article traitera des enjeux liés à l'établissement des rôles. Il présentera un tableau détaillant les étapes d'une démarche collaborative et illustrera quelques pistes de solution pour favoriser une collaboration efficace.

**Mots-clés :** éducation physique — collaborateurs, enseignants — élèves HDAA — démarche collaborative

### Introduction

La collaboration entre les différents acteurs scolaires et les enseignants en éducation physique (EP) est une pratique à envisager pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Toutefois, certaines difficultés entravent la collaboration, notamment l'établissement des rôles (Bryan et al., 2013).

#### L'ambiguïté des rôles

La littérature relève d'une grande disparité pour décrire les intervenants qui collaborent avec l'enseignant d'EP. Aux États-Unis, on parle de « paraéducateur » (Bryan et al., 2013). En Angleterre, on les désigne comme des « assistants de soutien à l'apprentissage » (Vickerman & Blundell,

2012). Au Canada, et plus spécifiquement au Québec, ce sont des « techniciens en éducation spécialisée ». En Suisse, ce sont des « enseignants spécialisés » (Hirschi Neuhaus, 2018). La formation requise varie aussi grandement. Par exemple, on exige un Master en enseignement spécialisé en Suisse (Université de Genève, 2020), tandis qu'au Québec, le technicien en enseignement spécialisé a une formation technique pré-universitaire (Lussier, 2015). Pour la plupart, les formations de ces professionnels contiennent peu, voire aucun contenu lié à l'EP (Maher, 2016).

Malgré cela, les rôles de ces collaborateurs visent principalement à soutenir l'apprentissage et encadrer les comportements d'élèves ayant des besoins variés (Hirschi Neuhaus, 2018). Ils peuvent, par exemple,

intervenir auprès de quelques élèves ou avec un élève HDAA qui présente des besoins spécifiques dans les domaines moteurs, cognitifs, sociaux ou affectifs (Vickerman & Blundell, 2012).

Pour que la collaboration fonctionne, elle doit s'appuyer sur l'établissement préalable des rôles et des attentes entre les acteurs impliqués (Lee et Haegele, 2016). Il semble toutefois que les rôles des collaborateurs se définissent sur des bases intuitives et réactives en fonction de leurs forces, de leur niveau de confiance dans le contenu enseigné ou de leurs relations avec les élèves ou l'enseignant (Farr, 2018). Cette situation peut s'expliquer entre autres par le manque de formation, de temps de concertation et des attentes mutuelles contradictoires (Bryan, McCubbin, & Mars, 2013). D'ailleurs, Maher (2016) rapporte que 71% des intervenants ayant collaboré avec l'enseignant en EP disent ne pas avoir assez de connaissances, d'habiletés ou d'expérience pour répondre aux attentes (Maher, 2016).

Toutefois, les collaborateurs jouent un rôle important lorsqu'ils sont en mesure de s'engager activement dans la planification et le pilotage (Vickerman & Blundell, 2012), notamment pour soutenir la gestion de classe et pour répondre aux besoins des élèves HDAA (Haycock & Smith,

2011). Les collaborateurs qui ont l'occasion de développer une relation significative avec ces élèves (Lee & Haegele, 2016) sont en mesure d'identifier leurs besoins spécifiques (Haegele & Kozub, 2010) et de proposer des stratégies d'intervention efficaces, ce qui vient d'autant plus soutenir les enseignants (Pedersen et al., 2014). Avec l'aide de ces collaborateurs, les élèves HDAA participent activement aux tâches d'apprentissage et côtoient les pairs au sein du groupe, ce qui peut favoriser leur adaptation sociale (Haycock & Smith, 2011).

Les collaborateurs doivent toutefois veiller à ne pas exclure les élèves HDAA des tâches d'apprentissage prévues pour tous. En effet, il a été montré que certains élèves vivaient un apprentissage « en périphérie » avec l'intervenant venu en appui en EP (Pedersen, Cooley, & Rottier, 2014) ce qui les rendait invisibles aux yeux de l'enseignant (Giangreco et al., 2004).

#### **La démarche collaborative entre les intervenants**

S'appuyant sur les travaux de Morrison et Gleddie (2019), le tableau 1 détaille cinq étapes d'une démarche collaborative entre l'enseignant et son collaborateur.





Tableau 1

*Étapes de la démarche collaborative en EP et pistes d'action*

<b>Étapes</b>	<b>Pistes d'action</b>
<p><b>1. Apprendre à se connaître</b></p> <p>Afin que l'enseignant et son collaborateur puissent se connaître, ils doivent tenir une rencontre préliminaire. Elle servira à clarifier les rôles, les responsabilités et les attentes afin de comprendre les croyances, les préoccupations et les valeurs pédagogiques de chacun.</p> <p>Il est aussi pertinent que le collaborateur discute de ces expériences en EP afin de cerner son niveau de confort à intervenir.</p>	<p>S'appuyer sur un document de présentation qui pourrait inclure les éléments suivants :</p> <p>Les expériences de l'enseignant, ses priorités et valeurs d'enseignement, ses attentes envers son collaborateur.</p> <p>Les expériences du collaborateur et la formation reçue en EP, les sports avec lesquels il est à l'aise, le nom des élèves ciblés, etc.</p> <p>Le collaborateur devrait observer quelques leçons pour connaître les routines d'organisation et les stratégies d'enseignement.</p>
<p><b>2. Fixer les attentes, les rôles et les responsabilités</b></p> <p>Discuter des attentes mutuelles et des rôles à prendre.</p> <p>Si des lignes directrices ne sont pas disponibles au sein de l'organisation scolaire, les deux intervenants devraient les fixer eux-mêmes.</p>	<p>Différents rôles sont identifiés dans la littérature :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assister l'élève dans ses actions motrices ;</li> <li>• Garder les élèves engagés dans la tâche ;</li> <li>• Aider l'élève à demeurer concentré lors des explications ;</li> <li>• Donner des rétroactions verbales ou de l'assistance physique ;</li> <li>• Répéter les consignes ;</li> <li>• Aider les élèves lors des transitions ;</li> <li>• Aider les élèves qui ont des plans d'intervention à s'adapter aux divers défis spécifiques à leur condition.</li> </ul>
<p><b>3. Collaborer dans la planification</b></p> <p>Il s'agit d'informer le collaborateur de l'intention pédagogique, ce qui l'aidera à cibler les interventions et de lui donner le temps de s'appropriier les contenus.</p> <p>Il est recommandé de considérer l'expérience et les savoirs du collaborateur et les réinvestir dans la planification et dans l'établissement d'objectifs adaptés aux élèves.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communiquer le plan de cours général ou le plan de cours adapté pour un élève en particulier.</li> <li>• Utiliser la modélisation vidéo pour aider le collaborateur à comprendre la tâche.</li> <li>• Guider rapidement le collaborateur pour s'assurer qu'il comprenne les tâches et qu'il soit à l'aise avec ce qui lui est demandé.</li> </ul>
<p><b>4. Se donner des rétroactions</b></p> <p>Il est important de faire un retour afin de valider le support mutuel, se donner des rétroactions, écouter l'autre, revisiter les rôles et les responsabilités et exprimer les problèmes ou les inquiétudes vécus.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Établir un horaire pour des consultations mensuelles avec un plan de discussion détaillé.</li> <li>• Recueillir les perceptions des intervenants sur les progrès des élèves ciblés.</li> <li>• L'élève qui reçoit l'aide devrait aussi être consulté afin de valider l'efficacité des moyens mis en place.</li> </ul>
<p><b>5. Mettre en place des possibilités de développement professionnel</b></p> <p>La formation continue favorise le développement des compétences professionnelles et soutient l'adoption des pratiques efficaces. Elle devrait faire partie intégrante des actions à prendre pour réussir le projet inclusif.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il est fortement recommandé que les enseignants et les collaborateurs assistent ensemble à des formations qui devraient être spécifiques, c'est-à-dire basées sur le programme de formation et axées sur les besoins des élèves dans cette discipline.</li> </ul>

*Note.* Les pistes d'action sont tirées et adaptées de plusieurs auteurs (Haegele et Kozub, 2010 ; Lee et Haegele, 2016; Miller et al., 2019; Morrison et Gleddie, 2019;(Morrison & Gleddie, 2019)

## Conclusion

La collaboration avec les intervenants en milieu scolaire est associée à des bénéfices autant pour les élèves que pour l'enseignant en EP. Ces derniers mentionnent que sans le soutien des collaborateurs, ils seraient moins favorables à l'inclusion des élèves HDAA (Pedersen et al., 2014). Toutefois, il est important que cette collaboration soit planifiée et s'appuie sur des attentes claires au regard des rôles respectifs. La concertation et la communication sont au cœur de l'efficacité de cette démarche collaborative.

**Mathieu Bisson<sup>1</sup>, Cassandre Ouellet<sup>1</sup>,  
Claudia Verret<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Contact : [verret.claudia@uqam.ca](mailto:verret.claudia@uqam.ca)



## Bibliographie

- Bryan, R. R., McCubbin, J. A. et Mars, H. V D. (2013). The ambiguous role of the paraeducator in the general physical education environment. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 164-183.
- Farr, J. (2018). Between a rock and a hard place: the impact of the professionalization of the role of the teaching assistant in mainstream school physical education in the United Kingdom. *Sport in Society*, 21(1), 106-124. doi:10.1080/17430437.2016.1225826
- Giangreco, M. F., Halvorsen, A. T., Doyle, M. B. et Broer, S. M. (2004). Alternatives to Overreliance on Paraprofessionals in Inclusive Schools. *Journal of Special Education Leadership*, 17(2), 82-90.
- Haegele, J. A. et Kozub, F. M. (2010). A Continuum of Paraeducator Support for Utilization in Adapted Physical Education. *Teaching Exceptional Children Plus*, 6(5), n5.
- Haycock, D. et Smith, A. (2011). To assist or not to assist? A study of teachers' views of the roles of learning support assistants in the provision of inclusive physical education in England. *International Journal of Inclusive Education*, 15(8), 835-849.
- Hirschi Neuhaus, C. (2018). *Enseignante de soutien pédagogique spécialisé [SPS] dans le canton de Neuchâtel : une identité professionnelle en mouvement* (Mémoire de maîtrise). Haute école pédagogique - BEJUNE. Récupéré de <http://doc.rero.ch/record/323217>.
- Lee, S. H. et Haegele, J. A. (2016). Tips for Effectively Utilizing Paraprofessionals in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation et Dance*, 87(1), 46-48. doi:10.1080/07303084.2016.1110479
- Lussier, A. (2015). *Étude du lien entre la collaboration enseignant-technicien en éducation spécialisée et l'adaptation sociale en classe des élèves ayant un trouble du comportement* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13676>.
- Maher, A. J. (2016). Special educational needs in mainstream secondary school physical education: learning support assistants have their say. *Sport, Education and Society*, 21(2), 262-278. doi:10.1080/13573322.2014.905464
- Miller, A., Lieberman, L., Lane, K. et Owens, R. (2019). Preparing Your Paraeducator for Success: Editor: Ferman Konukman. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(5), 47-51.
- Morrison, H. J. et Gleddie, D. (2019). Playing on the Same Team: Collaboration between Teachers and Educational Assistants for Inclusive Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation et Dance*, 90(8), 34-41. doi:10.1080/07303084.2019.1644257
- Pedersen, S. J., Cooley, P. D. et Rottier, C. R. (2014). Physical Educators' Efficacy in Utilizing Paraprofessionals in an Inclusive Setting. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(10). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n10.1>
- Université de Genève (2020). Enseignement spécialisé. Dans *Rechercher une formation*. Genève. Récupéré de <https://www.orientation.ch/dyn/show/2886?id=33135> "\t " \_blank
- Vickerman, P. et Blundell, M. (2012). English learning support assistants' experiences of including children with special educational needs in physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 143-156. doi:10.1080/08856257.2011.645585
- Wilson, W. J., Stone, K. A. et Cardinal, B. J. (2013). Have You Spoken With Your Paraeducator Today? *Journal of Physical Education, Recreation et Dance*, 84(8), 18-18. doi:10.1080/07303084.2013.827078



## La stigmatisation en EPS des élèves en surpoids dans le milieu scolaire

Ébauche de solutions

### Résumé

Les camps scolaires sont des moments inoubliables d'une année scolaire où vie en communauté et activités sportives en font des outils pédagogiques incontournables. Le Centre sportif national de la jeunesse de Tenero (CST) offre une infrastructure complète avec pléthore de choix lorsqu'il s'agit de trouver un sport parmi la cinquantaine d'activités sportives proposées. Le CST accueille chaque année, 1100 cours avec hébergement, auxquels participent plus de 37 000 personnes. Environ 30% de ces camps sont organisés par des écoles. Un nombre croissant d'écoles préfèrent désormais organiser leurs camps de sport à la basse saison aspirant à la tranquillité elles apprécient cette époque de l'année pour la place dans les salles, l'ambiance quasi familiale qui se dégage du centre, et le climat doux du Tessin. Depuis plusieurs années, l'école secondaire de La Broye organise un camp au mois de janvier. Pour les enseignants, le lieu se prête parfaitement à la découverte de nouveaux sports.

**Mots-clés :** stigmatisation — surpoids — mesures professionnelles

### Introduction

L'obésité devient de plus en plus un problème de santé publique extrêmement préoccupant. En effet, 1,9 milliards d'adultes souffrent du surpoids dans le monde, ce qui représente le quart de la population mondiale (Carraz, 2017). Concernant les enfants, la situation paraît également préoccupante avec un nombre de 45 millions d'enfants de moins de 5 ans étant en surpoids

(Bernheim & al., 2016). Sur le plan suisse, le taux de personnes en situation de surpoids ou d'obésité atteindrait respectivement 40 % et 10 % de la population (OFSP, 2020). Chez les jeunes, il y a, selon Promotion Santé Suisse, 19 % des élèves (tous âges confondus) qui souffrent de surpoids (Promotion Santé Suisse, 2017).

Une des conséquences du surpoids sur le plan social est la stigmatisation (Carraz, 2017). Celle-ci se définit comme suit : « un processus de

discréditation et d'exclusion envers une personne étiquetée comme anormale» (Goffman, 2009, p. 164). Ce sont les conséquences sur le plan social qui nous intéressent dans cet article, car les enfants en situation de surpoids/d'obésité représentent la population la plus à risque de souffrir de stigmatisation (Sikorski, Luppá, Brähler, König, & Riedel-Heller, 2012), affectant jusqu'à 63% des filles et 58% des garçons (Neumark-Stzainer et al. 2002). Dans le cadre de la pratique de l'éducation physique, les comportements stigmatisants sont particulièrement présents et les enseignants ont un important rôle à jouer (Fox & Edmund, 2000).

Dans cet article, nous allons exposer les résultats de mon travail de Master (Jacot-Guillarmod, 2019), qui tente d'évaluer la présence de la stigmatisation d'enfants en situation de surpoids/obésité, de récolter des informations sur leurs vécus ainsi que leurs opinions sur certaines mesures visant à réduire la stigmatisation. Les résultats se basent sur des entretiens d'une dizaine de minutes avec des sujets en situation de surpoids pratiquant de l'activité physique dans le cadre de la Fondation Sportsmile<sup>12</sup>.

### La stigmatisation dans le cadre de l'éducation physique

Nous avons observé que 60% des sujets ressentent une forme de stigmatisation dans le cadre de leur pratique de l'éducation physique scolaire. Dans le contexte de la Fondation, la situation est inversée puisque la quasi-totalité des sujets (90%) se sentent inclus. Il y a plusieurs facteurs qui expliquent cette différence que les sujets expriment, notamment le fait que l'enseignant de la Fondation explique les exercices aux élèves d'une manière qui fait que ces derniers se sentent intégrés et compris, puis donne également des feedbacks et montre une certaine empathie à ses élèves. Ces derniers ont également mentionné d'autres facteurs notamment le fait que l'enseignant adapte les exercices ou fasse des activités de groupe.

Le fait de subir de la stigmatisation peut naturellement impacter l'estime personnelle des sujets ainsi que l'intérêt que ces derniers ont pour l'activité physique. Dans mon étude, la grande majorité des élèves ont un intérêt pour l'activité physique ainsi qu'une estime personnelle supérieure dans le contexte de la Fondation que

par rapport à celui de l'école. La question à laquelle nous essayons de répondre ici est la suivante : comment est-ce que l'école peut reproduire une situation similaire pour des élèves en situation de surpoids ?

### Résultats de l'expérience : comment faire face à la stigmatisation ?

Ce chapitre évoque à la fois les variables du travail de Master et les mises en action possibles dans une situation réelle pour les enseignants. Les situations professionnelles permettant une diminution de la stigmatisation pour les élèves en surpoids sont notamment les suivantes : des explications et feedbacks ciblés, un climat d'apprentissage bienveillant, une adaptation des activités, une formation visant à réduire les préjugés et la connaissance d'autres aides institutionnelles. Ces cinq sous-chapitres sont discutés ci-après.

- **Explications des exercices et feedbacks :** L'explication des exercices et les feedbacks sont tous deux des facteurs importants afin de favoriser l'inclusion des élèves, comme l'attestent 30% des sujets pour chacun des deux points. Les sujets attachent de l'importance à ce que l'enseignant leur donne un retour sur les gestes qu'ils font. Ces résultats sont en lien avec les travaux montrant l'importance des feedbacks (Tingstrom, 2015).
- **Climat de maîtrise et rassurant :** Il paraît important de privilégier un climat de maîtrise par rapport à un climat de compétition, car il favorise l'apprentissage. Pour instaurer un climat de maîtrise, il faut bien sûr veiller à ne pas punir un élève qui n'obtient un bon score, car la punition ne contribue pas à améliorer les performances d'un enfant (Trout & Graber, 2009). Ensuite, il est important de mettre en place un climat rassurant, car les élèves y sont plus respectueux entre eux dans ce contexte-là (Roland et Galloway, 2002). Dans mon étude, 24% des sujets considèrent ce facteur comme important.
- **Adapter les exercices :** dans les résultats des entretiens, 8% des enfants soulèvent l'importance de l'adaptation des exercices. Afin de pouvoir adapter les activités, l'étude de Trout & Graber (2009) relève que les éducateurs devraient, faire des exercices afin que la visibilité des enfants en surpoids soit diminuée, par exemple en commençant à différents intervalles pour réduire les regards entre chaque élève. Il est aussi

<sup>12</sup> Malheureusement cette Fondation a été contrainte, en août 2019, d'arrêter ses activités par manque de moyens financiers.

important d'éviter les activités dans lesquelles il y a des jeux d'équipe, en particulier celles où les élèves tirent eux-mêmes les équipes, car d'une manière générale les enfants en surpoids sont tirés en dernier (Trout et Graber, 2009). Il serait pertinent de favoriser les activités d'aventures (Priest & Gass, 2005).

- Une formation visant à réduire les préjugés : Li et Rukavina (2012) affirment que les enseignants semblent participer d'une manière ou d'une autre à la stigmatisation en ayant des préjugés et en tolérant les remarques ou comportements inadéquats de la part des autres élèves. Pour cette raison, les auteurs affirment que les formations d'enseignants EPS devraient proposer des cours visant à réduire les préjugés à propos du surpoids.

- Aide extrascolaire : lorsque l'EPS scolaire ne satisfait pas aux besoins de ces élèves, il reste heureusement pour eux, quelques fondations, comme Sportsmile, qui viennent en aide à des élèves en situation de surpoids. Pratiquer de l'activité physique au sein de cette Fondation a un effet favorable sur leur vie comme le démontre un résultat de mon mémoire où les sujets prétendent avoir gagné en confiance ou perdu en timidité.

## Conclusion

En se basant sur le taux d'élèves suisses en surpoids, à ceux qui sont stigmatisés dans le cadre scolaire par rapport à leur poids, il est dès lors urgent de prendre des mesures pour leur venir en

aide. L'éducation physique est un facteur considérable pour construire notre relation au sport pour le reste de notre vie. L'école doit transmettre des normes d'intégration, de tolérance afin d'apprendre à vivre ensemble malgré les différences qu'il y a entre nous. Ce sont d'ailleurs des apprentissages qui sont présents dans le PER, dans les compétences transversales (coopération) et dans la formation générale (bien-être et vivre ensemble) notamment. Je finirais cet article en établissant une dernière réalité. Jannick Grin affirme que « C'est le bien-être qui améliore le poids et ce n'est pas le poids qui améliore le bien-être. » Dans ce cadre-là, il semble important N'attendons pas alors des élèves en surpoids de changer avant même que nous ayons mis en place ou que les enseignants mettent en place des mesures qui permettent aux élèves en surpoids de pratiquer l'EPS avec le même plaisir que les autres.

**Tom Jacot-Guillarmod<sup>1</sup>**, Serge Weber<sup>2</sup>, Vincent Hagin<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Enseignant d'éducation physique, HEP-VD

<sup>2</sup>Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP-VD), Lausanne, Suisse

Contact : [tomjacot87@gmail.com](mailto:tomjacot87@gmail.com)



## Bibliographie

- Bernheim, P., Golay, A., Farpour-Lambert, N., & Pataky, Z. (2016). *L'obésité et les problèmes de poids*. Chêne-Bourg, Suisse: Médecine & Hygiène.
- Carraz, J. (2017). *Comprendre et traiter l'obésité* (Elsevier). Issy-les-Moulineaux, France: Dimograf
- Fox, K. R., & Edmunds, L. D. (2000). Understanding the World of the "Fat Kid": Can Schools Help Provide a Better Experience? *Reclaiming Children and Youth*, 9(3), 177–81.
- Goffman E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. Simon and Schuster; 2009. 164 p.
- Jacot-Guillarmod, T. (2019). *La stigmatisation des élèves en surpoids dans le milieu scolaire en EPS*. Mémoire de recherche, Master en Didactique de l'Education Physique et du Sport (MADEPS). Lausanne : HEP Vaud.
- Li, W., & Rukavina, P. (2012). The Nature, Occurring Contexts, and Psychological Implications of Weight-Related Teasing in Urban Physical Education Programs. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 308–317
- Neumark-Sztainer, D., Falkner, N., Perry, C., Hannan, P.J., M., & Mulert, S. (2002). Weight-teasing among adolescents: correlations with weight status and disordered eating behaviors. *International Journal of Obesity*, 26(1) 123-31. [http:// DOI: "https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0801853" \t " \\_blank"](http://doi.org/10.1038/sj.ijo.0801853)
- Priest, S., & Gass, M. A. (2005). *Effective Leadership in Adventure Programming*. Human Kinetics.

- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom Influences on Bullying. *Educational Research*, 44(3), 299–312.
- Sikorski, C., Luppá, M., Brähler, E., König, H. H., & Riedel-Heller, S. G. (2012). Obese Children, Adults and Senior Citizens in the Eyes of the General Public: Results of a Representative Study on Stigma and Causation of Obesity. *PLoS ONE*, 7(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0046924>
- Tingstrom, C. A. (2015). *Addressing the Needs of Overweight Students in Elementary Physical Education Creating an Environment of Care and Success.pdf*. <https://doi.org/10.1080/08924562.2014.980875>
- Trout, J. and K. C. Graber (2009). Perceptions of overweight students concerning their experiences in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 28(3): 272-292.

Lien internet :

<https://www.bag.admin.ch/bag/fr/home/gesund-leben/gesundheitsfoerderung-und-praevention/koerpergewicht/uebergewicht-und-adipositas.html>

<https://www.plandetudes.ch/per>

[https://promotionsante.ch/assets/public/documents/fr/6-uebers-uns/medien/medienmitteilungen/180424\\_Communique\\_de\\_presse\\_Monitoring\\_IMC.pdf](https://promotionsante.ch/assets/public/documents/fr/6-uebers-uns/medien/medienmitteilungen/180424_Communique_de_presse_Monitoring_IMC.pdf)

## News

## Publications récentes

## Santé

Chaba, L., D'Arripe-Longueville, F., Lentillon-Kaestner, V., & Scoffier-Meriaux, S. (2019). Drive for muscularity behaviors in male bodybuilders: a trans-contextual model of motivation. *Journal of Eating disorders*, 7(44), 1-11. Doi: 10.1186/s40337-019-0274-y

Chaba, L. (2019). La recherche de prise de masse musculaire et les troubles du comportement alimentaires chez les sportifs masculins : application du modèle trans-culturel de la motivation. Rapport de thèse de l'université de Nice. Co-directeurs : Prof. Dr. Vanessa Lentillon-Kaestner, HEP-VD, Prof. Dr. Fabienne D'Arripe-Longueville, Univ de Nice

Guillet-Descas, E. & Lentillon-Kaestner, V. (2019). Burnout et engagement chez les enseignants du secondaire : une comparaison femmes/hommes. *Revue Education & Formation*, 99, 71-86.

Scoffier, S., Woodman, T., Lentillon-Kaestner, V., Corrion, K., & D'Arripe Longueville, F. (2020). High-level athletes' motivation for sport and susceptibility to doping: the mediating role of eating behaviours. *European Journal of Sports Science*. Published online first, mars 12:1-9. doi: 10.1080/17461391.2020.1736642

## Collaboration

Drouet, O., Millet, G., & Lentillon-Kaestner, V. (2020). Coopérer en éducation physique : Le *Jigsaw*, une méthode prometteuse ? *eJRIEPS*, 46, 21-50.

Drouet, O. & Lentillon-Kaestner, V. (2019). Coopérer en éducation physique. *Educateur*, 5/2019, 34-36. <http://www.revue-educateur.ch/articles/coopérer-en-éducation-physique>

## Genre

Breau, A., & Couchot-Schiex (2020). Penser l'EPS avec le genre : retours d'élèves sur des expériences vécues. In V. Lentillon-Kaestner (Ed.), *Penser l'éducation physique autrement*. Louvain la Neuve : EME édition.

Bréau, A. (2020). Jeu, Set...et Genre : le tennis au prisme de l'égalité. In J. Visioli & O. Petiot (Eds.), *Regards croisés sur les activités de raquette*. Paris : Éditions AFRAPS.

Bréau, A., & Méard, J. (2020). Enseigner l'invisible en tennis de table. In J. Visioli & O. Petiot (Eds.), *Regards croisés sur les activités de raquette*. Paris : Éditions AFRAPS.

## Motivation

Lentillon-Kaestner, V. & Roure, C. (2020). La mixité vs non mixité en éducation physique influence-t-elle l'intérêt en situation des élèves ? *eJRIEPS*, 46, 3-20.

Saugy, J., Drouet O., Millet, G., & Lentillon-Kaestner, V. (2020). A systematic review on self-determination theory in physical education. *Translational Sports Medicine*, 3, 134-147. doi: 10.1002/tsm2.121

Lentillon-Kaestner, V. (2019). Compte-rendu d'une recherche menée en éducation physique et sportive à la HEP-VD : plaisir et formes de groupement. *Espaces pédagogiques*, 54, 6-7

## Evaluation

Lentillon-Kaestner, V. & Grandchamp, A. (2020). L'évaluation sommative en éducation physique, du prescrit aux pratiques : le cas du canton de Vaud, un contexte non noté. In V. Lentillon-Kaestner (dir.), *Penser l'éducation physique autrement* (pp. 143-164). Louvain la Neuve : EME éditions.

## Innovation

Roure, C., Lentillon-Kaestner, V., Méard, J., Flamme, X., Devilliers, Y., & Dupont, J.-P. (2019). The Effects of Video-Feedback on Students' Situational Interest in Gymnastics. *Technology, Pedagogy and Education*, 28, 563-574

Rumo, J., & Melly, A. (2019). Le long chemin de l'intégration des tablettes tactiles dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive : récit d'expérience d'un formateur d'enseignants. *eJRIEPS, hors-série 3*, 24-49

## Autres

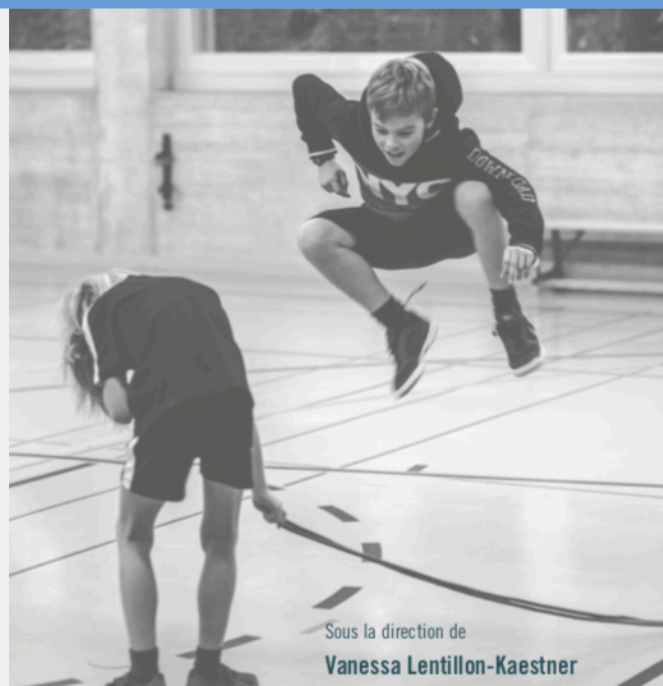
Vors, O., Girard, A., Gal-Petitfaux, N., Lenzen, B., Mascret, N., Mouchet, A., Turcotte, S., & Potdevin, F. (2020). A review of the penetration of Francophone research on intervention in physical education and sport in Anglophone journals since 2010. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-15.  
doi:10.1080/17408989.2020.1729348

Lentillon-Kaestner V. (2020). *Penser l'éducation physique autrement*. Louvain-la-Neuve, Belgique : EME éditions.

## Ouvrage

En éducation physique, comme ailleurs, nous avons souvent tendance à nous appuyer sur des pratiques que nous connaissons bien et qui fonctionnent. Cet ouvrage collectif permet de sortir du quotidien de nos classes et de penser autrement en éducation physique. Basé sur des études récentes, il propose des réflexions et des exemples de pratiques innovantes sur des aspects variés en lien avec l'enseignement, l'apprentissage, et la formation en éducation physique.

Les thèmes suivants sont abordés et illustrés au travers de contributions d'enseignants, chercheurs et formateurs en éducation physique : les contenus d'enseignement (développement de situations d'apprentissage, traitement didactique des activités visant l'apprentissage moteur), l'utilisation d'outils et d'approches pédagogiques innovantes (tablettes numériques, approches coopératives, interdisciplinarité), la gestion de l'hétérogénéité des élèves (le genre des élèves, l'inclusion), l'évaluation sommative (sans note, approches alternatives), la place du corps et des émotions dans la formation des enseignants.



## Penser l'éducation physique autrement

### Vanessa Lentillon-Kaestner,

Unité d'enseignement et recherche en didactique de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse (HEP Vaud).  
Contact : [vanessa.lentillon-kaestner@hepl.ch](mailto:vanessa.lentillon-kaestner@hepl.ch)



## Congrès



**21 mai 2021** 2<sup>e</sup> Biennale de la recherche en EPS

La 2<sup>nd</sup>e Biennale 2020 a été reportée à cause du COVID-19 au 21 mai 2021. Elle aura lieu sur le thème : « **Les différences entre élèves en éducation physique : un regard à 360 degrés !** » Pour plus d'informations : [biennale2021@hepl.ch](mailto:biennale2021@hepl.ch)



**4 décembre 2020** Journée doctorale EDSE (date à confirmer en fonction de la crise sanitaire)

Programme à définir : Domaine 3 - Regards croisés sur l'évaluation des compétences dans différents contextes d'enseignement et de formation

[https://education.cuso.ch/index.php?id=902&L=0&tx\\_displaycontroller\[showUid\]=5129](https://education.cuso.ch/index.php?id=902&L=0&tx_displaycontroller[showUid]=5129)

## Offre de Formation

### MADEPS



Vous êtes particulièrement intéressé-e par l'enseignement de l'éducation physique et du sport ?

Vous souhaitez approfondir vos connaissances en didactique de l'éducation physique et obtenir un titre de Master ?

Vous vous intéressez à la formation des futurs enseignants dans cette discipline ?

La haute école pédagogique du canton de Vaud et l'Université de Lausanne ouvrent un nouveau programme de master. Ce nouveau programme répond à un mandat de Swissuniversities et de la CDIP pour le développement de la relève dans la formation didactique des enseignants. Il offre de larges possibilités de formation individualisée, à plein temps ou en emploi.

<http://candidat.hepl.ch/cms/accueil/formations-en-education/master-didactique-education-phys.html>



## ABONNEZ-VOUS GRATUITEMENT !

À la revue en ligne « L'Éducation Physique  
en Mouvement » en envoyant un mail à :

[Ep-en-mouvement@hepl.ch](mailto:Ep-en-mouvement@hepl.ch)

REJOIGNEZ LE GROUPE  
**FACEBOOK!**  
ENSEIGNANTS ROMANDS  
D'ÉDUCATION PHYSIQUE

# L'Éducation Physique en Mouvement

Revue professionnelle en ligne

## Appel à communications

Délai de soumission : **31 Août 2020**

Le troisième numéro prévu en décembre 2020 portera sur « **L'enseignement à distance en éducation physique : l'effet COVID-19** ». À ce propos, toutes vos contributions sont les bienvenues : partage d'expériences d'enseignement et de formation, témoignages, réflexions et recherches en lien avec l'enseignement à distance, etc.

Vous trouverez ci-dessous un lien vers **les normes d'écriture**.

Si vous souhaitez également faire l'annonce de publications (scientifiques ou professionnelles), d'ouvrages ou de chapitres d'ouvrage récents (2020), d'événements, de congrès ou de formations continues, n'hésitez pas à nous contacter à l'adresse suivante.

### Contact :

[ep-en-mouvement@hepl.ch](mailto:ep-en-mouvement@hepl.ch)

### Normes d'écriture :

<https://www.2cr2d.ch/portfolio-item/revue-professionnelle-en-ligne-leducation-physique-en-mouvement/>

### Impressum :

Photographies & illustrations :

UER – EPS, HEP Vaud : couvertures, p. 1, 19 & 28

@Snapwire, p. 4

@JESHOOOTS.COM p.8

@Dark Dwarf p.12

@Lieven Soete p.16

@1©Jörg Brockmann p.18

@foter.com p.22

@Baldvczeks p.25

@PerryGrone p.31

@Austin Kehmeier p.32

@Ksenia Makagonova p.35