

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

2^{ème} session

Année d'études : **M1 MEF EPS**
Enseignants responsables : Philippe Macquet,
Julien Salliot

Durée de l'épreuve : **4h**
Documents autorisés : **aucun**

UEF 2 *Formation scientifique et disciplinaire générale*

EC 2.3 : Déterminants politiques, sociaux et économiques, et évolutions du système éducatif

EC 2.4 : Fondements socio-historiques de l'Education Physique et Sportive

Sujet :

Peut-on considérer que l'éducation physique a toujours été perçue comme une discipline d'enseignement à part entière ?

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

2ème session – 1er semestre

Année d'étude : M1
Spécialité : MEF

Enseignants responsables : *J-Luc Bodin., Benoît Huet*

Etudiants dispensés d'assiduité.

Durée de l'épreuve : 2 H00

Documents autorisés : oui.

**UEF 2 : Formation scientifique et disciplinaire générale.
EC 2.1 : EPS et développement des ressources psychosociales.**

« La mixité doit être encouragée mais, sous peine de produire l'inverse des résultats recherchés elle ne peut être conduite dans l'ignorance des différences. »

Vous commenterez cet extrait du programme du cycle central du collège (arrêté du 10 janvier 1997, Programme abrogé) en précisant si, à vos yeux, ces propos sont toujours d'actualité.

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

2^{ème} session – 1er semestre

Année d'étude : M1
Spécialité : MEF

Enseignants responsables : *Guy DERSOIR,*
Claude LEVEAU

Etudiants dispensés d'assiduité.

Durée de l'épreuve : 2 H00
Documents autorisés : Non

EC 2.2 : EPS et développement des ressources physiques.

Sujet :

Développez, argumentez l'affirmation suivante :

« L'échauffement mérite ... une attention particulière et nécessite un apprentissage spécifique permettant à l'élève de se préparer aux efforts à venir et de réactualiser des apprentissages antérieurs »

Programme Collège 2008, Intention pédagogiques particulières.

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

2^{ème} session.

Année d'études : *Master 1 MEF*
Enseignant responsable : *Franck Le Goff*

Durée de l'épreuve : *2 h.*
Documents autorisés : *aucun.*

UE n° 3 *Analyse des situations d'intervention*
EC n° 3.1 *L'activité dans les situations sportives comme objet d'analyse pluridisciplinaire. Activité/contraintes/effets. Approches anthropologique et sociologique.*

Sujet : Vous réaliserez un *commentaire* du texte de M. Foucault en vous appuyant sur les travaux étudiés cette année.

« Il y a eu, au cours de l'âge classique, toute une découverte du corps comme objet et cible de pouvoir. On trouverait facilement des signes de cette grande attention portée alors au corps - au corps qu'on manipule, qu'on façonne, qu'on dresse, qui obéit, qui répond, qui devient habile ou dont les forces se multiplient. Le grand livre de l'Homme-machine a été écrit simultanément sur deux registres : celui anatomo-métaphysique, dont Descartes avait écrit les premières pages et que les médecins, les philosophes ont continué ; celui, technico-politique, qui fut constitué par tout un ensemble de règlements militaires, scolaires, hospitaliers et par des procédés empiriques et réfléchis pour contrôler ou corriger les opérations du corps. Deux registres bien distincts puisqu'il s'agissait ici de soumission et d'utilisation, là de fonctionnement et d'explication : corps utile, corps intelligible. Et pourtant de l'un à l'autre, des points de croisement.

L'Homme-machine de La Mettrie est à la fois une réduction matérialiste de l'âme et une théorie générale du dressage, au centre desquelles règne la notion de « docilité » qui joint au corps analysable le corps manipulable. Est docile un corps qui peut être soumis, qui peut être utilisé, qui peut être transformé et perfectionné. Les fameux automates, de leur côté, n'étaient pas seulement une manière d'illustrer l'organisme; c'étaient aussi des poupées politiques, des modèles réduits de pouvoir : Obsession de Frédéric II, roi minutieux des petites machines, des régiments bien dressés et des longs exercices.

Dans ces schémas de docilité, auxquels le XVIII^{ème} siècle a porté tant d'intérêt, quoi de si nouveau ? Ce n'est pas la première fois, à coup sûr, que le corps fait l'objet d'investissements si impérieux et si pressants ; dans toute société, le corps est pris à l'intérieur de pouvoirs très serrés, qui lui imposent des contraintes, des interdits ou des obligations. Plusieurs choses cependant sont nouvelles dans ces techniques. L'échelle, d'abord, du contrôle : il

ne s'agit pas de traiter le corps, par masse, en gros, comme s'il était une unité indissociable, mais de le travailler dans le détail ; d'exercer sur lui une coercition ténue, d'assurer des prises au niveau même de la mécanique - mouvements, gestes, attitudes, rapidité : pouvoir infinitésimal sur le corps actif. L'objet, ensuite, du contrôle : non pas ou non plus les éléments signifiants de la conduite ou le langage du corps, mais l'économie, l'efficacité des mouvements, leur organisation interne ; la contrainte porte sur les forces plutôt que sur les signes ; la seule cérémonie qui importe vraiment, c'est celle de l'exercice. La modalité enfin : elle implique une coercition ininterrompue, constante, qui veille sur les processus de l'activité plutôt que sur son résultat et elle s'exerce selon une codification qui quadrille au plus près le temps, l'espace, les mouvements. Ces méthodes qui permettent le contrôle minutieux des opérations du corps, qui assurent l'assujettissement constant de ses forces et leur imposent un rapport de docilité-utilité, c'est cela qu'on peut appeler les « disciplines ». Beaucoup des procédés disciplinaires existaient depuis longtemps – dans les couvents, dans les armées, dans les ateliers aussi. Mais les disciplines sont devenues au cours du XVII^{ème} et du XVIII^{ème} siècle des formules générales de domination. Différentes de l'esclavage puisqu'elles ne se fondent pas sur un rapport d'appropriation des corps ; c'est même l'élégance de la discipline de se dispenser de ce rapport coûteux et violent en obtenant des effets d'utilité au moins aussi grands. Différentes aussi de la domesticité, qui est un rapport de domination constant, global, massif, non analytique, illimité et établi sous la forme de la volonté singulière du maître, son « caprice ». Différentes de la vassalité qui est un rapport de soumission hautement codé, mais lointain et qui porte moins sur les opérations du corps que sur les produits du travail et les marques rituelles de l'allégeance. Différentes encore de l'ascétisme et des « disciplines » de type monastique, qui ont pour fonction d'assurer des renoncements plutôt que des majorations d'utilité et qui, s'ils impliquent l'obéissance à autrui, ont pour fin principale une augmentation de la maîtrise de chacun sur son propre corps. Le moment historique des disciplines, c'est le moment où naît un art du corps humain, qui ne vise pas seulement la croissance de ses habiletés, ni non plus l'alourdissement de sa sujétion, mais la formation d'un rapport qui dans le même mécanisme le rend d'autant plus obéissant qu'il est plus utile ; et inversement. Se forme alors une politique des coercitions qui sont un travail sur le corps, une manipulation calculée de ses éléments, de ses gestes, de ses comportements.

Le corps humain entre dans une machinerie de pouvoir qui le fouille, le désarticule et le recompose. Une « anatomie politique », qui est aussi bien une « mécanique du pouvoir », est en train de naître ; elle définit comment on peut avoir prise sur le corps des autres, non pas simplement pour qu'ils fassent ce qu'on désire, mais pour qu'ils opèrent comme on veut, avec les techniques, selon la rapidité et l'efficacité qu'on détermine. La discipline fabrique ainsi des corps soumis et exercés, des corps « dociles ». La discipline majore les forces du corps (en termes économiques d'utilité) et diminue ces mêmes forces (en termes politiques d'obéissance). D'un mot : elle dissocie le pouvoir du corps ; elle en fait d'une part une « aptitude », une « capacité » qu'elle cherche à augmenter ; et elle inverse d'autre part l'énergie, la puissance qui pourrait en résulter, et elle en fait un rapport de sujétion stricte. Si l'exploitation économique sépare la force et le produit du travail, disons que la coercition disciplinaire établit dans le corps le lien contraignant entre une aptitude majorée et une domination accrue. »

Michel Foucault, *Surveiller et punir*, 1975.

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2008/2009

2^{ème} session, 1^{er} semestre

Année d'études : M1 MEF
Enseignant responsable : Sève Carole, Jacques
Saury

Durée de l'épreuve : 2H
Documents autorisés : *sans*

UEF 3 : Analyse des situations d'intervention
EC 3.2 Analyse de l'activité : approches psychologiques et ergonomique

Sujet :

Intérêts et limites du modèle de la tâche comme aide à l'intervention en EPS ? Illustrez avec des exemples.

Note : la réponse au sujet doit être organisée en respectant les exigences minimales d'un devoir (une introduction, un développement, une conclusion)

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

2nde session, 1er semestre

Année d'études : *MEF 1*
Enseignant responsable : *Stéphane MORIN*

Durée de l'épreuve : *2 heures*
Documents autorisés : *aucun*

UE UEF 3 : Analyse des situations d'intervention

EC 3.3 - Activité / contraintes / effets : approches physiologiques et biomécaniques

Sujet :

Tous les enfants et les adolescents devraient être physiquement actifs tous les jours ou presque. Ils devraient pratiquer des activités physiques d'intensité moyenne ou plus élevée, trois fois ou plus chaque semaine, pendant au moins 20 minutes.

En tant que futur enseignant d'EPS vous proposerez :

- un plan de "mise en mouvement" des élèves qui prennent en compte toutes les activités des élèves (scolaire et extra scolaire)
- un ou plusieurs outils objectivant l'effort des élèves et permettant son suivi annuel

Vous justifierez et illustrerez vos propositions.

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

2^{ème} session, 2ème semestre

Année d'études : *Master 1 « MEF EPS »*
Enseignant responsable : *B. Papin*

Durée de l'épreuve : *1 heure*
Documents autorisés : *aucun*

UE 5 : Formation scientifique et disciplinaire générale
EC 5.3 : Dimensions sociales et culturelles des activités physiques et sportives

Sujet :

« Toute immuable qu'elle pouvait paraître, la règle sur le respect de l'amateurisme a fini par disparaître afin de satisfaire les objectifs de ceux qui avaient le plus de pouvoir au sein de l'institution. Cependant, force est de constater que le mythe d'un sport pur et désintéressé, allié au panoptisme, a résisté longtemps aux assauts de ses opposants. Ce constat démontre que, même fondé sur une illusion, le pouvoir institutionnel peut être fort et résister longtemps à la puissance des joueurs ».

Bernard Allain. La complexité de la professionnalisation du rugby à XV, in Olivier Chovaux et William Nuytens. Rugby: un monde à part? Enigmes et intrigues d'une culture atypique. 2005.

Commentez cette assertion de Bernard Alain pour analyser le processus de professionnalisation des différents sports.

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

2^{ème} session

Année d'études : *MIMEF - DA*
Enseignant responsable : *MARRAILLAC OLIVIER*

Durée de l'épreuve : *2H*
Documents autorisés : *aucun*

UEF 6 FORMATION PROFESSIONNELLE
EC 6.2 Le système scolaire et ses acteurs

Sur 7 points :

Quels sont les éléments qui encadrent la scolarisation d'un élève en situation de Handicap ?

Quels sont les partenaires qui participent à leur inclusion ?

Sur 13 points :

« on a souvent invoqué le bénéfice que pourraient tirer les élèves ordinaires de la scolarisation parmi eux des élèves extraordinaires en situation de Handicap ; on a risqué par là d'aller jusqu'à une « folklorisation » teintée de mièvrerie, sous couleur « d'éducation à la différence » et autres expressions de même farine. L'enjeu est bien plus fort : il s'agit que la marge devienne le centre. » J Horvais, NRASH. n°51, 2010.

Comment comprenez-vous cette citation ? Illustrez ses implications en cours d'EPS.

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

2^{ème} semestre – 2^{ème} session

Année d'études : M1 MEF
Enseignants responsables : Jean-Luc Bodin, Guy
Dersoir

Durée de l'épreuve : 3h.
Documents autorisés : non

UEF 5 : Formation scientifique et disciplinaire générale
EC 5.1 - L'enseignement et l'apprentissage en EPS :
L'éclairage des sciences de la vie

Document support :

Article de Francis Bergé - « Regard sur les pratiques professionnelles : impasses et ouvertures en CP5 »

Les cahiers du CEDREPS N° 10 - 2011

En quoi et comment, la discussion sur les connaissances scientifiques présentées dans l'article ci-joint peut-elles orienter l'activité des enseignants d'EPS, tant du point de vue de la conception de leur enseignement que du point de vue de la conduite du cours d'EPS. ?

Votre propos intégrera des illustrations professionnelles à partir de niveau de classe et d'APSA de votre choix.

La qualité de la rédaction, de la présentation et le respect de l'orthographe seront pris en compte dans l'évaluation. (Jusqu'à -2 pts)

Regard sur les pratiques professionnelles : impasses et ouvertures en CP5

Francis BERGÉ,

Professeur EPS

Introduction

Depuis les textes programmes Lycées des 2001 et LP 2002 (bientôt 10 ans), chaque élève aurait dû, dans son cursus, pratiquer une Activité Scolaire de Développement et d'Entretien Physique (ASDEP) comme la musculation, la course en durée, en sollicitant le 5^{ème} type de compétence de la composante culturelle (CC5). Les chiffres présentés dans un autre article au sein du CAHIER du CEDRE n° 10 montrent que seule une fraction des collègues (plus nombreux d'ailleurs en LP qu'en Lycée) a répondu réellement à cette prescription. Les nouveaux textes Lycée 2010 exigent maintenant que la compétence attendue de niveau 4 soit atteinte pour au moins une activité sollicitant la 5^{ème} compétence propre à l'EPS : la CP5 (ex-CC5). Dans les faits, cela nécessite la pratique pour chaque élève de deux cycles d'enseignement entre la classe de seconde et celle de Terminale. La réflexion pédagogique et didactique va être fortement sollicitée pour répondre à cette injonction. L'étude des pratiques de terrain peut nous aider en ce sens. En effet l'observation des pratiques

professionnelles, et des échanges au sein des formations continuées, laissent apparaître des procédures que nous qualifierons « d'impasses » et d'autres « d'ouvertures ».

Les impasses sont soit des prises de positions volontaristes, soit des dérives inconscientes relatives à des procédures pédagogiques et didactiques. Nous les qualifions d'impasses dans le sens où elles ne permettent pas aux élèves d'accéder aux enjeux de la CP5 et aux compétences attendues des programmes.

Les ouvertures sont des points de réflexion, des pratiques professionnelles parfois isolées qui animeront peut-être plus tard la didactique de ces activités physiques spécifiques. Elles répondent, à notre avis, aux exigences de la culture scolaire des ASDEP et de la CP5.

Nous avons choisi de cibler dans cet article, les impasses les plus communes et les ouvertures qui nous semblent prometteuses.

Les impasses

1- Vouloir intégrer une part de performance de type athlétique dans l'évaluation

Constat :

Certains collègues résistent au fait de ne pas prendre en compte une part de performance « de type athlétique » lors de l'évaluation d'un élève pratiquant une ASDEP. C'est, par exemple, réserver une part de la note à une performance, d'ailleurs souvent barémée, à partir des réalisations effectives des élèves de l'établissement. En effet, ces barèmes sont souvent élaborés à partir de la masse soulevée dans certains exercices de musculation jugés « incontournables » comme « le développé-couché » ou « le ½ squat », mais parfois, par souci d'équité, ils prennent en compte le rapport poids de l'élève/masse mobilisée. On peut observer les mêmes procédures en course en durée quand une part de la performance est représentée par la valeur de la vitesse maximale aérobie de chacun(e), ou en step quand le mouvement d'ensemble est apprécié dans la note. La justification présentée est le souci (à priori légitime !) que « l'élève ne travaille pas à vide » (musculation), qu'il « ne se contente pas d'une dépense énergétique trop faible » (course en durée), qu'il « s'engage vers une gestuelle de plus en plus complexe » (step). La part de la performance devient le garant de l'investissement énergétique et psychosocial dans les ASDEP et assure ainsi que l'élève « ne trichera » pas !

En quoi est-ce une impasse ?

On annonce aux élèves que les trois objectifs présentés sont d'égale dignité et qu'ils sont pilotes de la transformation personnelle qu'ils souhaitent, en pratiquant une ASDEP. Mais en fin de cycle, comment justifier que ces trois objectifs ont la même valeur et en même temps privilégier l'un d'entre eux lors de l'évaluation ? C'est ce qui va être le cas pour l'élève en musculation qui recherche la puissance par rapport à celui qui recherche la tonification/raffermissement. L'un va s'entraîner fort et vite sur un temps de travail bref et l'autre va s'entraîner moins fort et rythmé sur un temps plus long. Celui qui a choisi la recherche de puissance sera avantagé le jour de l'évaluation (si on réserve des points à la performance de type athlétique) et, de plus, on envoie le signal aux élèves que leur objectif n'est pas de même valeur, qu'il existe une hiérarchie (cachée) des objectifs.

Ce qui fera que l'élève « ne trichera pas », c'est la force (l'incorporation) de son motif d'agir personnel, « savoir s'entraîner pour le bon usage de soi dans le contexte de vie particulier » qui le pilotera tout au long du cycle dans ses efforts.

2- Orienter le choix de l'objectif en fonction des capacités physiques supposées de ces élèves

Constat :

Lors des premières séances, l'enseignant établit les références personnalisées des élèves pour que ceux-ci puissent ensuite concevoir et réaliser leurs séances d'entraînement en visant le décalage optimal entre les ressources motrices et les voies de progrès.

Les enseignants cherchent à identifier des références de plus en plus informatives sur le degré d'avancement de l'entraînement : fréquence cardiaque, fréquence cardiaque de réserve, allure de marche soutenue, fréquence cardiaque d'entraînement (STEP), la répétition maximale en musculation la vitesse maximale aérobie, l'endurance aérobie...

L'observation des procédures enseignantes montre que certains collègues répartissent eux-mêmes les élèves dans les trois objectifs en fonction de certaines références personnalisées. Par exemple en course en durée, des élèves ayant plus de 16 km/h de VMA sont dirigés vers l'objectif : « *Se préparer pour une échéance sportive* » ; ceux ou celles ayant les valeurs de la VMA les plus faibles seront dirigés vers l'objectif « *de détente* » organisant des séances de course de plus faibles intensités.

En quoi est-ce une impasse ?

Cela pose deux problèmes majeurs. Le premier c'est que cela ne correspond plus à la spécificité de la CP5 qui est bien de « *Réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi* ». Le principe d'autodétermination relatif à ce que souhaite transformer l'élève chez lui est au cœur du fond culturel de cette activité. Se faire attribuer un objectif et être obligé de l'atteindre est une perte de sens par rapport à l'engagement que l'élève mettra dans sa pratique.

Enfin cela signifie aussi aux yeux des élèves que les objectifs sont hiérarchisés en fonction de déterminants biologiques. Ce qui n'est pas du tout le cas. Nous avons présenté dans un article du CAHIER du CEDRE n° 8, le cas d'une élève sédentaire qui souhaitait développer sa condition physique de façon optimale (entraînement proche de sa VMA) car elle souhaitait profiter de ce moment précis pour faire ce qu'elle ne faisait jamais en vacances ou pendant les cours. Elle choisit alors le même objectif que celui qui souhaite une préparation physique complémentaire à sa pratique de club... mais pour un motif d'agir bien différent !

3- Laisser l'élève dans une posture de « pratiquant entraîné » et pas de « pratiquant S'entraînant »

Constat :

Certains enseignants, dans le souci de faire progresser leurs élèves, planifient leurs plans d'entraînement, parfois d'ailleurs de façon très personnalisée en adaptant précisément la charge, l'intensité, la nature et le temps de la récupération des efforts. On observe alors la prégnance de la préoccupation : de « faire au mieux pour les élèves » plutôt que de « permettre de faire au mieux par les élèves ». C'est le principe de dévolution qui n'est pas appliqué. Celui-ci « *consiste pour l'enseignant, non seulement à proposer à l'élève une situation qui doit susciter chez lui une activité non convenue, mais aussi à faire en sorte qu'il se sente responsable de l'obtention du résultat proposé, et qu'il accepte l'idée que la solution ne dépend que de l'exercice des connaissances qu'il possède déjà* » (Brousseau G., 1986 - *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*, Recherches en Didactique des Mathématiques, Vol. 7, n°2, 33-115). Dans notre constat, l'élève est très bien « entraîné » pour viser l'objectif qu'il s'est choisi, mais il n'est pas devenu un élève « S'entraînant ».

En quoi est-ce une impasse ?

Quand seule la mise en projet d'un « élève entraîné » par l'enseignant est présente, (bien souvent d'ailleurs de façon inconsciente), elle empêche les élèves d'accéder aux compétences attendues des programmes ; par exemple en course en durée, celle de niveau 4 « *Pour produire et identifier sur soi des effets différés liés à un mobile personnel, prévoir et réaliser des séquences de musculation, en utilisant différents paramètres* » (durée,

intensité, temps de récupération, répétition) et de niveau 5 : « *Pour produire et identifier sur soi des effets différés liés à un mobile personnel dans un contexte de vie singulier... concevoir et mettre en œuvre un projet d'entraînement personnalisé de musculation* ».

Le « savoir S'entraîner » est l'acquisition scolaire incontournable pour toute activité relevant de la CP5. C'est en cela que les Activités Scolaires de Développement et d'entretien Physique (ASDEP) se différencient des pratiques sociales que sont les Activités Physiques de Développement Personnel (APDP). Dans ces pratiques sociales, l'« être entraîné » prend très souvent le pas sur le « savoir s'entraîner ». L'émergence du métier de coach en est une illustration ! Et les programmes spécifient bien qu'il y a une attente forte sur cette capacité à prendre en charge son propre entraînement.

Dans le CAHIER du CEDRE n°8, 2009 « *Savoir s'entraîner, une ambition pour tous les lycéens* » nous avons présenté quelques procédures didactiques et pédagogiques permettant à l'élève d'acquérir ce « Savoir S'entraîner ».

4- Copier/coller les procédures pédagogiques et didactiques en vigueur dans les pratiques sociales

Constat :

Les procédures enseignantes s'inspirent fortement de celles utilisées dans les pratiques sociales. Certaines vont être conservées, car elles sont particulièrement efficaces et justifiées (le travail aérobie en intermittent, la découverte de types d'entraînement différents pour un même objectif...). Cependant, l'enseignant d'EPS doit se méfier d'un copier/coller immédiat avec certaines procédures relevant de pratiques hors école. La recherche de la répétition maximale (RM) en musculation est un bon exemple. Cette pratique est en vigueur dans les salles de musculation et dans de très nombreux cours d'EPS. On peut cependant se poser quelques questions :

- Quelle valeur a-t-elle quand en milieu scolaire, pour des raisons sécuritaires, on n'ira pas au-delà d'un minimum de 4 à 6 répétitions ?
- Quelle valeur a cette RM quand on sait qu'elle est extraite de tables statistiques réalisées à partir de performances d'athlètes entraînés ?

- Le temps d'apprentissage qu'on lui réserve dans le cycle est-il justifié (jusqu'à quatre séances de 1h30 effective pour identifier la RM théorique dans six groupes musculaires)?
- Quel intérêt quand on pratique de la musculation avec le poids du corps comme charge ou avec des élastiques?

Autant d'éléments du contexte scolaire qui peuvent mener à l'impasse de ce qui devient souvent « la quête du Graal » pour l'élève (et son enseignant !): l'inconcevable RM!

De la même façon, on peut s'interroger sur le bien fondé d'un travail associé systématique des muscles antagonistes et agonistes quand l'élève souhaite travailler les dorsaux pour ouvrir sa cage thoracique.

- La musculation des pectoraux a-t-elle un sens dans ce contexte précis?

En quoi est-ce une impasse ?

Cela devient une impasse car nos élèves, nos conditions d'enseignement, les compétences que l'on veut faire acquérir sont d'une autre nature de ce qui est présent et développé dans les pratiques sociales. Le risque est fort d'une part, de prendre alors « l'élève en devenir » pour un athlète déjà entraîné, et d'autre part de se couper des exigences scolaires en terme de compétences et de connaissances des programmes. Rémi Héritier dans ce CAHIER du CEDREPS n°10 présente une alternative à la recherche systématique en musculation de la répétition maximale comme la référence personnalisée de l'élève.

Les ouvertures

1- Faire évoluer les indicateurs permettant d'évaluer les ressources des élèves

Nous avons mis l'accent dans cet article (chapitre sur « les impasses ») sur le risque du « copier/coller » des APDP en tant que pratiques sociales. Les connaissances scientifiques relèvent très majoritairement d'expérimentations réalisées avec des sujets entraînés ou résolument sédentaires. Or notre population d'élèves est jeune et très hétérogène, et nos conditions d'enseignement ne sont pas celles du laboratoire de recherche. L'application de données scientifiques provoque des dérives d'ailleurs dénoncées par Michel Pradet dans ce CAHIER n°10. Il nous appartient donc en tant qu'enseignants d'EPS de relativiser ces connaissances et notamment celles qui permettent de valider les ressources initiales de nos élèves qu'elles soient énergétiques, biomécaniques ou psycho-relacionnelles. C'est à partir de celles-ci qu'un projet de transformation (et donc d'entraînement) peut se mettre en œuvre.

Nous citerons deux exemples qui témoignent du souci d'évaluer les ressources des élèves en utilisant des procédures scolaires. Dans ce CAHIER, Rémi Héritier développe une alternative à la recherche théorique de la répétition maximale en musculation. Il propose une procédure d'essais-régulation (qu'il appelle « tâtonnement-régulation »), permettant d'identifier des ressources

véritablement auto référencées, dans un temps compatible avec les exigences scolaires de notre enseignement.

En course en durée, la mesure de la VMA est un outil indispensable pour différencier les charges de travail. Mais elle n'est pas suffisante. L'effort demandé à un élève ayant une VMA de 12 km/h de courir 10 minutes à 80 % de sa VMA n'est pas de même nature que celui demandé à un élève ayant une VMA de 17 km/h... et pourtant on a tenu compte de la VMA respective de ces deux élèves, et le pourcentage de VMA sollicité est identique! Mais dans le premier cas, l'élève court au-delà du « seuil lactique 2 » (appelé aussi « seuil anaérobie ») où la production de lactates supérieure à son élimination, provoque une charge lactique progressive. Dans le second cas l'effort demandé est au « seuil lactique 1 » (appelé aussi « seuil anaérobie » correspondant au « seuil ventilatoire »). La production de lactates subit un ressaut, mais reste inférieure à la quantité de lactates que l'organisme peut éliminer. Actuellement nous estimons au regard des possibilités effectives de nos élèves et de façon empirique que la VMA de 13 km/h est le point de bascule entre un « élève sédentaire » et un « élève pratiquant ». A cette valeur de la VMA, on peut raisonnablement supposer un « seuil lactique 1 » présent vers 70/75 % de la VMA.

Ce « bricolage éclairé » de la part de l'enseignant d'EPS est incontournable, évolutif et nécessite de constantes remédiations.

2- Faire évoluer le relevé des ressentis des élèves

Nous avons évoqué dans un article du CAHIER du CEDRE n°8, le rôle que peut jouer l'analyse du ressenti dans « le savoir S'entraîner ». Le ressenti, témoigne de la prise de conscience que « *je suis le siège d'une sensation et que je suis capable d'identifier cette sensation, de la spécifier, de la différencier des autres sensations* ». Quand le ressenti est identifié puis analysé (voire comparé) il devient un indicateur (avec les performances réussies ou non) qu'une transformation est en cours. Cela permet de faire évoluer le projet d'entraînement à la hausse ou à la baisse au regard des intensités des charges de travail. L'intérêt n'est pas de construire un lexique de ressenti pour la simple recherche de vocabulaire ! Il réside dans le fait que derrière le mot, soit identifié un ressenti désormais spécifique, reconnu, et qu'il soit mis en relation directe avec la cause qui l'a générée (souvent une charge de travail).

L'identification et le relevé des ressentis deviennent alors une véritable connaissance technique et tactique (une capacité pour les récents programmes Lycée 2010 et LP 2009). On observe à ce sujet de nombreuses expérimentations de la part des collègues. L'échelle de Borg a été vite adaptée voire délaissée car trop générale (relative au seul degré de difficulté perçue), et pas assez discriminante. L'utilisation de Smiley (dessin de la tête d'un bonhomme qui témoigne avec ses yeux et sa bouche de son plaisir/déplaisir) a été aussi utilisée avec ses limites : Quand on vit un moment que l'on qualifie de « désagréable », a-t-on envie de le reproduire alors que parfois cela a été jugé comme tel parce que ce moment a été nouveau et/ou passager ?

Dans l'article précédemment cité, nous avons proposé une échelle de ressenti respiratoire, et deux échelles de ressenti musculaire (organisées autour des modifications de la tonicité et de la chaleur).

Dans la revue Enseigner l'EPS n° 250 de septembre 2010, D. Rossi et D. Mauffrey (« *Apprendre à s'entraîner en milieu scolaire : vers quelles compétences en activités de course* ») ont présenté un outil innovant : un triptyque de sensations mettant en synergie l'aspect cardio-respiratoire (lié au rythme respiratoire et à la fréquence cardiaque), l'aspect musculo-articulaire (lié aux sensations proprioceptives et musculaires) et l'aspect psychologique (lié à la pénibilité perçue). L'échelle

de Borg est ici nettement améliorée. Serge Testevuide dans « *Observer le mouvement des élèves en EPS et favoriser la transformation de leurs conduites motrices* » de l'ouvrage collectif *Le Mouvement* (2009, Editions Revue EPS), met l'accent sur la nécessité d'analyser le ressenti pendant les temps de récupération, de détente pour mieux discriminer celui-ci. Pour cela il propose des procédures : « *jouer sur des effets de contrastes en générant des différences perceptives plus marquées, amplifier les sensations en utilisant un « artefact », « ouvrir des fenêtres perceptives » en demandant aux élèves de se centrer sur un élément du mouvement* ».

Cette éducation à la sensibilité (de type sensorielle) est rarement abordée dans les autres activités sollicitant les autres CP, et pourtant elle est au cœur de la culture de l'entraînement. Lors de la pratique des ASDEP, les enseignants doivent créer de nouveaux outils d'analyse du ressenti, et cela dans le respect de valeurs scolaires.

3- Faire évoluer la nature des « objectifs » proposés à l'élève S'entraînant ?

Raymond Dhellemmes (*Les ASDEP*, documents d'accompagnement Lycée, Tome 1 (2002, pp. 83 à 97, Ed. CNDP) a défini pour l'élève « *trois intentions explicites* » pour s'entraîner à la course en durée. Celles-ci représentent les principaux motifs d'agir des élèves dans cette activité. La commission nationale des examens EPS a ensuite, dès 2003, identifié trois d'entre eux pour chaque ASDEP et les a appelés « objectifs » pour la course en durée et pour la musculation. Pourquoi la commission nationale a-t-elle identifié dans la fiche référentiel d'épreuve trois objectifs... Et pas deux ou quatre ?

Chaque objectif est en lien avec un type d'entraînement différent ; et il a semblé que conduire un enseignement proposant trois entraînements différents à organiser au sein de la classe était le maximum qu'un enseignant pouvait entreprendre. On peut relever d'ailleurs que pour la fiche référentiel du Bac session 2011 de la course en durée, le 3^{ème} objectif réunit, de fait, trois objectifs distincts en terme d'intentions : « *Objectif n°3 : Rechercher les moyens d'une récupération ou d'une détente ou d'une aide à la perte de poids* ». Mais ces trois objectifs peuvent être visés avec le même type d'entraînement.

En aucun cas les programmes EPS Lycée 2001 et LP 2002, puis les programmes LP 2009 et Lycée 2010 ont défini des objectifs relatifs aux principaux motifs d'agir des élèves.

Ces objectifs pour « l'élève S'entraînant » ne sont donc pas « sédimentés » dans les programmes de la discipline et peuvent être modifiés en classe de Seconde ou de Première, ou encore dans les épreuves certificatives en EPS par la commission nationale des examens EPS.

On peut d'ailleurs remarquer que certains élèves « brouillent » le choix de ces objectifs : par exemple, en course en durée des élèves souhaitent s'inscrire dans le type d'entraînement de l'objectif 2 (« *Développer un état de santé de façon continue* ») qui nécessite des efforts en puissance aérobie parce « *c'est comme cela que j'arrive à me vider la tête, à me détendre, en réalisant des efforts intenses et brefs* » ! Ici l'objectif 3 serait visé et atteint... grâce à l'entraînement de l'objectif 2 ?!

Autre cas à prendre en compte : une élève en enseignement adapté EPS en musculation qui souhaite prendre de la puissance dans les bras « *parce que j'arrive à rien soulever avec les bras* » qui souhaite aussi tonifier/raffermir le ventre et les cuisses « *parce que c'est plus joli* » : deux objectifs poursuivis par une même élève ?!

Enfin, en step, des collègues, dès 2002 (notamment Ginette Exbrayat, professeure d'EPS en LP dans l'Académie de Lyon et formatrice) ont identifié onze objectifs différents ! (onze intentions explicites) : *Développer sa coordination générale, développer son sens du rythme, apprendre à bouger en musique, assumer sa silhouette, être plus à l'aise dans son corps, maigrir, se changer les idées, se détresser, rester en forme ou le devenir, développer ses ressources cardio-respiratoires, se muscler, se tonifier*. Lesquels « méritent » d'être proposés aux élèves ?

Il est urgent que la profession reprécise ces objectifs afin de mieux les identifier au regard des préoccupations et des intérêts des élèves. Ce qui doit être central dans nos réflexions, c'est que chaque élève ait un motif d'agir, un mobile strictement personnel. Ensuite, au sein d'une classe qui pratique une ASDEP, tous ces motifs singuliers vont se répartir autour de deux ou trois (ou quatre... si la profession est capable de les organiser), « objectifs » en relation avec un type d'entraînement spécifique.

4- Faire évoluer le contenu du « carnet d'entraînement » de l'élève ?

La culture de l'entraînement est construite sur un principe central : celui de la progressivité. Il est indispensable de mesurer l'avancée du plan d'entraînement en mettant en perspective chaque séance avec celle qui la précède et celle qui la suit. Les relevés écrits des charges de travail et des ressentis qui y sont associés deviennent des indicateurs pour remédier l'entraînement. Les enseignants en sont presque tous persuadés. Ces relevés peuvent apparaître sur un document que certains appellent un « *carnet d'entraînement* », d'autres, un « *dossier d'entraînement* » propre à chaque élève. D'ailleurs celui-ci souhaite souvent le conserver, après la réalisation du cycle d'enseignement, lorsque l'enseignant le lui propose.

Quel est le statut de ce document ? Réservé uniquement à l'élève ? Analysé et régulé par l'enseignant, une à deux fois pendant le cycle, ou après chaque séance ? Les procédures diffèrent en fonction des contextes (enseignants, élèves, niveau de classe, conditions d'enseignement). Peu de travaux didactiques se sont penchés sur la nature et le rôle de ce « *carnet d'entraînement* » sur les apprentissages. Les favorisent-ils ? Il y a certainement une réflexion à mettre en œuvre pour optimiser cet outil, que semblent apprécier les élèves.

Deux éléments nous semblent cependant incontournables :

- Les connaissances sur l'entraînement, la diététique doivent apparaître dans ce dossier.
- Un retour systématique écrit (même bref) de l'enseignant après chaque séance permet à l'élève de réguler son projet d'entraînement.

Le retour réflexif de l'enseignant sur son document personnel témoigne aussi pour l'élève de l'importance de cet outil.

Une contradiction à dépasser persiste. Comment concilier la médiation de l'enseignant aidant l'élève à réguler son projet d'entraînement et l'acquisition par celui-ci du « savoir S'entraîner » en autonomie ? Comment l'enseignant peut-il arriver à doser l'aide à la régulation de ce projet tout en permettant à l'élève d'apprendre à s'entraîner ? Cette notion « de dosage » de l'intervention du professeur est fine et complexe et aussi certainement spécifique au profil d'apprentissage de l'élève. Eric Donate aborde le sujet dans ce CAHIER n° 10.

Il fait là des propositions innovantes. Nous pouvons enfin constater dans les pratiques professionnelles que certaines annotations sur le carnet d'entraînement de l'élève sont écrites par l'enseignant plutôt sous forme de questions que sous forme de réponses. S'agit-il de solliciter une analyse réflexive chez cet élève et lui permettre ainsi de construire son autonomie ?

5- Faire évoluer le dispositif d'évaluation ?

Quand la commission nationale des examens a élaboré en 2003 les épreuves du référentiel du bac, elle a choisi de centrer l'évaluation des ASDEP autour de trois items : « concevoir », « produire », « analyser ». Les commissions suivantes, jusqu'en 2009, n'ont pas remis en question la structure de cette évaluation, mais ont essayé d'affiner les indicateurs relatifs à ces items dans les conditions de l'évaluation en milieu scolaire.

Actuellement en course en durée, l'évaluation du « produire » se réalise en mesurant l'intégration des allures de course par l'élève, et cela avec un contrôle (et un repère) toutes les minutes pour un temps total continu de 30 mn.

Les dispositifs permettant de contrôler les allures de course chaque minute sont nombreux et l'inventivité des enseignants est bien réelle : « *le papillon* » (dispositif dérivé de l'épreuve d'oral 2 athlétisme de l'agrégation interne jusqu'en 2009), « *l'épingle à cheveux* » (dispositif actuel de l'évaluation au Bac), « *le carré*

magique » (qui permet de courir autour de carrés de cotés différents), « *l'horloge* ». Mais pour l'épreuve du Bac et le Bac professionnel le temps d'effort analysé est de 30 mn. On peut envisager de faire évoluer ce dispositif vers plus de souplesse, vers un contrôle des allures moins prégnant pour ouvrir à d'autres dispositifs. Deux éléments doivent être respectés :

- Que l'on évalue bien le « savoir S'entraîner » (ce que le « concevoir » et l'« analyser » permettent en grande partie), que le dispositif puisse accueillir tous les motifs d'agir personnels des élèves, qu'il n'y ait pas l'obligation d'une allure imposée, que ce soit bien eux qui la déterminent et la construisent au regard de l'objectif poursuivi.
- En musculation (ou en step), il est également nécessaire que l'œil de l'enseignant s'éduque pour percevoir le début d'une compensation, voire pour attendre le changement de posture qui va témoigner d'une compensation musculaire lors de la mobilisation d'une charge (ou d'un déplacement). C'est en enseignant et en analysant « ici et maintenant » la motricité adaptative de l'élève que nous allons nous construire cette culture de l'observation, exactement comme nous le faisons pour les sports collectifs. La difficulté que nous éprouvons c'est que cette motricité a très peu été abordée pendant nos formations. Il est nécessaire dans les années à venir de mieux identifier et caractériser les comportements des élèves dans ce type de pratiques physiques.

Conclusion

La didactique des ASDEP n'a que 10 ans de réflexion. Elle s'est construite avec un nombre restreint de collègues, alors que tous les collègues de Lycée vont devoir l'enseigner. Cette analyse a essentiellement pour but de montrer que de nombreuses voies restent (heureusement) à explorer. Les pratiques profession-

nelles considérées ici comme des impasses servent aussi à baliser un chemin jamais écrit à l'avance, qui se construit au fur et à mesure que nous enseignons, et que nos élèves pratiquent et apprennent pour acquérir les compétences visées.

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

2ème session

Année d'études : MEF 1
Enseignant responsable : Julien Salliot, Philippe
Macquet

Durée de l'épreuve : 3 h
Documents autorisés : *aucun*

UE 5 : Formation scientifique et disciplinaire générale
EC 5.4. Permanences et transformations de l'EPS

Sujet :

Les connaissances scientifiques ont-elles influencé les pratiques pédagogiques en EPS ?

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

2^{ème} session

Année d'études : *MI MEF*
Enseignant responsable : *MARRAILLAC OLIVIER*

Durée de l'épreuve : 2 H
Documents autorisés : *aucun*

UEF 6 FORMATION PROFESSIONNELLE
EC 6.3 TICE ET EPS

Sujet :

question 1: 14 points

Après avoir défini l'intérêt de l'utilisation des *TICE* en EPS, présentez un projet que vous pourriez mettre en œuvre avec une classe. Vous expliquerez dans ce projet les aspects didactiques et éthiques que vous prendrez en compte ainsi que l'utilisation technique des outils (logiciels, appareils...) que vous utiliserez.

question 2: 6 points

étude de cas : les photos de l'association sportive sur le web

Voici un échange entre des collègues d'une équipe d'enseignants d'EPS.

« Pour permettre aux parents de voir l'environnement dans lequel travaillent leurs enfants, vous pourrez aller voir sur le site web de l'association sportive du collège des photographies d'un cours d'AS. Les photographies avaient donné lieu à une demande d'autorisation aux parents pour leur publication dans le journal de l'école. Les élèves étaient encore plus contents lorsque je leur ai proposé de porter ces photos sur Internet. J'espère que cela ne pose pas problème... »

Guillaume C'est chouette, mais as-tu pensé à demander l'autorisation du photographe qui a pris les photos ?

Pierrette Non, il est interdit de publier des photos d'élèves

Lucien Mais si il a le droit, car même si l'on reconnaît bien les élèves en cliquant sur les photos, les familles de ceux que l'on reconnaît avaient donné leur accord pour la photo de classe par le photographe, et en plus l'association sportive ne gagne rien.

A partir de la situation évoquée, cerner les enjeux, chercher des réponses dans des textes juridiques, trouver des repères pour mieux anticiper une situation de ce type ?

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

2^{ème} session

Année d'études : *master MEF-EPS 1ère année*
Enseignants responsables : *J. Bourbousson,*
M. Fortès, B. Huet, T. Pérez, V. Thomas-Ollivier

Durée de l'épreuve : *2 heures*
Documents autorisés : *aucun*

UE 8 : Analyse des situations d'enseignement-apprentissage
EC 8.1. Approches psychologiques et ergonomiques

Sujet : vous traiterez deux questions au choix parmi les 4 questions proposées.
Les réponses aux deux questions choisies seront rédigées sur deux copies séparées.

Question n°1

Lisez attentivement le document présenté en annexe 1 (le document comporte une page).

- Repérez les points de discussion avancés.
- Identifiez les conditions minimales à remplir pour pouvoir discuter ces points dans les termes utilisés.
- Puis proposez un plan expérimental respectant ces conditions.

Question n°2

Les prophéties auto-réalisatrices existent-elles en situation naturelle d'EPS, et en quoi consistent-elles ?
Après avoir défini les prophéties auto-réalisatrices, vous proposerez une explication du schéma présenté en annexe 2, issu des travaux de Trouilloud (2002). Pour ce faire, vous vous attacherez à expliquer les processus impliqués (facteurs modérateurs et médiateurs) ainsi que les conséquences de ces prophéties auto-réalisatrices pour les élèves.

Question n°3

D'un côté, les approches situées soulignent l'importance de l'improvisation dans l'action (ex. Suchman, 1987), de l'autre elles insistent sur le fait que les apprentissages sont une composante même de l'activité (ex. Theureau, 2006).

Afin de résoudre ce paradoxe, (1) vous expliquerez dans quelle mesure la notion d'improvisation semble *a priori* contradictoire avec la notion d'apprentissage, (2) vous expliquerez à quoi renvoie une conception de l'apprentissage comme composante de l'activité, et (3) vous présenterez comment Durand (2006) résout le paradoxe (comment s'articulent le nouveau et l'acquis dans l'activité).

Question n°4

« *Pluridisciplinaires par définition, les sciences de l'éducation empruntent les approches, méthodes et concepts des sciences humaines et sociales (SHS) telles que : anthropologie, économie, histoire, psychologie, sociologie, sciences du langage, sciences de l'information et de la communication, mais aussi sciences politiques et philosophie. Grâce aux confrontations entre spécialistes depuis plus de quatre décennies, elles ont permis d'élaborer des approches interdisciplinaires ou encore transdisciplinaires.* » (Extrait du site de l'université de Rennes 2 : que sont les sciences de l'éducation ? avril 2010)

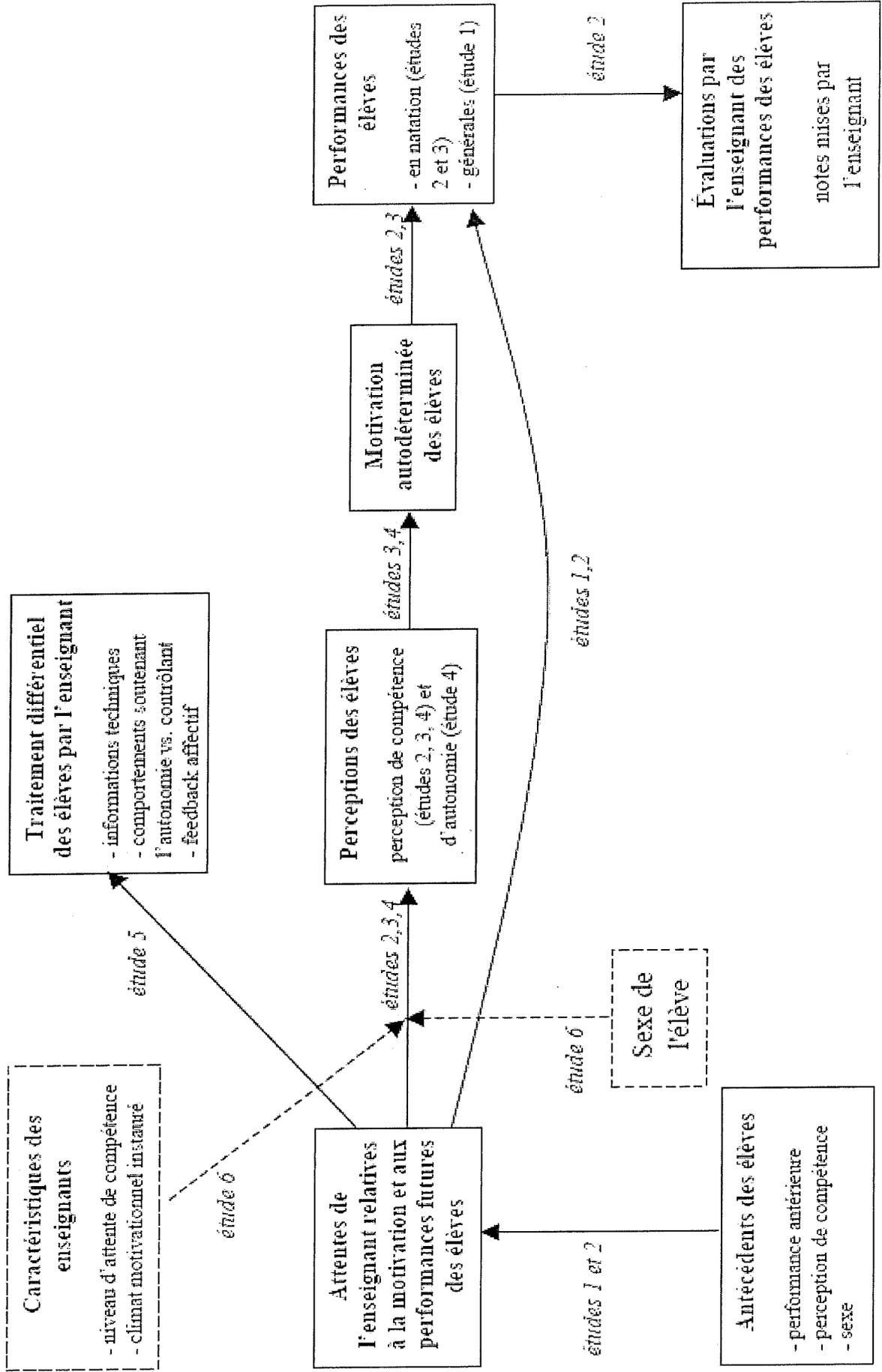
Vous discuterez cette affirmation, en analysant les enjeux de la discipline et les tensions qui la traversent tant au plan théorique que méthodologique. Vous étaierez votre argumentation par des exemples de travaux de recherche.

Extrait de F. Darnis et al. / Revue européenne de psychologie appliquée 55 (2005). 255–265**5. Discussion**

La présente étude se proposait de mettre en évidence le rôle des interactions verbales et du niveau de développement cognitif dans l'apprentissage d'un sport collectif comme le handball. Il s'avère que, conformément aux travaux de Arripe-Longueville (d') (1998) les situations d'interaction dyadiques sont plus efficaces que les situations sans interaction. Par ailleurs, en accord avec les résultats de Fraysse (1985,1992) concernant la relation entre le développement cognitif et la prise en compte d'un partenaire dans une situation coopérative, les sujets plus avancés sur le plan opératoire tirent davantage de bénéfices des apprentissages coopératifs en sports collectifs. Les participants du groupe expérimental, bénéficiant d'interactions verbales entre pairs, progressent davantage que ceux du groupe témoin, n'ayant pas interagi verbalement entre les séquences de jeu. Dans le cas de la pertinence du choix, au post-test immédiat et au test de rétention, et du projet d'action, cette expérimentation montre que les sujets d'un niveau de développement logique plus avancé ou bien les sujets moins avancés bénéficiant de verbalisations réalisent des progrès significatifs. Pour ce qui concerne le groupe témoin, les sujets de niveau opératoire intermédiaire-formel progressent plus que les sujets de niveau concret pour le projet d'action et pour la pertinence du choix au test de rétention. De plus, il nous semble intéressant de pointer que dans une situation sans interactions verbales, sans remédiation et sans procédure de guidage, seuls les élèves en avance sur le plan opératoire progressent. Ils semblent capables de réaliser des inférences sur le jeu pour construire, dans un processus intracognitif des règles d'action leur permettant de développer des compétences tactiques. Pour les sujets moins avancés sur le plan cognitif l'interaction sociale permet de faire émerger, dans un processus intercognitif des règles d'actions qui peuvent être débattues et mises en confrontation avec la situation de jeu. Cependant, ces résultats doivent être nuancés à l'éclairage de certaines limites dues à la méthode expérimentale et au type de tâche utilisée. En effet, si les prétests ne font pas apparaître de différences de groupe, il n'en demeure pas moins vrai que le nombre limité de sujets et la complexité des variables utilisées ne nous a pas permis d'équilibrer parfaitement les groupes lors des prétests. Enfin, nous avançons deux facteurs expliquant que les effets significatifs observés dans cette étude puissent sembler relativement circonscrits. En premier lieu, la spécificité des activités sportives collectives, par rapport aux activités individuelles, leur complexité et la présence du rapport d'opposition peuvent limiter les différences. Ensuite, malgré le caractère expérimental de notre dispositif, la tâche support et la situation interactive, en respectant les conditions de validité écologique qui sont celles de la leçon d'EPS, ont pu tendre à gommer également certaines différences.

6. Conclusion

Si les aspects cognitifs semblent influencer un apprentissage au choix tactique en sport collectif, la mise en œuvre de modalités sociocognitives dans l'apprentissage semble porteuse de progrès dans la construction de compétences tactiques. Ces résultats présentent plusieurs intérêts au plan des mises en œuvre didactiques et pédagogiques. En premier lieu, ils permettent de renforcer l'idée selon laquelle un apprentissage en situation interactive est efficace dans le cas d'activités décisionnelles que sont les sports collectifs. Ce constat devrait inciter les intervenants à diversifier les modes de groupements des pratiquants sportifs débutants. Mais nos résultats engagent aussi à considérer que les groupements et les modalités interactives ont une efficacité différentielle selon les prérequis des interactants. Ce constat renforce l'idée d'une nécessaire variabilité des modes d'intervention et d'un enrichissement de ceux-ci. En outre, dans une perspective post-piagétienne, Paour et al. (1998) ; Paour et Cebe (1999) proposent un projet d'éducation cognitive de deuxième génération. Son but est de permettre la découverte ou la reconstruction de cadres conceptuels organisateurs de l'activité et du raisonnement, dans des domaines de connaissance donnés. Alors que les méthodes d'éducation cognitive se proposent de partir du général, des fonctions opératoires de l'intelligence, pour aller vers le particulier en présupposant un éventuel transfert dans les tâches scolaires, il nous semble qu'une véritable éducation cognitive doit se situer au sein même des disciplines scolaires. Ainsi, il s'agit de partir du particulier, du traitement didactique d'une discipline pour généraliser et développer les structures même de l'intelligence opératoire. En ce qui concerne l'éducation physique et sportive, elle contribue, au même titre que les autres matières au développement des fonctions cognitives. L'apprentissage de l'acte tactique, par une pédagogie de la compréhension, par la mise en jeu de processus métacognitifs dans l'interaction sociale, par l'émergence de règles d'action, participe au développement cognitif des élèves, en particulier dans la construction d'une pensée formelle.



Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

2^{ème} session

Année d'études : M1 MEF

Enseignants responsables : Benoît Huet, Pauline

Endress

Durée de l'épreuve : 3h.

Documents autorisés : oui

UEF 5 : Formation scientifique et disciplinaire générale

EC 5.2 - L'enseignement et l'apprentissage en EPS : l'apport de la psychologie et des sciences de l'intervention

Rédigez une réponse argumentée à la question suivante :

« Dans quelle mesure l'enseignant d'EPS doit-il prendre en compte les dimensions sociales et affectives de l'activité des élèves en cours d'EPS pour mettre en place et conduire son enseignement ? »

La qualité de la rédaction, de la présentation et le respect de l'orthographe seront pris en compte dans l'évaluation. (Jusqu'à -2 pts)

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

2^{ème} session

Année d'études : *Master MEF-EPS 1ère année*
Enseignants responsables : *G. Dersoir, B. Huet,*
B. Lebouvier, J. Le Nuz

Durée de l'épreuve : *1h30*
Documents autorisés : *aucun*

UE n°3 : *analyse des situations d'intervention*
EC n°3.4 : *dispositifs d'observation et d'analyse*
des situations d'Enseignement-apprentissage

Sujet :

L'analyse des situations d'enseignement-apprentissage en éducation physique et sportive peut être menée dans des perspectives diverses, et porter sur des objets d'étude différents.

Après avoir choisi un objet d'étude particulier relatif à la situation d'enseignement-apprentissage, présentez un cadre théorique et une méthodologie appropriés à une investigation portant sur cet objet d'étude.

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

2^{ème} session

Année d'études : *Master 1 MEF-EPS - DA*
Enseignant responsable : *Lebouvier Bruno*

Durée de l'épreuve : *2 heures*
Documents autorisés : *tous*

UEF n ° 6 : Formation professionnelle.
EC n ° 6-1 : Prendre en compte la diversité des publics

Projet d'EPS et projet de cycle se doivent de prendre en compte les caractéristiques des élèves pour ajuster l'enseignement au contexte. Dans un premier temps, en vous appuyant sur des approches théoriques distinctes, vous indiquerez les données qui vous semblent devoir être recueillies par les enseignants pour appréhender l'activité des élèves en EPS. Dans un deuxième temps, vous illustrerez, par quelques exemples précis, les choix et les « leviers » qui peuvent être envisagés dans les projets EPS et les projets de cycle pour contextualiser l'enseignement de l'EPS.

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

2^{ème} Session

Année d'études : Master STAPS spécialité MEF
1^{ère} année
Enseignant responsable : Jacques SAURY

Durée de l'épreuve : 2H00
Documents autorisés : *aucun*

UEF 1 : Tronc commun - Sport Santé Société
EC 1.3 – Méthodologie

Question 1 (10 points) (cours de Jacques Saury)

Quels critères principaux distinguent une connaissance scientifique d'autres sortes de discours ou rationalisations, telles que par exemple, les « théories et méthodologies de l'entraînement », les méthodes pédagogiques ou didactiques, etc. ?

Illustrez votre réponse en prenant des exemples dans le domaine des recherches en STAPS.

Question 2 (10 points) (cours de Marina Fortes)

Après avoir présenté les approches qualitative et quantitative, vous discuterez, pour chacune d'entre elles, des intérêts et des limites.

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

2^{ème} Session

Année d'études : *MEF 1*
Enseignant responsable : *Philippe Amarouche*

Durée de l'épreuve : *2h*
Documents autorisés : *aucun*

UEF 1 - Tronc commun
EC 1.2 Projet professionnel

Sujet :

Après avoir défini les enjeux de l'enseignement de l'EPS, vous déterminerez les savoirs prioritaires que vous considérez devoir être transmis aux élèves.

Vous préciserez dans un second temps comment vous envisagez de transmettre ces savoirs du point de vue de la relation que vous engagez avec les élèves pour les placer dans les meilleures conditions d'apprentissage.

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010-2011

2^e session

Année d'études : M1 MEF DA et régime ordinaire
Enseignant responsable : *Julie MORERE*

Durée de l'épreuve : 2 :00
Documents autorisés : *aucun*

UE 1
EC 1.4 *Anglais*

Consigne

Toutes les réponses apparaîtront sur la copie d'examen.

Ce sujet comporte 2 questions, ci-dessous.
L'article concerné est reproduit dans les pages suivantes.

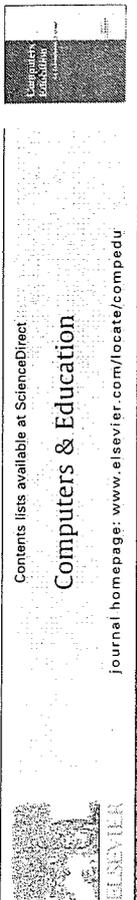
Veillez à la correction grammaticale et orthographique.
Évitez les répétitions et soignez votre style.
Veillez à la richesse des structures utilisées et à leur organisation logique.
Écrivez lisiblement.

Respectez la longueur demandée.

1) Write a 150-word abstract of the article entitled:

"STREAMING VIDEO TO ENHANCE STUDENTS' REFLECTION IN DANCE EDUCATION", Ali Leijen et al., *Computers and Education*, 52 (2009): 169-176.

2) Give 5 key words in relation with this article.



Contents lists available at ScienceDirect

Computers & Education

Journal homepage: www.elsevier.com/locate/compedu

Streaming video to enhance students' reflection in dance education

Ali Leijen ^{a,*}, Ineke Lam ^a, Liesbeth Wildschut ^b, P. Robert-Jan Simons ^a, Wilfried Admiraal ^c

^a VUOS Institute of Education, Utrecht University, Heidelberglaan 8, P.O. Box 80127, 3508 TC Utrecht, The Netherlands

^b Department of Theatre, Film and Television Studies, Faculty of Arts and Humanities, Utrecht University, The Netherlands

^c Graduate School of Teaching and Learning, Amsterdam University, The Netherlands

A R T I C L E I N F O

A B S T R A C T

1. Introduction

Developing students' reflection on their learning and behaviour is currently one of the major learning goals in higher education. Reflection can generally be defined as a cognitive process carried out in order to learn from experiences (Moon, 2004) through individual inquiry and collaboration with others (Dewey, 1933). It has been pointed out that reflection leads to deeper learning (Moon, 2004), to achievement of more complex and integrated knowledge structures, and to more accessible and usable knowledge (Billing, 2007). The domain of this study was practical dance education. It is argued that supporting students' reflection is very important in this area of dance education (Lavender, 1996; Leijen, Admiraal, Wildschut, & Simons, 2008; Warburton, 2004). Reflection stimulates students' awareness of their body and movement experiences which is necessary for developing high-quality dance skills. Moreover, reflection is essential for students to learn how the audience may perceive their performance. The latter is not necessarily in line with how prospective dancers and choreographers themselves experience the movements. In addition to its importance in developing performance qualities, reflection is crucial to dance students for building up a professional identity. In brief, in dance classes reflection is carried out to connect different concepts and principles with students' kinaesthetic experiences in order to be able to act with self-confidence in a professional practice and to ground their experiences in the relevant professional context. This approach to reflection is embedded in the Kantian tradition of reflection (see Procece, 2006).¹

* Corresponding author. Tel.: +31 30 2532269; fax: +31 30 2532741.

E-mail address: a.leijen@uu.nl (A. Leijen).

¹ The three different perspectives on reflection in education are embedded in the philosophical traditions of pragmatism, critical social theory, and Kant. In the tradition of pragmatism, reflection allows one to become conscious of and thoughtful about one's actions, as opposed to using that and error to deal with confusing and problematic situations. The process of reflection in this tradition follows sequential phases (e.g. Dewey, 1933; Kolb, 1984; Korthagen, 1995). The critical social theory perspective on reflection emphasises the critical position of individuals and groups in relation to the actual situation. Reflection involves questioning existing assumptions, values, and perspectives which leads to an understanding of the underlying social structures. Reflection is carried out by individuals and groups in order to make connections between their state-of-art knowledge and the domains of reality in which they are operating' (Procece, 2006, pp. 247–248). The latter is not necessarily in line with how prospective dancers and choreographers themselves experience the movements. In addition to its importance in developing performance qualities, reflection is crucial to dance students for building up a professional identity. In brief, in dance classes reflection is carried out to connect different concepts and principles with students' kinaesthetic experiences in order to be able to act with self-confidence in a professional practice and to ground their experiences in the relevant professional context. This approach to reflection is embedded in the Kantian tradition of reflection (see Procece, 2006).¹

Despite its relevance and inclusion in educational practices, reflection is a challenging activity for dance students, and as reported in previous studies (Leijen, Lam, Wildschut, & Simons, 2007; Leijen et al., 2008), needs further facilitation. Further facilitation for supporting students' reflection is also needed in other fields of higher education, for example, in nurse education (e.g., Mountford & Rogers, 1996; Platzer, Blake, & Ashford, 2000) and teacher training (e.g., El-Dib, 2007; Lee, 2005; Wade, 1994). In the current study, we focused on how ICT facilitation can be used to support dance students in carrying out reflection processes. In order to be able to do so we needed to know how dance students reflect on their competencies. This is the topic of the next section.

1.1. Dance students' reflection processes

The four general processes of reflection in an educational setting, according to Procece (2006), are describing an experience, evaluating an experience, learning from multiple perspectives, and reflecting on the reflection process. The findings of a previous study (Leijen et al., 2007) suggested that in dance education the first three processes are often carried out to enhance students' professional competencies during daily practice, and the last process is mostly associated with reflecting on how students see their learning process and developments over a longer period of time. As the performance of professional competencies of students – dance or choreography – is essential and central in the educational programmes of dance academies, our focus was on the reflection processes that take place in an educational setting on a daily basis.

Concerning the first reflection process, describing an experience, dance students need to look at their performance experience from a more objective perspective, as though they were actions of another. Reaching this aim is challenging in the performing arts (Leijen et al., 2007) owing that students' perception on one's own experiences is often influenced by implicit and explicit knowledge about the movement vocabulary and feelings associated with concrete experience. What dance students think or feel about a movement often differs from the actual physical image of the movement. The issue of discrepancy between doing and awareness was pointed out by Argyris and Schön (1974). Based on the research on practitioners in action, they discovered that two types of theories are involved in practitioners' actions. The first type, called *espoused theories*, represents notions about what we are able to say, think, and believe. These theories exist at a conscious level, and they change relatively easily in response to new information or ideas. However, espoused theories are often inconsistent with behaviour, and new ideas do not lead to new behaviour. The second type, *theories-in-use*, are elusive and difficult to identify, yet these theories have more influence on our behaviour.

Regarding the second reflection process, evaluating an experience, dance students should trust the validity of their experiences without spending a lot of time worrying about the judgments of others. The results of a previous study in dance education suggest that students tend to wait for the teacher to provide corrections instead of evaluating their experiences themselves (Leijen et al., 2007). In addition, it was found that dance students might lack the criteria for evaluation. Similarly, from the research on reflection in nurse education, Mountford and Rogers (1996) reported that prospective nurses did not value personal knowledge and their role in the construction of expert knowledge.

The third reflection process, learning from multiple perspectives, entails that dance students should consider their performance experiences from different viewpoints. These viewpoints can be embedded in different theoretical notions but also represent the different perspectives of peers and the teacher. Leijen et al. (2007) point out that carrying out this process can also be challenging, as it is difficult for students to question teachers' comments and share their own ideas with classmates. As a result, compliance behaviour towards the teacher and group members can occur. This is a barrier to learning from reflection, as pointed out by Platzer et al. (2000). The effects of particular group members who are critical or dominant can influence the course of reflection in a group setting, as indicated by Wade (1994). In addition, Madhoksh (1998) stated that writers may suffer from selective recall of events, and may be reluctant to express thoughts for others to read. Students' responses might include feelings of vulnerability that follow from exposing their perceptions and beliefs to others. This occurs especially if the locus of control is not with the individual.

1.2. Reflection processes supported by streaming video

In higher education, web-based learning environments are commonly used to support students' reflection on competencies. Web-based learning environments offer practical benefits such as accessibility of practices and flexibility in updating information. However, these technologies are not optimal for dance education because most of the time they only include written sources. Dance students need to reflect on their dance practice. Video has become increasingly popular in professional learning because of its unique ability to capture the richness and complexity of practices for later analyses. Experiments with streaming video to support students' reflection have been carried out in teacher education and other professional training programmes (e.g. Admiraal, Janssen, Pijls, & Gielis, 2008; Lee & Wu, 2006; Moreno & Valdez, 2007). We believe dance students are most likely to benefit from video recordings; these can help them to develop a more realistic and rich description of their practice. Several researchers in the field of teacher education (e.g. Louden, Wallace, & Groves, 2001; Rosaen, Degan, VanStrat, & Zielow, 2004; Sherin & Han, 2004) have reported that observing videos of one's own teaching is beneficial for teachers' reflection on practice and learning. For example, Van den Berg (2001) carried out a study in which students described the video fragment while discussing the content of the video in dyads. The rationale for using verbal description in Van den Berg's study was based on the following: students build a mental picture based on the video; the image is reflected on and schematised, which means that the relations within the image are linked to each other through language; finally, the schemas are reflected on, resulting in more abstract reasoning through theory formulation. We argue that instead of having students articulate the description in written or verbal communication, it may also be possible to incorporate video editing and viewing without externalised articulation as a means for developing the description of the practice. Video editing requires students to make a selection of images they wish to reflect on; during further viewing of the video recording, students can develop schemas of the images through internalised reasoning.

In order to evaluate their competences captured on the video, students need to comprehend evaluation standards and the criteria representing these standards. Merely presenting students with the video fragments of their practice is not sufficient as thoroughly elaborated by Hill and Ottewill (2006). On the one hand, teachers can provide students with the criteria for self-assessment. Liu and Carlens (2006) suggest that involvement of students in assessment can help students to develop conceptions of quality approaching those of their teachers. This would help students to process the feedback given by teachers. On the other hand, students can also use their own subjective criteria after they have made these explicit. This would support students in learning about their own conceptions and value judgements.

(292 fragments in total). Separate documents were created about describing, evaluating, and relating processes. Second, within each document, fragments were summarised by one researcher based on the content of the answer. Following this, an independent researcher reviewed the summarised fragments to determine whether the fragments were summarised accurately: 84% of the fragments were considered to be insufficiently summarised; in most of these cases the summaries were incomplete. These summaries were further discussed and revised by the two researchers. This procedure can be understood as investigator triangulation (Denzin, 1970), carried out for quality assurance of the analysis procedure. Third, summaries with similar content were organised and grouped by one researcher under more general categories for each reflection process.

3. Results in the composition class

Following we will describe how the use of streaming video influenced the three processes of students' reflection as perceived by the composition class participants.

3.1. Describing experiences

In order to support describing the experiences students edited their compositions (performed by peer students) and viewed it on video. Video editing was often seen as a preliminary activity prior to reflection, most of the students did not find this facilitation directly influencing the describing process. The students who mentioned that this activity helped them to describe the composition pointed out that editing helped them choose a starting point and was useful for describing and evaluating specific moments. Regarding video viewing half of the students reported that the facilitation resulted in positive influences, and the other half indicated either a negative influence or no influence. Some students stated that since they had seen the combination already in class, viewing the recording of the composition was not useful. Other students indicated that the video projected a realistic view of the composition. One student explained this as follows:

In your mind somehow you can always make it richer than it actually was. So seeing it on video is more confronting, more real; you see it as it really was.

In addition, some students indicated that viewing the composition on video helped them to develop understanding of the composition as a whole or to consider the work from the audience perspective.

The teacher of the course indicated that viewing the composition on video helped students to describe it. He explained,

They see a live performance, but seeing it on a real screen distances them from it; they see just what is happening. They don't, of course, see every element of the way they did it in real life, and the fatness has an effect, but I think it helps them to start to conceive a performance as an independent object outside the self.

3.2. Evaluating experiences

Students evaluated their composition following the questions and criteria provided by the teacher. The majority of the students pointed out positive influences of the facilitation on their evaluation processes. The most prevalent positive influence was that answering the questions helped students to think and become more precise in reasoning. A student reported the following:

Becoming precise, because before it was more like a feeling and I didn't have clear arguments for why I did what I did. It helped me to write things down to get them clear in my mind, and to have not only a feeling but something concrete that I could start working on.

Most of the students understood that evaluation criteria were part of the questions, these students did not point out additional effects of the evaluation criteria. Other students pointed out that evaluation criteria fostered them to focus while carrying out the evaluation.

Overall, the teacher was satisfied with the students' self-evaluations. He explained,

DIVIDU was a second forum where they could continue their thinking, and they were good. It was nice to see that the growth they made in class continued in the electronic medium – everyone was quite clear, and I did not have a feeling that it was just writing for the sake of writing; they really thought about it, and this was the result of their thinking.

The teacher also indicated, however, that self-evaluation did not include conceptualisation of ideas and remained on the level of the concrete experience. He explained this as follows:

I felt that the most of the self-evaluation in DIDVIDU was at the level of functionality; like did it work, did it not work, and did it cohere with my intentions at the beginning?

3.3. Learning from multiple perspectives

Third, to facilitate relating to multiple perspectives peer-feedback activities were adopted. Students posed two questions and received feedback on these from their peers.

In comparison to the other facilitations, online feedback on compositions was considered the most influential facilitation for reflection by the composition class students. Feedback helped students to realise to what extent their choreographic intentions were manifested in the compositions, and provided alternative perspectives for their compositions. A student indicated the following:

It was really interesting to see the feedback, because sometimes your mind is really so closed; you have your idea and you go this way, and you can't see the other ways. The feedback was broadening, it helped me to see things differently.

Both the teacher and students indicated that students felt safe sharing their ideas. The teacher explained this as follows:

In this setting they do begin to articulate themselves, and because everyone articulated themselves, you know, regardless of language difficulties and whatever, I felt that it was a good egalitarian structure. It doesn't become some sort of social game. It is really just about the material.

Finally, although the teacher agreed that alternatives were provided in the feedback, he also noted the following:

It was focused on practicality, like what you need to do to fix things as opposed to what I imagine you are thinking about when I see this; it didn't get to the conceptual space behind the action, it dealt primarily with the physical world.

4. Results in the ballet class

Following we will describe the influences of the ICT facilitation on the three processes of students' reflection as perceived by the ballet class participants.

4.1. Describing experiences

In order to support describing the experiences students selected fragments of the ballet combinations (performed by the students) during video editing and viewed the edited video. Similarly as in the composition class, some students considered video editing preliminary activity to reflection and did not point out its specific advantages. The students who pointed out its advantages indicated that it was useful either for selecting specific fragments for further reflection or for observing details using the slow motion function. Regarding viewing oneself on video, all students pointed out the benefit of developing a realistic image of how they performed the combinations. More specifically, some students explained that while dancing the combination, they had a good feeling about their execution of steps and performance, while after seeing the combination on video they realised there were things they were not aware of and/or could do better. One student noted the following:

What you feel in your body is not always what you see; things can feel very good at the time, but not look good on the video recording. That is how you can learn from seeing yourself perform, looking back and reflecting on it, and I think it is also really surprising to see.

Moreover, the teacher of the course argued that seeing oneself on video has an advantage over viewing oneself in the mirror in the class:

When you are dancing in the studio, you have the mirror, of course, and that is a very immediate reflection in real time, but there is not enough time for the mind to translate what you see... I think that in this 15 minutes when they sit to look at the video, the mind has more capacity to absorb information.

4.2. Evaluating experiences

Students evaluated their combinations on video following the questions and criteria provided by the teacher. In general, all students noted only positive influences of self-evaluation. The benefit most often reported was that self-evaluation was more meaningful than merely receiving corrections from the teacher. On the one hand, students reported that comments their teacher made in class became more meaningful in the course of self-evaluation. On the other hand, self-evaluation allowed them to become more active in the learning process without having to rely only on the teacher's comments. Based on what the students wrote in their evaluations, the teacher also noted that the assignment supported students in recognising and understanding the corrections he gave in class. He added,

I wish that I had it as a student... we only trusted the teacher, and if you didn't like the teacher then you had the feeling you were wasting your time. Now, even if you don't like the teacher and you don't like the class, you may see something like this and say, Ah, I have heard this so many times before, and you can start to respect what you have been told.

In comparison to the composition class, the evaluation questions and criteria were more detailed and specific in the ballet class. The students who reported on the positive influences of evaluation questions and criteria noted that these served as guidelines and prevented them from getting lost in the whole experience. One student stated the following:

He covered all aspects that you had to look at, so you got a good overall view of what you were doing.

Another student noted,

I found them very, very helpful, because they really made me think specifically, okay, now I have to see is my foot good or not, is my landing correct or not... going into the details is where this thing makes the difference.

The teacher noted that the questions supported students in being more specific in self-evaluations. He also indicated, however, that the students elaborated mainly on the details of the combination and did not look at the combination as a whole, which is also necessary. He explained,

They could analyse the step itself technically; they analysed where the hand should be, where the feet should be, where the focus should be, but it was not complete, because they were not looking at the whole phrase, the dynamics of the combination.

4.3. Learning from multiple perspectives

To facilitate relating to multiple perspectives peer-feedback activities were adopted. Students posed two questions and received feedback on these from their peers. Overall, online feedback was considered less effective than the other forms of facilitation by the ballet course students. Although the environment was considered safe for expressing one's own ideas, it was generally agreed that peer feedback