

Enseigner l'EPS

N° 271 | Février 2017

Notre métier

Education pour la santé :
des repères pour la vie

Scénarisation et usages
d'un numérique éducatif :
illustration en Handball

Enseignement scolaire

Arts du cirque

A quoi joue-t-on ?

Courir au record ou
maîtriser un affrontement ?

Recherche Formation

Les matchs à thème
en hand-ball

Vie associative

Biennale 2017 à Nancy
Quel regard de l'AE-EPS ?

Hyper infos

Vie associative

Séminaire du Cedreps

Histoire

Les archives de l'AE-EPS



Ensemble, construisons l'EPS de demain



La professionnalité, l'ouverture d'esprit, l'amicalité qu'affiche l'AE-EPS à travers ses nombreuses actions régionales et l'activité dynamique de ses groupes ressource semblent très appréciées comme en témoigne l'augmentation très nette de nos adhésions¹ depuis le début de l'année scolaire. J'en profite pour remercier toutes celles et ceux, toujours plus nombreux, qui nous font régulièrement confiance.

Ce qui est apprécié également dans notre association, c'est sans doute sa liberté de penser dans la conformité, mais sans déférence, vis-à-vis des directives institutionnelles, ce qui nous distingue à la fois d'un syndicat et d'un groupe académique placé sous l'autorité des IA-IPR. Ainsi, l'innovation peut prendre des chemins variés, éclairés par différents filtres² : les objets d'enseignement à mettre à l'étude des élèves en EPS (CEDREPS), les processus qui les mobilisent et suscitent le plaisir de pratiquer et d'apprendre (groupe PLAISIR & EPS), les indicateurs susceptibles de révéler leurs compétences (groupe EPIC) et enfin l'analyse et la compréhension des pratiques des élèves et des enseignants (groupe Analyse des pratiques).

La formation des enseignants et des étudiants est une de nos missions essentielles et si l'AE-EPS bénéficie d'un certain engouement, c'est sans doute aussi parce qu'elle s'intéresse aux difficultés des collègues dans l'exercice de leur métier et fait des propositions concrètes et utiles. Lors de notre dernier Conseil national (voir *Hyper - Les échos de l'association*, au centre de cette revue) nous avons acté le principe selon lequel, notre association se devait d'accompagner les enseignants d'EPS dans la mise en œuvre de la réforme du collège et

plus particulièrement des programmes d'EPS. La relative complexité des cadres institutionnels proposés ici ou là, dans différentes académies, provoque quelques réticences de la profession mais ouvre un espace d'innovation à investir. Si les nouveaux programmes d'EPS, outre le surcroît de travail occasionné, ne débouchent que sur la capacité à mieux expliquer, dans des cadres formalisés, ce que l'on fait déjà, alors ils n'auront servi à rien, si ce n'est générer du mécontentement ! La question de fond est celle-ci : en quoi et comment les nouveaux programmes peuvent-ils impacter les contenus et les pratiques réels (et non proclamés !) des enseignants d'EPS dans le but de mieux servir le socle ?

Notre association souhaite accompagner les enseignants pour relever ce défi et lance une large réflexion autour de la mise en œuvre des programmes. Nous solliciterons donc tous nos adhérents et sympathisants afin d'orienter ce travail selon les priorités qui se dégageront. L'objectif sera de déterminer des principes de mise en œuvre susceptibles d'aider la profession à s'approprier le mieux possible ce nouveau cadre d'enseignement, accompagnés d'illustrations fonctionnelles et opérationnelles.

François LAVIE,
président de l'AE-EPS

1) Fin novembre 2016, nous enregistrons une hausse de 39% du nombre d'adhérents par rapport à la même période que l'an passé.

2) Voir à ce sujet la page de chacun de nos groupes ressource à l'adresse : <http://www.aeeps.org/groupes.html>

Enseigner l'EPS N° 271 | Février 2017

Directeur de la publication : François LAVIE
409, rue Célestin Tourres - 63115 MEZEL - francois.lavie@aeeps.org

Rédacteurs :

Coordination :

Mireille AVISSE : mireille.avisse@aeeps.org
23, rue Raspail - 76600 Le Havre - 06 23 05 61 80

Co-rédaction :

Jean-Baptiste CHIAMA - David Estevez
- Lionel AMATTE : lionel.amatte@aeeps.org
- Bernard BODA : bernard.boda@aeeps.org
- Magali BOIZUMAULT : magali.boizumault@aeeps.org
- Jean-Baptiste CHIAMA : jean-baptiste.chiama@aeeps.org

- David ESTEVEZ : david.estevez@aeeps.org
- Philippe GAGNAIRE : philippe.gagnaire@aeeps.org
- Jean-François GIBERT : jean-francois.gibert@aeeps.org
- Betty LEFEVRE : betty.lefevre@aeeps.org
- Jean-Paul LIEVRE : jean-paul.lievre@aeeps.org
- David ROSSI : david.rossi@aeeps.org
- Serge TESTEVIDE : serge.testevuide@aeeps.org

Hyper infos :

Roger MADELAINE : roger.madelaine@aeeps.org

ENSEIGNER L'EPS est une publication trimestrielle.

Editeur : AE-EPS - 4, avenue de la Pelouse - 94160 Saint-Mandé
Dépôt légal : 1^{er} trimestre 2017 - ISBN : 978-2-902568-34-5

Pour toute demande d'abonnement ou d'expédition, s'adresser à :
Fabrice PAINDAVOINE - fabrice.paindavoine@aeeps.org

Abonnement (3 numéros par an) : 1 an : 36 € - Le numéro : 12 €

Pour toute observation concernant ENSEIGNER L'EPS, s'adresser au directeur de la publication. L'Association des Enseignants d'EPS, association Loi 1901, a été créée en 1936 par les Anciens Elèves de l'École Normale Supérieure d'Éducation Physique. Elle est ouverte à tous les enseignants d'EPS, étudiants et responsables. De par ses actions dans le cadre de Formation Professionnelle, l'AEEPS a été agréée par le Premier Ministre le 9 août 1976 au titre de l'article L.950-2 du Code du Travail. La revue de l'association, fondée également en 1936, assure la diffusion d'articles et d'informations intéressant tous les enseignants d'EPS, ainsi que les comptes-rendus d'activités et de voyages d'études.

Photo couverture : Laurent LEMAI

Conception-Réalisation : Communicolor - 02 96 42 24 85
Rue de la Maladrerie - 22960 Plédran

Sommaire

Notre métier

Education pour la santé : des repères pour la vie

Pascal KOGUT 2

Scénarisation et usages d'un numérique éducatif : illustration en Handball

Pascale JEANNIN, Yoann TOMASZOWER 8

Enseignement scolaire

Les Arts du cirque. A quoi joue-t-on ? A transformer, à composer !

Alexandre DEVISSE, Laurent LEMAI 14

Courir au record ou maîtriser un affrontement ?

Une modalité de Pratique du demi fond et un projet de formation des élèves

Emmanuel TESTUD, David ROSSI 19

Formation

Apprendre en jouant : l'utilisation des matchs à thème dans les leçons de handball en EPS

Jérôme VISIOLI 26

Vie associative

Annonce de la 2^{ème} Biennale de l'AE-EPS

François LAVIE 31

Hyper infos

En pages centrales

Vie associative

CR du Conseil National

David Macal I

Groupes Ressources

Séminaire du Cedreps II

Histoire

Les archives de l'AEEPS

Mireille Avisse, Ghyslaine Grunsweig III

Une revue centrée sur le cœur de notre métier : ce que l'élève apprend par et sur lui-même en EPS

Pascal Kogut : « *Education pour la santé : des repères pour la vie* »

« Si participer à la conservation voire à l'amélioration de la santé des élèves est un enjeu historiquement permanent pour notre discipline, la problématique de santé revient comme un centre d'intérêt prioritaire chez les enseignants d'EPS sans que paradoxalement les pratiques professionnelles évoluent significativement. » L'auteur affirme qu'aujourd'hui la santé ne peut plus rester une finalité diffuse en EPS qui serait partout et nulle part comme jadis la socialisation, elle doit faire l'objet de contenus explicites et formalisés, seuls propices à de réelles transformations chez nos élèves.

Cet article cherche ainsi à montrer que proposer des objets d'enseignement spécifiques à l'atteinte de la finalité de santé favorise la construction d'un adulte lucide et autonome, porteur du goût pour des pratiques, capable aussi de gérer sa vie physique. Quels sont les contenus d'enseignement susceptibles de favoriser le développement de la santé en EPS aujourd'hui ?

Pascale Jeannin et Yoann Tomaszower : « *Scénarisation et usages d'un numérique éducatif : illustration en handball* »

« C'est ainsi que nos élèves, immergés avant tout dans la pratique de l'Activité Physique Sportive (APS), vont manipuler différentes applications sur tablettes à des fins pédagogiques et éducatives. Le scénario visera alors une plus-value sur l'apprentissage, aura des incidences sur l'enseignement et confèrera au numérique un statut spécifique, le laissant à sa juste place : celle d'un outil au service de l'appropriation de compétences. »

Cet article retranscrit l'intervention de Pascale Jeannin et Yoann Tomaszower lors du salon numérique de l'académie de Créteil, organisé par le GREID-EPS⁽¹⁾ le 11 juin 2016. « Sous la forme d'une démonstration, que nous avons voulu résolument pratique et pragmatique, nous mettons en lumière l'apport d'un numérique éducatif sur l'apprentissage d'élèves de 6^{ème} vivant leur premier cycle de handball, mais aussi l'impact de "scénarii pédagogiques enrichis" sur l'enseignement. »

Alexandre Devisse et Laurent Lemai : « *Les Arts du cirque. A quoi joue-t-on ?* »

Deuxième partie

Le fait de passer d'une activité techno centrée sécurisante pour l'enseignant et l'élève à une démarche de création qui amène l'élève à vivre une expérience culturelle et artistique exigeante mais authentique est le filtre de leurs propositions. Leur leitmotiv étant : *A quoi joue-t-on ? A transformer, à composer !*

Dans le numéro 270 d'octobre 2016 la première partie de leur article a été l'occasion de présenter le cadre théorique, institutionnel et artistique dans lequel s'inscrit leur démarche. La seconde partie, toujours aussi riche et inventive, est centrée sur des illustrations relatives à deux niveaux d'enseignement.

Emmanuel Testud et David Rossi : « *Courir au record ou maîtriser un affrontement ?* »

Les auteurs s'interrogent sur les modalités d'utilisation du demi fond au profit du projet de formation des élèves en EPS : faire un temps / détenir le record / améliorer son record personnel ou maîtriser un affrontement ? Quelle signification culturelle attribuer à la performance en demi-fond ? C'est à cette question que les auteurs nous invitent à réfléchir. L'originalité de leur proposition est d'aborder de façon dialectique des problématiques qui sont souvent considérées comme indépendantes : la volonté d'ancrer nos enseignements en EPS dans « l'épaisseur culturelle » des pratiques sociales de référence et le développement d'une activité adaptative condition pour l'apprentissage des élèves.

Jérôme Visioli : « *Apprendre en jouant : l'utilisation des matchs à thème dans les leçons de handball en EPS* »

L'auteur propose une analyse et une réflexion sur un outil d'enseignement souvent proposé. Il en pointe ainsi tant les bienfaits que les limites avec les références nombreuses et diversifiées qui sont autant de points d'appui pour les étudiants et candidats aux concours.

Pour l'équipe de rédaction,
la coordinatrice Mireille Avisse

(1) Le Groupe de Réflexion et d'Expérimentation Informatique Disciplinaire (GREID) est un collectif composé de huit enseignants d'EPS sous la direction de P. Dumont (IA-IPR et référent numérique de l'académie de Créteil).



**Numéro téléchargeable
gratuitement
pour les adhérents
sur revue.aeeps.org**

Mots clés : Santé et prévention par l'EPS - Ressentis-Effets-Paramètres - Connaissance de soi
Gestion de la vie physique future - Transfert - Objet d'enseignement fondamental en EPS

Pascal KOGUT, IA-IPR Rouen - pascal.kogut@ac-rouen.fr

Education pour la santé : des repères pour la vie



Participer à la conservation voire à l'amélioration de la santé des élèves est un enjeu historiquement permanent pour notre discipline. Dans cette optique, le professeur d'EPS apprend très tôt dans le cadre de sa formation initiale, que les formes d'action au service de cet enjeu ont largement évolué avec les époques.

Nous savons que la définition de la santé dépasse largement le seul versant physique pour s'étendre aux aspects mentaux et sociaux. Pour autant aujourd'hui, compte tenu de l'évolution mondiale et nationale des taux de surpoids et d'obésité¹ mais également des

considérations spontanées, certes plus subjectives des professeurs d'EPS, relatives au sentiment global de fragilité voire de dégradation des performances des élèves², il semble nécessaire d'effectuer une analyse nouvelle de notre action en EPS. En effet, si l'une des voies essentielles de notre efficacité reste la pratique physique, il n'en reste pas moins qu'un questionnement permanent des registres pédagogique et didactique doit être réalisé par la profession.

Dans le prolongement des travaux de Raymond Dhellemmes et de Robert Mérand³ déclenchés dès les années 1986 à l'INRP, de nombreux auteurs de notre champ ont montré que le goût et la qualité des pratiques naissent d'une connaissance affinée de soi, construite progressivement à partir de connaissances et de compétences à acquérir et rigoureusement planifiées par le professeur. Par conséquent, la question du type de contenu d'enseignement le plus favorable en vue d'atteindre de manière plus efficiente la finalité de santé reste posée. Quels sont les contenus d'enseignement qui sont susceptibles de favoriser le développement de la santé en EPS aujourd'hui ?

1. Les enjeux associés à la construction d'une nouvelle connaissance de soi

Les professeurs d'EPS maîtrisent parfaitement certains leviers pour majorer la quantité et la qualité de pratique physique des élèves (faire réfléchir les élèves sur leur activité, gestion des inaptitudes par le biais d'une EPS obligatoire adaptée, promouvoir les pratiques facultatives et volontaires etc.), mais le contexte social et technologique actuel en évolution rapide et permanente, nécessite de re-questionner constamment son enseignement. Ceci dans l'optique de l'accession de tous les élèves au savoir gérer sa vie physique future.

Dans cet esprit, les derniers textes officiels fixent un cadre d'impulsion favorable à l'atteinte de la finalité de santé, par exemple, l'objectif général d'orientation du lycée: « *L'éducation à la santé*

et à la gestion de la vie physique et sociale », illustré par la compétence N° 5 « *Réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi* » constituent l'une des voies primordiales pour que les contenus de notre discipline concourent à l'atteinte de l'une des finalités fondamentales de l'école: **l'éducation à la santé dans le registre de la prévention.**

Plus concrètement, pour viser cette finalité, favoriser une **meilleure connaissance de soi devient une condition essentielle.**

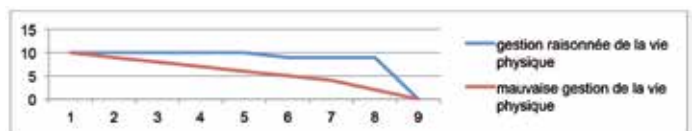
De plus, cette connaissance de soi doit être ré-investissable, adaptable et évolutive pour permettre de mener à bien une vie physique actuelle mais aussi future, intelligente et équi-

librée (idée de compétence favorisant une bonne gestion de cette vie dans un environnement variable et compte-tenu d'aptitudes et de ressources personnelles changeantes).

L'influence de la qualité des pratiques corporelles sur les aptitudes personnelles justifie cette option (sur l'aspect des aptitudes personnelles, voir l'idée de « *rectangularisation des aptitudes* » de Marc Durand, conférence Montpellier 1998⁴).

Sur le plan de la construction de la connaissance de soi, les textes récents du collège⁵ deviennent encore plus précis et exigeants en mettant en exergue au niveau des compétences travaillées des orientations telles que « *... Verbaliser les émotions et sensations ressenties, connaître les*

1) À l'échelle mondiale, le nombre de cas d'obésité a doublé depuis 1980. En 2014, plus de 1,9 milliard d'adultes – personnes de 18 ans et plus – étaient en surpoids. Sur ce total, plus de 600 millions étaient obèses. En 2014, 39% des adultes – personnes de 18 ans et plus – (38% des hommes et 40% des femmes) étaient en surpoids. Site officiel de l'OMS.
 2) Dans le cadre des inspections, un nombre de professeurs important fait part de la constatation suivante : pour des charges de travail équivalentes à celles proposées dans les années 80-90, les élèves semblent obtenir des performances globalement en baisse et se blessent plus fréquemment (analyse toutefois subjective non validée scientifiquement).
 3) D'une expérimentation pluridisciplinaire INRP de Mérand et Dhellemmes en 1986 en collège ... Qui s'ancre dans une éducation POUR la santé. Raymond Dhellemmes, « *Contenus d'enseignement en EPS pour les lycées* », Dossier EPS n° 52, Revue EPS, 2000.
 4) « *Rectangularisation des aptitudes* » Marc Durand : idée que si les aptitudes de chacun d'entre nous sont amenées avec l'âge à se dégrader telle une courbe irrémédiablement décroissante. Une bonne gestion de sa vie physique pourrait au contraire et théoriquement contribuer à ralentir cette détérioration pour tendre vers une ligne plus horizontale décrivant un virtuel rectangle (ligne bleue) à l'inverse d'une dégradation lente et continue (ligne rouge). Conférence Montpellier 1998.
 5) BO Bulletin officiel, numéro spécial 11 du 26 novembre 2015.



effets d'une pratique physique régulière sur son état de bien-être et de santé, connaître et utiliser des indicateurs objectifs pour caractériser l'effort physique, adapter l'intensité de son engagement physique à ses possibilités...». Au niveau plus concret et spécifique des compétences visées, un exemple extrait du champ d'apprentissage N° 4 prône : « l'utilisation de repères extérieurs et d'indicateurs physiques pour contrôler son déplacement et l'allure de son effort ».

Sur un plan étendu de la réflexion professionnelle, le CEDREPS lors de sa contribution aux programmes du collège⁶ a émis des idées ambitieuses et pertinentes appelées « *bascules professionnelles* » telles que « Avoir construit au cours de sa scolarité un ensemble d'adaptations motrices véritables formes d'intelligence pratique propres à des types d'environnement physiques et sociaux particuliers » ou encore

« Concevoir mener et évaluer un projet d'acquisition corporelle par un dialogue en acte entre sensibilité et intelligibilité » « les pratiques d'APSAD (activité physique, sportive, artistique, de développement et d'entretien de soi) sollicitent chez le sujet pratiquant une activité adaptative singulière ».

Nous voyons donc que la réflexion professionnelle incite à une remise « à plat » qualitative de la pédagogie et de la didactique en lien direct avec la finalité de santé. En tout état de causes, dès le collège il s'agit de promouvoir une convergence d'action vers une nouvelle connaissance de soi contribuant au « savoir s'entraîner ». Ceci exige de la part du professeur, de clarifier ses objets d'enseignement au sens de Thierry Tribalat⁷ pour que le type de contenus enseignés et que la pédagogie employée, favorisent entre-autres l'acquisition de savoirs typiques de la santé en

EPS transférables vers d'autres contextes (*situations nouvelles, cycles nouveaux, vie future et/ou extra-scolaire*).

Notre propos est de proposer à travers cet article, un exemple de ce que pourrait être une **démarche active de l'élève par le biais d'une « recherche sur soi »** s'appuyant sur la construction de liens personnels et conscients à l'intérieur d'un système clarifié de liens interactifs. Ces liens concernent les relations entre sensations ou **ressentis** et les **performances** produites (éventuellement leurs **causes**) et les **paramètres** disponibles. Ces liens constitueront le fondement du transfert évoqué plus haut. Pour ce faire, nous partirons de ce que nous observons aujourd'hui le plus souvent sur le terrain : les problèmes professionnels, avant de faire quelques propositions.

2. Les problèmes professionnels liés à la construction de la connaissance de soi

Des procédures pédagogiques souvent rencontrées :

2.1. Un projet pédagogique EPS qui favorise des choix prioritaires

Un des problèmes initiaux qui engendre des choix superficiels ou partiels au sein d'une équipe pédagogique d'établissement est l'absence d'un véritable projet pédagogique EPS précisant des priorités courageuses et restreintes qui permettent une convergence ciblée des actions et des contenus d'enseignement dédiés par exemple à la finalité de santé. Nous constatons souvent des axes d'orientation très « ouverts » tels que « favoriser l'ouverture culturelle », « préserver la santé des élèves », ou encore « développer le goût de l'effort » pas toujours servis par des contenus d'enseignement particuliers mais seulement par une programmation d'activité originale (ou pas) et des actions ponctuelles. Il convient de dépasser cette démarche qui ne fixe que des orientations évidentes, où tout est dans tout, et qui parfois reprend l'étendue de ce qui est exigé et déjà fixé par les lois d'orientation et les programmes de l'École pour proposer un projet contextualisé qui affiche des choix prioritaires en fonction des caractéristiques des élèves, des compétences et des convictions personnelles des professeurs.

2.2. Une progressivité au service d'une meilleure connaissance de soi

Au niveau du lycée, un cycle d'enseignement en CP5 reste encore trop souvent propice à une « analyse de soi » éphémère et superficielle qui ne laisse pas la place à une réelle progressivité. Plus précisément : l'élève exprime ses ressentis le plus souvent en fin de cycle d'enseignement sans qu'une interprétation-exploitation de ceux-ci ne soit prévue pour la séquence elle-même ou la leçon suivante. En d'autres termes, les contenus enseignés restent insuffisamment transférables car le transfert naît d'une part, de la fréquence des sollicitations mais aussi et d'autre part, de la qualité des liens construits (voir plus haut).

Une expression peu explicite des ressentis

Nous rencontrons souvent sur le terrain une demande d'expression trop floue des ressentis. Les moyens utilisés sont majoritairement et tout au long du cycle, des questions « ouvertes » (*qu'avez-vous ressenti au cours de cette séance ?* ou encore : *est-ce que cela était difficile ou facile ?* etc.). D'autres outils complémentaires d'expression indirecte peuvent permettre d'exploiter par exemple des figurines de type « émoticône » ou des échelles uniquement chiffrées ou de couleur. Si ces méthodes pédagogiques peuvent constituer une bonne entrée dans un cycle d'apprentissage, leur utilisation



exclusive et permanente engendre une ré-exploitation postérieure très aléatoire des bilans par les élèves. Traduire ses ressentis par exemple par le biais d'émoticônes souriants ou montrant un sentiment global de tristesse ne peut constituer un point d'appui personnel ré-exploitable ailleurs et plus tard. Comment et en quoi demander à un élève de retrouver l'équivalent de la figurine souriante lors d'une durée d'effort majorée, sur un parcours nouveau ou lors d'une intensité ou activité différente ? Ce point d'appui n'est pas porteur d'indices, de repères sur soi et ne peut donc permettre de construire une mémoire de sensations en lien avec le réel c'est à dire une performance réalisée en face d'une sensation ressentie. L'émoticône, les codes couleurs ou tout autre élément global constitue une première approche pédagogique possible mais le manque de nuance terminologique ou de liens avec le réel en fait un outil peu progressif et peu décontextualisable.

En d'autres termes, l'élève rencontre ici des difficultés pour établir un système de repères nuancé et personnel.



6) CEDREPS : Enseigner l'EPS N° 269, avril 2016. Contribution du CEDREPS à l'élaboration d'un curriculum en EPS, Juin 2014.

7) Thierry Tribalat, Conférence AEEPS Rouen, 04 novembre 2016, « Mettre le corps à l'étude des élèves, un enjeu pour l'EPS de demain ».

2.3. Des liens explicites pour favoriser le transfert

Des résultats non discutés et/ou analysés avec les élèves

Un problème récurrent consiste en ce que l'analyse positive ou négative des ressentis débouche directement sur des conséquences au niveau du projet d'entraînement par l'intermédiaire des niveaux d'intensité et/ou des niveaux de maîtrise: passer à un *niveau plus difficile* ou à un *niveau maintenu* ou à un *niveau plus facile*.

Par exemple, des ressentis considérés comme « difficiles » (émoticône triste) engendreront systématiquement une proposition d'un *niveau plus facile de difficulté* parfois par le professeur lui-même, sans que le caractère subjectif du ressenti, ni la qualité réelle de la performance réalisée ne soit pris en compte pour décider.

En définitive, le passage direct de l'expression du ressenti, même par l'intermédiaire d'une échelle affinée, à des bouleversements du projet d'entraînement de l'élève, peut engendrer des conséquences parfois inconscientes chez ce dernier: c'est à dire la construction d'une confiance aveugle envers des éléments subjectifs. Exprimer ses ressentis favorise une nouvelle écoute de soi mais il faut éviter de donner au ressenti un caractère permanent indiscutable et indépendant de la réalité.

Par exemple: l'excellente échelle de BORG permet l'interprétation d'un niveau individuel de fatigue hiérarchisé dans une échelle, tout à fait dépendant du seuil personnel de sensibilité à la douleur. Pourtant, dans l'absolu, ne peut-on pas considérer que deux élèves aux aptitudes (théoriquement) strictement identiques puissent avoir des ressentis différents à la fin de la même séquence d'entraînement? Ceci est d'autant plus vrai pour deux élèves aux ressources personnelles différentes qui pour une même performance peuvent se situer à des niveaux différents dans l'échelle de BORG. Un élève peu sensible

à la fatigue pourra ainsi obtenir des ressentis traduits par un niveau situé en bas de l'échelle de Borg et engendrer à la suite d'une analyse trop rapide, des conséquences automatiques de majoration de l'intensité des séances qui suivront. Or, il s'avère peut-être que les postures de cet élève sont dégradées et qu'il sort vers le haut de sa fourchette de pulsations prévue (effets objectifs négatifs). Tandis qu'au contraire, un élève très sensible à la douleur, pourrait se voir réduire les exigences par sa propre analyse ou par celle du professeur, alors que ses trajets moteurs en musculation étaient maîtrisés et qu'il respectait l'intensité prévue (effets objectifs positifs).

En définitive, le ressenti est effectivement chargé de subjectivité et les élèves ont des seuils de sensibilité très personnels et variables même pour deux élèves aux aptitudes comparables.

L'utilisation isolée des paramètres de gestion de l'effort et de la difficulté motrice des autres aspects de la décision



Cette démarche est fréquente et s'illustre par une utilisation successive de tous les paramètres explorés les uns après les autres au cours d'une même situation ou durant plusieurs séances. Cependant, le paramètre est ici très rarement mis en lien à la fois avec l'effet produit (la performance) et le ressenti perçu, ce qui réduit la richesse de la démarche en ne favorise pas les choix argumentés quand les ajustements et les réajustements sont nécessaires. Or, enseigner dans le cadre de la CP5 c'est justement



construire chez l'élève une capacité à s'adapter grâce à une connaissance de soi, des paramètres de l'action et des registres d'effets connus et mis en relations.

Les comparaisons entre le « prévu » et le « réalisé » servent souvent de support exclusif à l'évaluation d'une bonne connaissance de soi en CP5. Or, elles portent le plus souvent exclusivement sur la comparaison entre les effets prévus et les effets constatés. Il s'agit d'une connaissance du résultat mais pour qu'un transfert soit possible vers un contexte ou des conditions nouvelles, il faut en parallèle une connaissance de l'exécution qui apporte des informations sur la manière de parvenir au résultat. Cette connaissance de l'exécution doit porter sur la connaissance de soi par l'intermédiaire des registres et des niveaux personnels de ressentis mais aussi sur les paramètres utilisés et éventuellement les causes⁸ sur lesquelles agir sur soi.

Si ces observations en termes de prévisions-constats sont intéressantes en ce qu'elles mesurent indirectement la connaissance de soi, elles ne permettent pas d'apprécier la capacité de l'élève à anticiper un résultat en argumentant sur le pourquoi et le comment. Elles permettent de dire d'un élève qui respecte sa prévision, qu'il a de bonne chance d'avoir une meilleure connaissance de soi en comparaison à celui qui échoue mais c'est à peu près tout. Pour qu'elles gagnent en pouvoir de transfert, elles doivent être croisées ou complétées avec les ressentis perçus qui seuls permettront de constituer une mémoire personnelle. Une discussion orale et/ou un support écrit sont ici des moyens possibles.

3. Préconisations pour que les pratiques professionnelles favorisent la construction d'une nouvelle connaissance de soi

3.1. Un projet pédagogique EPS qui favorise des choix prioritaires

Les transformations des élèves naissent de la multiplication des sollicitations ciblées dans des directions peu nombreuses et prioritaires telles que pour le sujet qui nous concerne et par exemple: « *développer la connaissance de soi*

par l'enrichissement du système de repères ». En l'occurrence, l'équipe pédagogique pourrait décliner pour l'ensemble des APSA un certain nombre de principes et de contenus d'enseignement (tels que: évoquer systématiquement en les localisant les repères musculaires et articulaires pour l'apprentissage des habiletés spécifiques ou encore: faire référence systématiquement aux effets cardio-respiratoire des efforts dans chaque activité de chaque CP). Au contraire

des habitudes professionnelles souvent rencontrées qui associent certains types de contenus à certain groupes d'APSA par exemple: les apports biomécaniques aux APSA de la CP3 et les apports physiologiques à celles de la CP1. En résumé, la construction d'un projet EPS aux orientations ciblées (relativement fermées), illustrées par des principes d'action et/ou des objets d'enseignement prioritaires nous semble plus efficace en favorisant la convergence et donc l'efficacité.

⁸ Le STEP dans le cadre de la CP5 I, Boulnois P Kogut, Revue EPS N° 361, 2014.

3.2. Une progressivité au service d'une meilleure connaissance de soi

Dans le but de dépasser les problèmes professionnels évoqués plus haut (*ressentis peu explicités, absence de discussion des résultats*) il est nécessaire dans un premier temps de construire avec les élèves différentes échelles critériées **dans les registres essentiels** (effets-paramètres-ressentis) pour permettre aux élèves


de construire une connaissance de soi et une connaissance des champs exploitables dans le cadre du « *savoir gérer sa vie physique* ».

Au-delà des supports de type émoticônes, questions ouvertes ou codes couleurs, un niveau plus élaboré d'analyse des ressentis propose d'exploiter des échelles critériées comportant par exemple sur le thème de la fatigue, des nuances terminologiques hiérarchisées clarifiant ainsi la commande (voir les tableaux A et B ci-dessous). Ceci possède le double avantage d'affiner les connaissances apportées ainsi que de permettre

de mieux mémoriser un niveau de sensation transférable à un autre contexte.

Le tableau suivant présente dans plusieurs activités, les critères des différents registres que l'élève devra connaître puis utiliser pour se situer dans les différentes échelles de ressentis d'une part et d'effets d'autre part. Cette « connaissance de soi » constituée de liens associant le subjectif (ressentis) au réel (effets observés) permet de construire autant de repères pour une gestion de soi transférable.

Tableau A							
Registres d'EFFETS (ou performances visibles) (construire des échelles de 3 ou 4 niveaux pour les registres choisis)							
MUSCULATION	Qualité des trajets	Correction ou non de la posture	Adaptation ou non du rythme au type d'effort	Equilibre des mouvements	Respect de l'intensité des charges de travail et des pauses	...	
NATATION	Equilibre du corps	Respiration	Propulsion	Fourchettes FC	Gestion du parcours	Respect de l'intensité de la vitesse de travail...	
COURSE EN DUREE	Qualité des appuis - Longueur de la foulée...	Fourchettes FC	Gestion des allures sur le parcours	Posture	Respect de l'intensité de la vitesse de travail	...	
STEP	Continuité fluidité	Fourchettes FC	Posture Equilibre	Respiration	Justesse avec le tempo	Respect de l'intensité des durées de travail...	
Registres de PARAMETRES (registres de motricité et/ou d'intensité: individualisables)							
MUSCULATION	charges	Séries	Pauses	% maxi	Type d'exercice pour un même groupe musculaire	Aide Parade	Appareil guide...
NATATION DE DUREE	Outils aides spécifiques (ex : pullbuoy)	Type de nage	Distance	% VMA	Pauses	...	
COURSE EN DUREE	% VMA	Pauses	Distance	Séries	...		
STEP	Utilisation des bras	Hauteur du step	Lests	BPM	% VMA	Bloc "marché" pour récupérer	Orientation des pas...
Registres de RESENTIS à construire avec les élèves ? (à l'aide d'une terminologie nuancée)							
RESPIRATION	Le temps d'expiration est plus long que le temps d'inspiration pendant l'action		Le temps d'expiration est égal au temps d'inspiration pendant l'action sans dette d'O ₂ à la fin		Le temps d'expiration est égal au temps d'inspiration pendant l'action avec dette d'O ₂ à la fin		Essoufflement important en cours d'action
Sensation de FATIGUE	Echelle de Borg						
Sensations MUSCULAIRES	Confort musculaire	Sensation de chaleur musculaire	Sensation de moindre efficacité, lourdeurs...			Sensation de Brûlure	
ETC.							

Tableau B			
Une progression pédagogique			
Etapes d'apprentissage	Ressentis	Effets ou performance observés	Paramètres
	j'évoque mes ressentis de manière spontanée ouverte et nuancée dans tous les registres mémorisés	Je suis capable d'analyser des effets sur moi-même de manière ouverte au terme de l'action dans plusieurs registres mémorisés	L'élève choisit pour lui-même en fonction de son potentiel et du choix de son mobile d'agir sur des paramètres d'intensité et de motricité adaptés à sa forme du jour
	j'évoque mes ressentis à l'aide d'échelles fermées mémorisées dans les principaux registres	Je suis capable d'analyser des effets sur moi-même au terme de l'action dans plusieurs registres à l'aide d'échelles fermées	L'élève choisit pour lui-même en fonction de son potentiel et du choix de son mobile d'agir sur des paramètres d'intensité et de motricité adaptés
	j'évoque mes ressentis à l'aide d'échelles fermées mémorisées dans plusieurs registres	Des effets sont observés sur moi par un camarade ou un moyen numérique dans plusieurs registres à l'aide d'échelles fermées	Une addition de contraintes (paramètres) dans un même registre : intensité ou motricité est imposé par le professeur
	j'évoque mes ressentis à l'aide d'une échelle fermée (et son support écrit) dans un seul registre (ex échelle de Borg)	Je tente de constater un effet de manière ouverte dans un registre par exemple la posture (par émoticônes ou par un discours libre) et je constate la difficulté de cette démarche	Un paramètre évolue dans l'un des deux registres (motricité ou intensité) en stabilisant l'autre à l'initiative du professeur
	j'évoque mes ressentis de manière ouverte dans un seul registre par exemple la fatigue (par émoticônes ou par un discours libre)	Un effet est observé sur moi par un camarade ou un moyen numérique (vidéo) dans un registre	Les paramètres d'intensité et de motricité sont fixés par le professeur au niveau minimum

Dans tous les cas, la progression des élèves au fil des cycles, devrait plutôt respecter une évolution partant de questions ouvertes afin de poser le problème puis se prolonger par des échelles fermées construites avec ou sans les élèves dans lesquelles des nuances sont exprimées pour terminer avec un retour sur des observations plus ouvertes au cours desquelles les élèves sont amenés à puiser dans leurs connaissances terminologiques nuancées (fin de cursus). Le numérique peut être ici un très bon support.

3.3 Des liens explicites pour favoriser le transfert

Dans le but de dépasser les problèmes évoqués ci-dessus dans le point 3 (*isolement des paramètres des autres aspects porteurs de choix, utilisation exclusive de la comparaison entre le prévu et le réalisé pour évaluer*), il est nécessaire de favoriser une analyse et une discussion des relations entre les **ressentis**, la **performance** (effets) et les **paramètres** disponibles. **C'est en effet l'interdépendance permanente et simultanée entre ces trois éléments du système que l'élève retient et va transférer à une situation, une séance ou une activité nouvelle.** C'est pourquoi il semble nécessaire de faire jouer ce système tout au long d'un cycle CP5 et non comme nous le voyons souvent dans les pratiques professionnelles tout à la fin du dernier cycle d'apprentissage du cursus.

Si les ressentis exprimés ne sont pas croisés avec des échelles d'effets objectifs et observables (voir tableaux ci-dessus), ils restent un élément personnel, éphémère et assez peu fiable pour pouvoir en tirer des conséquences effectives sur les perspectives de travail pour l'élève.

De plus, les décisions consécutives à l'interprétation des ressentis doivent très vite appartenir à l'élève en interprétant le « croisement ressentis-effets » dans le but de construire son propre: « savoir gérer sa vie physique ».

On entrevoit ici un travail didactique original en vue de concrétiser ces notions dans le but d'une appropriation par les élèves. Il s'agit en réalité de « ce que personne ne peut faire mieux que nous » (les professeurs d'EPS).



En effet, si l'élève en EPS est sujet d'apprentissage comme dans les autres disciplines, c'est-à-dire qu'il apprend des savoirs conçus en dehors de lui, il est aussi en EPS (et surtout) objet d'apprentissage c'est-à-dire qu'il apprend sur lui-même. C'est cette lecture de soi que l'enseignant d'EPS doit valoriser dans son enseignement et pas seulement en CP5...

Entrer dans cette « boîte noire » des ressentis et des émotions pour en rendre conscientes certaines, permet à l'élève d'évoluer, de se dominer, de se comprendre à travers ses relations avec l'effort notamment. Ceci **constitue une source de transfert** qui est une raison d'être scolaire et une utilité sociale pour nos enseignants en rapport avec la finalité de santé.

Le caractère subjectif, personnel et éphémère du ressenti est ici mis en exergue, il s'agit non pas d'en faire le vecteur exclusif et isolé des conséquences des choix de mobiles et de paramètres, mais de fonder ces choix sur une mise en relation avec un effet produit plus objectif (niveaux de pulsations, arrêts, dégradation posturale, qualité du rythme et des coordinations...). La connaissance de soi naîtra si l'élève peut faire « jouer » les éléments du système le plus fréquemment possible tout au long de sa scolarité en EPS. Le transfert deviendra alors possible grâce à une nouvelle intelligence de soi. C'est ce lien strictement personnel, cet indice sur soi qu'il faudra interroger lors de chaque pratique nouvelle (ou pas), la somme de ces liens (spécifique à chaque effort et contexte) constituera le patrimoine personnel véritable connaissance de soi, à faire évoluer tout au long de sa vie physique.

Le rôle de l'enseignant d'éducation physique et sportive en CP5 est en définitive tout à fait clair: faire établir par l'élève un maximum de liens conscients dans un maximum de registres et de situations afin d'enrichir le patrimoine de l'élève (tableau C). Le transfert s'appuie donc ici sur la faculté de l'élève à faire fonctionner et à interpréter ses repères internes (tableau D).

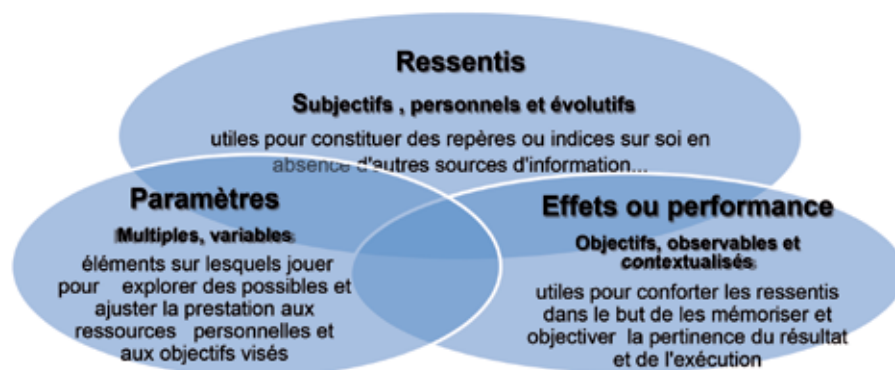


Tableau C - Hiérarchisation du traitement du lien ressentis-effets

Le tableau suivant représente, à partir des constatations sur ce qui s'enseigne en CP5 sur le terrain, une hiérarchisation des démarches pédagogiques permettant de faire construire par l'élève, une connaissance de soi de plus en plus fine et source du transfert.

N1	N2	N3	N4
Faire évoquer les ressentis par les élèves à l'aide: a) de questions ouvertes du type: « définissez vos ressentis à la fin de l'effort dans une case dédiée », soit b) de représentations indirectes du type: « émoticônes » ou échelles uniquement chiffrées ou de couleurs. Puis aucune exploitation des résultats.	Faire évoquer les ressentis par les élèves à l'aide d'échelles fermées à la terminologie nuancée portant par exemple sur des niveaux de respiration etc. Puis aucune exploitation des résultats.	Niveau précédent avec exploitation du bilan des ressentis de la manière suivante: majoration, stabilisation ou diminution du niveau d'intensité et/ou du niveau de maîtrise pour la séquence ou séance suivante. Ce travail est parfois réalisé par le professeur lui-même ce qui est regrettable sauf dans le cas d'une progression en cours (mais les problèmes d'objectivité et de qualité du transfert restent entiers...).	Mise en correspondance du bilan des ressentis subjectifs et portant sur des échelles nuancées, avec différentes échelles d'effets objectifs (ex: FC, posture, respect de l'intensité, etc.) pour fonder de nouveaux liens personnels conscients à mémoriser seuls capables de définir des niveaux optimaux et personnels d'intensité et/ou de maîtrise en jouant éventuellement sur les paramètres (utilisation des bras en step, charges en musculation, % de la VMA en course en durée, type de nage ou distance en natation) <i>Seul le niveau 4 garantit le transfert.</i>

Tableau D		LIENS RESSENTIS-EFFETS		Acquisitions <i>après interprétation des liens</i>
CATEGORIES APSA de la CP5	Registres de sensations ou ressentis (subjectifs personnels)	Registres d'Effets (objectifs contextualisés) (observés par un tiers ou non)	Connaissances acquises sur soi et gestion de soi transférable...	
Course et natation de durée	Rythme d'expiration par rapport aux appuis. Niveau de fatigue perçu	Vitesse en KM/H et ou fourchettes de pulsations Qualité des appuis et de la foulée Gestion des parcours	Connaissances acquises: Je reste attentif aux principaux registres (ressentis et effets) que je connais à travers leurs différentes nuances ou niveaux, je les mets en relation puis en interprète le sens afin de gérer la difficulté énergétique et motrice avant et pendant la pratique, en jouant sur les paramètres à ma disposition...	
Musculation	Sensations liées : à la qualité perçue des trajets : rythme, tremblements, déséquilibres...) Niveau de fatigue perçu, niveau de difficulté perçu	Dégradation ou non des postures, des trajets. Niveaux de charge utilisés, durée des pauses, quantité de travail (nombre de séries et de répétitions à l'intérieur de la fourchette correspondant au mobile)	Pour la course en durée, la natation et le Step : le type d'effort fourni : en endurance fondamentale et/ou en capacité aérobie et/ou en puissance aérobie. Pour la musculation : en endurance de force et/ou en puissance etc.	
STEP	Niveau de fatigue et rythme respiratoire perçu, difficulté de concentration d'attention et de mémorisation	Fourchettes de pulsations respectées ou non, arrêts de l'enchaînement, dégradation posturale ou non, qualité du rythme et des coordinations arrêts-continuité-fluidité, respect du tempo.	Gestion de soi transférable : D'une manière générale, je suis capable d'effectuer un effort dans un autre contexte en interrogeant les indices sur moi (posture, sensations, rythmes respiratoires, niveau de fatigue...) qui m'informent sur l'intensité produite afin de retrouver le niveau d'effort recherché et de le maintenir même dans un contexte différent (site différent, matériel différent, entraînement collectif, forme du moment...)...Je mesure ma performance en parallèle si je dispose des indicateurs.	

Conclusion

En définitive, l'expression isolée des ressentis sans exploitation ultérieure ne peut constituer une garantie d'accession par l'élève au « savoir s'entraîner », mais juste un alibi d'enseignement dans le cadre de la CP5.

En résumé, nous préconisons de **passer de ressentis flous et globaux** exprimés spontanément pour un instant sans interprétation et possibilité d'exploitation pour choisir et gérer les paramètres, **à des ressentis mis au regard d'effets objectifs**, afin de constituer des liens personnels transférables ailleurs et plus tard dans la même activité ou dans une autre...

Savoir que ces liens ne sont des repères fiables que dans des situations de forme comparable et qu'ils ont une durée de vie éphémère est indispensable. Savoir aussi que ce qui est durable est constitué par la connaissance des registres d'effets et de ressentis pertinents dans chaque APSA ainsi que la conscience de leur nécessaire mise en relation.

Ces liens tout à fait personnels devant être ré-exploités pour être activés, dans des situations et des contextes progressivement différents. Ils constituent une architecture d'éléments à partir desquels se fondent au cours du cycle d'apprentissage les choix, de mobile d'agir, de difficulté des séquences, de paramètres d'intensité et de motricité personnels.

Le cycle d'enseignement peut également permettre la remise en cause éventuelle des choix initiaux (réajustements propices à une démarche active d'analyse de soi). Ces opportunités multipliées de décisions à prendre de la part de l'élève, la connaissance des divers registres d'effet et de sensations (ressentis) sur lesquels porter attention, constituent le terreau d'une nouvelle connaissance de soi.

En définitive, il est nécessaire de gérer la progressivité de ce lien ressentis-effets-paramètres en fonction du niveau de classe, de la filière et aussi le niveau des pré-requis des élèves en respectant par exemple l'évolution suivante:

Passer d'échelles fermées dans un nombre de registres de plus en plus important à une expression libre pour évoquer ses ressentis

La problématique de santé revient comme un centre d'intérêt prioritaire chez les enseignants d'EPS sans que paradoxalement les pratiques professionnelles évoluent significativement.

La santé ne peut plus rester une finalité diffuse en EPS qui serait partout et nulle part comme jadis la socialisation, elle doit faire l'objet de contenus explicites et formalisés, seuls propices à de réelles transformations chez nos élèves.

Cet article cherche ainsi à montrer que proposer des objets d'enseignement spécifiques à l'atteinte de la finalité de santé favorise la construction d'un adulte lucide et autonome porteur du goût des pratiques capable aussi de gérer sa vie physique. Si nous voulons que ces objets d'enseignement produisent des effets, il faut leur donner une place de choix dans des projets EPS porteurs de priorités et donc d'une convergence réelle des enseignements. C'est à cette condition que le professeur d'EPS devient l'un des seuls acteurs à se préoccuper d'une véritable prévention par la pratique et l'usage permanent de nouvelles prises de conscience chez les élèves, favorisant le transfert à la vie future...



Fiche d'adhésion AE-EPS 2016-2017

1^{er} août 2016 - 31 juillet 2017

<http://adherer.aeeps.org>

ADHÉRENT

CONJOINT

Civilité	<input type="checkbox"/> M. <input type="checkbox"/> Mme <input type="checkbox"/> Melle	<input type="checkbox"/> M. <input type="checkbox"/> Mme <input type="checkbox"/> Melle
NOM	
PRÉNOM	
N°, Rue	
CP, Ville	
Téléphone
E-mail@.....@.....

Activité	<input type="checkbox"/> Etudiant <input type="checkbox"/> En activité <input type="checkbox"/> Retraité	<input type="checkbox"/> Etudiant <input type="checkbox"/> En activité <input type="checkbox"/> Retraité
Enseignant EPS	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
Si oui, poste en :	<input type="checkbox"/> Primaire <input type="checkbox"/> Collège <input type="checkbox"/> Lycée <input type="checkbox"/> Université	<input type="checkbox"/> Primaire <input type="checkbox"/> Collège <input type="checkbox"/> Lycée <input type="checkbox"/> Université
Autre profession :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ancienneté dans la profession	<input type="checkbox"/> - de 5 ans <input type="checkbox"/> De 5 à 25 ans <input type="checkbox"/> + de 25 ans <input type="checkbox"/> Retraité	<input type="checkbox"/> - de 5 ans <input type="checkbox"/> De 5 à 25 ans <input type="checkbox"/> + de 25 ans <input type="checkbox"/> Retraité
Adhérent l'an passé	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
Signature :	Le : __ / __ / 20__	

Choix de la revue (cocher) : Papier* ou Téléchargeable

* Choix possible seulement si l'adhésion est prise avant le 1^{er} janvier (avec la version PDF également disponible). A partir du 1^{er} janvier, seule la version PDF sera proposée.

TOUT SAVOIR SUR L'ADHÉSION

ADHÉRER À L'AE-EPS

- permet de participer aux activités proposées aux niveaux régional et national.
- comprend l'abonnement de la revue « Enseigner l'EPS » (3 numéros : octobre, janvier et avril). Note : les adhérents à jour de leur cotisation le 31 décembre 2015 recevront les 3 numéros en versions « papier » et « électronique ». Les adhérents tardifs (à partir du 1^{er} janvier 2016) auront accès uniquement à la version électronique de ces 3 numéros.
- donne le droit au téléchargement de 25 articles du fonds documentaire issus des ouvrages et de la revue.
- permet de recevoir via le « fil d'actualité » les informations de la vie associative et professionnelle dans votre boîte mail.
- permet de bénéficier d'un quota supplémentaire de 50 téléchargements pour 25 € »

ADHÉSION EN LIGNE

sur notre site : <http://adherer.aeeps.org>

ADHÉSION VOIE POSTALE

1. Remplir la fiche ci-jointe
2. Rédiger le chèque à l'ordre de la section régionale
3. Envoyer le tout au trésorier régional (cf : www.aeeps.org/regionales).

TARIFS

- Membres actifs ou associés (en activité ou retraité) : 40 €
- Couple : 60 € Etudiant : 20 €

CARTE D'ADHÉRENT

Elle est téléchargeable notre site une fois connecté.

Un nouveau Cahier

«... pour faire avancer l'EPS en lui donnant un réel statut de discipline scolaire par l'identification de ses propres objets et une clarification de sa contribution à l'éducation des élèves dans l'école de la république»; ce nouveau cahier s'inscrit complètement dans la perspective ainsi dessinée.

Tout d'abord, on questionnera les enjeux et la construction de la discipline EPS, puis seront précisés des exemples d'objets d'enseignement qui peuvent être étudiés par les élèves, et enfin deux éclairages, l'un en provenance du domaine de la recherche en sciences sociales et l'autre, issu d'un collectif proche du CEDREPS.

Il semble que la discipline EPS soit à un moment important de son histoire; il nous faut ouvrir un débat large et profond sur ses fondements, ses enjeux dans l'école de la république, d'où le titre donné à ce Cahier n° 15...

Serge TESTEVIDE, *coordonnateur du Cedreps*

Cahier du Cedreps n°15

Objets mis à l'étude des élèves en EPS, corporéité et valeurs de l'école : d'autres perspectives pour l'EPS

Parution octobre 2016 - 20€



NUMÉRO 15

Objets mis à l'étude des élèves en EPS, corporéité et valeurs de l'école : d'autres perspectives pour l'EPS



LES CAHIERS DU CEDREPS

L'adhésion à l'AE-EPS

- PERMET **la participation aux évènements** organisés par les « Régionales » ou la « Nationale » (conférences, journées ou stages d'initiation ou perfectionnement technique et/ou pédagogique, manifestations culturelles, voyages...)
- COMPREND **l'abonnement à la revue de l'AE-EPS « Enseigner l'EPS »**
3 numéros par an (octobre, janvier, avril) en version papier ET électronique.
(Attention : si l'adhésion est prise après le 31 décembre, seule la version électronique est transmise)
- DONNE ACCÈS à **25 téléchargements gratuits** pour :
 - **Les numéros de la revue** parus dans l'année.
 - **Les articles du fonds documentaire***. Ce dernier comprend :
 - Les articles des numéros de la revue de l'AE-EPS (*Hyper-EPS* et *Enseigner l'EPS*), depuis 1990 (à partir du n° 167).
 - Les chapitres d'ouvrages : - *Education Physique Scolaire, Personne et Société*
- Cahiers de la collection CEDREPS n°s 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13 et 14
- Ouvrages de la collection *Journées « Debeyre »* n°s 1, 2 et 3
- Dossier n° 1 Enseigner l'EPS : « *La leçon en question* »
- PERMET DE BÉNÉFICIER d'un **quota supplémentaire de 50 téléchargements pour 25 €**
- INCLUT (selon votre souhait) **le suivi des informations de la vie professionnelle et/ou de l'AE-EPS** sur votre messagerie @
- OFFRE **des tarifs préférentiels à la revue STAPS et aux éditions de la Revue EPS** sous présentation aux éditeurs correspondants de la carte d'adhérent à l'AE-EPS.

— POUR ADHÉRER: <http://adherer.aeeps.org> —

* L'accès au fonds documentaire est aussi possible grâce à un abonnement « web partagé ». Il donne droit à **100 téléchargements** et peut être souscrit par un établissement (collège, lycée, établissements universitaires...). Dans ce cas, la connexion au site se fait par un identifiant partagé par les bénéficiaires. Bon de commande administratif accepté. Ouverture des droits dès règlement de facture.

Contact : chantalle.mathieu@aeeps.org

