

# Objectif réussite

Gilles Marrot  
Mathilde Pérez  
Valérie Pérez

Nouveau  
concours  
2022

# 2000% CRPE

## L'épreuve orale d'ENTRETIEN

Éducation physique et sportive, développement  
et psychologie de l'enfant ✦ Motivation et aptitude  
à se projeter dans le métier

Cours complet

Méthode et modalités de l'épreuve

Entraînements corrigés et auto-évaluations



# Concevoir une séance d'apprentissage en EPS

## **A** Enjeux de l'enseignement de l'EPS au primaire

### Enseigner l'EPS : dans quel but ?

En référence aux textes officiels de la discipline, l'EPS se donne pour finalité de participer à la construction d'une identité citoyenne au sens large.

Plus spécifiquement, cette dimension contributive cible des enjeux sociaux, scientifiques, culturels invitant à penser l'enseignement de cette discipline comme susceptible d'avoir un impact positif sur l'état de santé mentale, sociale, physique de chaque élève. Ainsi, l'EPS, discipline scolaire, d'enseignement obligatoire se définit-elle à travers ses fonctions d'éducation des conduites motrices tout en visant l'acquisition de compétences définies par les programmes officiels, grâce à l'acquisition de savoirs fondamentaux constitutifs de ces compétences. L'enjeu n'est donc pas d'obtenir la reproduction d'un geste sportif ou d'établir une performance dans une pratique de référence, mais bien d'inscrire le développement de conduites motrices au service de la construction d'une identité citoyenne. La littérature définit la conduite motrice comme « l'organisation signifiante du comportement moteur ». Elle correspond à un mouvement produit, porteur de significations singulières au regard de celui qui les produit. Cette approche est déterminante pour l'enseignant qui inscrit son enseignement au sein des enjeux institutionnels qui lui sont accordés et dépasse alors la simple agitation physique récréative ou compensatoire des activités intellectuelles statiques.

**Plusieurs principes facilitent une mise en œuvre cohérente de la discipline :**

- **La fundamentalité disciplinaire.** Il s'agit d'identifier les savoirs fondamentaux de la discipline EPS contribuant au développement de la motricité pour construire une personnalité citoyenne. Les propositions d'enseignement n'ont de sens qu'à partir du moment où elles s'inscrivent de façon durable dans le temps et répondent à la fois au désir et à l'intérêt de l'élève.

- **La combinaison de l'apprendre, apprendre à apprendre et apprendre à apprendre ensemble.** Les élèves doivent construire des savoirs spécifiques en motricité, des savoirs méthodologiques pour mieux apprendre, et des savoirs sociaux qui s'inscrivent dans un collectif.
- **La finalisation par les personnes, associée aux processus.** L'enseignement de l'EPS cible le développement de la personne dans toutes les dimensions de sa personnalité au service de son identité citoyenne.
- **L'engagement agentique.** Les élèves doivent être en mesure de construire et de situer leurs actions individuelles et collectives, scolaires et sociales en référence à un système de droits et de devoirs.
- **L'évaluation relative.** Elle vise à mettre en relation les principes de finalisation par les personnes et les processus sous-jacents. Les évaluations mesurent les progrès de l'élève, et s'appuient sur les possibilités que chacun mobilise.

## Comment concevoir une situation d'apprentissage en EPS ?

Une situation d'apprentissage met en scène de contenus d'enseignement dont elle constitue la traduction pour les élèves. **La conception, la construction et la mise en œuvre de situations d'apprentissage doivent répondre à la prise en compte d'un certain nombre de contraintes :**

- **Identifier des repères sur les conduites motrices des élèves et plus globalement sur leur activité d'élève.** Dans le cadre de l'épreuve du concours, à défaut d'être physiquement présent devant les élèves, ces informations sont à identifier dans les énoncés proposés par le jury, de même que dans le cadre d'une préparation basée sur des documents vidéo pouvant servir de support à cette épreuve. La compétence concrète à construire dans ces différents contextes reste une compétence d'observation.
- **Interpréter et analyser.** Il s'agit d'expliquer pourquoi le comportement observé se manifeste. Cette étape identifie le « déjà-là » des élèves. Ce « déjà-là » que mobilise l'élève ne se réduit pas aux représentations, encore moins à un descriptif de comportements identifiés en conduites plus ou moins typiques. Ce « déjà-là », qui serait à transformer, concerne les connaissances et compétences effectivement établies, et celles qui sont en cours d'acquisition, mais aussi les problèmes qu'ont rencontrés les élèves et les obstacles sous-jacents.
- **Définir une transformation, observable, accessible par l'élève, en lien avec les attendus de fin de cycle, les connaissances scientifiques, techniques et socio-culturelles du moment et les possibilités matérielles, humaines et spatio-temporelles du contexte d'enseignement.** Une transformation est un changement d'état. Elle identifie le passage d'un état A vers un état B qui

est jugé, dans le cadre des activités d'enseignement-apprentissage comme un gage de progrès. Ainsi la transformation que l'on définit se fonde-t-elle sur la notion de progrès. Elle doit être claire, donc communicable, explicite pour le jury comme pour l'environnement éducatif (élève, enseignant, parent, AESH, ATSEM...) et observable.

**Il devient nécessaire de distinguer dans l'analyse et la conception de son enseignement trois registres d'analyse interdépendants :**

- **Ce qui s'apprend et que l'on veut enseigner.** Cela recoupe les contenus d'enseignement réels que l'on appelle le pôle ontologique ou l'ordre des savoirs.
- **La façon dont l'élève apprend et les outils d'analyse de sa conduite.** Cela renvoie aux ressources, à leur mise en réseau, que l'on appelle le pôle génétique ou l'ordre du « déjà-là » à transformer.
- **Ce que l'élève acquiert en fin de cycle d'enseignement/apprentissage.** Il s'agit des compétences, que l'on appelle le pôle fonctionnel, c'est-à-dire ce qui rend signifiants les apprentissages pour l'enseignant, pour l'élève, pour l'institution, et les parents.

**Les propositions de transformations, énoncées en termes de comportement observable, se distribuent sur trois échelles d'analyse :**

- **Les transformations élémentaires.** Elles se rapprochent du contenu d'enseignement. Un enseignant, par exemple, souhaite voir passer son élève d'un regard horizontal à un regard vertical en natation ou d'une prise agrippée à une prise appuyée en escalade.
- **Les transformations générales.** Elles se rapprochent de la notion de compétence. C'est ainsi que se réalise par exemple le passage d'un équilibre ventral oblique à un équilibre ventral horizontal en natation.
- **Les transformations contextuelles.** Elles concernent les modifications de l'environnement physique et humain, et non plus simplement d'un seul élève. On passe par exemple du jeu en grappe au gagne-terrain en sport collectif, du renvoi direct au renvoi en trois touches.

Ces trois niveaux de transformation sont interdépendants. Pour parvenir à ces transformations, il faut combiner la définition des objets d'enseignement au choix d'une démarche. Les contenus d'enseignement ne suffisent pas à obtenir des transformations : le climat de classe, le style d'enseignement et l'entrée dans l'activité les conditionnent également. Ainsi, la démarche choisie et les contenus élaborés sont-ils interdépendants les uns des autres pour obtenir les effets recherchés, c'est-à-dire les transformations comportementales observables qui traduisent les transformations fonctionnelles non observables.

## Comment construire une situation d'enseignement-apprentissage ?

Une fois que la (ou les) transformation(s) a (ont) été identifiée(s) comme objectif à atteindre, il faut encore la provoquer par des propositions de mises en situations d'apprentissage. La situation motrice se définit dans la littérature comme l'« ensemble de données objectives et subjectives caractérisant l'action motrice d'une ou plusieurs personnes qui, dans un milieu physique donné, accomplissent une tâche motrice ». Elle s'associe à celle de situation d'apprentissage, à laquelle s'articule la tâche motrice. La situation motrice dépend du sujet qui l'exécute autant que de celui qui l'a construite. Elle se solde alors par un résultat qui correspond à l'activité de mobilisation des ressources.

Choisir un type de situation peut renvoyer à une multiplicité de classifications. La proposition d'Amade Escot (1989) illustre clairement l'articulation entre un type de situation, une intention éducative, des connaissances à construire, et l'activité de l'élève.

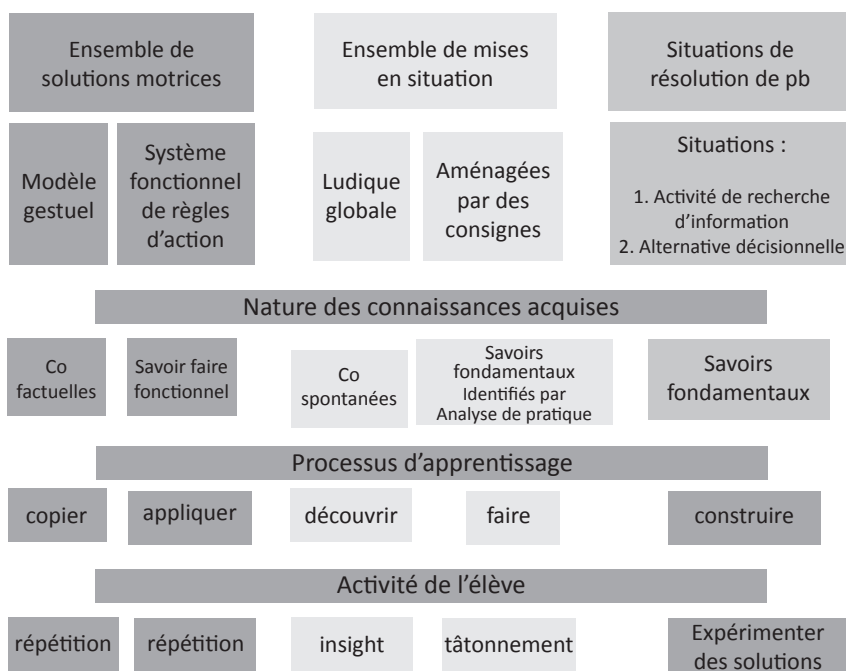


Figure 1. Type de situations motrices et effets recherchés

Le type de situation impose un certain nombre de contraintes qu'il convient de définir. La contrainte, que l'élève surmonte, l'aide à se transformer et à progresser. **En d'autres termes, la contrainte est la somme des règles, des règlements ainsi que des directives de conduite qu'on s'est personnellement tracées ou qui ont été**

**imposées de l'extérieur et auxquelles le problème est lié.** La contrainte repose sur la mise en place de l'architecture de la tâche. La structure de la tâche ou son architecture se compose de consignes de quatre ordres : le but, l'aménagement matériel, les opérations, le critère de réussite. C'est donc autour de la notion de contrainte, elle-même en lien avec celle de problème et d'obstacle, que vont s'opérationnaliser les contenus d'enseignement.

**On différencie alors deux types de contrainte : les contraintes externes à la tâche et les contraintes spécifiques.**

- **Les contraintes externes font partie de la tâche mais ne peuvent pas être manipulées par l'enseignant.** Ce sont des contraintes directement liées à l'exécutant. Elles correspondent à la structure totale et à la forme de l'organisme, la structure squelettique, la capacité limitée de traitement de l'information, l'âge, le sexe, la taille, le poids, la sensibilité des récepteurs, la maturation des systèmes organiques, mais aussi la motivation initiale, les représentations, le sens, *etc.* Il s'agit de « la variable sujet ».
- **Les contraintes spécifiques constituent l'architecture de la tâche.** La spécification des consignes fonde le bloc de contraintes. On différencie alors des natures de contraintes spécifiques et des formes de contraintes spécifiques.
- **Les formes de contraintes correspondent aux paramètres de la tâche.** Le degré de spécification des différents paramètres conduit à préciser le niveau de sollicitation de ressource pour une contrainte déterminée. C'est la dimensionnalisation d'une tâche.

**La manipulation des paramètres de la tâche permet de cibler le niveau de difficulté, et donc de l'adapter à ce que peut faire l'élève.** C'est ce que l'on appelle les **actions de régulation**. Pour autant, il convient de rappeler que cette manipulation est à resituer dans le cadre d'un objectif de transformation qui, pour être atteint, devra respecter des contraintes plus macroscopiques :

- Le nombre de répétitions devra être suffisant pour que la transformation ait lieu.
- La motivation des élèves devra être sollicitée.
- L'attention devra également être mobilisée.

La tâche complexe cible la mise en œuvre d'une compétence ou d'un ensemble de compétences. Structurellement, elle met en jeu des compétences sociales, méthodologiques, langagières et motrices. Fonctionnellement, elle présente des contraintes de difficulté optimale. Elle sollicite la motivation des élèves, oriente l'élève sur des alternatives décisionnelles, et est porteuse d'artefacts cognitifs, c'est-à-dire de repères déclenchant ou actualisant la production de sens ou de préoccupations plus ou moins stables. Une tâche complexe répond donc à tous les critères de la situation d'enseignement-apprentissage, dès lors que le regard se porte sur la combinaison de compétences qui fonde sa structure.

## Comment mettre en œuvre une situation d'enseignement-apprentissage ?

Une fois élaborée, la situation doit se soumettre à son exploitation pertinente par les élèves. Autrement dit, l'enseignant doit veiller à ce que le dispositif proposé oriente l'activité de l'élève dans la direction souhaitée pour obtenir les effets voulus. Pour ce faire, il est nécessaire d'amener progressivement les contraintes fondatrices de la structure de la tâche, afin de faire entrer les élèves dans le niveau de difficulté souhaité avec tout l'équipement nécessaire pour tenter de la surmonter. Les consignes seront donc à sélectionner et à introduire progressivement. L'élève devra comprendre le but de la tâche, prendre en compte les aménagements proposés, respecter les contraintes d'espace et de temps, organiser sa motricité en conséquence, être réceptif aux consignes ou informations reçues en retour, qu'elles soient externes (données par l'enseignant) ou internes (informations sensorielles liées à la production du mouvement et ses conséquences).

## **B** Démarche de l'enseignement de l'EPS au primaire

### Comment passer de la situation d'apprentissage à la leçon d'EPS ?

Nous avons vu qu'à partir de l'activité de l'élève et de son analyse, il convient de s'intéresser aux transformations de cette activité et des conditions de cette transformation avant de concevoir, de construire et de proposer une tâche qui produira les effets souhaités. Bien souvent, la tâche initiale est ciblée et demeure insuffisante à elle seule pour produire la construction d'une compétence stabilisée. L'enseignant est donc amené à proposer une autre tâche consécutive dans le temps pour consolider l'apprentissage amorcé au cours de la première. Ainsi, la leçon finalisée par des transformations ciblant les dimensions sociales, méthodologiques, motrices langagières et contextuelles répond-elle à une logique de construction de l'apprentissage moteur progressive. Dans le même mouvement, l'EPS, parce qu'elle met en jeu le corps, doit assurer l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage proposées en toute sécurité tout en les préparant à la mobilisation des ressources au cours de ces mêmes apprentissages.

#### **La leçon d'EPS se décompose en trois phases majeures :**

- la préparation des apprentissages,
- la structuration des apprentissages,
- la synthèse.

**La préparation des apprentissages** relève d'abord de la sollicitation des ressources impliquées pendant la leçon. Elle est aussi **psychophysiologique** par la mise en jeu des groupes musculaires impliqués de façon générale et spécifique. Elle se fait **méthodologique** par la mise en œuvre des grandes fonctions organiques, foncières et neurosensorielles de façon progressive. Enfin, elle est **psychosociale** par la mise en œuvre d'organisation collective.

**La structuration des apprentissages** se développe essentiellement autour de l'enchaînement de tâches d'apprentissage. Elle pose trois problèmes d'ordre professionnel.

Le premier problème professionnel est de déterminer selon quelle logique cet enchaînement doit s'organiser. Quatre logiques, qui peuvent se superposer, sont envisageables. D'abord une **logique de stabilité et de consolidation** qui vise à faire répéter dans des contextes similaires. Ensuite, une **logique de difficulté** qui a pour but d'accroître les exigences de la tâche en augmentant de façon ciblée certaines contraintes. Mais aussi une **logique d'adaptation** dont l'enjeu est de répéter dans des contextes différents. Enfin, une **logique de complémentarité** qui vise à réinvestir les acquisitions à l'occasion du développement d'autres dimensions de la compétence.

Le deuxième problème professionnel est de rendre compatibles le temps d'apprentissage et le temps institutionnel. Enseigner pour faire apprendre implique que les élèves abordent la tâche suivante non pas parce que « c'est l'heure », mais parce qu'ils ont réussi la première et qu'ils ont réalisé la transformation attendue et/ou stabilisé l'apprentissage souhaité.

Le troisième problème professionnel consiste à proposer une différenciation pédagogique en même temps qu'elle émerge au cours de la leçon. Tous les élèves n'apprennent pas à la même vitesse ni au même rythme. Il s'avère nécessaire d'appréhender ces différents rythmes d'apprentissage pour assurer un apprentissage pour tous.

La fonction de **la phase de synthèse** est de permettre à l'élève de faire un bilan de ses avancées et de ses progrès. Cette phase de synthèse peut se réaliser sous la forme d'échanges entre les élèves et le professeur des écoles, et mérite d'être assortie d'une mise en situation synthétique.

## Comment basculer de la leçon à la séquence d'apprentissage ?

Le projet de transformation au sein d'une leçon d'EPS n'a de sens que s'il s'inclut dans une perspective temporelle plus étendue. Il doit répondre à un projet de formation à plus long terme, lequel projet de formation intègre une dimension synchronique et une dimension diachronique.

La **dimension synchronique** renvoie à l'articulation des savoirs et des activités d'étude réalisées en EPS avec ce qui se fait dans les autres disciplines d'enseignement, à d'autres moments de la journée scolaire, dans un autre contexte d'expression des



compétences. Il s'agit donc de penser le lien entre ce qui se fait en EPS, l'interdisciplinarité et les domaines du socle plus généralement. C'est là qu'intervient à un premier niveau la nécessaire combinaison entre le projet de leçon, le projet de séquence, le projet de classe et le projet d'école.

La **dimension diachronique** envisage l'étalement des transformations à moyen et à long terme, par la mise en écho des apprentissages notamment dans leur contribution à la formation de l'identité citoyenne de chaque élève. À ce niveau, la nécessité de bien articuler les différents niveaux de projets et de signifier leur cohérence est à nouveau sollicitée.

Pour expliciter son projet de formation dans une telle perspective, l'enseignant articule alors des intentions éducatives contextualisées à sa classe. On peut évoquer le passage d'une dépendance systématique à l'adulte à une autorégulation des conduites d'apprentissage en cycle 3, ou le passage d'un état enfant au devenir élève en classe de maternelle, avec des outils concrets et évolutifs déclinés dans chaque leçon, qui garantissent l'inscription, l'orientation et l'actualisation du projet de formation.

**Huit outils principaux permettent à l'enseignant de faire des choix d'organisation de sa démarche :**

- le mode d'entrée dans l'activité,
- la constitution des groupes de travail,
- le média,
- la structuration d'un projet de formation,
- la modalité principale d'évaluation,
- le type de situation,
- l'inscription dans un projet de formation à long terme,
- les types d'intervention de l'enseignant dans la séance.

**Le mode d'entrée dans l'activité proposée** doit être le plus pertinent possible au regard de son évolution possible au cours de la séquence. Pour dynamiser une classe un peu passive, on peut proposer une entrée ludique pour déclencher les processus motivationnels. Une fois la motivation actualisée, l'enseignant oriente, plus tard dans la séquence, un mode d'entrée sécuritaire pour contribuer au développement de l'attention et rendre l'élève plus autonome dans la gestion de l'environnement de l'activité.

**Les modes de regroupement** des élèves peuvent varier : on peut par exemple constituer des groupes affinitaires ou des groupes de besoin.

**La sélection d'un média** revient à choisir un instrument qui facilite la compréhension et la mise en œuvre du contenu d'enseignement. Par exemple, la fiche de score en activité collective médiatise la relation à établir entre un sentiment d'efficacité perçu

et le réel de l'efficacité collective. La tablette tactile induit, grâce aux vidéos ou aux captures d'écran qu'elle permet, le renouvellement du rapport au corps par la construction d'une image de soi et de ses productions plus objectives.

**Le projet de formation** porte par exemple sur le type de contenus à faire apprendre. En natation, on focalise l'attention sur la respiration, sur l'équilibration, sur la propulsion, ou encore sur les prises d'information. En activité collective, on se concentre sur les besoins des élèves selon le moment dans la séquence, sur des contenus d'alternatives décisionnelles, sur des contenus stratégiques ou sur des contenus plus techniques par exemple.

**Le choix du type d'évaluation proposée** s'effectue en fonction du moment dans la séquence et des besoins repérés, l'enseignant privilégie une évaluation formative ou formatrice, une évaluation auto-référée ou encore une évaluation collective.

**Le choix d'un type de situation** doit être associé à une forme de travail avec les élèves. Les situations d'action ou les situations de résolution de problème ne produisent pas les mêmes effets sur le contenu de l'apprentissage et les processus engagés pour le réaliser.

Le choix de la démarche doit permettre d'inscrire ses élèves dans **un projet de formation à long terme**. Cela implique de choisir les processus d'apprentissage à solliciter. L'enseignant initie un apprentissage par l'action en début de séquence et s'oriente ensuite sur un apprentissage par modélisation pour solliciter d'autres ressources chez les élèves.

Construire une leçon d'EPS implique de penser en amont **les interventions de l'enseignant** pour proposer des contenus et faire vivre ses leçons. L'enseignant intervient par exemple en privilégiant une démarche d'investigation ou une démarche par résolution de problème ou par problématisation. Il choisit à certains moments d'être plus transmissif, plus incitatif à d'autres moments, ou encore plus appropriatif.

Dans tous les cas, il s'agit de **cibler la mobilisation, à travers la démarche des 3C : démarche curriculaire, coopérative et complexe**. Cette démarche vise à proposer des tâches complexes, associées aux dimensions collectives des apprentissages et inscrit l'élève dans une histoire d'apprentissage cohérente et lisible dans laquelle il est acteur grâce à des références qu'il a construites en classe.