

**Sujet : Par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, la République s'engage afin de permettre à tous les élèves d'acquérir le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, porteur de la culture commune. Il s'agit de contribuer au succès d'une école de la réussite pour tous, qui refuse exclusions et discriminations et qui permet à chacun de développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible.**

**Vous montrerez comment l'Education Physique et Sportive participe de façon originale et spécifique à cette ambition.**

## Préambule 1

« *Les écarts de réussite s'installent dès l'école primaire* » (Le Monde du 23 juin 2016) : selon la dernière étude de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) conduite auprès de 160.000 élèves (soit environ un élève de sixième sur cinq) et publiée le 21 juin 2016, 20 à 30% des élèves (selon les matières) ont déjà des lacunes importantes, et les différences de niveau sont largement corrélées à l'origine sociale. Cette étude rejoint les conclusions de la dernière enquête PISA menée en 2013 sur des élèves de 15 ans et qui classe la France parmi les pays les plus inégalitaires en matière d'enseignement scolaire.

C'est pourquoi la législateur a souhaité que « *par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, la République s'engage afin de permettre à tous les élèves d'acquérir le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, porteur de la culture commune. Il s'agit de contribuer au succès d'une école de la réussite pour tous, qui refuse exclusions et discriminations et qui permet à chacun de développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible* » (Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, 2015). Nous montrerons que l'EPS, discipline soumise à des horaires obligatoires, régie par des programmes, et enseignées par des professionnels, participe à cette ambition commune, mais avec ses moyens propres.

## Définition des concepts clés

Le socle commun de connaissance, de compétences et de culture introduit dans la loi de 2005, et redéfini par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire (dix années de six à seize ans). « *Il correspond pour l'essentiel aux enseignements de l'école élémentaire et du collège qui constituent une culture scolaire commune* » à partir de laquelle les élèves pourront « *s'épanouir personnellement, développer leur sociabilité, réussir la suite de leur parcours de formation, s'insérer dans la société où ils vivront et participer, comme citoyens, à son évolution* » (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015). Il est composé de cinq domaines « *qui définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire* » (*ibid.*) : les langages pour penser et communiquer (domaine 1), les méthodes et outils pour apprendre (domaine 2), la formation de la personne et du citoyen (domaine 3), les systèmes naturels et les systèmes techniques (domaine 4), et les représentations du monde et l'activité humaine (domaine 5).

Discipline d'enseignement obligatoire régie par des programmes, l'Education Physique et Sportive doit enseigner les connaissances et les compétences du socle, car chaque domaine « *requiert la contribution transversale et conjointe de toutes les disciplines et démarches éducatives* ». Sa réponse aux enjeux de formation du socle s'opérationnalise dans l'aide à la construction de cinq compétences générales « *travaillées en continuité dans les différents cycles* » (Programme d'EPS pour le cycle 4, 21015), qui sont une déclinaison disciplinaire des cinq domaines.

Réussir à l'École, c'est donc construire un ensemble de connaissances et de compétences partagées par l'ensemble des disciplines d'enseignement, et à partir desquelles il sera possible pour tous les élèves de « *s'épanouir personnellement, développer leur sociabilité, réussir la suite de leur parcours de formation, s'insérer dans la société où ils vivront et participer, comme citoyens, à son évolution* » (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015). Une éducation réussie aujourd'hui, c'est une éducation qui confère aux enfants puis aux adolescents des « *racines et des ailes* » (M.Flack, 1988), c'est-à-dire une culture commune à partir de laquelle il est possible de s'intégrer à une société à partir des valeurs qu'elle partage, mais aussi une autonomie à partir de laquelle chaque citoyen peut de façon responsable, c'est-à-dire en contexte social, faire jouer sa liberté d'action et de pensée. Voilà ce qui incarne aujourd'hui l'idéal d'une meilleure éducation possible.

Cette réussite, celle à laquelle participe l'ensemble des disciplines d'enseignement à l'échelle du parcours de formation, s'envisage aussi sur des durées plus courtes selon les contributions originales et spécifiques de chaque matière d'enseignement. Ainsi en Education Physique et Sportive, réussir c'est à l'échelle de la tâche et de la séance avoir atteint des critères de réussite clairement matérialisés, c'est à l'échelle de la séquence d'enseignement être en mesure de reconnaître ses progrès via des performances améliorées, c'est à l'échelle du cycle répondre à des « *attendus de fin de cycle* », et c'est à l'échelle de l'année et du cursus entretenir une « *motivation continuée* » (J.-P.Famose, *La motivation en éducation physique et en sport*, 2001) à l'égard de la pratique des APSA.

Enfin, la réussite à l'École, c'est aussi une réussite perçue par les élèves eux-mêmes, c'est-à-dire une réussite incarnée par de nouveaux pouvoirs, des pouvoirs avérés et vérifiés permettant d'agir avec plus d'efficacité dans l'environnement physique et humain. En EPS, la spécificité de la discipline, ce sont des pouvoirs moteurs à partir desquels chaque adolescent dispose d'une nouvelle disponibilité motrice, une disponibilité qui lui permet d'être plus efficace, plus adroit, plus rapide, plus endurant, plus souple, plus judicieux dans ses décisions d'action, etc. Ces pouvoirs moteurs lui permettent de résoudre en actes des tâches complexes au sein desquelles les compétences sont pleinement mobilisées. Au final, la réussite en EPS, c'est le contraire de

l'éternel débutant, et c'est pour l'élève savoir faire des choses nouvelles, des choses éprouvées par des conduites motrices plus élaborées et mieux adaptées aux contraintes du milieu physique et humain. Vivre des réussites en expérimentant de nouveaux pouvoirs aux effets tangibles, c'est aussi le meilleur moyen pour « améliorer l'estime de soi et augmenter les ambitions de chacun », axe fort du projet d'établissement (fiche contexte).

Ce qui fait la spécificité et l'originalité de l'EPS, c'est donc l'engagement corporel. Les conduites motrices sont en effet le « centre de gravité » de ce qui s'apprend dans notre discipline, aussi bien du côté des acquisitions motrices, que du côté des transformations méthodologiques et sociales. Et cela d'autant plus que les élèves cherchent à « se dépenser et vivre dans les leçons d'EPS des situations dynamiques » (fiche contexte). Si l'élève apprend à mieux s'exprimer (domaine 1), à coopérer et réaliser des projets et communiquer avec des outils numériques (domaine 2), à respecter les autres, la règles et le droit en pleine responsabilité (domaine 3), à traiter l'information utile et formuler des hypothèses (domaine 4), ou encore à gérer son activité physique ou artistique pour les améliorer, il le fait toujours dans et autour de la pratique des APSA. Objet et moyen original de l'EPS réunies en quatre champs d'apprentissage (Programme de l'EPS au Collège, 2015), les APSA sont aussi ce qui fait la spécificité de notre discipline : les élèves pratiquent des activités corporelles à forte résonance sociale, des activités sportives et compétitives, mais aussi des activités artistiques et d'expression sans enjeu compétitif. Ces APSA peuvent aussi se pratiquer à l'AS, prolongement volontaire de l'enseignement obligatoire, et qui en fonctionnant « tous les jours entre midi et deux heures » et en comptant « 40% de licenciés » (fiche contexte) est particulièrement dynamique dans l'établissement cité en référence. Enfin, le contexte même du cours est aussi un élément fort de la spécificité de l'éducation physique : les élèves ne sont plus assis et immobiles à l'intérieur d'une salle de cours, ils évoluent sur des terrains de sport, dans des gymnases, des stades, des piscines, voire des aires d'évolution plus naturelles situées en dehors de l'enceinte de l'établissement. On devine que ces moments d'« évasions » en dehors du contexte spatial de l'établissement sont ici d'autant plus probables que le collège est situé en milieu rural, et que l'équipe pédagogique organise des stages pour favoriser l'ouverture culturelle (fiche contexte).

Exclure, c'est rejeter et mettre de côté. Discriminer, c'est traiter défavorablement certaines personnes ou certains groupes de personnes. La réussite au contraire doit concerner tous les élèves : l'Ecole de la République est l'Ecole de toutes les filles et de tous les garçons, quelles que soient leur origine sociale, culturelle, ou ethnique, et quelles que soient leurs aptitudes ou leurs difficultés. C'est une exigence d'autant plus forte que « l'analyse des données APAE (aide au pilotage et à l'autoévaluation de l'établissement) fait apparaître une forte hétérogénéité et une grande mixité au sein de cet EPLE », et que « les élèves sont issus de milieux sociaux très divers » (fiche contexte). Depuis l'article premier de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, le service public d'éducation « contribue à l'égalité des chances », et ce principe a été réaffirmé avec la dernière loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, cette dernière soulignant qu'« il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». Cette dernière loi pose les fondements d'une école juste et inclusive, une école qui porte l'ambition volontariste de réduire les inégalités. On retrouve d'ailleurs cette exigence forte en EPS, le dernier programme pour le cycle 4 précisant qu'« elle (l'EPS) assure l'inclusion, dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap » et qu'elle s'adresse « à tous les élèves, filles et garçons ensemble et à égalité, a fortiori les plus éloignés de la pratique physique et sportive » (BO spécial n°11 du 26 novembre 2015). Dans l'établissement cité en référence, une attention particulière se portera sur « la présence de quelques élèves en surpoids dans la classe » (fiche contexte).

Néanmoins, si tous les élèves doivent bénéficier des moyens et de l'aide pédagogique nécessaires pour apprendre et construire les compétences du socle, ils ne progressent pas de la même façon. Il serait illusoire de penser que tous les adolescents atteindront à l'identique le même niveau de performance. L'égalité envisagée est une égalité de traitement, ce n'est pas une égalité de résultat, l'institution apportant même parfois « plus » à ceux qui en ont le plus besoin, comme c'est le cas dans l'établissement qui souhaite « apporter de l'aide aux élèves en difficulté » (fiche contexte). Les apprenants présentent en effet des différences d'aptitudes, et pour l'EPS des différences d'expériences physiques et sportives. Une Ecole de la réussite pour tous, c'est donc une Ecole qui permet à chacun d'exploiter son potentiel, c'est-à-dire qui permet de « révéler » les possibilités intrinsèques de chacun. C'est pourquoi nous insisterons aussi sur l'idée que les réussites doivent être auto-référencées et non hétéro-référencées, car se comparer aux autres, c'est prendre le risque d'une éternelle insatisfaction, surtout pour les classes de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> marquées par « un besoin de s'affirmer » (fiche contexte).

## Questionnement

Qu'est-ce qu'une école de la réussite ? Pourquoi suppose-t-elle aujourd'hui l'acquisition de connaissances et la construction de compétences partagées par plusieurs matières d'enseignement ? En quoi l'EPS participe-t-elle au succès de tous les élèves à l'Ecole, en « favorisant l'épanouissement et la réussite de tous » (fiche contexte) ? Comment contribue-t-elle à la construction de compétences rassemblées dans un « socle commun » ?

Comment favorise-t-elle l'inclusion de toutes les filles et de tous les garçons conformément aux principes de l'Ecole de la République, qui rejette toute exclusion et toute discrimination ? Dans cette perspective d'égalité, comment « apporter de l'aide aux élèves en difficulté » (fiche contexte) ?

Par ailleurs, en quoi ces contributions à la réussite et à l'intégration sont-elles originales ? Qu'est-ce qui fonde la spécificité de l'EPS, et donc aussi son identité ?

## Problématique 1 (« basique » car peu évoluée mais dans le sujet)

Notre réflexion s'attachera à démontrer que l'EPS participe à la réussite des élèves à l'Ecole, en contribuant de façon spécifique, c'est-à-dire via la pratique des APSA, à la construction des compétences du socle. Guidée par un souci d'inclusion fortement rappelé fortement par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République (8

juillet 2013), cette contribution originale doit concerner tous les élèves malgré leurs différences physiques, cognitives, sociales, et culturelles.

### **Problématique Flavien Besnard (centrée sur l'idée que le professeur d'EPS est un enseignant au Collège avant d'être un enseignant de sa discipline)**

Nous défendrons l'idée selon laquelle « *l'EPS répond aux enjeux de formation du socle commun en permettant à tous les élèves, filles et garçons ensemble et à égalité, a fortiori les plus éloignés de la pratique physique et sportive, de construire cinq compétences travaillées en continuité durant les différents cycles* » (Programme de l'EPS pour le cycle 4, 2015).

En d'autres termes, nous montrerons que l'enseignant d'EPS est avant tout un enseignant dans un établissement public local d'enseignement (EPL) cherchant à ce que tous ses élèves réussissent et luttant contre les discriminations, tout en s'appuyant sur la spécificité de sa discipline afin que chacun développe son potentiel.

### **Problématique 2 (centrée sur la « tension » centrale du sujet = intégration / originalité de l'EPS)**

En paraphrasant Alain Hébrard, nous montrerons que « *l'EPS est une discipline à part entière et entièrement à part* » (*L'EPS réflexion et perspectives*, Coéditions EPS & STAPS, Paris, 1986). Comme discipline d'enseignement à part entière, l'éducation physique contribue à l'acquisition des connaissances et à la construction des compétences du socle commun (pour la période correspondant à la scolarité obligatoire). Elle favorise ainsi la réussite de tous les élèves, même « *les plus éloignés de la pratique physique et sportive* », tout en assurant « *l'inclusion, dans la classe des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap* » (Programme d'EPS pour le cycle 4, 2015). Comme discipline entièrement à part, nous soulignerons qu'« *au sein de l'ensemble des disciplines d'enseignement, l'EPS occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages. Elle offre ainsi une complémentarité aux autres enseignements et assure l'indispensable équilibre du temps scolaire* » (« anciens » programmes pour le Collège, 2008).

En d'autres termes, nous défendrons une éducation physique et sportive qui « *fait découvrir aux élèves tous les champs d'apprentissage* » (fiche contexte) pour mobiliser des conduites motrices en vue de les rendre plus efficaces, mais en même temps qui les transcende en permettant de construire, à sa manière mais aussi en collaboration avec les autres disciplines (EPI, PEAC), les cinq domaines du socle.

### **Problématique 3 (pas plus évoluée, centrée sur la déclinaison des compétences portée par les nouveaux programmes)**

Nous montrerons que l'EPS participe, avec ses moyens spécifiques qui s'incarnent essentiellement dans les Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA), à l'acquisition de connaissances et à la construction de compétences partagées avec les autres matières d'enseignement, en vue de construire au collège une culture commune. Nous essaierons de dresser les contours d'un enseignement qui vise la réussite pour tous et l'« épanouissement » de chacun » (fiche contexte), un enseignement où la pratique physique et sportive est le centre de gravité des transformations motrices, méthodologiques et sociales qui s'expriment en EPS par des compétences travaillées, lesquelles sont une déclinaison des compétences générales, elles-mêmes déclinaison des domaines du socle.

En d'autres termes, si l'EPS participe bien à la construction d'une culture commune définie par les acquisitions du socle pour la scolarité obligatoire, elle ne le fait jamais « à vide », mais bien toujours dans la pratique des APSA, porteuses de sens, d'émotions, et d'engagement moteur pour ces élèves qui cherchent surtout à « *se dépenser et vivre dans les leçons d'EPS des situations dynamiques* », et chez qui « *le besoin de jouer est important* » (fiche contexte).

### **Problématique 4 (de même niveau, centrée sur la cohérence des enseignements au collège et la participation originale de l'EPS)**

L'essentiel de notre argumentation gravitera autour du principe selon lequel n'y a pas de réussite des élèves à l'École sans une cohérence de l'ensemble des enseignements. Cette cohérence se tisse au niveau national, celui du service public d'éducation, par la contribution de l'ensemble des matières d'enseignement à la même culture commune incarnée par un ensemble de connaissances à acquérir et de compétences à construire. Elle se tisse aussi au niveau local, celui de l'établissement, par l'incarnation de ces objectifs dans un projet d'établissement pour lequel il importe notamment de faciliter l'adaptation des élèves aux exigences du travail au collège, de s'ouvrir au monde, d'améliorer l'estime de soi, et d'aider les élèves en difficulté (fiche contexte). Mais nous montrerons aussi que les différentes disciplines ne sont pas interchangeables ou « diluables » dans les exigences du socle commun : elles possèdent toutes leur identité et leurs moyens propres, à l'instar de l'EPS qui fait de l'engagement corporel dans la pratique des APSA le cœur de sa spécificité.

### **Les plans proposés ci-dessous ne sont pas ordonnés hiérarchiquement :**

**Plan 1** : centré sur les compétences générales

- ◇ Partie 1 : participer à la réussite de tous par la construction des compétences travaillées relatives aux compétences générales 2 et 4.
- ◇ Partie 2 : participer à la réussite de tous par la construction des compétences travaillées relatives à la compétence générale 3.
- ◇ Partie 3 : participer à la réussite de tous par la construction des compétences travaillées relatives aux compétences générales 1 et 5.

(Le tout en respectant le besoin de se dépenser et de jouer et en vivant dans les leçons d'EPS des situations dynamiques pour construire des compétences travaillées relatives à la compétence générale 1 : développer sa motricité et construire un langage du corps)

**Plan 2** : centré sur le contexte = axes forts du projet d'EPS en lien avec la commande du sujet

- ◇ Partie 1 : « l'apprentissage de l'autonomie » (surtout domaine 2 du socle).
- ◇ Partie 2 : « découvrir la vie en collectivité et les règles qui vont avec » (surtout domaine 3 du socle).
- ◇ Partie 3 : « l'ouverture culturelle grâce aux différents stages, la participation à l'AS, et l'implication dans les EPI » (surtout domaines 1 et 5 du socle).

(Le tout en respectant le besoin de se dépenser et de jouer et en vivant dans les leçons d'EPS des situations dynamiques)

**Plan 3** : autour de trois grandes « conditions » à la réussite au Collège

- ◇ Partie 1 : une EPS qui « articule » autour de la pratique concrète des APSA l'amélioration des conduites motrices avec l'acquisition des connaissances et la construction des compétences du socle.
- ◇ Partie 2 : une EPS qui prend en compte les différences et rejette toute discrimination pour la réussite de chacun à son niveau.
- ◇ Partie 3 : une EPS qui travaille en collaboration avec les autres disciplines pour aider à la construction de compétences partagées.

**Plan détaillé autour du plan 2** : centré sur les compétences générales, déclinaisons des domaines du socle

Remarque : *Un bon devoir peut se contenter de deux arguments convaincants (avec illustrations) par partie.*

*Faire un tri parmi les arguments ci-dessous, les « alléger » et les illustrer.*

**Partie 1** : participer à la réussite de tous par la construction des compétences travaillées relatives aux compétences générales 2 et 4.

- **Argument 1** : La compétence générale « *s'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre* » est une déclinaison du domaine 2 du socle « *Les méthodes et outils pour apprendre* ». L'expression « *par la pratique* » évoque le caractère original et spécifique de l'EPS en soulignant l'importance de l'engagement corporel qui s'incarne toujours par la réalisation de conduites motrices. Mais ces conduites motrices, avant de les réaliser, il faut les concevoir. C'est pourquoi les élèves sont amenés à « travailler » la compétence « *préparer-planifier-se représenter une action avant de la réaliser* » (Programme d'EPS pour le cycle 4, 2015). Cette compétence participe aussi à un axe fort du projet d'établissement, qui est de « *faciliter l'adaptation des élèves aux exigences de travail et d'organisation du collège* » (fiche contexte). Planifier son travail, c'est en effet une compétence qui « traverse » l'ensemble des matières d'enseignement, qui contribue fortement à la réussite des collégiens, et qui gagne en efficacité avec la maturation des outils cognitifs que confère l'avènement de l'adolescence. A l'adolescence, en effet, les apprenants maîtrisent de plus en plus les outils de la pensée opératoire formelle, ce qui leur permet d'accéder à l'hypothético-déductivité : la pensée se détache du concret et il devient possible de faire des déductions à partir d'hypothèses (B.Inhelder, J.Piaget, *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, PUF, Paris, 1955). En même temps les capacités de métacognition se développent, c'est-à-dire les capacités de réfléchir sur le fonctionnement de sa propre pensée (G.Coslin, *Psychologie de l'adolescent*, A.Colin, 2013).

En vue d'aider les élèves à « *préparer-planifier-se représenter une action avant de la réaliser* », l'enseignant adopte deux principes importants : le premier est de laisser un espace de choix au sein duquel les collégiens sont amenés à prendre des décisions sur les actions à venir, le second est de leur faire manipuler un outil concret d'évaluation leur permettant d'apprécier les résultats de leur planification d'action, avant éventuellement de la corriger. Notons que cet espace de liberté laissé aux élèves pour préparer, planifier, réaliser, et corriger leurs actions participe aussi au « *besoin de s'affirmer, de se connaître, qui caractérise les élèves des classes de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>* » (fiche contexte).

➔ **Exemple** : Ainsi pour le champ d'apprentissage « *adapter ses déplacements à des environnements variés* », les enseignants de ce collège profitent de la situation géographique de l'établissement en milieu rural, pour enseigner l'activité « *course d'orientation* ». Avec une classe de 4<sup>e</sup> dont c'est la seconde séquence d'enseignement de 16 heures effectives dans le cycle (fiche contexte), l'un des attendus de fin de cycle est de « *réussir un déplacement planifié dans un milieu naturel aménagé plus ou moins connu* » (Programme d'EPS pour le cycle 4, 2015). Dans cette perspective les enseignants d'EPS placent les élèves en binômes et leur demande en amont d'indiquer sur leur carte le parcours qu'ils souhaitent emprunter pour réaliser une « *mini* » course aux scores (entre cinq et huit postes). A la fin de la course, les élèves vérifient leurs résultats et comptent leur score, et l'enseignant invite les binômes à comparer entre eux les trajets planifiés tracés sur leur carte afin de viser la compétence « *analyser ses choix a posteriori de l'action* » (Programme d'EPS pour le cycle 4, 2015). La dernière partie de la séance consiste alors à « *relancer* » les binômes sur la même course au score (en indiquant à nouveau le trajet envisagé, mais dans une autre couleur de stylo), en vue d'inciter les élèves à envisager ensemble les meilleures corrections à apporter à leur trajet initial.

Ces situations attestent pleinement du caractère spécifique et original de l'EPS, cela d'autant plus que les expériences sont vécues en dehors des limites spatiales de l'établissement, conférant ainsi un sentiment décuplé de « liberté » pour relancer l'engagement, parfois « mesuré » dans ce collège (fiche contexte).

- Argument 2 : « *Les méthodes et les outils pour apprendre* » (domaine 2 du socle), c'est aussi « *construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuels ou collectifs* » (Programme d'EPS pour le cycle 4, 2015). Cette compétence travaillée participe également à la réussite de tous les collégiens car quelles que soient les matières d'enseignement, « *apprendre c'est avoir un projet, c'est se projeter différent dans le futur* » (P.Meirieu, *Apprendre, oui mais comment*, ESF, Paris, 1988). Dans l'établissement cité en référence, cette capacité à se mettre en projet entre particulièrement en résonance avec « *l'apprentissage de l'autonomie engagé progressivement dès la 6<sup>ème</sup> dans le but de former un citoyen cultivé, lucide et autonome* » (fiche contexte) car apprendre autour de projets, c'est inviter les élèves à être « *acteurs de leur propre formation* » (Mission du professeur, circulaire du 23 mai 1997). Voies originales de réussite en EPS, les APSA proposent de multiples projets pour apprendre autour de buts concrets : projet de course en demi-fond, projet collectif d'enchaînement, de numéro ou de chorégraphie en gymnastique rythmique, acrosport, arts du cirque ou danse, projet individuel d'enchaînement maîtrisé d'éléments gymniques combinant les actions de voler, tourner, se renverser en gymnastique sportive, ou encore projet de jeu simple en sport collectif lié à la progression de la balle ou aux tirs en situation favorable. Les projets en EPS sont « incarnés » par des conduites motrices et ils se construisent toujours autour d'expériences corporelles concrètes.

Autre avantage des projets : ils favorisent souvent la participation de tous les élèves. Lorsqu'ils sont conduits individuellement ils reposent par principe sur une personnalisation des objectifs, apportant ainsi une réponse concrète à la « *forte hétérogénéité* » et à la « *grande mixité* » relevées au sein de cet EPLE (fiche contexte). Lorsqu'ils sont conduits en groupes restreints, ils favorisent l'intégration de tous les membres, permettant même concrètement « *d'apporter de l'aide aux élèves en difficulté* » (fiche contexte) par un principe d'enseignement mutuel.

Du côté des procédures d'enseignement, il s'agit d'aider les élèves à identifier individuellement ou collectivement les conditions de l'action, les conditions de sa réussite ou de son échec, pour élaborer un projet d'action personnel ou concerté et le mettre en œuvre. Concrètement, quatre grandes conditions sont à réunir par le professeur : une communication dès le début de l'enseignement des modalités d'évaluation terminale pour mettre en perspective le travail à l'échelle de la séquence, un espace de liberté au sein duquel l'élève puisse opérer des choix individuels ou des choix collectifs concertés, la mise à disposition d'outils d'évaluation construits sur des critères de réussite simples et concrets pour juger des progrès et de l'avancement du projet (dans le cadre d'une évaluation formatrice par exemple), et une échéance clairement annoncée pour la réalisation individuelle ou collective du projet.

➔ **Exemple dans une activité du CA3 autour de l'attendu de fin de cycle « *participer activement au sein d'un groupe, à l'élaboration et à la formalisation d'un projet artistique* » et de la compétence visée « *élaborer et réaliser, seul ou à plusieurs, un projet artistique et/ou acrobatique pour provoquer une émotion du public* » (Programme d'EPS pour le cycle 4, 2015) : A CONSTRUIRE !**

- Argument 3 : L'enseignant d'EPS aide aussi les élèves à construire la compétence « *utiliser des outils numériques pour analyser et évaluer ses actions et celles des autres* » (Programme d'EPS pour le cycle 4, 2015). Cette compétence liée au domaine 2 du socle contribue à la réussite globale des élèves à l'Ecole car la maîtrise des outils numériques est une condition forte pour « *favoriser la réussite scolaire* », « *former des citoyens responsables et autonomes à l'ère du numérique* », et « *préparer les élèves aux emplois digitaux de demain* » (Plan numérique pour l'éducation, mai 2015). Au final, il s'agit de « *mieux préparer les élèves à être acteurs du monde de demain* » (*ibid.*). Notons que cette volonté de faire intégrer à tous les élèves cette « *culture numérique* » (Socle commun de connaissances, de compétence et de culture, 2015) répond aux principes d'une Ecole qui refuse toute exclusion et toute discrimination, car ne pas maîtriser aujourd'hui ces outils, c'est prendre le risque de la marginalisation (G.Babinet, *L'ère numérique, un nouvel âge de l'humanité*, Le passeur éditeur, Paris, 2014). C'est aussi une exigence très forte dans ce collège rural, une étude de l'INSEE de 2010 montrant que 70% des ménages d'agriculteurs possédaient Internet à la maison, contre 81% des employés, 84% des artisans et commerçants, et même 97% des cadres et professions libérales (Enquête Technologies de l'information et de la communication, INSEE, avril 2010).

Autour des apprentissages moteurs, les outils numériques sont utiles à l'évaluation formatrice, forme d'évaluation qui rend les élèves « *gestionnaires de la régulation de l'apprentissage* » en leur permettant « *de s'approprier les critères de réussite et de réalisation, d'anticiper et de planifier leurs actions, et d'autogérer leurs erreurs* » (G.Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, in Cahiers pédagogiques n°280, 1990). Impliqué au sein d'un dispositif où l'auto-évaluation est systématique et permet de contrôler ses progrès à partir de critères facilement manipulables, l'apprenant apprend à s'autoévaluer, et en apprenant en s'autoévaluant, il apprend à apprendre. Evidemment ces procédures qui utilisent les outils numériques comme instrument d'autocorrection des erreurs ne doivent pas prendre le pas sur le temps d'engagement moteur (M.Piéron, *Pédagogie des activités physiques et du sport*, Ed. Revue EPS, 1992), car l'engagement corporel constitue la spécificité de notre discipline, mais aussi son attrait pour les jeunes adolescents, surtout pour ces collégiens animés par une envie de « *se dépenser et vivre dans les leçons d'EPS des situations dynamiques* » (fiche contexte).

➔ **Exemple** : Avec une des classes de quatrième de ce collège dont c'est la seconde séquence de gymnastique sportive dans le cycle 4, l'enseignant vise la capacité à réaliser des éléments acrobatiques exploitant la verticale renversée tout en visant la compétence « *construire un regard critique sur ses prestations et celles des autres, en*

*utilisant le numérique* » (Programme d'EPS pour le cycle 4, 2015). Sur un atelier saut de lune avec aménagement matériel (plinthe en mousse), il a pris soin de symboliser à l'aide d'un schéma jouxtant l'atelier (affiche au mur, fiche-élément) la réalisation technique correcte, en « zoomant » sur la position du corps au moment de la pose des mains (alignement bras/tronc/jambes). Les élèves sont regroupés en triades : pendant que l'un effectue son saut, et que l'autre assure la parade, le dernier filme la prestation à l'aide d'une tablette numérique. La tablette numérique présente l'avantage de proposer le retour filmé très facilement, et immédiatement après le saut. Le sauteur exécute trois essais à la suite afin de profiter des informations de retour fournies par la tablette et des informations intéroceptives du saut encore en mémoire de travail. Il s'agit bien d'une évaluation formatrice, car l'exécutant est mis en condition de s'approprier de façon active les règles d'action efficaces en opérant une comparaison systématique entre ses sensations (feedback intrinsèques), la description rétroactive de sa position par la tablette numérique, et la réalisation correcte schématisée. Pour favoriser la démarche d'autocorrection des erreurs et d'appropriation des critères de réalisation, l'enseignant sollicite la verbalisation en questionnant chaque triade : que faire pour parvenir à l'alignement ? Pourquoi cette fois as-tu réussi ? Sur quoi dois-tu porter ton attention la prochaine fois ?, etc.

Ce dispositif qui place l'élève en situation d'être « *le propre architecte de son savoir* » (E.Cauzinille- Marmèche, 1990) a enfin l'avantage de favoriser « *l'apprentissage de l'autonomie* », autre axe fort du projet EPS.

- **Argument 4** : Le domaine 4 du socle commun (Les systèmes naturels et les systèmes techniques) souligne que l'élève « *est conscient des enjeux de bien-être et de santé des pratiques alimentaires et physiques. Il observe les règles élémentaires de sécurité liées aux techniques et produits rencontrés dans la vie quotidienne* ». L'éducation à la santé est un enjeu fort de l'Ecole d'aujourd'hui, elle contribue aussi fortement à la réussite de l'enseignement et à l'« *épanouissement* » (fiche contexte) des élèves. Toutes les disciplines, avec leurs moyens propres, doivent y participer (et même l'ensemble des acteurs du collège, par exemple dans le cadre des Comités d'Education à la santé et à la Citoyenneté). En EPS, ces acquisitions s'incarnent dans la compétence générale « *apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière* » (Programme d'EPS pour le cycle 4, 2015). Avec les élèves du collège cité en référence chez qui « *le besoin de jouer* » est important (fiche contexte), il nous semble utile de travailler la compétence « *adapter l'intensité de son engagement à ses possibilités pour ne pas se mettre en danger* » (Programme d'EPS pour le cycle 4, 2015) à partir d'une éducation à la prise de risque.

Du côté des procédures, nous pensons que cette éducation est avant tout une éducation au choix qui ne peut être pilotée de l'extérieur : l'élève mesure la portée de ces décisions dans des situations présentant un niveau non nul de risque subjectif : « *c'est parce qu'il y a sentiment de la présence du risque qu'il y a recherche et construction active de la sécurité* » (J.-F.Castagnino, 2000). Dans les activités présentant un risque subjectif, l'enseignant veille prioritairement à minimiser le risque objectif, par exemple en sécurisant la pratique par des dispositifs efficaces de sécurité passive. Dans un contexte de choix, l'erreur doit être possible sans que celle-ci n'affecte l'intégrité physique des élèves (Risque particuliers à l'enseignement de l'EPS et au sport scolaire, circulaire du 13 juillet 2004). Cette éducation à la prise de risque s'inspire de la théorie homéostatique de Wilde (1988), reposant sur la régulation cognitive des notions de risque préférentiel et de risque perçu (D.Delignières, *Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque*, in Cognition et performance, Paris, INSEP, 1993). D'après cette théorie, l'éducation au risque se conçoit dans le réalisme du risque perçu (apprendre à percevoir le risque d'une situation en fonction de ses capacités), et dans l'ajustement « optimal » du risque préférentiel (le risque qui procure aux sujets le meilleur niveau de dissonance cognitive). L'enseignant veille particulièrement à donner des informations aux élèves les renseignant sur leur niveau de maîtrise dans une APSA (fiche individuelle par exemple où différents niveaux sont à faire valider), et il rend visible l'évolution du risque pour aider l'élève à hiérarchiser le risque car mieux connaître quelque chose, c'est souvent pouvoir le comparer. Des « situations feux verts » donnent le droit d'accéder à une situation plus risquée, facilitant ainsi la visibilité des pré-requis nécessaires à l'évolution des conduites motrices. Enfin, le professeur d'EPS associe à chaque situation un critère de réussite simple et concret pour le rendre contrôlable par l'élève lui-même, en vue de solliciter les processus d'auto-évaluation à l'origine de la régulation de la prise de risque. La confrontation au risque aide les élèves à « *se connaître* » (fiche contexte), tout en répondant aussi au « *besoin de s'affirmer* » (*ibid.*) par le levier de la confiance en soi.

- ➔ **Exemple** : Ainsi dans l'activité escalade (CA 2) avec une classe de cinquième de ce collège, l'un des attendus de fin de cycle est de « *gérer ses ressources pour réaliser en totalité un parcours sécurisé* » (Programme d'EPS pour le cycle 4, 2015). Dès le début de la séquence d'enseignement, l'enseignant est très directif sur le respect des règles de sécurité passive, et il s'attache en priorité à enseigner la façon de s'équiper avec le harnais, savoir l'ajuster, vérifier les retours de sangle, réaliser son nœud d'encordement, ainsi que la méthode de l'assurage en moulinette à 5 temps en contrôlant la tension de la corde (tendre sans tirer). Les trinômes sont constitués avec au moins un élève par groupe ayant déjà pratiqué l'escalade dans le cycle 3 (le contexte rappelle à ce sujet une « *pratique régulière des enfants à l'école élémentaire* »). Avec une classe de cinquième, l'enseignant se réserve encore le droit de donner le « feu vert pour la grimpe » une fois que grimpeur, assureur et contre-assureur sont prêts. Puis d'une séance à l'autre, les élèves sont placés en situation de gérer leur niveau de risque perçu et de risque préférentiel en choisissant la voie qu'ils désirent monter en moulinette (ce qui participe aussi à « *l'apprentissage de l'autonomie* »). La cotation des voies est clairement précisée sur un document individuel, sur lequel chaque élève fait valider les voies réussies, et indique la hauteur atteinte pour les autres. Les pratiquants apprennent ainsi à s'engager avec calme, concentration et lucidité, à « *évaluer les risques* » et parfois « *à renoncer* » (Compétence visée pour le cycle 4, 2015). Par une confrontation permanente entre les

possibles personnels et les possibles situationnels, ils construisent une éducation active à la prise de risque, tout en « *développant leur motricité* » (Compétence générale 1, Programme 2015).

➔ **Autre exemple à construire autour de l'activité VTT, dont la sécurité est importante à enseigner, car dans un collège rural, beaucoup d'élèves se déplacent à vélo :**

- **Argument 5** : « *S'impliquer dans les EPI afin de donner du sens aux apprentissages scolaires* » est un des axes retenus par le projet d'EPS (fiche contexte). Se mettre en projet est une méthode pour apprendre (compétence générale 2) susceptible de concrétiser de ce que M.Develay appelle « l'apprends-tissage », c'est-à-dire l'articulation de plusieurs domaines de savoirs (*Pour une épistémologie des savoirs scolaire*, in Revue Pédagogie Collégiale n°1, 1993). Les nouveaux programmes insistent sur ce principe : les disciplines d'enseignement ne doivent pas rester « dans leur coin » au risque du « monumentaliste », lorsque les savoirs restent « *fermés sur eux-mêmes, frappés d'autisme épistémologique, et en particulier devenus muets sur leurs raisons d'être* » (Y.Chevallard, *Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui*, Intervention au colloque Défendre et transformer l'école pour tous, Marseille, 1997). La réussite scolaire de tous dans la société complexe au sein de laquelle nous vivons suppose des regards croisés pour mieux appréhender le monde, car « *toute connaissance partielle est mutilante* » (E.Morin, *Relier les connaissances, le défi du XXIe siècle*, Le Seuil 1999). D'ailleurs, les « vraies » compétences se définissent par la mobilisation d'un ensemble de ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour faire face à une situation complexe ou inédite : il faut souvent pour cela « articuler » des éléments appartenant à des champs disciplinaires différents. C'est pourquoi un travail interdisciplinaire peut s'engager entre les collègues de l'établissement, autour d'un Enseignement Pratique Interdisciplinaire (EPI) débouchant sur un projet ambitieux. Cette expérience mémorable sera de nature à « *donner du sens aux apprentissages scolaires* », pour apporter une solution concrète au « *manque d'engagement (...) donnant souvent finalement des résultats moyens* » (fiche contexte). La mise en projet pour de jeunes adolescents en effet, c'est souvent de l'auto-détermination, et l'auto-détermination, c'est le sentiment de liberté que recherchent souvent les collégiens (D.Marcelli, *Désirs d'indépendance*, in Sciences et Vie Hors-Série n°188, 1994). C'est pourquoi les EPI sont aussi un remède possible contre les discriminations et donc une solution d' « inclusion » : ils peuvent en effet changer la représentation de l'Ecole, et « réconcilier » les élèves à risque de décrochage avec le système scolaire, car en se sentant moins infantilisés et en vivant des expériences enrichissantes et épanouissantes, ces filles et ces garçons peuvent retrouver le chemin de la fierté et de la réussite.

➔ **Exemple** : Avec une classe de troisième de ce collège, le second cycle de VTT s'est achevé et la compétence de fin de cycle « *gérer ses ressources pour réaliser en totalité un parcours sécurisé* » (Programme d'EPS pour le cycle 4, 2015) a été construite : tous les élèves sont capables de « choisir et conduire un déplacement, en utilisant la trajectoire la mieux adaptée au relief d'un parcours varié quant à la nature du sol, avec quelques obstacles et variations de pente, tout en assurant sa sécurité et celle des autres ». Les enseignants d'EPS, de Sciences de la Vie et de la Terre, d'Histoire-géographie, et de Technologie souhaitent « faire vivre » les compétences construites en leur permettant de s' « opérationnaliser » dans un projet concret tout en « participant à l'ouverture culturelle des élèves grâce aux différents stages » (projet EPS) et en « permettant le développement culturel et sportif du collège afin d'aider chaque élève à trouver des sources de motivations et des occasions de s'ouvrir sur le monde » (projet d'établissement). Le thème de cet EPI est de « se préparer physiquement et matériellement pour découvrir le patrimoine culturel et le milieu naturel à vélo », et il s'agit concrètement de préparer et réaliser quatre jours de découverte de la région attenante à l'établissement au mois de juin.

Du côté de l'enseignant d'Histoire-Géographie, les parcours sont choisis et préparés en amont à l'aide du planificateur de parcours en ligne « *Openrunner* » pour constituer un tracé qui enchaîne des « check point » historiques incarnés par des sites remarquables, ce qui permet aussi de mobiliser les connaissances et compétences en cartographie. Ainsi sont abordés concrètement trois thèmes du programme du cycle 4 « *se repérer dans le temps : construire des repères historiques* », « *se repérer dans l'espace : construire des repères géographiques* », et « *s'informer à l'aide du numérique* » (Programme d'Histoire-géographie pour le cycle 4, 2015).

Du côté de l'enseignant de Sciences de la Vie et de la Terre, toute la nutrition est envisagée en amont : la composition des repas (menus), mais aussi l'alimentation et l'hydratation à l'effort. Les indices de fatigue repérables sur le corps humain sont aussi étudiés et expliqués (fréquence cardiaque, douleurs musculaires, sensations de faim ou de soif) afin que les élèves puissent les contrôler sur leur propre fonctionnement corporel. Ainsi est abordée concrètement et autour de la mise en jeu concrète de l'activité physique la thématique du programme « *Le corps humain et la santé* », et notamment les connaissances et compétences associées « *expliquer comment le système nerveux et le système cardiovasculaire interviennent lors d'un effort musculaire, en identifiant les capacités et les limites de l'organisme* » et « *relier la nature des aliments et leurs apports qualitatifs et quantitatifs pour comprendre l'importance de l'alimentation pour l'organisme (besoins nutritionnels)* » (Programme de SVT pour le cycle 4, 2015).

Du côté de l'enseignant de Technologie le matériel est présenté en préparé en amont (architecture du vélo, fonctionnement de la transmission, etc.), vérifié au début et au terme de chaque demi-journée (à partir d'une « check-list avant de rouler »), et réparé le cas échéant (crevaisons, réglages des freins, des dérailleurs). Cette implication des élèves dans l'entretien, le nettoyage, et les petites réparations est l'occasion de mettre en application les connaissances sur les matériaux, en plus de « *s'approprier un cahier des charges* », et

« associer des solutions techniques à des fonctions » (Compétences travaillées, Programme de Technologie pour le cycle 4, 2015).

Concernant le déroulement du stage, la classe est séparée en quatre groupes de six élèves (chaque groupe avec un enseignant), afin de prendre en compte le niveau de pratique et la condition physique des garçons et des filles, même les « quelques élèves en surpoids » (fiche contexte). D'une demi-journée à l'autre, les élèves peuvent changer de groupe selon leur niveau de fatigue (à partir d'indicateurs objectifs présentés et expliqués en SVT). Quant aux élèves inaptes, ils sont fortement impliqués dans le projet, notamment dans l'organisation des aspects logistiques (transport, matériel hébergement, etc.), dans la conception des circuits, ainsi que dans la préparation, l'entretien et la réparation des vélos. Chaque journée, les efforts physiques fournis permettent de réaliser entre 20 et 40 kilomètres de vélo (sur un parcours à faible dénivelé), avec de nombreux arrêts à l'endroit des sites remarquables prévus par le tracé. Les élèves les plus éloignés de la pratique physique et sportive sont fatigués, mais ils se sentent fiers de réussir quelque chose dont ils ne se pensaient pas capables, ce qui rejaillit positivement sur leur engagement (fiche contexte).

Enfin la finalisation de cet EPI sous la forme d'un stage permet de « découvrir la vie en collectivité et les règles qui vont avec » (projet d'EPS, fiche contexte).

En « donnant du sens aux apprentissages scolaires » (fiche contexte), cet EPI crée les conditions d'une expérience originale à forte résonance émotionnelle à partir de ce qui fait la spécificité de l'EPS : l'engagement corporel et la dépense physique. Nous espérons que ce type d'expérience puisse aussi « impacter » favorablement les élèves à risque de décrochage, en leur permettant de connaître une voie inédite de réussite.

## **Partie 2 : participer à la réussite de tous par la construction des compétences travaillées relatives à la compétence générale 3.**

- **Argument 1** : « Respecter, construire et faire respecter règles et règlements » (Programme d'EPS pour le cycle 4, 2015) est une compétence travaillée liée au domaine 3 du socle : « la formation de la personne et du citoyen » (2015). Elle contribue à la réussite des élèves à l'Ecole car apprendre à résoudre les conflits sans agressivité, éviter le recours à la violence, faire preuve d'empathie et de bienveillance, comprendre et respecter les règles communes, sont des acquisitions qui en soi définissent la réussite de l'éducation, mais qui en plus sont des « leviers » pour réussir sa scolarité dans toutes les matières d'enseignement. Certains élèves en effet sont en décrochage scolaire car ils n'ont pas intégré le principe de la réciprocité des droits et des devoirs (P.Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, Paris, 8<sup>e</sup> édition 2015). Le collège cité en référence ne semble pas présenter des problèmes particuliers de violence ou des difficultés avérés de rapport à la règle. Néanmoins un des axes du projet EPS est de « découvrir la vie en collectivité et les règles qui vont avec » (fiche contexte).

En EPS, la citoyenneté a l'avantage de pouvoir être vécue en actes, autour de la pratique des APSA. « Respecter, construire et faire respecter règles et règlements » n'est pas une compétence qui se décrète ou qui se déclame, mais une compétence qui se construit dans la relation aux autres. Selon l'expression de M.Develay, l'Ecole doit être un « lieu d'émergence de la loi et pas uniquement le lieu d'application des règlements » (*Donner du sens à l'école*, ESF, Paris, 1996).

Du côté des procédures, l'enseignant peut d'abord s'appuyer sur les activités qui proposent de la confrontation et/ou de la collaboration pour faire expérimenter, dans la pratique, l'apprentissage des droits et des devoirs. Certaines activités du champ d'apprentissage 4 (sports collectifs, sports d'opposition interindividuelle) reposent sur le principe de réciprocité : si je peux jouer, c'est que l'autre respecte les règles, et s'ils ne respectent plus les règles, je ne peux plus jouer. Ensuite l'enseignant s'attache à concevoir des procédures qui aident les jeunes adolescents à passer : « de l'anomie à l'hétéronomie (vers l'obéissance), de l'hétéronomie à l'autorégulation (vers l'intégration), et de l'autorégulation à l'autonomie (vers une capacité à négocier) » (J.-A.Méard et S.Bertone, *L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS*, Revue EPS n°259, 1996). Apprendre dans le domaine des règles sociales consiste alors à passer d'un respect imposé de la règle (« c'est comme ça parce que c'est comme ça »), à un respect intégré (la règle acquiert du sens, elle est reconnue et acceptée), puis à un respect négocié (capacité à amender, à inventer une règle). J.-A.Méard et S.Bertone (ibid.) proposent par exemple à des élèves de sixième de construire eux-mêmes progressivement un règlement de sport collectif non institutionnalisé (le football multi-ballons), avec la consigne d'introduire des règles nouvelles à chaque fois que le jeu était remis en cause (problème de sécurité, de comptabilisation des buts, de continuité du jeu, ou de déséquilibre du rapport de force attaque/défense, ...). L'hypothèse des auteurs est que le travail autour d'un type de règles (ici les règles sportives) peut « contaminer » d'autres types de règles (de civilités, de vie scolaire, institutionnelles, sociétales...).

### → Exemple :

Evidemment, même si le rapport à la règle se construit « de l'intérieur » à partir d'un principe d'implication qui favorise la réussite de tous, cette appropriation active ne signifie pas l'abandon, par l'enseignant, de son autorité (E.Flavier, *La citoyenneté ; entre règles communes et liberté individuelle*, in *La citoyenneté*, coordonnée par A.André, Ed. Revue EPS, Paris, 2014). Mais c'est une autorité « éducative » et non « autoritariste » (B.Robbès, *L'autorité éducative dans la classe*, ESF, Paris, 2010), une autorité où l'enseignant explique mais ne se justifie pas, et une autorité construite autour de « lignes jaunes » non négociables (J.L.Ubaldi, *L'EPS dans les classes difficiles : entre fils rouges et lignes jaunes*, Dossier EPS n°64, Ed. Revue EPS, Paris, 2006).



- Argument 2 : Une autre compétence travaillée liée au domaine 3 du socle est de « *Prendre et assumer des responsabilités au sein d'un collectif pour réaliser un projet ou remplir un contrat* » (Programme d'EPS pour le cycle 4, 2015). Partagée par l'ensemble des matières d'enseignement, cette compétence est un élément fort de la réussite scolaire car l'École d'aujourd'hui participe à la construction d'un citoyen « acteur » de sa participation à la vie sociale, et pas seulement un citoyen « soumis » à la loi. Il s'agit de développer la responsabilité, l'engagement, l'initiative, la collaboration pour viser un élève « *socialement éduqué dans le souci du vivre ensemble* » (Programmes d'EPS, 2015). Autour des règles du jeu, du fonctionnement du groupe, de l'apprentissage, ou encore de la sécurité, l'EPS offre des nombreuses opportunités pour « *éduquer à la responsabilité* » via « *une autorité démocratique* » (D.Lantz et col., *Eduquer à la responsabilité en EPS : vers une autorité démocratique*, in La citoyenneté, coordonnée par A.André, Ed. Revue EPS, Paris, 2014). Dans l'établissement cité en référence, cette compétence entre en résonance avec la volonté affichée de « favoriser l'épanouissement » et « améliorer l'estime de soi » (axes du projet d'établissement), et avec « le besoin de s'affirmer », « l'apprentissage de l'autonomie », et le constat d'un « manque d'engagement » (fiche contexte). Prendre et assumer des responsabilités pour des adolescents en effet, cela permet de « fait grandir » autour d'un espace de liberté contrôlé par l'enseignant, une espace de plus en plus élargi de la sixième à la terminale. En éducation physique, pour le collège rural dont il est question, cet espace de choix et de décision pour être un « acteur » et non un simple « consommateur » de l'École s'inscrit le long d'une progressivité didactique, avec une implication des adolescents dans des projets de plus en plus ambitieux. Ces projets sont autant de « ressorts pour l'action », car la participation prend alors du sens vers la réalisation d'un objectif concret, un objectif si possible à haute valeur ajoutée, mais toujours un objectif de réalisation motrice pour respecter la spécificité de l'EPS.

➔ Exemple : avec une classe de troisième de ce collège, l'enseignant organise pour l'activité arts du cirque (CA 3) une progression didactique autour de l'attendu de fin de cycle « *participer activement au sein d'un groupe, à l'élaboration et à la formalisation d'un projet artistique* » (Programme d'EPS pour le cycle 4, 2015). La mise en projet collective dans cette activité permet aussi d'entrer en résonance avec l'axe « découvrir la vie en collectivité et les règles qui vont avec » du projet d'EPS (fiche contexte). Nous pensons que les arts du cirque présentent l'avantage d'être moins marqués par une représentation des APSA influencée par les images médiatique, et ils facilitent les projets collaboratifs entre filles et garçons, sans enjeu compétitif. Les premières séances sont surtout l'occasion de présenter les acrobaties, les équilibres et les jonglages, pour apprendre à mieux les maîtriser (compétence travaillée relative à la compétence générale 1 : « *acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficacité* »). Mais l'essentiel du cycle s'organise sous la forme d'une mise en projet autour d'un but concret : la réalisation d'une pièce collective, par groupes affinitaires de 3 à 5 élèves, pièce collective identifiée par un « thème » choisi par le groupe. En exploitant au sein d'un projet commun les qualités de chaque élève (jonglage et/ou acrobatie et/ou équilibre et/ou mise en scène et/ou invention), le cycle permet à tous de se sentir utiles à la réussite du groupe, y compris les « quelques élèves en surpoids » (fiche contexte). A chaque séance, quelques exercices « dirigés » précèdent une phase de « dévolution » (Brousseau, 1998) au sein de laquelle les élèves échangent, inventent, construisent, répètent, affinent...

Dans le cadre d'un EPI mené avec l'enseignant de français, le projet trouvera une finalisation à haute valeur perçue dans la mise en scène d'une représentation théâtrale présentée à l'ensemble des partenaires de l'établissement et des parents. Cette représentation théâtrale incarnera ici une véritable « tâche complexe », c'est-à-dire une tâche mobilisant l'ensemble des compétences travaillées, avec un croisement entre deux enseignements. La réussite de cette démarche suppose en effet des projets suffisamment mobilisateurs, des projets originaux et attractifs qui parfois « sortent des murs de l'École », ou font « éclater » les barrières disciplinaires. Ainsi se concrétise aussi un axe fort du projet d'établissement qui est de « permettre le développement artistique, culturel et sportif du collège afin d'aider chaque élève à trouver des sources de motivation et des occasions de s'ouvrir sur le monde » (fiche contexte). La finalisation que nous proposons constituera sans doute pour ces élèves en quête d'une image favorable d'eux-mêmes (fiche contexte) une expérience mémorable, un levier exceptionnel de réconciliation narcissique, de confiance en soi, et d'épanouissement personnel.

Avec la mise en projet collective nous espérons concourir à la réussite et à l'épanouissement des adolescents en leur faisant changer de regard sur leur statut de collégien, et en construisant en la vivant « de l'intérieur » la notion de responsabilité. Mais les élèves n'« accrochent » pas toujours à la démarche de projet, laquelle est parfois menacée par les dérives d'une EPS « papier/crayon ». Avec ces élèves particulièrement réfractaires à une EPS centrée sur la métacognition (besoins de « jouer », de « se dépenser », de « vivre des situations dynamiques »), les leçons doivent être focalisées sur la mise en jeu concrète du corps, source de plaisir et d'émotions, et emblème de l'originalité de l'EPS.

- Argument 3 : Réussir à l'École suppose aussi de savoir « *agir avec et pour les autres, en prenant en compte les différences* » (compétence travaillée de la 3<sup>e</sup> compétence générale, programme EPS du cycle 4, 2015). Cet axe est d'autant plus important dans ce collège que « l'analyse des données APAE fait apparaître une forte hétérogénéité et une grande mixité au sein de cet EPLE », et que « les élèves sont issus de milieux sociaux très divers », avec « la présence de quelques élèves en surpoids dans chaque classe » (fiche contexte). Nous pensons que l'EPS offre un panel de situations spécifiques et originales pour apprendre à interagir avec ses pairs, c'est-à-dire pour apprendre à communiquer, coopérer, collaborer, aider, partager, en faisant preuve « *d'empathie et de bienveillance* » (Socle commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, 2015). Avec A.André, nous pensons notamment que « la

coopération permet d'atténuer les différences en rassemblant les membres des différents groupes autour d'un but commun », et que « l'égalité de statut entre les partenaires est une condition de l'atténuation des discriminations » (*La citoyenneté : entre égalité et diversité*, in *La citoyenneté*, Ed. Revue EPS, Paris, 2014). Les différences peuvent même être une richesse lorsqu'elles permettent de créer de la diversité au service de réalisations motrices collaboratives. Il s'agit de s'appuyer sur les qualités spécifiques des uns et des autres, en mettant l'hétérogénéité au service de la complémentarité des qualités, pour plus d'efficacité des conduites motrices. C'est notamment le cas en acrosport, activité au sein de laquelle les rôles de voltigeur, porteur et aide peuvent convenir plus particulièrement aux ressources motrices de tel ou tel (en évitant néanmoins les spécialisations excessives).

→ **Exemple** : Ainsi dans l'activité course d'orientation avec une classe de sixième, l'enseignant organise une progression didactique dans la continuité des acquisitions de l'école élémentaire (« Un vécu sportif existe à l'arrivée en 6<sup>ème</sup> grâce à une pratique régulière des enfants à l'école élémentaire en toute sécurité »). Il vise notamment la compétence « *adapter son déplacement aux différents milieux en tenant compte du milieu et de ses évolutions (végétation)* » (Programme d'EPS pour le cycle 3, 2015). A l'approche de la fin du cycle, une fois que les élèves ont intégré les règles de sécurité, avec une parfaite maîtrise des lignes d'arrêt, l'enseignant propose une situation avec des trinômes formés sur des ressources physiologiques comparables (VMA proches). Il veille à réunir les leaders, de façon à favoriser des échanges équilibrés au sein des groupes ainsi constitués. Il propose deux parcours dans un milieu nettement circonscrit : un parcours assez long mais plus facile à suivre, avec des chemins clairement définis sur la carte, et un parcours empruntant des sentiers beaucoup moins lisibles et « évidents ». Des points sont attribués aux balises entre 5 et 20 selon leur difficulté d'accès. Ce dispositif doit permettre de réussir par des stratégies différentes, ouvrant la voie à la possibilité de gérer opportunément les ressources du groupe (même les élèves en surpoids). Le parcours choisi doit être tracé en amont par les élèves, et en vue de favoriser la discussion et l'élaboration collective de cet itinéraire (qui représente le projet d'action), l'enseignant impose cinq minutes d'échange avant de partir. Il espère que les élèves, portés par un « *débat d'idées* » (D.Deriaz, B.Poussin, J.-F.Gréhaigne, revue EPS n°273, 1998), se mettent en projet en identifiant collectivement les conditions de réussite de l'action. On peut faire l'hypothèse que les adolescents s'investiront dans ce projet collectif, en intégrant autour de l'action motrice les conditions du dialogue en société : défendre son point de vue, mais aussi se décentrer pour écouter l'autre, négocier, et même parfois renoncer.

→ **Autre exemple centré sur l'acceptation des différences de genre (proposé par A.André et col., *La citoyenneté : entre égalité et diversité*, in *La citoyenneté*, Ed. Revue EPS, Paris, 2014)** : « En danse, des élèves de quatrième répartis dans des groupes mixtes sont amenés à créer et à interpréter une chorégraphie sur le thème des relations fille et garçons. Dans un premier temps, un apport technique sur des formes corporelles issues de styles différents (modern jazz, hip-hop) est transmis aux élèves. Puis ils sont amenés à concevoir une chorégraphie. Celle-ci est composée des trois tableaux : le défi, le rejet, et la cohésion. Cette forme de pratique articule à la fois des valeurs masculines liées au défi, au spectaculaire (acrobaties) et des valeurs féminines liées au partage émotionnel et à la coopération. Dans ces exemples, c'est la coopération entre filles et garçons, à travers les échanges, qui permet d'enrichir la chorégraphie et d'amplifier l'effet émotionnel produit. La différence pourrait ainsi constituer un levier pour favoriser l'équité et la solidarité entre les sexes, caractérisant une vision actuelle de la citoyenneté ».

Néanmoins, « *l'influence de la coopération doit être nuancée* » car « *en cas d'échec, la faute peut être reportée sur les membres de l'exogroupe* » (A.André et col., *La citoyenneté : entre égalité et diversité*, in *La citoyenneté*, Ed. Revue EPS, Paris, 2014). C'est pourquoi il faut instaurer les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise (P.Sarrazin, D.Tessier, D.Trouilloud, *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches*, in *Revue française de pédagogie* n°157, 2006), et privilégier les buts collectifs dont les succès ou l'échec ne dépendent que du groupe (pour rendre difficile l'évaluation de la part de chacun dans le résultat final).

- **Argument 4** : Toujours dans la perspective d' « *assumer des rôles et des responsabilités* » (compétence générale 3), et notamment « *agir avec et pour les autres* » (compétence travaillée relative au domaine 3, Programme de l'EPS du cycle 4, 2015), nous envisageons dans ce collège de concevoir et mettre en œuvre des procédures qui s'inspirent de l'ancien modèle de l'enseignement mutuel : « *le plus capable servant de modèle à celui qui l'est le moins* » (J.Hamel, 1818). Ces procédures permettent « d'apporter de l'aide aux élèves en difficulté » pour « favoriser la réussite de tous » en sollicitant aussi fortement « l'apprentissage de l'autonomie » (fiche contexte). Nous approchons ici le « *niveau souhaitable de pédagogie différenciée* » (Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS, Revue EPS n°241, 1993) : l'hétérogénéité des élèves est exploitée pour que tous apprennent plus et mieux. J.Lave (1997) notamment a mis en avant la notion de compagnonnage cognitif pour traduire l'idée selon laquelle au sein d'une communauté de pratique, l'apprentissage évolue grâce aux interactions sociales collaboratives, dans le cadre de relations de tutelle entre les apprenants plus avancés et les apprenants novices. Au sein du paradigme de l'action située, C.De Keukelaere et al. ont de leur côté montré les processus de « *co-construction de connaissances chez les élèves en EPS au cours d'une situation d'apprentissage en volley-ball* » (in *Revue STAPS* n°79, 2008).

Du côté des procédures, l'enseignant organise alors des sous-groupes hétérogènes à partir du groupe classe pour créer des interactions sociales dissymétriques et il délègue des rôles spécifiques pour créer des relations de tutelle entre des élèves aux pouvoirs moteurs différents.

→ **Exemple** : Ainsi pour une classe de troisième dans le second cycle de gymnastique sportive, l'enseignant attend de ses élèves qu'ils soient capables de présenter un enchaînement maîtrisé d'éléments gymniques combinant les actions de « voler, tourner, se renverser » dans la perspective de l'attendu de fin de cycle « mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer composer et interpréter une séquence artistique ou acrobatique » (Programme d'EPS pour le cycle 4, champ d'apprentissage 3, 2015).

Au début du cycle (avant la phase de conception autonome de l'enchaînement), il organise le travail dans la classe sous la forme d'un circuit à différents agrès, afin d'augmenter le répertoire gymnique de son groupe grâce à l'apprentissage d'éléments coordonnant les actions de tourner, voler et se renverser, avec et sans appuis manuels sur les agrès. Sur chaque poste de travail, les adolescents sont regroupés par groupes hétérogènes de quatre élèves. A chaque rotation, et pendant environ 2-3 minutes, un « messenger M » reste sur l'atelier et accueille pour quelques minutes les nouveaux arrivants en vue de « transmettre impressions, conseils de l'enseignant, « trucs » expérimentés par le groupe, solutions possibles, etc. » (L.Thomas, J.Fiard, C.Soulard, G.Chautemps, *Gymnastique sportive*, Ed. Revue EPS, Paris, 1989). Les consignes supplémentaires, les conseils donnés par l'enseignant ne se perdent pas avec la rotation, et le messenger M, « pour un temps pédagogue, se doit de clarifier ses idées à propos de ce que le groupe vient de vivre, voire de démontrer lui-même » (ibid.). Après quelques minutes, il rejoint la nouvelle situation.

Grâce à ce type de dispositif, l'enseignant poursuit de façon simultanée et originale des objectifs « moteurs » (maîtriser des éléments gymnastiques), et des objectifs d'attitude et de méthode en lien avec le socle (observer, aider, coopérer, communiquer, se responsabiliser), tout en satisfaisant le « besoin de s'affirmer » des élèves (fiche contexte). C'est cet ensemble en interaction qui contribue à la réussite de tous les élèves à l'Ecole.

### Partie 3 : participer à la réussite de tous par la construction des compétences travaillées relatives aux compétences générales 1 et 5

- **Argument 1** : En vue de « développer sa motricité » (compétence générale 1), l'élève en EPS a besoin d'« acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficacité » (compétence travaillée, Programme d'EPS pour le cycle 4, 2015). La réussite et l'épanouissement des élèves ne peuvent s'envisager sans pouvoirs moteurs nouveaux, sans techniques motrices produisant des effets avérés sur l'environnement physique et humain. Des conduites motrices plus efficaces sont en effet la condition première pour favoriser « la réussite de tous », pour « améliorer l'estime de soi et les ambitions de chaque élève », en répondant positivement « au besoin de s'affirmer » (fiche contexte).

Dans la perspective de participer à la construction d'une véritable « intelligence motrice » (A.Piron, *Apprentissage moteur et intelligence motrice*, in Revue EPS n°329, 2008), l'enseignant d'EPS enseigne en combinant deux compétences travaillées rattachées à deux domaines de compétences différents : « acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficacité », et « s'approprier, exploiter et savoir expliquer les principes d'efficacité d'un geste technique ». La « vraie » réussite, celle qui participe pleinement à une « éducation » physique réussie, ce n'est pas seulement celle qui permet de réaliser des gestes sportifs ou artistiques nouveaux, mais c'est celle qui permet de « réussir et comprendre » (J.Piaget, 1974). En d'autres termes, l'EPS favorise l'épanouissement des élèves et le développement de leur potentiel en leur permettant de réussir, tout en les aidant à comprendre les conditions de cette réussite. Il s'agit de faire, et s'approprier les principes du faire.

Du côté des procédures d'enseignement, le professeur d'EPS déploie des dispositifs favorisant l'articulation des buts, des réalisations, et des résultats. Il s'agit surtout de développer l'expertise à s'autoévaluer, laquelle est la base de l'évaluation formatrice (G.Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, in Cahiers pédagogiques n°280, 1990) : l'élève apprend en s'autoévaluant, et en apprenant à s'autoévaluer, il perfectionne la connaissance de ses propres processus cognitifs (B.Noël, *La métacognition*, De Boeck, Bruxelles, 1991). L'aménagement matériel du milieu et l'usage de dispositifs numériques d'enregistrement sont aussi des leviers qui favorisent la prise de repères sur soi, sur les autres, et sur l'environnement.

→ **Exemple** : Avec une classe de troisième dont c'est le second cycle d'enseignement de badminton dans ce collège, l'enseignant vise l'attendu de fin de cycle « réaliser des actions décisives en situation favorable afin de faire basculer le rapport de force en sa faveur » (Programme d'EPS pour le cycle 4, 2015). A l'occasion de la première leçon, il organise une évaluation diagnostique plaçant les élèves en situation de co-évaluation dans une situation de référence « d'opposition réelle et équilibrée » (ibid.) sur un terrain aux dimensions réglementaires. Chaque joueur est observé par un camarade qui note sur une feuille représentant le terrain adverse les endroits où sont envoyés les volants, en entourant ceux qui provoquent la rupture de l'échange. En permettant aux élèves d'avoir un retour informatif sur leur match (le « nuage » des points de retombée du volant), l'enseignant espère les aider à prendre conscience des conditions de la réussite, notamment la mise en œuvre de coups et trajectoires variés pour « répondre aux « contraintes de l'affrontement » (ibid.). Savoir ce que l'on fait est une des conditions pour « ne pas faire comme d'habitude », déclencher les processus auto-adaptatifs permettant l'apprentissage, identifier les conditions de la réussite motrice, et au-delà répondre au « besoin de se connaître » (fiche contexte).

Attention néanmoins, les élèves de ce collège se caractérisent par « un vécu sportif » conséquence d'« une pratique régulière à l'école élémentaire », et ils ont besoin de « jouer », de « se dépenser et vivre dans les leçons d'EPS des situations dynamiques » (fiche contexte). C'est pourquoi les procédures métacognitives ne doivent jamais prendre le pas sur le temps d'engagement moteur, d'autant que l'engagement corporel autour d'APSA sources d'émotions et de sensations est ce qui incarne la spécificité et l'originalité de notre discipline.

- Argument 2 : La réussite à l'École via la réussite en EPS suppose aussi que l'élève apprenne à « *communiquer des intentions et des émotions avec son corps devant un groupe* » (compétence travaillée, domaine 1 du socle). Du côté de l'observateur ou du spectateur, cet usage expressif du corps sollicite aussi « *les bases d'une attitude réflexive et critique vis-à-vis du spectacle sportif* » (compétence travaillée, domaine 5 du socle). S'épanouir, développer pleinement son potentiel suppose que le domaine du sensible soit aussi investi à l'École. Par la mise en jeu concrète du corps, l'EPS y participe, mais aussi le français, l'éducation musicale, ou encore les arts plastiques. C'est pourquoi T.Tribalat invite les enseignants à « *éviter de consacrer une part trop importante de la formation des élèves à une motricité d'exécution centrée, par ses motifs d'agir, sur la performance et la compétition* » : « *le mouvement peut être l'objet de cet autre regard plastique ou poétique* » (Forum international de l'Éducation physique et du Sport, 2005). S'adresser à tous les élèves sans exclusion ni discrimination, c'est aussi prendre en compte la sensibilité plus « artistique » que « compétitive » de certains d'entre-eux.

Réussir pleinement à l'École, c'est donc compléter l'idéal culturel d'un « *amateur critique du sport* » cher à D.Delignières et C.Garsault (*Objectif et contenus de l'EPS*, in Revue EPS n°242, 1993), par un « amateur critique du sensible et de l'artistique » capable de reconnaître la beauté, la virtuosité, l'émouvant, le surprenant... Pour cela nous proposons de « combiner » la compétence relative à la communication des émotions (domaine 1), et la compétence relative à la connaissance et à l'interprétation du spectacle sportif et artistique (domaine 5). Par la pratique des APSA du champ d'apprentissage 3 en particulier, les élèves sont invités à « *mobiliser les capacités expressives du corps* » et simultanément à « *apprécier des prestations en utilisant différents supports d'observation et d'analyse* » (attendus de fin de cycle, Programme d'EPS pour le cycle 4, 2016). Grâce à ces APSA la prestation corporelle adopte une nouvelle tonalité : une tonalité qui ne compare plus, qui ne mesure plus, qui ne classe plus, mais une tonalité qui apprécie la qualité d'interprétation individuelle et collective, la qualité de mouvement, le degré de présence, la capacité à surprendre et à émouvoir... Ainsi en EPS la culture sportive s'enrichit d'une culture artistique, élément fondamental du domaine 5 du socle.

Avec ces élèves dont « les résultats sont plutôt bons », qui recherchent « l'autonomie », et pour lesquels il faut « améliorer l'estime de soi » (fiche contexte), nous valorisons leur implication dans des projets de création artistique dont les effets sur le public seront évalués par des critères de jugement construit en commun. Ce n'est plus l'enseignant qui impose les critères : ceux-ci sont construits « de l'intérieur » par l'échange, la collaboration, et la négociation. Nous espérons ainsi placer un autre levier pour stimuler encore la participation en EPS, et passer d' « un manque d'engagement et un engagement mesuré » à un engagement enthousiasme parce que stimulé par la nouveauté, la liberté, l'implication, et la possibilité de « s'affirmer » (fiche contexte).

➔ Exemple à construire dans une APSA « artistique » du CA 3 avec la construction d'un projet artistique et avec l'éducation du regard du spectateur par la construction d'un code de jugement commun (si possible en utilisant le numérique).

- Argument 3 : enfin, l'AS est un atout pour ce collège : « la majorité des élèves s'implique activement (...) à l'AS », et elle « elle fonctionne tous les jours entre midi et deux heures et compte 40% de licenciés ». Elle permet « le développement artistique, culturel et sportif du collège afin d'aider chaque élève à trouver des sources de motivation et des occasions de s'ouvrir sur le monde » (fiche contexte). Nous pensons qu'elle participe à la réussite des filles et des garçons à l'École car elle confère au « *métier d'élève* » (Ph.Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, Paris, 1996) une tonalité moins scolaire, une tonalité qui peut être de nature à « améliorer l'estime de soi », à « donner du sens au travail scolaire », à favoriser « l'apprentissage de l'autonomie », et à relancer l'engagement parfois « mesuré » des adolescents (fiche contexte). Avec des élèves qui seraient « à risque de décrochage », elle participe à changer le rapport à l'École, avec l'ambition de « réintégrer » des adolescents découragés par le travail scolaire. Enfin, elle est un levier original pour développer tous les domaines du socle, incarnés en EPS pas les compétences générales. Elle est en effet l'occasion de « *développer sa motricité et construire un langage du corps* », en permettant notamment d' « *acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficacité* » (domaine 1). Elle vise aussi l'appropriation « *seul ou à plusieurs par la pratique, des méthodes et outils pour apprendre* », en développant notamment l'autonomie et la construction de projets (domaine 2). Elle offre de multiples occasions pour « *partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités* », notamment si les licenciés sont impliqués comme acteurs dans le fonctionnement de l'association (participation au bureau), dans l'organisation d'événements, ou comme jeunes officiels ou jeunes reporters (domaine 3). Elle fournit de multiples occasions de pratiquer une ou plusieurs APSA en s'engageant corporellement, ce qui contribue à la lutte contre la sédentarité. Elle propose aussi des projets originaux d'éducation à la santé, comme le programme santé UNSS (domaine 4). Enfin, elle favorise la construction d'un regard plus lucide et plus « citoyen » sur la culture physique sportive et artistiques (domaine 5).

Dans ce collège, l'équipe pédagogique d'EPS conçoit au sein du projet EPS un programme d'activité pour l'AS qui permet de s'adresser à tous les élèves, sans exclusion et sans discrimination, avec des propositions susceptibles de convenir aussi à ceux qui sont « *les plus éloignés de la pratique physique et sportive* » (Programme EPS du collège, cycle 4, 2015). Ces propositions attractives et diversifiées doivent permettre aux élèves de « prolonger » leur épanouissement physique dans une ou plusieurs APSA, sources de nouveaux progrès moteurs et de nouvelles expériences mémorables. L'équipe d'EPS veille particulièrement à équilibrer les modalités de pratique des APSA, entre modalités compétitives sous la forme de championnats ou de challenges, aventures sportives, raids multisports, activités artistiques ou d'expression pouvant déboucher sur la présentation de spectacles, ou encore pratiques de « forme » centrées sur le bien-être. L'AS dans ce collège sera aussi l'occasion de « découvrir de nouvelles activités » (fiche contexte).

## ➔ Exemple d'activités et de modalités de pratique proposées à l'AS de ce collège (à construire) :

### Réponse à la problématique

« *L'EPS est une chance, une voie originale de réussite scolaire* » (P.Goirand, *Echec et EPS*, SNEP, 1995). Nous avons montré en quoi et à quelles conditions notre discipline contribue à la réussite des collégiens, en étudiant sa participation au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Pour ce collège, nous avons montré comment l'éducation physique participe aux axes retenus par le projet d'établissement et par le projet d'EPS. Nous avons particulièrement insisté sur « l'épanouissement et la réussite de tous », « l'ouverture sur le monde », « l'apprentissage de l'autonomie », en ayant toujours le souci d'« améliorer l'estime de soi » en respectant « le besoin de s'affirmer » (fiche contexte).

C'est une ambition, et comme toute ambition, elle suppose des exigences élevées, de l'optimisme, et du volontarisme. Des exigences élevées, car la construction de compétences suppose de véritables pouvoirs d'action et de réflexion, des pouvoirs qui permettent d'agir avec responsabilité, autonomie et éthique en situation sociale complexe. De l'optimisme, car nous pensons que malgré l'hétérogénéité, il est possible de révéler le potentiel de chacun malgré ses différences. Du volontarisme enfin car il faut pour cela des actions expertes incarnées par des procédures d'enseignement spécifiques. Certaines de ces actions sont conçues et mises en œuvre en synergie par l'ensemble des professionnels de l'enseignement scolaire, comme celles qui permettent de « s'impliquer dans les EPI afin de donner du sens aux apprentissages scolaires » (fiche contexte).

L'enseignant d'EPS est donc un enseignant au Collège, et un enseignant de sa discipline. Il n'est pas l'un ou l'autre. Il n'est pas l'un puis l'autre. Il n'est pas l'un avant ou après l'autre. Il est l'un en même temps que l'autre : l'EPS contribue de façon spécifique et originale à la réussite de tous. Et elle ne sacrifie pas son identité sur l'autel du socle. Mais il faut pour cela une EPS qui ose : qui ose le jeu, qui ose les émotions, qui ose l'engagement corporel, qui ose l'aventure artistique ou sportive, qui ose une AS ambitieuse... Une EPS qui ne sacrifie pas son originalité au profit de son intégration scolaire, et qui ne cherche pas à « faire sérieux » (J.Thibault, *Sport et éducation physique*, 1870-1970, Vrin, Paris, 1979) en empruntant artificiellement le formalisme des disciplines dites « intellectuelles ». C'est dans et autour de l'action motrice que les élèves construisent les compétences du socle, celles qui participent à leur réussite à l'École. Nous pensons que notre discipline, surtout avec ces élèves chez qui « le besoin de jouer est important », et qui veulent « se dépenser et vivre dans les leçons des situations dynamiques » (fiche contexte) doit être une parenthèse ludique et hédonique pour s'évader quelque temps de la journée sédentaire et parfois un peu terne d'un collégien.

### Contexte (proposé par Benoît Maurice)

L'analyse du projet d'établissement et du contrat d'objectif de ce collège rural fait apparaître différents axes de travail pour l'équipe.

Mettre en place une organisation pédagogique qui permet d'apporter de l'aide aux élèves en difficulté, de faciliter l'adaptation des élèves aux exigences de travail et d'organisation du collège et de favoriser l'épanouissement et la réussite de tous (domaine 1 du SCCC)

Permettre le développement artistique, culturel et sportif du collège afin d'aider chaque élève à trouver des sources de motivation et des occasions de s'ouvrir sur le monde (domaine 3 du SCCC)

L'analyse des données APAE (aide au pilotage et à l'autoévaluation de l'établissement) fait apparaître une forte hétérogénéité et une grande mixité au sein de cet EPLE (domaine 1 et 3 du SCCC)

Améliorer l'estime de soi et augmenter les ambitions de chacun des élèves (domaine 3 du SCCC)

En EPS, l'équipe pédagogique a choisi les axes suivants pour contribuer aux objectifs de l'établissement :

Faire découvrir aux élèves tous les champs d'apprentissage.

Participer à l'ouverture culturelle des élèves grâce aux différents stages.

Permettre à chacun de s'épanouir et de trouver des sources de motivation grâce l'association sportive.

S'impliquer dans les EPI afin de donner du sens aux apprentissages scolaires.

Découvrir la vie en collectivité et les règles qui vont avec.

L'AS du collège s'inscrit pleinement dans ces objectifs. Elle fonctionne tous les jours entre midi et deux heures et compte 40% de licenciés.

Les caractéristiques générales des élèves sont les suivantes :

Un vécu sportif existe à l'arrivée en 6<sup>ème</sup> grâce à une pratique régulière des enfants à l'école élémentaire mais aussi grâce à l'école multisports encadrée par deux animateurs municipaux diplômés. A noter cependant, la présence de quelques élèves en surpoids dans chaque classe.

La majorité des élèves s'impliquent activement en EPS et à l'AS. A noter cependant, le besoin de découvrir de nouvelles activités surtout en 3<sup>ème</sup>.

Les résultats scolaires sont bons compte tenu des taux de réussite au brevet de collège qui se situent régulièrement au dessus ou au niveau des moyennes départementales et académiques.

Les élèves sont issus de milieux sociaux très divers. 60% d'entre eux proviennent du milieu agricole.

Les besoins supposés des élèves retenus par l'équipe pédagogique :

Raphaël LECA UFRSTAPS Dijon E2 CAPEPS 2016-2017

Se dépenser et vivre dans les leçons d'EPS des situations dynamiques.

Le besoin de jouer est important, surtout chez les 6<sup>ème</sup>.

Le besoin de s'affirmer, de se connaître caractérise les élèves des classes de 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>.

On note également chez ces élèves un manque d'engagement et un engagement mesuré donnant souvent finalement des résultats moyens

L'apprentissage de l'autonomie est engagé progressivement dès la 6<sup>ème</sup> dans le but de former un citoyen cultivé, lucide et autonome.

Pour la planification, l'équipe EPS a fait le choix de découper l'année scolaire en 4 séquences de 9 semaines.

Ainsi, les élèves de cycle 3 disposent de 8 séquences de 16h effectives tandis que les élèves de cycle 4 ont 6 séquences de 16h effectives par année afin de permettre l'accès de tous aux attendus de fin de cycle.