

Sujet : En quoi et comment le professeur d'EPS fait-il évoluer son enseignement du début du collège à la fin du lycée ?

Contextualisation

A 11 ans, l'enfant qui entre en classe de sixième va vivre un « *grand saut dans l'inconnu* » car « *l'entrée au collège engendre un véritable big-bang identitaire* » (N.Catheline, V.Bedin, *Les tempêtes de l'adolescence*, in L'enfant du 21^e siècle, Les Grands Dossiers des Sciences Humaines n°8, 2007). A 18 ans, l'adolescent qui réussit son baccalauréat se trouve confronté à d'autres défis qui vont bouleverser son existence : poursuivre des études supérieures ou exercer un métier pour gagner sa vie. Entre les deux, sept années se sont déroulées, parmi celles qui comptent les transformations les plus nombreuses et les plus sensibles. Impossible alors d'enseigner comme si les élèves n'étaient qu'un sac vide que l'on peut remplir de connaissances, ou qu'un objet de cire sur lequel il serait possible de modeler des savoir-faire. C'est la raison pour laquelle nous montrerons que réussir son enseignement, c'est concevoir, animer, organiser, réguler, évaluer différemment entre le début du collège et la fin du lycée.

Définition des concepts clés

« *L'enseignement est une activité à long terme, qui se déroule dans une institution spécifique, confiée à des personnes compétentes, et dont le but exprès est de permettre aux enseignés d'acquérir des savoir-faire et des savoirs organisés et transférables, en développant leur esprit critique* » (O.Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre*, PUF, Paris, 1980). L'enseignement concerne à la fois ce que les élèves doivent apprendre, et la manière de favoriser ce processus, car « *enseigner est une activité qui vise à susciter une autre activité. Ceux qui réduisent l'enseignement à une transmission de savoirs le méconnaissent totalement* » (*ibid.*). C'est pourquoi nous retiendrons la définition la plus synthétique, celle selon laquelle « *l'enseignement est une aide à l'apprentissage* » (J.Foucambert, *Apprentissage et enseignement*, in *Communication et langages* n°32, 1976). Apprendre étant une entreprise personnelle faites d'un ensemble de mécanismes cognitifs qui ne peuvent être pilotés de l'extérieur, il n'est pas possible d'apprendre quelque chose à quelqu'un, il est simplement possible de l'accompagner dans son processus de construction, de compréhension, ou de mémorisation. Pour cela, l'enseignant dispose d'un ensemble de procédures d'enseignement, qui se partagent en trois grandes rubriques largement interdépendantes : la conception didactique, les mises en œuvre pédagogiques, et l'évaluation.

L'enseignement de l'EPS concerne une discipline « *à part entière et entièrement à part* » (A.Hébrard, *Actes du colloque AEEPS*, 1993) qui par « *l'éducation des conduites motrices* » (M.Delaunay, 1995) vise pour tous les élèves la formation d' « *un citoyen, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué* », dans le souci du vivre ensemble» (Programme du collège, 2015). L'enseignant d'éducation physique est alors celui qui aide chacun de ses élèves à apprendre dans un environnement riche en expériences corporelles individuelles et collectives, en vue qu'ils puissent construire des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, des savoirs comment faire, qui s'expriment dans deux types de compétences : des compétences propres à l'EPS, et des compétences méthodologiques et sociales. Ces compétences sont constituées d'un « *ensemble structuré d'éléments* » (*ibid.*) qui incarnent la nature des transformations en éducation physique et sportive : des connaissances, des capacités, et des attitudes.

L'enseignement secondaire français comprend le collège (unique) et les lycées. Le collège accueille tous les élèves pendant quatre ans (6^e, 5^e, 4^e, 3^e) à leur sortie de l'école primaire, de 11/12 ans à 14/15 ans et plus. Il se termine par une évaluation certificative nationale, le diplôme national du brevet ou DNB (note de service n°2012-096 du 22 juin 2012). L'enseignement obligatoire de l'EPS y est de quatre heures en classe de sixième, et de trois heures pour les autres niveaux de classe. Le lycée rassemble des adolescents de 15/16 à 17/18 ans et plus (seconde, première, terminale), et il compte trois séries : la série générale, la série technologique, et la série professionnelle. Chacune de ces séries organise une ou plusieurs évaluation(s) certificative(s) qui permet(tent) la délivrance d'un diplôme : le Baccalauréat général ou technologique (circulaire n°2012-093 du 8 juin 2012), le Certificat d'Aptitude Professionnel, le Brevet d'Etude Professionnel, et le Baccalauréat professionnel (arrêté du 15 juillet 2009). Les lycéens toutes séries confondues bénéficient de deux heures d'éducation physique et sportive.

L'ensemble de cette période d'enseignement recoupe en grande partie l'âge de l'adolescence, période de transition entre l'enfance et l'âge adulte, marquée par le passage de la dépendance aux parents à l'autonomie de pensée et d'action, et à l'autonomie sexuelle caractérisant l'adulte responsable (A.Braconnier, D.Marcelli, *L'adolescence aux mille visages*, Editions Universitaires, Paris, 1988). Pour les filles et pour les garçons, les transformations qui accompagnent la puberté sont synonymes de nouvelles possibilités, mais aussi de nouveaux risques, au moins d'une fragilité plus ou moins marquée car les adolescents oscillent entre certitudes et doutes sur eux-mêmes (F.Dolto, *Parole d'adolescents ou le complexe du homard*, Hatier, Paris, 1989). C'est pourquoi s'il souhaite son enseignement pédocentrale, le professeur d'EPS fera évoluer ses interventions pédagogiques et didactiques en prenant en compte les progrès, mais aussi les évolutions morphologiques, motrices, cognitives et psychoaffectives des élèves entre le début du collège et la fin des lycées. Nous comprendrons par faire évoluer

adapter, ajuster, varier, réguler, mais sans aller jusqu'à bouleverser ou métamorphoser, car les principes qui gouvernent un enseignement efficace demeurent les mêmes indépendamment des niveaux de classe.

Questionnement

Quels paramètres de l'enseignement faire évoluer entre le début du collège et la fin du lycée ? Quelles sont les procédures les plus souples, les plus flexibles, les plus adaptables ? Quelles sont celles au contraire qui doivent demeurer plus stables ? Comment concilier stabilité et évolutivité, pour construire des apprentissages suffisamment solides pour en construire d'autres dans le cadre d'une temporalité longue ?

En quoi et comment cette évolution s'appuie-t-elle sur les progrès des élèves et la progressivité des apprentissages entre la classe de sixième et la classe de terminale ? Dans quelle mesure les programmes orientent-ils cette évolution didactique ? Comment s'adapter aux phases de transition et aux changements de cycle, notamment entre le collège et le lycée ?

En quoi et comment l'évolution nécessaire de l'enseignement repose-t-elle aussi sur les transformations des adolescents ? Comment s'adapter à la diversité, c'est-à-dire au caractère de plus en plus hétérogène de leurs caractéristiques ? Pourquoi et comment responsabiliser de plus en plus les élèves et augmenter leur espace de la liberté d'action et de réflexion ?

Problématique 1

Nous défendrons l'idée selon laquelle l'inscription de l'enseignement dans le triangle pédagogique (J.Houssaye, 1988) suppose qu'un enseignement réussi soit un enseignement qui évolue de façon verticale, c'est-à-dire le long d'une chronologie. En prenant en compte la logique du savoir, le professeur d'EPS élabore une progressivité des apprentissages d'un niveau de classe à l'autre, progressivité construite sur des acquisitions hiérarchisées, les unes permettant la construction des autres. En prenant en compte les adolescents, le professeur combine ses connaissances du sujet épistémique et ses connaissances « *in situ* » des élèves du niveau de classe concerné, pour adapter ses procédures aux nouveaux pouvoirs moteurs et intellectuels des élèves, et à leurs nouveaux besoins psychoaffectifs et conatifs.

Néanmoins le professeur n'oublie pas qu'un enseignement efficace est aussi un enseignement qui en plus d'une évolution verticale, prend en compte les différences « horizontales » des apprenants au sein d'un même niveau de classe. C'est pourquoi une évolution réussie de son enseignement, c'est souvent une évolution à plusieurs vitesses pour différencier la pédagogie, et mieux s'adapter aux hétérochronies développementales d'un adolescent à l'autre, notamment entre les filles et les garçons.

Problématique 2

Nous défendrons l'hypothèse selon laquelle l'évolution de l'enseignement de l'EPS entre le début du collège et la fin du lycée est une nécessité pour viser « *la réussite de tous* » quel que soit le niveau de classe (Missions du professeur, circulaire n°97-123 du 23 mai 1997), et éviter la stagnation, qui en EPS prend le visage de l'« *éternel débutant* » (C.Pineau, *Les épreuves d'EPS aux examens de l'Education Nationale*, in Revue EPS n°237, 1992).

Nous montrerons que l'adaptation des procédures d'enseignement suit l'évolution des apprentissages (du côté du savoir), et les transformations des adolescents (du côté des élèves), pour finalement déborder la cadre chronologiquement balisé de l'éducation physique et sportive scolaire obligatoire. Car ce qui importe au final, c'est de réussir une évolution de son enseignement en vue de permettre à chacun de « *se passer de maître* » (O.Reboul, 1980), grâce à une pratique corporelle volontaire et éclairée au-delà des murs de l'Ecole. Pour cela, l'enseignement de l'EPS évolue d'une dépendance au professeur, vers une autonomie adossée à des pouvoirs moteurs, intellectuels et sociaux, lesquels permettront d'agir et réagir dans tout type d'environnement physique et humain. L'élève conduit lui-même sa propre évolution après le lycée car il est devenu un « *citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué* » (Programmes des lycées, 2009 ; 2010).

Problématique 3

Nous montrerons que depuis la classe de sixième jusqu'à la classe de terminale, l'enseignant fait évoluer à la fois les contenus de son enseignement, et les procédures qu'il conçoit et met en œuvre pour favoriser les apprentissages des élèves.

Du côté des contenus, il s'inspire du curriculum national de formation que portent les programmes pour inscrire les transformations des élèves le long d'une progressivité didactique, progressivité au sein de laquelle certaines acquisitions permettent d'en acquérir d'autres selon une logique de hiérarchisation verticale des savoirs. Ce curriculum national est de plus en plus à concevoir le long d'une temporalité longue (D.Delignières, *Tâches, leçons, cycle, parcours de formation : temporalités et apprentissages en éducation physique*, 2016), notamment avec la notion de cycle qui impose l'élaboration d'un parcours de formation sur trois ans (nouveaux programmes pour le collège, 2015). Néanmoins, nous verrons que l'expertise professionnelle de l'enseignant repose aussi sur la construction d'un curriculum local de formation (V.Debuchy, *Les nouveaux programmes d'EPS*, in Revue EPS n°372, 2016) inspiré par des contextes locaux d'établissement.

Du côté des procédures, l'enseignant fait évoluer ses interventions pédagogiques et didactiques en prenant en compte l'évolution des caractéristiques motrices, cognitives et psychoaffectives des filles et des garçons à la période de l'adolescence. Cette évolution s'attache particulièrement à respecter les besoins grandissants d'autodétermination et d'autonomie des adolescents, ainsi que les opportunités d'apprentissage offertes par la maturation de leurs outils cognitifs, tout en prenant en compte également les périodes sensibles de développement de certaines ressources, mais aussi les périodes transitoires de régression qui affectent parfois la motricité au moment du pic de croissance.

Problématique 4

Nous expliquerons que les apprentissages, surtout lorsqu'ils débouchent sur la construction de compétences, nécessitent à la fois de la stabilité et de l'évolutivité. De la stabilité car sans permanence et sans répétitions, il n'y a pas d'évolution des manières habituelles de faire, il n'y a qu'un éternel débutant qui « traverse » la période du collège puis du lycée. Des évolutions aussi, car proposer toujours les mêmes contenus, enseigner toujours de la même façon, c'est entretenir les conduites spontanées et « enliser » les apprentissages, alors que ceux-ci se définissent avant tout par une dynamique qui chez l'homme n'a jamais de fin. En d'autres termes, pour apprendre, il faut à la fois de la permanence et de la progressivité, c'est-à-dire de la cohérence. C'est pourquoi si l'enseignement doit évoluer de la classe de sixième à la classe de terminale, il ne doit pas évoluer n'importe comment (il ne faut pas tout faire évoluer), et il ne doit pas évoluer n'importe quand (il ne faut pas tout le temps changer).

Les propositions de plans :

Plan 1 : entrée par les caractéristiques du développement de l'adolescent

- ◊ Partie 1 : faire évoluer son enseignement en prenant en compte le développement moteur des élèves
- ◊ Partie 2 : faire évoluer son enseignement en prenant en compte le développement cognitif des élèves
- ◊ Partie 3 : faire évoluer son enseignement en prenant en compte le développement psychoaffectif des élèves

Plan 2 : entrée par l'évolution de l'enseignement selon l'évolution des ressources des adolescents

- ◊ Partie 1 : faire évoluer les procédures selon l'évolution des ressources physiologiques et motrices
- ◊ Partie 2 : faire évoluer les procédures selon l'évolution des ressources neuro-informationnelles
- ◊ Partie 3 : faire évoluer les procédures selon l'évolution des ressources psychologiques et psychosociologiques

Plan 3 : entrée par les finalités de l'EPS (attention néanmoins car le qualificatif « cultivé » a disparu de la formulation des finalités dans les nouveaux programmes pour le Collège)

- ◊ Partie 1 : faire évoluer les procédures d'enseignement pour répondre à la commande institutionnelle d'un citoyen cultivé
- ◊ Partie 2 : faire évoluer les procédures d'enseignement pour répondre à la commande institutionnelle d'un citoyen lucide
- ◊ Partie 3 : faire évoluer les procédures d'enseignement pour répondre à la commande institutionnelle d'un citoyen autonome

Plan 4 : entrée par la nature des procédures d'enseignement à faire évoluer

- ◊ Partie 1 : faire évoluer ce qu'il faut apprendre = inscrire les apprentissages le long d'une progressivité didactique
- ◊ Partie 2 : faire évoluer le style pédagogique et les méthodes d'enseignement
- ◊ Partie 3 : faire évoluer le choix du type de tâches et le degré de guidage dans les tâches

Plan 5 : entrée par trois types de relations

- ◊ Partie 1 : faire évoluer les relations avec l'enseignant
- ◊ Partie 2 : faire évoluer les relations avec les pairs (camarades)
- ◊ Partie 3 : faire évoluer les relations avec les tâches d'apprentissage

Plan 6 : entrée par trois grands principes d'évolution

- ◊ Partie 1 : inscrire les apprentissages le long d'une progressivité didactique où ce qui s'apprend dépend de ce qui a été appris
- ◊ Partie 2 : donner de plus en plus d'autonomie et de responsabilités aux élèves
- ◊ Partie 3 : prendre en compte les périodes sensibles du développement

Plan détaillé autour de la proposition n°1

Votre travail = retravailler les arguments (souvent les simplifier) en les illustrant (ne pas oublier le lycée professionnel pour les exemples)

Partie 1 : l'enseignant fait évoluer son enseignement en prenant en compte le développement moteur des élèves

- Argument 1 : L'entrée en 6^e marque la fin de la grande enfance : la plupart des garçons n'ont pas commencé leur puberté, alors que les filles, plus précoces en moyenne d'une vingtaine de mois, connaissent pour certaines leurs premières manifestations pubertaires (INED, 1994). C'est encore une période très favorable aux apprentissages moteurs, M.Durand parle même « *d'âge d'or des apprentissages moteurs* » (*L'enfant et le sport*, PUF, Paris, 1987) : « *le second stade scolaire représente la phase durant laquelle la capacité d'apprentissage moteur est la meilleure. Dans cette phase sensible les oubli sont difficiles, voire même impossibles à corriger plus tard* » (J.Weineck, *Biologie du sport*, Vigot, Paris, 1992). En raison notamment d'analyseurs sensoriels arrivés à maturité, d'une plasticité encore élevée du cortex cérébral, ainsi qu'un rapport poids/levier très favorable, les enfants de 9/12 ans sont capables d'apprendre des mouvements très complexes relativement rapidement, des mouvements nécessitant le contrôle de plusieurs degrés de liberté articulaire. La période pubertaire en revanche se caractérise par une déstructuration provisoire (maladresses) due aux changements psychophysiques de la puberté : « *une accélération brutale des qualités physiques, associée à une augmentation comparable de la croissance va toujours de pair avec une réadaptation de la capacité de coordination équivalent d'une diminution passagère de la performance* » (J.Weineck, *Ibid.*). Selon C. Assaiante : « *l'adolescence est une période particulière dans l'ontogenèse qui est caractérisée par des changements morphologiques rapides et massifs. Les disproportions temporaires, souvent disharmonieuses, du développement morphologique peuvent entraîner une maladresse passagère assortie d'un affaissement dans les attitudes posturales* » (*Action et représentation de l'action au cours de l'enfance et de l'adolescence : une approche fonctionnelle*, in *Science & Motricité* n°74, 2011). Cette chercheuse en neurosciences au CNRS souligne notamment les difficultés rencontrées par les adolescents dans les conditions d'équilibre les plus difficiles.

L'enseignant n'enseigne donc pas de la même façon selon la phase de la scolarité qui correspond à la période pré-pubertaire, pubertaire, ou post-pubertaire. En classe de sixième, il met particulièrement l'accent sur l'acquisition d'habiletés motrices nouvelles et de techniques souples et flexibles permettant aux élèves de vivre des expériences variées et originales. Il profite notamment de cette période pour élargir le répertoire moteur en portant une attention particulière au « *savoir nager* » (Programme du collège, 2015).

Au milieu et à la fin du collège, compte tenu que « *durant cette période des carences existent dans la maîtrise du mouvement* » (J.Weineck, *Ibid.*) l'enseignant respecte le principe d'une restriction provisoire dans l'acquisition de mouvements complexes et poursuit la consolidation des mouvements déjà acquis. Tout en recherchant le niveau 2 de compétence attendue dans les APSA ayant déjà profité de 10 heures de pratique effective, il est parfois nécessaire, pour certains élèves ayant connu une croissance rapide, de consolider, compléter, et approfondir les apprentissages moteurs. « *Toutes les APSA qui demandent une précision dans la coordination et la synchronisation des segments corporels seront à proposer avec une grande vigilance : c'est le cas par exemple des temps d'envol dans les acrobaties en gymnastique qui sollicitent un gainage et un contrôle segmentaire importants* » (G.Coslin & L.Lafont, *L'adolescence : entre crise et pouvoirs nouveaux*, in *L'adolescence*, sous la direction de L.Lafont, Ed. Revue EPS, Paris, 2011).

« *Au lycée, les élèves se déterminent, approfondissent leurs apprentissages et affinent leurs réponses dans un nombre plus réduit d'APSA* » (Programme du collège, 2008). La recherche d'un élargissement du répertoire moteur par des coordinations variées et complexes est donc moins judicieuse qu'au début du collège, même si dans la seconde partie de la puberté, « *l'adolescence représente encore une période dans laquelle la capacité d'apprentissage moteur est bonne (mais de façon plus marquée chez les garçons que chez les filles) et elle autorise dans tous les sports et sans restriction un entraînement des coordinations* » (J.Weineck, 1992).

➔ **Exemple :**

- Argument 2 : Sous l'action des sécrétions hormonales, la puberté s'accompagnent de modifications morphologiques importantes et rapides : augmentation de la taille, chez les garçons la croissance musculaire est sensible sous l'action de la testostérone, chez les filles le bassin d'élargit et le pourcentage de masse grasse s'accroît, etc. Le pic de croissance est en moyenne de 13 ans chez les filles, et de 14/15 ans chez les garçons (Blimkie, 1989). Néanmoins le développement corporel ne se fait pas toujours de façon harmonieuse, il n'est pas rare d'observer des disproportions passagères qui confèrent au corps un aspect macroskèle, car la croissance concerne d'abord les membres inférieurs, avant le tronc, et enfin les épaules.

Dans ces conditions, l'enseignant d'EPS ne peut enseigner de la même façon entre le début du collège où beaucoup d'élèves sont encore prépubaires, et la fin du lycée où la plupart ont terminé leur croissance. Il prend notamment en compte la croissance osseuse et la plus grande sensibilité de l'appareil locomoteur aux fortes contraintes mécaniques lors de la poussée pubertaire (G.Cazorla, *Développements biologiques et capacités physiologiques*, in L'adolescence, sous la direction de L.Lafont, Ed. Revue EPS, Paris, 2011). Quel que soit le niveau de classe, le principe est de faire pratiquer des activités physiques dynamiques et variées pour obtenir une croissance harmonieuse en longueur et en épaisseur. Le travail en musculation avec le propre poids du corps mais aussi avec charges additionnelles peut être envisagé pendant l'adolescence, en prêtant néanmoins attention aux contraintes trop importantes imposées au rachis (squat notamment). Au collège, les exercices de renforcement musculaire intégrés à l'enseignement des APSA (gymnastique, athlétisme, escalade...) sont privilégiés avec le propre poids du corps jusqu'en classe de quatrième. La musculation peut « *faire l'objet d'un cycle d'enseignement particulièrement au niveau de la classe de troisième* » (Programme du collège, 2008). L'enseignant veille néanmoins à ne pas dépasser un travail à plus de 70% de la charge maximale, pour tendre vers une possibilité de 15 répétitions. Pendant la période de pic de croissance en effet des répétitions fréquentes (avec moins d'amplitude) et des contraintes légères sont à privilégier (G.Cazorla, *ibid.*).

Aux lycées, le travail avec charges additionnelles est souhaité, d'autant que la musculation est enseignée en tant qu'activité « autonome » dans le cadre d'une nouvelle compétence propre : « *réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi* ». L'enseignant veille à faire appliquer « *une charge personnalisée* » (Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement générale et technologique, 2010). En première et en terminale, le travail de la force se diversifie car la fin de la croissance ouvre la possibilité de choisir les charges, les répétitions, les séries, la durée de récupération, « *pour produire et identifier sur soi des effets différés liés à un mobile personnel dans un contexte de vie singulière* » (*ibid.*).

➔ **Exemple :**

Néanmoins les hétérochronies du développement et les différences de début de puberté et de vitesse de croissance obligent l'enseignant à différencier sa pédagogie car même au lycée, certains élèves en retard pubertaire peuvent vivre leur pic de croissance (C.Thourette, M.Guidetti, *Introduction à la psychologie du développement*, A.Colin, Paris, 1995). Ces différences interindividuelles invitent l'enseignant à rester vigilant envers les trop fortes contraintes mécaniques, notamment lorsqu'elles sont appliquées en position debout. Si l'enseignement évolue nécessairement, l'apprentissage des « bonnes postures » pour « *se préserver* » au collège, et « *se préserver des traumatismes* » aux lycées doit rester une permanence.

- Argument 3 : Du côté du développement moteur des adolescents, l'enseignant fait aussi évoluer son enseignement entre la classe de sixième et la classe de terminale en prenant en compte les périodes sensibles du développement. Ce sont de véritables fenêtres temporelles au cours desquelles l'élève développe certaines de ses capacités de façon particulièrement efficace, car l'organisme est temporairement très sensible aux sollicitations environnementales (J.Weineck, *Biologie du sport*, Vigot, Paris, 1992). Ainsi « *le développement de l'endurance est optimal durant la première phase de la puberté : la taille et le poids du cœur, ainsi que les poumons atteignant leur taux de croissance maximum à cet âge* » (*ibid.*). A propos de la consommation maximale d'oxygène, Gacon et Assadi précisent que « *l'âge d'or du développement de la VO2 max se situe entre 10 et 15 ans* » (Vitesse maximale aérobie, évaluation et développement, in Revue EPS n°222, 1990). En revanche, du côté de la filière énergétique anaérobie lactique, « *les exercices d'une durée comprise entre 15 secondes et 1-2 minutes peuvent être, chez l'enfant prépubère, susceptibles d'activer des voies métaboliques encore immatures* » (N.Boisseau, *Adaptations métaboliques à l'exercice chez l'enfant et l'adolescent*, in Physiologie du sport, enfant et adolescent, sous la direction d'E.Van Praagh, De Boeck, Bruxelles, 2008). Néanmoins, l'immaturité de la filière anaérobie lactique est soumise à controverses (Bar-Or, *The young athlete : some physiological considerations*, in Journal of sports sciences n°13, 1995). Le développement de la force en revanche profite plutôt de la seconde phase de la puberté, au moment où le contexte hormonal (pic de testostérone) est favorable à l'hypertrophie musculaire, notamment chez les garçons. Quant à la souplesse, elle décroît dès le début de la puberté si elle n'est pas suffisamment sollicitée.

L'enseignant fait donc évoluer son enseignement en prenant en compte ces périodes favorables ou défavorables, afin de proposer les stimuli efficaces susceptibles d'activer les processus auto-adaptatifs

de l'organisme. Correspondant plutôt à la première phase de la puberté, la période du collège est celle où l'élève devrait idéalement suivre deux cycles de pratique de demi-fond et de natation longue, sur une durée d'au moins dix heures effectives pour espérer des modifications avérées des capacités fonctionnelles de l'organisme (Gerbeaux et col., *Apport des travaux en physiologie de l'exercice à la pratique des populations scolaires*, in J.-P. Barrué & A. Terrisse, *Recherches en EPS : bilan et perspectives*, Ed. Revue EPS, Paris, 1998). Mais dans la perspective d'une cohérence interactive des cycles (M. Delaunay, C. Pineau, *Un programme, la leçon, le cycle en EPS*, in Revue EPS n°217, 1989), il est surtout essentiel d'envisager un traitement didactique « énergétique » de beaucoup d'autres APSA pour solliciter suffisamment les processus aérobies de production énergétique au collège (F. Lab, *Les capacités aérobies, un objectif transversal*, in Revue EPS n°258, 1996). Enfin, la première partie de l'échauffement de chacun des cycles d'enseignement peut être routinisée afin de solliciter l'endurance aérobie sous forme de « rappel », à condition que les formes proposées soient suffisamment renouvelées et/ou ludiques. L'enseignement évolue au lycée, mais sans révolution : les interventions de l'enseignant vont sans doute moins privilégier le traitement énergétique des APSA, et elles vont équilibrer la sollicitation de toutes les qualités physiques, notamment au profit de la force pour laquelle s'ouvre une période très favorable de développement. Au lycée tous les processus d'adaptation de l'organisme sont arrivés à maturité (y compris la glycolyse anaérobie).

→ **Exemple :**

- Argument 4 : L'enseignant fait aussi évoluer son enseignement entre le début du collège et la fin du lycée car les apprentissages se construisent le long d'une progressivité didactique. L'objet de la didactique est précisément de hiérarchiser et structurer les contenus d'enseignement afin de faciliter leur appropriation par les élèves (Y. Chevallard, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage, Grenoble, 1991). Il s'agit d'étudier l'activité sociale de référence afin d'envisager les apprentissages le long d'une chronologie, avec des passages obligés, des points clés, des prérequis, des progressions, des cohérences d'une activité à l'autre... Selon J.-L. Ubaldi & col., « *il est possible de baliser le collège et le lycée d'étapes incontournables, véritable pas en avant, et de contenus clés qui vont permettre à tous de devenir nageurs, gymnastes, danseurs, joueurs de sports co* » (Cibler, habiller, intervenir pour permettre à nos élèves d'apprendre en EPS, in *Les Cahier du Cèdre* n°6, 2006). Même s'il n'existe pas un chemin unique pour apprendre, il est possible d'identifier, pour chaque APSA, des apprentissages « amont » indispensables pour construire des apprentissages « aval ». L'enseignant d'EPS fait donc nécessairement évoluer son enseignement avec les progrès des apprenants : ce qu'ils ont déjà appris et les nouveaux pouvoirs qu'ils ont construits. Les contenus d'enseignement s'adaptent pour éviter la stagnation, et la difficulté des tâches grandit pour imposer de nouvelles contraintes aux conduites habituelles. Cette inscription chronologique des apprentissages est prévue par les programmes, lesquels envisagent deux niveaux de compétences attendues pour le collège (1 et 2), et trois niveaux de compétences attendues pour les lycées (3, 4 et 5).

→ **Exemple (s'inspirer d'une fiche APSA pour montrer l'évolution des compétences attendues du collège au lycée) :**

Partie 2 : l'enseignant fait évoluer son enseignement en prenant en compte le développement cognitif des élèves

- Argument 1 : L'enseignant peut aussi faire évoluer certaines de ses procédures d'enseignement selon les capacités d'attention et de mémorisation des élèves. Ces capacités se sont beaucoup améliorées durant l'enfance, mais elles continuent de se développer à l'adolescence. La mémoire de travail notamment devient de plus en plus favorable à l'apprentissage (P. Barouillet & V. Camos, *Le développement de la mémoire de travail*, in J. Lautrey (Ed.), *Psychologie du développement et de l'éducation*, PUF, Paris, 2007). Il s'agit selon Baddeley d'un système de maintien temporaire et de manipulation de l'information impliqué dans la réalisation de tâches cognitives complexes (*La Mémoire humaine*. Grenoble : Presses Universitaires). Selon le paradigme cognitiviste du traitement de l'information, la mémoire de travail fonctionne sur le modèle de la mémoire vive d'un ordinateur. Dans le cadre des tâches scolaires, elle est notamment impliquée dans la rétention des consignes. Avisé par ces connaissances scientifiques, l'enseignant fait évoluer son enseignement, notamment la partie consacrée à la présentation de la tâche et/ou à la régulation de l'activité de l'élève. Au début du collège, avec des élèves encore habitués à une relation au « maître » unique, il veille particulièrement à ne pas surcharger l'apprenant d'informations, il sélectionne ses informations verbales, il choisit un vocabulaire simple et explicite, et il couple le plus possible le « verbal » et le « visuel » (A. de la Garanderie, *Les profils pédagogiques*, Paris, Le Centurion, 1980). Concernant la présentation de la tâche, il centre notamment l'attention du groupe-classe sur les consignes de sécurité et le but à atteindre, avec un critère de réussite simple, concret, et si possible contrôlable par l'élève lui-même pour « faire parler » la tâche à la place de l'enseignant. Il n'hésite pas non plus à utiliser l'image (démonstration, photo, schéma, tablette numérique), notamment dans les activités morphocinétiques, car l'image présente ce qu'il faut faire de façon synthétique en évitant les longs discours. Dès la seconde partie du collège (fin du cycle d'adaptation, et cycle d'orientation) et particulièrement au lycée, l'enseignant peut

communiquer davantage d'informations, en respectant néanmoins les limites de la mémoire de travail, c'est-à-dire l'empan mnésique (7 +/- 2 éléments).

➔ **Exemple :**

- Argument 2 : L'adolescence, c'est aussi l'accès à la pensée opératoire formelle, dernière étape du développement intellectuel selon Jean Piaget (*Six études de psychologie*, Denoël/Gonthier, 1964). En maîtrisant l'hypothético-déductivité, l'élève devient capable de raisonner abstrairement sur des hypothèses, sans recours à une observation réelle.

Ce nouveau pouvoir cognitif ne concerne pas seulement l'enseignement du français où l'apprenant passe de la rédaction à la dissertation, ou l'enseignement des mathématiques où il passe du calcul au problème. En éducation physique, l'enseignant va privilégier d'autres façons d'apprendre, des façons qui sollicitent l'expérimentation de solutions nouvelles, ainsi que le retour réflexif sur ses propres actions. Ainsi les situations de résolution de problème, les feedback interrogatifs, et surtout l'évaluation formatrice sont des procédures qui sont de plus en plus choisies et mises en œuvre du collège au lycée, notamment cette dernière qui place l'élève en situation d'être acteur de ses transformations.

➔ **Exemple :**

Evidemment cette évolution se fait le long d'un continuum, les situations de résolution de problème par exemple trouvent leur place dès la classe de sixième. Mais leur utilisation est plus fréquente, leur efficacité grandit, et le degré de guidage s'améliore à mesure que l'on se rapproche de la fin du lycée.

- Argument 3 : Les données scientifiques sur le développement de l'enfant et de l'adolescent nous invitent à prendre en compte les « déficits » qui affectent provisoirement certaines capacités pour faire évoluer l'enseignement du collège au lycée. « *Il faut se garder d'une conception trop simpliste du développement moteur où l'évolution serait vue comme un accroissement graduel et progressif des potentialités de l'enfant. Il existe en fait des hétérochronies tel que certains processus parviennent très tôt à un niveau d'efficience proche de celui de l'adulte alors que d'autres sont sujets à une maturation plus lente et prolongée* » (M.Durand, *L'enfant et le sport*, PUF, Paris, 1987). A l'adolescence, le développement des capacités de traitement de l'information continuent d'évoluer pour atteindre leur maturité à la fin du lycée. Nous savons par exemple que « *plus les enfants sont jeunes, plus ils sont lents pour prendre une décision* » (*ibid.*). Durand et Barna (1986) évoquent au sujet du développement des ressources bio-informationnelles l'existence d'un « *déficit spécifique* » qui affecte sélectivement les deux premières étapes de traitement de l'information : « *l'enfant est déficitaire chaque fois que les tâches sollicitent à un niveau élevé les processus d'identification du stimulus et de sélection de la réponse et en revanche ce déficit n'apparaît pas lorsque la tâche charge en priorité au niveau des processus de programmation de la réponse* » (M.Durand, 1987).

L'enseignant prend en compte ces connaissances scientifiques pour faire évoluer son enseignement. Au début du collège, les conduites motrices des pratiquants sportifs sont encore marquées par ce déficit spécifique, notamment dans les activités qui mobilisent des habiletés ouvertes, c'est-à-dire sous incertitude environnementale. C'est pourquoi dans la perspective d'un « décalage optimal » (L.Allal, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang, 1979), le professeur d'EPS adapte la charge informationnelle de la tâche, pour la rendre compatible avec les capacités de traitement, notamment en situation de pression temporelle (J.-P. Famose, *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, INSEP, Paris, 1990). Selon la procédure de dimensionnalisation des tâches, il ajuste la difficulté des tâches en manipulant les descripteurs qui « chargent » prioritairement les deux premières étapes de traitement : réduction de la densité de joueurs en sports collectifs, jeu avec des balles adaptées en tennis pour accroître le temps de lecture et de choix, matérialisation des espaces « abstraits » pour faciliter la focalisation visuelle (couloirs de contre-attaque, espaces clés, zones de marque, cibles à atteindre, etc.). C'est d'ailleurs l'esprit des programmes pour les sports collectifs au collège, qui précisent que la compétence attendue s'exprime « *dans un jeu à effectif réduit* » (Fiches APSA, 2009). Au fur et à mesure que l'adolescent grandit, et conjointement avec le développement de ses pouvoirs moteurs, l'enseignant est moins attentif à la simplification de l'environnement dans les activités « ouvertes ».

➔ **Exemple :**

Partie 3 : l'enseignant fait évoluer son enseignement en prenant en compte le développement psychoaffectif des élèves

- Argument 1 : « *Je veux être libre, je ne veux dépendre de personne...* » *leitmotiv commun à la plupart des adolescents (...)* Plus le « *doute narcissique* » est important, plus le besoin d'affirmer son indépendance est forte » (D.Marcelli, *Désirs d'indépendance*, in Sciences et Vie Hors-Série n°188, 1994). Un enseignement réussi ne peut faire l'économie de cette demande d'autonomie et d'indépendance qui va crescendo chez les élèves entre le début du collège et la fin du lycée. Il y a là un enjeu motivationnel, car les jeunes s'engagent d'autant plus que leur sentiment d'auto-détermination est

respecté (Deci & Ryan, 2002), et un enjeu éducatif, car participer au développement des adolescents, c'est ne pas les infantiliser, et les préparer à la vie adulte.

C'est pourquoi un principe d'enseignement est d'agrandir progressivement l'espace de liberté laissé aux élèves entre la classe de sixième et la classe de terminale. De proche en proche, ils sont de plus en plus impliqués dans leur projet de transformation, ils élargissent leurs rôles et leurs responsabilités, ils prennent de plus en plus de décisions, ils collaborent plus largement avec leurs pairs, alors que simultanément le degré de guidage dans les tâches diminue. Ce principe de prise en compte des besoins spécifiques des adolescents est régulièrement rappelé par les programmes : « *au lycée, l'EPS permet à l'élève d'exercer et d'étayer son autonomie, en lui offrant les conditions indispensables au réinvestissement des effets de la formation en dehors de l'école* » (Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010), alors qu'est rappelé l'importance du « *souci de participer et d'émettre son avis* » (Programme d'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes préparatoires au C.A.P. et pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel, 2009).

Ouvrir progressivement l'espace de liberté laissé aux élèves, c'est leur permettre de faire des choix et de mener des projets individuels ou collectifs, c'est les investir dans des rôles nouveaux et leur confier des responsabilités, c'est aussi les engager dans la construction de leurs propres apprentissages par la maîtrise de l'auto-évaluation, ou encore les impliquer dans la construction participative des règles, etc. L'ensemble de ces évolutions présente le double avantage de prendre en compte les besoins évolutifs des adolescents, et de concourir à la construction des compétences méthodologiques et sociales, car celles-ci exigent un élève qui de proche en proche construit les principes de sa future autonomie de pensée et d'action (savoir apprendre et s'entraîner, savoir communiquer et collaborer, savoir se préparer et se préserver...). Parce qu'elle correspond aussi aux nouveaux pouvoirs cognitifs des élèves (maturité intellectuelle), l'évaluation formatrice est particulièrement indiquée pour être de plus en plus sollicitée, dès la fin de la période du collège (cycle d'orientation), et particulièrement au lycée (G.Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, in Cahiers pédagogiques n°280, 1990).

➔ **Exemple à partir d'une mise en projet simple en 6^e, et une mise en projet à l'échelle du cycle appuyée sur une évaluation formatrice en terminale :**

Encore une fois, cette évolution dans les façons d'enseigner est graduelle et progressive. La mise en projet par exemple n'apparaît pas ex nihilo au lycée, car dès le cycle 4, les élèves « travaillent » la compétence « *construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuels ou collectifs* » (Programme du Collège pour le cycle 4, 2015). Mais cette façon d'apprendre se généralise et s'élargit, pour concerner en fin de scolarité l'ensemble de la démarche d'apprentissage des élèves, avec des choix plus nombreux et plus complexes, à l'instar des projets de transformation de la CP5 au baccalauréat, où les adolescents sont invités à choisir « *un mobile personnel adapté dans un contexte de vie singulier* » (Programmes des lycées, 2009 ; 2010).

- **Argument 2 :** Le professeur d'EPS ne peut adopter le même type de relation avec des élèves de sixième habitués à « leur maître » ou « leur maitresse », et des élèves de terminale qui pour certains ont l'âge de la majorité. « *Seconde période de séparation-individuation* » pour P.Blos (*Les adolescents, essais de psychanalyse*, Stock, Paris, 1962), l'adolescence correspond à une phase de désidéralisation parentale et de « *quête identitaire* » (P.G.Coslin, *Les conduites à risque à l'adolescence*, A.Colin, Paris, 2003). Pour se définir, l'adolescent a besoin de s'identifier mais aussi de s'opposer. Le travail de désinvestissement des objets parentaux amène les adolescents à s'identifier à des adultes qui comptent, du côté des « célébrités » (stars de la chanson et du cinéma, sportifs charismatiques...), mais aussi dans leur vie quotidienne (amis, enseignants, entraîneurs...).

C'est pourquoi l'enseignant fait évoluer son style pédagogique entre la classe de sixième et la classe de terminale, afin de concilier exemplarité, proximité relationnelle, et mise à distance nécessaire. Etre à bonne distance, c'est pour l'enseignant réussir une relation pédagogique qui évite le copinage, le chantage affectif, la rigidité, l'indifférence, l'hostilité, et qui ne renonce pas à l'autorité. Il s'agit de ne pas donner à l'adolescent le seul choix entre la soumission et la rébellion. C'est pourquoi nous pensons que la forme d'interaction sociale privilégiée doit évoluer entre le collège et le lycée pour être de plus en plus dans une relation de « côte à côte », et de moins en moins dans une relation magistrale de « face à face » (P.G.Coslin, *Qu'est-ce que l'adolescence*, in L'adolescence, sous la direction de L.Lafont, Ed. Revue EPS, Paris, 2011). L'enseignant adapte donc un style d'enseignement de plus en plus « démocratique » (Lippit, White, 1947), ou « coopératif » (G.Carlier, J.Brunelle, 1998) avec des responsabilités progressivement augmentées, des rôles partagés, des explications et des négociations, une confiance mutuelle, du dialogue (B.Cyrulnik, EPS interroge, in Revue EPS n°309, 2004), et des démarches autonomes...

➔ **Exemple :**

- **Argument 3 :** Les interactions sociales entre pairs se transforment à l'adolescence, et l'enseignant prend en compte ces évolutions, notamment dans la constitution des groupes, lesquels pré-orientent les façons d'interagir entre camarades. Le besoin d'affiliation n'apparaît pas à l'adolescence, les enfants du

primaire aiment déjà « être avec les copains » (M.Durand, *L'enfant et le sport*, PUF, Paris, 1987). Mais la nature des relations évolue, elles se font plus « intimes », surtout chez les filles, entre les classes de quatrième et de première. L'importance des réseaux sociaux et leur appropriation massive par les adolescents attestent de cette volonté d'être reconnu, apprécié, et de partager ses émotions, ses sentiments, ses angoisses aussi (F.Mottot, *Génération.com*, in L'enfant du 21^e siècle, Les Grands Dossiers des Sciences Humaines n°8, 2007). Par ailleurs, l'adolescent accède à une pensée autonome et comprend que l'autre peut avoir un point de vue différent. Enfin, les doutes et les angoisses qui accompagnent parfois cette période, notamment dans le rapport au corps (points de fixation, dysmorphophobie), invitent les adolescents à rechercher l'estime de soi et la confiance en soi dans le regard des autres.

Dans sa façon de constituer les groupes entre la classe de sixième et la classe de terminale, l'enseignant valorise tous les moyens qui permettent d'installer un climat motivationnel de maîtrise (Ames & Ames, 1984), lequel est la condition pour « protéger » et « rassurer » les adolescents et les inviter à s'engager sans crainte narcissique : « *les groupes affinitaires offrent des opportunités pour engager les élèves dans des activités qui les exposent, physiquement et affectivement, au regard des autres* » (D.Hauw, *Les groupes en EPS*, in Le groupe, coordonné par J.-P.Rey, Pour l'action, Ed. Revue EPS, Paris, 2000).

Par ailleurs, comme l'adolescent collabore de plus en plus efficacement avec ses pairs pour apprendre avec les autres et grâce aux autres, l'enseignant utilise de plus en plus les ressources du groupe pour faire des interactions sociales entre les apprenants le levier d'apprentissages moteurs, sociaux et méthodologiques. Les situations d'apprentissage coopératif (Lafon, 2002), de contexte partagé (Lemonon et al., 2010), ou de projets collectifs peuvent placer les élèves en situation de co-construction des connaissances (De Keukelaere, 2008), surtout à partir de la fin du collège, et particulièrement au lycée.

Enfin, la maîtrise d'une pensée autonome offre la possibilité à l'enseignant d'utiliser de plus en plus les feedback interrogatifs, mais aussi les situations de débats entre les élèves, comme les conflits socio-cognitifs (Doise & Mugny, 1981). Les adolescents maîtrisent de plus en plus la capacité d'écouter les autres pour élaborer des arguments. Les conflits socio-cognitifs devront s'inscrire le long d'une progressivité didactique : proposés dès le début du collège autour de choix très circonscrits (le choix d'un itinéraire en course d'orientation ou d'une figure en acrosport), ils pourront s'appliquer à des ensembles plus complexes de décisions au lycée (un projet collectif d'attaque et de défense en sport collectif).

➔ **Exemple :**

- **Argument 4 :** Enfin, la puberté et l'avènement d'un corps sexué obligent aussi à modifier sa façon d'enseigner entre la période pré-pubaire du début du collège, et la fin de l'adolescence en terminale. Le rapport au corps est beaucoup plus marqué par la sexualité, et les contacts corporels ne sont pas neutres. Parfois les différences de genre s'accroissent, et les représentations à l'égard des APSA sont davantage marquées par les stéréotypes sexuels et sociaux. Dans ce contexte, même si la mixité doit être privilégiée de la classe de sixième à la classe de terminale, elle ne peut être choisie dans l'ignorance des différences. L'enseignant envisage des modes d'entrée différenciés de façon à répondre aux motifs d'agir dominants des filles et des garçons (A.Davis & M.Volondat, Mixité, pédagogie des différences et didactiques, in Revue EPS n° 206, 1986), tout en recherchant aussi une découverte et un partage des valeurs de l'autre sexe : « *l'esprit de la mixité suppose non pas qu'on impose la danse aux garçons comme on a imposé d'autres activités aux filles, mais qu'on sache inventer une entrée au masculin* » (*ibid.*). L'ambition est de lutter contre les stéréotypes sexistes liés au genre, en faisant de la mixité un objectif de citoyenneté pour « *donner aux élèves une culture commune* » (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015).

Par ailleurs, dès la seconde partie du collège, les APSA supposant des contacts corporels entre filles et garçons vont de plus en plus exiger un traitement didactique et pédagogique spécifique (sports de combat notamment). Lorsque les « blocages » sont trop forts, il devient impératif de démixer les groupes si l'on souhaite maintenir l'engagement corporel : le rugby avec des équipes mixtes est sans doute possible en sixième, mais ce n'est pas un choix judicieux au lycée.

➔ **Exemple :**

Réponse à la problématique

L'enseignement évolue car l'apprentissage, c'est le contraire de la stagnation. Apprendre en effet, c'est changer des habitudes, transformer des façons habituelles de faire, améliorer des conduites pour être plus efficace. Dès lors, comme apprendre permet de construire de nouveaux pouvoirs, l'enseignement évolue nécessairement pour que sur ces nouveaux pouvoirs puissent en construire d'autres, selon un cheminement sans fin. Un enseignement efficace est donc un enseignement qui suit les progrès des élèves, et qui s'inscrit le long d'une progressivité didactique.

Néanmoins l'enrichissement de ce que savent faire les élèves n'est pas le seul paramètre pour faire évoluer l'enseignement. La prise en compte des transformations physiques, intellectuelles, conatives et psychoaffectives

de l'adolescence est aussi nécessaire, surtout si l'on souhaite inscrire ses interventions dans une perspective pédocentrale. L'adolescent dispose de nouveaux pouvoirs, il est animé par d'autres motifs d'agir, il ne pose pas le même regard sur les autres et sur le monde, et il serait vain de viser la formation d' « *un citoyen cultivé, lucide et autonome* » (Programmes pour les lycées 2019 ; 2010) en faisant comme si ces caractéristiques évolutives depuis l'avènement de la puberté n'existaient pas.

Mais un enseignement réussi se nourrit aussi de permanence et de cohérence : il ne serait être question de tout faire évoluer, ou de faire évoluer n'importe quoi, n'importe quand. L'importance de répéter ses actions pour les transformer est l'un des paradoxes de l'apprentissage qui invite l'enseignant à mettre en œuvre aussi des régularités. C'est pourquoi nous rappelons le caractère hypercomplexe de l'enseignement, lequel est un savant mélange de continuité, de liens, de principes intangibles, de fils rouges, mais aussi de changements, d'évolutions, d'adaptation, de variations.

Ouverture

Un complexité qui se confirme avec la constatation qu'en plus de l'évolution « verticale » (selon une chronologie), l'enseignant doit aussi adapter ses procédures d'enseignement à une grande diversité « horizontale », car au sein d'une même classe, les besoins, les envies les ressources, les attitudes des élèves sont très hétérogènes, et sans doute de plus en plus hétérogènes entre la classe de sixième et la classe de terminale. L'enseignant fait donc évoluer son enseignement, mais selon des rythmes différents, pour prendre en compte les vitesses de développement et d'apprentissages hétérogènes des filles et des garçons d'un groupe-classe particulier.