

Sujet : Comment l'enseignement de l'EPS dans ce collège s'adresse-t-il à la fois aux élèves les plus performants dans la pratique des APSA, et à ceux qui éprouvent des difficultés ?

Contextualisation

Les résultats de la dernière enquête PISA (Program for International Student Assessment) publiés en décembre 2016 sont préoccupants pour le système éducatif français, en particulier car ils mettent en évidence un accroissement des écarts de niveau avec un plus grand nombre d'élèves en difficulté (alors que dans les autres pays de l'OCDE cette part est stable). Ces résultats confirment la tendance d'une aggravation des déterminismes sociaux : l'école française est aujourd'hui celle des pays de l'OCDE où l'origine sociale des enfants pèse le plus lourd dans les résultats scolaires.

La loi d'orientation et de programmation pour l'école avait pourtant jeté dès 2013 les fondements d'une école juste, exigeante et inclusive, une école censée « *lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative* » (Article 2, loi n°0157 du 9 juillet 2013).

On retrouve cette ambition de lutte contre les inégalités dans les récents textes pour l'EPS, les nouveaux programmes pour la scolarité obligatoire précisant par exemple que l'EPS 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 26/11/2015).

On retrouve enfin cette volonté de traitement de l'hétérogénéité dans ce collège, dont le contrat d'objectifs souhaite « *apporter une réponse plus individualisée aux besoins des élèves* » (fiche contexte), principe qui se décline dans le projet pédagogique EPS par cet axe : « *proposer des contenus adaptés à tous les élèves* ».

Mais au-delà des déclarations d'intentions, c'est dans les actions quotidiennes des enseignants auprès de leurs élèves que se construisent les conditions d'une éducation physique et sportive qui profite à tous les élèves du groupe-classe. C'est pourquoi nous étudierons comment dans ce collège, l'enseignement s'adresse à la fois aux élèves les plus performants, et à ceux qui éprouvent des difficultés.

Définition des concepts clés

Les élèves les plus performants dans la pratique des APSA sont des filles et des garçons qui produisent des conduites motrices efficaces et qui réussissent à atteindre leurs buts. Souvent, ils obtiennent de très bonnes notes et ils manifestent « *une forte appétence pour l'EPS* » (fiche contexte), car elle est pour eux l'occasion de vivre de nombreuses valorisations narcissiques aux yeux de tous. Ils sont performants car ils apprennent rapidement pendant les séances, ou car ils ont déjà appris en dehors de l'EPS et disposent dans leur répertoire de compétences motrices avérées. Beaucoup capitalisent sur leurs expériences sportives extrascolaires ou à l'AS de l'établissement, et/ou tirent profit d'aptitudes les prédisposant à réaliser des performances dans plusieurs APSA.

A côté de ces élèves qui réussissent et qui se sentent compétents en EPS, il y a aussi dans le groupe-classe des élèves qui rencontrent des difficultés dans une ou plusieurs APSA. Ces élèves n'apprennent pas ou apprennent peu : leurs progrès sont très éloignés des attentes des programmes. L'élève en difficulté est celui qui ne parvient pas (malgré ses efforts) à surmonter la contrainte inhérente à tout processus de transformation. L'erreur qui ne devrait être qu'une étape risque de s'enliser en échec, avec sa « *figure* » la plus grave : « *l'éternel débutant* ». L'éternel débutant, c'est l'élève en échec en EPS, celui qui déploie des conduites systématiquement inadaptées aux problèmes à résoudre, très loin de l'efficacité que manifestent les élèves les plus performants. Vécu « *de l'intérieur* », ce sentiment de ne pas progresser génère au mieux une insatisfaction, au pire de la honte, lesquelles ont souvent des conséquences délétères sur « *les perceptions de soi* » (Ph.Sarrazin, D.Trouillaud, *Les perceptions de soi*, in La Motivation, coordonné par D.Tessier, Collection Pour l'action, Editions Revue EPS, Paris, 2013). Pour se protéger, cet élève préfère parfois se désengager (résignation apprise, M.Seligman, 1975), ou développer des stratégies ostentatoires de protection narcissique et des « *comportements non-adaptatifs* » à l'égard de l'apprentissage (J.-P.Famose, P.Sarrazin, F.Cury, *Apprentissage et buts d'accomplissement*, in J.Bertsch et C.Le Scanff, *Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage*, PUF, Paris, 1995). C'est pourquoi l'élève en difficulté risque de s'enliser dans un cercle vicieux : il a appris à se résigner, et en se résignant, il n'apprend pas. On les retrouve dans ce collège dans les « *quelques élèves par classe (qui) sont en décrochage et manifestent des comportements de refus face au travail* » (fiche contexte).

Entre l'éternel débutant et les élèves les plus performants, le groupe-classe se compose aussi d'élèves qui produisent des performances « *moyennes* », ou des élèves qui manifestent des conduites dont l'efficacité est différenciée selon les tâches et les APSA : parfois ils atteignent rapidement les objectifs fixés et apprennent efficacement, parfois ils rencontrent des difficultés. Nous verrons que d'un élève à l'autre, les difficultés d'apprentissage ne sont pas de même nature, ce qui ajoute encore de la diversité au groupe-classe et au « *recrutement hétérogène* » du collège (fiche contexte). D'autant que nous n'oublions pas les élèves à profils particuliers, dont le principe d'inclusion est régulièrement rappelé dans les textes officiels qui structurent l'enseignement scolaire, mais aussi dans les priorités du contrat d'objectif de ce collège, qui souligne « *l'inclusion des élèves d'ULIS* » (fiche contexte).

Nous remarquons par ailleurs que si les élèves en difficulté existent en EPS, les notes attribuées aux examens rendent peu compte de ces difficultés (P.Goirand, 1998), car en général elles « *dressent un tableau plutôt*

flatteur des résultats des élèves » (D.Delignières, G.Garsault, *Libres propos sur l'éducation physique*, Editions Revue EPS, Paris, 2004). C'est sans doute aussi le cas dans ce collège, qui compte 88% de réussite au DNB (fiche contexte).

Le verbe « s'adresser à » évoque l'ensemble des procédures d'enseignement conçues et mises en œuvre par l'enseignant. Il s'agit de la conception didactique, des mises en œuvre pédagogiques, des actions de régulation de l'activité des élèves, et enfin des protocoles d'évaluation déployés pour prendre en compte l'hétérogénéité du groupe classe. L'expression « à la fois » soulignant un principe : celui d'un enseignement qui concerne l'ensemble des élèves et qui permet à tous, mais chacun à son niveau, de construire les compétences du socle commun (2015).

Questionnement

A partir du moment où l'hétérogénéité est une réalité dans toutes les classes, quelles sont les voies pour différencier la pédagogie en EPS ? Comment venir concrètement en aide aux élèves en difficulté dans la pratique des APSA sans délaissier ou frustrer les autres élèves, notamment les plus performants ? Dans ce collège, comment « apporter une réponse plus individualisée aux besoins des élèves en difficulté et/ou à besoins spécifiques », et à ceux qui « manifestent des comportements de refus face au travail » (fiche contexte) ? Et comment « proposer des contenus adaptés aux ressources de chaque élève » (fiche contexte) ? Pourquoi faut-il pour cela faire le diagnostic de la nature de leurs difficultés ?

En quoi l'hétérogénéité d'une classe peut-elle être autre chose qu'un inconvénient ? Pourquoi profiter de « l'esprit plutôt cordial et solidaire » (fiche contexte) entre les élèves pour « développer l'entraide » et faire que les différences soient en fine une richesse au profit de la réussite de tous ?

Faut-il privilégier les élèves en difficulté par rapport aux autres (notamment les plus performants) selon le principe de la discrimination positive ?

Problématique 1 (« basique » mais qui correspond au sujet)

Nous montrerons que dans ce collège « semi-rural hétérogène » (fiche contexte), l'enseignant d'EPS conçoit et met en œuvre des procédures de différenciation pédagogique, afin que les élèves les moins performants dans la pratique des APSA surmontent les difficultés qu'ils rencontrent, et que les élèves les plus performants continuent de progresser sur le plan moteur, en plus de construire les compétences du socle commun de connaissances, de compétences, et de culture (2015). Nous soulignerons qu'une EPS réussie, ce n'est pas une EPS qui nivelle les niveaux ou qui ambitionne pour tous des performances sportives élevées, mais c'est une EPS qui permet à chacun de s'épanouir dans la pratique des APSA en expérimentant la réussite à son niveau, et qui offre « des expériences variées afin de préparer l'élève à sa vie physique future » (fiche contexte).

Problématique 2 (inspirée par le texte sur les missions du professeur, circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997)

Notre devoir sera construit autour du principe selon lequel « l'école a une mission irremplaçable : garantir que de manière systématique et organisée, un certain nombre de savoirs et savoir-faire soient acquis par tous » (Ph.Meirieu, *Apprendre, oui mais comment*, ESF, Paris, 1987). Nous pensons en effet que notre mission d'enseignant est d'« agir avec équité envers les élèves » en les acceptant « dans le respect de leur diversité », en « répondant aux besoins de chacun », et en étant capable « d'identifier et d'analyser les difficultés d'apprentissage des élèves » (Mission du professeur, 1997). C'est pourquoi nous montrerons comment concevoir et mettre en œuvre des modalités différenciées d'enseignement dans ce collège, de façon à aider les élèves en difficulté pour « améliorer la réussite scolaire », tout en permettant aux plus performants d'« enrichir leurs connaissances et leurs capacités » (fiche contexte).

Problématique 3 (plus évoluée car les différences sont davantage « au cœur » de l'hypothèse)

Nous défendrons l'idée selon laquelle, pour ce collège centré sur « l'accompagnement personnalisé des élèves » (fiche contexte), « la pédagogie différenciée a le souci de faire atteindre un minimum à tous, et un maximum à chacun » (J.-A.Méard, *Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS*, in revue EPS n°241, 1993). Nous soulignerons en effet que tous les élèves doivent apprendre et progresser en EPS, tous doivent avoir des occasions de vivre des réussites concrètes dans des situations qui ont de la valeur pour eux. Aussi bien les élèves rencontrant des difficultés et qui parfois « manifestent des comportements de refus face au travail » (fiche contexte), que les élèves les plus performants qui risquent de s'ennuyer et de se désengager si de nouvelles expériences motrices et de nouveaux défis ne leur sont pas proposés.

En d'autres termes, tous les adolescents ne peuvent accéder à des hauts niveaux de performance en EPS, mais chacun peut, à son niveau, apprendre, progresser, éprouver du plaisir, vivre des satisfactions, connaître la fierté, et se « préparer à sa vie physique future » (fiche contexte). Mais pour cela il faut une EPS « plurielle », une EPS attentive aux différences, au diagnostic des difficultés, une EPS ouverte, originale et inventive qui diversifie les « chemins » pour réussir, et qui utilise même parfois les différences comme un « levier » au service de tous.

Problématique 4 (plus engagée, car centrée sur l'équité comme condition de l'égalité)

Nous défendrons le principe selon lequel « *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 dans les différents cycles* » (BO spécial n°11 du 26 novembre 2015). Nous pensons qu'un enseignement participant à la justice sociale est un enseignement qui tend à donner plus à ceux qui ont moins. C'est pourquoi nous expliquerons comment l'enseignant d'EPS porte une attention particulière aux élèves en difficulté dans la pratique des APSA, en recherchant l'identification systématique des causes de ces difficultés afin d'y apporter une remédiation adaptée. Evidemment les élèves les plus performants ne sont pas délaissés, mais les actions les plus volontaristes de l'enseignant se portent sur ceux qui risquent de « décrocher » et de s'enliser dans un statut dévalorisant d'éternel débutant. Nous verrons d'ailleurs comment utiliser les plus performants dans une logique de « tutorat » (fiche contexte), et comment au-delà exploiter les différences au service de la réussite de tous. En d'autres termes, nous montrerons que l'équité est un principe d'enseignement destiné à favoriser les moins privilégiés : s'adresser surtout aux moins « sportifs » avant ceux qui bénéficient d'une pratique corporelle extrascolaire, pour au final servir un principe d'égalité des chances.

Problématique 5 (centrée sur l'exploitation des différences)

Au lieu de déplorer l'hétérogénéité des classes de ce collège, notre réflexion fera un « *éloge de la différences* » (A.Jacquard, 1975) en montrant qu'il existe, en EPS, de très nombreuses possibilités d'interactions positives entre élèves en difficulté et élèves performants. Nous expliquerons que pour aider tous les apprenants à construire de nouveaux pouvoirs moteurs et de nouvelles compétences, l'enseignement peut contourner les différences, ou les réduire, ou surtout les exploiter au service de la réussite de tous. A l'échelle du groupe-classe, nous proposerons des dispositifs suffisamment souples pour différencier la pédagogie, car enseigner uniformément c'est faire réussir toujours les mêmes élèves. Dans ce collège marqué par « un esprit plutôt cordial et solidaire » (fiche contexte), nous insisterons particulièrement sur les interactions sociales collaboratives entre pairs : « tutorat », « entraide », « rôles sociaux » (fiche contexte) pour favoriser les progrès de chacun « *dans le souci du vivre ensemble* » (Programme d'EPS pour la scolarité obligatoire, 2015).

Les propositions de plans :

Plan 1 : entrée par des éléments pertinents du contexte en lien avec le sujet

- ◇ Partie 1 : « améliorer l'accompagnement personnalisé des élèves en apportant une réponse plus individualisée aux besoins des élèves en difficulté » (priorité du contrat d'objectifs)
- ◇ Partie 2 : « proposer des contenus adaptés aux ressources de chaque élève afin de créer un problème moteur, source d'apprentissage » (axe prioritaire du projet d'EPS)
- ◇ Partie 3 : « développer l'entraide, favoriser l'effort individuel grâce à une pratique collective s'appuyant sur les rôles sociaux » (axe prioritaire du projet d'EPS).

Plan 2 : entrée autour de verbes d'action : que fait-on face aux différences entre les élèves en difficulté et les plus performants ?

- ◇ Partie 1 : diversifier la pédagogie pour permettre à tous de trouver un « point d'accrochage » aux apprentissages
- ◇ Partie 2 : identifier la nature des difficultés pour proposer des procédures de remédiations efficaces
- ◇ Partie 3 : exploiter les différences pour en faire une richesse.

Plan 3 : entrée selon le modèle d'un plan dialectique

- ◇ Partie 1 : les différences sont un frein aux apprentissages moteurs : il faut les réduire ou les contourner
- ◇ Partie 2 : les différences sont un moteur envers les apprentissages moteurs : il faut les exploiter au service de tous
- ◇ Partie 3 : la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers

Plan 4 : entrée selon la nature des différences

- ◇ Partie 1 : l'hétérogénéité des ressources de l'action motrice (surtout du côté des qualités physiques : ressources motrices et physiologiques)
- ◇ Partie 2 : l'hétérogénéité des méthodes pour apprendre (surtout du côté cognitif : ressources neuro-informatives)

- ◇ Partie 3 : l'hétérogénéité des buts et motifs de l'action motrice (surtout du côté des attitudes : ressources psychoaffectives et psychosociologiques).

Plan 5 : entrée par les procédures d'enseignement

- ◇ Partie 1 : traiter la diversité et l'hétérogénéité en adaptant sa conception didactique
- ◇ Partie 2 : traiter la diversité et l'hétérogénéité en adaptant ses mises en œuvre pédagogiques
- ◇ Partie 3 : traiter la diversité et l'hétérogénéité en adaptant la régulation de l'activité de l'élève.

Plan 6 : entrée par la nature des difficultés rencontrées (le « diagnostic » des difficultés)

- ◇ Partie 1 : les difficultés liées à la « force » des conceptions préalables ou des coordinations préférentielles existant déjà dans le répertoire des apprenants
- ◇ Partie 2 : les difficultés liées à un défaut de maîtrise des prérequis ou à une insuffisance des ressources disponibles
- ◇ Partie 3 : les difficultés liées à la non perception des erreurs et l'impossibilité de les comprendre pour les surmonter.

(la réflexion portée par ce type de plan devra également montrer comment l'enseignement de l'EPS s'adresse aussi aux élèves les plus performants)

Plan détaillé autour de la proposition n°2 : entrée autour de verbes d'action : que fait-on face aux différences entre les élèves en difficulté et les plus performants ?

Votre travail = retravailler les arguments (souvent les simplifier) en les illustrant

Partie 1 : diversifier la pédagogie pour permettre à tous de trouver un « point d'accrochage » aux apprentissages

- Argument 1 : S'adresser à la fois aux élèves en difficulté et aux élèves les plus performants de ce collège pour « améliorer la réussite scolaire » (fiche contexte), c'est concevoir des solutions concrètes de différenciation de la pédagogie. Il faut pour cela des dispositifs suffisamment souples et diversifiés, afin que chaque apprenant puisse être confronté aux « bonnes » contraintes environnementales : celles qui provoquent des erreurs, mais des erreurs surmontables avec le répertoire de ressources disponibles (J.-P.Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, Paris, 1997). Il s'agit de proposer plusieurs voies pour que l'activité de chaque élève se confronte à une résistance du milieu suffisante afin de « créer un problème moteur, source d'apprentissage » (fiche contexte). Le principe est d'éviter le « chemin unique », celui qui fait réussir toujours les mêmes élèves (les plus performants), et « proposer une multitude de possibilités d'« accrochage » (Ph.Meirieu, *L'envers du tableau*, Paris, ESF, 1993) afin que chacun puisse trouver « une pédagogie à sa mesure » (*EPS interroge Philippe Meirieu*, Revue EPS n°258, 1996). L'enseignant construit alors des ateliers de difficulté croissante permettant de « proposer des contenus adaptés aux ressources de chaque élève » (fiche contexte). Il peut concevoir des buts personnalisés selon la réussite des prestations actuelles, ou selon le résultat à des tests (par exemple des temps de passage selon un test VMA). Ou encore il peut jouer sur les variables didactiques pour manipuler finement certains descripteurs objectifs de la difficulté de la tâche (J.-P.Famose, *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, Paris, INSEP, 1990), en demandant « plus » ou « moins » à certains : atteindre des cibles plus ou moins grandes, lancer de plus ou moins loin, augmenter ou diminuer le temps de décision, proposer des couloirs avec des haies de hauteur différente, etc. Ces dispositifs souples et variés concernent aussi les élèves à besoins éducatifs particuliers, pour lesquels il est souvent nécessaire d'inventer des adaptations originales et spécifiques. De plus, lorsque ces ateliers clairement hiérarchisés sont assortis d'un critère de réussite suffisamment simple et concret pour le rendre contrôlable par le pratiquant, alors le processus d'individualisation est piloté « de l'intérieur » par les apprenants eux-mêmes qui régulent le niveau de difficulté des tâches auxquelles ils confrontent leur activité. Cette auto-évaluation systématique répond aux conditions d'un « apprentissage par compétences » (priorité du contrat d'objectif de l'établissement) permettant aux élèves en difficulté et aux plus performants de progresser sur le plan moteur, et simultanément de « s'approprier par la pratiques les méthodes et outils pour apprendre » (Programme d'EPS pour la scolarité obligatoire, 2015).
 - ➔ **Exemple de dispositif avec des tâches hiérarchisées adaptées à différents niveaux de performance, et choisies et « contrôlées » par les élèves eux-mêmes :**

- Argument 2 : La pédagogie du projet est un moyen efficace de différenciation pédagogique car elle offre à chaque apprenant la possibilité de choisir des objectifs adaptés à ses possibilités d'action. Ainsi les élèves en difficulté mais aussi les plus performants « manipulent » un espace de liberté incarné par des buts et des moyens qu'ils déterminent eux-mêmes. Dans ce collège où « les élèves sont curieux, attentifs, et font preuve d'une bonne adaptation aux règles scolaires imposées » (fiche contexte), nous pensons que cette délégation de pouvoirs de l'enseignant vers les apprenants est particulièrement bien adaptée au contexte local d'enseignement. De plus, en satisfaisant le sentiment d'autodétermination (A.Lieury, F.Fenouillet, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1996) et le besoin d'indépendance (D.Marcelli, *Désirs d'indépendance*, in Sciences et Vie Hors-Série n°188, 1994) qui sont très sensibles à l'adolescence, la mise en projet est aussi un levier efficace pour « réintégrer » et « réengager » les « quelques élèves par classes qui sont en décrochage et manifestent des comportements de refus face au travail » (fiche contexte). Vue sous l'angle verticale, elle est de plus en plus utilisée avec l'avancée du cursus au collège car les adolescents mûrissent leurs capacités de projection dans le futur de la classe de sixième à la classe de troisième : les outils cognitifs que leur confère la pensée formelle (J.Piaget, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, Delachaux&Niestlé, Neuchâtel, 1924) permettent de plus en plus efficacement de « se mettre en projet à moyen et à long terme pour atteindre les compétences visées » (Objectif retenu par le projet d'EPS). Enfin, au-delà du curriculum local de formation, l'implication de chaque élève dans la construction d'un projet individuel de transformation répond aussi aux directives du curriculum national de formation (V.Debuchy, *Les nouveaux programmes d'EPS*, in Revue EPS n°372, 2016) incarnées par le socle, notamment avec la déclinaison de la seconde compétence générale intitulée « *construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuels ou collectifs* » (Programme d'EPS pour la scolarité obligatoire, 2015).

→ **Exemple :**

Nous pensons donc que les mises en projet individuelles et collectives conviennent aussi bien aux élèves en difficulté qu'aux élèves les plus performants dans la pratique des APSA, car les uns et les autres sont en situation de choisir leur « problème moteur, source d'apprentissage » (fiche contexte). Néanmoins, les projets sont parfois « parasités » par le fait que tous les élèves ne construisent pas leur projet en priorité par rapport à des préoccupations liées aux progrès : parfois, certains choix sont surtout guidés par la volonté de s'amuser et de vivre des émotions fortes, ou dans d'autres cas par la volonté de démontrer sa compétence et d'éviter à tout prix de paraître ridicule en contexte social (E.Thill, *Compétence et effort*, PUF, Paris, 1999). Dans les deux cas les élèves, qu'ils soient peu ou très performants, n'apprennent pas car tel n'est pas leur objectif prioritaire.

- Argument 3 : Parfois, pour s'adresser à la fois aux élèves en difficulté et aux élèves les plus performants, il est nécessaire de les traiter « séparément ». Constituer des sous-groupes à partir du groupe classe est une procédure souvent utilisée pour créer plus d'homogénéité, en regroupant les élèves à partir d'un critère de catégorisation. Ces groupes pré-déterminent aussi le choix du format pédagogique, c'est-à-dire la façon dont l'enseignant et les élèves interagissent dans l'environnement. Les groupes de niveau reposent sur un critère d'efficacité objective : « *avec des groupes de niveau, le professeur d'EPS peut instantanément repérer avec quels types d'élèves il travaille et leur proposer des tâches qui leur correspondent* » (D.Hauw, *Les groupes en EPS*, in Le groupe, coordonnée par J.-P.Rey, Revue EPS, Paris, 2000). Il devient alors plus facile pour l'enseignant d'accompagner la construction de nouveaux pouvoirs moteurs par les élèves du même groupe, soit parce qu'ils interagissent avec des partenaires et des adversaires de même niveau (comme en sports collectifs), soit parce que sont proposés « des contenus adaptés aux ressources de chaque élève afin de créer un problème moteur, source d'apprentissage » (fiche contexte). Les élèves en difficulté et les plus performants sont pour un temps séparés, en vue de mieux offrir à chacun « des expériences variées pour enrichir ses connaissances », et pour susciter et développer « le plaisir d'atteindre les niveaux fixés dans chaque APSA » (fiche contexte). Parfois, il est même utile de « *casser la structure-classe pour proposer aux élèves des itinéraires différenciés* » (Ph.Meirieu, *L'école mode d'emploi*, ESF, Paris, 1985). Il devient aussi possible d'envisager des actions de soutien individualisé sur le plan moteur à destination des collégiens présentant des carences avérées.

→ **Exemple :** même si d'une façon générale dans ce collège on observe « peu de retard scolaire à l'entrée en 6^e » (fiche contexte), les niveaux de maîtrise du savoir nager sont certainement assez hétérogènes, en raison de la diversité des expériences vécues pendant l'enfance et à l'école primaire. En ce qui concerne le cycle 3, « *le savoir nager reste une priorité* » et les élèves doivent « *valider l'attestation scolaire du savoir nager (ASSN), conformément à l'arrêté du 9 juillet 2015* » (Programme d'EPS pour le cycle 3, 2015). Dans ce collège en classe de 6^e, deux séquences d'enseignement de natation sportive sont planifiées par le projet EPS : une consacrée au savoir nager, une autre consacrée à la natation de vitesse (fiche contexte). Pour la première, il nous semble indispensable de traiter de façon spécifique les différences de maîtrise du milieu aquatique, entre les élèves les plus en difficulté encore catégorisés « non nageurs », et les élèves les plus performants qui sont déjà capables de nager en crawl et en brasse avec une respiration aquatique synchronisée avec les mouvements propulsifs, voire qui maîtrisent en plus d'autres nages. Devant

une telle hétérogénéité, nous proposons à l'équipe pédagogique EPS de programmer l'activité natation pour trois classes sur la même « barrette » horaire, afin de pouvoir constituer trois groupes de niveau. Ce type de « travail en équipe » est sans doute facilité par le fait que « plus de 90% des postes sont pourvus par des postes définitifs » dans ce collège (fiche contexte). Les groupes-classes sont donc « éclatés » en trois groupes de niveau confiés à trois enseignants pour la durée entière de la séquence. Pour le premier niveau à destination des élèves en difficulté, la compétence travaillée est de « rester horizontalement et sans appui en équilibre dans l'eau » (programme d'EPS pour le cycle 3, 2015), en apprenant à prendre de plus en plus confiance en soi dans ce milieu inhabituel. Pour le second niveau, l'accent est mis sur « appliquer des principes simples pour améliorer sa performance » (ibid.), en visant la meilleure performance possible sur une distance de 25 mètres en crawl en adoptant l'équilibre et les trajets moteurs les plus efficaces. Et pour le troisième niveau l'équipe pédagogique envisage une première approche de la compétence attendue du cycle 4 : « gérer son effort, faire des choix pour réaliser la meilleure performance dans au moins deux styles de nages » (Programme d'EPS pour le cycle 4, 2015). Ainsi les enseignants d'EPS proposent ensemble un dispositif concret pour « améliorer l'accompagnement personnalisé des élèves en apportant une réponse plus individualisés aux besoins des élèves en difficulté » (fiche contexte). Pendant le déroulement de la séquence d'au moins 10 séances, les groupes constitués sur la base de l'évaluation diagnostique de première séance ne sont pas figés, et des « passerelles » restent ouvertes : d'une séance à la suivante, certains élèves en progrès peuvent évoluer d'un groupe vers un autre.

Les groupes de niveau ont néanmoins l'inconvénient d'afficher de façon trop ostensible les « bons » et les « moins bons », et ils créent ou renforcent les conditions d'un climat motivationnel de performance (Nicholls, 1989). Leur usage systématique risque de trahir les principes de l'Ecole de la République qui est une Ecole inclusive « *dans le souci du vivre ensemble* » (Programme d'EPS pour la scolarité obligatoire, 2015), car séparer les élèves selon leur niveau contrevient aux principes du domaine trois du socle, notamment « *agir avec et pour les autres, en prenant en compte les différences* » (compétence travaillée, Programme d'EPS pour le cycle 4, 2015). C'est pourquoi le choix des groupes de niveau en EPS est un choix judicieusement circonscrit à des circonstances particulières d'apprentissage, et notamment lorsque des « carences » doivent être « comblées », comme l'exemple que nous avons donné pour le savoir nager. Dans le domaine de la constitution des groupes, le principe général de « *groupes à géométrie variable* » de Louis Legrand (*Pour un collège démocratique*. Paris, La documentation française, 1983) est sans doute la meilleure solution pour éviter que certains élèves se sentent « assignés à résidence » avec les « mauvais » ou avec les « bons ».

- **Argument 4** : S'adresser aux élèves en difficulté et aux élèves les plus performants, c'est aussi diversifier les « leviers » permettant de réussir en éducation physique. La performance sportive n'est pas le seul moyen de s'épanouir et d'« enrichir ses connaissances » (fiche contexte) en EPS. 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. Ainsi T. Tribalat invite les enseignants à « *éviter de consacrer une part trop importante de la formation des élèves à une motricité d'effectuation 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). Différencier la pédagogie au service de tous et de toutes, c'est aussi diversifier les « motifs d'agir », les « façons » de réussir et de se sentir compétent. S'épanouir, développer pleinement son potentiel, supposent que le domaine du sensible autour de la mise en jeu expressive du corps soit aussi investi à l'École. Dans ce collège, il pourra l'être d'autant plus facilement que « les élèves sont curieux », qu'ils manifestent « une forte appétence pour l'EPS », et qu'en classe de troisième un PPI impliquant « deux professeurs d'EPS et une professeure d'éducation musicale » a été conçu autour de la « culture » et de la « création artistique » (fiche contexte).
➔ **Exemple** : Nous pensons que la programmation des APSA de cet établissement est trop exclusivement centrée sur les activités sportives. C'est pourquoi nous proposons pour le champ d'apprentissage trois d'intégrer ensemble la gymnastique sportive et l'acroport en classe de 6^e et de 5^e, et de planifier pour remplacer l'acroport deux cycles danse en classe de 4^e et de 3^e. Cela permettrait de compléter les compétences construites dans le domaine acrobatique par des compétences construites davantage dans le domaine artistique. L'attendu de fin de cycle « *mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer composer et interpréter une séquence artistique* » (Programme d'EPS du cycle 4, 2015) orientera un enseignement permettant de « vivre des expériences variées pour mieux enrichir ses connaissances » (Objectif du projet d'EPS, fiche contexte). Nous espérons que ces deux séquences autour de la danse seront de nature à « réintégrer » certains élèves habituellement en difficulté en EPS en leur offrant une nouvelle façon de réussir, sans délaissier pour autant les élèves habituellement les plus performants qui pourront aussi trouver des occasions de valorisation personnelle dans « l'importation » des acrobaties construites en gymnastiques sportives et acroport.

Quant au PPI « Culture et création artistiques » (fiche contexte), il s'enrichira de nouvelles compétences autour des capacités expressives du corps, en vue de produire un spectacle sur un support musical. La danse venant ici remplacer les arts du cirque dont l'enseignement n'était de surcroît pas prévu par la programmation du projet EPS.

- **Argument 4** : Comment noter les élèves en difficulté et les plus performants ? Et comment procéder afin que l'évaluation soit moins perçue comme un moment de souffrance par les élèves qui se pensent « mauvais » en EPS ? Face à l'hétérogénéité des élèves, les procédures d'évaluation sommative doivent être inspirées par des principes de justice et d'équité, sans démagogie. Deux écueils guettent l'enseignant d'EPS : prendre uniquement en compte les progrès, au risque de desservir certains élèves très engagés en dehors de l'École car particulièrement impliqués dans une pratique sportive extrascolaire (souvent les plus performants). Et à l'opposé considérer seulement les performances, en ayant l'unique souci de mesurer l'efficacité en référence à un barème normatif (B.Maccario, *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS*, Paris, Vigot, 1982).

Conformément à l'une des priorités du contrat d'objectifs de ce collège, nous défendons le principe d'une « évaluation par compétences » (fiche contexte), laquelle repose sur des tâches complexes. « *Les tâches complexes apprennent aux élèves à gérer des situations qui mobilisent simultanément des connaissances, des capacités et des attitudes. Elles permettent de motiver les élèves et de mettre en place des stratégies de résolution propres à chacun* » (Livret personnel de compétences, 2010). Ces tâches permettent d'évaluer les compétences dans une situation de recherche de performance. Elles ne peuvent être décontextualisées de ce qui fait la logique de l'activité, au risque d'évaluer une micro-compétence : « *maîtriser une situation complexe ne se réduit pas à la découper en une somme de tâches simples effectuées les unes après les autres sans lien apparent* » (ibid.). Evaluer par compétences, c'est donc évaluer prioritairement ce qui a été enseigné, tout en sachant qu'aucune procédure d'évaluation ne peut évaluer que ce qui a été enseigné. C'est repérer les domaines de compétence de chacun, et valoriser les apprentissages des élèves qui étaient les plus en difficulté en début de séquence : les collégiens qui éprouvent des difficultés en EPS ne doivent plus seulement penser « qu'ils sont mauvais », ils doivent avoir identifié des domaines où « ils sont bons ». Evaluer par compétences, c'est prendre en compte la diversité des élèves, car dans une tâche complexe, il n'y a pas de chemin unique pour réussir, et le même but peut être atteint par des combinaisons différentes de ressources. Enfin, nous pensons qu'évaluer par compétences à partir de tâches complexes est aussi une façon efficace de se prémunir de certains biais de jugement, comme celui qui consiste en EPS à attribuer aux filles des notes inférieures aux garçons (C.Vigneron, *Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ?*, in *Revue Française de Pédagogie* n°154, 2006).

➔ **Exemple d'évaluation sommative à partir d'une tâche complexe permettant d'apprécier le degré de construction des compétences :**

Partie 2 : identifier la nature des difficultés pour proposer des procédures de remédiations efficaces

- **Argument 1** : Nous avons proposé des groupes de niveau afin de s'adresser de façon passagère à un public plus homogène. Mais ainsi que le souligne P. Meirieu, « *la notion même de niveau est contestable : elle ignore que les difficultés de deux élèves peuvent être radicalement divergentes* » (*Apprendre, oui mais comment*, ESF, Paris, 1988). C'est pourquoi afin de s'adresser à la fois aux élèves en difficulté et aux plus performants, les groupes de besoin sont une solution souvent préférée pour créer des sous-groupes homogènes à partir du groupe-classe (D.Haw, *Les groupes en EPS*, in *Le groupe*, coordonné par J.-P.Rey, Ed. Revue EPS, Paris, 2000). Le critère retenu ici concerne la nature des difficultés que les élèves rencontrent dans leurs apprentissages. Il ne s'agit plus seulement de mesurer leurs performances, il s'agit d'identifier et de comprendre leurs conduites typiques. Ce type de groupement a l'avantage de diversifier considérablement les critères de répartition des apprenants, pour spécialiser ensuite chaque groupe dans des tâches motrices qui s'ajustent aux déficits observés. Dans ce collège, les groupes de besoin permettent concrètement d'« améliorer l'accompagnement personnalisé des élèves en apportant une réponse plus individualisée aux besoins des élèves en difficulté » (fiche contexte). De plus, ce type de groupement a aussi l'avantage d'installer un climat motivationnel orienté vers la maîtrise (Nicholls, 1989), car il n'y a plus de « bons » et de « mauvais », il y a des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage différenciées. Ce dispositif facilite donc l'intégration et l'engagement des adolescents en difficulté, et peut même « réintégrer » les « quelques élèves par classe en situation de décrochage » qui « manifestent des comportements de refus face au travail » (fiche contexte).

➔ **Exemple** : en classe de 4^e dans l'activité tennis de table dont c'est le premier cycle dans ce collège (fiche contexte), l'enseignant remarque des difficultés différenciées entre les élèves : pour certains les « déficits » s'observent prioritairement dans la maîtrise des frappes en coups droits et/ou en revers avec des gestes stéréotypés, explosifs et imprécis, pour d'autres qui restent collés à la table, ce sont surtout les placements et les déplacements qui sont à améliorer, et pour un troisième groupe enfin, les trajectoires sont uniformes et la prise d'information uniquement centrée sur la balle. Dans

la perspective de 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 du cycle 4, 2015), l'enseignant conçoit alors des situations « remédiatrices » adaptées « aux ressources de chaque élève » (fiche contexte) et à chacune des conduites typiques observées. Ainsi les élèves en difficultés et les plus performants ne sont pas regroupés selon les résultats de leurs matchs (la performance), mais selon leurs « besoins » d'apprentissage prioritaires, ce qui crée davantage de « mouvement » entre les groupes car personne n'est « assigné à résidence », et ce qui permet de conférer du sens au travail proposé dans la séance.

- **Argument 2** : Avant d'intervenir auprès des élèves en difficulté, l'enseignant observe les conduites motrices, repère les erreurs, les hiérarchise, différencie « les erreurs de peu et les erreurs de poids » (J.Fiard & E.Auriac, 2006), pour interpréter les conduites typiques (hypotheses), et finalement accéder à la compréhension de ce que font les apprenants. Le défaut de maîtrise des prérequis est une explication souvent adaptée à la réalité des difficultés d'apprentissage en EPS : dans son répertoire, l'apprenant ne dispose pas des prérequis nécessaires pour réussir. Trop difficile, la tâche est alors hors de portée car avant de savoir faire des choses, il faut avoir appris d'autres choses (logique de progressivité verticale des apprentissages).

Or nous pouvons supposer que dans ce collège de près de 800 élèves (l'un des plus grand du département), les élèves proviennent de très nombreuses écoles primaires, avec des expériences différenciées en ce qui concerne les APSA déjà pratiquées aux cycles précédents. Cette hétérogénéité de « vécu sportif » est renforcée par la pratique sportive extrascolaire, ainsi que la participation à l'AS (28% de licenciés).

C'est pourquoi dans le cadre d'un apprentissage par compétences (fiche contexte), nous proposons que sur le modèle d'une évaluation formatrice (G.Nunziati, 1990), les élèves s'impliquent dans des tâches hiérarchisées dont ils contrôlent eux-mêmes les prérequis. Dans ces tâches, des critères de réussite simples et concrets jouent le rôle de « feu vert » pour passer à une tâche suivante incarnant elle-même une étape supérieure dans l'apprentissage. Un tableau présentant la hiérarchisation des situations est affiché à proximité des ateliers et/ou est disponible sur des tablettes numériques utilisées par les élèves. Cette hiérarchisation des tâches selon les prérequis à maîtriser étant manipulable par les élèves eux-mêmes, nous pensons que tous y verront des « motifs d'agir » : aussi bien les élèves en difficulté que les plus performants. Par ailleurs, ce type de fonctionnement permet aussi de « s'appropriier les méthodes et les outils pour apprendre » (Programme de l'EPS pour la scolarité obligatoire, 2015), et il convient bien aux élèves de ce collège qui sont « attentifs » et qui « font preuve d'une bonne adaptation aux règles scolaires imposées » (fiche contexte).

➔ **Exemple** : ainsi en gymnastique sportive avec une classe de cinquième de ce collège, l'enseignant propose à partir de la 3^e séance plusieurs ateliers hiérarchisés dont le thème est apprendre à tourner corps groupé en avant autour d'un axe transversal. L'objectif est aussi d'apprendre à choisir des éléments gymnastiques adaptés à ses ressources pour progresser vers des acrobaties de plus en plus difficiles. Plusieurs ateliers « à choix » sont proposés, avec pour chacun d'eux un critère « feu vert » : impossible de passer d'un atelier à l'autre sans avoir reçu le feu vert de la situation précédente. Le premier atelier concerne une roulade avant sur un plan incliné, le second une roulade avant au sol, le troisième une roulade avant sur tapis surélevés, le quatrième un salto réception sur les fesses sur le même aménagement (tapis surélevés), et le cinquième un salto avant sur le praticable avec une impulsion sur un tremplin et deux parades. Grâce aux critères de réussite suffisamment simples et concrets pour être « contrôlables » par les élèves eux-mêmes, chacun « pilote » son apprentissage en autonomie, et les élèves en difficulté réussissent mieux, car ils progressent étapes par étapes. Enfin, ce type d'organisation de la classe aide aussi les plus « timorés » à « s'engager » et « dominer leurs appréhensions » (compétence visée pour le CA3 du cycle 4, Programme de l'EPS, 2015), car la progressivité didactique est la condition pour se rassurer, et de proche en proche prendre confiance en soi.

- **Argument 3** : Les mêmes élèves sont souvent en difficulté en EPS car ils ne comprennent pas ce qu'il faut faire, ils ne comprennent pas les consignes communiquées, et ils ne comprennent pas leurs erreurs. Les adolescents n'apprennent pas tous de la même façon : « c'est l'élève qui apprend, et nul ne peut apprendre à sa place. Et puisqu'il n'y a pas deux élèves identiques il n'y a d'apprentissage réussi que par un enseignement différencié » (P.Meirieu, *L'école mode d'emploi*, Paris, ESF, 1985). Parfois ce sont toujours les mêmes élèves qui sont en difficulté et les mêmes élèves qui réussissent, car une seule manière d'apprendre leur est proposée. Or plusieurs études de psychologie différentielle ont mis à jour des stratégies et des vitesses différentes de sélection des informations et d'interprétation des résultats. Pour construire de nouveaux pouvoirs moteurs, il est d'abord nécessaire de comprendre le but à atteindre ou l'habileté à construire. Il est également nécessaire d'interpréter les résultats de ses actions pour corriger ses erreurs. En EPS, certains élèves seraient systématiquement en difficulté, car l'enseignement leur proposerait toujours les mêmes procédures pour comprendre ce qu'il faut faire,

corriger leurs erreurs, et progresser. Alors que les élèves les plus performants maîtriseraient déjà les outils cognitifs nécessaires pour être efficace dans la pratique des APSA.

J.Kagan & al. (1966) distinguent par exemple deux styles cognitifs : les « réflexifs » et les « impulsifs » : les premiers ont tendance à différer la réponse pour s'assurer au mieux d'une solution exacte, alors que les seconds répondent rapidement, quitte à commettre des erreurs. Les impulsifs qui sont souvent en difficulté ont alors besoin d'être davantage guidés dans leurs apprentissages. Avec ces apprenants l'enseignant doit adopter le principe de la discrimination positive en proposant des rétroactions fréquentes et individualisées. Les travaux d'Antoine de la Garanderie (*Les profils pédagogiques*, Paris, Le Centurion, 1980) distinguent quant à eux deux autres « profils » de compréhension et de mémorisation : le profil cognitif « auditif », et le profil auditif « visuel ». Les uns seraient surtout sensibles à ce qu'ils entendent, les autres à ce qu'ils voient, et ces derniers seraient souvent délaissés, même en EPS.

Dans cette perspective, n'utiliser que l'un ou l'autre de ces supports de communication serait mettre en difficulté une des deux catégories d'apprenant, surtout dans ce collège au « recrutement semi-rural hétérogène » (fiche contexte). Sans comprendre ce qu'il faut faire, sans comprendre ce qui a été fait, impossible de construire de nouvelles compétences motrices. La prise en compte de l'hétérogénéité consiste ici à faire varier les moyens de communication, afin de faciliter la compréhension des profils visuels, auditifs et kinesthésiques, pour au final « améliorer l'accompagnement personnalité des élèves » (fiche contexte). « Dans notre enseignement intellectualiste, on utilise encore beaucoup trop la parole et pas assez les autres moyens » (Jacques André, 1989). A côté des mots, il est donc recommandé d'utiliser l'écriture, le dessin, le geste, l'image pour « améliorer la réussite scolaire des élèves » (fiche contexte). Les démonstrations, utilisée en amont pour comprendre ce qu'il faut faire, et en aval pour comprendre ce qui a été fait, trouvent ainsi une place privilégiée en vue d'aider tous les élèves à construire de nouveaux pouvoirs moteurs (F.Winnikamen, *EPS interroge une psychologue*, in Revue EPS n°232, 1991). Enfin, les technologies modernes (caméscopes et appareils photos numériques, tablettes, tableaux numériques interactifs...) offrent des solutions efficaces et attractives pour faciliter la compréhension de tous (Y.Tomaszower, *Quel apport du numérique dans une approche constructiviste de l'enseignement*, in Revue EPS n°373, 2016). De plus leur usage concourt simultanément à la construction du second domaine du socle commun et à la compétence travaillée « utiliser des outils numériques pour analyser et évaluer ses actions et celles des autres » (Programme de l'EPS pour le cycle 4, 2015).

→ **Exemple avec l'usage d'outils numériques pour comprendre ce qu'il faut faire (but à atteindre dans la situation) et comprendre ce qui a été fait (interpréter ses erreurs pour mieux les corriger) :**

- Argument 4 : Enfin, nous pensons que ce qui fait souvent la différence entre les élèves en difficulté et les élèves les plus performants en EPS, c'est l'engagement moteur. Les uns acceptent de mobiliser leurs ressources à un niveau élevé et de persévérer pour atteindre les buts prescrits, les autres fonctionnent « à l'économie » en adoptant souvent des « comportements non adaptatifs » vis-à-vis des apprentissages (J.-P.Famose, P.Sarrazin, F.Cury, 1995), voire des stratégies d'auto-handicap (E.Thill, *Compétence et effort*, PUF, Paris, 1999). Les premiers fournissent les efforts nécessaires pour apprendre et progresser, les seconds se sont déjà plus ou moins déjà résignés (M.Seligman, 1975). Même si dans ce collège il existe « une forte appétence pour l'EPS » ainsi « qu'une bonne adaptation aux règles scolaires imposées » (fiche contexte), nous imaginons que dans quelques APSA certains élèves ne s'engagent pas suffisamment pour dépasser leurs difficultés, ou alors ils s'engagent d'avantage pour rechercher un plaisir immédiat sans perspective plutôt que pour corriger leurs erreurs et progresser. Dans les deux cas, ils ne dépassent pas leurs difficultés et restent d' « éternels débutants » voire d' « éternels débrouillés » fonctionnant sur leurs seuls acquis.

C'est pourquoi nous soulignons l'importance de créer un climat motivationnel de maîtrise (C.Ames, 1984), un climat orienté vers les apprentissages à construire et en même temps un climat protecteur envers l'image de soi, afin d'inviter les élèves à « s'engager dans l'effort physique » (fiche contexte) même lorsque la réussite n'est pas garantie immédiatement. Ce type de climat est de nature à s'adresser à tous les élèves, car c'est un climat qui ne classe pas, qui ne hiérarchise pas, qui ne stigmatise pas : c'est un climat qui permet à tous de progresser, à son niveau.

Dans ce collège dont l'une des priorités est d' « améliorer la réussite scolaire des élèves en généralisant les apprentissages et les évaluations par compétences » (fiche contexte), nous pensons que la meilleure façon d'orienter les motifs d'agir dominants des élèves vers la progression, c'est les impliquer dans une démarche active d'amélioration de leurs conduites motrices au sein de laquelle ils sont mis en situation de piloter « de l'intérieur » leurs propres apprentissages. Pour cela la démarche générale est de leur proposer un espace de liberté au sein duquel des choix individuels ou collectifs sont à opérer en autonomie. Dans ce cadre, construire des dispositifs leur permettant de « se mettre en projet à moyen et à long terme pour atteindre les compétences visées » (fiche contexte) est sans doute la solution la plus efficace afin que les élèves en difficulté et les plus performants s'engagent suffisamment pour faire évoluer leurs conduites motrices habituelles.

→ **Exemple de mise en projet des élèves autour d'un projet suffisamment attractif pour les mobiliser tous :**

Partie 3 : exploiter les différences pour en faire une richesse.

- **Argument 1** : Réunir des élèves différents au sein d'un collectif ou au sein d'une équipe fait partie de la logique interne de certaines APSA, notamment les sports collectifs (le handball et le volley-ball dans la programmation de ce collège). Dans ces activités en effet les élèves en difficulté interagissent avec les plus performants autour d'un but commun à atteindre. Ces pratiques collectives offrent des opportunités pour « *agir avec et pour les autres, en prenant en comptes les différences* » (Programme d'EPS pour le cycle 4, 2015), et finalement construire autour de l'action « *le souci du vivre ensemble* » (ibid.). Bien sûr, « *ni l'éducation physique, ni le sport n'ont de valeur socialisante en soi* » et « *c'est par le biais d'une pédagogie active centrée sur le groupe que le sport pourra accéder au statut d'activité socialisante* » (J.Le Boulch, *Vers une science du mouvement humain*, ESF, Paris, 1971). Nous devons adopter en effet le principe selon lequel « *aucune activité ne porte en elle de vertu éducative. C'est dans le traitement didactique et dans son adaptation aux élèves qu'elles pourront présenter quelques intérêts* » (S.Harel, *La citoyenneté, que peut-on encore en dire*, in Revue EPS n°293, 2002). Mais dans ce collège semi-rural hétérogène au sein duquel l'esprit des élèves en EPS est « *plutôt cordial et solidaire* » (fiche contexte), nous pensons pouvoir nous appuyer sur des pratiques collectives où la collaboration est au service d'un objectif commun, à condition que cet objectif soit attractif, c'est-à-dire suffisamment mobilisateur à la fois pour les élèves en difficulté et pour les plus performants. Et si les APSA à la logique collective sont spontanément évoquées, il est également possible d'appliquer un traitement didactique spécifique à d'autres activités, afin de leur faire porter un enjeu collectif autour d'un but commun original.

→ **Exemple inspiré de G.Le Gouëdec** : Dans cette optique, nous allons prendre l'exemple d'une classe de quatrième de ce collège dans l'activité demi-fond, dont l'enseignement s'organise autour de l'attendu de fin de cycle « *Gérer son effort, faire des choix pour réaliser la meilleure performance* » (Programme de l'EPS pour le cycle 4, 2015). Cette APSA est très ancrée dans le projet EPS car programmée à tous les niveaux de classe, de la classe de sixième à la classe de troisième. L'équipe pédagogique a déterminé cette programmation afin d'élargir le cycle à tout le cursus du collège, et construire la progression sur une temporalité longue (D.Delignières, 2016). Cette logique « verticale » de continuité des apprentissages est censée prévenir l'écueil de l'éternel débutant qui « guette » particulièrement les élèves les plus en difficulté. Or les enseignants d'EPS savent que dans l'activité demi-fond les élèves se résignent d'autant plus facilement que l'effort physique est souvent perçue négativement. Ici plus qu'ailleurs, des satisfactions personnelles liées au sentiment de progresser doivent concerner aussi bien les plus en difficulté que les plus performants. Dans un cycle de dix leçons avec cette classe de quatrième, nous proposons à partir de la sixième séance la mise en place de la situation d'apprentissage suivante. Il s'agit pour les élèves réunis par équipes de trois de parcourir la plus grande distance possible en relais pendant une durée de trente minutes. Les groupements sont affinitaires autant que possible afin de permettre aux élèves de se sentir plus à l'aise dans leur pratique et même de s'encourager entre eux. L'enseignant « accompagne » quand même la constitution des groupes, afin que ceux-ci soient autant que possible homogènes entre eux et hétérogènes en leur sein. Chaque équipe est matérialisée par une couleur (chasubles) et elle ne doit pas s'arrêter pendant toute la durée de la situation : il faut toujours qu'un membre de l'équipe au minimum soit en train de courir. En revanche, les élèves peuvent s'arrêter librement dans une zone de repos / relais organisée au bord de la piste d'athlétisme pour se reposer le temps d'un tour. Chaque tour de piste réalisé par un élève rapporte un point à son équipe. Ainsi lorsque deux élèves effectuent un tour en même temps et pour la même équipe, ils marquent deux points et c'est la même chose avec trois coureurs (trois points). Le professeur compte les points par équipe, grâce aux couleurs et donne les signaux de départ et d'arrivée. En fonction de la taille de la piste (250m, 400m) ou du terrain utilisé, celui-ci peut adapter la durée, le temps de repos autorisé, ou encore le nombre de coureurs par équipe.

Cette situation prend en considération les différences des élèves puisqu'elle leur permet de pratiquer à des niveaux d'aptitudes différents. En soumettant chacun des élèves à des choix et à une stratégie, elle stimule aussi leur besoin d'auto-détermination (A.Lieury, F.Fenouillet, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1996). En détournant l'attention des coureurs du seul effort physique, elle favorise l'engagement des élèves car leur système de traitement de l'information est orienté vers un but concret externe, et non vers les seules sensations corporelles internes (Rejeski & Kenney, 1987). Elle répond aussi parfaitement à l'un des axes du projet EPS qui est de « favoriser l'effort individuel grâce à une pratique collective » (fiche contexte). Surtout, elle permet de construire les conditions d'un cycle de demi-fond où les choix individuels permettent des adaptations spécifiques aux élèves initialement en difficulté, et aux plus performants. Enfin, le système de points confère un objectif suffisant concret pour

stimuler l'engagement de tous sur la durée, car les progrès sont rendus facilement identifiables et donc « contrôlables » par les élèves eux-mêmes.

- Argument 2 : Les différences entre les élèves peuvent être exploitées par l'enseignant afin de faciliter, pour l'ensemble du groupe-classe, la construction de nouveaux pouvoirs moteurs. Dans ce collège, ce type d'interaction est facilité par l'« esprit plutôt cordial et solidaire » entre les élèves (fiche contexte). C'est notamment le cas des APSA qui opposent deux joueurs, deux combattants, ou deux équipes : il est souvent utile de réunir deux niveaux différents, car cela offre des contraintes pertinentes (adaptées aux possibilités d'action) à la motricité des deux protagonistes. Ainsi en tennis de table, deux élèves de niveaux différents peuvent être réunis pour progresser en profitant des caractéristiques du jeu adverse. Sur une situation de travail en coup droit, le plus habile offre une régularité des échanges à son adversaire afin de lui offrir des conditions favorables et répétées pour améliorer la continuité de l'échange. Le moins habile ne renvoie pas la balle de façon toujours très précise, ce qui crée les contraintes nécessaires pour amener son partenaire à orienter les surfaces de frappe pour atteindre différentes cibles en améliorant le placement de la balle. Dans les deux cas, les élèves initialement différents ainsi que les plus performants construisent à leur niveau la compétence visée « *utiliser au mieux ses ressources physiques et de motricité pour gagner en efficacité dans une situation d'opposition donnée et répondre aux contraintes de l'affrontement* » (Programme de l'EPS pour le cycle 4, 2015).

En sports de combat, la réunion de deux élèves aux niveaux hétérogènes peut être utile pour travailler spécifiquement les rôles d'attaquants ou de défenseurs à partir de rapports de force déséquilibrés. En volley-ball, l'enseignant évite généralement de créer des équipes homogènes rassemblant les élèves les moins adroits : ceux-ci ont alors peu d'opportunités de jouer le ballon dans des conditions favorables (réceptions approximatives). La présence d'au moins un élève habile dans sa relation au ballon permet de placer ses partenaires dans des conditions faciles d'échange et de renvoi.

Les différences entre les élèves en difficulté et les plus performants peuvent donc être mises à profit en vue d'offrir des conditions favorables (répétitions, difficulté optimale) aux apprentissages moteurs de tous, « selon chaque besoin » (fiche contexte).

→ **Exemple dans une APSA prévue par la programmation du projet EPS :**

- Argument 2 : Réunir des élèves de niveaux différents offre des opportunités pour observer le cheminement et la réussite de ses camarades. « *L'apprentissage par observation* » (F. Winnykamen, Revue Française de Pédagogie, 1982) est une procédure efficace d'apprentissage, même lorsque le modèle à imiter n'est pas le professeur, mais les élèves les plus performants dans l'APSA pratiquée. Pour progresser et construire de nouveaux pouvoirs moteurs, l'élève peut s'inspirer des solutions trouvées par ses pairs. L'EPS est une discipline qui présente en effet la particularité d'« afficher » les conduites d'apprentissage et de montrer à tous en temps réel les succès et les erreurs. Dans ce collège dont l'un des axes prioritaires du projet d'EPS est de « développer l'entraide » (fiche contexte), il est possible de solliciter les processus d'observation et d'imitation entre les élèves en constituant des groupes restreints hétérogènes de deux ou trois élèves. Selon le principe des expériences vicariantes (Bandura, 1977), le fait d'observer un élève performant dans la réussite d'une tâche présumée difficile peut inciter ses partenaires à fournir les efforts nécessaires pour la réussir aussi. Au-delà du levier motivationnel, l'observation de la réussite par les élèves en difficulté peut les aider à comprendre les conditions d'efficacité de l'action mises en œuvre par son camarade, pour se les appliquer à soi dans l'essai qui suit. Ainsi chaque apprenant est placé en situation de « mobiliser ses ressources dans un esprit de coopération et d'entraide » et d'« agir de façon autonome » (objectifs en EPS, fiche contexte)

→ **Exemple** : Par exemple en escalade avec une classe de troisième de ce collège l'enseignant vise pour ses élèves l'attendu de fin de cycle « *réussir un déplacement planifié dans un milieu artificiellement recréé* » (Programme de l'EPS pour le cycle 4, 2015). Pour cela la séquence d'enseignement est conçue afin que chacun puisse apprendre à choisir et conduire un déplacement pour grimper en moulinette et enchaîner deux voies différentes à son meilleur niveau en optimisant les prises de mains et de pieds et en combinant efficacement la poussée des jambes et la traction des bras. L'enseignant propose des voies que les élèves pensent être capables de réaliser, mais peut-être pas dès le premier essai sans décrocher. Pour cela, il affiche un tableau présentant l'organisation hiérarchique des différentes voies. Regroupés en sous-groupes de trois hétérogènes et mixtes, les élèves choisissent les voies selon leurs attentes de succès et la valeur associée à chaque voie. L'élève le plus performant grimpe d'abord alors que les deux autres assurent et contre-assurent. Selon un principe vicariant, la réussite du grimpeur précédant dans cette tâche présumée difficile incite ses partenaires à fournir les efforts nécessaires pour la réussir aussi. De plus, les conditions d'un apprentissage par observation sont réunies : en grim pant à leur tour, les deux autres élèves repèrent le passage choisi et les prises utilisées, et ils imitent les mouvements précédemment repérés dans les parties difficiles.

Ainsi les différences de maîtrise motrice entre les élèves sont exploitées au service des apprentissages moteurs, mais seulement à condition que l'hétérogénéité ne soit pas trop forte au sein du groupe.

- **Argument 3** : Dès le cycle 4, l'enseignant peut aller plus loin que l'observation entre pairs en déléguant aux élèves eux-mêmes une partie des prérogatives d'enseignement du professeur. Avec la maturation psychoaffective et cognitive des adolescents (C.Thourette, M.Guidetti, *Introduction à la psychologie du développement*, A.Colin, Paris, 1995), il devient en effet possible 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). Nous approchons ici le « *niveau souhaitable de pédagogie différenciée* » (J.-A.Méard, *Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS*, in Revue EPS n°241, 1993) : l'hétérogénéité des élèves est exploitée pour que les élèves en difficulté comme les plus performants 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 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). A sein de ce collège, ce type d'interactions collaboratives semble particulièrement bien adapté au contexte local d'enseignement, d'une part parce que les élèves manifestent « un esprit plutôt cordial et solidaire », et d'autre part parce que « mobiliser ses ressources dans un esprit de coopération et d'entraide » est un objectif prioritaire retenu par le projet EPS (fiche contexte).

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 cinquième dans le second cycle de gymnastique sportive, l'enseignant conçoit et met en œuvre un ensemble de situations afin que les élèves enrichissent leur répertoire moteur par des éléments gymniques combinant les actions de voler, tourner, se renverser. Ces éléments serviront de support à l'élaboration et la réalisation d'un projet acrobatique (compétence visée pour le CA3, cycle 4, Programme de l'EPS, 2015). Dès le début du cycle, il organise le travail dans la classe sous la forme d'un circuit à différents 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 pédagogique, 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.

Cette organisation de la classe avec une forme de tutorat (fiche contexte) bénéficie aux élèves en difficulté qui tirent profit des explications, des conseils et des démonstrations de chaque messenger. Elle bénéficie aussi aux élèves les plus performants car la responsabilité qu'on leur confie les implique davantage, et car en verbalisant leurs actions ils ne font pas que réussir, ils peuvent « *réussir et comprendre* » (J.Piaget, 1974). Enfin dans ce type de collaborations les élèves plus performants progressent aussi du côté des attitudes et des méthodes, notamment du côté des compétences rattachées au domaine 3 du socle : « *agir avec et pour les autres, en prenant en compte les différences* » (Programme d'EPS pour le cycle 4, 2015).

- **Argument 4** : Enfin, les différences peuvent aussi être une richesse lorsqu'elles permettent de créer de la diversité au service de réalisations motrices collaboratives. Il est possible en effet de réunir les élèves en difficulté et les plus performants « grâce à une pratique collective s'appuyant sur les rôles sociaux » (fiche contexte). D'ailleurs, en considérant ainsi les différences entre les élèves, il n'y a plus d'élèves en difficulté et d'élèves plus performants : il y a des adolescents qui présentent des qualités hétérogènes, sans jugement de valeur. Le principe est ici de s'appuyer sur les qualités spécifiques des uns et des autres, en mettant l'hétérogénéité au service de la complémentarité des qualités, pour au final plus d'efficacité des conduites motrices. C'est notamment possible 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. Nous pouvons par exemple imaginer que l'élève en surpoids se sentira particulièrement valorisé par son utilité au sein du groupe, et par l'opportunité de démontrer sa force.

Quant aux élèves d'ULIS, ils seront d'autant plus facilement intégrés que chaque projet est gouverné par un principe d'inclusion (fiche contexte). On peut même imaginer que la consigne de l'enseignant est de construire des figures autour de la nature du handicap de chaque élève à besoin spécifique, en partant

des spécificités des collégiens « *autrement capables* » (E.Plaisance, *Autrement capables. Ecole, emploi société : pour l'inclusion des personnes handicapées*, Autrement, Paris, 2009). Les différences sont alors une richesse source de créativité, pas un frein. Ainsi « *la pédagogie différenciée se conjugue avec une pédagogie de groupe soucieuse de lien social* » (J.-P.Garel, *De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre*, in *Journal des anthropologues [en ligne]* n°122-123, 2010).

→ **Exemple en acrosport autour d'un projet collectif inclusif :**

Réponse à la problématique (plusieurs pistes possibles : choisir l'une d'elles)

Dans ce devoir, nous n'avons pas plaidé pour une pédagogie exclusivement réservée aux élèves en difficulté. Nous n'avons pas non plus « réservé » les progrès moteurs aux plus faibles, et « cantonné » les plus performants dans les progrès méthodologiques et sociaux. Nous avons au contraire montré qu'aider les plus faibles en prenant en compte de façon spécifique les caractéristiques et les besoins des élèves en difficulté ne nuit pas aux élèves « moyens » et aux élèves les plus performants. C'est d'ailleurs ce que montrent les études PISA : les systèmes les plus équitables, ceux qui luttent le mieux contre les déterminismes sociaux et qui limitent les écarts de niveaux entre les élèves sont souvent aussi les plus performants (comme au Canada ou en Finlande). C'est pourquoi nous avons proposé des pistes pour différencier la pédagogie avec un double principe d'adaptation des tâches aux élèves les plus fragiles, et de renouvellement des exigences à destination des plus performants. Nous avons aussi souligné l'importance d'installer la construction des compétences sur un temps long (D.Delignières, 2016), d'exploiter les différences au service de la réussite de tous, d'assurer l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers, et de redonner confiance par un style d'enseignement bienveillant et positif. « *Tant que l'Ecole restera indifférente aux différences des élèves, beaucoup d'élèves resteront indifférents à l'Ecole* » (L.Legrand, *Pour un collège démocratique*, La documentation française, Paris, 1983).

« *L'école doit s'adapter à l'élève ou du moins tendre à ce que l'adéquation entre ce qui lui est proposé et ce qui lui est assimilable soit maximale* » (G.Avanzini, *La pédagogie au XX^e siècle*, Paris, Privat, 1990). Cette injonction se confronte systématiquement à l'hétérogénéité, dès lors que des élèves différents sont réunis au sein d'une même classe. Véritable mission (1997) et compétence (2010) du professeur, la prise en compte de la diversité des élèves exige donc des procédures pour différencier l'enseignement et concevoir des dispositifs souples et pluriels à partir desquels aussi bien les plus en difficulté que les plus performants pourront trouver un point d'accrochage : « *la pédagogie différenciée n'est pas une méthode à substituer aux autres, mais la justification d'une pluralité de méthodes qui outillent l'enseignant en vue d'un meilleur ajustement aux élèves* » (Avanzini, *ibid.*). Il s'agit d'un enjeu didactique lié à l'efficacité de l'enseignement, d'un enjeu éthique conditionnant l'égalité entre tous les élèves quelque que soit leur origine sociale, leur histoire individuelle, leur vécu sportif, leur genre, leurs qualités physiques, et enfin d'un enjeu éducatif car apprendre dans la diversité, c'est apprendre à « *vivre ensemble* » (Programme d'EPS pour le collège, 2015).

Au terme de ce sujet sur la diversité et l'hétérogénéité, nous souhaiterions rappeler l'hypercomplexité de l'acte d'apprendre, auquel fait écho l'hypercomplexité de l'acte d'enseigner : « *les facteurs en interaction sont si nombreux qu'on ne serait s'étonner des vicissitudes de nos théories* » nous dit C.George (*Comment conceptualiser l'apprentissage*, in RFP n°72, 1985). Concernant les différences, cette complexité est particulièrement sensible, car ainsi que l'exprime Gil Mons, « *la variété du groupe des pratiquants est trop complexe pour le praticien. Sa volonté de conscience des identités le place face à trop d'informations dont il n'a pas les moyens structurels de traitement* » (*Pédagogie différenciée, différenciation pédagogique, pédagogie de la différenciation : émergence des limites d'une notion novatrice*, in *Méthodologie et didactique de l'EPS*, AFRAPS, 1989). De plus, les pouvoirs moteurs des apprenants évoluant en même temps que les interventions de l'enseignant, leur prise en compte doit s'effectuer en « boucle fermée » à l'échelle du cursus au collège. C'est pourquoi il faut admettre que la stricte et constante adaptation aux caractéristiques singulières de chaque élève est une chimère, et que pour organiser notre enseignement avec efficacité, nous devons plutôt introduire dans nos procédures de la variété, de la souplesse, de la pluralité, de la flexibilité, de la liberté, et de la négociation. Le choix des formes de groupement est un bel exemple de ce pragmatisme : nous avons vu qu'il n'existe pas de solution idéale et définitive, chacune des formes de groupement possède ses avantages et ses inconvénients. En s'inspirant du principe des « *groupes à géométrie variable* » de Louis Legrand (*Pour un collège démocratique*. Paris, La documentation française, 1983), « *il apparaît donc qu'il faille en EPS, jouer simplement sur les formes de groupement en fonction des objectifs et circonstances, conserver le groupe classe ou des groupes hétérogènes parfois, constituer des groupes de niveaux à d'autres moments* » (J.André, *Différenciation ou conformisation différenciée*, in *Dossier EPS n°7 : Différencier la pédagogie en EPS*, sous la direction de B.-X. René, Ed. Revue EPS, 1989). D'autant que des enjeux éducatifs se mêlent aux enjeux didactiques : favoriser des interactions sociales collaboratives et inclusives entre les élèves les plus en difficulté et les plus performants, c'est viser des transformations sociales qui débordent largement les apprentissages moteurs, et qui seront utiles toute la vie.

Il est illusoire de penser que tous les élèves atteindront le même niveau de performance à l'issue de leur scolarité dans ce collège. Mais tous doivent avoir progressé, tous doivent avoir construit des compétences, à leur niveau. Pour cela, il faut concevoir et mettre en œuvre des procédures souples et variées, des procédures de

différenciation qui concernent à la fois les élèves présentant des fragilités ou des difficultés installées mais aussi les élèves plus habiles ou au rythme de travail rapide. Entre « accompagnement personnalisé » (fiche contexte) et interactions collaboratives entre pairs, il existe un panel de procédures pour aider les plus faibles sans frustrer les plus performants. Evidemment, il n'est pas possible, à tout moment, de proposer pour chaque élève une pédagogie strictement ajustée à sa mesure afin qu'il puisse améliorer ses performances selon ce qui lui manque en priorité. Mais l'enseignant doit aménager de la souplesse, décliner les niveaux de difficultés, diversifier les itinéraires, favoriser les mises en projet, stimuler des interactions sociales dissymétriques, « proposer une multitude de possibilités d'« accrochage » » (Ph.Meirieu, *L'envers du tableau*, Paris, ESF, 1993) en respectant le principe général selon lequel « c'est moins un système rigide qu'il convient d'instituer, qu'une dynamique qu'il faut insuffler à l'acte pédagogique » (Ph.Meirieu, *Eloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985). C'est pourquoi nous pensons que pour face à l'hétérogénéité des élèves de ce collège, et particulièrement pour aider les élèves en difficulté, il faut être optimiste, volontariste, et lucide.

Optimisme car rien n'est déjà joué, rien n'est définitif : tous les élèves doivent avoir les moyens de progresser dans le temps d'enseignement restreint imparti à l'EPS.

Mais volontarisme car concevoir un enseignement profitant à tous est une ambition complexe qui nécessitent des interventions spécifiques, variées, et inscrites sur un temps long.

Lucidité enfin car l'équité au service de la réussite de tous, ce n'est pas le nivellement. Les élèves doivent avoir appris, progressé et repris confiance en EPS, mais il existera toujours des différences de performance entre les moins habiles et les plus habiles.

Ouverture

Finalement, nous aimerions militer pour un « *éloge de différence* », en reprenant l'expression du célèbre généticien Albert Jacquard (1975). Nous avons vu dans quelles circonstances, en éducation physique et sportive, l'hétérogénéité des élèves pouvait être exploitée au service de la construction des pouvoirs moteurs de tous. Efficacité didactique donc, mais aussi enjeu éducatif, car apprendre à vivre ensemble ne peut se concevoir sans « vivre » les différences au sein de groupes hétérogènes.