

Sujet : « *Au collège, les élèves passent de la préadolescence à l'adolescence et connaissent des transformations corporelles, psychiques et sociales importantes. L'EPS a le devoir d'aider tous les collégiens, filles et garçons, à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, de nouveaux pouvoirs moteurs pour construire une image positive de soi* » (BO 28 août 2008, Programme Collège).

Dans quelles mesures le professeur d'EPS peut-il permettre ces nouvelles acquisitions ?

Contextualisation

« *L'adolescence est un processus bousculant complètement le rapport au monde et à soi, permettant de quitter l'univers de pensée de l'enfance et de s'inscrire dans la communauté adulte* ». Selon Annie Birraux (*Le processus d'adolescence*, in Sciences et Vie Hors-série n°188, 1994), l'adolescence est un chemin par lequel chaque individu construit son autonomie. Mais ce chemin n'est pas linéaire et sans obstacle, l'adolescent peut s'y perdre. Les transformations corporelles consécutives à la puberté alimentent souvent une fragilité narcissique qui pousse filles et garçons vers un double mouvement, d'une part de régression vers l'enfance, d'autre part, de poussée vers l'âge adulte. C'est pourquoi nous étudierons comment aider les collégiens à acquérir de nouveaux repères et de nouveaux pouvoirs moteurs, pour construire une image positive de soi.

Définition des concepts-clés

L'adolescence est l'ensemble des manifestations et des transformations psychiques qui résultent de l'ensemble des transformations physiques de la puberté. Cette phase plus ou moins longue marque la transition de l'enfance à l'âge adulte, c'est-à-dire le passage de la dépendance aux parents à l'autonomie de pensée et d'action, et à l'autonomie sexuelle caractérisant l'adulte responsable. Elle se singularise par des caractéristiques spécifiques sur les plans intellectuels, moteurs, psychoaffectifs, relationnels, sexuels, caractéristiques que partagent filles et garçons, mais pas exactement de la même façon, ni au même moment (en raison notamment de l'avance pubertaire d'une vingtaine de mois statistiquement observée chez les filles). Même s'il existe des hétérochronies développementales et des rythmes de maturation différents, l'adolescence débute à la période du collège : « *grand-saut dans l'inconnu, l'entrée au collège engendre un véritable big-bang identitaire : durant quatre ans, l'enfant subit toutes sortes de métamorphoses, tant dans son corps que dans sa tête* » (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).

En « *quête identitaire* » (P.G.Coslin, *Les conduites à risque à l'adolescence*, A.Colin, Paris, 2003), le collégien connaît en général des périodes plus ou moins longues ou plus ou moins sévères de vulnérabilité narcissique. Son hypersensibilité à la moquerie et son appréhension de « se taper la honte » génèrent parfois des conduites d'évitement ou des stratégies d'auto-handicap, notamment dans les activités morphocinétiques (J.-F. Salomon, J.-P.Famose, F.Cury, *Les stratégies d'auto-handicap dans le domaine des pratiques motrices : valeur prédictive de l'estime de soi et des buts d'accomplissement*, in Bulletin de psychologie n°274, 2005). Certains adolescents en effet ont très peu confiance en eux, ils se sentent « nuls », ou « bons à rien ». L'adolescence est donc une période sensible dans la construction d'une image positive de soi, que nous définirons comme le composant évaluatif et affectif du concept de soi. L'image de soi est une construction mentale de satisfaction ou de mécontentement de son soi perçu. C'est un concept très proche de l'estime de soi, que J.-P.Famose et al. (2005) définissent comme « *le jugement qualitatif et le sentiment attaché à la description qu'on assigne au soi* ». Plus trivialement, disposer d'une image positive de soi, cela signifie être fier de soi.

Cette image de soi dépend en partie de ce que le sujet pense être capable de faire, c'est-à-dire des pouvoirs dont il dispose. Parmi ces pouvoirs, les pouvoirs moteurs correspondent à un ensemble de ressources motrices qui permettent de produire des effets tangibles dans l'environnement physique et humain. Disposer de pouvoirs moteurs dans son répertoire, c'est en effet « savoir faire des choses », des choses concrètes, évaluables. C'est être capable de mettre ses intentions en action. En EPS, les pouvoirs moteurs renvoient à la construction d'habiletés motrices (que l'on retrouve au sein des programmes dans la déclinaison en « capacités » de la compétence attendue) : maîtriser un coup droit au tennis, un salto en gymnastique sportive, un tir en course au basket-ball, un fosbury en athlétisme, etc. Comme ce sont des pouvoirs, ils sont le garant d'une efficacité motrice avérée dans le milieu. Les pouvoirs moteurs renvoient aussi au développement moteur, et particulièrement aux qualités physiques. Courir plus vite et/ou plus longtemps, être plus souple, plus fort, mieux coordonné sont des capacités qui confèrent une grande efficacité aux conduites motrices. Les pouvoirs moteurs ouvrent la voie à la disponibilité motrice et à l'aisance corporelle, composantes d'une image positive de soi.

Enfin, la rapidité des transformations somatiques à l'adolescence et le travail de deuil de l'enfance conduisent les collégiens à chercher de nouveaux repères pour se réaliser : « *pour se construire, l'adolescent doit quitter ses*

repères antérieurs et abandonner les modèles parentaux » (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). Nous comprendrons ici la notion de repère comme tout élément, indice, ou information qui permet de reconnaître quelque chose, de le comprendre, ou de se situer. Les repères sur soi sont des informations qui émanent de son propre fonctionnement : par exemple mieux interpréter ses sensations corporelles lors d'un effort physique pour gérer une allure, ou identifier la montée de la colère pour gérer ses émotions, ou encore évaluer ses propres capacités sans trop de distorsion. Ces repères sur soi contribuent aux prises de décision, et ils participent à une meilleure connaissance de soi. Les repères sur les autres et sur l'environnement permettent d'agir dans le milieu physique et humain en attribuant une signification aux événements : des joueurs qui se déplacent en sports collectifs, un virage qui approche en VTT, un adversaire qui oriente sa raquette d'une certaine façon en badminton, des danseurs qui mettent en mouvement un projet expressif, etc. Ces repères permettent aussi de se situer dans l'espace comme lors d'un salto avant en gymnastique sportive, ou un déplacement vers un poste marqué sur une carte en course d'orientation.

Questionnement

A l'adolescence, période de transformations et souvent de doutes, quels sont les outils de valorisation narcissique sur lesquels l'EPS peut s'appuyer ? Quelles expériences faut-il faire vivre pendant la leçon pour renforcer l'estime de soi des filles et des garçons ? Quels sont les conditions pédagogiques et didactiques pour faire connaître le succès ? Au-delà de la seule réussite, en quoi c'est surtout la perception de sa réussite dans des tâches qui ont de la valeur qui permet de construire une image positive de soi ? Quels sont les pouvoirs moteurs à développer pour être fier de ce que l'on est capable de faire ? De quels repères ont besoin les élèves pour les amener à prendre confiance en eux, alors qu'ils sont parfois « *embarrassés par leur corps* » (Le Breton, 2014).

Problématique de niveau 0 (problématique « générique » sur l'enseignement et l'apprentissage, sans aucune relation spécifique au sujet)

En partant du principe que l'enseignement est une aide aux apprentissages, nous défendons l'hypothèse selon laquelle les procédures d'enseignement sont inspirées par la connaissance des processus d'apprentissage, qui sont les mécanismes grâce auxquels les élèves apprennent. En d'autres termes, on n'a aucune chance de favoriser les progrès des élèves en Education Physique et Sportive, si on ne dispose pas de connaissances scientifiques sur les « façons » qui leur permettent d'améliorer leurs conduites motrices habituelles.

Problématique de niveau 1 (autour de la seule prise en compte de l'adolescence)

Parce que la période de l'adolescence, et particulièrement celle du Collège, correspond à un véritable « *big-bang identitaire* » (N.Catheline, V.Bedin, 2007), nous expliquerons comment prendre en compte les transformations corporelles, psychiques et sociales des collégiens pour les aider à construire des compétences propres à l'EPS, ainsi que des compétences méthodologiques et sociales. C'est parce que les adolescents disposent de nouvelles possibilités motrices et intellectuelles, et parce qu'ils sont animés par de nouveaux besoins et de nouveaux motifs d'agir, que le professeur doit enseigner d'une certaine façon, une façon qui leur permet de grandir et de s'épanouir. Le tout en diversifiant largement la pédagogie, car la période de l'adolescence est aussi celle de l'explosion des différences, notamment entre les filles et les garçons.

Problématique de niveau 2 (autour de la prise en compte d'une commande très importante du sujet : la construction d'une image positive de soi à l'adolescence)

Nous défendons l'idée selon laquelle l'adolescence est une période sensible à de nombreux égards, période qui ouvre de nouveaux possibles, mais suscite aussi de nouvelles difficultés, une vulnérabilité, voire de nouveaux dangers. Entre enfance et âge adulte, c'est la période des choix, des projets, en vue de la construction identitaire et de la réalisation de soi. Nous verrons que ce qui se vit en EPS peut renforcer ou au contraire altérer la construction d'une image de soi positive, selon la tonalité des expériences, entre succès et sentiment de compétence, ou au contraire échec et sentiment de honte. C'est pourquoi nous proposerons les conditions permettant d'amener le curseur du côté de la valorisation de soi en proposant à chaque élève, quels que soient sa morphologie, ses capacités, ou encore son vécu sportif antérieur, de connaître des réussites, à son niveau. Notre discipline offre en effet de nombreux leviers de valorisations narcissiques, et pas seulement le levier de la performance, trop restrictif pour concerner tous les élèves.

Problématique de niveau 3 (problématique qui prend en compte tous les concepts clés du sujet, mais avec des relations trop vagues et générales entre image positive de soi, pouvoirs moteurs, et repères)

En considérant la période de l'adolescence comme une période sensible à l'égard de la construction et de l'affirmation de soi, nous montrerons comment enseigner l'Education Physique et Sportive afin que tous les élèves, filles et garçons, vivent des expériences leur permettant de construire ou de consolider une image de soi positive. Parce qu'elle « *occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages* » (Programmes d'EPS du Collège, 2008) nous pensons que l'EPS est en première ligne pour contribuer favorablement à l'estime de soi, notamment en raison de la place accordée au corps, centre de gravité des préoccupations à l'adolescence (A.Braconnier, D.Marcelli, 1988). Nous insisterons particulièrement sur la réussite, car le succès est le plus puissant levier de valorisation narcissique, notamment lorsqu'il s'applique à des tâches qui ont de l'importance pour les collégiens (S.Harter, 1996). C'est pourquoi la réussite portera sur de véritables pouvoirs moteurs aux effets tangibles sur l'environnement, grâce à des repères pris sur soi, sur les autres, et sur l'environnement physique.

Problématique de niveau 4 (problématique qui répond plus directement et plus explicitement à la commande centrale du sujet, avec une mise en relation de tous les concepts clés et concepts guides du sujet)

En partant du principe que l'adolescence est une période de doutes sur soi-même et de doutes sur le monde, nous expliquerons d'une part que les collégiens ont besoin de repères pour se construire, et d'autre part qu'ils ont besoin de maîtriser de nouveaux pouvoirs moteurs pour s'affirmer en éprouvant les limites d'un corps en pleine transformations. Notre démonstration gravitera autour des conditions pour que l'Education Physique et Sportive contribue efficacement à la construction d'une image de soi positive chez tous les élèves, qu'ils soient filles ou garçons, pratiquants sportifs ou non, en avance ou en retard pubertaire... Nous insisterons particulièrement sur l'acquisition de nouveaux pouvoirs moteurs, car en générant de la réussite et de la fierté, ils sont des vecteurs de protection ou de réparation narcissique. Nous soulignerons aussi que sans repères, l'adolescent risque de se « perdre ». Orientés vers soi-même, les repères sont indispensables à la connaissance de soi, laquelle entretient d'étroites relations avec l'estime de soi, notamment chez les élèves de collège très facilement enclins à la dévalorisation narcissique. Orientés vers l'environnement physique et humain, les repères permettent de construire des limites à ses actions, et ils permettent de ne pas « *perdre sa place dans le groupe, et donc sa place dans le monde* » (D.Le Breton, *Adolescence et conduites à risque*, Editions Fabert, Bruxelles, 2014).

Plan 1 : entrée par les conditions pour aider chaque élève à construire une image positive de soi (pour rester vraiment dans le sujet, chaque partie devra mettre en relation repères et/ou pouvoirs moteurs avec construction d'une image positive de soi)

- ◇ Partie 1 : pour construire une image positive de soi, il faut faire expérimenter le succès, notamment dans la maîtrise de nouveaux pouvoirs moteurs aux effets tangibles : les collégiens savent faire de nouvelles choses, des choses valorisantes
- ◇ Partie 2 : pour construire une image positive de soi, il faut se sentir reconnu (par les camarades, par l'enseignant) : la nature des relations sociales au sein de la classe doit permettre de se sentir « grandir », et de se sentir « important »
- ◇ Partie 3 : pour construire une image positive de soi, il faut mieux se connaître, car les adolescents ont souvent des évaluations biaisées d'eux-mêmes.

Plan 2 : entrée par les concepts clés du sujet (un plan qui présente le risque de ne pas « équilibrer » les parties)

- ◇ Partie 1 : construire une image positive de soi grâce à de nouveaux pouvoirs moteurs
- ◇ Partie 2 : construire une image positive de soi grâce à l'acquisition de repères sur soi et l'environnement
- ◇ Partie 3 : construire une image positive de soi grâce à l'acquisition de repères sur soi et les autres

Plan 3 : variante avec une partie entière sur la prise en compte des différences au sein de la classe

- ◇ Partie 1 : construire une image positive de soi grâce à de nouveaux pouvoirs moteurs
- ◇ Partie 2 : construire une image positive de soi grâce à l'acquisition de repères sur soi, sur les autres, et sur l'environnement
- ◇ Partie 3 : la prise en compte de l'hétérogénéité des collégiens, plus nécessaire encore avec les transformations de l'adolescence.

Plan détaillé autour de la proposition de plan n°2
= entrée par les conditions pour satisfaire les trois verbes de la commande du sujet

Votre travail = sélectionner les arguments, les réécrire pour les simplifier, et les illustrer

Partie 1 : construire une image positive de soi grâce à de nouveaux pouvoirs moteurs

- 1.1 Pour Anne Hébrard, « *il n'y a pas d'expérience plus puissante pour un élève que de réussir, sous le regard des autres, quelque chose dont il ne se croyait pas capable. Il se construit ainsi ou se reconstruit une image plus satisfaisante de lui-même et de ses compétences* » (*L'analyse transactionnelle : outil de la relation d'accompagnement*, in Revue EPS n° 243, 1993). Un pouvoir moteur est une acquisition qui produit un effet dans l'environnement : disposer d'un nouveau pouvoir, c'est être plus efficace, le savoir, et en retirer de la fierté. A la période de l'adolescence, les collégiens construisent en grande partie leur image à partir de ce qu'ils sont capables de faire, ou ne pas faire. Leurs réussites et leurs échecs nourrissent leur construction identitaire.

C'est pourquoi l'enseignant d'EPS organise son enseignement autour d'une progressivité didactique, mais une progressivité où les effets de l'engagement moteur ne tardent pas trop : surtout chez les élèves les moins sûrs d'eux, les résultats de la pratique doivent produire des effets rapides, au risque d'une altération de l'estime de soi. Ces élèves se découragent rapidement, avec un risque de résignation apprise (Seligman et al., 1968). Se résigner, c'est en effet ne plus percevoir de relation entre son investissement et des résultats tangibles. En EPS, il existe des pouvoirs moteurs facilement repérables et qui peuvent être construits assez rapidement par les filles et les garçons. Ces pouvoirs moteurs sont choisis par l'enseignant pour servir de « starter » à des acquisitions plus complexes, mais qui nécessitent aussi une persévérance qui n'est pas toujours compatible avec le besoin de se sentir compétent rapidement.

→ **Exemple de pouvoir moteur facilement identifiable et susceptible d'être acquis assez rapidement par les collégiens :**

- 1.2 Selon D.Delignières et G.Garsault « *l'accès à un niveau significatif de compétence constitue le déterminant central de la construction d'une relation de plaisir à la pratique sportive, et à terme un gage d'investissement sur le long terme. Par ailleurs, il s'agit d'une expérience essentielle, permettant un renforcement du sentiment de compétence et plus généralement de l'estime de soi* » (*Connaissances et compétences en EPS*, in Revue EPS n°280, 1999). Nous pensons qu'il n'existe pas de compétence stabilisée en EPS sans pouvoirs moteurs aux effets concrets et reproductibles. Mais pour que chaque élève puisse connaître la satisfaction d'atteindre un niveau significatif de compétence grâce à des pouvoirs moteurs avérés, il faut un enseignement qui éloigne le spectre de l'éternel débutant. L'éternel débutant incarne l'image de l'échec en EPS : c'est l'élève qui n'a construit aucun pouvoir, et qui pour préserver son image de soi n'a plus d'autre solution que de dévaloriser la discipline (S.Harter, 1985). Une EPS qui réunit les conditions de la réussite autour de nouveaux pouvoirs valorisants, c'est d'abord une EPS qui fait des choix, et qui « donne le temps » : « *ce que nous reprochons à l'EPS actuelle, c'est de viser davantage l'initiation à de multiples activités, que l'installation de compétences significatives (...) il est nécessaire tout d'abord, d'accorder du temps aux élèves pour qu'ils puissent construire une compétence réelle dans l'activité* » (D.Delignières, *Plaisir et compétences*, in Contre-pied n°8, SNEP, Paris, 2001).

C'est pourquoi nous défendons un enseignement qui à l'échelle de la tâche réunit les conditions pédagogiques du temps d'engagement moteur (M.Piéron, 1992) afin que les élèves puissent être en situation de répéter suffisamment pour acquérir de nouveaux pouvoirs (Newell & Rosenbloom, 1981). A l'échelle du cycle, J.-L.Ubaldi (2004) plaide pour « *une EPS de l'anti-zapping* » construite autour de « fils rouges » avec des cycles d'enseignement suffisamment longs, ce qui « *entraîne évidemment une réduction du nombre d'APS pratiquées* » (D.Delignières, 2001). Enfin à l'échelle de l'année scolaire et du parcours de formation, une « *cohérence interactive des cycles* » (M.Delaunay, C.Pineau, 1989) doit permettre, à chaque fois, de ne pas « repartir à zéro », et de ré-utiliser les pouvoirs moteurs acquis pour les stabiliser dans la durée et pour renforcer chez chacun des élèves le sentiment « qu'il sait faire des choses ».

→ **Exemple autour d'un pouvoir moteur particulier :**

- 1.3 Nous pensons également qu'il existe dans la pratique des APSA des pouvoirs moteurs emblématiques des APSA, des pouvoirs moteurs qui entrent en résonance avec les représentations des adolescents, et avec leurs motifs d'agir (J.Méard, S.Bertone, 1998). Un revers au tennis, un double-pas au basket-ball, un salto en gymnastique, une réception manchette au volley-ball... sont des acquisitions qui « parlent » aux collégiens, car elles renvoient à des techniques qu'ils connaissent avant même d'aborder leur apprentissage. En les maîtrisant, les élèves se sentent « bons », et de proche en proche ils construisent une image de plus en plus favorables d'eux-mêmes, car ce qu'ils apprennent à du sens, ils ont même parfois l'impression de faire « comme les champions ». Les études démontrent en effet que l'estime de soi dépend pas que de l'évaluation de soi et du sentiment de compétence, elle dépend aussi de l'importance du domaine aux yeux du sujet (S.Harter, 1996).

→ **Exemple autour d'un pouvoir moteur emblématique de la réussite d'une APSA à forte résonance sociale et médiatique :**

Evidemment les techniques, pour être constitutives de véritables pouvoirs moteurs, doivent s'enseigner selon une démarche fonctionnelle et non selon un modèle formel (A.Soler, 1994). L'important étant moins d'imiter le geste du champion (avec le risque de le faire « à vide »), que d'être efficace, c'est-à-dire de produire un effet dans l'environnement.

- 1.4 Les pouvoirs moteurs d'un individu, ce sont aussi ses qualités physiques. Or des études montrent que l'augmentation de la condition physique perçue exerce une influence favorable sur la réduction de l'anxiété (Hayden, Alle, et Camaione, 1986). Dans le modèle hiérarchique de l'estime de soi de Fox & Corbin (1989), la « valeur physique perçue » (condition physique perçue, compétence sportive perçue, force perçue et apparence perçue) a une grande influence sur l'estime de soi globale, surtout chez l'enfant (Biddle & Goudas, 1994). Être plus fort, plus rapide, plus endurant, plus souple, ce sont des pouvoirs moteurs aux effets facilement repérables, des pouvoirs moteurs qui confèrent de la valeur perçue à celui ou à celle qui pensent les détenir.

C'est pourquoi nous n'oublions pas qu'au collège, « *le développement des ressources doit faire l'objet d'une attention particulière au moment où l'élève, fille ou garçon, subit des transformations morphologiques, physiologiques et psychologiques importantes* » (Programme du Collège, 1998). Conjointement aux apprentissages moteurs incarnés dans la construction de compétences, l'enseignant d'EPS vise aussi des transformations relatives au développement moteur, incarnées en partie dans le développement des qualités physiques (J.Weineck, *Biologie du sport*, PUF, Paris, 1992). En même temps qu'elles enrichissent la motricité, celles-ci confèrent de nouveaux pouvoirs moteurs mobilisables dans un très grand nombre de situations, sportives ou pas, et elles génèrent de la fierté, surtout chez les adolescents.

Du côté des procédures, il s'agit surtout de solliciter les ressources suffisamment intensément, suffisamment longtemps, et suffisamment souvent. Selon le principe de surcharge, de continuité, et de progressivité (Platonov, 1984), l'organisme ne se développe qu'à la condition d'avoir été suffisamment sollicité. Le déclenchement des processus auto-adaptatifs suppose en effet une contrainte imposée à la motricité, une contrainte inscrite dans le temps. Pour aider à la construction de pouvoirs moteurs révélateurs de progrès avérés, l'enseignant est aussi attentif aux périodes sensibles du développement (P.Bateson, 1979), qui sont des fenêtres temporelles particulièrement favorables à certaines acquisitions. C'est à ce moment que les effets « transformateurs » des contraintes environnementales envers les ressources motrices sont les plus forts.

→ **Exemple autour de la puissance aérobie qui profite d'une période favorable au collège, et qui « alimente » la condition physique que nous considérons comme un vrai pouvoir moteur aux effets applicables à toutes situations de la vie de « tous les jours » :**

- 1.5 Certains pouvoirs moteurs sont difficiles à construire car les élèves manquent de repères, ou ne prennent pas les bons repères. C'est notamment le cas des APSA qui supposent une perturbation des repères habituels du « terrien » : en gymnastique la motricité est plus « manuelle », plus « tournée », plus « renversée ». En natation, le corps est à l'horizontal pour se déplacer, et l'équilibre est structuré par la poussée d'Archimède avant de l'être par la pesanteur. En VTT, les jambes propulsent le corps par un mouvement de pédalage, l'équilibre s'explique d'abord par l'intervention de la force centrifuge, et le pilotage est réalisé par les membres supérieurs. Des informations kinesthésiques et labyrinthiques sont de plus en plus nécessaires pour organiser les mouvements, alors que la motricité « habituelle » est surtout dirigée par la vision, en position debout et tête haute.

Pour enrichir la motricité habituelle et construire des pouvoirs moteurs, il faut utiliser de nouveaux repères. Pour cela l'enseignant aménage l'environnement d'une façon particulière : parfois en « grossissant » les repères à prendre dans le milieu physique, par exemple au moyen de plaquettes ou de palmes en natation. Parfois en « obligeant » le pratiquant à prendre de nouveaux repères, par exemple en enlevant la tige de selle sur un VTT lors d'un passage d'une butte pour faire émerger la position « jockey » debout sur les pédales. Parfois encore un donnant plus de temps pour utiliser et traiter des repères, par exemple avec l'utilisation de trampoline ou de tremplin en gymnastique sportive. Une pédagogie des « contrastes » est parfois efficace, par exemple en VTT en demandant aux élèves de « passer » une montée courte en imposant d'abord un très grand braquet, puis un très petit braquet (pour prendre des repères sur le lien entre le développement et le dénivelé).

→ **Exemple :**

Partie 2 : construire une image positive de soi grâce à l'acquisition de repères sur soi et l'environnement

2.1 Pour construire une image favorable de soi, nous avons vu qu'il est nécessaire de construire les conditions d'une réussite concrétisée par la maîtrise de nouveaux pouvoirs moteurs. Mais il est tout autant nécessaire que les élèves sachent qu'ils progressent, qu'ils sont plus efficaces, qu'ils se rapprochent des objectifs visés. Ce qui modifie en profondeur l'image narcissique, c'est le contrôle de sa propre réussite, c'est la perception de sa propre progression. Pas de sentiment de compétence en effet sans identification de ses propres succès. Et il arrive que par manque de repères, parce que les progrès sont trop « abstraits », les acquisitions ne provoquent ni satisfaction, ni fierté chez les adolescents. C'est pourquoi ceux-ci doivent être en mesure d'identifier la nature et la portée de leurs réussites, et d'apprécier l'évolution de leurs nouveaux pouvoirs, grâce à des repères concrets qu'ils pourront prendre sur eux et sur l'environnement.

A l'échelle de la tâche, le principe est d'inscrire concrètement le but de la situation dans l'environnement grâce à un critère de réussite simple et concret (Locke et Bryan, 1966) qui sera facilement « manipulable » par les élèves eux-mêmes. En concrétisant les critères de réussite, l'enseignant aide les élèves à faire le lien entre leurs propres repères intéroceptifs qui renvoient aux effets produits sur le corps, et les repères extéroceptifs qui renvoient aux effets produits dans l'environnement. M.Durand souligne l'importance du « *petit matériel pédagogique* » (*Chronomètre et survêtement*, Editions Revue EPS, Paris, 2001), afin de mettre en relief les repères à prendre dans la situation, et afin de rendre les buts à atteindre les plus concrets possibles, pour « faire parler la tâche à la place de l'enseignant ». Evidemment l'enseignant peut aussi donner les repères « directement » pour renseigner sur la connaissance des résultats, par exemple sous la forme de feedback descriptifs ou prescriptifs (M.Piéron, 1992). Ces feedback exercent aussi souvent une fonction « affective » car les encouragements ou les félicitations de l'enseignant sont de nature à renforcer le sentiment de compétence.

A l'échelle du cycle, il est possible d'aider les élèves à contrôler l'évolution de leurs pouvoirs moteurs au moyen de repères qui viennent « baliser » la progression. Ainsi il est souhaitable d'aider les élèves à se repérer entre le début, le milieu, et la fin du cycle grâce à des critères de réussite clairement hiérarchisés à valider (par exemple sous la forme d'un « tableau de progression »), et qui sont autant de repères permettant aux adolescents de prendre conscience de leurs progrès. En se comparant régulièrement à ce qui est attendu, les élèves comprennent le sens de leur progression, et ils prennent confiance en eux au fur et à mesure que des étapes sont franchies.

→ **Exemple :**

2.2 La période du collège est en général celle du pic de croissance. C'est à cet âge que s'observent en effet les transformations corporelles les plus rapides (Blimkie, 1989). Chez certains collégiens, ces transformations occasionnent une détérioration transitoire et limitée de la capacité de coordination : « *l'adolescence est une période particulière dans l'ontogénèse 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* » (C.Assaiante, 2011). Cette maladresse, qui s'accompagne parfois d'une allure « dégingandée », peut être un motif de fragilisation narcissique (avec parfois une « distance » entre l'image corporelle et l'image psychique). C'est pourquoi l'adolescent est parfois « *embarrassé par son corps* » (D.Le Breton, *Adolescence et conduites à risque*, Fabert, Bruxelles, 2014). Face à ce « nouveau corps », l'élève a besoin

d'acquérir de nouveaux repères pour se réapproprier son schéma corporel et accéder à une meilleure connaissance de son corps propre. Car si la maladresse s'est installée, c'est parce que les repères d'hier ne permettent plus la maîtrise corporelle.

En facilitant les prises de repères sur soi et sur l'environnement, l'enseignant dispose de plusieurs procédures pour aider l'élève à mieux connaître, mieux maîtriser, et mieux accepter son corps. Des exercices « au ralenti » facilitent parfois le traitement des informations en provenance du corps. Des exercices avec « déprivation sensorielle partielle » (par exemple fermer les yeux pendant un mouvement ou utiliser des lunettes spécialement conçues pour empêcher le regard sur le ballon au basket-ball) aident le pratiquant à se centrer sur des informations qu'il a tendance à négliger. Des exercices avec une grande variabilité inter-essais (du type « parcours d'habiletés ») multiplient les repères à prendre sur les tensions musculaires, les sensations proprioceptives, les indices visuels... Des exercices avec de la musique peuvent régler des problèmes de « tempo » dans le mouvement pour mieux le synchroniser. Des outils d'évaluation comme l'échelle de Borg aident l'adolescent à identifier la difficulté de l'effort pour apprendre à mieux se connaître « bougeant ». L'utilisation de certaines technologies (par exemple cardiofréquencemètre) permet aussi d'accéder à des informations en provenance du corps pour réguler l'effort. Enfin, des techniques d'imagerie mentale associées ou non à des phases de relaxation sont parfois un moyen efficace de prise de conscience du corps propre.

→ **Exemple :**

- 2.3 Enfin il est possible d'apprendre aux élèves à prendre eux-mêmes des repères, à prendre les « bons » repères. C'est l'objet de l'évaluation formatrice, dont l'objet est de mettre l'auto-évaluation au centre de la transformation des conduites (G.Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, in Cahiers pédagogiques n° 280, Janvier 1990). Cette forme d'évaluation place l'élève dans une situation où il compare lui-même les repères sur l'environnement (ce qu'il faut faire), et les repères sur soi (ce que j'ai fait). Elle permet à chacun de « *se mettre en projet* » sur la base de l'identification « *de sa réussite ou de son échec* » (Programme du Collège, 2008). Ici, les repères sont incarnés par des critères de réussite facilement manipulables, à partir desquels les élèves incorporent les critères de réalisation « qui marchent ». Pour accompagner les élèves dans leur projet, l'enseignant symbolise la progression autour de comportements attendus qui sont autant de repères proposés aux élèves pour les aider à se situer. Dans une perspective cognitiviste en effet (modèles avec boucle de rétroaction), l'idéal est de disposer de repères avant l'action, pour les comparer à des repères après l'action.

Ce dispositif participe à la construction d'une image positive de soi car les élèves sont mis en situation d'« être acteur de leur propre formation » (Mission du professeur, 1997) ce qui les aide à grandir. Le sentiment d'autodétermination est un déterminant fort de l'estime de soi car il est le contraire de l'infantilisation. Enfin, les adolescents perçoivent facilement leurs progrès, leurs apprentissages ne sont pas « obscurs », et l'intériorisation de la réussite rejaillit sur leur sentiment de compétence, élément central de l'estime de soi.

→ **Exemple d'un dispositif d'évaluation formatrice au sein duquel l'élève s'auto-évalue en manipulant des repères explicites :**

Partie 3 : construire une image positive de soi grâce à l'acquisition de repères sur soi et les autres

- 3.1 En pleine « *quête identitaire* » (P.G.Coslin, 2003), les adolescents ont besoin de nouveaux repères pour se construire. Avec la désidérialisation parentale (Braconnier, Marcelli, 1988), les modèles d'identification d'hier se diversifient : les parents ne sont plus les seuls repères à partir desquels l'adolescent bâtit son identité et se construit une image favorable de lui-même. Des nouveaux « *autrui significatifs* » participent à la construction identitaire, dont les enseignants.

C'est pourquoi nous pensons que la relation pédagogique exerce une fonction éducative à l'adolescence : elle peut aider les élèves à grandir et s'épanouir, ou au contraire les infantiliser. Elle doit fournir les repères nécessaires pour que chacun et chacune puissent s'identifier, se comparer, voire s'opposer, mais de façon construite. Du côté du style pédagogique, nous insistons d'abord sur l'exigence d'exemplarité du professeur. Il doit aussi éviter le copinage, le chantage affectif, la rigidité, l'indifférence, l'hostilité, mais sans jamais renoncer à son autorité. Donner des repères, c'est ne pas donner à l'adolescent le seul choix entre la soumission et la rébellion. Les adolescents ont à la fois besoin d'autonomie et d'autorité. C'est pourquoi nous militons pour 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, une confiance mutuelle, du dialogue (B.Cyrulnik, 2004), et des démarches autonomes... Quant aux règles, qui sont des repères et des balises dont les adolescents ont besoin pour accéder à une conscience morale autonome, elles doivent être justes, expliquées et comprises. Parfois, elles pourront être amendées ou négociées afin que l'EPS soit un « lieu d'émergence de la loi et pas uniquement le lieu d'application des règlements » (M.Develay, 1996), grâce à des procédures qui impliquent les élèves dans la construction collective des règles (Méard & Bertone, 1996). L'enjeu est de se sentir responsable, et d'en tirer une fierté rayonnant à toute l'image de soi.

→ **Exemple :**

- 3.2 Nous avons expliqué en quoi l'acquisition de nouveaux repères est favorable à la construction de nouveaux pouvoirs moteurs, mais l'inverse se vérifie aussi dans certaines conditions : les pouvoirs moteurs facilitent la prise de repères. C'est particulièrement le cas dans les situations de double-taches et de partage attentionnel, celles où la motricité suppose en même temps un contrôle moteur important, et une sélection d'indices pertinents dans l'environnement. Dans les sports collectifs par exemple, c'est grâce à l'automatisation de certaines actions de contrôle du ballon que le pratiquant prend plus facilement des repères sur les autres, c'est-à-dire sur les partenaires et sur les adversaires. L'évolution du contrôle moteur, avec passage d'un traitement central des repères sur le ballon vers un traitement périphérique, libère le champ visuel afin de pouvoir prendre les « bons » repères dans le jeu, ceux qui permettront de choisir et mettre en œuvre la solution efficace. Selon Schneider et Shiffrin (1977), les processus automatiques sont d'une remarquable économie cognitive car ils fonctionnent en parallèle, alors que les processus contrôlés fonctionnent de façon sérielle. Ainsi pour prendre des repères sur les autres, il faut parfois construire des automatismes qui permettent de déléguer à un niveau infraconscient (O.Houdé, 2008) le traitement des repères proprioceptifs sur le ballon.

Etre disponible dans le jeu, pouvoir participer à l'action collective, ne pas être « entravé » par le contrôlé du ballon, être « reconnu » par ses partenaires comme utile au jeu... ce sont les éléments qui construisent le sentiment de compétence dans les sports collectifs.

→ **Exemple autour de la maîtrise du dribble en basket-ball, maîtrise qui permet de « voir » les autres dans le jeu :**

- 3.3 Nous avons présenté l'évaluation formatrice comme le développement d'une expertise en matière d'auto-évaluation. Mais elle peut aussi s'exprimer sous la forme d'une co-évaluation, avec des élèves qui manipulent des critères pour exprimer un jugement envers la prestation de leurs pairs. J.A.Méard explique d'ailleurs que cette petite prise de responsabilité institutionnelle peut être de nature à renforcer l'image narcissique de certains élèves, notamment ceux qui ne se sentent a priori pas compétents dans l'activité (*La co-évaluation en EPS : innovation ou gadget pédagogique ?*, in Revue EPS n°207, 1987). A condition que les critères soient clairs et suffisamment concrets pour être comparés aux prestations des camarades. Les TICE (tablettes numériques avec caméra par exemple) peuvent faciliter le travail de jugement et de comparaison des repères (ici des critères), entre la prestation escomptée, et la prestation réalisée.

En leur permettant d'« organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités » (Programmes du Collège, 2008), en leur faisant confiance, en leur déléguant une forme d'expertise, ces adolescents se sentent reconnus, ils prennent enfin confiance en eux. Ce principe de dévolution peut aussi s'appliquer aux élèves inaptes, qui pourront aussi se sentir « utiles », se sentir davantage « impliqués » dans la classe, et ainsi moins subir les dévalorisations narcissiques souvent associées au sentiment de ne servir à rien.

→ **Exemple de co-évaluation avec des rôles valorisants :**

Réponse à la problématique

« L'adolescence marque durablement le destin de chaque individu » (A.Braconnier, D.Marcelli, 1988), et ce d'autant plus qu'« un ego en bon état de marche est un outil précieux pour la survie et la qualité de vie » (C.André, *Imparfaits libres et heureux*, Editions Odile Jacob, Paris, 2006). La période du collège, qui correspond à un « véritable big-bang identitaire » (N.Catheline, V.Bedin, 2007), est une période sensible pour la construction d'une image de soi positive. Ce que les jeunes adolescents vont vivre, vont ressentir, leurs réussites et leurs échecs, les relations qu'ils vont nouer avec les adultes, avec leurs pairs, les responsabilités qu'ils vont prendre, les espaces de liberté qu'ils vont investir... tout cela doit contribuer à « les faire grandir ».

Dans ce devoir, nous avons surtout insisté sur la construction de nouveaux pouvoirs moteurs, des pouvoirs importants aux yeux des élèves, des pouvoirs qui leur permettent d'agir avec efficacité dans l'environnement,

des pouvoirs qui les amènent à penser qu'ils savent « faire des choses », et en retirer de la fierté. Car ce qui alimente en premier lieu l'estime de soi, c'est le sentiment de compétence. Ce sentiment se nourrit en EPS de la réussite, laquelle se traduit notamment par la maîtrise de nouvelles habiletés motrices. Réussir est le plus puissant levier de résilience et de réparation des blessures narcissiques chez les adolescents, et cela assez rapidement, car des recherches ont montré une variabilité même à court terme de l'estime de soi, celle-ci évoluant avec les événements de la vie (D.Delignières, M.Fortes et G.Ninot, 2004).

Nous espérons avoir montré que l'image positive de soi se nourrit aussi de repères, à une période de doutes où l'adolescent peut « se perdre ». Et cela d'autant plus que son image est influencée par des codes sociaux, (canons de la beauté, diktats de la silhouette) particulièrement forts chez les jeunes filles. Les repères que donne la société ne sont pas toujours favorables à la construction d'une image positive de soi. Acquérir des repères sur l'environnement en EPS, c'est d'abord faciliter la construction de nouveaux pouvoirs moteurs. Acquérir des repères sur les autres évite l'isolement social, et permet de construire l'empathie sans laquelle il n'y a pas de vie en société. Acquérir des repères sur soi ouvre la voie à la connaissance de soi, condition indispensable de l'estime de soi chez des collégiens qui ont parfois une image dégradée de ce qu'ils sont.