

Architecture d'un devoir d'écrit 2

Illustrée par le traitement du sujet :

Dans quelle mesure les interventions de l'enseignant en éducation physique et sportive prennent-elles en compte la notion de temporalité ?

I. L'introduction

Elle donne le « la » et l'envie au correcteur d'aller plus loin. La première impression est souvent la bonne. Elle mérite donc une élaboration particulière pour capter l'attention du correcteur et la conserver. Tout doit s'enchaîner de façon claire et logique jusqu'à la problématique qui est l'élément central de l'introduction.

Visuellement, l'introduction présente de façon claire cinq paragraphes (chaque paragraphe est délimité par un retrait et par un saut de ligne) :

Contextualisation

Définitions des termes
(retour à la ligne sans retrait entre chaque concept défini)

Questionnement

Problématique
(retour à la ligne sans retrait en cas de reformulation)

Annonce du plan
(retour à la ligne sans retrait entre chaque partie annoncée)

1.1 **Contextualisation** : en quelque sorte une introduction de l'introduction dont les vertus attractives invitent le lecteur à poursuivre. Attention aux poncifs, aux platitudes, et aux formules « bateau » du type « de tout temps... ». Généralement (mais pas obligatoirement), l'éducation physique et sportive n'est pas évoquée immédiatement : un des concepts du sujet inspire ce préambule puis, de proche en proche, ce concept est rattaché au système éducatif en général, puis à l'éducation physique en particulier (principe de l'entonnoir).

H.Lamour : « Des pièges attendent cependant le débutant par manque d'idées, par manque d'attention, par excès de spontanéité ou d'enthousiasme. Par exemple, les fautes à éviter sont : Le superlatif : « le problème le plus important de tout le processus éducatif semble être... » ; « aucun concept n'a suscité autant de débat que... » ; « concept majeur en EP... ». Cet intérêt de circonstance que l'on porte soudain au sujet ne trompe personne et il vaut mieux l'attaquer de manière moins faussement passionnée ; L'affirmation emphatique traduit un manque total d'inspiration pour commencer : « depuis l'aube de l'humanité... » ; « depuis toujours dans l'histoire... » ; « de tout temps... », etc. » (Technique de la dissertation dans les STAPS, PUF, Paris, 2000).

« *Hâtons-nous; le temps fuit, et nous traîne avec soi: - Le moment où je parle est déjà loin de moi* » (Nicolas Boileau, Epîtres, 1674). Poètes, écrivains, musiciens ou encore philosophes ont souvent évoqué le temps, souvent en l'associant avec d'autres concepts : la vie, la mort, l'amour, la jeunesse... ou encore l'éducation, comme le montre cette célèbre citation de Jean-Jacques Rousseau : « *Oserais-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation ? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre* » (Emile ou De l'éducation, 1762). De la même façon, l'éducation physique place souvent au cœur de son action et de sa réflexion des questions en rapport avec la notion de temporalité, qu'il s'agisse d'organisation scolaire, d'apprentissage, de motivation, et même de revendication corporatiste.

1.2 Définition des concepts : c'est elle qui va permettre de déboucher sur les problèmes latents du sujet. Le candidat doit toujours se poser la question : quels sont les mots clés ? quels sont les mots guide ? Les mots-clés sont des mots de fond qui cachent les problèmes posés par le sujet. Les mots guides spécifient le cadre de la réflexion. Par exemple, pour le sujet *En quoi et comment les connaissances sur l'élève peuvent-elles servir à un enseignant d'EPS du collège ?*, il existe deux mots-clés : *connaissance sur l'élève* et *servir*, et un mot guide : *collège*.

En revanche, il ne me semble pas nécessaire de définir EPS, enseignant, en quoi, comment, dans quelle mesure, etc.

Notons qu'un concept est forcément présent dans le sujet, même s'il n'est pas explicitement évoqué : ce sont les interventions de l'enseignant (= tous les choix que suppose le métier).

La temporalité est le caractère de ce qui est dans le temps, de ce qui appartient au temps. Elle est à comprendre sous deux principales formes : le temps qui caractérise les choses et les êtres à un moment donné de leur histoire, mais aussi le temps qui passe, le temps qui s'écoule. D'un côté la notion de temporalité fait référence à un ensemble de caractéristiques plus ou moins partagées qui définissent l'enfant ou l'adolescent à une période donnée. De l'autre elle renvoie à une durée plus ou moins étendue. De ce point de vue, la temporalité est éminemment individuelle et subjective : « *les jours sont peut-être égaux pour une horloge, mais pas pour les hommes* » nous disait Marcel Proust (Chronique, 25 mars 1913). Nous n'oublierons donc pas d'évoquer aussi la conscience du temps, car selon le caractère de notre activité la temporalité peut ne pas être la même pour un intervalle de temps identique. D'ailleurs quelques travaux récents ont souligné le caractère parfois long et fastidieux du temps ressenti qui passe à l'école (Collectif, L'ennui à l'école, Albin Michel, Paris, 2003).

Quant aux interventions de l'enseignant, elles regroupent l'ensemble des démarches didactiques et des mises en oeuvre pédagogiques qui caractérisent l'action du professeur d'éducation physique aussi bien pendant qu'autour de la séance (avant et après), et destinées à créer des conditions externes (matérielles, informationnelles, relationnelles) dans le but de permettre aux élèves de s'engager dans un processus interne et individuel à partir duquel ils construiront de nouvelles compétences.

1.3 Questionnement : il s'inspire de la définition des mots clés et des problèmes posés par le sujet (« *Elaborer un questionnement, c'est interroger son sujet : c'est l'amplification questionnante. Son projet est de circonscrire peu à peu la problématique. Un questionnement bien conduit met à l'abri des problématiques plaquées. Il s'agit en fait de construire une chaîne de transitions rapides qui, par emboîtements, vont cerner à terme une problématique centrale. Ce qu'il faut éviter, ce sont les interrogations disparates cloisonnées, fragmentées, dispersées (il ne faut pas délayer le sujet en le butinant de questions). Ce qu'il faut rechercher, ce sont les interrogations à la fois intégrées et enchaînées. Schéma de l'escargot pour symboliser le questionnement : le sujet à l'extérieur se centre progressivement vers une problématique à l'intérieur, pas l'inverse.* », H.Lamour, 2000). Le questionnement poursuit les analyses qui précèdent, mais sans les paraphraser.

- Principales qualités des questions :
- être pertinentes par rapport au sujet et par rapport au développement (= des éléments de réponse seront effectivement apportés dans la suite du devoir),
 - elles s'enchaînent logiquement du général au particulier pour circonscrire (= préparer) la problématique,
 - et les réponses ne doivent pas sembler a priori évidentes.

En quoi la notion de temporalité conditionne-t-elle les apprentissages construits en éducation physique et sportive ? S'agit-il de donner plus de temps à l'élève pour qu'il puisse construire les compétences inscrites dans les programmes ? S'agit-il de conférer aux leçons la conscience d'un temps qui passe rapidement, éloignant ainsi le spectre de l'ennui ? S'agit-il d'organiser le temps de façon plus rationnelle à l'échelle de la tâche motrice, de la séance, du cycle, de l'année scolaire, voire du cursus ?

Comment l'enseignant s'inspire-t-il des grandes lignes du développement de l'enfant et de l'adolescent au cours du temps pour choisir et régler ses interventions ?

N'existe-t-il pas enfin, autour de cette notion de temporalité, des apprentissages à construire en EPS débouchant sur de nouvelles compétences ?

1.4 Problématique : elle permet au candidat de poser lui-même son sujet (= nouvelle lecture du sujet). Elle est l'occasion de mettre en place une hypothèse que l'on va essayer de démontrer en repérant les tensions qui lient les termes du sujet.

Selon Lamour (2000), une bonne problématique présente quatre principales qualités (présentées par ordre d'importance) :

1. clarté : le correcteur ne doit pas être contraint de lire plusieurs fois la problématique pour la comprendre. Pour une clarté parfaite, il peut être utile de redoubler la problématique en des termes différents, pour la confirmer (= reformulation).
2. pertinence : problématique qui se situe bien dans le sujet, dans le fil du libellé. Une problématique fautive sur ce point conduit à un hors sujet, est plaquée sur le libellé, ou est trop déviante.
3. heuristique : une problématique heuristique est celle qui favorise le traitement et la recherche de nombreuses idées (du grec *heuriskein*, trouver ; qui est propice à la découverte ; ce rappelle le Heureka ! d'Archimède). Elle est donc non réductrice, porteuse d'une argumentation intéressante, et potentiellement riche.
4. originalité : on s'attachera aussi à trouver une hypothèse de travail qui comporte de l'intérêt, de la nouveauté, qui soit créative. Cette qualité est la dernière que nous présentons, et elle ne doit surtout pas remettre en cause la pertinence (→ sinon risque de hors sujet).

Nous défendrons l'idée selon laquelle les apprentissages des enfants et des adolescents en éducation physique et sportive font intervenir la notion de temporalité comme moyen, comme condition à prendre en compte, et comme objectif. Comme moyen car apprendre est un processus de capitalisation de l'expérience qui s'inscrit dans la durée. Comme condition à prendre en compte car les élèves disposent à certains moments de leur développement de périodes particulièrement favorables pour apprendre et se transformer. Et comme objectif, car la temporalité est elle-même au cœur d'apprentissages à construire autour de la gestion du temps ou autour du rythme. Dans cette perspective, les interventions de l'enseignant s'attacheront à donner suffisamment de temps à l'activité d'apprentissage de l'élève, à proposer des contraintes environnementales ajustées à ses capacités d'appropriation du moment, et à favoriser la construction de compétences liées à la temporalité.

1.5 **Annonce du plan** : c'est l'annonce du cheminement que le candidat va suivre pour traiter sa problématique, c'est à dire pour répondre à l'hypothèse retenue (« *chemin qui distribue rationnellement et chronologiquement les arguments* » (Lamour, 2000)). Le plan est nécessairement cohérent avec la problématique, et il doit bien sûr être respecté.

Attention aux plans « catalogue » ou à concepts séparés ! Ainsi dans le sujet : « *Quelles sont les formes et les fonctions de l'évaluation dans les séances d'EPS* », il ne s'agit pas de faire une partie sur les formes et une autre sur les fonctions de l'évaluation. Ce sont les tensions entre plusieurs concepts qu'il faut toujours faire jouer.

Un devoir d'écrit 2 présente de préférence trois parties, mais un plan en deux parties est acceptable (mieux vaut deux parties dans le sujet qu'un plan en trois parties avec l'une d'elles hors sujet).

Nous montrerons d'abord qu'apprendre suppose que l'enseignant assure une constance des interactions élèves / environnement physique et humain propre à l'EPS.
Nous expliquerons ensuite que la transformation de la motricité habituelle de l'élève et la construction des compétences exigent des contraintes environnementales optimalement ajustées aux possibilités actuelles de transformation de l'apprenant.
Enfin, nous proposerons un certain nombre de compétences à construire en éducation physique, compétences liées à la gestion du temps, du rythme, des allures, à la maîtrise des tempos, ou à la capacité à se projeter dans le futur.

II. Le corps du devoir : l'argumentation

Argumenter, c'est convaincre le correcteur. L'argumentation ne doit jamais oublier l'élève qui apprend, et l'enseignant qui enseigne. Il s'agit de défendre la pertinence et l'efficacité de choix (= les interventions de l'enseignant), à partir de ce que l'on sait de l'élève et des mécanismes de l'apprentissage, et de ce que l'on sait des savoirs à acquérir. Chaque bloc argumentaire est obligatoirement accompagné d'un exemple dont le lien avec le support théorique est clair. Cet exemple est le plus clairement contextualisé possible. Quand aux références d'auteurs, elles viennent appuyer la démonstration en donnant de la solidité aux arguments (propos moins triviaux), en même temps qu'elles font la preuve des connaissances du candidat. Attention toutefois aux références plaquées ou parachutées : il ne s'agit jamais, dans un devoir d'écrit 2, de faire un exposé de ses connaissances, fussent-elles étendues, mais **toujours de répondre à une question posée par le libellé du sujet**.

Un bon devoir articule logiquement (= de façon pertinente par rapport au sujet) trois types de connaissances :

- scientifiques (les sciences d'appui de motricité),
 - empiriques (les exemples tirés du terrain de l'éducation physique),
 - et institutionnelles (les textes officiels et notamment les programmes de notre discipline).
- + des connaissances culturelles (littérature, philosophie, musique, cinéma, arts plastiques, etc.) peuvent éventuellement donner un petit plus au devoir.

Au sein de chaque argument, trois éléments sont en interaction :

- l'activité de l'enseignant (= activité d'enseignement → les interventions pédagogiques et didactiques),
- l'activité de l'élève (= activité d'apprentissage → les processus d'apprentissage),
- les savoirs (= ce qui est appris en EPS → compétences et contenus).

Chaque partie comportera un minimum de deux arguments, mais trois, voire quatre arguments sont préférables. Retenons néanmoins qu'il vaut mieux proposer peu d'arguments, mais bien développés et convaincants, que des arguments plus nombreux mais très superficiellement traités.

Au niveau de la présentation, chaque bloc argumentaire correspond à un paragraphe. Il doit absolument apparaître clairement au correcteur (saut de ligne + retrait). Chaque partie se terminera par une conclusion intermédiaire et pourra débiter par une phrase de transition.

Apparence visuelle du corps du devoir :

Partie 1 : phrase introductive

Saut de ligne

Partie 1 : argument 1

Saut de ligne

Partie 1 : argument 2

Saut de ligne

Partie 1 : argument 3

Saut de ligne

Partie 1 : conclusion intermédiaire + phrase de transition

Saut de 2 à 4 lignes

Partie 2 : phrase introductive (si pas phrase de transition)

Saut de ligne

Partie 2 : argument 1

Saut de ligne

Partie 2 : argument 2

Saut de ligne

Partie 2 : argument 3

Saut de ligne

Partie 2 : conclusion intermédiaire + phrase de transition

Saut de 2 à 4 lignes

Partie 3 : phrase introductive (si pas phrase de transition)

Saut de ligne

Partie 3 : argument 1

Saut de ligne

Partie 3 : argument 2

Saut de ligne

Partie 3 : argument 3

Saut de ligne

Partie 3 : conclusion intermédiaire

Argument n°3 de la partie 1

La prise en compte de la notion de temporalité s'incarne aussi dans l'exploitation éclairée des périodes sensibles du développement. Au cours de ces périodes limitées dans le temps, le sujet est capable d'apprendre ou de développer certaines de ses capacités de façon particulièrement efficace. Les périodes sensibles sont en effet de véritables fenêtres temporelles au cours desquelles « *le système nerveux devient temporairement plus spécialement sensible à certaines influences et subit une empreinte irréversible qui se traduit dans la stabilité de ses comportements ultérieurs* » (L'acte moteur comme facteur de développement et de progrès, in Sport et progrès de l'Homme, Paris, Editeur Français Réunis, 1976). Ainsi Jürgen Weineck parle d'âge d'or des apprentissages pour les enfants de 10 à 14/15 ans : « *le second stade scolaire représente la phase durant laquelle la capacité d'apprentissage moteur est la meilleure* » (Biologie du sport, Vigot, Paris, 1992). Mais plusieurs capacités physiques sont elles aussi concernées : concernant la consommation maximale d'oxygène, Gacon et Assadi précisent que « *l'âge d'or du développement de la VO2 max se situe entre 10 et 15 ans* » (Vitesse maximale aérobie, évaluation et développement, in Revue EPS n°222, 1990). Dans cette perspective, les enseignants d'éducation physique et sportive de collège, réunis en équipes pédagogiques, veilleront à établir une programmation des activités proposant des contraintes suffisantes aux processus internes de développement : course de durée bien sûr, mais aussi natation, sports collectifs de grand terrain, vélo tout terrain, course d'orientation, etc. Cette planification respectera le principe d'une « *cohérence interactive des cycles* » (M.Delaunay, C.Pineau, Un programme, la leçon, le cycle en EPS, in Revue EPS n°217, 1989) par le maintien dans le temps de certaines sollicitations, car « *une fois le cycle terminé, il ne faut pas oublier d'entretenir les capacités acquises, sinon elles chutent rapidement en cas de non sollicitation* » (Gacon, Assadi, ibid.). Bien sûr, la planification de ces activités, fut-elle pertinente, ne garantit en rien le développement des capacités physiques : la réussite dépend aussi d'un traitement didactique judicieux. Ce traitement permettra de soumettre l'organisme de l'enfant à des contraintes suffisantes car ce sont « *la contradiction, la perturbation* » qui « *constituent l'élément moteur du développement et des apprentissages* » (J.Piaget, Psychologie, Gallimard, Collection La Pléiade, Paris, 1987). Ainsi avec une classe de quatrième mixte dans l'activité course de durée, l'enseignant, après avoir organisé un évaluation de vitesse maximale aérobie (VMA) sous la forme d'un test Léger (1980) sur piste de 400 mètres, constituera des groupes homogènes « *en veillant à ce qu'aucun élève ne soit exclu* » (Programme du cycle central, 1997). Il proposera à chacun d'eux des répétitions d'exercice de trente secondes à trois minutes, à des intensités supérieures à 90% de la VMA, avec un temps de récupération semi-active (marche) au moins égal au temps de travail. L'ensemble permettra, conformément au programme du cycle central (1997), d'« *estimer et expérimenter la vitesse maximale aérobie à partir de tests de terrain* ». Afin de diminuer le caractère rébarbatif de ce travail et une conscience trop aiguë du temps qui passe, les élèves ne courront jamais « à vide », mais en ayant toujours l'attention occupée par une tâche surajoutée à la tâche de course stricto sensu : relais enchaînés sur le modèle des coureurs cyclistes, temps de passage à respecter, parcours semés d'obstacles... Pour autant, le développement des capacités physiques dans le domaine scolaire est sujet à débat, et certains travaux sont contradictoires. Ceux de C.Hausswirth et D.Lehénaff ont toutefois montré une augmentation de 5% de VMA chez une classe de troisième après un cycle de douze séances (Course d'endurance : les tests en question, in Revue EPS n°266, 1997). Nous retiendrons qu'une attitude certes humble et lucide, mais aussi volontariste et optimiste devrait caractériser l'enseignant d'éducation physique et sportive soucieux d'agir sur les capacités physiques de ses élèves.

III. La conclusion

La conclusion est souvent bâclée, apparemment rédigée dans l'urgence, purement formelle, ou présentant un « bric-à-brac » d'idées disparates. Pourtant, elle mérite une attention particulière, car elle peut soit ternir un devoir de qualité, soit contrebalancer les jugements négatifs liés à une réflexion trop superficielle (dans une certaine mesure bien entendu).

Enfin, la conclusion est une sorte de raccourci de la dissertation : elle atteste que le sujet a été traité, et que l'hypothèse évoquée par la problématique était vraiment au cœur du devoir. En cela elle doit pouvoir se lire dans la continuité de l'introduction.

La conclusion présente globalement quatre fonctions plus ou moins importantes, qui peuvent constituer quatre paragraphes distincts :

1. **Relancer l'attention du correcteur** : la conclusion peut débiter par un préambule ayant pour but de raviver l'intérêt du correcteur, en lui donnant envie de lire la suite. Cette « relance » s'incarne généralement dans une citation, ou dans une formule percutante. Mais elle est facultative, et reste assez rare (le préambule à la conclusion n'est d'ailleurs pas mentionné par les auteurs traitant des conseils méthodologiques).
2. **Résumer les principaux arguments** : il s'agit de reprendre, de façon concise et précise, les principales idées composant les différentes parties du devoir. Il ne suffit pas de redire l'intitulé des différentes parties (cela a déjà été fait en fin d'introduction dans l'annonce du plan), mais bien de rappeler les différents arguments qui ont été développés au sein de celles-ci. Néanmoins, Henri Lamour (Technique de la dissertation dans les STAPS, Paris, PUF, 1990) suggère que cette étape « *n'est pas indispensable* », et qu'elle « *ne s'impose pas* », pour les candidats qui ont su réaliser, au fil de l'argumentation, des « *bilans et des transitions qui font office de « feux de position »* ».
3. **Répondre à la problématique** : c'est la phase clé de la conclusion, celle où le candidat propose une solution à l'hypothèse formulée dans la problématique, et un bilan général à la démonstration. Ce paragraphe de la conclusion est le plus difficile, car il faut réussir à revenir explicitement sur la problématique, sans pour autant se contenter de la paraphraser. Répondre, c'est rarement remettre fondamentalement en cause son hypothèse de départ, mais c'est généralement montrer que les choses sont plus complexes car réunies au sein d'un système, et qu'il n'est pas possible de les comprendre sans les mettre en relation, les nuancer, les relativiser, les hiérarchiser. La réponse à la problématique peut aussi être mise à profit par le candidat pour s'engager plus nettement que dans le développement.
4. **Ouvrir, élargir** : la conclusion peut se terminer par un paragraphe élargissant les horizons du sujet, en montrant que la réponse à la problématique ouvre la perspective d'une nouvelle hypothèse qu'il semble intéressant d'étudier. Le candidat montre ici que les problèmes posés sont liés à d'autres, tout en ravivant une dernière fois la curiosité du correcteur. Notons que l'ouverture ne se termine pas forcément par une question. Ce dernier paragraphe n'est pas obligatoire : mieux vaut s'en passer que de finir sur une mauvaise impression (ouverture sans intérêt, « bateau », ou mécanique et parachutée, c'est à dire plaquée brutalement).

IV. Forme

4.1 Orthographe

Elle peut sanctionner un devoir sous la forme d'un malus d'un ou de plusieurs point(s). Certaines règles d'orthographe doivent être totalement maîtrisées :

- ✓ accentuation (elle n'est ni facultative, ni secondaire ; attention à ne pas oublier ou confondre les types d'accents),
- ✓ punctuation (c'est la respiration du texte et sa rythmicité : son absence comme sa surproduction sont désagréables ; le point d'exclamation doit être abandonné par principe car il traduit trop souvent soit le slogan, soit l'interjection, qui n'ont rien à voir avec la rationalité d'un discours universitaire ; mais il peut y avoir de saines exceptions).
- ✓ coupures de mots (technique = fin de syllabe et tiret en fin de ligne, mais il est souvent possible de les éviter).
- ✓ noms propres (orthographe obligatoirement sans reproche).
- ✓ sigles (pour la plupart, sauf les plus connus comme EPS, APS, CAPEPS, UFR..., une explication de principe en début d'utilisation est nécessaire),
- ✓ et bien sûr une parfaite maîtrise de tous les accords et une parfaite conjugaison des verbes.

Une gestion du temps réussie permettra au candidat de relire son devoir en fin de rédaction.

4.2 Présentation

Quatre grands critères déterminent la qualité de la présentation :

- ✓ visualisation (pas de pavés compacts sans prise pour l'œil, sans trous d'aération pour le souffle : il faut visualiser correctement les parties ; technique conseillée = 3 lignes entre introduction et développement et entre développement et conclusion, 2 lignes entre chaque partie, 1 ligne entre chaque paragraphe, y compris dans l'introduction et la conclusion).
- ✓ visualisation et construction des paragraphes (saut de ligne plus retrait du premier mot ou alinéa).
- ✓ schéma, graphiques, tableaux (le principe de la dissertation est de proscrire ces éléments car ils témoignent davantage du traitement d'une question de cours que de la réponse argumentée à une question ; de la même façon, les mots soulignés et les numérotations d'ordre sont interdits dans un devoir d'écrit 2).
- ✓ lisibilité (aspects relatifs au soin, à la netteté du travail et à la typographie : une copie sale, raturée, mal présentée est très durement sanctionnée par le correcteur, parfois inconsciemment).

4.3 Références d'auteurs

Trois solutions :

- ✓ minimaliste : l'auteur seulement est cité = (Le Boulch) ;
- ✓ médiane : le nom de l'auteur est suivi de la date de référence de l'ouvrage (c'est la solution généralement adoptée par les candidats) = (Le Boulch, 1971) ;
- ✓ maximaliste : toutes les références de l'ouvrage sont mentionnées = (Le Boulch, *Vers une science du mouvement humain*, Paris, ESF, 1971).