

**Sujet :** Comment l'enseignant d'EPS face à la diversité des classes du collège et à l'hétérogénéité des élèves qui les composent, organise-t-il son enseignement pour les aider à construire de nouveaux pouvoirs moteurs ?

### Contextualisation du sujet 1

En regroupant les CEG et les CES et en mettant fin aux différentes filières, la loi Haby de 1975 crée ce que nous appelons encore aujourd'hui le collège unique, établissement censé accueillir tous les élèves de la classe de sixième à la classe de troisième. Mais cette volonté de démocratisation de l'enseignement en offrant à tous un enseignement identique se heurta rapidement à l'hétérogénéité des populations scolaires, nourrissant le phénomène d'échec scolaire (A.Prost, Education, société et politiques : Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours, Seuil, Paris, 1997). C'est dans ce contexte que Louis Legrand popularisa la pédagogie différenciée, « pour faire face à la diversité des publics présents dans les classes hétérogènes » (La différenciation pédagogique, Scarabée, Paris, 1986). Aujourd'hui, face au bilan contrasté de la démocratisation, des voix s'élèvent régulièrement pour alimenter le débat autour de la fin du collège unique et le rétablissement de filières plus ou moins sélectives (Olivier Pichon, Collège unique, collège inique, in Permanences n°382, Que faire pour l'école, 2001).

Nous montrerons comment l'enseignant d'EPS au collège fait face à la diversité des classes et à l'hétérogénéité des élèves, afin de permettre à tous de construire de nouveaux pouvoirs moteurs.

### Contextualisation du sujet 2

« Prendre en compte la diversité des élèves » est l'une des dix compétences professionnelles à acquérir par les enseignants (arrêté du 12 mai 2010) : « il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse ». En éducation physique et sportive, la prise en compte de cette diversité est d'autant plus nécessaire que les différences de qualité physique, de vécu physique et sportif, de représentation envers les APSA (notamment entre les filles et les garçons), renforcent l'hétérogénéité dans la classe et entre les classes.

Dans un contexte où « 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 » (Programmes du Collège, 2008), nous montrerons comment l'enseignant d'éducation physique au collège fait face à la diversité des classes et à l'hétérogénéité des élèves, afin de permettre à tous de construire de nouveaux pouvoirs moteurs.

### Définition des concepts-clés

A la suite de l'école élémentaire, le collège correspond en France au premier cycle des études du second degré. Il regroupe quatre niveaux de classe sur quatre ans répartis en trois cycles : le cycle d'adaptation (sixième), le cycle central (cinquième et quatrième), et le cycle d'orientation (troisième) qui débouche sur le Diplôme National du Brevet.

Le collège est la période où s'affirment et se diversifient les différences entre les élèves, lesquelles peuvent s'observer selon une perspective verticale ou horizontale.

Sur une échelle verticale d'abord, l'enseignant s'adapte à la diversité des classes : il n'est pas possible en effet d'enseigner de la même façon entre une classe de sixième et une classe de troisième car cette période est celle de l'avènement de la puberté : « au collège, les élèves passent de la préadolescence à l'adolescence et connaissent des transformations corporelles, psychiques et sociales importantes » (Programmes du Collège, 2008). D'un côté des enfants pré-pubères habitués à une relation sécurisante avec leur « maître » ou leur « maîtresse », de l'autre des adolescents en pleine construction identitaire qui revendiquent leur autonomie, avec des identifications successives en dehors du cadre familial (F.Dolto, Parole d'adolescents ou le complexe du homard, Hatier, Paris, 1989). Chez les élèves de troisième notamment s'expriment de plus en plus un « désir d'indépendance » (D.Marcelli, in Sciences et Vie Hors-Série n°188, 1994). Faire réussir les adolescents en EPS devient encore plus critique, car l'image du corps à cette période se confond souvent avec l'image de la personnalité toute entière (A.Birraux, Le processus d'adolescence, in Sciences et Vie Hors-série n°188, 1994).

Sur une échelle horizontale ensuite, l'enseignant est confronté à l'hétérogénéité grandissante des élèves du groupe-classe. Aux différences socioculturelles s'ajoutent en effet les métamorphoses de la puberté, lesquelles ne se manifestent ni au même moment, ni de la même façon (A.Braconnier, D.Marcelli, L'adolescence aux mille visages, Editions Universitaires, Paris, 1988). Dans la même classe se retrouvent des élèves, souvent des garçons, qui n'ont pas encore fait leur entrée dans la puberté, et d'autres, souvent des filles, qui ont déjà connu leur pic de croissance (INED, 1994). Le dimorphisme sexuel devient beaucoup plus sensible à mesure que l'on

approche de la classe de troisième : filles et garçons se distinguent par des qualités physiques plus ou moins efficaces, mais aussi et surtout par des représentations, des attitudes, des motifs d'agir différents.

Pour caractériser l'hétérogénéité du collège, nous n'oublions pas les élèves à profils particuliers, lesquels ne peuvent être mis à l'écart de la séance d'EPS : « conformément aux obligations fixées par la loi d'orientation et la loi sur le handicap de 2005, le collège se doit d'accueillir tous les élèves, quels que soient leurs besoins éducatifs particuliers ou leurs situations de handicap » (Programmes du collège, 2008).

Construire de nouveaux pouvoirs moteurs est une expression qui réunit un processus : apprendre (ou se développer), et un résultat : de nouvelles possibilités d'actions motrices. Il s'agit de doter les apprenants d'une maîtrise motrice plus aboutie, permettant de faire mieux, ou faire plus vite, plus loin, plus longtemps, ou encore faire plusieurs actions en même temps... Conformément aux programmes de notre discipline, les pouvoirs moteurs s'incarnent surtout dans les compétences propres à l'EPS, compétences qui permettent « une adaptation motrice efficace » (Programmes du collège, 2008), mais aussi dans les ressources de l'action motrice, notamment les qualités physiques.

Organiser son enseignement pour aider chaque élève de collège à construire de nouveaux pouvoirs moteurs, c'est simplement concevoir et mettre en œuvre un ensemble de procédures d'enseignement facilitatrices des transformations motrices escomptées, dès lors que l'enseignement est conçu comme une aide à l'apprentissage. Ce sont ces procédures d'enseignement que notre devoir se donne pour but d'expliquer.

## Questionnement

Quelles sont les différences entre les collégiens, et comment ces différences inspirent les procédures d'enseignement ? Comment traiter l'hétérogénéité verticale, entre le début et la fin du collège ? En quoi le professeur d'EPS n'enseigne pas de la même façon entre ces deux balises temporelles ? Et comment traiter l'hétérogénéité horizontale, celle qui se retrouve au sein du même groupe classe ? En quoi des voies de différenciation pédagogique sont-elles indispensables pour que chacun profite de l'enseignement et construise de nouveaux pouvoirs moteurs ? Existe-il une période plus propice à la construction de nouveaux pouvoirs moteurs, entre la sixième et la troisième ? Comment s'adapter aux ressources parfois limitées des élèves à profils particuliers ? Les différences sont-elles uniquement une difficulté à gérer ? Ou peuvent-elles aussi incarner une richesse permettant à tous de réussir ?

## Problématique

Devant le foisonnement des différences en EPS, nous défendons l'idée selon laquelle l'enseignant les prend en compte, afin de rassembler les conditions pédagogiques et didactiques permettant d'assurer la réussite de tous et non de quelques-uns. Cette prise en compte se décline selon une perspective verticale et horizontale : à l'échelle du cursus, nous expliquerons que l'enseignant n'enseigne pas de la même façon entre le début et la fin du collège, d'autant que la puberté et ses transformations sont passées par là. 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. C'est donc une EPS à la fois plurielle et unique qu'il faut concevoir et mettre en œuvre : plurielle pour "faire atteindre le minimum à tous et le maximum à chacun" (J.-A. Méard, 1993), mais aussi unique car il ne s'agit pas de renoncer aux compétences nationales des programmes. Nous montrerons que pour aider les apprenants à construire de nouveaux pouvoirs moteurs, l'enseignant d'EPS identifie d'abord les différences, pour ensuite les contourner, ou les réduire, ou encore les exploiter en faisant d'elles une richesse pédagogique.

### Plan 1 : diversité des classes du collège versus hétérogénéité du groupe-classe

- ◇ Partie 1 : l'enseignant s'adapte à la diversité des classes au collège selon une perspective verticale
- ◇ Partie 2 : l'enseignant s'adapte à l'hétérogénéité de chaque groupe-classe selon une perspective horizontale
- ◇ Partie 3 : l'enseignant s'adapte aux cas particuliers : les SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) ou les ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire) du côté des classes, les élèves à besoins éducatifs particuliers du côté des adolescents intégrés dans les groupes-classes ordinaires

### Plan 2 : entrée autour de verbes d'action : que fait-on face aux différences ?

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

- ◇ Partie 2 : réduire l'hétérogénéité pour diminuer la complexité de l'adaptation aux différences
- ◇ 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 à la construction de nouveaux pouvoirs moteurs : il faut les réduire ou les contourner
- ◇ Partie 2 : les différences sont un moteur envers la construction de nouveaux pouvoirs 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)
- ◇ Partie 2 : l'hétérogénéité des méthodes pour apprendre (surtout du côté cognitif)
- ◇ Partie 3 : l'hétérogénéité des buts et motifs de l'action motrice (surtout du côté des attitudes)

### **Plan 4' : entrée selon la nature des différences (simple reformulation)**

- ◇ Partie 1 : les différences physiques
- ◇ Partie 2 : les différences cognitives
- ◇ Partie 3 : les différences psychoaffectives

### **Plan 4' : autre entrée par les différences**

- ◇ Partie 1 : les différences filles / garçons
- ◇ Partie 2 : les différences de vécu physique et sportif
- ◇ Partie 3 : les élèves à profils particuliers

### **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 détaillé autour de la proposition de plan n°2 = que fait l'enseignant face aux différences ?**

**Votre travail = choisir les arguments, les résumer ou les développer, et les illustrer**

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

- 1.1 La pédagogie du projet est un moyen efficace de différenciation pédagogique car elle offre à chaque apprenant la possibilité de choisir des objectifs individualisés adaptés à ses possibilités d'action. Vue sous l'angle verticale elle est de plus en plus utilisée avec l'avancée du cursus au collège car les adolescents bénéficient de capacités efficaces de projection dans le futur : 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 « *se mettre en projet* » (Programme du Collège, 2008) pour construire de nouveaux pouvoirs moteurs dans les différentes APSA. De plus, la pédagogie du projet satisfait le besoin d'indépendance des adolescents (A.Braconnier, D.Marcelli, *L'adolescence aux mille visages*, Ed. Universitaires, Paris, 1988) en leur laissant un espace de liberté individuel à gérer. En d'autres termes, le développement des facultés

intellectuelles lié à la période pubertaire au collège justifie de nouvelles façons d'apprendre et donc d'enseigner, des façons qui permettent aux élèves de faire des choix et de conduire des plans d'action personnalisés.

→ Exemple :

- 1.2 Certaines tâches présentent, plus que d'autres, de la flexibilité dans la possible mise en œuvre de stratégies individuelles d'apprentissage (les variables sujets). Ainsi, selon Philippe Meirieu, « *l'intérêt de la situation-problème tient dans le fait qu'elle associe une grande directivité structurelle et une grande souplesse dans le traitement individuel qui peut en être fait. Cette souplesse est d'ailleurs la garantie de sa réussite, dans la mesure où elle permet à chaque sujet de mettre en œuvre sa stratégie personnelle d'apprentissage* » (Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème in Cahiers pédagogiques n° 262, 1988). La SP n'offre pas un chemin unique pour réussir, les apprenants peuvent suivre leur propre stratégie de résolution pour atteindre le but et réussir par des voies différenciées.

A l'échelle de la diversité des classes du cursus, ces situations semi-définies cadrées par un critère de réussite très concret et balisées par des contraintes empêchant de contourner l'obstacle trouvent une légitimité grandissante à mesure que se développent les capacités d'hypothético-déductivité des apprenants (J.Piaget, *ibid.*). En d'autres termes, elles sont plus efficaces pour aider les élèves à construire de nouveaux pouvoirs moteurs en classe de troisième qu'en classe de sixième.

→ Exemple :

- 1.3 Trouver des solutions pour différencier la pédagogie, c'est encore concevoir et mettre en œuvre des dispositifs suffisamment souples et diversifiés, pour 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 afin que l'activité de chaque élève se confronte à une résistance du milieu suffisante pour déclencher les processus auto-adaptatifs nécessaires à une évolution positive des façons habituelles de faire et des conduites motrices (sur le modèle constructiviste général de J.Piaget, *L'épistémologie génétique*, Que sais-je ? n°1399, PUF, (22<sup>ème</sup> édition) 2005). Le principe est d'éviter le « chemin unique », celui qui fait réussir toujours les mêmes élèves, 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 peut alors proposer des ateliers de difficulté croissante pour prendre en compte les différences de niveau moteur des élèves. Ces ateliers sont assortis d'un critère de réussite simple et concret pour le rendre contrôlable par le pratiquant lui-même, et permettre ainsi des évolutions individualisées. Il peut proposer des buts personnalisés aux apprenants selon la réussite de leur prestation actuelle ou selon le résultat à des tests (par exemple des temps de passage selon un test VMA). Ou encore il peut jouer opportunément 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. Notons que 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.

→ Exemple :

- 1.4 Les élèves 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). Les études de psychologie différentielle ont en effet mis à jour des méthodes et des vitesses différentes de sélection et de mémorisation des informations. Pour construire de nouveaux pouvoirs moteurs, il est d'abord nécessaire de comprendre le but à atteindre ou l'habileté à construire. Ainsi J.Kagan & al. (1966) distinguent 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 ont alors besoin d'être davantage guidés dans leurs apprentissages avec des aides fréquentes et individualisées. Les travaux d'Antoine de la Garanderie (Les profils pédagogiques, Paris, Le Centurion, 1980) distinguent 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. 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 : sans comprendre ce qu'il faut faire, impossible de construire de nouvelles habiletés 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. « *Dans notre enseignement intellectualiste, on utilise encore beaucoup trop la parole et pas assez les autres moyens* » (Jacques André, 1989). A côté de la parole, il est recommandé d'utiliser l'écriture, le dessin, le geste, l'image... Les démonstrations trouvent aussi une place privilégiée pour 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 (magnétoscope, caméscope, appareil photo numérique, tablettes...) offrent également des solutions pour faciliter la compréhension de tous, d'autant que leur usage concourt simultanément à la construction de la 4<sup>e</sup> compétence du socle commun.

→ Exemple :

## **Partie 2 : réduire l'hétérogénéité pour diminuer la complexité de l'adaptation aux différences**

- 2.1 Constituer des sous-groupes à partir du groupe classe est une procédure souvent utilisée pour créer plus d'homogénéité, car regrouper les élèves à partir de leurs caractéristiques, c'est toujours identifier 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 de faciliter 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 qu'il est plus facile de leur proposer des tâches mieux ajustées à leurs possibilités d'action.

→ Exemple :

Les groupes de niveau ont néanmoins l'inconvénient d'afficher de façon trop ostensible les « bons » et les « moins bons ». Ils créent les conditions d'un climat motivationnel de performance (Nicholls, 1989) où l'important est d'être bien classé dans la classe. Leur perception par les élèves peut générer des atteintes à l'estime de soi et un désengagement de l'activité. C'est pourquoi en cas d'utilisation de groupes de niveau, l'enseignant affichera clairement les critères d'appartenance, et il mettra en évidence des passerelles permettant aux élèves d'entrevoir une possible évolution vers un changement de statut.

- 2.2 Les groupes de besoin sont une autre solution pour créer des sous-groupes homogènes à partir du groupe-classe. Le critère retenu ici concerne la nature des difficultés que les élèves rencontrent dans leurs apprentissages. Ce type de groupement a l'avantage de diversifier considérablement les critères de répartition des apprenants (au-delà de la performance brute), pour spécialiser ensuite chaque groupe dans des tâches motrices qui s'ajustent aux déficits observés. L'enseignant s'adapte aux différences entre les élèves, mais pas aux différences quantitatives de résultat, aux différences qualitatives de cheminement dans la construction des pouvoirs moteurs. Comme le rappelle 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). Les groupes de besoin ont 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 type de groupe facilite donc l'intégration et l'engagement des adolescents aux capacités physiques limitées.

→ Exemple : Dans l'activité saut en hauteur avec une classe de troisième, l'enseignant vise le second niveau de compétence attendue : « *à partir d'un élan étalonné et accéléré de 6 à 8*

*appuis, réaliser la meilleure performance possible, avec un nombre limité d'essais, en utilisant un franchissement dorsal de la barre en son milieu* » (Fiche APSA Collège, 2009). Il constate que plusieurs élèves sautent entre 1m15 et 1m35, mais en présentant des conduites typiques très différentes : certains piétinent à l'approche de la barre, d'autres s'écrasent sur leurs appuis à l'impulsion, d'autres encore passent la barre en position assise, etc. Dès lors, au lieu de regrouper les élèves selon une hiérarchie de performance (la hauteur franchie en fosbury), il choisit de les regrouper selon des besoins d'apprentissage qui concernent : la course d'élan, la liaison course-impulsion, ou encore le franchissement. Des procédures d'évaluation formatives basées sur des critères clairs, précis servent alors de préalable à la formation des groupes. Une fois constitués, ces groupes se voient proposer des tâches spécifiques avec des contraintes ajustées à la nature des transformations espérées, afin de faire évoluer favorablement les pouvoirs moteurs.

- 2.3 Lorsque le critère de distinction est le genre, alors il est possible de constituer des groupes non mixtes, c'est à dire des groupes séparant filles et garçons. Si le principe de la mixité nous semble a priori préférable, car « *le professeur met en œuvre les valeurs de la mixité* » (Compétences du professeur, 2010), il ne s'agit pas d'un dogme intangible adopté dans l'ignorance des différences. Parfois pour que tous et toutes progressent vers une meilleure maîtrise motrice, il est nécessaire de séparer filles et garçons. N'oublions pas que l'avènement de la puberté rend souvent les choses plus compliquées dans certaines APSA, notamment celles qui impliquent des contacts corporels. Pas de dogmatisme et de la souplesse donc pour s'adapter aux formes d'hétérogénéité liées au genre : qualités physiques évidemment, mais aussi attitudes, motifs d'agir, orientation motivationnelle (A.Davisse, M.Volondat, Mixité, pédagogie des différences et didactiques in Revue EPS n° 206, 1987). Les choix sont influencés par les classes, les activités, les objectifs, ou encore les moments dans l'apprentissage.

Soucieux de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves et la diversité des classes, l'enseignant organise son enseignement en alternant les APSA dont les connotations sont plutôt féminines ou plutôt masculines dans les représentations des collégiens. Avec l'espoir évidemment de faire évoluer ces représentations, car ainsi que le soulignent A.Giordan et G.de Vecchi, on ne peut faire évoluer une conception préalable qu'en s'appuyant d'abord dessus (Les origines du savoir, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1987).

→ Exemple :

D'avantage encore que pour les autres types de groupes, la mixité peut être vue à la fois comme un moyen, et comme un objectif. D'une part en effet, l'enseignant choisit ou non la mixité dans la perspective de favoriser les apprentissages moteurs de tous et de toutes : faut-il ou non séparer filles et garçons pour leur permettre d'apprendre avec plus d'efficacité ? D'autre part, les choix en matière de mixité appuient la volonté de lutter contre les stéréotypes sexistes, les images caricaturales des rôles sexués, et le principe de faire acquérir à tous une culture commune. Comme le souligne M. Volondat, l'enjeu est d' « *aller vers une véritable coéducation physique et sportive qui enrichirait chacun des différences de l'autre* » (Mixité et éducation physique et sportive, in A.Hébrard, L'éducation physique et sportive : réflexions et perspectives, Coédition Revue STAPS et Editions Revue EPS, Paris, 1986).

- 2.4 Parfois la nécessité de s'adapter à l'hétérogénéité des élèves au collège stimule l'invention de solutions originales. P.Meirieu nous invite par exemple à « *casser la structure-classe pour proposer aux élèves des itinéraires différenciés* » (L'école mode d'emploi, ESF, Paris, 1985). Ainsi les programmes pour le Collège (2008) évoquent la possibilité d'organiser des « *actions de soutien pour les élèves présentant, à leur arrivée au collège, des insuffisances ou des lacunes* ». Les différences sont parfois tellement difficiles à gérer au sein d'une même classe, que leur traitement ne peut s'envisager que dans le cadre d'une équipe pédagogique réunie autour d'un projet d'EPS : « *prenant en compte les caractéristiques essentielles de la population scolaire, il précise la mise en œuvre locale du programme* » (*ibid.*). Cette prise en compte spécifique des différences qui déborde le cadre restreint du groupe-classe concerne particulièrement les élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers : « *un regroupement de ces élèves de différentes classes peut aussi être organisé sur un créneau horaire spécifique* » (*ibid.*). Pour aider tous les élèves à construire de nouveaux pouvoirs moteurs, des regroupements débordant le contexte strict de la classe sont donc parfois nécessaires.

→ Exemple :

### **Partie 3** : exploiter les différences pour en faire une richesse

3.1 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. 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 construire la compétence attendue. 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 « *assurer 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* » et pour « *jouer en plaçant sa balle* » (Fiche APSA niveau 1, 2009). 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 d'échange et de renvoi facilitées.

Les différences entre les élèves sont donc souvent exploitées par l'enseignant pour offrir des conditions favorables (répétitions, difficulté optimale) aux apprentissages moteurs de tous.

→ Exemple :

3.2 Réunir des élèves de niveaux différents offre des opportunités pour observer la réussite de ses camarades et son cheminement. « *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. Pour 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. En constituant des groupes hétérogènes, l'enseignant peut exploiter cette particularité, en sollicitant les processus d'observation et d'imitation entre les élèves. Il préfère des groupes restreints de deux ou trois élèves qui réalisent tour à tour la même tâche sans enjeu compétitif, donc sans opposition directe, sans comparaison sociale et sans classement pour solliciter les démarches coopératives et les buts d'orientation vers la tâche (Nicholls, 1989).

De plus, selon le principe des expériences vicariantes (Bandura, 1977), le fait d'observer un élève dans la réussite d'une tâche présumée difficile peut inciter ses partenaires à fournir les efforts nécessaires pour la réussir aussi. Autrement dit, la motivation d'accomplissement s'élève en voyant un pair peiner au début puis progresser et prendre du plaisir (buts de maîtrise).

→ Exemple : Par exemple en escalade avec une classe de troisième mixte pour laquelle la compétence attendue est de « *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* » (Programme du Collège, 2008), 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 habile 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 ici réunies : en grimpant 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 à condition que l'hétérogénéité ne soit pas trop forte au sein du groupe.

3.3 A la fin du collège, 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 les classes de troisième, 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* » (Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS, Revue EPS n°241, 1993) : l'hétérogénéité des élèves est exploitée pour que tous apprennent plus et mieux. J.Lave (1997) notamment a mis en avant la notion de compagnonnage cognitif pour traduire l'idée selon laquelle au sein d'une communauté de pratique, l'apprentissage évolue grâce aux interactions sociales collaboratives, dans le cadre de relations de tutelle entre les apprenants plus avancés et les apprenants novices. Au sein du paradigme de l'action située, C.De Keukelaere et al. ont montré les processus de « *co-construction de connaissances chez les élèves en EPS au cours d'une situation d'apprentissage en volley-ball* » (in Revue STAPS n°79, 2008).

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

→ **Exemple** : Ainsi pour une classe de troisième dans le second cycle de gymnastique sportive, l'enseignant attend de ses élèves qu'ils soient capables de « *présenter un enchaînement maîtrisé d'éléments gymniques combinant les actions de « voler, tourner, se renverser* » (Programmes du Collège, 2008). Dès le début du cycle, il organise le travail dans la classe sous la forme d'un circuit à différents agrès, afin d'augmenter le répertoire gymnique de son groupe grâce à l'apprentissage d'éléments coordonnant les actions de tourner, voler et se renverser, avec et sans appuis manuels sur les agrès. Sur chaque poste de travail, les adolescents sont regroupés par groupes hétérogènes de quatre élèves. A chaque rotation, et pendant environ 2-3 minutes, un « *messenger M* » reste sur l'atelier et accueille pour quelques minutes les nouveaux arrivants en vue de « *transmettre impressions, conseils de l'enseignant, « trucs » expérimentés par le groupe, solutions possibles, etc.* » (L.Thomas, J.Fiard, C.Soulard, G.Chautemps, Gymnastique sportive, Ed. Revue EPS, Paris, 1989). Les consignes supplémentaires, les conseils donnés par l'enseignant ne se perdent pas avec la rotation, et le messenger M, « *pour un temps pédagogue, se doit de clarifier ses idées à propos de ce que le groupe vient de vivre, voire de démontrer lui-même* » (ibid.). Après quelques minutes, il rejoint la nouvelle situation.

3.4 Enfin, les différences peuvent aussi être une richesse lorsqu'elles permettent de créer de la diversité au service de réalisations motrices collaboratives. Il s'agit de s'appuyer sur les qualités spécifiques des uns et des autres, en mettant l'hétérogénéité au service de la complémentarité des qualités, pour plus d'efficacité des conduites motrices. C'est notamment le cas en acrosport, activité au sein de laquelle les rôles de voltigeur, porteur et aide peuvent convenir plus particulièrement aux ressources motrices de tel ou tel. Même si les programmes précisent, pour éviter toute spécialisation excessive, que les élèves doivent « *assumer au moins deux des trois rôles* » (Fiche APSA Collège, 2008).

→ **Exemple** :

## Réponse à la problématique

« *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<sup>e</sup> 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 compétence du professeur (2010), 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 chaque apprenant pourra 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, mais aussi d'un enjeu éthique conditionnant l'équité entre tous les élèves, quelque que soit leur origine sociale, leur histoire individuelle, leur vécu sportif, leur sexe, leurs qualités physiques, etc.

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 collègue. 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 collègue 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).

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.