

Sujet : Les différents programmes d'EPS valorisent, entre autres et chacun de manière spécifique, l'acquisition des compétences méthodologiques et sociales. En quoi et comment ces CMS influencent-elles les choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant ? Illustrez votre propos en donnant des exemples pour deux niveaux de classe au moins et dans deux APSA supports au moins.
Sujet CAPEPS interne 2011.

Contextualisation 1

Qu'apprend-on en éducation physique et sportive ? A être plus droit, plus précis, plus rapide, plus agile, plus habile, plus endurant ? A élaborer des gestes de plus en plus complexes, dissociés, enchaînés, à coordonner des actions individuelle et collectives pour atteindre une cible, à choisir et conduire un itinéraire avec ou sans engin ? Pas uniquement ! Ce qui s'apprend aujourd'hui en EPS déborde et transcende largement les qualités physiques ou les habiletés motrices : vivre parmi les autres, apprendre à apprendre, mieux se connaître sont aussi des acquisitions qui se retrouvent dans des compétences dites méthodologiques et sociales. Nous verrons que leur enseignement ne va pas de soi, et qu'elles supposent des procédures d'enseignement spécifiques sous-tendues par des choix didactiques et pédagogiques.

Contextualisation 2

Comment préparer les élèves à la vie ? La réponse à cette question éducative suppose l'enseignement de savoirs disciplinaires pour sortir de la Caverne (Platon, République, Livre VII), mais aussi des savoirs plus transversaux, qui « *constituent de véritables outils qui permettent à l'élève de savoir apprendre de savoir-être, seul et avec les autres, tant à l'école qu'en dehors* » (Programmes lycée 2012). Ces savoirs, qui s'incarnent dans les compétences dites méthodologiques et sociales, s'inscrivent aussi dans le processus enseignement/apprentissage car il ne suffit pas de les proclamer pour les développer. Nous étudierons donc en quoi et comment la prise en compte des compétences méthodologiques et sociales par l'enseignant d'EPS influence ses choix pédagogiques et didactiques.

Contextualisation 3

Le concept de compétence est aujourd'hui l'objet d'une inflation considérable : on parle de compétence en psychologie, en ergonomie, en linguistique, en économie, ou encore dans le monde du travail. Le monde de l'éducation a également fait de la notion de compétence le centre de gravité de ce qui s'apprend dans chaque discipline, notamment depuis l'injonction officielle de la Charte des programmes du 13 novembre 1991, celle-ci précisant que « *le programme énonce les contenus disciplinaires en terme de connaissances et de compétences à acquérir* » (BO n°8 du 20 février 1992). Mais comme par définition elles ne sont pas innées, comme elles font l'objet d'un apprentissage plus ou moins long, elles peuvent aussi être enseignées, au sens où il est possible de réunir des conditions pédagogiques et didactiques censées aider les élèves à les construire. En essayant de mettre à jour ces conditions, nous étudierons en quoi et comment ces compétences influencent les choix de l'enseignant dans la conception et la mise en œuvre de son enseignement.

Définitions des termes

Les compétences méthodologiques et sociales « *révèlent principalement l'appropriation d'outils, de méthodes, de savoirs et de savoir être nécessaire aux pratiques et aux apprentissages dans le respect des règles et des rapports humains* » (Programmes du Collège, 2008). Comme toutes compétences, elles sont construites par l'apprentissage, et elles débouchent sur un véritable pouvoir d'action et/ou de compréhension sur le réel grâce à l'articulation de plusieurs ressources en interaction (D.Delignières, G.Garsault, 1993). Elles ne s'appliquent pas à une seule situation, mais à un ensemble de situations réunies par une identité de structure, ou un problème commun. Les compétences méthodologiques et sociales supposent en effet un pouvoir de transversalité, et enrichissent en profondeur les possibilités d'interaction et d'adaptation des individus dans leur environnement physique et humain.

Selon les programmes de notre discipline, elles sont au nombre de quatre au collège, et de trois aux lycées. Au collège, elles permettent d'« *agir dans le respect des règles* », « *organiser des rôles sociaux et des responsabilités* », « *se mettre en projet* », et « *se connaître, se préparer, se préserver* » (Programmes du Collège, 2008). Aux lycées, elles permettent de « *s'engager lucidement dans la pratique* », « *respecter les règles de vie collective et assumer les différents rôles liés à l'activité* », et « *savoir utiliser différentes démarches pour apprendre* » (2009 ; 2010). Il s'agit donc d'objectifs d'attitude et de méthode qui permettent pour l'essentiel de vivre ensemble, apprendre avec efficacité, et mieux se connaître

Notons que nous retrouvons aussi des compétences méthodologiques et sociales du côté du socle commun de compétences, qui incarne ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. La
Raphaël LECA UFRSTAPS Dijon E2 CAPEPS 2013

contribution de l'EPS concerne les sept piliers de compétences, exception faite de la compétence 2 relative à la pratique d'une langue vivante étrangère.

Les choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant concernent la manière dont il enseigne : ce sont l'ensemble de ses procédures d'enseignement. Du côté de la pédagogie, les choix portent plutôt sur les aspects relationnels entre l'enseignant et l'enfant ou l'adolescent à des fins de régulation de ces aspects relationnels. Du côté de la didactique, les choix portent plutôt sur « *les processus d'acquisition par l'élève et de transmission par l'enseignant des savoirs et savoir-faire d'une discipline* » (A.Hébrard. L'EPS, réflexions et perspectives. Coédition revue STAPS & Revue EPS, Paris, 1986). La didactique concerne le rendement de l'enseignement, c'est-à-dire l'efficacité des apprentissages, et elle cherche à optimiser le rapport transmission-acquisition par une hiérarchisation et une structuration des contenus d'enseignement. En d'autres termes, la didactique vise l'« *étude d'un savoir dans la perspective de son enseignement* » (Ph.Mérieu, 1989). Elle s'intéresse aux processus d'apprentissage des élèves et aux obstacles qu'ils peuvent rencontrer en vue d'y remédier. Finalement, nous résumerons avec M.Altet cette distinction entre choix pédagogiques et choix didactiques : « *la didactique fait l'hypothèse que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances, tandis que la pédagogie porte son attention sur les relations entre l'enseignant et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes* » (Les pédagogies de l'apprentissage, PUF, Paris, 1997).

Questionnement

Par quels processus d'apprentissage l'élève construit-il les compétences méthodologiques et sociales ? Comment la connaissance de ces processus inspire-t-elle les choix pédagogiques et didactiques, en vue d'enseigner les compétences méthodologiques et sociales au même titre que les autres acquisitions en EPS ? En quoi est-il nécessaire d'impliquer les élèves pour que cette construction s'opère toujours de façon active ? Quel traitement didactique envisager pour les rendre « enseignables » ? Comment greffer une progressivité à leur enseignement, pour construire une cohérence allant des CMS du collège à celles du lycée ? A quels obstacles et limites l'enseignant se heurte-il ? Comment toujours unir l'enseignement (et donc l'apprentissage) des compétences méthodologiques et sociales, et la construction des compétences propres à l'EPS ? Pourquoi et comment l'action motrice doit-elle rester le noyau de la discipline ?

Problématique n°1

Nous nous attacherons à démontrer que les compétences méthodologiques et sociales ne se décrètent pas, mais elles s'enseignent, et qu'à ce titre, elles supposent la conception et la mise en œuvre de procédures pédagogiques et didactiques organisées pour décrire une progressivité de l'entrée du collège à la fin du lycée. Nous insisterons sur l'idée qu'au sein de cet enseignement, l'élève est en situation de construire activement ses savoirs, car les compétences méthodologiques et sociales exigent un apprentissage où l'apprenant puisse « expérimenter » la portée et les limites de ses pouvoirs.

Nous examinerons aussi les relations entre les compétences méthodologiques et sociales et les transformations plus « motrices » qu'incarnent les compétences propres à l'EPS. Nous retiendrons notamment comme principe intangible que ces deux ensembles de compétences « *s'articulent et interagissent constamment dans la pratique* » (Programmes du Collège, 2008) pour déboucher sur des compétences attendues, qui incarnent une articulation cohérente de pouvoirs moteurs, de pouvoirs méthodologiques, et de pouvoirs sociaux.

Au final, nous décrirons une forme de cercle vertueux où les compétences méthodologiques et sociales s'élaborent dans et par la construction des compétences propres à l'EPS, et où réciproquement, elles permettent d'apprendre vite et mieux de nouvelles conduites motrices.

Problématique n°2

Nous défendrons l'idée selon laquelle l'EPS est « *une discipline à part entière et entièrement à part* » (A.Hébrard, Actes du colloque AEEPS, 1993). En tant que discipline à part entière, elle « *offre une complémentarité aux autres enseignements* » (Programmes du Collège, 2008) en participant avec les autres matières à enseigner des compétences méthodologiques et sociales, qui participent à délimiter ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire. En tant que discipline entièrement à part, elle organise cet enseignement autour d'expériences concrètes car « *l'EPS occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages* » (*ibid.*).

Nous insisterons sur l'idée que cette participation originale de l'EPS à la construction des compétences méthodologiques et sociales ne s'effectue jamais « à vide », mais toujours autour de l'amélioration conjointe des conduites motrices, c'est-à-dire autour de la construction des compétences propres à l'EPS, car l'action motrice doit rester le noyau de la discipline.

Problématique n°3

Nous montrerons que les compétences méthodologiques et sociales confèrent à l'éducation physique et sportive sa dimension éducative, car elles participent à la construction d'un « *citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué* » (Programmes de l'EPS). Elles permettent à chacun de s'insérer dans la

société avec la pleine conscience de ses droits et de ses devoirs, elles nous donnent les outils pour un jour pouvoir « *se passer de maître* » (O.Reboul, Qu'est-ce qu'apprendre, PUF, Paris, 1980), et elles nous conduisent vers la maxime socratique « *connais-toi toi-même* ».

Mais nous soulignerons aussi qu'une telle ambition, initiée à l'école primaire, se poursuit dès l'entrée des élèves au collège, pour décrire un continuum didactique de la classe de sixième à la classe de terminal. En d'autres termes, les compétences méthodologiques et sociales sont comme les mouvements du gymnaste : elles se construisent et s'enrichissent dans l'interaction avec un environnement physique et humain judicieusement choisi par l'enseignant, et en EPS, elles s'apprennent avec et grâce les mouvements du gymnaste.

Problématique n°4

Nous partirons du principe selon lequel « *Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn.* » (B. Franklin, 1706-1790) pour montrer que les compétences méthodologiques et sociales se construisent activement par les élèves grâce à des expérimentations, des dévolutions de rôles, des responsabilisations, des gestions autonomes, des auto-évaluations, etc. Considérant que « *l'enseignement est une aide à l'apprentissage* » (J.Foucambert, Apprentissage et enseignement, 1976) nous montrerons aussi que ces façons particulières d'apprendre exigent des façons particulières d'enseigner. L'apprentissage des compétences méthodologiques et sociales suppose alors des choix pédagogiques et didactiques que l'enseignant fait porter sur ses procédures d'enseignement, c'est-à-dire sur les moyens dont il dispose pour organiser les interactions dans le milieu physique et humain de la leçon d'EPS.

En d'autres termes, les compétences méthodologiques et sociales s'apprennent par des élèves « *acteur de leur propre formation* » (Missions du professeur, 1997) qui cherchent moins à réussir qu'à « *réussir et comprendre* » (J.Piaget, 1974), et elles s'enseignent par un professeur qui règle le curseur d'un espace de liberté allant grandissant de la sixième à la terminale.

PS : ces quatre problématiques ne me semblent pas hiérarchisées.

Les propositions de plans :

Plan 1 : autour d'une catégorisation des compétences méthodologiques et sociales

- ◇ Partie 1 : enseigner des compétences pour apprendre à apprendre : « se mettre en projet » (collège) + « savoir utiliser différentes démarches pour apprendre » (lycées)
- ◇ Partie 2 : enseigner des compétences pour apprendre à vivre ensemble : « agir dans le respect des règles », « organiser des rôles sociaux et des responsabilités » (collège) + « respecter les règles de vie collective et assumer les différents rôles liés à l'activité » (lycées)
- ◇ Partie 3 : enseigner des compétences pour mieux se connaître : « se connaître, se préparer, se préserver » (collège) + « s'engager lucidement dans la pratique » (lycées)

Plan 2 : autour d'une autre catégorisation des compétences méthodologiques et sociales (variante partie 3)

- ◇ Partie 1 : enseigner les compétences méthodologiques : apprendre à apprendre
- ◇ Partie 2 : enseigner les compétences sociales : apprendre à vivre ensemble
- ◇ Partie 3 : enseigner les compétences du socle commun

NB : ce plan présente le danger d'une redondance dans la partie 3 car les compétences du socle commun sont des compétences méthodologiques et/ou sociales.

Plan 3 : autour de la participation des CMS aux finalités de l'EPS

- ◇ Partie 1 : les CMS pour un citoyen socialement éduqué
- ◇ Partie 2 : les CMS pour la lucidité
- ◇ Partie 3 : les CMS pour l'autonomie

Plan 4 : autour de trois grands « leviers » pour favoriser l'apprentissage des CMS

- ◇ Partie 1 : un travail autour des notions d'auto-évaluation et de projet
- ◇ Partie 2 : un travail autour de la construction active des règles
- ◇ Partie 3 : un travail autour des interactions dans le groupe

Plan 5 : autour de trois grands « leviers » pour favoriser l'apprentissage des CMS

- ◇ Partie 1 : l'enseignement et l'apprentissage des compétences méthodologiques

- ◇ Partie 2 : l'enseignement et l'apprentissage des compétences sociales
- ◇ Partie 3 : comment se construit la progressivité didactique de l'enseignement des compétences méthodologiques et sociales depuis l'entrée du collège à la fin du lycée

Plan détaillé autour de la proposition de plan n°5 = l'enseignement des compétences méthodologiques, des compétences sociales, et la progressivité didactique de cet enseignement

Votre travail = choisir les arguments, les simplifier, et les illustrer

Partie 1 : l'enseignement et l'apprentissage des compétences méthodologiques

1.1 Dès l'entrée au collège en éducation physique et sportive, les élèves sont mis en situation de « *se mettre en projet par l'identification individuelle ou collective des conditions de l'action, de sa réussite ou de son échec, pour élaborer un projet d'action et le mettre en œuvre* » (Programmes du Collège, 2008). Les APSA proposent en effet de multiples projets pour apprendre et progresser autour de buts concrets : projet de course en demi-fond, projet collectif d'enchaînement, de numéro ou de chorégraphie en gymnastique rythmique, acrosport, arts du cirque ou danse, projet individuel d'enchaînement maîtrisé d'éléments gymniques combinant les actions de voler, tourner, se renverser en gymnastique sportive, ou encore projet de jeu simple en sport collectif lié à la progression de la balle ou aux tirs en situation favorable. Mais comme pour les autres compétences, celles relatives à la mise en projet ne se décrètent pas, elles supposent une implication active des jeunes adolescents autour d'objectifs individuels ou collectifs à atteindre pour en faire des « *acteurs de leur propre formation* » (Mission du professeur, circulaire du 23 mai 1997). En d'autres termes, il faut vivre l'autonomie pour apprendre à devenir autonome, avec l'ambition ultime de devenir « *le propre architecte de son savoir* » (E.Cauzinille- Marmèche, 1990). Du côté des procédures d'enseignement, l'enseignant réunira quatre grandes conditions : une communication très tôt dans le cycle des modalités d'évaluation terminale pour mettre en perspective le travail à l'échelle du cycle, un espace de liberté au sein duquel l'élève puisse faire des choix individuels ou des choix collectifs concertés, la mise à disposition d'outils d'évaluation construits sur des critères de réussite simples et concrets permettant de juger des progrès et de l'avancement du projet (dans le cadre d'une évaluation formatrice par exemple), et une échéance annoncée pour la réalisation individuelle ou collective du projet.

Solliciter les élèves autour d'une mise en projet de leurs transformations motrices, c'est aussi participer aux compétences du socle commun, et notamment à la compétence 7 visant « *un élève plus autonome, plus responsable, et capable de prendre des initiatives* ». Autour de cette compétence sont réunis des objectifs de méthode car il s'agit d'apprendre en apprendre, des objectifs d'attitude car il n'est pas possible d'être plus autonome sans être plus responsable, et des objectifs de maîtrise car en EPS, l'autonomie et la responsabilisation se construisent autour des conduites motrices, c'est-à-dire autour d'expériences concrètes

Exemple : ainsi dans l'activité course d'orientation avec une classe de sixième, l'enseignant organise une progression didactique autour de la compétence attendue « *choisir et conduire un déplacement pour trouver des balises, à l'aide d'une carte, en utilisant essentiellement des lignes directrices simples dans un milieu nettement circonscrit* » (Fiches APSA Collège CO niveau 1, 2009). A l'approche de la fin du cycle, il propose une situation avec des trinômes formés sur la base de critères homogènes des capacités bioénergétiques des élèves. Il veille à réunir les leaders, de façon à favoriser des échanges équilibrés au sein des groupes ainsi constitués. Il propose deux parcours : un parcours assez long mais plus facile à suivre, avec des chemins nettement définis sur la carte, et un parcours empruntant des sentiers beaucoup moins lisibles et « évidents ». Des points sont attribués aux balises entre 5 et 20 selon leur difficulté d'accès. En vue de favoriser la discussion et l'élaboration collective d'un projet d'action, l'enseignant impose cinq minutes d'échange avant de partir. Il espère que les élèves, portés par un « *débat d'idées* » (D.Deriaz, B.Poussin, J.-F.Gréhaigne, revue EPS n°273, 1998), se mettent en projet « par l' « *identification collective des conditions de l'action* » tout en « *agissant dans le respect des autres et de l'environnement* » (Programmes du Collège, 2008). On peut faire l'hypothèse que les élèves s'investiront réellement dans ce projet collectif, car celui-ci porte sur des choix clairs et s'organisent autour d'une sorte de défi concret (obtenir le plus de points).

➔ **Autre exemple** : les Itinéraires De Découverte (IDD) sollicitent particulièrement l'autonomie en permettant aux élèves de prendre de nouvelles responsabilités, de coopérer avec leurs pairs mais aussi avec des partenaires adultes, d'élargir leur champ d'action parfois au-delà des murs de

l'école, le tout autour d'expériences concrètes. Ces IDD permettent la conception, la mise en œuvre et l'aboutissement d'un projet choisi en petits groupes. Ainsi R.Dupré (Les compétences au cœur de l'interdisciplinarité, in Les compétences, coordonné par J.-L.Ubaldi, Editions Revue EPS, Paris, 2005) évoque un IDD à Villeurbanne associant EPS, technologie et éducation civique. Il s'intitule « préparer, entretenir et piloter son VTT en toute sécurité, dans le respect du code de la route, en milieu urbain comme en tout terrain ». L'enjeu de cet IDD est de conduire les élèves du collège à devenir autonomes, responsables et « virtuoses », avec comme projet concret final l'organisation et la participation à une course d'orientation à VTT.

- 1.2 Dans la pratique des APSA, il est souvent important de savoir « *se préserver (...) par la régulation et la gestion de ses ressources et de son engagement en sachant (...) identifier les facteurs de risque, prendre en compte ses potentialités, prendre des décisions adaptées, maîtriser ses émotions* » (Programmes du Collège, 2008). Il s'agit d'une compétence méthodologique car la gestion du risque individuel suppose une éducation au choix. Cette éducation ne peut être pilotée de l'extérieur : l'élève mesure la portée de ces décisions dans des situations présentant un niveau non nul de risque subjectif : « *c'est parce qu'il y a sentiment de la présence du risque qu'il y a recherche et construction active de la sécurité* » (J.-F.Castagnino, 2000). Dans les activités présentant un risque subjectif, l'enseignant veillera d'abord minimiser le risque objectif, par exemple en sécurisant la pratique par des dispositifs efficaces de sécurité passive. Placé en situation de faire des choix, l'erreur doit être possible sans que celle-ci n'affecte l'intégrité physique des élèves (Risque particuliers à l'enseignement de l'EPS et au sport scolaire, circulaire du 13 juillet 2004). Cette éducation à la prise de risque pourra s'inspirer de la théorie homéostatique de Wilde (1988), reposant sur la régulation cognitive des notions de risque préférentiel et de risque perçu (D.Delignières, *Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque*, in Cognition et performance, Paris, INSEP, 1993). D'après cette théorie, l'éducation au risque se conçoit dans le réalisme du risque perçu (apprendre à percevoir le risque d'une situation en fonction de ses capacités), et dans l'ajustement « optimal » du risque préférentiel (le risque qui procure aux sujets le meilleur niveau de dissonance cognitive). Les choix de l'enseignant permettent alors aux élèves de manipuler des outils les renseignant sur leur niveau de maîtrise dans une APSA (fiche individuelle par exemple où différents niveaux sont à faire valider). Simultanément, l'évolution du risque est concrètement perceptible par tous (présentation synthétique de la difficulté des différentes situations par exemple) car mieux connaître quelque chose, c'est souvent pouvoir le comparer et le hiérarchiser. Des « situations feux verts » peuvent aussi donner le droit d'accéder à une situation plus risquée, facilitant ainsi la visibilité des pré-requis nécessaires à l'évolution des conduites motrices. Enfin, le professeur d'EPS associe à chaque situation un critère de réussite simple et concret pour le rendre contrôlable par l'élève lui-même, en vue de solliciter les processus d'auto-évaluation à l'origine de la régulation de la prise de risque.

Néanmoins, l'enseignant se gardera d'une perception trop « rationnelle » de ses élèves : leurs décisions sont parfois moins animées par le choix d'un risque maîtrisé et adapté à leurs ressources, que par la volonté de ressentir des émotions fortes ou d'afficher leur cran face à leurs pairs. A la complexité des paramètres cognitifs à l'origine des conduites décisionnelles face au risque se double le fait qu'ils ne sont pas directement observables.

- **Exemple** : ainsi dans l'activité escalade avec une classe de sixième, l'enseignant vise la compétence « *choisir et conduire un déplacement pour grimper, en moulinette, deux voies différentes à son meilleur niveau en privilégiant l'action des membres inférieurs et assurer un partenaire en toute sécurité* » (fiche APSA du programme Collège, 2009). Dès le début du cycle, l'enseignant est très directif sur le respect des règles de sécurité passive, et il s'attache en priorité à enseigner la façon de s'équiper avec le harnais, savoir l'ajuster, vérifier les retours de sangle, réaliser son nœud d'encordement, ainsi que la méthode de l'assurage en moulinette à 5 temps en contrôlant la tension de la corde (tendre sans tirer). Avec une classe de sixième, l'enseignant se réserve le droit de donner le « feu vert pour la grimpe » une fois que grimpeur, assureur et contre-assureur sont prêts. Puis d'une séance à l'autre, les élèves sont placés en situation de gérer leur niveau de risque perçu et de risque préférentiel en choisissant la voie qu'ils désirent monter en moulinette. La cotation des voies est clairement précisée sur un document individuel, sur lequel chaque élève fait valider les voies réussies, et indique la hauteur atteinte pour les autres. Les pratiquants apprennent ainsi à s'engager avec calme, concentration et lucidité, en construisant une éducation active à la prise de risque grâce à une confrontation permanente entre les possibles personnels et les possibles situationnels.

- 1.3 « *Se préparer (...) en sachant s'échauffer et s'approprier des principes de santé et d'hygiène de vie* » (Programmes du Collège, 2008) est une compétence méthodologique qui peut faire l'objet d'un enseignement dès l'entrée en sixième. La construction d'une véritable compétence dans ce

domaine suppose aussi que l'élève soit placé en situation active d'apprentissage : il ne suffit pas d'obéir aux grandes étapes d'un échauffement conduit de l'extérieur pour apprendre à s'échauffer. L'enseignement de cette compétence suppose en effet que puisse être appliqués cinq grands principes : expliquer, faire ressentir, intéresser, impliquer, et répéter.

Expliquer d'abord, en accompagnant l'échauffement par des justifications, et communiquer des informations destinées à lui conférer un sens (faire le lien notamment avec Les sciences de la Vie). Afin d'éviter à ces explications de prendre une tournure trop « magistrale », l'enseignant veillera à faire participer les élèves oralement, notamment en les questionnant sur ce qu'ils ressentent, et sur ce qu'ils savent.

Faire ressentir ensuite, en aidant les élèves à percevoir les effets facilement repérables sur leur propre organisme (fonctionnement articulaire, musculaire, cardio-vasculaire, voire cérébral). Intéresser aussi, car l'échauffement ne doit pas être vécu comme une corvée, un moment d'ennui dénué de sens. A cette fin, il sera possible de jouer sur la variété, l'originalité, la dimension ludique, la confrontation, le risque, le défi, et l'alternance entre travail individuel et collectif en petits groupes.

Impliquer surtout car une compétence suppose une expérimentation par l'apprenant. C'est pourquoi il nous semble important que dès l'entrée au collège, l'élève puisse faire de l'échauffement « son affaire personnelle » pour devenir un véritable acteur de son échauffement. Les principes de délégation, de dévolution et de responsabilisation permettront à l'élève de conduire l'échauffement, sous le contrôle de l'enseignant, pour lui-même, ou pour tout ou partie du groupe-classe. A. André a notamment montré que « *l'apprentissage coopératif permet davantage que l'instruction directe d'augmenter le savoir s'échauffer* » (Influence de l'apprentissage coopératif sur le savoir s'échauffer et la motivation autodéterminée vis-à-vis de l'échauffement, eJRIEPS n°27, 2012). Ce type de procédure qui assigne des rôles complémentaires aux élèves et qui leur permet de réaliser des tâches sociocognitives facilite l'échange, l'appropriation et la rétention des informations entre les apprenants (Buchs, Lehraus, Buteras, 2007) tout en leur facilitant la construction de méthodes.

→ **Exemple :**

- 1.4 L'EPS est une discipline privilégiée pour apprendre aux élèves à « *se connaître (...) en sachant apprécier les effets de l'activité physique sur le corps humain* » (Programmes du collège, 2008). En vue d'appliquer un véritable traitement didactique à la connaissance de soi, le professeur d'EPS conçoit et met en œuvre des procédures spécifiques destinées à aider les adolescents à mieux interpréter leurs propres sensations corporelles lorsqu'ils agissent (effort, respiration, fréquence cardiaque, vitesse, équilibre, sensations d'étirement ou de relâchement musculaire...). Il s'agit de les inviter à mettre en relation ce qu'ils font, les résultats de ce qu'ils font, et ce qu'ils ressentent. A cette fin, l'enseignant dispose d'outils qui aident concrètement les élèves à mettre en relation les informations extéroceptives et les informations intéroceptives.

→ **Exemple :** avec une classe de troisième dans l'activité demi-fond, l'enseignant conçoit et organise son cycle pour que les élèves soient capable de « *réaliser la meilleure performance possible sur un temps de course de 12 à 15 minutes, fractionné en 3 à 4 périodes séparées de temps de récupération compatibles avec l'effort aérobie, en maîtrisant différentes allures très proches de sa VMA et en utilisant principalement des repères sur soi et quelques repères extérieurs* » (Fiches APSA Collège, 2009). Après un test VMA de type 45/15 (G.Gacon, 1994), les adolescents sont placés en situation d'adapter une allure de course très proche de leur VMA (avec une précision de +/- 0.5 km/h) sur une situation de référence de 4 fois 4 minutes. Les premières séances, les élèves sont aidés pour maintenir leur allure à VMA par des repères extéroceptifs sonores au rythme d'un toutes les trente secondes. Puis de proche en proche, d'une séance à l'autre, les repères auditifs s'espacent de plus en plus, pour qu'en fin de cycle seuls les repères internes liés à l'effort soient disponibles pour contrôler l'allure de course. Là encore et à l'instar des autres compétences, l'enseignement d'une CMS suppose l'organisation d'une progressivité didactique. Le passage de l'extéroceptif à l'intéroceptif permet aux élèves de centrer leur attention vers les effets de l'effort physique sur leur propre corps, les aidant ainsi à mieux se connaître.

- 1.5 Grâce à des choix pédagogiques et didactiques spécifiques, l'éducation physique participe de façon originale à la compétence 3 du socle commun : « *la maîtrise de connaissances sur l'organisation, le fonctionnement et les possibilités du corps humain* » (Programme du Collège, 2008). Avec les expériences concrètes issues des réalisations motrices, l'EPS aide en effet chaque élève à faire le lien entre le déclaratif et le procédural (C.George, Apprendre par l'action, PUF, Paris, 1983) ou entre les connaissances théoriques et le ressenti corporel. Les expériences concrètes vécues dans l'engagement corporel participent bien à l'acquisition de compétences car elles permettent de comprendre, et pas seulement de retenir. Elles contextualisent les connaissances en leur conférant du sens, ou en leur permettant de recevoir une validation par l'expérience. Pour cela et lorsque cela

est possible, l'enseignant focalise l'attention des élèves sur leur ressenti corporel (effort, respiration, fréquence cardiaque, vitesse, équilibre, sensations d'étirement ou de relâchement musculaire...) en même temps qu'il leur rappelle des connaissances théoriques au programme des sciences de la vie ou au programme de physique. Ainsi l'adolescent acquiert et comprend des connaissances simples sur le corps humain et ses possibilités (amplitudes des articulations, centre de gravité, rôle équilibrateur des bras), sur les limites de l'effort physique en relation avec le métabolisme (besoin des muscles en oxygène), sur les lois mécaniques de l'équilibre (position du centre de gravité par rapport au polygone de sustentation), sur les placements segmentaire et la tonicité musculaire pour créer des impulsions ou transmettre de l'énergie, ou plus spécifiquement sur la poussée d'Archimède en natation, les figures géométriques dans l'espace en gymnastique rythmique, ou encore les principes physiques de la pagaie et du bateau en kayak.

Néanmoins l'enseignant se gardera de faire de sa discipline une « *EPS papier crayon* » (C.Marsault, 2001). Une dérive intellectualiste (P.Arnaud, Les savoirs du corps, PUL, Lyon, 1983) est toujours possible dès lors que les connaissances théoriques dévitalisent l'éducation physique de sa substance première : la motricité et l'engagement corporel. C'est pourquoi c'est l'action motrice qui dans tous les cas reste centrale, et les connaissances déclaratives ne font qu'accompagner la pratique physique des APSA.

→ **Exemple :**

Partie 2 : l'enseignement et l'apprentissage des compétences sociales

2.1 « *Agir dans le respect des autres (...) par l'appropriation de règles* » est une compétence méthodologique et sociale qui participe à la compétence du socle commun « *l'exercice de la citoyenneté vécue en actes dans les apprentissages de l'EPS* » (Programmes pour le Collège, 2008). Dans le domaine des compétences sociales comme dans celui des compétences méthodologiques, la construction d'une véritable compétence suppose un pouvoir de généralisation de ce qui a été appris. En d'autres termes, les élèves respectent les autres non parce qu'ils y sont contraints, mais parce qu'ils construisent une véritable attitude. En éducation physique et sportive, cette attitude se construit dans la confrontation à l'exercice des droits et des devoirs pour notamment aider les élèves à « *savoir perdre ou gagner dans le respect des adversaires et des partenaires* » (Fiche APSA basket-ball niveau 1, 2009). Pour cela la règle ne doit plus apparaître comme une contrainte artificielle mais comme faisant partie de l'action elle-même.

Du côté des procédures, l'enseignant peut d'abord s'appuyer sur les activités qui proposent de la confrontation et/ou de la collaboration pour faire expérimenter, dans la pratique, l'apprentissage des droits et des devoirs. Certaines activités (sports collectifs, sports d'opposition interindividuelle) reposent sur le principe de réciprocité : si je peux jouer, c'est que l'autre respecte les règles, et s'ils ne respectent plus les règles, je ne peux plus jouer. Ensuite l'enseignant conçoit des procédures pour aider les jeunes adolescents à passer : « *de l'anomie à l'hétéronomie (vers l'obéissance), de l'hétéronomie à l'autorégulation (vers l'intégration), et de l'autorégulation à l'autonomie (vers une capacité à négocier)* » (J.-A.Méard et S.Bertone, L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS, Revue EPS n°259, 1996). Apprendre dans le domaine des règles sociales consiste alors à passer d'un respect imposé de la règle (« c'est comme ça parce que c'est comme ça »), à un respect intégré (la règle acquiert du sens, elle est reconnue et acceptée), puis à un respect négocié (capacité à amender, à inventer une règle).

Nous insistons néanmoins sur l'idée que négociation des règles ne signifie pas perte de l'autorité pour l'enseignant : dans tous les cas ce dernier doit conserver le contrôle de sa classe, et ne pas renoncer à sanctionner en cas d'incivilités.

→ **Exemples :** P.Goirand (Revue EPS n°200-201, 1986) demande par exemple à des élèves d'élaborer un code gymnique en identifiant, classant, hiérarchisant les éléments du code selon des critères fournis par l'enseignant. Les conditions de l'efficacité gymnique sont ici l'objet d'une négociation entre les élèves, ceux-ci confrontant leurs points de vue pour construire eux-mêmes et de façon active ce qui est beau, juste, dangereux en gymnastique. Ils font ainsi bien davantage que construire un code de pointage, ils s'approprient les règles et apprennent à écouter autrui, à négocier, à argumenter...

J.-A Méard et S.Bertone (ibid.) proposent quant à eux à des élèves de sixième de construire eux-mêmes progressivement un règlement de sport collectif non institutionnalisé (le football multi-ballons), avec la consigne d'introduire des règles nouvelles à chaque fois que le jeu était remis en cause (problème de sécurité, de comptabilisation des buts, de continuité du jeu, ou de déséquilibre du rapport de force attaque/défense, ...). L'hypothèse des auteurs est que le travail autour d'un type de règles (ici les règles sportives) peut « contaminer » d'autres types de règles (de civilités, de vie scolaire, institutionnelles, sociétales...).

2.2 De la même manière qu'il n'est pas possible de construire son autonomie sans « vivre » une autonomie évolutive en EPS, il n'est pas possible de construire des compétences sociales sans « vivre » des interactions sociales spécifiques avec les autres élèves. Les caractéristiques internes des APSA créent des conditions particulièrement riches d'interactions avec le milieu physique et humain : les possibilités de relations avec les autres sont à la fois nombreuses et variées. L'élève peut être sollicité notamment pour « *travailler en équipe* » (Compétence 7 du socle commun et compétence méthodologique et sociale des programmes pour le Collège). Les notions de solidarité, entre-aide, écoute, décentration, communication, discussion, voire négociation sont sollicitées pour atteindre un but commun. Evidemment les activités qui permettent de « conduire et maîtriser un affrontement collectif » sont par nature porteuses de ces interactions sociales centrées sur la coopération et la solidarité. Mais le travail en équipe peut aussi se développer avec un traitement didactique « collectif » des autres pratiques, dès lors que des forces sont mises en commun pour atteindre un but partagé, ou dès lors que le bon fonctionnement des situations d'apprentissage suppose des rôles différents (comme le grimpeur, l'assureur, le contre-assureur en escalade). Mais créer des groupes restreints au sein de la classe ne suffit pas pour que se développe un véritable travail en équipe mettant à profit toutes les ressources individuelles. Des biais existent, comme la « paresse sociale » (S.G.Harkins, 1987), lorsque l'élève préfère s'en remettre aux autres membres du groupe, lesquels permettent de « cacher » son absence d'investissement. Ou encore certaines formes de stratégies motivationnelles d'auto-handicap (E.Thill, 1999), à l'instar de la valorisation sociale de ne rien faire (Covington, 1992).

Du côté des choix pédagogiques et didactiques, et dès l'entrée au collège, l'enseignant constitue des groupes restreints, si possible stables à l'échelle du cycle (afin de créer les conditions d'une véritable dynamique), et guidés par un but clair à forte valeur utile pour susciter un engagement collectif (sous la forme d'un défi par exemple). Ensuite, il régule les interactions sociales au sein des groupes afin d'éviter que certains élèves plus compétents ou plus charismatiques « prennent le pouvoir » et monopolisent toutes les décisions. Il valorise par des feedback la participation de tous les membres de l'équipe. Il souligne les différences de choix, pour inviter chaque apprenant à se décentrer de son propre point de vue et prendre en compte celui d'autrui. Enfin il veille à ce que tous et toutes puissent jouer un rôle, en reconnaissant aussi individuellement les performances de chaque élève.

→ **Exemple :** prenons un exemple dans l'activité danse avec une classe de cinquième dont c'est le premier cycle d'enseignement. Le professeur construit une situation d'apprentissage pour construire la capacité « *coordonner son action avec celles des autres (à l'unisson, en cascade, en canon)* » (Fiches APSA danse Collège niveau 1, 2009). En groupes, filles et garçons présentent une chorégraphie utilisant les effets chorégraphiques pour transmettre des émotions. A un moment de leur chorégraphie les élèves sont debout les uns à côté des autres. Puis ils s'accroupissent et se referment pour montrer de la tristesse. Ils utilisent la cascade pour renforcer ce sentiment de tristesse en « *jouant sur les différentes qualités du mouvement (saccadé, continu, fort, faible, gestes explosifs)* » (ibid.). Les élèves interagissent pour choisir les effets chorégraphiques qu'ils utilisent lors de leur prestation. Ils interagissent aussi dans la réalisation collective de cette prestation car la cascade exige de prendre des informations sur ses camarades et de faire en fonction d'eux en dosant son énergie : il faut s'adapter à l'autre et chercher à le comprendre. A travers leur prestation corporelle les jeunes adolescents agissent en équipe afin de transmettre et ressentir des émotions ce qui permet de construire la compétence visée. Cette situation d'apprentissage réunit les conditions nécessaires pour qu'autour des interactions se construisent des apprentissages moteurs, mais aussi des compétences sociales, « *agir dans le respect des autres* », « *travailler en équipe et s'entraider* », et une compétence méthodologique, « *élaborer un projet d'action et le mettre en œuvre* » (Programmes du Collège, 2008).

2.3 Sans les autres, impossible de construire des apprentissages sociaux car comme tout apprentissage, ceux-ci supposent une exploitation de l'expérience via une interaction avec un environnement (humain) pensé et mis en œuvre par l'enseignant. Il s'agit notamment de créer les conditions pédagogiques permettant aux élèves d'« *organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages* » (Programmes du Collège, 2008).

Du côté du choix de ses interventions, l'enseignant permet aux élèves de faire l'expérience, toujours autour des conduites motrices, d'un panel de rôles qu'ils investiront progressivement : rôles d'instruction, d'animation, de communication, d'évaluation, et d'investigation (A.de Peretti, Comment utiliser la diversification des rôles dans la classe comme facteur de motivation et de réussite, in Cahier pédagogique n°277, 1989), auxquels s'ajoutent des rôles spécifiques à notre discipline : arbitre, aide/parade, observateur, juge... Là encore, la dévolution s'inscrit le long d'un continuum didactique car les apprentissages sociaux ne s'acquièrent pas de façon binaire : ils se

construisent progressivement et s'enrichissent de nouveaux pouvoirs d'action. C'est pourquoi les rôles confiés à un élève de sixième ne sont pas les mêmes que ceux confiés à un élève de terminale. Notons aussi que la participation au sein du bureau de l'AS étend encore le registre des rôles et des responsabilités susceptibles d'être délégués aux adolescents.

Néanmoins, il nous semble important que l'enseignant répartisse équitablement les rôles, et associe à ceux-ci de véritables responsabilités reconnues comme telles par les élèves. Partager des rôles est un effet une occasion de valorisation personnelle des collégiens et lycéens, lesquelles se sentent reconnues et parfois investis d'une « mission » importante. Déléguer uniquement des rôles de rangement du matériel ne remplit assurément pas cette condition.

→ Exemple :

Partie 3 : comment se construit la progressivité didactique de l'enseignement des compétences méthodologiques et sociales depuis l'entrée du collège à la fin du lycée

3.1 De l'entrée au collège à la fin du lycée, les élèves sont sollicités pour « *se mettre en projet* » (Programmes du Collège, 2008). Au lycée, cette démarche de projet participe de la compétence méthodologique et sociale « *savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement* » (Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010). Sur le plan de la progressivité didactique, l'enseignant ne propose pas les mêmes projets à construire entre des élèves de sixième qui entrent au collège, et des élèves de terminale qui achèvent leur enseignement secondaire. Le développement des ressources cognitives correspondant aux opérations formelles, et notamment la maîtrise de l'hypothético-déductivité, confèrent aux apprenants de nouveaux pouvoirs pour formuler des hypothèses de transformation et se penser différent dans le futur (J.Piaget, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, Delachaux&Niestlé, Neuchâtel, 1924). Au sein du projet, l'enseignant élargit donc l'étendue et la combinaison des choix à opérer, il propose aussi des outils plus élaborés pour mesurer les effets de son activité, et il fixe enfin des échéances temporelles plus longues.

Les modalités proches de l'évaluation formatrice sont, au lycée, particulièrement fécondes, car plus que toute autre procédure, elles placent les élève en situation d'être « *les acteurs de leur propre formation* » (Mission du professeur, 1997). Avec l'évaluation formatrice, c'est l'auto-évaluation qui représente la « *véritable clef de voûte du système* », et elle permet de rendre l'apprenant « *gestionnaire de la régulation de l'apprentissage* » (G.Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, in Cahiers pédagogiques n°280, 1990). L'élève conduit son projet de transformation en évaluant constamment ses actions. L'auto-évaluation lui permet « *de s'approprier les critères de réussite et de réalisation, d'anticiper et de planifier leurs actions, et d'autogérer ses erreurs* » (*ibid.*). L'évaluation n'est plus au service de l'apprentissage, elle incarne le principal mécanisme pour apprendre. Avec l'évaluation formatrice, les relations avec les apprentissages ciblent directement les compétences méthodologiques et sociales car en apprenant en s'auto-évaluant, l'élève apprend à s'auto-évaluer. Il fait donc un peu plus qu'apprendre à maîtriser de nouvelles conduites motrices : il apprend à apprendre. Par ailleurs, les élèves développent des attitudes citoyennes de partenaire de l'enseignement, et ne sont plus de simples « consommateurs » de l'École.

→ Exemple (voir certaines modalités d'évaluation au bac) :

3.2 Les interactions sociales qui se développent au sein de la classe s'enrichissent de la sixième à la terminale avec des relations entre les élèves de plus en plus riches, et de plus en plus détachées du contrôle direct de l'enseignant. Le registre des rôles aussi s'élargit, et au lycée, les élèves sont invités à « *juger, arbitrer, aider, parer, observer, apprécier, entraîner* » (Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010). Ce sont surtout les compétences à juger, à apprécier, à entraîner qui sont davantage sollicitées. Elles présentent l'avantage d'entrer en résonance avec un « *besoin d'indépendance et de reconnaissance* » de plus en plus important des adolescents (A.Braconnier, D.Marcelli, *L'adolescence aux mille visages*, Ed. Universitaires, Paris, 1988), leur maturation psychoaffective les amenant à revendiquer des espaces de liberté élargis. Avec les lycéens, 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). D'Arripe Longueville, Fleurance et Winnykamen (1995) mettent en évidence l'efficacité supérieure du travail en situations dyadiques symétriques et dissymétriques sur le travail individuel dans l'acquisition d'une habileté gymnique chez des adolescents de 14 à 16 ans. Les travaux de L.Lafont (2002) soulignent l'intérêt de l'imitation-modélisation interactive au sein du processus de transmission-acquisition des habiletés motrices. J.Lave (1997) 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, et dans la 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). Enfin selon J.-A.Méard l'hétérogénéité des élèves peut être exploitée pour que tous apprennent mieux : c'est le « *niveau souhaitable de pédagogie différenciée* » (*Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS*, Revue EPS n°241, 1993).

Du côté des choix pédagogiques et didactiques, l'enseignant organise des sous-groupes hétérogènes à partir du groupe classe pour créer des interactions sociales dissymétriques susceptibles de permettre à tous de progresser sur la base d'un apprentissage par observation. Il crée les conditions d'un travail en dyades dissymétriques impliquant un élève tuteur et un élève imitant. Il veille à faciliter le travail en groupes hétérogènes dans les activités collectives en laissant aux élèves un espace de liberté. Il les incite aussi à manipuler des outils pour « *évaluer la réussite et l'échec* » (Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010), notamment des outils d'évaluation formatrice.

Néanmoins, si d'une façon générale le principe est de déléguer aux élèves eux-mêmes une partie des prérogatives d'enseignement du professeur, ce dernier ne renonce pas à intervenir. Mais il le fait de façon moins « directe » qu'« inductive » : il guide, il accompagne, il encourage, il interroge, il suggère...

→ Exemple :

- 3.3 Du côté des règles de vie collective aussi, il est possible d'aller plus loin au lycée qu'au collège. Pour les rôles tout d'abord, les tâches iront en se complexifiant : ainsi au collège en sports collectifs, si l'élève est d'abord sollicité pour être observateur de « *résultats d'actions fiables liés aux pertes de balle et conditions de tir* » (niveau 1 de compétence attendue, fiche APSA 2009), il est ensuite amené à « *arbitrer à plusieurs en se répartissant des rôles* » (niveau 2 de compétence attendue), et on pourra lui demander au lycée de prendre en charge l'arbitrage de toutes les règles du jeu.

Du côté de l'intégration des règles, le principe d'une manipulation active des règles pour mieux les construire ira plus loin au collège qu'au lycée. La citoyenneté n'est pas quelque chose qui se transmet au sens littéral, c'est quelque chose dont on doit faire l'expérience autour de contraintes qui simulent celles présentes dans notre société. Au lycée s'améliorent sensiblement les capacités de décentration et de prise en compte du point de vue d'autrui, en même temps que les adolescents accèdent aux valeurs universels de la moral : ce qui est bien ou mal ne dépend pas seulement de ce qui est interdit, cela dépend avant tout de grands principes qui s'imposent à nous universellement (J.Piaget, *Le jugement moral de l'enfant*, PUF, Paris, 1^{ère} édition 1935).

Davantage encore qu'au collège, du côté des procédures, la règle peut être élaborée collectivement en situation d'interaction sociale. Construire la notion de réciprocité des droits et des devoirs suppose alors que la classe devienne une sorte de microsociété où l'on « expérimente » cette réciprocité. Ce principe n'est pas spécifique à l'EPS, puisque le B.O. du 10 octobre 1997 propose que dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté, il est possible de faire participer les élèves à l'élaboration du règlement intérieur afin de faire de l'Ecole un « *lieu d'émergence de la loi et pas uniquement le lieu d'application des règlements* » (M.Develay, *Donner du sens à l'école*, ESF, Paris, 1996). L'enseignant pourra par exemple impliquer les lycéens pour élaborer avec eux une « loi de la classe » avec un éventail de sanctions, loi qui se déclinera ensuite pour chaque APSA. Ainsi que le précisent E.Flavier et col., « *les actions civiles sont des objets d'apprentissage, au même titre que les actions efficaces au basket-ball ou en danse. Elles doivent être enseignées, donc « didactisées »* » (Incivilités et respect des règles, in *L'enseignement*, sous la direction de S.Chaliès & S.Bertone, Ed. Revue EPS, Paris, 2008).

→ Exemple :

- 3.4 Enfin au lycée la compétence méthodologique et sociale liée à la connaissance de soi permet de « *s'engager lucidement dans la pratique* » (Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010). Elle présente la spécificité de s'appuyer sur une nouvelle compétence propre à l'EPS : « *réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi* » (ibid.). Par exemple à la fin de son cursus, le lycéen doit être capable, pour l'activité musculation, de « *concevoir et mettre en œuvre un projet d'entraînement personnalisé de musculation pour produire et identifier sur soi des effets différés liés à un mobile personnel dans un contexte de vie singulier (préparation à une compétition, entretien physique, bien-être psychologique...)* ». Cette compétence attendue de niveau 5, qui suppose l'articulation cohérente des dimensions motrices, méthodologiques et sociales des compétences, dépasse largement la prise en charge d'un échauffement en petits groupes telle que nous l'avions proposée pour le collège. Les exigences de travail en autonomie, d'appréciation des effets de l'activité physique sur soi, de connaissance de ses limites, de savoir s'entraîner, de se penser différent dans le futur en concevant

un projet personnalisé sont poussées bien au-delà de ce qui était demandé au début du collège. Avec ce type d'exigence méthodologique et sociale, l'enseignement de l'EPS engage le lycéen à « *savoir gérer sa vie physique et sociale* », car il n'est plus « *un consommateur naïf d'activités physiques et devient un pratiquant lucide et responsable, capable de réinvestir les effets de sa formation en dehors de l'école* » (ibid.).

→ Exemple :

Réponse à la problématique

« *Ce qui paraît utilisable, investissable dans la vie future, ce n'est pas tant ce qui a été appris au sens des techniques sportives particulières, que la façon dont on s'y est pris pour acquérir ces différentes techniques* » Cette citation d'A.Hébrard (L'EPS, réflexions et perspectives, Coédition EPS & STAPS, Paris, 1986) rejoint notre hypothèse : les compétences méthodologiques ne se construisent pas à vide, mais toujours autour de la construction conjointe des compétences propres à l'EPS car ces dernières incarnent la substance de notre discipline. N'oublions jamais que « *parmi les disciplines scolaires, l'EPS est l'unique garante pour les élèves d'un engagement corporel* » (BO spécial n°4, 29 avril 2010).

Nous avons montré que ces acquisitions s'apprennent, et donc elles s'enseignent. Comme les autres compétences, elles supposent des choix pédagogiques et didactiques spécifiques, et s'inscrivent le long d'un continuum à l'échelle de la scolarité. Leur enseignement répond à une cohérence horizontale car les CMS entretiennent entre elles des relations réciproques, et elles « traversent » la plupart des APSA. Leur enseignement répond aussi à une cohérence verticale, car les CMS exigent du temps d'apprentissage, et elles se consolident et s'enrichissent de proche en proche de l'entrée au collège à la fin du lycée. Sans elles pas possible de revendiquer la formation d'un « *citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué* » (Programmes de l'EPS).

Les procédures d'enseignement que nous avons mises en avant s'organisent autour de l'idée générale d'une augmentation progressive et contrôlée de l'espace de liberté laissé aux élèves, depuis leur entrée en sixième jusqu'à leur sortie de l'enseignement secondaire. D'une façon générale, ces procédures visent à déléguer, impliquer, responsabiliser, faire expérimenter, car les compétences méthodologiques et sociales ne se transmettent pas, elles se construisent dans l'interaction avec un milieu physique et humain conçu et mis en œuvre par l'enseignant.

Enfin, nous soulignerons que face aux compétences méthodologiques et sociales, l'attitude de l'enseignant expert répond à trois qualités : il doit être optimiste en étant convaincu de l'apport spécifique de sa discipline, il doit être volontariste en faisant les choix pédagogiques et didactiques nécessaires pour les enseigner et favoriser leur apprentissage, et il doit être lucide en sachant que l'EPS n'a pas les moyens à elle seule de contrebalancer les effets pas toujours favorables de chaque histoire familiale et sociale.