

**Sujet** : Comment l'enseignant d'EPS prend-il en compte les caractéristiques de la période de l'adolescence dans les activités confrontant l'élève à la réalisation d'une prestation corporelle à visée artistique ?

### **Contextualisation 1 (entrée par la période d'adolescence)**

Beaucoup de clichés collent aux adolescents : ils seraient superficiels, individualistes, irrespectueux, consuméristes, voire incohérents ou incontrôlables (O.Piot, *Adolescents, halte aux clichés*, Milan, Paris, 2002). Pour dépasser les poncifs, cette période mérite d'être examinée à l'aune des connaissances scientifiques, car les adolescents présentent des particularités plus ou moins partagées, particularités qui méritent d'être prises en compte par l'enseignant d'EPS soucieux d'efficacité didactique et éducative. Nous examinerons précisément comment à partir de ces connaissances l'enseignant d'EPS aide les adolescents à réaliser une prestation corporelle à visée artistique.

### **Contextualisation 2 (entrée par visée artistique)**

Déjà en 1975, G.Vigarello disait de l'éducation physique qu' « elle privilégie un corps qui fonctionne plus qu'il ne parle, qui produit plus qu'il n'éprouve » (*Education physique et revendication scientifique*, in *Revue Esprit* n°5, 1975). Beaucoup plus récemment, développant la question des « enjeux d'une pratique des activités physiques artistiques », Thierry Tribalat invite les enseignants à « éviter de consacrer une part trop importante de la formation des élèves à une motricité d'effectuation centrée, par ses motifs d'agir, sur la performance et la compétition » (*Forum international de l'Education physique et du Sport*, 2005). A titre d'illustration, selon N.Lacince (2004), le rapport de l'enseignement de la danse ne serait que de 2% par rapport aux autres activités enseignées. Pour autant, envisager la place des activités artistiques en EPS n'est pas toujours facile, notamment à la période de l'adolescence, au cours de laquelle le rapport au corps est au centre de toutes les préoccupations narcissiques. C'est pourquoi nous étudierons comment l'enseignant d'EPS prend en compte les caractéristiques de cette période pour aider les élèves, filles et garçons, à réaliser une prestation corporelle à visée artistique.

### **Définitions des termes**

Il est possible de définir l'adolescence comme l'ensemble des manifestations et des transformations psychiques qui résultent de l'ensemble des transformations physiques de la puberté. Cette phase plus ou moins longue marque la transition de l'enfance à l'âge adulte, c'est-à-dire le passage de la dépendance aux parents à l'autonomie de pensée et d'action, et à l'autonomie sexuelle caractérisant l'adulte responsable. Elle se singularise par des caractéristiques spécifiques sur les plans intellectuels, moteurs, psychoaffectifs, relationnels, sexuels. C'est aussi une période sensible à de nombreux égards, période des transgressions et des paradoxes, qui ouvre de nouveaux possibles, mais confronte aussi à de nouveaux risques car « les homards, quand ils changent de carapace, perdent d'abord l'ancienne et restent sans défense, le temps d'en fabriquer une nouvelle. Pendant ce temps-là, ils sont très en danger. Pour les adolescents, c'est un peu la même chose » (F.Dolto, *Parole d'adolescents ou le complexe du homard*, Hatier, Paris, 1989).

A cette période, chaque adolescent est confronté à une « quête identitaire » (P.G.Coslin, *Les conduites à risque à l'adolescence*, A.Colin, Paris, 2003) et à un travail psychologique de désidérialisation parentale, avec des identifications successives en dehors du cadre familial (A.Bracconnier, D.Marcelli, *L'adolescence aux mille visages*, Ed. Universitaires, Paris, 1988). Au cours de cette phase critique pour la construction de sa propre identité et la réalisation de soi, le corps occupe une place centrale : « on ne peut comprendre l'adolescent sans savoir qu'une de ses préoccupation centrale est tournée vers son corps » (ibid.), car « le corps est un objet de valorisation narcissique, miroir du sujet » (G.Garzon, *Faimes de soi*, in *Sciences et Vie Hors Série* n°188, 1994).

La rapidité des transformations somatiques entraîne une modification de l'image corporelle, avec parfois des dismorphobies et des points de fixation, lesquels sont encouragés par la pression sociale et les stéréotypes de la beauté et de la performance. A.Birraux explique alors que l'image du corps se confond souvent chez les adolescents avec l'image de la personnalité toute entière (L'adolescent face à son corps, Centurion, Paris, 1994).

Dans ce contexte, les activités confrontant l'élève à la réalisation d'une prestation corporelle à visée artistique propose un modèle non compétitif du corps dont nous étudierons la réceptivité auprès des adolescents et des adolescentes. Ces activités accordent une importance particulière au corps expressif : le mouvement est l'objet d'une création et d'une interprétation pour le rendre symbolique et signifiant pour soi et pour les autres, et faire partager des émotions : « elles utilisent les mouvements du corps comme matériaux dans l'espace et le temps à des fins d'énonciation artistique, en vue d'être contemplées. Par le partage, elles ont le souci de donner un sens émotionnel au monde » (P.Guisgand, T.Tribalat, *Danser au lycée*, L'Harmattan, Paris, 2003). La démarche artistique qui consiste à « dissenter corporellement » (H.Bruneau, E.Commandé, *L'artistique et le sensible en EPS*, in *Revue EPS* n°348, 2011) nécessite l'élaboration d'une partition par un chorégraphe, son exécution par un interprète, mais aussi la réception de l'œuvre par un public (Brun, 2008). Viser une production artistique suppose une triple mobilisation corporelle : il s'agit de combiner « un corps outil d'effection », « un

*corps matière d'expression* », et « *un corps véhicule de communication* » (M.Arguel, « Le corps du danseur : création d'un instrument et instrument d'une création », in Danse, le corps enjeu, Paris, PUF, 1992). Les relations entre la musique et le mouvement, les effets chorégraphiques, l'harmonie des relations entre les protagonistes, la fluidité du mouvement, l'élégance et la grâce sont les ingrédients qui permettent de solliciter la sensibilité artistique, c'est-à-dire l'inclinaison personnelle face à la beauté. Cette inclinaison est d'ailleurs reconnue par les compétences du socle commun à travers la compétence 5, la culture humaniste, qui « *se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle* ».

Les activités permettant la réalisation d'une prestation corporelle à visée artistique concernent d'abord les APSA de la 3<sup>e</sup> compétence propre : « *réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique* », au sein desquelles il s'agit de « *concevoir, produire et maîtriser une prestation devant un public ou un jury, selon un code ou des règles de scène en osant se montrer et s'assumer* » (Programme du Collège, 2008). Pour le versant spécifiquement artistique, les programmes retiennent la danse et les arts du cirque. Ces activités se démarquent des activités compétitives et de performance car leur finalité n'est pas identique, le mouvement n'a pas le même sens : il ne s'agit pas de départager les meilleurs concurrents sur la base de performances quantifiables. Nous verrons néanmoins que l'artistique et la performance se conjuguent, notamment dans les activités acrobatiques de production de formes corporelles destinées à être jugées (aérobic, acrosport, gymnastique sportive, gymnastique rythmique), et même parfois dans les activités compétitives des autres compétences propres, lorsque l'efficacité technique tend vers la virtuosité et le beau.

Le libellé nous invite à baliser notre réflexion autour de la période de l'adolescence. La notion de période suppose une durée, un espace de temps caractérisé par un certain phénomène et balisé par un début et une fin. Concernant l'adolescence le début correspond aux premières manifestations de la puberté, en moyenne 11 ans chez les filles et 12/13 ans chez les garçons (INED, 1994), avec des pics de croissance deux ans plus tard (Blimkie, 1989). Malgré ce dimorphisme sexuel, nous associerons le début de l'adolescence avec l'entrée au collège : « *grand-saut dans l'inconnu, l'entrée au collège engendre un véritable big-bang identitaire : durant quatre ans, l'enfant subit toutes sortes de métamorphoses, tant dans son corps que dans sa tête* » (N.Catheline, V.Bedin, 2007). Notre étude portera donc sur l'ensemble de la scolarité du secondaire, du début du collège à la fin du lycée, même si en l'absence de rites de passage, l'adolescence ne connaît plus aujourd'hui de repère temporel clairement identifié (P.Huerre, De L'adolescent à l'adolescence, in Qu'est-ce que l'adolescence, Ed. Sciences Humaines, Auxerre, 2009). Nous verrons aussi que cette phase de la vie de plus en plus longue n'est pas homogène : les capacités physiques et intellectuelles, les représentations, les relations aux autres, les besoins des adolescents ne sont pas les mêmes aux deux balises de cette période, car l'adolescence a « *mille visages* » (Braconnier, Marcelli, 1988).

## **Questionnement**

Sur quel type de connaissances l'enseignant se fonde-t-il pour adapter ses interventions à la spécificité de la période liée à l'adolescence ? Plus spécifiquement, quelles sont les principales caractéristiques à prendre en compte pour concevoir et mettre en œuvre un enseignement visant chez les élèves la réalisation d'une prestation corporelle à visée artistique ? Réciproquement, quelles ressources offrent les activités artistiques pour accompagner le développement physique et psychoaffectif des adolescents ?

En quoi à côté des activités compétitives, cet enrichissement artistique est-il le moyen d'une plus grande égalité des chances et des motifs d'agir à l'adolescence, notamment entre les filles et les garçons ? Comment traiter didactiquement les APSA afin qu'elles poursuivent une visée artistique tout en favorisant l'engagement des adolescents ? Comment les apprentissages portés par les activités à visée artistique entrent-ils en résonance avec les besoins spécifiques des adolescents ? Comment prendre en compte la place centrale du corps pour la construction identitaire et l'estime de soi ? Quelles précautions pédagogiques et didactiques s'imposent à l'enseignant soucieux d'enseigner les activités artistiques ?

Pourquoi une EPS complète et équilibrée auprès des adolescents ne peut faire l'économie d'une approche artistique du mouvement corporel ? Grâce à l'enseignement des activités artistiques en EPS, peut-on apprendre à devenir un adulte ?

## **Problématique n°1**

Nous montrerons qu'aider les élèves à réaliser une prestation corporelle à visée artistique suppose une nécessaire prise en compte de la période de la scolarité liée à l'adolescence, d'autant plus que l'EPS est une discipline d'enseignement qui travaille autour du corps, objet de transformations, mais aussi objet de nouvelles représentations et de nouveaux enjeux chez les adolescents et les adolescentes. Pour autant, cette prise en compte est difficile et exige des procédures différenciées, car d'une part la période est longue et n'est pas homogène, d'autre part elle n'est pas vécue au même moment ni de la même façon entre les adolescents, notamment entre les filles et les garçons. Nous soulignerons aussi que les activités artistiques sont douées d'un enjeu de formation particulièrement sensible à l'adolescence, car elles élargissent l'horizon culturel des élèves, elles développent leurs capacités physiques et intellectuelles, elles leur permettent de réussir par des voies différentes que la

performance et la compétition, et en sollicitant les démarches autonomes et créatives, elles les aident finalement à devenir un adulte épanoui.

## **Problématique n°2**

Nous défendrons l'idée selon laquelle l'adolescence est une période sensible à de nombreux égards, période qui ouvre de nouveaux possibles, mais suscite aussi de nouvelles difficultés, une vulnérabilité, voire de nouveaux dangers. Entre enfance et adulte, c'est la période des choix, des projets, en vue de la construction identitaire et de la réalisation de soi. Nous verrons que les activités artistiques peuvent entrer en résonance avec les besoins des adolescents et les enjeux de développement de cette période, à condition qu'elles soient l'occasion de faire vivre la réussite grâce à un enseignement adapté à leurs caractéristiques épistémiques sur les plans moteur, cognitif, psychoaffectif et social. Néanmoins ces connaissances scientifiques ne suffisent pas, et nous montrerons qu'elles sont nécessairement complétées par les connaissances « réelles » des élèves effectivement présents dans le groupe classe, dont les caractéristiques sont éminemment hétérogènes, car l'adolescence est aussi la période de l'explosion des différences, notamment entre les filles et les garçons.

En d'autres termes, parce qu'elles mobilisent le corps, centre de gravité des préoccupations à l'adolescence, les activités confrontant l'élève à la réalisation d'une prestation corporelle à visée artistique sont judicieuses pour accompagner l'élève dans sa transition entre l'enfance et l'âge adulte, à condition de prendre en compte ses caractéristiques singulières et ses nouveaux besoins, à condition de lui faire vivre des réussites et des expériences mémorables, et à condition d'accepter le principe qu'il n'existe pas une adolescence, mais des adolescents.

*PS : ces deux problématiques ne me semblent pas hiérarchisées.*

### **Les propositions de plans :**

#### **Plan 1 :** autour des caractéristiques des adolescents

- ◇ Partie 1 : prendre en compte les caractéristiques physiques et leur évolution dans les activités artistiques
- ◇ Partie 2 : prendre en compte les caractéristiques intellectuelles et leur évolution dans les activités artistiques
- ◇ Partie 3 : prendre en compte les caractéristiques psychoaffectives et sociales et leur évolution dans les activités artistiques

#### **Plan 2 :** autour des besoins des adolescents

- ◇ Partie 1 : prendre en compte le besoin d'estime de soi, de confiance en soi et de reconnaissance sociale
- ◇ Partie 2 : prendre en compte le besoin d'indépendance et d'autonomie
- ◇ Partie 3 : prendre en compte le besoin de contacts sociaux, de communication, et d'intégration dans un groupe (ce que Philippe Jeammet appelle « *la faim de l'autre* »).

#### **Plan 3 :** autour des enjeux liés à la prise en compte de la période de l'adolescence

- ◇ Partie 1 : prendre en compte les caractéristiques des adolescents pour inciter les élèves à s'engager physiquement dans les activités confrontant l'élève à la réalisation d'une prestation corporelle à visée artistique
- ◇ Partie 2 : prendre en compte les caractéristiques des adolescents pour aider les élèves à construire des compétences dans les activités confrontant l'élève à la réalisation d'une prestation corporelle à visée artistique
- ◇ Partie 3 : prendre en compte les caractéristiques des adolescents pour aider les élèves à grandir dans les activités confrontant l'élève à la réalisation d'une prestation corporelle à visée artistique

#### **Plan 3' :** autour des enjeux mais formulé autrement

- ◇ Partie 1 : la motivation (inciter les élèves à s'engager)
- ◇ Partie 2 : l'apprentissage (aider les élèves à construire des compétences)
- ◇ Partie 3 : le développement (guider les adolescents sur le chemin de l'adulte épanoui)

**Plan 4** : autour de la notion de « rapport »

- ◇ Partie 1 : prendre en compte le rapport au corps à l'adolescence
- ◇ Partie 2 : prendre en compte le rapport à soi à l'adolescence
- ◇ Partie 3 : prendre en compte le rapport à autrui à l'adolescence

**Plan 5** : autour des changements que doit réussir l'élève à l'adolescence (A.Braconnier, Les adieux à l'enfance, Calmann Lévy, Paris, 1989)

- ◇ Partie 1 : aider les élèves à la pleine acceptation de leur corps grâce à l'enseignement des activités artistiques
- ◇ Partie 2 : aider les élèves à se projeter dans l'avenir grâce à l'enseignement des activités artistiques
- ◇ Partie 3 : aider les élèves à la maîtrise des émotions et des affects grâce à l'enseignement des activités artistiques

**Plan 6** : autour d'un « plan type » : les interventions de l'enseignant

- ◇ Partie 1 : prendre en compte l'adolescence par une conception didactique spécifique des activités artistiques
- ◇ Partie 2 : prendre en compte l'adolescence par des mises en œuvre pédagogiques adaptées
- ◇ Partie 3 : prendre en compte l'adolescence par des régulations et des procédures d'évaluation appropriées

*PS* : plan difficile, avec le risque d'une redondance des spécificités de la période d'adolescence d'une partie à l'autre.

## **Plan détaillé autour de la proposition de plan n°1 = prendre en compte les caractéristiques des adolescents dans l'enseignement des activités à visée artistique**

**Votre travail = développer ou simplifier les arguments (les réécrire) et les illustrer**

**Partie 1** : prendre en compte les caractéristiques physiques des adolescents dans les activités les confrontant à la réalisation d'une prestation corporelle à visée artistique

- 1.1 La première partie de la puberté est favorable au développement de l'endurance aérobie : période sensible au moment de la forte poussée de croissance : « *les principales formes motrices impliquées dans la condition physique atteignent leur plus grande poussée de développement au début de la puberté* » (J.Weineck, Biologie du sport, Vigot, Paris, 1992). C'est donc à ce moment « privilégié » que la sollicitation des ressources bioénergétiques via les efforts physiques doit venir rencontrer les possibilités d'adaptation de l'organisme car « *l'âge d'or du développement de VO2 max se situe entre 10 et 15 ans* » (G.Gacon & H.Assadi, Vitesse maximale aérobie, évaluation et développement, in Revue EPS n°222, 1990). Dans cette perspective, l'enseignant peut réussir un traitement didactique de certaines APSA qui concilie une visée à la fois bioénergétique et artistique. C'est notamment le cas de l'aérobic, activité favorable au développement des ressources aérobies, à condition que les contraintes pesant sur le métabolisme de production d'énergie perturbent suffisamment les équilibres préexistants ; pour cela les répétitions, les intensités de travail, les durées (d'effort et de récupération) seront judicieusement dimensionnalisées pour susciter des efforts physiques déclenchant les processus auto-adaptatifs de l'organisme (principe de surcharge).

→ **Exemple avec l'aérobic (à condition de montrer sa dimension artistique) :**

- 1.2 La souplesse est une qualité physique qui décroît à partir de la puberté si elle n'est pas sollicitée. Or la souplesse permet l'amplitude des mouvements, qui est souvent un des critères du beau dans les activités artistiques. En d'autres termes, la souplesse est une qualité physique qui peut être au service d'une visée artistique. Elle constitue même parfois pour certaines activités un groupe de difficulté corporelle, comme c'est le cas en gymnastique rythmique à côté des sauts, des pivots, et des équilibres (Fiches APSA niveau 2 GR, 2009).

→ **Exemple de Marion Hauvet** : L'enseignant avec sa classe de 3<sup>ème</sup> visant le niveau 2 en gymnastique rythmique, propose à ses élèves dès l'échauffement de travailler leurs qualités de souplesse. Cette qualité physique permet dans cette APSA de travailler comme nous l'avons montré précédemment sur la famille d'éléments du même nom. Ces figures sont classées en difficultés A, B, C ou D qui correspondent dans la pratique fédérale à des points (le A étant le niveau le plus faible et le D, le meilleur niveau). Avec ses élèves, dans le but de remplir la compétence des programmes (BO 28/08/2008) « *Maîtriser au moins une difficulté corporelle dans chaque groupe (saut, pivot, équilibre, souplesse)* », l'enseignant propose de viser les niveaux A et B seulement pour permettre à tous les adolescents d'être en réussite. Dans cette APSA, la souplesse permet une plus grande aisance corporelle et gestuelle. Elle donne une impression de beauté de fluidité aux spectateurs. Plus les gymnastes sont souples, plus ils peuvent réaliser des éléments difficiles et ainsi marquer des points. Après avoir, expliqué tout cela à ses élèves, l'enseignant prend en main la fin de l'échauffement. Dans la partie spécifique, il propose aux adolescents de travailler la souplesse en faisant des étirements de manière active selon une méthode appelée « Contract-Release » ou contraction-relâchement suivie de l'étirement du muscle (M. Canal, La souplesse : quelques mises au point, *Traumato.Sport* n ° 22, 2005). Elle est basée sur des phases successives de contraction de l'agoniste et de relâchement de l'antagoniste. Le but étant par cette méthode de garder la position pour gagner en amplitude gestuelle donc en souplesse ou du moins éviter d'en perdre. Cependant, l'enseignant reste présent en donnant aux élèves des repères sur eux-mêmes, notamment ceux liés au seuil de douleur lié à l'étirement, pour éviter aux élèves de se blesser. Cet exercice ou d'autres comme la PNF seront répétés tout au long du cycle pour permettre aux élèves d'une part de donner des pouvoirs aux compétences attendues (réaliser au moins une difficulté corporelle), d'autre part d'agir favorablement sur une qualité physique participant au développement moteur.

La souplesse demande beaucoup de rigueur, pour être significativement améliorée, cette ressource dépend en partie de facteurs liés à l'hérédité (Weineck, *Biologie du Sport*, 1992). Pour certains auteurs au contraire, en dehors des activités physiques artistiques la souplesse ne serait pas forcément garante de l'amélioration de la virtuosité ou des performances (G. Cometti, *Les limites du stretching pour la performance sportive*, site CEP Dijon). Cependant, dans la logique d'entretenir la santé de tous les élèves, via le développement des ressources, nous continuerons à entretenir la souplesse des adolescents dans les autres APSA aussi bien sous forme d'étirements actifs, comme nous l'avons montré que passifs. L'échauffement ou la fin de séance au moment du retour calme, nous apparaissent des périodes propices pour cela.

1.3 La force profite souvent de la seconde phase de la puberté (phase de poussée « en largeur »), notamment chez les lycéens en raison d'un contexte hormonal favorable (pic de testostérone). Au collège, l'enseignant prendra en compte la croissance osseuse et la plus grande sensibilité de l'appareil locomoteur aux fortes contraintes mécaniques (G.Cazorla, *Développements biologiques et capacités physiologiques*, in *L'adolescence*, sous la direction de L.Lafont, Ed. Revue EPS, Paris, 2011). Le placement des ceintures notamment, et la position de la colonne vertébrale, feront toujours l'objet d'une attention particulière, par exemple dans les rôles de porteur en acrosport.

→ **Exemple dans une activité artistique où la force musculaire peut être sollicitée :**

1.4 La capacité de coordination peut rencontrer des difficultés transitoires, notamment au moment de la forte poussée pubertaire, en raison de la nécessité de réorganiser son schéma corporel. Une maladresse temporaire apparaît parfois, le collégien produisant des mouvements « gauches » et imprécis. C'est pourquoi « *une restriction provisoire dans l'acquisition de mouvements complexes est nécessaire* » (ibid.). Or les activités artistiques sont des activités morphocinétiques : il s'agit de coordonner des mouvements plus ou moins complexes pour produire un effet : émotionnel, poétique, symbolique, esthétique. L'enseignant sera alors animé par une volonté de stabiliser et renforcer les acquisitions, c'est-à-dire d'inscrire définitivement ce qui a été préalablement appris dans le répertoire d'action des élèves.

→ **Exemple de Samuel Mornet** : Dans l'activité danse avec une classe de quatrième dont c'est le second cycle d'enseignement, le professeur vise la compétence « *composer et présenter une chorégraphie collective en choisissant des procédés de composition et des formes corporelles variées et originales en relation avec le projet expressif* » (niveau 2 de compétence attendue, fiche APSA danse, 2009). Il met en place une situation d'apprentissage, « le sculpteur », plaçant les élèves en binômes. L'élève au rôle de sculpteur manipule son partenaire afin que ce dernier représente quelque chose avec sa posture particulière. L'élève au rôle de sculpture a les yeux bandés, et doit percevoir sa posture grâce à ses repères proprioceptifs en la définissant par étapes. Les réponses de l'élève « sculpture » sont ensuite complétées par un feedback verbal du « sculpteur », puis par un feedback visuel au moment où le bandeau est retiré des yeux. Nous pensons que cette situation aide les adolescents à réorganiser leur schéma corporel et leur permet ensuite de mettre plus facilement leurs capacités de coordination et de dissociation au service du

« beau » dans une production artistique. A condition que la tâche soit suffisamment répétée, que les sculpteurs manipulent leur partenaire avec des postures différentes, et à condition que ces postures correspondent à la « vision » de l'élève. Evidemment ce type de situation est incomplète car seules les phases statiques sont exploitées : le travail sollicitant les capacités de coordination des adolescents s'effectuera aussi lors de phases dynamiques, avec le mouvement dansé au centre des apprentissages.

→ **Exemple de Yvan Daugnet :** Prenons un exemple dans une activité au sein de laquelle la coordination et la dissociation segmentaires sont particulièrement nécessaires pour produire un effet esthétique : les arts du cirque. L'enseignant vise pour sa classe de troisième la compétence attendue de niveau deux, « *composer et présenter un numéro collectif s'inscrivant dans une démarche de création en choisissant des éléments dans les trois familles dont la mise en scène évoque un univers défini préalablement* » (Fiche APSA collègue, 2009). Le premier cycle en cinquième a révélé avec ce groupe-classe une grande hétérogénéité dans les niveaux de maîtrise corporelle, notamment dans les jonglages, hétérogénéité qui semble s'est accrue avec les différences de vitesse de croissance et de manifestation pubertaire. Dans les autres APSA en effet, l'enseignant a remarqué une maladresse touchant certains élèves ayant grandi très vite, alors que d'autres au contraire manifestent de plus grandes capacités de maîtrise des gestes techniques. Dans la famille jonglage, l'enseignant fait travailler les élèves avec trois objets simultanément, en écartant la possibilité de jongler avec un quatrième objet afin de renforcer et stabiliser les précédentes acquisitions. Mais pour prendre en compte les différences de niveau de maîtrise des adolescents, il met en place des ateliers de jongle toujours avec trois objets, mais différents en poids, en taille, en forme, en consistance, comme des foulards, des balles, des anneaux, ou encore des chapeaux. Il utilise aussi des objets usuels comme des chasubles, des volants de badminton, ou des balles de tennis de table. Pour les plus habiles, les jonglages avec combinaison d'objets différents permettent de faire monter le curseur de la complexité. Par ailleurs, ces répétitions en conditions variables ont l'avantage de développer une véritable flexibilité technique (Buekers, 1995), en vue de la mettre ensuite au service des émotions. En jouant sur l'amplitude, la vitesse, ou la fluidité des actions, il sera possible en effet de construire un numéro au service d'une visée artistique.

1.5 En revanche la fin du lycée est une « *période durant laquelle la capacité d'apprentissage moteur est bonne, mais de façon plus marquée chez les garçons que chez les filles* » (ibid.). Il redevient possible d'envisager à nouveau l'apprentissage de mouvements complexes avec un affinement et un élargissement des coordinations et des dissociations segmentaires car « *on observe une amélioration des capacités de contrôle moteur, de la capacité d'adaptation, de réadaptation et de combinaison* » (ibid.). Ainsi pour les arts du cirque, l'enseignant peut rechercher « *une prise de risque technique ou affective à partir de différents paramètres : équilibre, gravité, trajectoire des objets ou des engins, formes corporelles individuelles ou collectives* » (niveau 4 de compétence attendue, Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010).

→ **Exemple :**

**Partie 2 :** prendre en compte les caractéristiques intellectuelles des adolescents dans les activités les confrontant à la réalisation d'une prestation corporelle à visée artistique

2.1 Avec la puberté l'adolescent accède au stade des opérations formelles (Piaget, 1974), et sa pensée devient capable d'hypothético-déductivité : il peut réfléchir sur des hypothèses et se penser différemment dans le futur (projection dans l'avenir). Voilà pourquoi les lycéens sont invités à « *concevoir des projets personnels à partir de choix éclairés* » (Programme d'EPS pour le lycée d'enseignement général et technologique, 2010). L'enseignant profitera de ce nouveau pouvoir cognitif pour engager les élèves dans une démarche artistique de création.

→ **Exemple de Marion Hauvet :** Dans le cadre d'un projet interdisciplinaire, l'enseignant d'EPS peut mettre en place un projet avec son collègue de français afin de viser pour ses élèves de troisième la compétence 5 du socle commun relative à « *la culture humaniste* », d'autant que celle-ci « *se nourrit des apports de l'éducation artistique* » (décret du 11 juillet 2006). Dans une classe à PAC (Projet Artistique et Culturel), les deux enseignants proposent aux adolescents de partir d'un texte imposé « *Le dormeur du val* » d'Arthur Rimbaud pour créer par petits groupes un enchaînement court censé traduire les émotions et les impressions ressenties. Le but de cette démarche est de travailler sur l'oeuvre et en même temps d'enrichir la motricité et de solliciter la créativité. Ce projet mené tout au long de l'année représente le fil rouge des heures allouées en supplément, avec comme finalité la présentation de la création devant un public. Les enseignants créent les conditions de la mise en projet des élèves : à partir de la verbalisation, par étapes successives, les mots, les expressions, se traduisent par une chorégraphie originale.

2.2 L'adolescent consolide une conscience morale autonome : ce qui est bien ou mal n'est plus seulement basé sur la « peur du gendarme », mais renvoie à des principes universels comme la justice, la réciprocité, l'égalité... (J.Piaget, *Le jugement moral de l'enfant*, PUF, Paris, 1<sup>ère</sup> édition 1935). Comme individu libre de ses choix moraux, il accède ainsi à la notion de responsabilité. Les besoins de justice et de respect notamment deviennent de plus en plus importants : l'adolescent manifeste souvent une sensibilité particulière envers l'injustice, surtout lorsque son milieu social lui fait vivre une forme d'injustice.

Les élèves peuvent être impliqués dans la construction collective de la règle (J.A.Méard et S.Bertone, *L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS*, in *Revue EPS* n°259, 1996) ou des critères de jugement pour aller vers un « *exercice de la citoyenneté vécue en actes dans les apprentissages de l'EPS* » (Programmes pour le Collège, 2008). Les règles ou les critères sont d'autant mieux intégrés qu'ils sont justes, expliqués, compris, et dans une certaine mesure manipulés par les adolescents eux-mêmes. Or la manipulation des critères de jugement, dans les activités artistiques, est souvent évoquée dans les fiches APSA des programmes, pour aller jusqu'à la possibilité d'« *apprécier le niveau d'interprétation des danseurs ainsi que l'utilisation des procédés et éléments scéniques qui renforcent le thème développé* » (danse au baccalauréat, 2010). L'enjeu est de faire de l'enseignement de l'éducation physique 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).

➔ **Exemple de Noémie Schleich** : Dans un cycle de danse avec une classe de quatrième, les adolescents travaillent par petits groupes dans la perspective finale de « *composer et présenter une chorégraphie collective structurée* » jouant sur les « *composantes du mouvement* », à savoir l'espace, le temps et l'énergie (Fiche APSA danse collège, 2009). Guidé par le principe de donner plus de sens à des critères que les élèves auront fait émerger eux-mêmes, l'enseignant les implique dans une démarche de « *réinvention* » des caractéristiques du beau : « *comprendre, c'est inventer, ou reconstruire par réinvention* » (J.Piaget, *Où va l'éducation*, UNESCO, 1971). En effet, en vue de créer une fiche d'observation destinée à évaluer la prestation de chaque groupe, l'enseignant travaille en collaboration avec les adolescents. L'objectif est de proposer des critères pour que filles et garçons puissent « *observer et juger une prestation à partir de critères simples* » (fiche APSA danse). Ainsi, suite à un travail préliminaire sur les différentes possibilités de création chorégraphique, les élèves choisissent, en concertation avec l'enseignant qui les guide, les éléments en lien avec les « *composantes du mouvement* » qu'ils considèrent comme primordiaux dans la perspective d'une prestation artistique susceptible de susciter des émotions. Toutes les réponses des élèves sont notées sur un tableau, et les critères qui reviennent plusieurs fois sont soulignés. Pour la composante liée à l'espace, les critères valorisés dans une prestation artistique en danse peuvent être en rapport avec l'utilisation de tout l'espace scénique (devant, derrière, milieu, angles, haut ou bas...), ou l'utilisation de différents types de formation (en lignes, en carré, en triangle, face ou dos au public ...) par exemple. En ce qui concerne la dimension temporelle, les critères valorisés peuvent être en lien avec la coordination des actions entre les danseurs (unisson, cascade, canon, ...), ou avec les traits dominants du monde sonore. Enfin, la prestation peut être valorisée par des éléments prenant en compte l'énergie, comme le fait de jouer avec les différentes qualités de mouvement (saccadé, continu, fort, faible, geste explosif, ...).

Néanmoins, la notation d'une prestation artistique reste complexe. Elle semble en effet très subjective car elle dépend de la sensibilité et du vécu de chacun. Ainsi, une prestation peut toucher profondément certains alors que d'autres y restent de marbre. Le rôle de l'enseignant est alors simultanément de guider les élèves vers l'intégration des critères du beau communément admis dans la société, et simultanément d'éviter les stéréotypes et d'ouvrir à d'autres sensibilités.

2.3 A l'adolescence les représentations à l'égard des APSA deviennent souvent plus fortement marquées par les stéréotypes sexuels et sociaux, avec un accroissement des différences entre filles et garçons. Pour G.Coslin & L.Lafont en effet, « *il y a dans les groupes une ségrégation entre les sexes qui contribue à la transmission des rôles sexués (...) Ces relations sont chargées symboliquement et permettent une approche de l'autre : en s'opposant à l'autre sexe, les jeunes affirment leur identité sexuée* » (L'adolescence : entre crise et pouvoirs nouveaux, in *L'adolescence*, sous la direction de L.Lafont, Ed. *Revue EPS*, Paris, 2011). Le rapport au corps est marqué beaucoup plus par la sexualité, et les contacts corporels ne sont pas neutres. L'enseignant ne pourra réussir son enseignement des activités confrontant l'élève à la réalisation d'une prestation corporelle à visée artistique s'il ne prend pas en compte l'existence d'un corps de plus en plus

sexué. Avec des classes où les stéréotypes liés au genre sont très marqués, il pourra dans un premier temps programmer les arts du cirque, activité morphocinétique plus neutre sur le plan des différences liées au genre. Il envisagera aussi des modes d'entrée différenciés, en danse notamment, de façon à répondre aux motifs d'agir dominants des filles et des garçons (A. Davisse & M. Volondati, Mixité, pédagogie des différences et didactiques, in Revue EPS n° 206, 1986). Enfin, il recherchera une découverte et un partage des valeurs de l'autre sexe en luttant contre les stéréotypes sexistes, et en faisant de la mixité un objectif de citoyenneté.

→ **Exemple dans une activité artistique où les contacts corporels sont présents :**

2.4 Toujours du côté du développement cognitif, l'adolescent accède à une pensée autonome et découvre qu'il peut penser par lui-même et donc différemment de son entourage. Il acquiert peu à peu la notion de responsabilité et accepte le principe qu'autrui puisse avoir un point de vue différent du sien. L'enseignant peut alors réunir, notamment avec des lycéens, les conditions de la possibilité de débattre autour de conflits socio-cognitifs (W. Doise & G. Mugny, Le développement social de l'intelligence, Interéditions, Paris, 1981). Sans remettre en cause le temps d'engagement moteur indispensable aux compétences propres, les débats entre les élèves autour de choix à opérer (D. Deriaz, B. Poussin, J.-F. Gréhaigne, Le débat d'idées, in revue EPS n°273, 1998) favorisent les apprentissages moteurs, et peuvent servir les exigences de la création artistique.

→ **Exemple de Clovis Marion :** L'activité danse offre des possibilités de placer les élèves dans les conditions du débat, à condition qu'ils puissent interagir autour de choix collectifs clairement identifiés. Ainsi avec une classe de première scientifique dont c'est le second cycle au lycée, l'enseignant vise la compétence « *composer et présenter une chorégraphie collective à partir d'une démarche et de procédés de composition définis avec l'enseignant* » (Programme pour le lycée générale et technologique, 2010). Il choisit de constituer des groupes restreints de trois élèves, en laissant le soin aux adolescents de choisir leurs partenaires (groupes affinitaires) afin de favoriser la communication et la participation en évitant les exclusions. Il veille néanmoins à réunir les élèves au statut de leader ensemble, afin que ceux-ci ne monopolisent pas la parole et les décisions. Il leur demande de créer un mini-enchaînement d'une vingtaine de secondes sur le thème de la rencontre avec pour but d' « *enrichir la production par l'organisation de l'espace scénique et les relations entre danseurs* » (ibid.). L'enseignant espère que les élèves investiront pleinement leur rôle de chorégraphe et débattront autour du mini-enchaînement, chacun proposant ses idées. Les adolescents travaillent alors en collaboration, ils écoutent leurs camarades, ils échangent, et ils créent les conditions du conflit sociocognitif lorsque des choix sont mis au débat. Pour cela l'enseignant intervient pour souligner les différences de point de vue, il anime les débats, demande aux élèves de justifier leurs choix, il propose parfois quelques pistes différentes, et soucieux de prévenir les phénomènes de « paresse sociale » (Ringelman, 1913), il veille à favoriser la participation de tous.

**Partie 3 :** prendre en compte les caractéristiques psychoaffectives et sociales des adolescents dans les activités les confrontant à la réalisation d'une prestation corporelle à visée artistique

3.1 Les adolescents se caractérisent par un besoin d'indépendance, d'autonomie, et de liberté plus ou moins fort : « *je veux être libre, je ne veux dépendre de personne...* » *leitmotiv commun à la plupart des adolescents (...)* Plus le « *doute narcissique* » est important, plus le besoin d'affirmer son indépendance est forte » (D. Marcelli, 1994). Ce besoin d'indépendance vient renforcer le rôle du sentiment d'autodétermination envers les problématiques motivationnelles (Deci & Ryan, 1985). Le traitement didactique des APA est alors l'occasion de solliciter et de développer une autonomie évolutive du début du collège à la fin lycée autour d'un espace de liberté allant grandissant au sein de la séance d'EPS. Dans cette perspective, les choix et les projets sont particulièrement féconds, car ils favorisent les expérimentations personnelles, et répondent à un « *désir d'indépendance* » (ibid.). La démarche de création peut même s'associer à des dispositifs d'évaluation formatrice, dont on connaît la pertinence pour inviter les élèves à piloter leurs propres apprentissages, et pour ses effets favorables sur le sentiment d'autodétermination (G. Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, in Cahiers pédagogiques n°280, 1990). Au-delà des procédures spécifiques, le principe est de faire de l'élève un « *acteur de sa propre formation* » (Mission du professeur, 1997) dans la réalisation d'une prestation corporelle à visée artistique.

→ **Exemple de Noémie Schleich :** Dans un cycle de danse pour sa classe de troisième ayant déjà vécu un cycle dans l'activité, l'enseignant a la possibilité de mettre ses adolescents en projet en impliquant d'autres partenaires de l'établissement. L'objectif à long terme est de créer une chorégraphie collective destinée à être présentée devant tout l'établissement sous la forme d'un spectacle. Le jury est composé de l'équipe enseignante, des CPE, du proviseur, voire des parents volontaires. Ce travail confère du sens aux apprentissages puisqu'il donne un but concret aux adolescents. Il nécessite des choix en lien avec des modalités d'évaluation qui seront présentées aux



élèves au préalable. Ce projet de spectacle prend en considération le besoin de valorisation des adolescents en leur confiant des responsabilités plus gratifiantes que la simple mise en place ou le rangement du matériel. De plus, la réalisation de la prestation finale devant un public constitue un moment privilégié et riche en émotions. Or, « *l'apprentissage survient lorsqu'une expérience vécue s'assimile à un écho mémorable* » (M.Récopé, *L'apprentissage*, Ed. Revue EPS, Paris, 2001). Ainsi, ce projet interdisciplinaire peut s'assimiler à un moteur dans les apprentissages des adolescents. L'œuvre finale est l'aboutissement d'un travail en lien avec le professeur de français, où les élèves inventent une histoire originale, comprenant un début, un développement et une fin. L'investissement des élèves se fait également en collaboration avec le professeur d'arts plastiques, car les adolescents confectionnent eux-mêmes leurs costumes. L'enseignant d'EPS guidera les élèves dans la construction de la chorégraphie en vue d'enrichir la prestation et de la rendre plus originale. Pour ce faire il s'appuie sur les fondamentaux du mouvement, à savoir l'espace (devant, derrière, milieu, angles, formation en lignes, en carré, en triangle, face ou dos au public, ...), le temps (unisson, cascade, canon, ...) et l'énergie (mouvement saccadé, continu, fort, faible, geste explosif, ...) par exemple (Fiche APSA danse, collège, 2009).

3.2 En pleine construction identitaire et souvent de doute sur eux-mêmes, les adolescents ont un fort besoin d'estime de soi, de connaissance de soi, et de reconnaissance sociale. La question du rapport au corps notamment est sensible chez eux, le corps étant parfois le centre de gravité de toutes les angoisses et de tous les complexes (A.Birraux, *L'adolescent face à son corps*, Centurion, Paris, 1994). « *L'image de soi est une image du corps chargée d'affects qui est en relation avec l'estime de soi, c'est-à-dire avec le caractère positif ou négatif que le sujet perçoit de lui-même* » (P.G.Coslin, Qu'est-ce que l'adolescence, in *L'adolescence*, sous la direction de L.Lafont, Ed. Revue EPS, Paris, 2011). La présentation sociale du corps dans les activités artistiques nécessite alors un traitement de la part de l'enseignant, pour éviter que les élèves développent des stratégies motivationnelles de protection de l'estime de soi (E.Thill, *Compétence et effort*, PUF, Paris, 1999), ou pire encore qu'ils s'engagent vers le chemin de la « *résignation apprise* » (Seligman, 1967). Dans les activités à visée artistique, l'enseignant cherche avant tout à faire expérimenter le succès et faire accéder à un niveau significatif de compétence (D.Delignières, *Education Physique et Sportive: Quelle activité professionnelle pour la réussite de tous?* Actes du Colloque National du SNEP, 18-19 Mars 2000, SNEP, Paris, 2001). Les possibilités de valorisation individuelle offertes par les activités artistiques sont importantes, d'autant qu'elles engagent un modèle non compétitif du corps favorable à un climat motivationnel de maîtrise (Ames & Ames, 1984), avec des buts d'orientation vers la tâche et non vers l'ego (Nicholls, 1984).

➔ **Exemple C.Jeannin et L.Robinet :** avec une classe de cinquième très hétérogène sur le plan des attitudes et des représentations sociales, notamment entre les filles et les garçons, l'enseignant a remarqué que l'un des freins à l'engagement corporel se cristallisait dans les difficultés liées au poids du regard des autres. Il choisit l'activité arts du cirque pour aider les adolescents à « *maîtriser ses émotions et accepter le regard des autres* » (Fiche APSA, niveau 1 arts du cirque, 2009). Il propose une situation où les élèves portent un masque, un chapeau, des objets afin de permettre de ne pas s'exposer totalement aux autres. Le but de ce dispositif est de présenter une histoire sans parole à deux ou trois autres élèves afin de diminuer le nombre de regard portés sur chacun. Cette situation permet aux élèves d'incarner le personnage qu'ils souhaitent et « d'oublier » leur corps et les problèmes que celui-ci pose. De plus l'enseignant favorise la réflexion des élèves en leur demandant de créer une histoire (une rencontre, une dispute, le jour de l'an...) ou un personnage à incarner (un clown, un animal...). L'enseignant aide les élèves à trouver un thème en rapport avec ce qu'ils veulent raconter ainsi qu'avec les objets qu'ils souhaitent employer. Avec ce dispositif les élèves exposent plus facilement leur corps au regard des autres grâce aux déguisements, grâce au travail en groupes restreints et affinitaires (les affinités « sécurisent » la présentation publique de soi), et grâce au jeu de rôle permettant de se mettre dans la peau de quelqu'un d'autre. De proche en proche et à mesure que les adolescents prennent confiance en eux, l'enseignant organise une progressivité très fine pour faire évoluer les contraintes liées à la présentation publique de soi : suppression des masques, échanges entre des groupes plus importants et de plus en plus mixtes, etc.

3.3 Toujours du côté de la construction identitaire, les adolescents se caractérisent par le besoin de ne pas se sentir infantilisés, de prendre des responsabilités, d'assumer des rôles différents. La relation avec l'enseignant adulte, figure d'autorité mais aussi d'identification, est aussi le moyen d'aider les élèves à grandir, si elle les conduit vers le chemin de la confiance en soi et de la responsabilisation. L'adolescence est en effet aussi la période de la désidérialisation parentale : les parents ne sont plus les seuls modèles d'identification, et les identifications successives de l'adolescent expriment la recherche de son identité. C'est pourquoi les enseignants peuvent être des adultes qui comptent. Confier des responsabilités, et adopter par exemple différents rôles sociaux, aider filles et garçons à construire leur propre personnalité. Pour les activités artistiques, ce sont particulièrement le danseur, mais aussi le juge, le chorégraphe, le spectateur.

→ Exemple permettant d'illustrer comment se construisent les différents rôles dans une activité artistique de production chorégraphique :

3.4 Au lycée notamment, l'adolescent sort de sa cellule familiale et participe à des groupes sociaux (bandes, réseaux sociaux, confidents) : « *il y a transfert progressif de la famille à d'autres agents de socialisation et en particulier au groupe de pairs, des camarades, qui a une position privilégiée dans ce temps de transition.* (C.Thourette, M.Guidetti, Introduction à la psychologie du développement, A.Colin, Paris, 1995). Les amis contribuent à la construction de l'identité personnelle et le groupe devient un lieu de socialisation et d'expérimentation sociale. Répondant à ce besoin, l'éducation physique, et particulièrement les activités à visée artistique, proposent aux élèves, autour des apprentissages, des interactions sociales riches et variées. Comme l'adolescent collabore de plus en plus efficacement avec ses pairs pour apprendre avec les autres et grâce aux autres, l'enseignant utilisera les ressources du groupe pour faire des interactions sociales entre les apprenants le levier d'apprentissages moteurs, sociaux et méthodologiques, et donc le levier de la réussite de tous. Les situations d'apprentissage coopératif (Lafon, 2002) ou de contexte partagé (Lemonon et al., 2010) peuvent placer les élèves en situation de co-construction des connaissances (De Keukelaere, 2008). L'enjeu est d'apprendre à vivre ensemble en faisant des différences une richesse pour la progression de chacun et chacune. Du côté des activités artistiques, ce sont surtout les projets collectifs débouchant sur une chorégraphie, réalisation concrète sans enjeu compétitif, qui peuvent satisfaire ce besoin des adolescents et des adolescentes de travailler ensemble.

→ Exemple :

3.5 « *L'adolescence est la période où les émotions se manifestent facilement, fréquemment, et parfois même bruyamment* » (A.Braconnier, D.Marcelli, 1988) : colère, joie, honte, dégoût, tristesse... Les adolescents subissent souvent une fluctuation de leur état affectif (sautes d'humeur), manifestent quelquefois de l'impulsivité, et plus généralement une fluctuation des intérêts : changement des sujets d'occupations, des relations amicales, amoureuses... La honte de présenter publiquement son corps est possible dans les activités artistiques. L'enseignant sera donc attentif à protéger dans un premier temps les prestations individuelles du regard des autres, par des réalisations à l'intérieur de groupes restreints affinitaires, et par une progressivité du regard de l'autre sur soi. Simultanément pourra se construire un travail didactique autour des émotions, car l'adolescence est une période sensible pour apprendre aux élèves à « *maîtriser leurs émotions* » (Programmes du Collège, 2008).

→ Exemple avec un travail autour de la reconnaissance et de la simulation des émotions pour apprendre à mieux les maîtriser dans une activité de production de formes artistiques :

3.6 L'adolescence, c'est aussi le passage de l'insouciance de l'enfance à la responsabilité de l'adulte. Le stress, la fatigue, parfois l'angoisse peuvent rendre la vie des garçons et des filles plus difficile. C'est pourquoi l'EPS, sans remettre en cause son statut de discipline d'enseignement aux contenus disciplinaires bien identifiés, est aussi le lieu du plaisir, du jeu, de l'évasion et du défoulement. Les activités artistiques présentent de ce point de vue l'avantage de ne pas mobiliser un corps performant où on se mesure, où on se compare, où la compétition classe immédiatement les prestations corporelles le long d'une hiérarchie. Elles présentent aussi l'avantage d'une relation avec la musique, centre d'intérêt très largement partagé chez les adolescents. Voilà sans doute pourquoi Thierry Tribalat invite les enseignants à « *éviter de consacrer une part trop importante de la formation des élèves à une motricité d'effectuation centrée, par ses motifs d'agir, sur la performance et la compétition* » (Forum international de l'Education physique et du Sport, 2005).

→ Exemple où le plaisir immédiat et les émotions positives sont générés par la pratique des activités artistiques en EPS :

## Réponse à la problématique

L'EPS est « *une discipline à part entière et entièrement à part* » (A.Hébrard, Actes du colloque AEEPS, 1993). Comme les autres, elle participe à la triple mission d' « *instruire, éduquer et former* » (Missions du professeur, 1997), mais son originalité réside sans doute dans le rapport au corps qu'elle implique. C'est pourquoi elle se trouve en première ligne face aux adolescents, car elle y donne à voir un corps qui se transforme, un corps qui se cherche, un corps qui doute, un corps de moins en moins neutre et de plus en plus sexué. L'adolescent « *change de peau, marque sa peau, risque sa peau* » (X.Pommereau, Ado à fleur de peau, A.Michel, Paris, 2006).

Les activités à visée artistique peuvent être l'occasion de sublimer ces angoisses, mais à condition qu'elles soient l'occasion pour les élèves de se valoriser, d'élever leur sentiment de compétence, de se sentir autonomes, reconnus, utiles, estimés, intégrés et écoutés dans le groupe, et surtout jamais infantilisés. Au cours de cette

période de la vie où promesses et dangers s'entremêlent, période sensible pour la construction identitaire et la représentation narcissique ultérieure, c'est sans doute le sentiment de réussir qui est le meilleur moteur de développement vers un adulte accompli. L'échec ou la honte peuvent se trouver profondément enracinés et affecter la personnalité toute entière. Dans les activités artistiques, cette réussite est d'autant plus « pénétrante », qu'elle s'incarne dans un projet collectif prenant la forme d'une création chorégraphique où chacun exprime un imaginaire et des émotions, dans une relation aux autres, aux objets, à la musique, sans la perspective parfois anxiogène de la compétition. Autour d'un « dialogue corporel », ces activités offrent aussi aux jeunes de nouveaux pouvoirs moteurs dans l'environnement : une capacité à maîtriser ses mouvements, à les coordonner, les dissocier, à construire de nouveaux équilibres et de nouvelles postures, pour accéder à une véritable aisance corporelle garante d'une adaptabilité motrice à une infinité de situations.

Mais deux difficultés majeures attendent l'enseignant soucieux de construire un enseignement visant la réussite de tous et toutes. Sur un plan vertical d'abord, la période de la scolarité liée à l'adolescence n'est pas une période homogène, et le professeur d'EPS ne peut enseigner de la même façon avec une classe de cinquième et avec une classe de terminale. Il fera donc évoluer ses interventions en fonction des caractéristiques et des besoins évolutifs des adolescents, par exemple en réglant le curseur de l'espace de liberté et des choix laissés aux élèves.

Sur le plan horizontal ensuite, « *les adolescents sont extrêmement différents les uns des autres ; il n'y a pas une adolescence mais des adolescents. Cette diversité fait même partie des caractéristiques de l'adolescence* » (A.Braconnier, D.Marcelli, 1988). Au sein d'une même classe, des procédures de différenciation s'imposent donc pour qu'élèves en avance ou en retard pubertaire, filles et garçons, « sportifs » ou « musiciens », ou même élèves présentant un handicap disposent des mêmes chances de réussir la réalisation de prestations corporelles à visée artistique.

Les activités artistiques participent, de façon complémentaire aux activités sportives, à l'acquisition d'une culture motrice où le corps n'est pas une mécanique, mais plutôt un signifiant poétique et esthétique qui se dégage en partie de la division sexuelle des usages du corps. Voilà pourquoi, particulièrement pour les adolescents et les adolescentes, « *il existe une culture physique artistique et elle doit également être transmise. Nous y trouvons des enjeux et des spécificités que l'EPS ne peut ignorer (...) Il s'agit de favoriser l'émergence d'un habitus artistique* » (T.Tribalat, 2005).