

Sujet : « *Tout en gérant l'hétérogénéité et la variété des parcours antérieurs, elle (l'EPS) stabilise et renforce les acquisitions. Elle favorise les choix, les projets d'action et la réalisation de soi. Elle contribue ainsi à la réussite des adolescentes et des adolescents* » (B.O. n°4 du 29 avril 2010). En quoi les connaissances actuelles sur l'adolescence peuvent-elles contribuer à cette ambition ?

Contextualisation

Evoquant la place de l'enfant sous l'ancien régime, P.Ariès précise que « *l'enfant passait et sans intermédiaire des jupes de femmes au monde des adultes. Il brulait les étapes de la jeunesse ou de l'adolescence. D'enfant, il devenait tout de suite un petit adulte habillé comme les hommes ou comme les femmes, mêlé à eux, sans autre distinction que la taille* » (L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime, Pion, Paris, 1960). Aujourd'hui la place de l'adolescent est tout autre, et l'adolescence s'est constituée dans nos sociétés développées en groupe social bien constitué, un groupe avec un look, des façons de parler, de s'habiller, de s'amuser, de consommer, un groupe courtisé par le marketing et la publicité. Si bien que l'adolescence est même reconnue dans les programmes des disciplines scolaires, ceux-ci évoquant notamment, pour l'EPS, « *la réussite des adolescentes et des adolescents* » (B.O. n°4 du 29 avril 2010).

Nous étudierons en quoi les connaissances actuelles sur l'adolescence peuvent contribuer à cette ambition.

Définition des concepts clés

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).

Pendant 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 désidéation parentale, avec des identifications successives en dehors du cadre familial (A.Braconnier, D.Marcelli, L'adolescence aux mille visages, Ed. Universitaires, Paris, 1988). L'enjeu est la construction de sa propre identité et la réalisation de soi.

Dans le cadre de cette construction, les choix et les projets sont particulièrement féconds, car ils favorisent les expérimentations personnelles, et répondent à un « *désir d'indépendance* » (D.Marcelli, in Sciences et Vie Hors Série n°188, 1994).

Du côté des ressources qui s'expriment particulièrement en éducation physique, l'adolescence est porteuse de transformations sensibles, notamment à l'égard de certaines qualités physiques (J.Weineck, Biologie du sport, Vigot, Paris, 1992), mais elle s'accompagne parfois aussi d'une maladresse transitoire due à une réorganisation du schéma corporel, notamment au moment du pic de croissance. C'est pourquoi l'enseignant peut être 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.

Mais d'une manière générale c'est la réussite qui anime l'enseignement de l'EPS auprès des adolescents. La valeur de celle-ci est encore plus sensible à l'adolescence, en raison des remaniements liés à la construction identitaire. Faire réussir les adolescents en EPS, c'est participer indirectement à leur santé mentale, car l'image du corps à cette période se confond souvent avec l'image de la personnalité toute entière (A.Birraux, Le processus d'adolescence, in Sciences et Vie Hors série n°188, 1994). Nous associerons la réussite à la construction d'un ensemble de compétences propres à l'EPS, mais aussi méthodologiques et sociales, car une compétence suppose un véritable pouvoir stabilisé d'action et/ou de réflexion sur l'environnement (G.Le Boterf, L'ingénierie des compétences, Organisation, Paris, 1999). Réussir en éducation physique, c'est simplement construire les compétences exigibles par les programmes à chaque niveau de la scolarité. Nous verrons que cette réussite suppose par les élèves le déclenchement d'un certain nombre de processus d'apprentissage, lesquels sont favorisés par des procédures d'enseignement judicieusement choisies et mises en œuvre.

Notons enfin que même si le libellé du sujet est extrait du programme d'EPS pour le lycée d'enseignement général et technologique (2010), la période correspondant à l'adolescence couvre le collège et l'ensemble du lycée : « *au collège, les élèves passent de la préadolescence à l'adolescence et connaissent des transformations corporelles, psychiques et sociales importantes* » (Programmes du Collège, 2008). La puberté en effet débute en moyenne à 11 ans chez les filles et 12/13 ans chez les garçons (INED, 1994), et même si le curseur est difficile à marquer, la fin de l'adolescence est aujourd'hui plus tardive que par le passé en raison de l'allongement de la durée des études, des difficultés à s'insérer dans la vie professionnelle, et du caractère tardif de la vie en couple et parentale (O.Galland, Sociologie de la jeunesse, A.Colin, Paris, 1991).

Pour prendre en compte les adolescents, l'enseignant fait appel à des connaissances, qui sont des « *représentations mentales qui correspondent de façon adéquate à une partie ou à un aspect de la réalité* » (J.-F. Le Ny, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 3^e édition, Retz, Paris, 2005). Ces connaissances peuvent être scientifiques, et dessinent alors les contours d'un sujet dit « épistémique ». Mais elles émanent aussi des observations de l'enseignant « en direct », celles qu'il construit lui-même dans l'exercice de son métier, en capitalisant son expérience professionnelle. Connaître l'adolescent, c'est donc d'abord maîtriser une abstraction censée regrouper les caractéristiques pertinentes les plus souvent partagées par cette classe d'âge. Mais c'est aussi recueillir des informations singulières et originales sur les élèves particuliers d'une classe particulière d'un établissement particulier (Jacques Fiard, Les caractéristiques des élèves en éducation physique et sportive, in Revue EPS n°269, 1998).

Questionnement

Quelles sont les transformations morphologiques, motrices, mentales, psychoaffectives, sociales qui caractérisent l'adolescence et qui influencent les conduites motrices en EPS ? Comment adapter son enseignement à un public de plus en plus hétérogène pour que chacun puisse réussir, à son rythme, selon ses ressources, ses aspirations ? Comment prendre en compte les hétérochronies du développement, le dimorphisme sexuel, la diversité des parcours antérieurs, les avances ou les retards pubertaires pour favoriser, stabiliser, ou renforcer les acquisitions motrices, méthodologiques ou sociales de tous et toutes ? Quel rôle tiennent alors les choix et les projets d'action qui se construisent en EPS pour la construction identitaire et la réalisation de soi ? En quoi les connaissances scientifiques sur les adolescents impactent-elles les procédures d'enseignement pour mieux faire réussir les élèves ? Ces connaissances sur le sujet épistémique sont-elles suffisantes, ou faut-il leur adjoindre des connaissances plus « contextualisées » ?

Problématique (un peu longue, mais avec une reformulation)

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 à 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 l'éducation physique et sportive dispose de nombreux leviers pour greffer autour de ces enjeux des acquisitions suffisamment stables pour augmenter les pouvoirs d'action et de réaction de chaque adolescent dans l'environnement physique et humain. Par la construction d'un ensemble de compétences, l'ambition est de réunir les conditions pédagogiques et didactiques permettant de faire de lui un adulte pleinement épanoui, c'est-à-dire un « *citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué* » (Programmes du collège, 2008). Mais pour cela il est nécessaire qu'adolescents et adolescentes accèdent à la réussite en EPS, grâce à un enseignement adapté à leurs caractéristiques motrices, cognitives, psychoaffectives et sociales, caractéristiques largement partagées par un sujet dit « épistémique », c'est-à-dire un sujet appréhendé par les sciences. 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'elle mobilise le corps, centre de gravité des préoccupations à l'adolescence, l'EPS dispose de moyens originaux 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.

Problématique' (hypothèse comparable, mais formulée différemment)

En partant du principe que « *l'adolescence marque durablement le destin de chaque individu* » (A. Braconnier, D. Marcelli, L'adolescence aux mille visages, Ed. Universitaires, Paris, 1988), nous verrons que l'enseignement de l'éducation physique a le pouvoir d'accompagner positivement cette période et permettre aux élèves de grandir, c'est-à-dire les aider à devenir autonomes, responsables, réalistes sur leurs capacités, conscients des risques, maîtres de leurs émotions, capables de communiquer et de collaborer avec autrui, confiants et satisfaits de leur image corporelle... Du début du collège à la fin du lycée, l'enseignant d'EPS s'inspirera des évolutions motrices, mentales, psychoaffectives et sociales des adolescents et des adolescentes pour leur permettre de faire de plus en plus de choix, de mener à bien des projets individuels ou collectifs, de stabiliser leurs acquisitions, et surtout de vivre des réussites nombreuses et mémorables, en vue de participer à la construction identitaire et à la réalisation de soi. Nous soulignerons aussi la difficulté d'une telle ambition, car même si l'adolescent épistémique est défini par des caractéristiques largement partagées, l'adolescence est aussi la période des différences, notamment entre les filles et les garçons. C'est pourquoi les connaissances scientifiques seront complétées par les connaissances « réelles » extraites du groupe-classe, en vue de prendre en compte l'hétérogénéité des populations scolaires à cette période.

Les propositions de plans :

Plan 1 : entrée par les compétences à construire pour réussir et par la volonté de différencier la pédagogie à l'adolescence

- ◇ Partie 1 : réussir en construisant des compétences propres à l'EPS
- ◇ Partie 2 : réussir en construisant des compétences méthodologiques et sociales
- ◇ Partie 3 : réussir grâce à un enseignement différencié prenant en compte les besoins, les aspirations, les rythmes de croissance, les hétérochronies du développement, le dimorphisme sexuel chez les adolescents et les adolescentes

Plan 2 (petite variante du plan précédent) : entrée par les différents types de compétences à construire pour réussir en EPS en lien avec les grandes transformations de l'adolescence

- ◇ Partie 1 : réussir en construisant des compétences propres à l'EPS et en prenant en compte les caractéristiques motrices de l'adolescence
- ◇ Partie 2 : réussir en construisant des compétences méthodologiques et en prenant en compte les caractéristiques mentales de l'adolescence
- ◇ Partie 3 : réussir en construisant des compétences sociales et en prenant en compte les caractéristiques psychoaffectives de l'adolescence

(ici les perspectives de différenciation pédagogique pour prendre en compte l'hétérogénéité sont insérées au sein de chacune des trois parties)

Plan 3 : toujours entrée par la réussite, mais cette fois en relation avec les objectifs de l'EPS

- ◇ Partie 1 : réussir en EPS en développant ses ressources pour enrichir sa motricité
- ◇ Partie 2 : réussir en EPS en sachant gérer sa vie physique et sociale
- ◇ Partie 3 : réussir en EPS en accédant au patrimoine culturel des APSA

Plan 4 : entrée par les besoins spécifiques de l'adolescent et leur prise en compte en EPS

- ◇ Partie 1 : le besoin de construction identitaire, d'estime de soi, de réalisation de soi
- ◇ Partie 2 : le besoin de d'indépendance, d'autonomie, de choix
- ◇ Partie 3 : le besoin de communication, de relations sociales, d'appartenance à un groupe

(ce plan présente l'avantage de prendre en compte clairement tous les concepts « secondaires » du libellé)

Plan 5 : entrée par trois grands types de connaissances renvoyant à trois grands types de transformations à l'adolescence et leur impact sur l'enseignement de l'EPS

- ◇ Partie 1 : les connaissances sur le développement moteur à l'adolescence
- ◇ Partie 2 : les connaissances sur le développement psychoaffectif à l'adolescence
- ◇ Partie 3 : les connaissances sur le développement mental à l'adolescence

(l'important dans ce plan, en vue de vraiment répondre à la commande du sujet, est de réserver le dernier argument de chaque partie à l'hétérogénéité des caractéristiques et à des propositions crédibles de différenciation pédagogique)

Plan détaillé autour de la proposition de plan n°5 = entrée par les types de connaissances renvoyant aux types de transformations à l'adolescence

Votre travail = rédiger les arguments et les illustrer

Partie 1 : les connaissances sur le développement moteur à l'adolescence

- Pour faire réussir les élèves en toute sécurité, 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) :

- Pratiquer des activités physiques dynamiques et variées pour obtenir une croissance harmonieuse en longueur et en épaisseur.
 - Le travail en musculation avec le propre poids du corps mais aussi avec charges additionnelles peut être envisagé pendant l'adolescence.
 - Attention aux contraintes trop importantes imposées au rachis (squat notamment).
 - Ne pas dépasser un travail à plus de 70% de la charge maximale, pour tendre vers une possibilité de 15 répétitions.
 - Laisser place à des répétitions plus fréquentes (avec moins d'amplitude) et des contraintes plus légères pendant la période du pic de croissance staturale.
- Pour espérer un développement des ressources supports de l'efficacité motrice, l'enseignant prendra en compte les périodes sensibles du développement, véritables fenêtres temporelles au cours desquelles certaines qualités physiques se développent plus facilement, plus rapidement (J.Weineck, Biologie du sport, Vigot, Paris, 1992). C'est à ce moment très favorable que l'activité de l'élève doit venir rencontrer les contraintes environnementales adéquates. Ces périodes sensibles ne sont pas synchronisées pendant la période de l'adolescence, et selon les ressources concernées, elles ne renvoient pas au même âge chronologique. C'est un enjeu essentiel à cette période, car développer ses potentialités physiques participe aussi, aux yeux des adolescents, à la réalisation de soi.
 - Rechercher la coordination de mouvements complexes au tout début du Collège pour profiter de la fin de la période d'âge d'or des apprentissages moteurs, « *phase durant laquelle la capacité d'apprentissage moteur est la meilleure* » (ibid.).
 - Valoriser le travail à VMA et PMA au Collège pour développer la consommation maximale d'oxygène car « *les principales formes motrices impliquées dans la condition physique atteignent leur plus grande poussée de développement au début de la puberté* » (ibid.). Ne pas hésiter aussi à solliciter la filière anaérobie lactique, mais avec une grande progressivité.
 - Rechercher la stabilisation et le renforcement des acquisitions à la fin du Collège pour prendre en compte la maladresse passagère liée aux rapides transformations corporelles au moment du pic de croissance : « *une restriction provisoire dans l'acquisition de mouvements complexes est nécessaire* » (ibid.)
 - Profiter de la fin du lycée, « *période durant laquelle la capacité d'apprentissage moteur est bonne, mais de façon plus marquée chez les garçons que chez les filles* » (ibid.) pour 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.).
 - Du Collège au Lycée envisager de plus en plus des modalités de pédagogie différenciée en raison de l'accroissement de l'hétérogénéité des qualités physiques avec l'adolescence, notamment entre filles et garçons (pics de croissance, dimorphisme sexuel).

Partie 2 : les connaissances sur le développement psychoaffectif à l'adolescence

- L'adolescence est une période sensible pour la construction de soi et l'estime de soi, une période de plus grande fragilité (Dolto, 1989) où se joue la tonalité du rapport au corps (mieux s'accepter). « *Les transformations liées à la puberté fragilisent l'adolescent (...) 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). Chez les adolescents en effet, l'image du corps se confond souvent avec l'image de la personnalité toute entière (A.Birraux, L'adolescent face à son corps, Centurion, Paris, 1994). C'est pourquoi plus encore que pour les autres périodes, la réussite est « valorisante », « protectrice », et participe à la réalisation de soi.
 - 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). Cela suppose de permettre aux élèves d'identifier eux-mêmes qu'ils disposent d'un nouveau pouvoir sur l'environnement (grâce à un contrôle personnel des progrès, grâce à des critères de réussite simples et concrets permettant de rendre la réussite « contrôlable » par l'élève lui-même).
 - Réussir, mais réussir dans des situations qui ont de la valeur aux yeux des élèves (J.-P.Famose, La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001). La réussite doit

concerner en effet des buts importants pour les adolescents et les adolescentes, sinon l'estime de soi est peu impactée : buts emblématiques de certaines techniques sportives, buts raisonnablement difficiles qui s'apparentent à des défis, buts avec un risque subjectif, buts originaux, buts qui permettent d'être efficace et reconnue au sein du groupe...

- Multiplier les leviers de la réussite en EPS pour que les élèves puissent se sentir valorisés par des voies différentes : maîtrise de l'exécution, responsabilités, travail autonome, travail coopératif en groupes, mise en projet... Valoriser aussi les activités artistiques qui engagent le corps sur un mode expressif, ou encore les activités de la CP 5 qui engagent le corps sur un mode d'entretien et de développement (et non sur un mode compétitif). La réussite doit avoir la possibilité de s'exprimer de différentes façons en EPS.
 - Éviter l'abus de la compétition, des classements, relativiser le poids des résultats compétitifs, et valoriser les progrès afin de protéger les adolescents de tout ce qui peut « aggraver » l'assise narcissique. Le tout pour créer un contexte d'apprentissage favorable à un climat motivationnel de maîtrise (Ames & Ames, 1984) favorable à des buts d'orientation vers la tâche et non vers l'ego (Nicholls, 1984).
 - Associer à la pratique physique et sportive un vécu émotionnel positif (plaisir, fierté, surprise...) et prévenir le ressenti de ridicule, de honte. Dans les activités morphocinétiques surtout, et notamment au moment de « l'étape émotionnel » des apprentissages (Bui-Xuan, 1989), il s'agit de protéger 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.
- A l'adolescence croît le besoin de liberté et d'indépendance : « *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, Désirs d'indépendance, in Sciences et Vie Hors Série n°188, 1994). Ce besoin participe à la « quête identitaire » (P.G.Coslin, Les conduites à risque à l'adolescence, A.Colin, Paris, 2003) et à la réalisation de soi.
 - D'une façon générale, augmenter progressivement l'espace de liberté laissé aux élèves du début du Collège à la fin du Lycée.
 - Du côté de la relation pédagogique, l'enseignant adopte un style d'enseignement de plus en plus « démocratique » (Lippit, White, 1947), ou « coopératif » (G.Carlier, J.Brunelle, 1998) avec des responsabilités progressivement augmentées, des rôles partagés, une confiance mutuelle, du dialogue (B.Cyrułnik, EPS interroge, in Revue EPS n°309, 2004), et des démarches autonomes... En même temps l'enseignant évitera le copinage, le chantage affectif, la rigidité, l'indifférence, l'hostilité sans renoncer à son autorité. Il s'agit de ne pas donner à l'adolescent le seul choix entre la soumission et la rébellion. En position privilégiée, l'enseignant d'EPS est plus facilement dans une relation de « côte à côte » que dans une relation magistrale de « face à face » (G.Coslin, 2011).
 - Permettre aux élèves de faire des choix de plus en plus élargis, notamment pour « concevoir des projets » (Programme de l'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010).
 - Au lycée notamment, organiser des modalités d'évaluation formatrice permettant aux élèves eux-mêmes d'« évaluer la réussite et l'échec » (ibid.), et ainsi de piloter leurs propres apprentissages de façon largement autonome.
 - ➔ pour ces deux procédures (mise en projet et évaluation formatrice basée sur l'auto-évaluation), voir les modalités de CCF au baccalauréat.
- 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'enseignement de l'EPS est souvent l'occasion de proposer aux adolescents et aux adolescentes, autour des apprentissages, des interactions 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.

- Des projets collectifs débouchant sur des réalisations concrètes sans enjeu compétitif, notamment dans les activités artistiques.
- L'adolescence est aussi la période de l'accroissement des différences entre les filles et les 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. Ces différences rendent plus complexe encore l'exigence de favoriser la réussite de tous les élèves.
 - Rechercher un équilibre entre les APSA car celles-ci sont marquées par des différences de genre et planifier aussi des activités neutres sur le plan des représentations culturelles liées au genre (badminton, escalade, natation, arts du cirque...).
 - Envisager des modes d'entrée différenciés de façon à répondre aux motifs d'agir dominants des filles et des garçons (A.Davisse & M.Volondat, Mixité, pédagogie des différences et didactiques, in Revue EPS n° 206, 1986).
 - Mais rechercher aussi une découverte et un partage des valeurs de l'autre sexe en luttant contre les stéréotypes sexistes liés au genre, et en faisant de la mixité un objectif de citoyenneté.
 - Enfin avec la puberté, envisager un traitement didactique et pédagogique spécifique des activités supposant des contacts corporels entre filles et garçons (sports de combat notamment). Lorsque les « blocages » sont trop forts, démixer les groupes devient une nécessité.
- L'adolescence est enfin la période des émotions : « *l'adolescence est la période où les émotions se manifestent facilement, fréquemment, et parfois même bruyamment* » (A.Braconnier, D.Marcelli, L'adolescence aux mille visages, Ed. Universitaires, Paris, 1988). Colère, joie, honte, dégoût, tristesse peut se succéder rapidement. C'est pourquoi il s'agit d'une période sensible pour « *la maîtrise des émotions* » (Programmes du Collège, 2008), mais à condition de greffer à la gestion des émotions un véritable traitement didactique et une progressivité du début du collège à la fin du lycée.
 - Faire vivre des situations génératrices d'émotions, mais en les inscrivant le long d'une progressivité didactique car les émotions ne seront maîtrisées qu'à la condition d'être « contrôlables ».
 - Profiter de la période de l'adolescence pour apprendre aux adolescents à gérer le risque corporel en les confrontant à des situations de risque subjectif où l'erreur est protégée par des dispositifs de sécurité passive et des habiletés d'évitement : « *Tout ce qui est réputé dangereux doit être évité ce qui est louable, mais cela rend les prises de risques très attractives pour les adolescents et augmente le problème plutôt que le résoudre. Il conviendrait mieux de leur faire des « propositions de prise de risque », c'est-à-dire de risques calculés, accompagnés par des adultes. Il s'agit ainsi d'amener les adolescents à se confronter à leurs limites, mais dans un périmètre sécurisé, de se valoriser à leurs propres yeux et auprès du groupe, ainsi que du professionnel qui accompagne la démarche. De telles pratiques les dispensent de prendre des risques inutiles par ailleurs puisqu'ils ont été rassurés sur leurs compétences* » (P.Huerre, 2009).

Partie 3 : les connaissances sur le développement mental à l'adolescence

- Chez l'adolescent, et dès la fin du Collège, l'élève accède selon son rythme propre à l'hypothético-déductivité, opération mentale emblématique du stade des opérations formelles, et dernier stade du développement cognitif chez Piaget (Six études de psychologie, Denoël/Gonthier, 1964). Cette maturation cognitive qui permet à l'élève de formuler des hypothèses et de les vérifier va lui offrir de nouvelles possibilités pour apprendre.
 - L'enseignant élargira le choix de ses procédures d'enseignement, en sollicitant de plus en plus chez l'apprenant l'expérimentation de solutions motrices nouvelles, ainsi que le retour réflexif sur des propres actions (situation de résolution de problème, feedback interrogatifs, évaluation formatrice...).

- L'adolescent se projette dans le futur et devient capable de se penser différent dans le futur (C.Thourette, M.Guidetti, Introduction à la psychologie du développement, A.Colin, Paris, 1995).
 - Cette évolution des perspectives temporelles légitime à nouveau des procédures qui invitent les élèves à « *concevoir des projets personnels à partir de choix éclairés* » (Programme d'EPS pour le lycée d'enseignement général et technologique, 2010), car dès le Collège, « *ils apprennent à s'engager dans une démarche de projet* » (Programme du Collège, 2008)
 - Plus généralement, l'enseignant sera aussi particulièrement attentif à clarifier très tôt les modalités de chaque évaluation terminale, afin d'aider les élèves à percevoir les transformations attendues, et afin de donner du sens aux apprentissages, favorisant ainsi leur engagement pendant tout le cycle.

- L'adolescent accède à une pensée autonome et comprend que l'autre peut avoir un point de vue différent de son entourage. Il acquiert peu à peu la notion de responsabilité.
 - L'enseignant réunira 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). Surtout au lycée, les adolescents apprécient être en situation d'élaborer des arguments pour les confronter aux autres. Sans remettre en cause le temps d'engagement moteur indispensable aux compétences propres, les débats entre les élèves autour de choix à opérer dans la pratique (D.Deriaz, B.Poussin, J.-F.Gréhaigne, Le débat d'idées, in revue EPS n°273, 1998) favorisent les apprentissages moteurs, mais aussi les compétences méthodologiques (comparer les choix, les analyser, justifier son point de vue) et sociales (écouter l'autre, respecter son point de vue).

- Il y a chez l'adolescent consolidation d'une conscience morale autonome, c'est-à-dire une prise de conscience des principes de justice, de réciprocité, d'égalité... L'adolescent n'est plus seulement guidé dans ses choix par « la peur du gendarme », mais aussi par des règles éthiques universelles (J.Piaget, Le jugement moral chez l'enfant, Alcan, Paris, 1932). Les adolescents sont particulièrement sensibles aux notions de respect et de justice. Comme individu libre de ses choix moraux, il accède ainsi à la notion de responsabilité.
 - L'enseignant peut envisager un travail autour du respect des règles, c'est-à-dire un travail permettant de faire passer les élèves de l'hétéronomie à l'autonomie (ibid.) en vue de participer à la formation du futur citoyen. Avec les adolescents en effet, la règle est acceptée lorsqu'elle est juste, expliquée et comprise. Mieux encore, elle peut être amendée ou négociée, voire construire en collaboration, pour 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). Pour cela, le principe est de concevoir des procédures qui impliquent les élèves dans la construction collective des règles (J.A.Méard et S.Bertone, L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS, in Revue EPS n°259, 1996).

Réponse à la problématique

« *On ne peut comprendre l'adolescent sans savoir qu'une de ses préoccupation centrale est tournée vers son corps* » (A.Braconnier, D.Marcelli, L'adolescence aux mille visages, Ed. Universitaires, Paris, 1988). Voilà peut-être la connaissance la plus décisive sur l'adolescence permettant de justifier en quoi l'enseignant d'EPS prend nécessairement en compte les caractéristiques de cette période en vue de construire un enseignement favorisant la réussite des élèves.

Sur la base de connaissances sur les périodes sensibles du développement, il envisagera l'amélioration des ressources supports de l'efficacité motrice.

Sur la base de connaissances sur le développement mental, il envisagera une évolution des méthodes pour apprendre, et sollicitera les expérimentations, les résolutions de problème et les mises en projet.

Sur la base de connaissances sur le développement psychoaffectif, il envisagera un élargissement progressif de l'espace de liberté laissé aux élèves pour satisfaire leur besoin d'auto-détermination, et réunira les conditions pour participer à la réalisation de soi, la construction identitaire, et la connaissance de soi grâce à de nouveaux pouvoirs sur l'environnement.

Enfin, sur la base de connaissances sur le développement social, il envisagera des interactions sociales riches et variées, ainsi que des modalités de communication permettant de se sentir utile, intégré, estimé, valorisé.

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.