

**Sujet :** « *L'EPS participe à l'acquisition de la plupart des compétences du socle commun, en offrant aux élèves un lieu d'expériences concrètes* » (extrait du BO du 208/08/2008).

Montrez dans quelle mesure l'enseignant d'EPS peut répondre à cette demande institutionnelle.

### Contextualisation

« *Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine* ». Cette célèbre citation de Montaigne (1533-1592), aujourd'hui passée dans le langage courant au point d'être galvaudée, exprime l'idéal d'une éducation humaniste où l'intelligence, le jugement, la sagesse sont au-dessus de la simple accumulation de connaissances. Plus tard, Jules Ferry soulignera qu'« *il ne s'agit pas d'embrasser tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre ce qu'il n'est pas permis d'ignorer* » (1882). Aujourd'hui, la question de ce qui s'apprend (et donc s'enseigne) à l'École rejoint ces vieilles préoccupations : l'important n'est pas de tout apprendre, l'important est d'apprendre l'essentiel. A certains égards, le socle commun de compétences incarne cette ambition pour le collège du début de XXI<sup>e</sup> siècle.

Reste à étudier comment l'EPS participe à l'acquisition de la plupart des compétences du socle commun, avec ses moyens particuliers, et notamment grâce à la possibilité de faire vivre à chaque élève des expériences concrètes originales.

### Définition des concepts clés → compétences du socle commun et expériences concrètes

Le socle commun de compétences présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Introduit en 2005 dans la loi d'orientation et de programme sur l'avenir de l'École, il « *fonde les objectifs, pour définir ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé* » (décret du 11 juillet 2006). Le socle commun ne se substitue donc pas aux programmes disciplinaires, mais il en fonde les objectifs pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. Comme toutes compétences, celles du socle commun sont l'articulation cohérente de plusieurs connaissances, capacités et attitudes pour accomplir efficacement un certain nombre de tâches réunies par un problème commun. Elles n'appartiennent pas en propre à une discipline, mais elles sont construites par plusieurs enseignements de façon cohérente dans la perspective d'une organisation transversale de l'École. D'après les programmes Collège (2008), la 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 expériences concrètes en EPS concernent la mise en jeu du corps dans « *la diversité du champ culturel des APSA* » (Programmes du Collège, 2008). Ces activités permettent en effet de vivre une grande diversité d'expériences motrices grâce à la richesse et à l'originalité des interactions avec le milieu physique et humain. Les expériences concrètes en EPS sont, selon la nature des APSA, des expériences de production de performance en courant, en sautant, en lançant un objet ou encore en nageant, des expériences de production de formes corporelles esthétiques et/ou acrobatiques destinées à être vues et jugées, des expériences d'affrontement individuel ou collectif, ou encore des expériences de maîtrise des déplacements et de choix d'itinéraires dans un environnement incertain de pleine nature.

### Questionnement

De quelle nature sont les expériences concrètes vécues en EPS par les élèves ? En quoi ces expériences concrètes sont-elles un lieu privilégié d'acquisition des compétences du socle commun ? Comment enseigner pour que les différentes compétences, celles du socle commun et celles propres à l'EPS n'entrent pas en concurrence, mais au contraire entrent en synergie pour profiter l'une à l'autre ? Par quels processus d'apprentissage l'élève construit-il les compétences du socle commun ? En quoi ces processus sont-ils favorisés par l'engagement corporel suscité par la pratique des APSA ? Pourquoi et comment l'action motrice doit-elle rester le noyau de la discipline ?

### Problématique

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 les compétences du socle commun, c'est-à-dire 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 l'acquisition des compétences du socle commun 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.

## Les propositions de plans :

**Plan 1** : entrée par trois grands types d'expériences concrètes autour du thème des relations

- ◇ Partie 1 : les relations à l'environnement humain
- ◇ Partie 2 : les relations à l'environnement physique
- ◇ Partie 3 : les relations à soi

**Plan 2** : entrée par trois autres grands types d'expériences concrètes autour du déroulement de la séance

- ◇ Partie 1 : l'échauffement, le retour au calme
- ◇ Partie 2 : les situations d'apprentissage
- ◇ Partie 3 : les situations d'évaluation

**Plan 3** : entrée en regroupant ensemble certaines compétences du socle par dominantes

- ◇ Partie 1 : des compétences pour communiquer (1, 4 et 5)
- ◇ Partie 2 : des compétences pour se connaître et connaître le monde (3 et 5)
- ◇ Partie 3 : des compétences pour devenir un citoyen respectueux, autonome et responsable (5, 6 et 7)

**Plan 4** : entrée autour des éléments constitutifs des compétences du socle commun

- ◇ Partie 1 : les compétences qui supposent surtout des connaissances
- ◇ Partie 2 : les compétences qui supposent surtout des attitudes
- ◇ Partie 3 : les compétences qui supposent surtout des capacités

**NB** : ce plan présente le danger de « séparer » les éléments constitutifs des compétences, alors que ces dernières se définissent au contraire par l'articulation cohérente de plusieurs éléments, et ne peuvent se réduire à un élément. Il est juste possible d'énoncer des dominantes (« surtout »).

**Votre travail = sélectionner les arguments, les rédiger en les épurant, et illustrer.**

**Plan détaillé construit autour du plan 3 = faire accepter, masquer, apprendre autour de l'effort**

Partie 1 : des compétences pour communiquer

- Autour des conduites motrices les élèves sont souvent amenés à communiquer, à échanger des informations, à utiliser un vocabulaire spécifique aux APSA... Avec toutes les autres matières d'enseignement, l'EPS participe donc à « la maîtrise de la langue française » (compétence 1 du socle). Mais comme toute compétence, celle-ci ne saurait se réduire à l'acquisition d'un nouveau vocabulaire, même si l'enrichissement sémantique autour de la pratique sportive et artistique participe aussi à « l'acquisition d'une culture sportive » (compétence 5 du socle). Une compétence advient en effet lorsque connaissances, capacités et attitudes s'articulent en un ensemble cohérent pour conférer un nouveau pouvoir d'action sur l'environnement (D.Delignières, Connaissances et compétences en EPS, in Revue EPS n°280, 1999). Concernant la maîtrise de la langue française, il s'agit de savoir communiquer, ce qui suppose évidemment du vocabulaire (connaissances), mais également des capacités (s'exprimer clairement), ainsi que des attitudes (oser prendre la parole).

Dans cette perspective, l'enseignant d'éducation physique visera l'élargissement du répertoire lexical de ses élèves, soit en recrutant le vocabulaire spécifique des APSA, soit en recrutant le vocabulaire relatif à la motricité ou à la connaissance du corps humain en fonctionnement (compétence 3 du socle). L'enseignant envisagera également des dispositifs pour impliquer les élèves dans la communication, en vue de les rendre acteur de la maîtrise de la langue française, et non de simples réceptacles de nouveaux termes de vocabulaire. Ces dispositifs viseront à mettre les élèves en situation de s'exprimer car être compétent, ce n'est jamais uniquement connaître (G.Le Boterf, L'ingénierie des compétences, Organisation, Paris, 1999). Enfants et adolescents seront donc insérés dans des dispositifs où ils devront présenter et animer un échauffement ou un retour au calme, expliquer une décision d'arbitrage, exprimer une intention de jeu en sports collectifs ou des émotions pour les activités artistiques, débattre autour d'un projet collectif ou d'un code de jugement à construire en commun, argumenter un point de vue au sein d'un débat d'idées, communiquer des feedback descriptifs ou prescriptifs dans le cadre d'une dyade symétrique ou dissymétrique, ou encore expliquer l'articulation critères de réalisation /

critère de réussite en tant que co-évaluateur d'une procédure d'évaluation formatrice. D'une façon générale, l'EPS participe à l'acquisition de la compétence 1 du socle commun grâce à des expériences concrètes, car elle place l'apprenant en situation de mettre des mots sur ses actions, ou sur les actions de ses pairs. En EPS, les actions corporelles s'habillent parfois de mots pour mieux les comprendre et les maîtriser. De plus, beaucoup de ces dispositifs, en conférant des responsabilités et en dévoluant des rôles, participent simultanément aux compétences 6 et 7 du socle.

→ **Exemple :**

- La communication concerne aussi les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), lesquelles aident parfois les élèves à apprendre en EPS grâce à des images, des tableaux, ou encore des outils de traitement informatique des données (compétence 4 du socle). Selon un postulat cognitiviste, le dispositif didactique doit fournir des retours d'informations profitant à la connaissance des résultats et/ou à la connaissance de la performance, pour aider les élèves à corriger leurs erreurs et planifier de nouveaux essais (R.A.Schmidt, Apprentissage moteur et performance, Vigot, Paris, 1993). Conformément au principe déjà adopté pour la maîtrise de la langue française, il ne s'agit pas de laisser l'élève dans un rôle plus ou moins passif de receveur d'informations. Pour espérer construire une véritable compétence, il est nécessaire de l'impliquer activement en lui permettant de manipuler lui-même les outils mis à sa disposition. En vue de faire de l'apprenant un acteur de la maîtrise des TIC, l'enseignant pourra l'inviter à utiliser un tableau pour observer la régularité de sa course en demi-fond, à manipuler un logiciel de cartographie ou de dessin pour représenter un espace en course d'orientation, ou encore à utiliser un caméscope numérique pour profiter d'un retour d'informations consécutif à la réalisation d'une prestation motrice dans une activité morphocinétique.

→ Exemple : en gymnastique avec une classe de troisième, l'enseignant vise la maîtrise de la lune, laquelle « combine les actions de voler, tourner, se renverser ». Les élèves sont regroupés par petits groupes de cinq affinitaires : deux sont à la parade, un manipule un caméscope numérique à disque dur, les deux autres réalisent le saut à tour de rôles. L'utilisation d'un caméscope à disque dur autorise un accès simple à l'enregistrement presque aussitôt après la réalisation. Comme la vidéo apporte beaucoup d'informations, l'enseignant veille à guider l'attention des élèves vers certaines caractéristiques du mouvement : c'est pourquoi à proximité de l'atelier, un schéma (affiche au mur, fiche-élément) symbolise la position du gymnaste conforme à une réalisation technique correcte, en insistant notamment sur l'alignement segmentaire bras-tronc-jambes à la pose des mains sur l'agrès. Consécutivement à chaque essai, l'élève profite d'un retour d'informations visuelles en comparant visuellement les informations présentées sur l'affiche et les informations enregistrées de son saut, alors que les informations intéroceptives (proprioceptives, labyrinthiques) sont encore en mémoire de travail. Ce dispositif profite simultanément à l'élève gymnaste qui profite de retours concrets sur ses actions pour corriger ses erreurs et affiner ses conduites motrices, et à l'élève cameraman qui s'approprie aussi activement les critères de réalisation de l'action tout en apprenant à manipuler du matériel vidéo récent. L'enseignant laissera les élèves choisir les prises de vue (angle, distance, zoom...) ce qui leur permettra de comparer leur choix en vue de confirmer les meilleurs prises. Ce format pédagogique renforce donc également la compétence 1 du socle en favorisant les échanges verbaux entre les différents protagonistes à propos des conduites motrices observées ou à propos de l'utilisation efficace de la vidéo.

Partie 2 : des compétences pour mieux se connaître et connaître le milieu physique et/ou humain

- Grâce aux expériences concrètes issues des réalisations motrices, l'éducation physique et sportive est un lieu privilégié pour aider 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. Ainsi est-il possible, transversalement avec les autres disciplines, de viser « la maîtrise de connaissances sur l'organisation, le fonctionnement et les possibilités du corps humain » (compétence 3 du socle). Les expériences concrètes participent ici 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, l'enseignant veillera à focaliser systématiquement 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 rappellera des connaissances théoriques souvent partagées au collège par les sciences de la vie ou la physique. Ainsi l'adolescent sera en mesure d'acquérir des connaissances 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, 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.

→ **Exemple** : le travail autour de la fréquence cardiaque est un moyen privilégié en EPS pour « mettre en situation » des connaissances théoriques grâce à des expériences concrètes. Ainsi avec une classe de quatrième pour laquelle est organisé le second cycle de demi-fond, l'enseignant vise la compétence « *réaliser la meilleure performance possible sur un temps de course de 12 à 15 minutes fractionnés en 3 à 4 périodes en maîtrisant différentes allures très proches de sa VMA* ». L'enseignant apprendra à ses élèves à prendre leur pouls avant et après différents types d'effort afin qu'ils accèdent à une meilleure compréhension de leur propre fonctionnement. Grâce au travail à VMA, en approchant les limites de l'effort aérobie, chacun prendra connaissance de sa valeur approchée de fréquence cardiaque maximale (théoriquement de 220 – l'âge, mais supportant d'importantes variations interindividuelles de l'ordre de +/- 10 battements). Le professeur mettra alors à profit les temps de récupération pour expliquer le principe de l'adaptation cardiaque à la demande musculaire en oxygène. Néanmoins les liens entre effort et fréquence cardiaque seront répétés sur le long terme en débordant largement le strict cadre du cycle demi-fond pour concerner l'année et le cursus, via l'enseignement des autres APSA. Mieux se connaître et comprendre le fonctionnement cardio-respiratoire à l'exercice, c'est procéder à des prises de pouls répétées et contrastées (repos, échauffement, exercice modéré, exercice intense...).

- « *Devenir un amateur critique du sport* » (D.Delignières, G.Garsault, Objectifs et contenus de l'EPS, in Revue EPS n°242, 1993), est une ambition qui recoupe étroitement la compétence 5 du socle relative à « *l'acquisition d'une culture sportive qui mérite d'être examinée dans tous ses aspects pour en comprendre les richesses et les excès, l'acquisition d'une sensibilité artistique vécue par le corps, d'un éveil au respect de la planète qu'il s'agit de préserver* ». Cette compétence invite l'enseignant d'EPS à dépasser l'idéal d'une pratique efficace pour une pratique éclairée, c'est-à-dire une pratique enrichie d'une culture sportive, artistique, ou écologique. Un amateur critique du sport, c'est par exemple un pratiquant qui sait reconnaître le beau, le juste, le dangereux en gymnastique sportive. Ou un pratiquant sensible à la beauté et capable de s'ouvrir à différentes formes d'expression en danse en relation avec l'histoire des arts. Ou encore un pratiquant éduqué au respect du site de pratique et capable d'observer de façon sensible et critique son environnement dans les activités de pleine nature. Bref, il s'agit de changer le système de repère et de jugement des élèves, et d'enrichir leur vécu émotionnel par un vécu éclairé par des connaissances avérées. Pour l'enseignant, il s'agit d'abord d'associer à la pratique des APSA une résonance émotionnelle en visant le plaisir pris via des expériences mémorables. Difficile en effet de respecter l'environnement naturel par exemple sans éprouver des affects à la tonalité positive dans cet milieu. Il s'agit ensuite de mettre à nouveau en œuvre des principes d'enseignement visant l'implication, la délégation, et la responsabilisation. En gymnastique sportive par exemple, « *juger les prestations à partir d'un code construit en commun* » suppose que chaque élève soit mis en situation de s'impliquer, proposer, débattre, avant de se responsabiliser comme juge impartial grâce à des critères visant la difficulté, la composition, et l'exécution. Comme les autres compétences du socle, la compétence 5 ne peut se décréter de l'extérieur, elle se construit de l'intérieur autour d'expériences concrètes.

→ **Exemple (si possible en rapport avec l'acquisition d'une sensibilité artistique pour la cohérence avec le programme de l'écrit 2) :**

Partie 3 : des compétences pour devenir un citoyen respectueux, autonome et responsable

- Les expériences concrètes en EPS présentent de multiples occasions d'« *exercice de la citoyenneté vécue en acte* » (compétence 6 du socle commun). Nombreuses en effet sont celles qui permettent, autour des conduites motrices qui restent centrales, de s'approprier le sens et la nécessité de la règle, ou d'assurer sa sécurité et celle des autres, ou encore de s'engager dans différents rôles sociaux. Les APSA offrent à cet égard de très nombreuses occasions pour construire la citoyenneté autour de sollicitations concrètes impliquant des rôles précis. 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. Piaget par exemple, sur le modèle du développement de l'intelligence, postulait que le développement du jugement moral de l'enfant faisait l'objet d'une construction suite à une interaction avec un milieu qui résiste (Le jugement moral de l'enfant, PUF, Paris, 1<sup>ère</sup> édition 1935). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle il mettait en avant le principe du self government pour faciliter cette construction active (Où va l'éducation, Denoël, Paris, 1972). Pour Piaget ou pour L.Kohlberg (1972), la moralité enfantine se caractérise par un déplacement de l'hétéronomie vers l'autonomie morale à travers des structures cognitives allant en se complexifiant. Cette évolution s'appuie sur une augmentation graduelle et cumulative des capacités de décentration et de prise en compte du point de vue d'autrui. Dans cette perspective, la contribution de l'EPS à la compétence 6 du socle commun repose sur le principe d'une pédagogie active centrée sur le groupe, où la règle est incorporée, et parfois

construite par les élèves eux-mêmes. En étant collectivement élaborée en situation d'interaction sociale, la règle n'est plus un objet extérieur imposé à chacun du dehors, elle devient une acquisition qui se construit du dedans en prenant du sens. Construire la notion de réciprocité des droits et des devoirs suppose donc que la classe devienne une sorte de microsociété où l'on « expérimente » cette réciprocité. La séance est alors conçue comme 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 s'inspirer des travaux de J.A.Méard et S.Bertone (L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS, in Revue EPS n°259, 1996.), qui conseillent d'impliquer les élèves dans la construction collective des règles sociales en vue de passer de l'hétéronomie (l'obéissance aux règles), à l'autonomie (capacité à négocier, inventer les règles). L'hypothèse des auteurs est que les expériences concrètes autour d'un type de règles (ici les règles sportives) peuvent « contaminer » d'autres types de règles (de civilités, de vie scolaire, institutionnelles, sociétales...). Pour cela, de très nombreuses procédures d'enseignement existent pour créer des conditions concrètes d'exercice des droits et des devoirs dans la classe : pédagogie du projet (collectif), notion de contrat, coopération et négociation, dévolution de rôles (A. De Peretti, 1989), délégation de responsabilités impliquant des interactions sociales spécifiques (arbitre, aide, observateur, juge...), participation à la vie de l'établissement, implication au sein du bureau de l'AS...

### → Exemple :

- Les expériences corporelles vécues par les élèves en éducation physique offrent souvent des occasions concrètes pour construire « un élève plus autonome, plus responsable, et capable de prendre des initiatives » (compétence 7 du socle). Autour de cette compétence sont réunis des objectifs de méthode car il s'agit d'apprendre en apprenant, 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. Les APSA proposent en effet de multiples projets pour apprendre et progresser autour de buts concrets : projet de course en demi-fond, projet de nage en natation longue, 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.
- 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.

### Réponse à la problématique

L'approche par les compétences est une approche transversale visant à conférer plus de cohérence au système éducatif : si avec les compétences méthodologiques et sociales des programmes EPS ce qui s'enseigne (et donc ce qui s'apprend) est souvent commun d'une APSA à l'autre, avec les compétences du socle commun les synergies concernent plus largement l'ensemble des disciplines d'enseignement.

Du côté des principes d'enseignement, nous avons répété et démontré que les compétences du socle commun ne se transmettent pas au sens littéral, car le professeur ne peut les construire à la place de l'élève. En éducation physique et sportive, elles supposent des expériences corporelles concrètes visant premièrement à maîtriser des

conduites motrices. Les compétences du socle se construisent surtout dans les façons d'apprendre, c'est-à-dire dans la nature des processus d'apprentissage mis en œuvre pour se transformer. Nous avons vu que cette façon d'apprendre s'incarnait pour l'essentiel dans une implication de l'apprenant, acteur cultivé, lucide, autonome, et responsable de sa formation. Mais n'enlevons jamais à notre discipline les expériences concrètes, qui sont pour l'essentiel des expériences corporelles, et n'oublions pas 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). Le risque est une EPS dévitalisée de sa substance au prétexte de l'homomorphie et de l'orthodoxie scolaire (P.Arnaud, Les rapports du sport et de l'éducation physique en France, in Education physique et sport en France (1920-1980), Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1989).

Le socle commun de compétences définit les savoir, savoir-faire, savoir-être qui doivent constituer le bagage minimum de tout élève, une culture commune permettant de s'insérer dans la société et d'apprendre toute sa vie. Avec la participation originale de l'EPS offrant à chacun des expériences concrètes, peut-être pourrions-nous définitivement invalider cette affirmation de J.Dumazedier : « *l'EPS n'est pas installée à l'école, elle y campe* » (Sport et activités sportives, in Revue EPS n°123, 1973).