

Sujet : « L'apprentissage se fait au travers de pratiques scolaires issues des pratiques sociales, aménagées en fonction des impératifs éducatifs ».

(Programme Collèges 2008). Justifiez cette affirmation en EPS

Contextualisation du sujet

« *Le sport a des vertus, mais des vertus qui s'enseignent* » car « *le sport n'est pas éducatif en lui-même, il le devient* ». Ce que disait Maurice Baquet en 1942 (Education sportive, initiation et entraînement) préfigure un principe que ne démentent pas les récents programmes de l'éducation physique et sportive, et qui sera l'objet de la présente étude : « *l'apprentissage se fait au travers de pratiques scolaires issues des pratiques sociales, aménagées en fonction des impératifs éducatifs* » (Programme du collège, 2008).

Définition des concepts clés → apprentissage, pratiques scolaires, pratiques sociales, impératifs éducatifs

Les pratiques sociales sur lesquelles repose l'enseignement de l'éducation physique et sportive sont incarnées par les Activités Physiques Sportives, et Artistiques (APSA). Ce sont des pratiques culturellement reconnues, qui ont fait l'objet d'une évolution historique, et qui sont inscrites dans le champ social en ayant une existence et une signification en dehors de l'école. Dans tous les cas, la nature de ces activités est motrice, c'est à dire que la pertinence des actions se juge, au final, par une prestation mettant en jeu l'activité corporelle. Si la plupart de ces activités sont sportives, d'autres ne le sont pas, notamment certaines activités artistiques dépourvues d'enjeu compétitif (les arts du cirque par exemple) qui permettent de « *concevoir et réaliser des actions à visée artistique ou esthétique* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000).

Les pratiques scolaires sont les pratiques qui sont enseignées au sein du système éducatif dans le cadre de l'EPS, discipline obligatoire. Leur enseignement est régi par un programme, lequel précise ce qu'il y a à apprendre au sein d'un cadre qui est avant tout un cadre éducatif. Au collège, la liste nationale d'APSA retient vingt-six activités réparties en huit groupes d'activités et correspondant à quatre compétences propres à l'EPS. Si ces pratiques se réfèrent aux pratiques sociales qui leur confèrent leur substance, elles s'en démarquent aussi car l'école est régie par des impératifs éducatifs. Nous entendrons par impératifs éducatifs des exigences s'appliquant aux transformations de l'être humain en vue qu'il développe toutes ses potentialités, et en vue qu'il joue un rôle actif, éclairé, libre et responsable dans la société où il vit. L'éducation, c'est à la fois donner des racines (une culture), et des ailes (une émancipation).

A la fois objets et moyens, les pratiques scolaires alimentent les apprentissages, c'est-à-dire les « *modifications stables des comportements ou des activités psychologiques attribuables à l'expérience du sujet* » (J.-F. Le Ny, Encyclopaedia Universalis, 1990), modifications qui débouchent sur la construction de compétences propres à l'EPS, et de compétences méthodologiques et sociales. Elles alimentent les apprentissages, car il n'est pas possible d'apprendre sans faire une expérience, et ce sont ces pratiques qui pré-orientent la nature des expériences que vivent les enfants et les adolescents en éducation physique.

Questionnement pour problématique 1

En quoi ne suffit-il pas de pratiquer une APSA pour en faire un acte éducatif ? Comment enseigner des pratiques scolaires aux élèves pour « *contribuer à leur éducation* » (Missions du professeur, 1997). En d'autres termes, comment rendre une APSA éducative, et passer d'une pratique sociale à une pratique scolaire ? Comment solliciter chez l'élève une véritable activité d'apprentissage dirigée vers la construction de compétences ? Quelle transposition opérer en vue d'extraire les ferments éducatifs des APSA ? En quoi l'idéal est-il finalement de revenir aux pratiques sociales ?

Problématique 1

En partant du principe qu'il ne suffit pas de pratiquer une APSA pour construire des compétences, nous défendrons l'hypothèse selon laquelle les pratiques sociales sont potentiellement porteuses de transformations chez celui qui les pratique car elles sollicitent chez lui une activité mobilisant ses ressources individuelles. Mais comme toute activité n'est pas une activité d'apprentissage, nous montrerons que des conditions d'enseignement spécifiques et réfléchies sont nécessaires pour passer d'une activité récréative sans perspective à une activité de transformations individuelles dirigée vers des impératifs éducatifs. C'est-à-dire pour passer des pratiques sociales aux pratiques scolaires. Avec finalement comme idéal de revenir aux pratiques sociales, dans le cadre d'une pratique autonome librement choisie, « *ailleurs et plus tard* » (J. Roche, 1991).

En d'autres termes, c'est à l'enseignant d'EPS de révéler le potentiel éducatif des pratiques sociales en opérant sur celles-ci un traitement didactique grâce auquel les contraintes posées à l'activité de l'élève deviennent les éléments moteurs des transformations motrices, méthodologiques et sociales nécessaires à la formation d'un « *citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué* » (Programme du collège, 2008). Citoyen suffisamment éduqué pour être capable de faire plus tard des pratiques sociales d'APSA le socle de ses loisirs sportifs.

Questionnement pour problématique 2

En quoi les pratiques sociales sont porteuses de promesses éducatives ? Comment enseigner les APSA pour en faire des instruments d'éducation ? En quoi enseigner, est-ce transformer des pratiques sociales pour leur conférer un pouvoir éducatif ? Quelles sont les principales caractéristiques de ces transformations ? Ces aménagements ont-ils leur limite ? Présentent-ils des dangers ? En quoi est-il nécessaire de conserver la signification culturelle des APSA enseignées ?

Problématique 2

Nous émettrons l'hypothèse selon laquelle les APSA, pratiques sociales, sont porteuses de promesses éducatives car elles sont, en EPS, le moyen légitime de la formation d'un « *citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué* » (Programme du collège, 2008). Mais nous montrerons aussi que ces promesses ne se réalisent qu'à la condition d'un traitement grâce auquel les pratiques sociales deviennent des pratiques scolaires enseignées en vue d'impératifs éducatifs. Nous montrerons enfin que ce traitement ne doit pas faire perdre la signification profonde des pratiques sociales, au risque d'une EPS dévitalisée de ses racines culturelles, et au risque d'une perte d'attractivité pour les élèves.

Les propositions de plans :

Plan 1 : entrée par les principaux impératifs éducatifs selon les finalités

- ◇ Partie 1 : enseigner des pratiques scolaires en vue d'un élève autonome
- ◇ Partie 2 : enseigner des pratiques scolaires en vue d'un élève lucide
- ◇ Partie 3 : enseigner des pratiques scolaires en vue d'un élève cultivé

Plan 2 : entrée par les principaux impératifs éducatifs selon les objectifs de l'EPS

- ◇ Partie 1 : enseigner des pratiques scolaires en vue du développement et la mobilisation des ressources individuelles
- ◇ Partie 2 : enseigner des pratiques scolaires en vue de l'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale
- ◇ Partie 3 : enseigner des pratiques scolaires en vue de l'accès au patrimoine de la culture physique et sportive

Plan 3 : entrée par les compétences

- ◇ Partie 1 : enseigner des pratiques scolaires pour aider les élèves à construire des compétences propres à l'EPS
- ◇ Partie 2 : enseigner des pratiques scolaires pour aider les élèves à construire des compétences méthodologiques
- ◇ Partie 3 : enseigner des pratiques scolaires pour aider les élèves à construire des compétences sociales.

Plan 3' : entrée par les compétences (*petite variante*)

- ◇ Partie 1 : enseigner des pratiques scolaires pour aider les élèves à construire des compétences propres à l'EPS
- ◇ Partie 2 : enseigner des pratiques scolaires pour aider les élèves à construire des compétences méthodologiques et sociales
- ◇ Partie 3 : enseigner des pratiques scolaires pour aider les élèves à construire les compétences du socle commun (contribution de l'EPS)

Plan 4 : entrée par les grands axes d'aménagement des pratiques sociales = le traitement didactique

- ◇ Partie 1 : repérer et manipuler les contraintes portées par la logique des APSA, lesquelles vont déclencher les processus endogènes d'auto-adaptation et de transformation exigés par les impératifs éducatifs, via une activité d'apprentissage
- ◇ Partie 2 : adapter, hiérarchiser, et différencier les contenus d'enseignement extraits des pratiques scolaires

- ◇ Partie 3 : concevoir une transversalité entre les APSA au sein d'un projet d'EPS concerté qui « assure la cohérence du parcours de formation des élèves » (Programme du collège, 2008), et qui établit des liens intelligibles entre les impératifs éducatifs des pratiques enseignées au sein du projet

Plan 5 : entrée sous la forme d'une analyse critique (*plan plus adapté à la problématique n°2*)

- ◇ Partie 1 : rendre une APSA éducative, c'est repérer et manipuler ce qui dans ses caractéristiques propres et ses contraintes est de nature à susciter les transformations recherchées
- ◇ Partie 2 : rendre une APSA éducative, c'est adapter son enseignement aux élèves du groupe-classe car « le collège se doit d'accueillir tous les élèves, quels que soient leurs besoins éducatifs particuliers ou leurs situations de handicap » (Programme du collège, 2008)
- ◇ Partie 3 : attention toutefois à ne pas faire perdre l'ancrage culturel des APSA, leur signification, ainsi que leur résonance émotionnelle pour les élèves

Plan détaillé construit autour du plan 1= autour des finalités

Partie 1 : aménager les pratiques sociales en pratiques scolaires en vue d'un élève autonome

- La mise en projet : De nombreuses APSA enseignées à l'école sont transposées de façon à placer l'élève en situation de « se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000). Cette mise en projet et l'auto-évaluation qu'elle suppose est l'un des éléments autour duquel peut se construire l'autonomie des élèves. Car l'autonomie, à l'instar d'autres acquisitions en EPS, n'advient pas de façon « magique », elle se construit peu à peu par l'élève grâce à des éléments moteurs extraits des pratiques sociales. Ces éléments, lorsqu'ils sont « grossis » et manipulés par l'enseignant, sont susceptibles d'alimenter les transformations attendues, même lorsqu'il s'agit d'un objectif d'attitude et de méthode. La possibilité de « concevoir et mener des projet jusqu'à leur terme » (Compétence 7 du socle commun, Programme du collège 2008) est donc l'un des moyens d'enseigner en EPS une pratique scolaire qui ressemble à la pratique sociale par le respect de sa logique interne (P.Parlebas, 1981), mais qui s'en démarque aussi par la façon de l'investir par les élèves.

Ainsi avec une classe de terminale dans l'activité course en durée dans le cadre de la préparation à l'épreuve du contrôle en cours de formation (CCF), il sera proposé à l'élève, dès le milieu du cycle, de construire sa séance d'entraînement sur une durée de 30 minutes en choisissant « parmi les trois objectifs recherchés, celui qui correspond le mieux aux effets qu'il souhaite à terme obtenir sur son organisme » (accompagner un objectif sportif en rapport avec des échéances, développer un état de santé de façon continue, rechercher les moyens d'une récupération ou d'une détente ou d'une aide à la perte de poids). Les temps et intensité de course ainsi que les temps et intensité de récupération seront choisis par l'élève et annoncés au préalable dans le cadre de la construction de son projet. L'espace de liberté au sein duquel s'exerce l'autonomie est ici tel qu'un grand nombre de décisions concernant les modalités de travail sont prises par chaque adolescent.

Ici, la pratique scolaire permet bien de faciliter l'accès à l'autonomie car l'élève, sachant ce qu'il est possible de faire et les modalités d'évaluation certificative, choisissant des objectifs individualisés sur la base des résultats d'une première évaluation, disposant d'outils pour contrôler sa progression, mène un projet d'entraînement fait de choix et de décisions personnels. Il y a accès à l'autonomie car l'élève devient, selon l'expression d'E.Cauzinille-Marmèche (1990), « le propre architecte de son savoir ».

- L'entraide et l'enseignement mutuel : L'autonomie peut aussi être sollicitée et développée par des procédures où les adolescents deviennent, dans des conditions strictement contrôlées par l'enseignant, des aides, des facilitateurs, des accompagnateurs, des conseillers, des guides, des évaluateurs de la pratique d'autrui. Il s'agit de s'inspirer un peu du vieux principe de l'enseignement mutuel : « le plus capable sert de maître à celui qui l'est le moins, et c'est ainsi que l'instruction est simultanée, puisque tous avancent graduellement » (Bally, Guide de l'enseignement mutuel, 1819). Le traitement didactique des pratiques sociales choisi est ici de conférer une part des responsabilités d'enseignement aux élèves. L'autonomie se construit dans le cadre d'un « exercice de la citoyenneté vécue en acte dans les apprentissages de l'EPS » et d'un « engagement dans différents rôles sociaux » (Compétence 6 du socle commun, Programme du collège, 2008). Les APSA sont ici un lieu où les élèves apprennent, mais où ils enseignent un peu aussi : ils démontrent, ils aident leurs camarades à connaître et comprendre le résultat de leurs actions, ils communiquent consignes et critères... Les pratiques scolaires ne sont plus des pratiques sociales, car les élèves ne sont plus que des pratiquants.

Ainsi en gymnastique, les élèves d'une classe de troisième construisent le saut de lune sur aménagement matériel (plinthe en mousse) dans le cadre de la compétence attendue « voler, tourner, se renverser » et « juger les prestations ». Ils sont regroupés en triades : pendant que l'un effectue son saut, et que l'autre assure la parade, le dernier reproduit la position de l'exécutant à la pose de ses mains sur

l'obstacle à l'aide d'un bonhomme en fil de fer (pour rendre compte très concrètement du degré d'alignement bras / tronc / jambes). Par ailleurs, l'enseignant a pris soin de symboliser à l'aide d'un schéma jouxtant l'atelier (affiche au mur, fiche-élément) la position du gymnaste correspondant à une réalisation technique correcte. Le sauteur exécute trois essais à la suite afin de profiter des informations de retour fournies par l'observateur. L'autonomie s'exerce ici dans un groupe restreint au sein duquel l'apprenant est amené à manipuler un outil d'évaluation et à communiquer aides et conseils. L'enseignant contrôle, veille à la sécurité, et stimule l'enseignement mutuel et la co-correction des erreurs en encourageant la communication entre les élèves.

Nous remarquons à nouveau par cet exemple que la pratique sociale n'est pas dénaturée, mais que la pratique scolaire va plus loin en confiant des responsabilités originales aux apprenants leur permettant de construire, autour des apprentissages moteurs, leur autonomie d'action.

- L'autonomie des réalisations qui « accompagnent » les conduites motrices : D'une façon générale, nous pensons que l'autonomie, à l'instar d'autres acquisitions en EPS, n'advient pas de façon « magique » grâce à une procédure « toute puissante », mais elle fait l'objet d'une construction de la sixième à la terminale. Or la pratique des APSA suppose d'autres rôles que le seul rôle de pratiquant : s'échauffer, récupérer, organiser, aider, parer, assurer sont des actions qui accompagnent souvent les réalisations motrices. Et comme nous pensons d'une façon générale qu'apprendre à être autonome, c'est en faire l'expérimentation, nous défendons le principe d'un accroissement de l'espace de liberté laissé aux élèves, de la sixième à la terminale, en élargissant progressivement le champ des dévolutions de rôles et des délégations de pouvoirs. Par leurs caractéristiques intrinsèques, les pratiques sociales supposent de nombreuses réalisations connexes qui permettent de « *se connaître, se préparer, se préserver* » (Programme collège, 2008), et qui peuvent être un lieu d'expression et d'apprentissage de l'autonomie. Le traitement didactique porte donc aussi sur ces réalisations, transformant à nouveau la pratique sociale en pratique spécifiquement scolaire.

Ainsi en est-il de l'échauffement, qui « *mérite à ce titre une attention particulière et nécessite un apprentissage spécifique* » (Programme du collège, 2008). Le traitement didactique de l'échauffement comme impératif éducatif d'apprentissage de l'autonomie se donnera pour principe que l'élève puisse en faire « son affaire personnelle » en devenant l'acteur éclairé de son échauffement. Inscrit au sein d'une progression, l'enseignement de l'échauffement consistera à manipuler les exigences ainsi que l'espace de liberté laissé aux adolescents de la sixième à la terminale. En sixième, il pourra être demandé aux élèves, dès le milieu du cycle, d'assurer la conduite personnelle et autonome d'une partie de l'échauffement, par exemple les étirements en gymnastique. En terminale, chaque élève devrait être capable de mener la conduite collective d'un échauffement adapté aux spécificités de la pratique scolaire enseignée. Ce moment pourra même être évalué, à condition que l'enseignant prenne soin de critérier clairement sa notation en vue de conférer à celle-ci un effet formatif.

Partie 2 : aménager les pratiques sociales en pratiques scolaires en vue d'un élève lucide

- Lucide grâce à la connaissance de soi : Nous pensons que l'impératif éducatif « être lucide » suppose une meilleure connaissance de soi. La connaissance de soi renvoie à ce que le sujet connaît de ses propres capacités et compétences, de ses forces, faiblesses, défauts et limites, de ses réactions corporelles, affectives et émotionnelles, de ses propres processus cognitifs, ainsi que de ses besoins, envies et préférences... Eminemment subjectives, ces connaissances sont plus ou moins proches de la réalité et peuvent par exemple conduire à des « *illusions d'incompétence* » (Phillips et Zimmerman, 1990) lorsque les sujets possèdent des perceptions plus basses de compétence que celles justifiées par leurs résultats objectifs. C'est pourquoi nous pensons qu'il est possible d'aménager les pratiques sociales de façon à aider les adolescents, par ailleurs en pleine construction de leur personnalité (A.Braconnier, D.Marcelli, L'adolescence aux mille visages, Editions Universitaires, Paris, 1988), à mieux repérer leurs points forts et leurs points faibles. L'enjeu est ici d'extraire des pratiques sociales ce qui favorisera la « *régulation et la gestion de ses ressources et de son engagement* » (Programme du Collège, 2008). A cette fin, l'enseignant peut faire expérimenter à ses élèves différents registres de la compétence en vue de les aider à identifier ceux où ils réussissent et ceux où ils éprouvent plus de difficultés : « *comment peut-on apprendre à se connaître soi-même ? Par la méditation jamais, mais bien par l'action* » (M.K.Gandhi). Au sein de chaque APSA, le principe du traitement didactique est de leur permettre de mieux repérer ce qu'ils maîtrisent aujourd'hui, ce qu'ils pourront maîtriser bientôt, et ce qui maîtriseront peut-être plus tard. Le principe est aussi de leur permettre de vivre des réussites et de faire des erreurs dans des situations qui sollicitent des techniques ou des stratégies particulières. Ainsi dans l'activité badminton, il est souvent conseillé de proposer à la classe un travail régulier des différents types de coups (dégagés hauts et bas, amortis hauts et bas, smash, trajectoires directes, croisées, décroisées...). En plus d'élargir le répertoire moteur des élèves dans l'activité, ce travail sur la variété des renvois permettra à l'élève d'identifier ceux qu'il maîtrise le mieux, surtout si l'enseignant propose la manipulation d'une fiche d'évaluation formative répertoriant les réussites et les erreurs sur la base de critères simples et concrets. Le joueur pourra ensuite s'organiser en situation de matchs de

façon plus lucide en exploitant surtout ses points forts et en masquant ses points faibles. Dès la fin du collège, il sera même possible de proposer des échauffements individualisés au sein desquels l'élève sera placé en situation de gestion autonome de ses ressources par un travail personnel de ses points faibles.

En escalade avec une classe de troisième, les différentes voies seront clairement hiérarchisées en croisant leur difficulté intrinsèque (en reprenant la cotation des pratiques sociales) et les façons de les grimper. L'élève pourra alors « explorer » les différentes modalités de grimpe pour « *enchaîner deux voies différentes à son meilleur niveau en optimisant les prises de mains et de pieds* » (Programme du Collège, 2008), ce qui de proche en proche lui permettra d'identifier avec de plus en plus d'acuité le type de situations lui permettant de progresser. Cette activité d'intense exploration dans la confrontation de ses propres possibilités aux possibilités offertes par l'environnement conduit peu à peu l'élève vers une meilleure connaissance de soi et un engagement plus lucide dans l'activité scolaire.

- Lucide grâce à une meilleure perception du risque : Il est également possible d'aménager les pratiques sociales de façon à placer la focale sur la perception du risque que les sujets construisent dans les situations d'engagement moteur. Il ne s'agit pas de supprimer le risque corporel potentiellement présent au sein de la pratique sociale, mais plutôt de le manipuler, le contrôler, le doser, de façon à rendre la pratique scolaire à la fois sécurisée et constitutive d'un apprentissage de la gestion du risque : « *le traitement des APSA propose aussi des pratiques respectant les conditions de sécurité et permettant d'apprendre aux élèves la gestion du rapport « risque / sécurité* » (Programme du Collège, 2008). Etre plus lucide, c'est mieux gérer son propre risque corporel en « *se positionnant entre deux balises : un comportement inhibé et un comportement dangereux* » (J.-A. Lagarrigue, *La sécurité par l'EPS*, Revue EPS n°256, 1995). Il s'agit bien d'un impératif éducatif, car l'enjeu est de former des « *individus confiants et conscients de leurs limites et de leurs possibilités de progrès. Des individus audacieux mais réalistes* » (P. Goirand, *Obstacles à la formation pour les élèves et les enseignants*, in Revue EPS n°245, 1994). L'enseignant choisira d'abord une APSA « *culturellement porteuse de la compétence à développer* » (D. Delignières, C. Garsault, *Objectifs et contenus de l'EPS: Transversalité, utilité sociale et compétence*, in Revue EPS n°242, 1993). Difficile en effet de travailler sur la lucidité par une meilleure perception du risque corporel dans l'activité badminton ! Ensuite, le principe du traitement didactique de la pratique sociale sera de placer l'élève face au risque dans une situation sécurisée, c'est-à-dire un risque subjectif contrôlé mais un risque objectif minimum : « *c'est parce qu'il y a sentiment de la présence du risque qu'il y a recherche et construction de la sécurité* » (J.-C. Castagnino, 2000). Pas de compétence à mieux gérer son risque corporel « *en dehors de toute contextualisation significative* » (Didier Delignières, *Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque*, in *Cognition et performance*, INSEP, 1993). Enfin, comme nous pensons que l'apprentissage de la gestion du risque est avant tout un apprentissage décisionnel, nous placerons l'élève en situation de « choisir » son niveau de risque au sein de situations multiples et évolutives. Il sera aidé par des informations sur son niveau actuel (fiche individuelle où l'élève note et fait valider ses différents niveaux), par une visibilité de l'évolution du risque dans l'APSA (tableau avec tâches de plus en plus difficiles), et par des critères de réussite contrôlables par l'élève lui-même (simples et concrets) lui permettant de valider en autonomie ses réalisations.

Ainsi dans l'activité gymnastique sportive, les élèves d'une classe de troisième peuvent choisir de s'investir sur différents ateliers « *combinant les actions de « voler, tourner, se renverser* » » (Programme du Collège, 2008). Chaque atelier est assorti d'un critère de réussite facilement identifiable, et est répertorié sur un tableau présentant l'organisation hiérarchique des différents éléments pour une même famille : par exemple ATR-tombé dos au sol, ATR-tombé dos dynamique après élan sur bloc de mousse couché sur praticable, puis ATR-tombé dos sur surélévation de tapis, puis lune impulsion trampoline par-dessus obstacle en mousse, puis lune impulsion trampoline sur table de saut, puis même chose avec tremplin. Au sein de cette gymnastique scolaire, les élèves construisent la lucidité de leur pratique en apprenant à gérer leur risque corporel car ils choisissent eux-mêmes leur niveau de risque (subjectif), tout en respectant les consignes de sécurité et les dispositifs de sécurité active (parade) et passive (remise en place des tapis) imposés par l'enseignant.

- Lucide par une meilleure perception de son propre fonctionnement corporel : L'enseignant peut aménager les pratiques sociales de façon à inviter l'élève à mieux interpréter ses propres sensations corporelles. La lucidité passe ici par une connaissance du fonctionnement de son propre corps agissant, laquelle autorise une meilleure gestion de l'effort physique. L'adolescent devient plus lucide, car il sait mieux ce qui se passe dans son corps à l'effort, et il devient capable de mieux le maîtriser. A cette fin, le principe est d'inviter l'élève à se focaliser davantage sur des sources d'informations intéroceptives, le plus souvent en atténuant le rôle des informations extéroceptives pour le contrôle du mouvement. Ce principe s'inspire de l'hypothèse cognitiviste du canal de traitement de l'information à capacité limitée (Welford, 1977) : en restreignant certaines sources d'informations, il serait possible de produire un « effet de tunnel » synonyme de focalisation de l'attention sur certains signaux. Devenue scolaire, la

pratique devient de plus en plus éducative car l'élève construit sa lucidité d'action sur une mise en balance systématique des possibles personnels et des possibles situationnels.

Ainsi en course de demi-fond avec une classe de quatrième, dans la perspective de « *réaliser la meilleure performance possible (...) en maîtrisant différentes allures très proches de sa VMA et en utilisant principalement des repères sur soi et quelques repères extérieurs* » (Programme du Collège, 2008), l'enseignant peut contrôler la fréquence des informations rétroactives communiquées à l'adolescent sur ses temps de passage : au début du cycle, le coureur est informé très fréquemment de ses temps de passage, puis d'une séance à l'autre, ceux-ci sont de plus en plus espacés, de façon à permettre à l'élève, progressivement, de contrôler sa vitesse sur la seule base des sensations liées à l'effort physique (essoufflement, fatigue musculaire, fréquence de la foulée...). De cette manière, les adolescents apprennent à mettre en relation les informations éprouvées personnellement au cours de l'action (repères sensoriels) et les informations externes apportées par les effets observables de la réalisation. Au-delà, ils apprennent, de proche en proche, à « *s'engager lucidement dans la pratique de l'activité* » (Programme de la classe de second générale et technologique, 2000).

Partie 3 : aménager les pratiques sociales en pratiques scolaires en vue d'un élève cultivé

- Un élève cultivé dispose de techniques sportives : Entendues comme « *l'ensemble des moyens efficaces utilisés pour atteindre un but, lorsque ces moyens sont reconnus par un groupe, transmis tels quels aux membres du groupe* » (P.Goirand, Spirale n° 1, 1987), les techniques sportives sont éminemment culturelles et méritent à ce titre le statut d'impératif éducatif. Elles résultent en effet d'un processus historique d'évolution marqué par les influences des sciences, des mentalités, des idées, de l'économie (G.Vigarelo, Une histoire culturelle du sport, Techniques d'hier et d'aujourd'hui, Ed. Revue EPS, 1998). « *Les techniques sportives font partie du patrimoine culturel de l'humanité. En ce sens elles méritent d'être transmises. Elles représentent les solutions les plus efficaces trouvées par les pratiquants pour résoudre les problèmes posés dans les différents sports à un moment de leur histoire* » (Projet d'innovation de l'académie de Lyon, 1992). La reprise de volley au football, le smash au tennis ou au volley, le Fosbury en saut en hauteur... autant de techniques emblématiques des pratiques sociales. En éducation physique et sportive, le passage de la pratique sociale à la pratique scolaire suppose une conception fonctionnelle de la technique : la technique s'acquiert à partir de l'activité adaptative des élèves et dans la confrontation à des contraintes intelligemment choisies par l'enseignant (et non dans la reproduction artificielle d'une forme spatio-temporelle inspirée du geste de la pratique sociale de haut niveau). La transposition didactique appliquée aux techniques sportives s'attachera donc à faire des techniques des productions et non des produits : elles sont des solutions motrices à des contraintes environnementales, des « *manières de faire* » au service des « *raisons de faire* » (A.Fabre, L'école active expérimentale, PUF, Paris, 1972). Surtout, cette transposition prendra en compte les ressources actuelles des adolescents afin que les techniques ne s'acquièrent jamais « à vide » : les techniques de la pratique scolaire des APSA permettent de résoudre un problème posé aux conduites motrices actuelles, et elles se construisent sur les fondations de savoir-faire déjà maîtrisés.
En basket-ball par exemple, la technique du shoot en course sera abordée par l'enseignant lorsque l'évolution souhaitée du jeu ira vers « la remontée collective de la balle vers la cible sans la perdre ». Le travail de la contre-attaque mettra aussi l'accent sur les passes longues et le dribble de progression car ces techniques sont des pouvoirs moteurs qui confèrent une efficacité par rapport à la forme de jeu déployé. En sport collectif en effet, les techniques sont enseignées en fonction de l'évolution du rapport de force : elles sont envisagées comme de nouvelles solutions pour déstabiliser une défense, ou pour contrer une attaque.
- Un élève cultivé est capable de comprendre et d'apprécier les activités physiques, sportives et artistiques : La culture, en éducation physique et sportive, suppose aussi l'acquisition de savoirs pour que l'élève « *accède à une culture raisonnée, critique et réfléchie des APSA* » (Programme du collège, 2008). Cet impératif éducatif constitutif de la pratique scolaire des APSA suppose la possibilité de « *porter un regard critique sur les excès inhérents à la pratique de certaines formes d'activités, construire une opinion sur le sport, etc. Les élèves peuvent aussi commenter les performances des sportifs de haut niveau afin de devenir des spectateurs lucides et éclairés* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000). Etre cultivé, en philosophie, c'est être capable de lire, de comprendre et d'apprécier les grands textes philosophiques. Etre cultivé, en éducation physique et sportive, relève de la même exigence : être capable de pratiquer (grâce notamment à des techniques), mais aussi de comprendre et d'apprécier la pratique des activités sociales dominantes de notre société, qui sont essentiellement des pratiques sportives. Dans les activités morphocinétiques, il est possible de viser la construction d'un « *amateur critique du sport* » (D.Delignières, C.Garsault, Objectifs et contenus de l'EPS, in Revue EPS n°242, 1993) capable de reconnaître le beau, le juste, le difficile, le dangereux, l'expressif... Cet apprentissage suppose de solliciter, très tôt, l'activité de jugement et d'appréciation de l'élève pour qu'un jour il devienne capables de « *commenter les performances des*

sportifs de haut niveau afin de devenir des spectateurs lucides et éclairés » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000).

Ainsi en gymnastique sportive, dès le niveau 2 de compétences attendues du collège, les élèves sont amenés à construire eux-mêmes leur enchaînement, en confrontant leur motricité à un certain nombre de figures répertoriées et classées selon une échelle de difficulté « à partir d'un code construit en commun » (Programme du collège, 2008). Il s'agit bien d'une pratique scolaire, car le code choisi n'est pas le code FIG, même s'il doit s'en inspirer. Par ailleurs, les élèves peuvent aussi être impliqués dans les procédures d'évaluation, notamment lorsqu'elles sont formatives. A l'instar des modalités prévues pour l'évaluation au baccalauréat en acrosport ou en gymnastique, le rôle de juge peut même faire l'objet d'une évaluation certificative (sur trois points), selon la mesure de l'écart de notation avec le professeur. De proche en proche, ces procédures aident les enfants et adolescents à construire la logique des jugements de référence propre à ces activités, et à construire une expertise pour apprécier la difficulté, l'exécution et l'originalité d'une prestation, expertise qui leur permettra d'apprécier avec une autre culture d'approche le spectacle gymnique.

- Un élève cultivé est capable de faire fonctionner les APSA : Etre cultivé dans le domaine des activités physiques, sportives et artistiques ne se résume pas à la capacité d'agir avec efficacité dans ces activités, ni même à la capacité de comprendre et d'apprécier le spectacle sportif ou artistique : il s'agit aussi d'être capable de faire fonctionner, avec une relative autonomie, un nombre le plus élevé possible de ces activités. En offrant un réel pouvoir d'action aux élèves dans l'environnement des pratiques sociales (et des éventuels futurs loisirs sportifs), cette culture répond aussi aux impératifs d'une éducation corporelle réussie.

Faire fonctionner une activité suppose d'abord de pouvoir la pratiquer en toute sécurité. Dans cette perspective, un certain nombre de connaissances sont à acquérir : techniques corporelles (habiletés d'évitement et préventives face au risque), informations (règles de sécurité incontournables à vérifier avant la pratique, de type « check-list »), savoir faire sociaux (savoir communiquer entre un grimpeur et un assureur par exemple), et connaissances sur soi (perception de ses capacités).

Faire fonctionner une activité passe aussi par la possibilité de comprendre, d'appliquer, et de faire respecter son règlement. La culture en éducation physique et sportive suppose la maîtrise d'un certain nombre d'informations concernant les règles des différentes activités. Mais cette culture, pour engager l'élève vers de nouveaux pouvoirs, s'accompagne nécessairement aussi de techniques corporelles (les gestes de l'arbitrage, ou les placements-déplacements sur un terrain en sports collectifs), et de savoir-faire sociaux (communiquer, savoir se faire comprendre, se faire respecter).

Faire fonctionner une activité suppose aussi un certain nombre de connaissances sur les façons de s'échauffer avant la pratique physique. La culture dont il est ici question permet surtout aux enfants et adolescents de « s'approprier des principes de santé et d'hygiène de vie » (Programme du Collège, 2008). Elle concerne aussi, outre la compréhension et la maîtrise de l'échauffement, des techniques de récupération active ou de relaxation, voire des routines d'hydratation à l'effort, afin de savoir « répartir son effort dans l'activité, par exemple entre des phases d'effort et de récupération », et d'être capable de « réguler son niveau d'énergie pour aborder dans le calme d'autres situations » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000).

Cette capacité à faire fonctionner les différentes facettes des pratiques sociales suppose une pratique scolaire d'un certain type : une pratique où l'élève expérimente progressivement, de la sixième à la terminale, tous les rôles que suppose la prise en charge autonome de la pratique physique et sportive. Ainsi dans le cadre scolaire, l'enseignant appliquera des principes de dévolution de rôles (A. De Peretti, 1989) et de délégations de responsabilités au sein d'un espace de liberté strictement contrôlé, et progressivement élargi au cours du cursus. La sécurité sera progressivement prise en charge par les élèves eux-mêmes, l'arbitrage fera l'objet d'un apprentissage et d'un traitement didactique garant d'une progression, et les échauffements conduits individuellement ou collectivement avec des exigences adaptées...

Concernant l'arbitrage par exemple, en basket-ball, si en sixième les élèves seront responsables d'une seule règle dans le cadre d'un arbitrage multiple, en première un ou deux élève(s) de la classe pourront arbitrer une rencontre en sifflant toutes les règles essentielles.

Réponse à la problématique

« Ni l'éducation physique, ni le sport n'ont de valeur socialisante en soi, c'est par le biais d'une pédagogie active centrée sur le groupe que le sport pourra accéder au statut d'activité socialisante ». Cette citation de Jean Le Boulch (Face au sport, ESF, Paris, 1977) nous invite à refuser une conception trop simpliste, voire « magique », de l'impact éducatif des pratiques sociales.

Nous avons ainsi étudié que si les APSA peuvent être éducatives, elles doivent pour cela faire l'objet d'un enseignement particulier, enseignement conduit en fonction d'impératifs éducatifs que nous avons circonscrits autour de la culture, de l'autonomie, et de la lucidité. Les pratiques sociales sont donc aménagées par le filtre de l'enseignement, lequel va grossir ou minorer certaines caractéristiques pour les rendre assimilables par les

élèves, et surtout pour le rendre éducatives. C'est notamment le rôle du traitement didactique des activités, qui va extraire de ces pratiques leurs ferments éducatifs, et qui va permettre de manipuler les bonnes contraintes, c'est-à-dire celles qui vont déclencher les transformations attendues chez les élèves. Finalement, une pratique scolaire, c'est une pratique sociale qui est devenue éducative et adaptée aux enfants et aux adolescents : « *l'EPS est bien une discipline scolaire en ce sens qu'elle transforme, façonne, utilise à des fins d'éducation les pratiques sociales auxquelles elle prépare* » (L'éducation physique et sportive à l'école, in Education physique scolaire. Personne et société, Actes du colloque, Paris, 1997).

Pour autant, ce traitement didactique dont il a souvent été question veillera aussi à ne pas dénaturer les activités sociales de référence. C'est pourquoi nous retenons le principe de concilier impératifs éducatifs et respect de la logique interne des APSA, c'est à dire « *la carte d'identité de la pratique considérée, qui regroupe ses caractéristiques pertinentes les plus saillantes* » (Pierre Parlebas, Didactique et logique interne des APS, in Revue EPS n° 228, 1991). Le passage « *du savoir savant au savoir enseigné* » (Y.Chevallard, La transposition didactique, La pensée sauvage, Grenoble, 1985) est effectivement un impératif, mais celui de respecter les représentations sociales des élèves aussi, lesquelles conditionnent fortement l'attractivité des activités enseignées. C'est pourquoi en éducation physique, l'enfant doit pouvoir être éduqué grâce à des pratiques scolaires aménagées, mais il doit aussi avoir l'impression « *de faire du foot, de l'athlétisme, du tennis, etc.* ». Il s'agit de ne pas « *dévitaiser* » les pratiques sociales de leur substance culturelle.

Après les pratiques scolaires obligatoires, l'enjeu ultime est finalement de revenir librement aux pratiques sociales. Une pratique libre et autonome, mais une pratique éclairée et protégée, une pratique faite de nouveaux pouvoirs d'action « *en vue de poursuivre une pratique physique régulière hors de l'école et tout au long de la vie* » (Programme du collège, 2008).

Ouverture

Comme les pratiques sociales, les pratiques scolaires sont elles-aussi évolutives (O.Bessy, Nouvelles pratiques, sports de base, in Revue EPS n°227, 1991). Après le triptyque sports collectif, athlétisme, gymnastique caractéristique des activités dites traditionnelles (ou « *digitales* »), l'EPS a largement ouvert ses portes à d'autres APSA, dont certaines sont plus « *analogiques* » (A.Loret, Génération glisse, Ed. Autrement, Paris, 1995). A.Loret prédit même le cybersport pour demain, c'est-à-dire des « *pratiques sportives virtuelles* » susceptibles de « *recomposer totalement l'espace sportif* » : « *les leaders d'aujourd'hui que sont Nike, Reebok ou Adidas pourraient voir surgir des concurrents tout à fait inattendus qui ont pour nom : Sony, Microsoft, Sega ou encore Nintendo* » (L'intégration par le sport au risque de l'innovation sportive, in Dossier Sports et intégration n°51, 2003). Espérons que ces pratiques ne pénètrent jamais les pratiques scolaires de l'éducation physique et sportive.