

Contexte

Collège académie de Grenoble 550 élèves, quartier Echirolles. On note une certaine instabilité des enseignants en raison d'une ambiance de quartier assez lourde, bien que le collège ne soit pas classé difficile.

Cette instabilité rejaillit sur la dynamique des projets dans son ensemble. D'autre part, on observe également au sein des classes, une ambiance souvent peu sereine et fluctuante au fil de l'année. Cet inconfort influe sur l'engagement et les résultats plutôt moyens. Si les élèves au cycle 3 sont tous très dynamiques, voire trop, occasionnant parfois des conduites excessives et dangereuses, au cycle 4, la tendance se confirme pour certains garçons, mais pour la plupart la peur s'installe et on note une certaine apathie et une ambition plus que mesurées. Quelques chiffres en attestent : plus de 30% des élèves s'orientent en filière professionnelle ; le taux de réussites au DNB est inférieur à la moyenne nationale ; il y a au moins 2 redoublants par classe.

Programmation

6e	natation	bad	volley	co
5e	esc	Athle (course longue)	foot	Tt
4e	Esc	Athle (relais)	rugby	danse
3e	co	Athle (duathlon course lancer)	hand	acro
classe	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4

Sujet : Enseignant dans cet établissement, que proposeriez-vous pour permettre à tous les élèves de s'engager en toute sécurité dans les apprentissages ?

Vous justifierez vos arguments en vous appuyant sur les éléments du contexte et sur les documents relatifs à la sécurité donnés cet été.

Problématique

Dans ce collège à la population hétérogène au sein duquel certains élèves manifestent « des conduites excessives et dangereuses », alors que d'autres expriment « une certaine apathie » (fiche contexte), nous expliquerons comment faire de la sécurité une condition pour apprendre sans se mettre en danger, mais aussi un objet d'apprentissage. Nous montrerons que du format pédagogique à la compréhension des consignes en passant par la gestion du matériel, l'enseignant conçoit et contrôle un grand nombre de ses interventions afin de préserver l'intégrité des pratiquants en toutes circonstances. Nous soulignerons qu'une conception « moniste » de l'expérience corporelle l'amène aussi à considérer la sécurité psychologique, celle par laquelle l'apprenant refuse parfois de s'engager par crainte de fragiliser sa construction narcissique. Surtout, nous proposerons comment faire « déborder » la sécurité du cadre temporellement et spatialement restreint de la leçon d'EPS, en aidant les élèves à construire les compétences grâce auxquelles ils s'engageront de façon autonome et lucide dans la pratique des APSA, « ici et maintenant », mais aussi « ailleurs et plus tard ».

Plan détaillé

1. Les conditions d'enseignement pour que les élèves acceptent de s'engager, et le fassent sans se mettre en danger physiquement = tendre vers un niveau nul de risque objectif.
2. Les conditions d'enseignement pour que les élèves s'engagent en se sentant en sécurité psychologique dans la séance (image de soi favorable).
3. Apprendre en EPS à s'engager en toute sécurité dans la pratique des APSA = utiliser le risque (perçu) comme un « levier » pour savoir s'engager sans se mettre en danger (« *ne supprimons pas le risque, la sécurité des enfants en dépend* », P.Goirand, 2000).

Partie 1 : Les conditions d'enseignement pour que les élèves acceptent de s'engager, et le fassent sans se mettre en danger physiquement = tendre vers un niveau nul de risque objectif.

- 1.1. Adapter la difficulté des situations d'apprentissage et construire une progressivité didactique, avec une prise en compte de la diversité des élèves (et des élèves à profils particuliers).
- 1.2. La communication et la compréhension des consignes.
- 1.3. Se placer, se déplacer, observer, superviser, intervenir.
- 1.4. Le choix du format pédagogique, la gestion des groupes.
- 1.5. Les aspects logistiques : gestion du matériel notamment.
- 1.6. Se préparer à l'effort pour se préserver : l'échauffement.
- 1.7. Organiser la séance autour de temps faibles et de temps forts (faire tomber la « pression »), prendre le groupe en main, percevoir la fatigue des élèves.

Partie 2 : Les conditions d'enseignement pour que les élèves s'engagent en se sentant en sécurité psychologique dans la séance (image de soi favorable).

- 2.1 Installer les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise.
- 2.2 Atténuer le « poids » du regard des autres.
- 2.3 Le statut de l'erreur : comprendre ses erreurs pour mieux les accepter.
- 2.4 Avec des élèves à l'image narcissique fragile (les moins confiants) : leur proposer des situations de réussite immédiate et facilement identifiable.

Partie 3 : Apprendre en EPS à s'engager en toute sécurité dans la pratique des APSA = utiliser le risque (perçu) comme un « levier » pour savoir s'engager sans se mettre en danger (« ne supprimons pas le risque, la sécurité des enfants en dépend », P.Goirand, 2000).

- 3.1 Connaitre et appliquer des « règles d'or » : impliquer les élèves dans le « contrôle » de la sécurité.
- 3.2 Construire pour les intégrer dans son répertoire des habiletés préventives et d'évitement face au risque.
- 3.3 La perspective la plus éducative : savoir prendre des risques, c'est à dire apprendre la gestion du risque (= apprendre à faire des choix judicieux).
- 3.4 Le savoir nager comme prérequis sécuritaire d'un engagement dans les pratiques aquatiques et nautiques.
- 3.5 Apprendre à renoncer.

« L'idée centrale de toute démarche commune aux APPN est donc de permettre d'éduquer les élèves, futurs citoyens pratiquant les sports de nature, à la prise de risque subjective, calculée et réfléchie. Elle suppose que les élèves puissent être confrontés à des situations présentant un risque subjectif réel dans des conditions de sécurité optimale précisées par des recommandations dans la présente circulaire » (Exigence de la sécurité dans les activités physiques de pleine nature dans le second degré, Circulaire n° 2017-075 du 19-4-2017).

« Zoom » sur l'argument 1.1 : Adapter la difficulté des situations d'apprentissage et construire une progressivité didactique, avec une prise en compte de la diversité des élèves (et des élèves à profils particuliers).

S'engager en sécurité dans la pratique des APSA, c'est être confronté à des contraintes adaptées à ses ressources, notamment à ses capacités de maîtrise corporelle : « à l'origine des accidents figurent souvent des tâches ou exercices insuffisamment adaptés aux possibilités de réalisation des élèves » (Risques particuliers à l'enseignement de l'EPS et au sport scolaire Circulaire n°2004 du 13 juillet 2004). Les élèves en effet peuvent se mettre en danger lorsqu'ils sont confrontés à des exigences surréalistes, ou lorsqu'ils ne maîtrisent pas les prérequis pour agir en préservant leur intégrité physique, surtout ceux qui sont « très dynamiques, voire trop, occasionnant parfois des conduites excessives » (fiche contexte). Cela peut être le cas par exemple en acrosport, lorsque l'enseignant propose des figures avec des portés complexes, alors que les élèves n'ont pas encore intégré dans leur répertoire les postures pour lever, porter, projeter, rattraper en toute sécurité (placement du bassin, positionnement des appuis à l'aplomb de la charge, fixation de la colonne vertébrale notamment). De plus, les tâches qui sont perçues comme trop difficiles par les élèves risquent de freiner leur engagement, voire de les décourager : les modèles théoriques de l'expectation / valence (Atkinson, 1957, Vroom, 1967) expliquent que sans espérance de réussite dans la tâche, l'apprenant renonce. Le niveau d'effort consenti dans une situation d'apprentissage évolue selon une courbe en U inversé avec la perception de la difficulté (Nicholls, 1989) : une tâche trop facile perd sa valeur et son attractivité, mais une tâche trop difficile inhibe les attentes de succès. Ce risque d'un découragement possible se pose surtout au cycle 4, le contexte précisant qu'« on note une certaine apathie et une ambition plus que mesurées ». La sécurité, comme l'engagement (au sens d'effort consenti) supposent donc une difficulté optimale (J.-P.Famose, *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, INSEP, Paris, 1991). Mais cet ajustement est difficile en raison de la diversité des élèves, laquelle se renforce à la période de l'adolescence (A.Braconnier, D.Marcelli,

Commenté [RL1]: Le lien avec la commande du sujet doit apparaître clairement dès le début de l'argument. Pour être le plus explicite possible, le mieux est de manipuler les concepts clés du libellé.

Commenté [RL2]: Une référence aux textes officiels peut faire monter le curseur à l'intérieur du bandeau : ici la circulaire de 2004 sur la sécurité.

Commenté [RL3]: Pour éviter le caractère un peu « ancien » des références ici présentées, il est possible de proposer un autre type de référence, beaucoup plus récente, mais qui n'est plus « de première main » : F.Cury, P.Sarrazin, *Effort et buts d'accomplissement*, in L'effort, coordonné par D.Delignières, Ed. Revue EPS, Paris, 2000.

Commenté [RL4]: Après avoir annoncé l'idée de l'argument, il faut la démontrer. La profondeur de traitement de la démonstration repose sur la richesse des liens pour expliquer simplement et convaincre le correcteur. Les références au contexte et les références d'auteurs font monter le curseur.

Commenté [RL5]: L'argumentation s'enrichit ici en se centrant surtout sur la dimension motivationnelle de l'engagement. Car pour s'engager en sécurité, il faut d'abord accepter de mobiliser ses ressources.

L'adolescence aux mille visages, Ed. Universitaires, Paris, 1988) : « il n'est nul besoin de démontrer aux enseignants que leurs classes sont hétérogènes » (M.Pieron, *Pédagogie des APS*, Ed. Revue EPS, Paris, 1992). C'est pourquoi en matière de sécurité aussi, « l'hétérogénéité des classes appelle inéluctablement la diversification des pédagogies » (A.Prost, *Eloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985). Dans ce collège, cette prise en compte de la diversité est surtout sensible au cycle 4, car alors que certains garçons confirment « des conduites excessives et dangereuses », pour d'autres adolescents « la peur s'installe et on note une certaine apathie et une ambition plus que mesurées ».

Commenté [RL6]: Pour les références d'auteurs, il est acceptable de se contenter du nom et de l'année : ici (M.Piéron, 1992).

Dans l'activité rugby avec une classe de quatrième, l'enseignant vise surtout les attendus de fin de cycle « réaliser des actions décisives en situation favorable afin de faire basculer le rapport de force en sa faveur ou en faveur de son équipe » et « adapter son engagement moteur en fonction de son état physique et du rapport de force » (Programme d'EPS pour le cycle 4, BO Spécial n°10 du 19 novembre 2015). La prise en compte de la diversité à des fins d'engagement en toute sécurité suppose d'abord la constitution d'équipes selon « les différences interindividuelles qui résultent (...) des écarts de poids, de taille, d'âge » car les « déplacements peuvent entraîner chocs et collisions » (Risques particuliers à l'enseignement de l'EPS et au sport scolaire, Circulaire n°2004 du 13 juillet 2004). Ensuite à l'échelle de la séquence, l'enseignant règlera le « curseur » de la vitesse de déplacement en fonction des capacités de maîtrise des élèves : il limitera les courses rapides au début par des espaces rigoureusement circonscrits, notamment en largeur (jeu groupé), puis en fonction de la maîtrise de ses élèves (contacts acceptés, action sur le porteur sans faire mal et sans se faire mal), il « ouvrira » très progressivement les espaces latéraux pour aller aussi vers la possibilité d'un jeu déployé.

Commenté [RL7]: La réflexion gagne encore en profondeur de traitement (pensée complexe) en soulignant que la question de l'adaptation suppose forcément une prise en compte de la diversité.

Commenté [RL8]: Cette diversité est ici explicitement référée au contexte de ce collège.

Néanmoins il est très difficile pour l'enseignant de proposer à chaque apprenant une pédagogie strictement à sa mesure, avec des tâches toujours adaptés à chacun de façon optimale : « la variété du groupe des pratiquants est trop complexe pour le praticien. Sa volonté de conscience des identités le place face à trop d'informations dont il n'a pas les moyens structurels de traitement » (G.Mons, *Pédagogie différenciée, différenciation pédagogique, pédagogie de la différenciation : émergence des limites d'une notion novatrice*, in *Méthodologie et didactique de l'EPS*, AFRAPS, 1989). C'est pourquoi dans le cadre d'une prise en charge active de sa propre sécurité (voir 3^e partie), les élèves doivent être de plus en plus, à l'échelle du parcours de formation, mis en situation de choisir eux-mêmes leur propre niveau de difficulté.

Commenté [RL9]: L'illustration doit être la plus précise et la plus concrète possible. Indiquer les compétences générales, les attendus de fin de cycle, ou les compétences visées pendant le cycle est un vrai plus. Surtout, l'exemple doit porter sur l'idée principale de l'argument.

Commenté [RL10]: Une nuance peut être proposée à la fin de l'argument. Elle aussi fait monter le curseur car la présence d'un « mais » démontre souvent la lucidité du candidat (les choses ne sont jamais aussi simples...).

Commenté [RL11]: La nuance peut être complétée par un « rebond », pour ne pas rester sur la constatation d'une limite ou d'un problème.