

Sujet : "Les savoirs moteurs, ancrés dans des pratiques culturelles issues des ASPA, sont toujours au cœur de l'enseignement de l'EPS. Ces savoirs ne s'opposent pas aux autres acquisitions visées en EPS mais sont imbriquées à celles-ci" (V. Debuchy, *Les nouveaux programmes d'EPS*, in Revue EPS n°372, 2016).

« Développer sa motricité et construire un langage du corps » (CG n°1, programme collège cycle 3 et 4, BO spécial n°11, 26 novembre 2015).

Comment l'enseignant d'EPS dans cet établissement, peut-il aider les élèves, même "les plus éloignés de la pratique physique et sportive", à accéder à cette compétence générale ?

A partir d'exemples concrets, vous justifierez votre prise de position et illustrerez vos propositions en vous appuyant, en tant que de besoin, sur les données contextuelles proposées en annexe.

Contextualisation 1

La motricité n'est pas seulement ce qui conditionne l'efficacité dans les Activités Physique Sportives et Artistiques. Elle est aussi ce qui permet de nous mouvoir et de nous déplacer, d'effectuer les actes simples ou complexes de notre vie quotidienne, d'accomplir des gestes professionnels ou de s'épanouir dans des loisirs corporels, et plus généralement d'affirmer notre présence dans le monde. On comprend alors aisément pourquoi elle peut faire l'objet d'une intervention à des fins éducatives.

C'est pourquoi nous étudierons comment dans ce collège l'enseignant conçoit et met en œuvre un enseignement permettant à tous les élèves, malgré leurs différences, de « développer leur motricité et construire un langage du corps » (CG1).

Contextualisation 2

Ramper, marcher, courir, faire du vélo, lancer et attraper des objets sont des conquêtes emblématiques du développement de la motricité chez l'enfant. Les possibilités d'apprentissage moteur que permet la plasticité neuronale ouvrent d'immenses possibilités d'adaptations à l'environnement physique, à tous les âges de l'existence. Mais pour cela il faut vivre des expériences, des expériences qui impliquent la mise en jeu concrète d'une activité corporelle.

C'est pourquoi nous expliquerons quelles expériences motrices doivent vivre les élèves de ce collège pour « développer leur motricité et construire un langage du corps » (CG1).

Contextualisation 3

Alors que l'Organisation Mondiale pour la Santé (OMS) recommande pour les jeunes âgés de 5 à 17 ans au moins 60 minutes par jour d'activité physique d'intensité modérée à soutenue, « pour la très grande majorité des fédérations, le décrochage se fait autour des 11-12 ans ce qui correspond, en général, à l'entrée des enfants au collège » (Le sport, d'abord l'affaire des jeunes, INJEP n°1, 2017).

Comme les enjeux liés à la sédentarité se jouent en partie à la période sensible de l'adolescence, et notamment au collège, nous montrerons comment concevoir et mettre en œuvre une EPS qui « fait bouger » les élèves, en vue notamment de les aider à construire la première compétence générale, « développer sa motricité et construire un langage du corps », sans oublier les autres compétences avec lesquelles elle est intimement imbriquée.

Définition des concepts clés

« La motricité est l'ensemble des mécanismes permettant à un organisme de se mouvoir ainsi que l'étude des fonctions produisant le mouvement » (Y. Vanpouille, *Corps, conduite motrice et connaissance : un paradigme phénoménologique holistique du corps en situation*, Thèse de doctorat, 2008). Ces fonctions impliquent à la fois le système nerveux et le système locomoteur.

« Développer sa motricité et construire un langage du corps » est la compétence générale qui correspond au premier domaine du socle pour la scolarité obligatoire : « les langages pour penser et communiquer » (Socle Commun de Connaissances, et Compétences, et de Culture, 2015). Cette compétence renvoie à la transformation quantitative et qualitative des façons habituelles de faire. Cet enrichissement suppose la construction de nouveaux pouvoirs d'action qui accroissent la disponibilité motrice et l'aisance corporelle dans des environnements physiques variés. Ces pouvoirs moteurs permettent de mettre ses intentions en action pour « savoir faire des choses », des choses concrètes qui permettent d'être plus efficace. Concrètement, développer sa motricité, c'est pour les élèves maîtriser de nouvelles techniques motrices : un dégage au badminton, un salto en gymnastique sportive, un shoot en course au basket-ball, un fosbury en athlétisme, etc. Enrichir sa motricité renvoie également au développement moteur, et particulièrement à l'amélioration des qualités physiques. Courir plus vite et/ou plus longtemps, être plus souple, plus fort, mieux coordonné sont des capacités qui confèrent une grande efficacité aux conduites motrices. Enfin enrichir sa motricité, c'est avoir construit de nouveaux repères

pour contrôler ses mouvements dans des situations de plus en plus inhabituelles : des repères vestibulaires, proprioceptifs, kinesthésiques. Ces repères permettront la maîtrise de nouveaux équilibres et le contrôle nouvelles postures pour s'économiser, se préparer à l'action, ou agir en sécurité.

Mais la CG1 ne concerne pas que le corps performant : le corps expressif doit permettre « *par le partage, de donner un sens émotionnel au monde* » (T.Tribalat, 2005). Construire un langage du corps, c'est faire du mouvement l'objet d'une création et d'une interprétation pour le rendre symbolique et signifiant pour soi et pour les autres, et faire partager des émotions. Ce corps expressif et créatif se retrouve particulièrement dans les APSA du champ d'apprentissage « s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique », qui sont représentées dans ce collège par les arts du cirque, la danse, et la gymnastique (contexte). Dans ces activités, la maîtrise motrice et l'efficacité technique sont au service des intentions, des émotions, mais aussi de la virtuosité et du beau.

Aider les élèves, c'est la définition même de l'enseignement, car enseigner, ce n'est pas faire apprendre, c'est aider à apprendre (P.Meirieu, *Apprendre, oui mais comment*, ESF, Paris, 1987). Nous présenterons donc les procédures d'enseignement (ou les interventions) qui permettent à tous les élèves de construire de nouveaux pouvoirs moteurs pour développer leur motricité et s'exprimer avec leur corps. Mais comme le principe même de l'enseignement est de s'adresser à tous et de laisser personne sur la touche en « prenant en compte la diversité des élèves » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013), nous expliquerons comment proposer des voies différencier pour que tous et toutes puissent améliorer leur aisance motrice, d'autant que dans ce collège le premier axe du projet d'établissement est de « prendre en charge l'ensemble des élèves quel que soit leurs profils » (contexte). C'est l'esprit de la loi de Refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 qui insiste sur la nature inclusive de l'école, et sur la lutte contre les discriminations. Concernant particulièrement la CG1, les élèves les plus éloignés de la pratique physique et sportive sont ceux dont la vie physique est la plus sédentaire, sans participation à des loisirs physiques et sportifs, mais aussi ceux qui sont régulièrement dispensés en EPS (notamment au cycle 4, contexte), et ceux qui présentent un handicap (élèves en fauteuil, élève autiste, élèves déficient visuel et déficient auditif, contexte). La prise en compte de la diversité suppose des procédures pour différencier la pédagogie, non pas pour que tous les adolescents construisent les mêmes pouvoirs moteurs, mais pour que chacun puisse réussir à son niveau et « *approfondir ses talents* » (circulaire de rentrée, 2018). Nous expliquerons qu'un enseignement conduit par un principe d'égalité des chances n'implique pas forcément une égalité de traitement car « inclure », c'est parfois « différencier ».

Questionnement (trop long, mais il y a en réalité quatre questions principales)

Comment prévenir l'éternel débutant en EPS ? C'est-à-dire comment éviter que certains élèves n'apprennent rien de significatifs, ne gagnent pas en efficacité motrice, et au final développent à l'égard de la pratique des APSA de la résignation voire de l'anxiété ?

Quelles contraintes spécifiques faut-il aménager dans la pratique diversifiée des APSA pour espérer développer la motricité de façon complète et équilibrée ? Comment régler le curseur de ces contraintes afin que cela ne soient pas toujours les « meilleurs » qui puissent connaître la satisfaction de réussir dans la pratique et de maîtriser de nouvelles habiletés motrices ? C'est quoi pour les élèves à profils particuliers développer leur motricité ?

Comment diversifier les « chemins » de la réussite motrice en EPS ? Pourquoi pour cela faut-il aussi accorder une place au corps artistique et sensible, et pas seulement au corps performant ?

Comment imbriquer le moteur et le méthodologique (V.Debuchy, 2016) pour offrir des expériences motrices suffisamment riches modifiant en profondeur les manières habituelles de faire, et en même temps pour installer les conditions d'un engagement lucide dans la pratique ?

Problématique 1 (simple mais claire et bien dans le sujet : inspirée de la proposition de Marvin Barroso)

Dans ce collège ayant en son sein des « élèves aux besoins éducatifs particuliers » (S4c, 2015), en difficulté « surtout dans la réalisation motrice » (contexte), nous défendrons l'idée selon laquelle l'enseignant d'EPS, tout en « prenant en compte la diversité des élève » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013), amène tous les collégiens vers des apprentissages moteurs « imbriqués » dans des acquisitions méthodologiques et sociales, et/ou facilités par ces dernières, en vue de favoriser l'adaptabilité motrice sans laquelle il n'y a pas de citoyen « physiquement éduqué » (Programmes de l'EPS 2009, 2010, 2015).

Problématique 2 (centrée sur les conditions pour développer sa motricité)

En partant du principe que l'EPS fait « *apprendre par corps* » (S.Faure, 2000), nous montrerons que pour « développer sa motricité et construire un langage du corps », il faut vivre des expériences corporelles nouvelles et variées dans une pratique à la fois diversifiée et cohérente des APSA. Ces expériences doivent être vécues dans certaines conditions d'interaction avec le milieu : il ne suffit pas d'agir pour se transformer. C'est pourquoi nous expliquerons comment l'enseignant s'inspire des conditions de transformation de la motricité afin de « pré-orienter » la nature des expériences que vivent les élèves dans les séances d'EPS. Ces conditions

concernent particulièrement la confrontation à des contraintes adaptées qui « activent » les processus auto-adaptatifs de transformation, mais aussi la consistance de la pratique physique et sportive sur un temps long, ainsi qu'un enseignement qui fait des choix pour éviter l'éparpillement et prévenir l'écueil de l'éternel débutant. Notre réflexion respectera le caractère « incorporé » des compétences, car celles-ci « *intègrent différentes dimensions (motrice, méthodologique, sociale)* » (Programme de l'EPS pour la scolarité obligatoire, 2015) : une motricité enrichie qui permet de construire un citoyen « *physiquement éduqué* » (*ibid.*), c'est aussi une motricité raisonnée et plus lucide.

Problématique 3 (centrée sur l'adaptabilité motrice)

Nous montrerons que l'EPS est une discipline « à part entière », mais aussi « entièrement à part » (A.Hébrard, Actes du colloque AEEPS, 1993) car elle mobilise une activité corporelle et elle place la motricité au centre de son enseignement. Si l'École d'aujourd'hui vise l'adaptabilité des futurs citoyens, une adaptabilité incarnée par leur capacité à résoudre des tâches complexes (S4C, 2015), nous nous attarderons particulièrement dans ce devoir sur l'adaptabilité motrice. C'est pourquoi nous expliquerons comment aider tous les élèves à construire une motricité plus riche, plus diversifiée, plus sensible et expressive, plus adaptable et flexible, mais aussi une motricité raisonnée et lucide. En « prenant en charge l'ensemble des élèves quel que soit leurs profils » (axe 1 du projet d'établissement), nous proposerons des voies différenciées de réussite car la CG1, comme toutes les compétences, peut se construire selon différentes configurations de ressources. Ainsi l'efficacité et l'adaptabilité motrice ne sont pas réservées aux plus « sportifs », mais partagées par tous les garçons et toute les filles, même ceux ou celles présentant un handicap.

Problématique 4 (plus engagée)

En partant du principe que « *le corps de l'Homme est naturellement conçu pour bouger* » (R.Lepers, *Activité physique, pourquoi bouger ?*, INSERM, Le magazine n°41, 2018), nous expliquerons qu'« aider les élèves à développer leur motricité et construire un langage du corps » suppose d'abord et avant tout que tous les élèves s'engagent physiquement en EPS. Comme la motricité ne se développe qu'à la condition d'avoir été suffisamment sollicitée, nous montrerons que les APSA offrent de multiples occasions de perturber les conduites motrices en vue d'enrichir les façons habituelles de faire. Dans un contexte global marqué par un fort décrochage de la pratique physique dès le début de l'adolescence (INJEP, Analyse et synthèse n°1, 2017), renforcé par un contexte local caractérisé par une forte hétérogénéité, nous tracerons les contours d'une EPS qui ne s'adresse pas qu'aux « sportifs », mais qui permet à tous et à toutes de progresser à son niveau, en obtenant des progrès débouchant sur de véritables pouvoirs moteurs. Au-delà d'une efficacité accrue dans les pratiques physiques, ces pouvoirs permettront à chacun d'être plus à l'aise dans sa vie quotidienne, en plus de participer à la préservation de sa santé.

Problématique 5 (qui prend en compte le caractère « imbriqué » des compétences)

En partant du principe que les compétences « *intègrent différentes dimensions (motrice, méthodologique, sociale)* » (Programme de l'EPS pour la scolarité obligatoire, 2015), nous défendrons l'idée selon laquelle le professeur d'EPS d'enseigne pas « séparément » les compétences générales : il les intègre, mais toujours dans et autour des actions motrices. Car ce qui confère du sens à la réussite en EPS, ce qui stimule l'intérêt des élèves, ce qui renforce leur confiance en soi, c'est la possibilité de « faire » des choses très concrètes, de réussir de nouvelles techniques, de maîtriser de nouveaux mouvements... pour utiliser un corps sans entrave, un corps plus « libre » capable de faire, de s'exprimer, voire de créer... Pour cela nous montrerons que l'enseignant « règle » le curseur de la stabilité et de la nouveauté. Car pour éviter l'éternel débutant et intégrer des gestes stabilisés dans chaque répertoire, il faut être confronté à de la stabilité, mais pour viser l'adaptabilité à des situations nouvelles, il faut aussi de la richesse et de la variété.

Les propositions de plans :

Plan 1 : autour des trois principales conditions pour aider les élèves à construire la CG1

- ◇ Partie 1 : proposer une grande variété d'expériences motrices et de riches interactions avec l'environnement physique, et organiser dans l'environnement des APSA des contraintes adaptées aux ressources individuelles car développer sa motricité et s'exprimer avec son corps supposent de perturber la motricité habituelle
- ◇ Partie 2 : assurer les conditions d'un temps d'engagement moteur élevé dans la séance et inscrire les apprentissages moteurs et le développement des ressources sur le temps long en évitant l'éparpillement et l'inconstance car développer sa motricité et s'exprimer avec son corps supposent un engagement moteur important
- ◇ Partie 3 : lire les conduites motrices des élèves et interpréter leurs difficultés car « faire progresser » les élèves sur le plan moteur suppose de partir de ce qu'ils font en prenant en compte les différences.

Plan 2 : autour de ce qu'il faut apprendre pour construire la CG1

- ◇ Partie 1 : construire la CG1 en maîtrisant des techniques corporelles efficaces, diversifiées, et adaptables
- ◇ Partie 2 : construire la CG1 en améliorant les facteurs de l'efficacité motrice (qualités physiques)
- ◇ Partie 3 : construire la CG1 en faisant du corps un vecteur expressif d'intentions et d'émotions.

Plan 3 : autour des « qualités » de la motricité au centre de la CG1

- ◇ Partie 1 : la CG1 suppose une motricité riche pour constituer un large répertoire moteur
- ◇ Partie 2 : la CG1 suppose une motricité flexible pour être capable de s'adapter à de nombreuses situations
- ◇ Partie 3 : la CG1 suppose une motricité expressive pour être capable de communiquer des intentions et des émotions.

Plan 3' : variante autour des « qualités » de la motricité au centre de la CG1

- ◇ Partie 1 : la CG1 suppose une motricité riche et flexible pour être capable de s'adapter à de nombreuses situations
- ◇ Partie 2 : la CG1 suppose une motricité expressive pour être capable de communiquer des intentions et des émotions
- ◇ Partie 3 : la CG1 suppose une motricité raisonnée et lucide pour être capable de faire des choix judicieux face aux situations motrices sans se mettre en danger et au-delà pour savoir soi-même enrichir sa motricité.

Plan 4 : autour des modèles théoriques de l'apprentissage moteur (plan difficile car il suppose une très bonne maîtrise des présupposés théoriques de ces modèles)

- ◇ Partie 1 : aider les élèves à développer leur motricité et construire un langage du corps à partir de procédures qui s'inspirent du paradigme cognitiviste de l'apprentissage moteur
- ◇ Partie 2 : aider les élèves à développer leur motricité et construire un langage du corps à partir de procédures qui s'inspirent du paradigme écologique de l'apprentissage moteur
- ◇ Partie 3 : aider les élèves à développer leur motricité et construire un langage du corps à partir de procédures qui s'inspirent du paradigme socioconstructiviste de l'apprentissage moteur.

Plan 5 : autour de l'imbrication du moteur, du méthodologique, et du social (attention : pour ne pas être hors-sujet, la réflexion doit toujours placer au centre de ce qu'il faut apprendre les apprentissages moteurs)

- ◇ Partie 1 : la CG1 se construit dans la confrontation à des problèmes moteurs et en prenant en compte les difficultés motrices de chaque apprenant
- ◇ Partie 2 : la CG1 se construit grâce à des méthodes efficaces pour transformer ses façons habituelles de faire (CG1 en relation avec la CG2 et la CG4)
- ◇ Partie 3 : la CG1 se construit grâce à des interactions sociales qui aident chaque pratiquant à enrichir son répertoire moteur (CG1 en relation avec la CG3).

**Plan détaillé autour de la proposition de plan n°1
= autour de trois principales conditions pour aider les élèves à construire la CG1**

**Votre travail = choisir les arguments que vous trouvez pertinents et les rédiger en les illustrant
+ lire attentivement les 3 blocs complètement rédigés (les « résumer » si nécessaire)**

Partie 1 : proposer une grande variété d'expériences motrices et de riches interactions avec l'environnement physique, et organiser dans l'environnement des APSA des contraintes adaptées aux ressources individuelles car développer sa motricité et s'exprimer avec son corps supposent de perturber la motricité habituelle.

- **Argument 1 :** développer sa motricité suppose d'enrichir son répertoire moteur avec de nombreuses techniques, équilibres, postures, et qualités physiques pour agir efficacement dans l'environnement. Cet élargissement suppose que chaque élève soit en situation de vivre une grande richesse d'expériences motrices dans des environnements variés. L'EPS doit donc confronter la motricité des élèves à un panel d'APSA suffisamment diversifié et représentatif de la richesse des relations à l'environnement physiques pour accroître la réussite de l'élève dans des contextes de pratique diversifiés. Car enrichir la

motricité, ce n'est jamais la « spécialiser » ou la circonscrire à des types particuliers de relations au milieu. La recherche d'un corps polyvalent et adaptable suppose que les élèves puissent expérimenter différents types de rapport au corps en EPS : un corps performant, mais aussi un corps sensible et expressif, un corps acrobatique, un corps coopératif, un corps géré et entretenu...

→ l'exemple pourra ici porter sur la « rééquilibration » de la programmation de ce collègue qui au cycle 4 néglige les APSA du champ d'apprentissage 2, au profit des APSA du champ 4.

- **Argument 2 :** néanmoins il ne suffit pas de « vivre » des expériences motrices pour enrichir sa motricité et construire la CG1. Ce que propose l'enseignant dans la pratique des APSA doit venir perturber les façons habituelles de faire car apprendre ou se développer ce n'est pas faire « comme d'habitude ». C'est en cela que l'enseignement dépasse l'animation : l'expertise du professeur qui souhaite favoriser les apprentissages moteurs réside dans sa capacité à trouver et à régler la bonne contrainte, celle qui va activer les processus auto-adaptatifs qui alimentent les progrès. Les APSA des différents champs d'apprentissage « contraignent » de façon spécifique la motricité habituelle : par exemple la gymnastique sportive sollicite une motricité « *plus renversée, plus tournée, plus manuelle, plus aérienne* » (P.Goirand 1986) que la façon quotidienne de se mouvoir.
- **Argument 3 :** pour développer sa motricité, il faut la mobiliser suffisamment. Il n'est pas possible de d'enrichir le répertoire moteur des adolescents et développer leurs ressources motrices sans les solliciter un minimum et sans perturber de façon répétée les façons habituelles de faire. Le déclenchement des processus auto-adaptatifs suppose en effet une contrainte imposée à la motricité. → voir « zoom ».
- **Argument 4 :** une motricité suffisamment développée, c'est une motricité capable de s'adapter à des situations nouvelles pour plus d'aisance corporelle. L'adaptabilité motrice suppose des techniques motrices stables, mais aussi flexibles et plastiques. Pour cela elles doivent être construites en conditions d'apprentissage variables (Buekers, 1995), et elles doivent contribuer à apporter des réponses efficaces dans des situations complexes ou inédites. Disposer de pouvoirs moteurs adaptables et flexibles dans son répertoire, c'est manifester une forme d'« *intelligence motrice* » (A.Piron, *Apprentissage moteur et intelligence motrice*, in Revue EPS n°329, 2008).
- **Argument 5 :** la première compétence générale est une déclinaison du domaine du socle « *Des langages pour penser et communiquer* » (S4C, BO n°17 du 23 avril 2015). Enrichir la motricité, c'est aussi utiliser le corps pour s'exprimer dans les APSA, notamment grâce aux activités qui apprennent aux élèves à « *s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique* » (CA3, Programme d'EPS pour la scolarité obligatoire, 2015). Raccrocher les élèves « les plus éloignés de la pratique physique et sportive » à une vie corporelle active et épanouie, c'est aussi « *éviter de consacrer une part trop importante de la formation des élèves à une motricité d'effectuation centrée, par ses motifs d'agir, sur la performance et la compétition* » (T.Tribalat, Forum international de l'Éducation physique et du Sport, 2005). → voir « zoom ».

« Zoom » sur l'argument 1.2

Pour développer sa motricité, il faut la mobiliser suffisamment. Il n'est pas possible de développer les ressources motrices sans les solliciter un minimum : le développement suppose en effet « *un niveau d'investissement permettant la mise à contribution suffisante des processus et des ressources engagés par le sujet* » (J.-P.Famose, 1995). Selon le principe de surcharge (Platonov, 1984), l'organisme ne se développe qu'à la condition d'avoir été suffisamment sollicité, et surtout perturbé. Le développement de la consommation maximale d'oxygène par exemple suppose des intensités de travail idéalement supérieures à 90% de la VMA (G.Baquet, S.Berthoin, S.Ratel, *Exercices et performances aérobies chez l'enfant*, in L'endurance, sous la direction de G.Millet, Ed. Revue EPS, Paris, 2006). Il n'est donc pas possible d'enrichir le répertoire moteur des adolescents sans perturber de façon répétée leurs façons habituelles de faire. Le déclenchement des processus auto-adaptatifs suppose en effet une contrainte imposée à la motricité : « *la perturbation, la contradiction constituent l'élément moteur du développement et des apprentissages* » souligne Jean Piaget (*Psychologie*, Paris, Gallimard, collection La pléiade, 1987). Donc pour aider les élèves à enrichir leur motricité, il est nécessaire de concevoir un milieu qui « résiste » à l'expression de leur activité motrice « habituelle ». Les APSA proposées dans ce collège offrent de très nombreuses occasions pour « contraindre » la motricité quotidienne en vue de la développer : il faut faire plus vite, plus longtemps, plus précis, être plus adroit, plus acrobatique, plus expressif, maîtriser différentes actions en même temps, lire pour s'adapter aux caractéristiques spatiotemporelles du milieu, ou encore savoir se déplacer dans un milieu inhabituel rompant avec les repères quotidiens...

Toute la difficulté pour l'enseignant est de « *prendre en compte la diversité des élèves* » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013), surtout dans cet établissement au sein duquel « le niveau moteur est hétérogène » (contexte). Les élèves non sportifs, ceux qui passent des

heures derrière leur console, mais aussi les élèves à profils particuliers doivent, en EPS, trouver leur « dose » minimum de mouvement, celle qui leur permet de se développer physiquement.

En classe de 5^{ème} de ce collège, le choix de l'activité Arts du cirque en séquence 1 s'inscrit parfaitement dans l'axe premier du projet de classe qui est de « renforcer l'aisance corporelle » (contexte). Cette APSA offre en effet de multiples occasions pour enrichir la motricité habituelle : construire de nouvelles coordinations et dissociations segmentaires, de nouvelles manipulations, de nouveaux équilibres, de nouvelles acrobaties, mais aussi améliorer la conscience du corps dans l'espace, et développer les sens qui contrôlent finement le mouvement... De plus, ces formes corporelles sont mises au service de la communication d'intentions et d'émotions afin de « mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer composer et interpréter une séquence artistique ou acrobatique » (Programmes pour le cycle 4, 2015), répondant ainsi de façon originale aux deux « directions » de la première compétence générale.

En classe de cinquième, les niveaux de maîtrise motrice sont en général très hétérogènes : certains élèves sont encore dans la phase d' « âge d'or » des apprentissages moteurs, alors que quelques-uns en avance pubertaire connaissent une maladresse transitoire au moment du pic de croissance (C.Assaiante, 2011). Cette hétérogénéité se renforce encore par la sédentarité d'une dizaine d'élèves qui « ne pratiquent pas de sport en dehors du collège » (contexte).

Pour viser une grande richesse d'expériences motrices à partir d'un temps d'engagement moteur élevé dans la séance, l'enseignant organise l'enseignement des trois familles circassiennes : le jonglage, les équilibres précaires, et l'acrobatie. Dans la famille jonglage, il fait travailler les élèves avec trois objets simultanément, en écartant la possibilité de jongler avec un quatrième objet afin de renforcer et stabiliser les acquisitions. Mais pour prendre en compte les niveaux différenciés de maîtrise motrice des adolescents, il met en place des ateliers de jongle avec des objets différents en poids, en taille, en forme, en consistance, comme des foulards, des balles, des anneaux, ou encore des chapeaux. Il utilise aussi des objets usuels comme des chasubles, des volants de badminton, ou des balles de tennis de table. Pour les plus habiles, les jonglages avec combinaison d'objets différents font monter le curseur de la complexité. Cette variété permet d'offrir à chaque élève un jonglage « à sa mesure » pour favoriser les progrès par maîtrise successive, et pour éviter les échecs répétés qui conduisent à la résignation. Par ailleurs les répétitions en conditions variables ont l'avantage de développer une véritable flexibilité technique (Buekers, 1995), en vue de la mettre ensuite au service des émotions. En jouant sur l'amplitude, la vitesse, ou la fluidité des actions, il sera possible en effet de construire un numéro au service d'une visée artistique.

Si cette déclinaison des façons de jongler convient parfaitement à l'élève déficient auditif (qui peut contrôler les jonglages par ses seules informations visuelles), l'élève déficient visuel s'engagera surtout dans les ateliers d'équilibres précaires, ceux-ci lui permettant d'améliorer le traitement des informations kinesthésiques pour mieux se percevoir dans l'espace (et ainsi apprendre à contrôler sa motricité sans la vision). Quant à l'élève autiste, il apprendra à s'ouvrir aux autres en étant pleinement intégré dans le projet artistique collectif : s'exprimer avec son corps étant souvent plus facile pour lui que de s'exprimer avec des mots. Ce type de travail « inclusif » aide les élèves à « accepter le travail de groupe quelle que soit la composition de celui-ci » (axe du projet, contexte), pour « travailler » en même temps la compétence « agir avec et pour les autres, en prenant en compte les différences » (Programme d'EPS pour le cycle 4). Comme le précise C. Debuchy (2016), les acquisitions motrices, méthodologiques et sociales en EPS ne sont pas sollicitées « séparément », elles sont au contraire toujours intégrées aux actions motrices.

« Zoom » sur l'argument 1.4

La première compétence générale est une déclinaison du domaine du socle « *Des langages pour penser et communiquer* » (S4C, BO n°17 du 23 avril 2015). Développer sa motricité, c'est aussi savoir utiliser son corps pour communiquer, notamment grâce aux activités qui apprennent aux élèves à « *s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique* » (CA3, Programme d'EPS pour la scolarité obligatoire, 2015), et qui sont représentées dans ce collège par la danse, les arts du cirque, et la gymnastique sportive. Dans ces activités, la maîtrise motrice et l'efficacité technique sont au service des intentions, des émotions, mais aussi de la virtuosité et du beau. Les conduites motrices s'enrichissent de la capacité à toucher un public, à émouvoir, à porter une symbolique, à évoquer l'imaginaire, à créer la surprise, dans une relation aux autres, aux objets, à la musique. Construire un langage du corps, c'est faire du mouvement l'objet d'une création et d'une interprétation pour le rendre symbolique et signifiant pour soi et pour les autres, et faire partager des émotions.

Raccrocher les élèves « les plus éloignés de la pratique physique et sportive » à une vie corporelle active et épanouie, c'est aussi « *éviter de consacrer une part trop importante de la formation des élèves à une motricité d'effectuation centrée, par ses motifs d'agir, sur la performance et la compétition* » (T. Tribalat, Forum international de l'Éducation physique et du Sport, 2005). Car les modèles du corps véhiculés en et par l'EPS ne sont pas univoques : le corps performant et compétitif ne doit pas être la seule façon de vivre son corps. La CGI rappelle que le corps sensible et expressif doit aussi trouver sa place en éducation physique : « *nous y trouvons des enjeux et des spécificités que l'EPS ne peut ignorer* » (T. Tribalat, 2005). En étant moins « instrumental » et « normé » que le corps « sportif », le corps expressif offre à la diversité des garçons et des filles d'autres voies originales de réussite, voies qui conviennent à ceux qui habituellement ne sont pas les plus « performants » en situation compétitive. La maîtrise motrice reste au centre de ce qui s'apprend, car la capacité à contrôler ses

mouvements, à les coordonner, les dissocier, à construire de nouveaux équilibres, de nouvelles postures en rupture avec la motricité habituelle enrichissent les façons de « *dissérer corporellement* » (ibid.)

Utiliser les activités artistiques à des fins éducatives, c'est aussi un moyen de lutter contre les stéréotypes sexistes en faisant partager les valeurs de l'autre sexe. Avec un enseignement valorisant la démarche artistique, garçons et filles peuvent s'enrichir des représentations des un(e)s et des autres (A.Davis, M.Volondati, 1987). Traitées didactiquement pour « casser » les schémas caricaturaux des rôles sexués, ces activités proposent « à tous les élèves une ouverture culturelle » (axe 4 du projet d'établissement), et elles permettent de « faire acquérir un comportement citoyen » (objectif 2 du projet EPS).

Dans l'activité danse avec une classe de quatrième de ce collège, l'enseignant met en place une situation d'apprentissage, « le sculpteur », plaçant les élèves en binômes afin de viser la compétence « *utiliser des procédés simples de composition et d'interprétation* » (Programme du cycle central, 2015). L'élève au rôle de sculpteur manipule son partenaire afin que ce dernier représente quelque chose avec sa posture particulière. L'élève au rôle de sculpture a les yeux bandés, et doit percevoir sa posture grâce à ses repères proprioceptifs en la définissant par étapes. Les réponses de l'élève « sculpture » sont ensuite complétées par un feedback verbal du « sculpteur », puis par un feedback visuel au moment où le bandeau est retiré des yeux. Nous pensons que cette situation développe la motricité en aidant les adolescents à réorganiser leur schéma corporel pour ensuite pouvoir mettre plus facilement leurs capacités de coordination et de dissociation au service du « beau » dans une production artistique. A condition que la tâche soit suffisamment répétée, que les sculpteurs manipulent leur partenaire avec des postures différentes, et à condition que ces postures correspondent à la « vision » de l'élève. Ce type de travail présente par ailleurs l'avantage d'impliquer tous les élèves, même ceux présentant un handicap : la centration sur les informations kinesthésiques convient notamment à ceux présentant une déficience visuelle ou auditive.

Evidemment cette situation est incomplète car seules les phases statiques sont exploitées : le travail sollicitant les capacités de coordination des adolescents s'effectuera aussi lors de phases dynamiques, avec le mouvement dansé au centre des apprentissages moteurs en vue de l'attendu de fin de cycle « *mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer composer et interpréter une séquence artistique ou acrobatique* » (Programme du cycle central, 2015). Utiliser la motricité à des fins expressives, c'est aussi s'adapter au rythme d'une musique, mémoriser des pas, enchaîner des actions pour créer de la surprise ou un effet esthétique...

Partie 2 : assurer les conditions d'un temps d'engagement moteur élevé dans la séance et inscrire les apprentissages moteurs et le développement des ressources sur le temps long en évitant l'éparpillement et l'inconstance car développer sa motricité et s'exprimer avec son corps supposent un engagement moteur important

- **Argument 1 :** pour développer sa motricité il faut pratiquer. C'est une condition partagée par toutes les théories de l'apprentissage moteur : la pratique et la répétition sont indispensables pour apprendre (Newell et Rosenbloom, 1981). Les transformations qui entraînent un gain d'efficacité et d'adaptabilité motrices exigent en effet un nombre d'essais conséquent. A l'échelle du temps court, celui de la tâche et de la séance, l'enrichissement de la motricité suppose un temps d'engagement moteur important (M.Piéron, 1992). Pour cela, le principe d'enseignement est de prévoir une organisation de la classe, une constitution des groupes, ainsi qu'une organisation de l'espace et du matériel qui évite les temps morts, les attentes superflues, les pertes de temps inutiles, et qui assure la fluidité des déplacements, l'utilisation de tout le matériel disponible, et la multiplication des postes de travail. C'est particulièrement le choix du format pédagogique qui permet de « libérer » du temps de pratique. Il s'agit du « *cadre de travail organisant les interactions sociales entre les acteurs, au plan spatial et temporel* » (B.Huet, N.Gal-Petitfaux, *L'expérience corporelle*, Paris, Éditions Revue EP.S, 2011).
- **Argument 2 :** l'éternel débutant est souvent le produit de l'émiettement et de l'éparpillement. « Développer sa motricité et construire un langage du corps », comme toute compétence, exige de faire des choix cohérents en partant du principe qu'il n'est pas possible de tout enseigner. Parfois les élèves ne transforment pas significativement leurs conduites motrices car ils ne vivent en EPS que des séquences d'initiation sans perspective de progrès. J.-L.Ubaldi milite pour « *une EPS de l'anti-zapping* » (2004) construite autour de « fils rouges » et un nombre limité de compétences à enseigner. Lutter contre le spectre de l'éternel débutant, c'est en effet cibler des objets d'apprentissage qui sont de véritables « pas en avant » pour tous les élèves, notamment pour « les plus éloignés de la pratique physique et sportive ».
- **Argument 3 :** si l'organisme est capable d'adaptation, il est également susceptible de se désadapter en cas de sollicitations irrégulières (principe de réversibilité, V.Billat, 1998). C'est pourquoi le développement de la motricité est à concevoir sur une temporalité longue autour d'une logique curriculaire (V.Debuchy, 2016). Contre l'émiettement, c'est une approche par compétences qui permet des transformations motrices suffisamment tangibles pour enrichir la motricité. Ainsi les « traces » adaptatives laissées par l'engagement moteur et par l'effort physique ne se « perdent » pas sur la durée. En tissant des liens d'une période de formation à l'autre (entre les séances, entre les séquences, entre les

années, entre les cycles), les apprentissages moteurs ne sont pas évanescents, et ils enrichissent durablement la motricité. Cette inscription des apprentissages moteurs dans la durée suppose aussi un allongement de la durée des séquences ((D.Delignières, G.Garsault, *Libres propos sur l'éducation physique*, Revue EPS, 2004).

- **Argument 4** : l'association sportive du collège est le complément de l'EPS. Elle participe aussi au développement de la motricité car elle permet aux élèves de prolonger leur pratique physique, de tester leurs nouveaux pouvoirs moteurs, de vivre de nouvelles expériences motrices originales et mémorables, d'approfondir leurs apprentissages. → voir « zoom ».

« Zoom » sur l'argument 2.4

L'association sportive du collège est le complément de l'EPS. Elle participe aussi au développement de la motricité car elle permet aux élèves de prolonger leur pratique physique, de tester leurs nouveaux pouvoirs moteurs, de vivre de nouvelles expériences motrices originales et mémorables, d'approfondir leurs apprentissages. Elle correspond parfaitement aux trois objectifs du projet EPS car elle stimule l'envie d'apprendre en développant le corps et le goût de l'effort, elle réunit des occasions concrètes pour acquérir un comportement citoyen, et elle développe l'autonomie et la responsabilisation (contexte). C'est à l'équipe EPS de proposer des activités et des modalités de pratique diversifiées et originales mais aussi accessibles en vue « d'accrocher » l'intérêt du plus grand nombre, et pas seulement de ceux qui pratiquent déjà en club sportif : pratiques compétitives, mais aussi de loisirs, de pleine nature, artistiques et expressives, sensibilisation au handicap... : « à l'UNSS, partageons plus que du sport ».

Comme pour l'enseignement obligatoire de l'éducation physique, d'autres savoirs sont « imbriqués » (V.Debuchy, 2016) aux savoirs moteurs à l'AS du collège : en les impliquant dans la vie associative autour de la pratique motrice et en promouvant la responsabilisation des licenciés, cette pratique associative volontaire permet d'enrichir sa motricité tout en construisant « en les vivant » les principes de la citoyenneté « dans le respect du vivre ensemble » (Programme de l'EPS pour la scolarité obligatoire, 2015).

Du côté des activités originales pouvant convenir au plus grand nombre, l'UNSS développe le Laser-Run. Sur le modèle du pentathlon moderne, il s'agit d'enchaîner des séquences de tir au pistolet laser et de course à pied. Du côté de la motricité, cette activité sollicite surtout l'endurance aérobie, l'agilité, la précision et la concentration, mais aussi la gestion de l'effort et de la fatigue. Pour le collège, les équipes sont composées de quatre concurrents et de deux officiels : 2 garçons et 2 filles obligatoirement pour obéir aux principes de la mixité, mais aussi un jeune juge et un jeune coach. Comme dans ce collège plusieurs élèves présentent un handicap (contexte), l'équipe des enseignants d'EPS peut aussi proposer une formule « Laser-Run Sport partagé » (fiche UNSS) au sein de laquelle les équipes sont obligatoirement constituées de 2 participants valides et 2 en situation de handicap. Conformément à l'axe 1 du projet d'établissement, cette formule présente l'avantage de « prendre en charge l'ensemble des élèves quel que soit leurs profils » (contexte), en prouvant que les élèves « handicapés » sont « autrement capables » (E.Plaisance, 2009).

Partie 3 : lire les conduites motrices des élèves et interpréter leurs difficultés car « faire progresser » les élèves sur le plan moteur suppose de partir de ce qu'ils font en prenant en compte les différences.

- **Argument 1** : pour aider les élèves à développer leur motricité, l'enseignant opère une « lecture » des conduites motrices, afin de faire le diagnostic des « freins » à l'amélioration des façons habituelles de faire. Ce diagnostic permet de comprendre les conduites typiques, c'est-à-dire la « réponse logique de l'élève confronté à un système de contraintes à un moment donné de son évolution » (J.-L.Ubaldi, *L'EPS dans les classes difficiles*, Dossier EPS n°64, Ed. Revue EPS, Paris, 2006). Pour ensuite proposer des « remédiations » adaptées. → voir « zoom ».
- **Argument 2** : « faire progresser » les élèves en partant de ce qu'ils font c'est aussi être capable de construire une progressivité didactique construite selon une logique curriculaire (V.Debuchy, 2016). Du débutant à l'expert dans la pratique des APSA il existe des étapes de maîtrise motrice, et l'enseignant d'EPS compétent connaît ces étapes. Pour aider les élèves à développer leur motricité, les enseignants savent organiser les apprentissages moteurs le long d'une cohérence verticale (du plus simple au plus complexe), mais aussi selon une cohérence horizontale (en tissant des liens « intelligibles » d'une APSA à l'autre). La progressivité didactique doit néanmoins être souple, car il n'existe pas un chemin unique permettant de construire ses habiletés motrices. Les tâches complexes (S4C, BO n°17 du 23 avril 2015) sont judicieuses pour « baliser » cette progression, parce que pour les réussir, différentes configurations de ressources sont possibles : chacun peut donc connaître le succès avec ses moyens.
- **Argument 3** : plutôt que de « faire progresser » les élèves, l'idéal éducatif est de déléguer aux élèves la possibilité d'identifier eux-mêmes leurs difficultés pour améliorer leurs conduites motrices. Il faut les placer pour cela en situation de « réussir et comprendre » (J.Piaget, 1974) : faire, comparer le faire avec des critères précis et concrets, comprendre ses erreurs, et réessayer pour corriger ou stabiliser. C'est

alors l'apprenant lui-même qui, seul ou avec l'aide de ses camarades, identifie ses difficultés motrices pour être capable de les surmonter. Dans un dispositif d'évaluation formatrice, le niveau d'implication des élèves les place en situation d'être « *gestionnaire de la régulation de l'apprentissage* » (G.Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, in Cahiers pédagogiques n°280, 1990). En apprenant en s'autoévaluant ou en co-évaluant, les élèves améliorent leurs conduites motrices et en améliorant leurs conduites motrices, ils apprennent à s'autoévaluer, donc ils apprennent à apprendre. Ainsi le moteur sert le méthodologique, et le méthodologique sert le moteur, selon un modèle où les acquisitions sont bien « imbriquées » (V.Debuchy, 2016).

« Zoom » sur l'argument 3.1

Pour aider les élèves à développer leur motricité, l'enseignant opère une « lecture » des conduites motrices, afin de faire le diagnostic des « freins » à l'amélioration des façons habituelles de faire. Ces « freins » n'impliquent d'ailleurs pas que les seules ressources motrices : ce sont parfois des affects qui « bloquent » l'évolution technique (ressources psychologiques), la « crise de temps », le manque de repères ou la centration sur de « mauvais » repères dans l'environnement (ressources neuro-informationnelles), ou encore le regard des autres (ressources psychosociologiques). Le professeur d'EPS est aussi particulièrement vigilant pour déceler les apprentissages moteurs à déconstruire, ceux qui conduisent à des « impasses » motrices au lieu d'« ouvrir » vers des progrès cumulatifs.

Comme les acquisitions méthodologiques et sociales sont « imbriquées » avec les acquisitions motrices (V.Debuchy, 2016), c'est parfois la compréhension de la tâche, ou encore les relations interpersonnelles qui freinent les apprentissages moteurs. L'enseignant prend le temps d'observer pour identifier ce que P.Jeannin et V.Mathias nomment « *les ressources perturbatrices* » (*Contenus d'enseignement en EPS*, Actio, Paris, 2007). Ce diagnostic permet de comprendre les conduites typiques, c'est-à-dire la « *réponse logique de l'élève confronté à un système de contraintes à un moment donné de son évolution* » (J.-L.Ubaldi, *L'EPS dans les classes difficiles*, Dossier EPS n°64, Ed. Revue EPS, Paris, 2006), pour ensuite apporter des remédiations ou des consolidations adaptées. Cette centration sur l'activité d'apprentissage des élèves fait partie des « *compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* » : le professeur, en tant que « *praticien expert des apprentissages* », « *connaît les processus d'apprentissage et les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et la manière d'y remédier* » et il est capable de « *concevoir des activités de remédiations* » (arrêté du 1^{er} juillet 2013).

Une fois l'obstacle repéré et la difficulté motrice diagnostiquée, ou au contraire une fois identifiée la dynamique de réussite, l'enseignant adapte son intervention pour aider chaque élève à enrichir ou stabiliser ses habiletés motrices : confronter sa motricité habituelle à des « *aménagements susceptibles de solliciter directement des adaptations comportementales* » (J.J.Temprado, G.Montagne, 2001), ou proposer des situations « *remédiatrices* » des difficultés rencontrées, ou encore faciliter la prise d'informations vers les indices heuristiques de l'environnement, apporter un feedback interrogatif centré sur un élément pertinent de l'action, ou tout simplement proposer des conditions de répétitions en conditions variables (Buekers, 1995) lorsque la nouvelle coordination est construite et qu'il s'agit de la stabiliser pour la rendre plus efficiente.

→ exemple à construire (en lien avec le contexte) dans votre activité de spécialité : décrivez une ou plusieurs conduites typiques (pour prendre en compte la diversité), et montrez quelles remédiations vous apportez.

Réponse à la problématique (trop longue, mais en réalité trois « pistes » de réponse sont proposées)

« *Les hommes ont laissé leur corps se taire, et ils ne parlent plus qu'avec la bouche* » (Nikos Kazantzaki).

Le défi des enseignants d'EPS aujourd'hui est sans doute la lutte contre la sédentarité. Celle qui touche déjà un nombre de plus en plus important d'adolescents, mais aussi celle qui risque de contaminer les adultes de demain (Le sport, d'abord l'affaire des jeunes, INJEP n°1, 2017). Nous pensons que pour cela, le levier principal est la réussite motrice, car « *l'EPS est une voie originale de réussite scolaire* » (P.Goirand, 1995). C'est la réussite que chaque élève éprouve concrètement en exploitant les nouveaux pouvoirs moteurs de son corps : « *il s'agit de contribuer au succès d'une école de la réussite pour tous, qui refuse exclusions et discriminations et qui permet à chacun de développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible* » (S4C, BO n°17 du 23 avril 2015). Cette réussite doit donc aussi toucher le corps, ce qu'il est capable de faire, sa disponibilité, son adaptabilité motrice, les émotions et intentions qu'il est capable de transmettre, son ouverture vers les loisirs physiques et sportifs. C'est cela la perspective d'un élève « *physiquement éduqué* » (Programmes de l'EPS) : être capable de répondre efficacement aux contraintes motrices qu'imposent les interactions quotidiennes avec le milieu, qu'elles soient physiques et sportives, professionnelles, ou simplement utilitaires. La CG1 suppose une motricité qui peut être « *pilotée* », c'est-à-dire contrôlée avec justesse et précision pour répondre à une intention préalable. Cette motricité n'est pas stéréotypée : elle démontre des qualités d'adaptation et de flexibilité à son environnement. Cette motricité dispose de suffisamment d'énergie pour se prolonger, sur une durée courte à haute intensité, ou sur une durée longue à intensité modérée. Enfin cette motricité est « *éclairée* » et « *raisonnée* » c'est-à-dire mise au service d'un engagement autonome et lucide en toute sécurité. C'est en cela que la première compétence générale n'est pas indépendante des autres, car le corps n'est pas « *isolé* » de

l'esprit, et pour développer sa motricité il faut des ressources neuro-informatives, mais aussi des ressources psychosociologiques.

Mais pour répondre à cette ambition émancipatrice, celle d'un corps éduqué, il faut que l'EPS ne soit pas dévitalisée de sa « substance », c'est-à-dire de la mise en jeu concrète du corps dans la pratique physique. Il ne faut pas non plus qu'elle « s'enferme » dans les seules transformations motrices : en apprenant un geste d'une certaine manière, les élèves font autre chose qu'apprendre seulement ce geste, ils apprennent à apprendre, et ils apprennent à vivre ensemble. Nous militons pour la place centrale que doit conserver l'engagement moteur de tous les élèves, même les moins « sportifs ». Et si l'EPS, en tant que discipline « *à part entière* » (A.Hébrard, 1993) participe aux compétences communes du socle, elle le fait de façon originale, toujours par des actions motrices. C'est pourquoi le moteur, le méthodologique et le social sont « imbriqués » en EPS (V.Debuchy, 2016) : penser que l'un ou l'autre peut se travailler « à part », indépendamment des progrès moteurs, c'est dévitaliser l'EPS de sa substance, c'est en faire une coquille vide, et risquer la figure de l'échec en éducation physique : celle de l'éternel débutant.

Enfin, nous pensons que le développement de la motricité et la construction d'un langage du corps, c'est aussi conduire les élèves vers l'une des fins ultimes du processus éducatif : se connaître. Car dans une perspective phénoménologique, la connaissance de son corps est un cœur de la connaissance de soi. L'enrichissement de la motricité est aussi le levier essentiel d'une image positive de soi, représentation si importante pour certains élèves de ce collège qui « penchent » vers la résignation apprise (ceux pour qui « les résultats impactent très nettement leur engagement », pour lesquels « on constate des progrès très faibles tout au long du cycle 4 », ou encore ceux qui sont « dispensés »).

Annexes

Données contextuelles

- Extrait des documents d'accompagnement de la réforme du collège « Contribution des champs d'apprentissage aux compétences générales de l'EPS »

Domaine du socle : « Des langages pour penser et communiquer »

Compétence générale de l'EPS : « Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer avec son corps »

CA 1 PRODUIRE UNE PERFORMANCE OPTIMALE, MESURABLE À UNE ÉCHÉANCE DONNÉE	Développer ses ressources physiologiques, acquérir des coordinations motrices complexes et des techniques spécifiques pour améliorer et stabiliser des performances mesurées dans le temps ou l'espace, dans un milieu terrestre ou aquatique normé. S'approprier un vocabulaire adapté pour décrire la motricité d'autrui et la sienne.
CA 2 ADAPTER SES DÉPLACEMENTS À DES ENVIRONNEMENTS VARIÉS	Construire une motricité adaptée aux spécificités du milieu pour assurer une continuité dans le déplacement. S'approprier un système de communication adapté aux caractéristiques du milieu pour communiquer avec ses partenaires.
CA 3 S'EXPRIMER DEVANT LES AUTRES PAR UNE PRESTATION ARTISTIQUE ET / OU ACROBATIQUE	Enrichir le répertoire de formes corporelles et la qualité du mouvement par l'acquisition de techniques spécifiques (rotation, renversement, porter, manipulation d'engins...) pour produire un impact sur des spectateurs ou des partenaires. Interagir avec ses partenaires, dans le cadre du projet prévu, à l'aide d'une communication non verbale. Réaliser des formes corporelles pour communiquer des intentions et des émotions.
CA 4 CONDUIRE ET MAÎTRISER UN AFFRONTEMENT COLLECTIF OU INTERINDIVIDUEL	Acquérir et stabiliser des techniques et tactiques sportives spécifiques (décalages, démarquages, formes de frappe de balle...) pour faire évoluer un rapport d'opposition en sa faveur. S'approprier un système de communication et de contre-communication pour mettre en œuvre des stratégies collectives ou individuelles.

- **Contexte concret**

L'établissement

Implanté dans une zone semi urbaine, le **collège** regroupe 276 élèves et 23 enseignants.

Au sein de l'établissement les CSP défavorisées sont élevées (37%). Les résultats aux examens sont légèrement inférieurs à la moyenne nationale notamment les moyennes en EPS.

On note 2 profils d'élèves : les uns relativement passifs malgré un niveau scolaire tout à fait satisfaisant, d'autres peu intéressés par l'école.

Le projet d'établissement a fixé quatre grands axes prioritaires : 1.prendre en charge l'ensemble des élèves quel que soit leurs profils, 2. Développer les activités péri-éducatives, les diversifier en veillant à leur intérêt éducatif et à leur rôle dans la socialisation, 3.initier aux nouvelles technologies. 4. Proposer à tous les élèves une ouverture culturelle.

Concernant l'axe 1, on notera dans cet établissement la présence dans les classes d'élèves usagers et 4 élèves en fauteuils mais aussi une augmentation significative d'élèves à la santé fragile

Concernant l'axe 2, Il veut aménager le foyer des élèves, et acheter jeux de sociétés et revues. Il a la volonté d'organiser ponctuellement des tournois sportifs.

Concernant l'axe 3, le collège s'est doté de différentes sources pédagogiques et outils afin de permettre aux élèves d'utiliser de nouveaux outils au service des apprentissages, notamment des tableaux numériques mais aussi des tablettes numériques.

L'axe 4 passe par l'atteinte de quatre objectifs : ouvrir l'esprit des élèves sur le monde artistique et culturel, faire fréquenter à chaque élève un lieu artistique et culturel au cours de sa scolarité au collège, accompagner les élèves dans leur rencontre avec la culture en l'introduisant davantage dans l'établissement et éveiller et développer la curiosité des élèves et permettre à tous un éveil corporel et social.

Les élèves en général

Ils privilégient l'action à la réflexion, recherchent un plaisir immédiat. Ils persévèrent trop peu tout au long des cycles et l'hétérogénéité des classes, souhaitée par les équipes éducatives ne produit pas la dynamique imaginée. Elle renforce même les différences.

En EPS, ils s'engagent assez bien dans l'action, mais de manière plutôt inappropriée et inadaptée. Persévérer dans les apprentissages est problématique ; les résultats impactent très nettement leur engagement. On observe à ce titre une augmentation du nombre de dispensés tout au long du cycle 4. On constate enfin des progrès très faibles tout au long du cycle 4.

APSA présentes dans la programmation : Champ 1 : combine courses lancer, natation (6^e).

Champ 2 : Course d'orientation. Champ 3 : danse, arts du cirque, gymnastique au sol.

Champ 4 : Lute, volley-ball, Basket-ball, tennis de table, Hand-ball, badminton.

Objectifs.

1. REDONNER L'ENVIE D'APPRENDRE ET DÉVELOPPER LES CORPS ET LE GOÛT DE L'EFFORT, en saisir les bienfaits en termes de plaisir et de réussite.

2. FAIRE ACQUÉRIR UN COMPORTEMENT CITOYEN en redéfinissant et réaffirmant les notions de respect (de l'adulte, des autres), et de tolérance, et en accueillant tous les élèves quelles que soient leurs différences dans tous les cours.

3. DÉVELOPPER L'AUTONOME ET LA RESPONSABILISATION par l'acquisition de méthodes, d'une meilleure observation des autres mais aussi de ses prestations donc une meilleure connaissance de soi.

Caractéristiques des élèves de la classe de 5^{ème}8.

La classe compte 23 élèves : 14 garçons et 9 filles. On note des éléments moteurs. Néanmoins, des élèves ont tendance à ne pas assez appliquer les consignes. Un élève autiste vient parfois en cours et 2 autres (déficient visuel, et déficient auditif) sont eux toujours en cours avec cette classe. 1 AVS est parfois présente pour accompagner l'enseignant.

Le niveau moteur est hétérogène. Une dizaine d'élèves ne pratiquent pas de sport en dehors du collège et éprouvent des difficultés dans la compréhension des consignes mais aussi et surtout dans la réalisation motrice. D'autres ont un bon niveau moteur. De façon générale, la classe montre des limites pour se concentrer et être attentive.

Ce profil général est représentatif de l'ensemble des classes du cycle 4.

Projet de classe

-renforcer l'aisance corporelle dans les différentes APSA.

-S'inscrire dans une logique réflexive par rapport aux différentes SA en apprenant à observer pour réguler ses conduites et celles des autres.

- persévérer dans les apprentissages même si les performances semblent médiocres

-accepter le travail de groupe quelle que soit la composition de celui-ci.

-Favoriser l'autonomie lors de l'échauffement, mais également lors des situations d'apprentissages

Programmation cycle 4 (3 séquences ; 2 h sur une semaine 4 h sur une autre semaine. L'APSA notée en 1 est réalisée toute les semaines, l'autre en quinzaine)

5 ^e	Séquence 1 Arts du cirque Tennis de table	Séquence 2 Lutte Basket	Séquence 3 Combiné athle Volley Ball
4 ^e	Danse badminton	Relais volley	Gym hand
3 ^e	Danse volley	Hand Combiné athle	Bad gym

- INJEP : Analyse et synthèse (n°1, Mars 2017) – le sport, d’abord l’affaire des jeunes

« Parmi les individus âgés de 15 ans et plus², 65 % déclarent pratiquer une activité sportive au moins une fois par semaine en 2010 (hors champ scolaire). L’âge est un facteur déterminant de la pratique sportive. »

« Pour la très grande majorité des fédérations, le décrochage se fait autour des 11-12 ans ce qui correspond, en général, à l’entrée des enfants au collège, qui induit des changements dans leur vie : nouvelle organisation de l’emploi du temps, nouvel environnement, ainsi qu’une pratique plus soutenue sur le temps scolaire. »