

**Sujet :** " *La motricité est l'activité du corps, incluant la conscience et les sensations, comme la pensée est l'activité de l'esprit. L'activité motrice ne se dissout pas dans l'activité intellectuelle, ni ne se confond avec elle, mais trouve ses prolongements dans la construction de structures motrices et coordinations d'actions nouvelles, autrement dit de techniques qui sont à considérer comme étant des solutions inventées par l'intelligence motrice, pour résoudre les problèmes posés par le milieu et sans cesse renouvelés lors des apprentissages. Ce milieu s'enrichit parfois de la présence de l'enseignant dont le rôle est alors de poser les problèmes et d'aider le sujet à construire ses solutions* " Alain Piron (Apprentissage moteur et intelligence motrice, in Revue EPS n°329, Janvier Février 2008).

Comment l'enseignant d'EPS, au sein de l'équipe pédagogique et face à sa classe, aide-t-il tous les élèves de ce collège à développer leur motricité ?

### **Contextualisation 1**

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, dans la pratique des APSA mais aussi bien au-delà, et à tous les âges de l'existence. Mais pour cela il faut vivre des expériences, des expériences motrices qui impliquent la mise en jeu concrète de l' « *activité du corps* » (A.Piron, 2008). C'est pourquoi nous étudierons comment l'enseignant d'EPS, au sein de l'équipe pédagogique et face à sa classe, aide tous les élèves de ce collège à développer leur motricité.

### **Contextualisation 2**

Quelques secondes après sa naissance, le bébé girafe se dresse sur ses jambes, quelques heures plus tard déjà il est capable de courir pour suivre sa mère. S'il faudra beaucoup plus de temps à l'être humain pour marcher, ses possibilités d'apprentissage moteur lui permettront de réaliser toutes sortes d'actions motrices non prédéterminées par son programme génétique : nager, faire du vélo, grimper, passer et recevoir des objets, jongler, réaliser des acrobaties... Chez lui, le développement de la motricité ne connaît pas de limites, car sa plasticité neuronale lui permet toutes sortes d'adaptations originales à l'environnement physique. Même l'intelligence puise ses racines dans le développement sensorimoteur (J.Piaget, *La naissance de l'intelligence chez l'Enfant*, Delachaux et Niestlé, 1936).

Puisque la motricité chez l'homme peut toujours être enrichie, nous étudierons comment l'enseignant d'EPS, au sein de l'équipe pédagogique et face à sa classe, favorise le développement moteur de tous les élèves de ce collège.

### **Définition des concepts clés**

Si « *la pensée est l'activité de l'esprit* », « *la motricité est l'activité du corps* » (A.Piron, 2008). Elle correspond à « *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. Pour Jacques Paillard, les trois composantes principales des fonctions motrices sont « *le tonus, la posture, et le mouvement* » (1976).

Le développement de la motricité 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* » afin de « *résoudre les problèmes posés par le milieu* » (A.Piron, 2008). Ils permettent aussi d'enrichir son vocabulaire gestuel pour communiquer avec son corps. Une motricité développée est en effet une motricité plus efficace, mais aussi une motricité plus expressive et plus créative. 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 tonique, plus fort, mieux coordonné sont des capacités qui confèrent une grande efficacité aux conduites motrices. Le développement de la motricité suppose aussi souvent la construction d'automatismes (J.Leplat, 2005), car ces derniers libèrent des ressources attentionnelles pour accomplir des tâches en parallèle (conduire le ballon et lire le jeu par exemple en sports collectifs). 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 de nouvelles postures pour s'économiser, se préparer à l'action, agir en sécurité, ou encore communiquer une

intention ou une expression. Notons enfin qu'au collège, « 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). Alors qu'aux lycées c'est un objectif général qui souligne que « l'EPS doit permettre à chaque élève de développer sa motricité » (Programme d'EPS du lycée général et technologique, BO spécial n°1 du 22 janvier 2019).

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 différenciées 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 le développement de la motricité, 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). Une attention particulière devra aussi être portée aux collégiens chez lesquels « on note une motricité très grossière » et chez lesquels « la maladresse est importante » (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, avec ses propres ressources. 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 ».

Contribuer au développement moteur de tous les élèves de ce collège n'est pas une mission seulement dévolue à l'enseignant seul face à sa classe. C'est aussi celle de tous les enseignants d'éducation physique réunis en équipe pédagogique, lesquels sont amenés à effectuer des choix concertés pour plus de cohérence à l'échelle de l'établissement (objectifs prioritaires, programmation des APSA, évaluations partagées, actions communes spécifiques, organisation de l'AS...). Le développement moteur des adolescents en effet ne peut raisonnablement s'envisager qu'à l'échelle d'un temps long impliquant le parcours de formation.

### **Questionnement (trop long, mais il y a en réalité cinq questions principales)**

Qu'est-il possible d'apprendre, et qu'est-il possible de développer en Education Physique et Sportive, pour construire une motricité plus adaptée, plus efficiente, plus émancipatrice, plus expressive, en vue de devenir « physiquement éduqué » (BO spécial n°11 du 26 novembre 2015).

Comment prévenir l'éternel débutant en EPS ? C'est-à-dire comment éviter que certains élèves n'apprennent rien de significatif, ne progressent pas concrètement dans la pratique, ne gagnent pas en efficacité motrice, et au final développent à l'égard 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 la nouveauté et de la permanence pour que les acquisitions motrices soient à la fois stables et flexibles, c'est-à-dire ouvertes sur l'adaptabilité motrice ?

Comment ajuster ces contraintes afin que cela ne soient pas toujours les « meilleurs » qui puissent connaître la satisfaction de réussir par la maîtrise de nouvelles habiletés motrices ? Quelles sont les difficultés motrices que rencontrent les élèves, et comment y remédier ? Comment diversifier les « chemins » de la réussite motrice en EPS ? C'est quoi pour les élèves à profils particuliers développer leur motricité ?

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 savoir développer soi-même sa propre motricité, et préparer pour le lycée « un élève qui sait s'entraîner de façon autonome » (Programme d'EPS du lycée général et technologique, BO spécial n°1 du 22 janvier 2019).

### **Problématique 1 (la plus simple, centrée sur la prévention de l'éternel débutant en EPS)**

Dans ce collège au sein duquel on constate « des progrès très faibles tout au long du cycle 4 », une « augmentation du nombre de dispensés », ainsi qu'une « maladresse importante » (fiche contexte), nous centrerons notre réflexion sur la prévention de l'éternel débutant. En partant du principe que c'est souvent l'inconstance qui provoque la stagnation motrice, nous soulignerons l'importance de faire des choix (seul et en équipe) en visant pour les élèves des acquisitions motrices significatives qui sont de véritables « *pas en avant* » leur permettant d'être plus efficaces dans la pratique des APSA (J.-L.Ubaldi, *Une EPS de l'anti-zapping*, in Revue EPS n°309, 2004). Nous montrerons aussi que chaque élève a les moyens de développer sa motricité, avec ses propres ressources et à son niveau, mais cela suppose une « prise en compte de la diversité des élèves »

(Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013), à partir de procédures différenciées centrées sur les difficultés motrices rencontrées par chacun.

### **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, 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 et l'équipe pédagogique s'inspirent 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, un enseignement qui fait des choix adaptés pour éviter l'éparpillement et prévenir l'écueil de l'éternel débutant, et enfin des contenus adaptés aux difficultés motrices singulières rencontrées par chaque élève.

Aider les élèves à développer leur motricité, c'est en effet s'ajuster à la diversité des ressources (le répertoire de ce que les élèves savent déjà faire) et s'ajuster à la diversité des conduites typiques (les obstacles qu'ils rencontrent dans la transformation de leurs manières habituelles de faire).

### **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'Ecole 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 qui conditionne l'« *intelligence motrice* » (A.Piron, 2008). En manipulant judicieusement la variété (sans laquelle il n'y a pas d'enrichissement moteur), et la stabilité (sans laquelle il n'y a pas de modification en profondeur des manières habituelles de faire), 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 aussi des voies différenciées de réussite car il n'existe pas un chemin unique pour développer sa motricité, et les difficultés motrices que rencontrent les élèves de ce collège ne sont pas de même nature. L'efficacité et l'adaptabilité motrices 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 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 (avec plus de relations avec la phrase introductive, et avec un dépassement du seul développement de la motricité pour aller vers un savoir se développer soi-même)**

En partant du principe selon lequel « *le développement ne s'envisage que par l'interaction de l'homme avec le milieu* » (G.Azémar, *Ontogenèse du comportement moteur*, in *Neurobiologie des comportements moteurs*, INSEP, 1982), nous montrerons que les APSA offrent de très riches possibilités d'interactions avec l'environnement physique et humain pour stimuler l'activité motrice sans laquelle il n'y a pas de développement de la motricité. Se développer, c'est en effet « *résoudre les problèmes posés par le milieu* », c'est pourquoi « *le rôle de l'enseignant (est) de poser les problèmes et d'aider le sujet à construire ses solutions* » (A.Piron, 2008). Nous montrerons aussi qu'en apprenant à résoudre ces problèmes moteurs en étant acteur de ses transformations, l'élève enrichit ses manières habituelles de faire pour développer sa motricité, et en même temps, en s'engageant de façon de plus en plus raisonnée, il apprend à se développer lui-même. Le développement de la motricité s'envisage ainsi sur un temps long et en concertation avec l'équipe pédagogique, au collège pour « construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuels ou collectifs » (BO spécial n°11 du 26 novembre 2015), aux lycées pour « savoir se préparer et s'entraîner » (BO spécial n°1 du 22 janvier 2019), et au-delà pour savoir, de façon éclairée, lucide et autonome, entretenir et développer ses potentialités motrices toute sa vie.

## **Les propositions de plans :**

### **Plan 1 : autour de trois principales conditions pour aider les élèves à développer leur motricité**

- ◇ 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 suppose 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 (le parcours de formation) en évitant l'éparpillement et l'inconstance car développer sa motricité suppose 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 développer sa motricité**

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

### **Plan 2' : variante autour de ce qu'il faut apprendre pour développer sa motricité**

- ◇ Partie 1 : développer sa motricité en maîtrisant des techniques corporelles efficaces, diversifiées, et adaptables et en améliorant les facteurs de l'efficacité motrices (qualités physiques)
- ◇ Partie 2 : développer sa motricité en faisant du corps un vecteur expressif d'intentions et d'émotions
- ◇ Partie 3 : développer sa motricité en maîtrisant des attitudes et des méthodes permettant de le faire soi-même (aller vers un « savoir s'entraîner »).

### **Plan 3 : autour des « qualités » de la motricité à développer**

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

### **Plan 3' : variante autour des « qualités » de la motricité à développer**

- ◇ Partie 1 : le développement moteur suppose une motricité riche et flexible pour être capable de s'adapter à de nombreuses situations
- ◇ Partie 2 : le développement moteur suppose une motricité expressive pour être capable de communiquer des intentions et des émotions
- ◇ Partie 3 : le développement moteur 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 (à l'échelle du parcours de formation : préparer le « savoir s'entraîner » du lycée).

### **Plan 4 : autour d'une distribution temporelle des choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant pour aider l'élève à développer sa motricité**

- ◇ Partie 1 : aider tous les élèves à développer leur motricité en construisant des leçons au sein desquelles les tâches contraignent suffisamment la motricité habituelle de chacun.
- ◇ Partie 2 : aider tous les élèves à développer leur motricité en construisant une progressivité didactique à l'échelle de la séquence d'enseignement.
- ◇ Partie 3 : aider tous les élèves à développer leur motricité par une action concertée au sein de l'équipe pédagogique pour envisager des transformations motrices complémentaires et supplémentaires à l'échelle de l'année, du cycle, et du parcours de formation.

**Plan 5 : autour des modèles théoriques de l'apprentissage moteur (plan très difficile car il suppose une parfaite 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 6 : autour de l'imbrication du moteur, du méthodologique, et du social (attention : pour ne pas être hors-sujet, la réflexion doit toujours placer les apprentissages moteurs au centre de ce qu'il faut apprendre)**

- ◇ Partie 1 : le développement de la motricité se construit dans la confrontation à des problèmes moteurs et en prenant en compte les difficultés motrices de chaque apprenant
- ◇ Partie 2 : le développement de la motricité se construit grâce à des méthodes efficaces pour transformer ses façons habituelles de faire (CG1 en relation avec la CG2 et la CG4). Au-delà les élèves construisent les bases d'un « savoir s'entraîner » soi-même.
- ◇ Partie 3 : le développement de la motricité 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. Pour construire des « *structures motrices et coordinations d'actions nouvelles* » (A.Piron, 2008), l'élève doit être 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... → voir « zoom ».
- **Argument 2** : néanmoins il ne suffit pas de « vivre » des expériences motrices pour enrichir sa motricité. 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 ». L'expertise du professeur qui souhaite favoriser les apprentissages moteurs réside dans sa capacité à « *poser les problèmes* » (A.Piron, 2008), c'est à dire identifier 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.  
→ exemple qui montre comment la motricité habituelle de l'élève est perturbée pour mieux s'enrichir grâce à une situation (ou un ensemble de situations) qui oblige(nt) à ne pas faire « comme d'habitude ».
- **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 suffisante et consistante 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).  
→ exemple qui montre comme un objet d'enseignement « *moteur* » (une technique motrice) se construit en confrontant la motricité à une diversité de tâches qui possèdent une identité de structure (la nature du problème à résoudre est identique), mais dans des configurations variées (de vitesse, de distance, de précision requise, de position de départ ou d'arrivée, d'obstacle à franchir ou non, etc.).
- **Argument 5** : développer sa motricité, c'est aussi apprendre à s'exprimer avec son corps. C'est pourquoi la motricité est au centre de la première compétence générale, qui elle-même 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 donc 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 1.1

Développer sa motricité suppose d'enrichir son répertoire moteur avec de nombreuses techniques, équilibres, postures, et qualités physiques pour agir efficacement dans l'environnement. Pour construire des « *structures motrices et coordinations d'actions nouvelles* » (A.Piron, 2008), l'élève doit être 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...

M.H. Kugler propose de centrer l'éducation physique au collège sur trois apprentissages moteurs fondamentaux : savoir courir, savoir nager, et savoir faire du vélo (Des contenus ambitieux pour des élèves exigeants. *Contre-Pied* n°8, 2001). Les contenus sont ambitieux afin de permettre un réel enrichissement de la motricité habituelle : en course à pied il s'agit d'apprendre à courir vite et à courir longtemps (20 minutes sans s'arrêter) ; en natation les élèves doivent maîtriser quatre tâches dans n'importe quel style : entrée dans l'eau, 50 mètres, recherche d'un objet à 1m80, et flotter sur place pendant 5 secondes ; en vélo ils doivent maîtriser un parcours sinueux de 300 mètres avec obstacles, montées et descentes car savoir faire du vélo ce n'est pas seulement se déplacer, c'est être capable d'adapter son déplacement à différents types de terrain. Afin de favoriser l'engagement de tous à partir d'un renforcement du sentiment de compétence (Deci et Ryan, 2002), Kugler souligne que les élèves doivent se rendre compte qu'ils ont appris : « *pour que les élèves se rendent compte qu'ils ont acquis à un moment donnée une compétence, on leur fait signer : « je ne savais pas faire ça, maintenant je sais faire » ».*

Par ailleurs, ces trois activités sont « *traversées* » par une même compétence transversale incarnée par l'attendu de fin de cycle « *gérer son effort* » (programme du cycle 4 pour le CA1, 2015). Cette organisation, choisie par l'équipe pédagogique, a le mérite de ne pas « *déconnectée* » l'EPS des problèmes concrets que rencontrent aujourd'hui et que rencontreront demain les élèves dans leur vie quotidienne et dans leurs loisirs physiques : savoir courir, savoir faire du vélo, et savoir nager sont des acquisitions motrices à la base d'une véritable liberté corporelle.

### « Zoom » sur l'argument 1.3

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, 2008). Il n'est donc pas possible d'enrichir le répertoire moteur des

adolescents sans perturber de façon répétée leurs façons habituelles d'agir dans l'environnement. Le déclenchement des processus auto-adaptatifs suppose en effet un certain niveau de contrainte imposé 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 que l'équipe pédagogique a planifié 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 4<sup>ème</sup> 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 quatrième, 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.Assaïante, 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. 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.

Pour les plus habiles, les jonglages avec combinaison d'objets différents font monter le curseur de la complexité. Alors que ceux qui « éprouvent des difficultés dans la réalisation motrice » (contexte), construisent leur réussite en jonglant d'abord avec les objets les plus lents, comme les foulards. D'autres enfin ont la possibilité de s'engager surtout dans les ateliers d'équilibres précaires, qui permettent d'améliorer le traitement des informations kinesthésiques pour mieux se percevoir dans l'espace. En parallèle, il est aussi possible de s'investir dans le projet artistique collectif pour « 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 1.5

Développer sa motricité, c'est aussi apprendre à s'exprimer avec son corps. C'est pourquoi la motricité est au centre de la première compétence générale, qui elle-même est une déclinaison du domaine du socle « *Des langages pour penser et communiquer* » (S4C, BO n°17 du 23 avril 2015). Une motricité enrichie utilise le corps pour communiquer et 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). Au sein de ce collège, l'équipe pédagogique a choisi de représenter ces activités par la danse, les arts du cirque, et la gymnastique sportive. Dans ces pratiques artistiques, 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 » (Programme du cycle 4, 2015) 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 CG1 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 le vocabulaire corporel pour mieux « *dissenter corporellement* » (ibid.)

Utiliser les activités artistiques à des fins éducatives, c'est aussi un moyen de lutter contre les stéréotypes de genre 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.Davisse, M.Volondat, 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 kinesthésique 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). Développer 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 suppose un engagement moteur important

- **Argument 1 :** pour développer sa motricité il faut pratiquer suffisamment. 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).  
→ exemple qui montre comment le choix d'un format pédagogique optimise les possibilités de répétitions motrices.



- Argument 2 :** l'éternel débutant est souvent le produit de l'émiettement et de l'éparpillement. Aider tous les adolescents à développer leur motricité 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 « *films 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* » (ibid.) pour tous les élèves, notamment pour « les plus éloignés de la pratique physique et sportive » (Programme du cycle 4, BO spécial n°11 du 26 novembre 2015).

→ exemple qui montre comment l'enseignant cible un progrès moteur important (un « pas en avant ») pour construire un attendu de fin de cycle, et comment il organise ce progrès dans le temps (à l'échelle de la séquence et du cycle), autour d'une progressivité didactique.
- 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). C'est le sens du découpage de la scolarité en cycles, lesquels supposent des liaisons inter-degrés pour assurer la continuité des apprentissages. 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 travail des enseignants d'EPS réunis en équipe pédagogique qui optent pour un allongement de la durée des séquences ((D. Delignières, G. Garsault, *Libres propos sur l'éducation physique*, Revue EPS, 2004)

→ exemple qui montre comment l'enseignant face à sa classe « tisse » des liens cohérents d'une séance à l'autre, mais aussi comment l'équipe pédagogique construit la complémentarité et la complémentarité des acquisitions motrices à l'échelle du cycle et du parcours de formation.
- Argument 4 :** « *en complément de l'EPS* » (Programme EPS de la scolarité obligatoire, 2015) l'association sportive de l'établissement 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. Les élèves y trouvent l'occasion d'exprimer leurs compétences, ou de découvrir de nouvelles activités dans un cadre moins « scolaire » que celui de l'enseignement obligatoire. → voir « zoom ».

#### « Zoom » sur l'argument 2.4

« *En complément de l'EPS* » (Programme EPS de la scolarité obligatoire, 2015) l'association sportive de l'établissement 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. Les élèves y trouvent l'occasion d'exprimer leurs compétences, ou de découvrir de nouvelles activités dans un cadre moins « scolaire » que celui de l'enseignement obligatoire. L'AS 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). 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). L'AS est aussi un levier de prise en compte de la diversité au service de la réussite de tous, car certains élèves s'engagent surtout lorsqu'ils ont le sentiment de ne pas avoir été « contraint » de le faire (théorie de l'autodétermination, Deci et Ryan, 2002). C'est à l'équipe pédagogique EPS de proposer des activités et des modalités de pratique diversifiées et originales mais aussi accessibles en vue « d'accrocher » le plus grand nombre d'élèves (et pas seulement 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* ». C'est pourquoi en complément des APSA présentes dans la programmation, l'équipe propose des activités posant des problèmes moteurs inédits : par exemple VTT ou bike and run, escrime, tennis de table, tir à l'arc, ou encore circuit training... 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. Au 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. Pour les élèves présentant un handicap, 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 quels que soient 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 l'élève à développer sa motricité, il faut d'abord comprendre les mécanismes du développement. L'enseignant s'inspire des théories de l'apprentissage et du développement moteur pour connaître et mettre en œuvre les conditions qui sont à l'origine de l'amélioration des façons habituelles de faire. Ainsi l'aisance corporelle peut être vue comme une libération progressive des degrés de liberté de la motricité. Selon Bernstein (1967), la maîtrise du mouvement se caractérise par une libération graduelle des degrés de liberté, et pas leur intégration dans des structures coordinatives. Le développement moteur, c'est aussi la maîtrise du corps dans l'espace. Les chercheurs ont montré que la maîtrise du corps dans l'espace dépend d'un système perceptif complexe basé sur des perceptions intermittentes (Berthoz, *Le sens du mouvement*, O.Jacob, Paris, 1997). Au cours d'un mouvement, la prédominance d'un système (vestibulaire, visuel, proprioceptif) évolue, et il est même possible de basculer d'un capteur sensoriel à un autre, voire de les combiner. En d'autres termes, les différents systèmes perceptifs fonctionnent parfois ensemble, et parfois en alternance. → voir « zoom ».
- **Argument 2** : 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, 2008). Pour ensuite proposer des « remédiations » adaptées. → voir « zoom ».
- **Argument 3** : « 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, *Les nouveaux programmes d'EPS*, in Revue EP&S n°372, 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 pour prendre en compte la diversité des élèves, 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.  
→ exemple qui montre comment l'enseignant construit la progression didactique d'une technique motrice, en allant du simple au complexe. Si les situations supports de cette progressivité sont organisés hiérarchiquement à un moment « t » et assortis de critères de réussite simples et concrets (donc facilement « contrôlables »), les élèves peuvent « naviguer » d'une situation à l'autre, ce qui participe à la construction d'un savoir se développer soi-même.
- **Argument 4** : plutôt que de « faire progresser » les élèves, l'idéal éducatif est de leur déléguer la possibilité d'identifier eux-mêmes leurs difficultés pour améliorer leurs conduites motrices. Il s'agit alors, au-delà d'aider l'élève à développer sa motricité, de le rendre capable de savoir le faire lui-même. Dans une logique curriculaire à l'échelle du parcours de formation, l'élève « s'approprie seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre » (Programme de la scolarité obligatoire, BO spécial n°11 du 26 novembre 2015) : il apprendre au collège à « s'engager dans un programme de préparation individuel ou collectif » (Programme du cycle 4, 2015) pour aux lycées devenir capable de « savoir s'entraîner » (Programme d'EPS des lycées, BO spécial n°1 du 22 janvier 2019, BO spécial n°5 du 11 avril 2019). 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, *Les nouveaux programmes d'EPS*, in Revue EP&S n°372, 2016).

→ exemple qui montre comment l'élève apprend de façon autonome en s'autoévaluant, ou en co-évaluant dans le cadre d'interactions sociales collaboratives (de type « co-repérage »). Dans le cadre d'un projet l'élève fait des choix qui portent sur ses apprentissages moteurs, pour de proche en proche apprendre à s'entraîner.

**« Zoom » sur l'argument 3.1 (le plus difficile peut-être mais aussi le plus « scientifique » : choisir l'explication libération graduelle des degrés de liberté, ou l'explication perception du corps dans l'espace).**

Pour aider l'élève à développer sa motricité, il faut d'abord comprendre les mécanismes du développement. L'enseignant s'inspire des théories de l'apprentissage et du développement moteur pour connaître et mettre en œuvre les conditions qui sont à l'origine de l'amélioration des façons habituelles de faire. Ainsi l'aisance corporelle peut être vue comme une libération progressive des degrés de liberté de la motricité. Selon Bernstein (1967), la maîtrise du mouvement se caractérise par une libération graduelle des degrés de liberté, et pas leur intégration dans des structures coordinatives. Ces structures coordinatives agissent comme une seule et unique unité fonctionnelle. Moins réalisés « en bloc », avec une coordination inter et intra-segmentaire améliorée et une orchestration spatiotemporelle optimisée, les mouvements deviennent alors plus fluides et plus amples. La libération des degrés de libertés suit une logique céphalo-caudale, et proximo-distale. En d'autres termes, les articulations sollicitées en début d'apprentissage sont plutôt situées près de l'axe rachidien, et plutôt vers le haut du corps. Petit à petit les articulations plus distales seraient recrutées et incorporées dans la coordination. L'aisance corporelle, c'est alors « une partition musicale où l'enchaînement des phrases mélodiques conduit harmonieusement le ou les segments mobilisés d'une position initiale à une position finale définie dans l'espace visuel et s'apparent alors à une « mélodie cinétique » » (J. Paillard, *Espace visuel et coordination motrice*, in Cahiers de psychologie n°19, 1976).

Prenons par exemple au tir en suspension (jump shoot) au basket-ball : la motricité du débutant se caractérise par un tir explosif, réalisé « en bloc ». L'expert au contraire coordonne harmonieusement ses différents segments corporels pour shooter, en partant des pieds pour terminer par un fouetté du poignet afin d'imprimer au ballon une trajectoire parabolique et un effet rétro. Le geste est fluide, il gagne en amplitude, et le ballon est lancé avec facilité et parfois un peu de grâce : c'est l'aisance corporelle. Les procédures d'enseignement facilitant cette libération progressive des degrés de liberté pour des mouvements mieux coordonnés s'incarnent surtout dans un alternance entre procédures analytiques en situations pour « décomposer » et « recomposer » le geste (un travail sur la mécanique du shoot par exemple), et des procédures globales (de type tâche complexe) où le geste est réalisé entièrement « en situation ». Le tout en prêtant une attention particulière à des conditions de répétitions en conditions variables (Buekers, 1995).

L'aisance corporelle, c'est aussi la maîtrise du corps dans l'espace. Il s'agit d'apprendre à l'élève à mieux se percevoir pendant l'action, même lorsque les informations visuelles sont défaillantes pour se repérer et contrôler ses mouvements. Il existe en effet un seuil de déplacement de l'image sur la rétine (de l'ordre d'une dizaine de degré par seconde) au-delà duquel la vision est inefficace pour nous faire une représentation du monde environnant. Autrement dit, l'œil ne perçoit l'environnement que si l'image qui se projette sur la rétine se déplace à moins de 10° par seconde. Or les images qui se déplacent sur la rétine peuvent le faire à plus de 100° par seconde, comme lors d'un salto en gymnastique. Dans ces conditions, les chercheurs ont montré que la maîtrise du corps dans l'espace dépend d'un système perceptif complexe basé sur des perceptions intermittentes (Berthoz, *Le sens du mouvement*, O. Jacob, Paris, 1997). Au cours d'un mouvement, la prédominance d'un système (vestibulaire, visuel, proprioceptif) évolue, et il est même possible de basculer d'un capteur sensoriel à un autre, voire de les combiner. En d'autres termes, les différents systèmes perceptifs fonctionnent parfois ensemble, et parfois en alternance. Dans ces conditions aller vers plus d'aisance corporelle, c'est aider les élèves à mieux synchroniser leurs différents systèmes perceptifs pendant le mouvement, et finalement apprendre à mieux se mouvoir dans l'espace, notamment lorsque la motricité est inhabituelle (en gymnastique, par exemple, la motricité est plus tournée, plus renversée, plus aérienne, plus manuelle). Les interventions de l'enseignant sont alors surtout des procédures d'aménagement matériel du milieu pour rendre l'environnement plus concret, et faciliter ainsi les prises d'information visuelle. Des situations décontextualisées, en dehors de la réalisation globale du geste et permettant de prendre des informations proprioceptives et vestibulaires sur les postures à adopter peuvent aussi être proposées.

Ainsi lors de la réalisation d'un salto arrière en gymnastique, pendant la phase d'élévation, le cerveau traite les informations issues de la vision, des capteurs du corps et du système vestibulaire. Mais une fois que le rapprochement des masses à l'axe de rotation avec l'adoption d'une posture groupée accélère la rotation par diminution du moment d'inertie (T. Smith, *Biomécanique et gymnastique*, PUF, Paris, 1991), le défilement des images sur la rétine étant trop rapide, les informations visuelles sont inexploitable. Elles sont alors relayées par le système vestibulaire (canaux semi-circulaires, appareil otholitique) sensible aux accélérations angulaires. Puis, le cerveau va réactiver la vision pour permettre la réception.

Dans ces conditions avec la classe de 4<sup>e</sup> dans l'activité gymnastique au sol, l'enseignant propose une situation de salto arrière après montée à l'ATR mains sur plinth en mousse et pieds sur mini-trampoline en vue de combiner les actions de voler, tourner, et se renverser. Lors de la montée préparatoire à l'ATR, il demande aux élèves de regarder leurs mains, puis un repère placé devant lors de l'impulsion pour éviter le basculement de la tête en hyper-extension. Enfin, une zone de réception sur le tapis matérialisée par des disques de couleurs, permet à la vision de reprendre le contrôle du mouvement lors de la réception. Dans la même séance, en cours de l'échauffement par exemple, des situations au sol de différenciation des postures groupés/dégroupés sont proposées afin d'aider les élèves à prendre des repères sur les positions à adopter et sur les actions d'ouverture/fermeture (Carrasco, 1976).

En multipliant ce type de situations où l'élève doit contrôler ses mouvements dans l'espace sans informations visuelles disponibles, l'enseignant l'aide à développer sa motricité par la maîtrise de son corps dans des situations très diverses : « *savoir piloter son corps dans l'espace multidirectionnel orienté par la force de la pesanteur et structuré par l'activité perceptive du sujet* » (P.Goirand, 1987).

### « Zoom » sur l'argument 3.2

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-informatives), 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, 2008), 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<sup>er</sup> 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.

En gymnastique sportive au sol en classe de quatrième, l'enseignant vise l'attendu de fin de cycle « *mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer composer et interpréter une séquence acrobatique* » (Programme EPS du cycle 4, 2015). Une des exigences pour construire l'enchaînement est de choisir un élément acrobatique passant par l'Appui Tendu Renversé (ATR). Dans la construction du saut de main, l'enseignant remarque que beaucoup d'élèves ne passent pas à l'ATR et se réceptionnent en position accroupie. Les « *origines* » de cette conduite typique sont pour certains représentationnelles : ils « *pensent* » que c'est comme une roulade, et ils transfèrent alors un schéma d'action connu, mais sans poser la tête. Pour d'autres, la cause est plus affective : ils posent les mains près des pieds pour se « *rassurer* », et la fermeture bras/tronc entraîne une « *fuite* » des épaules en avant. Pour d'autres encore c'est juste la « *force* » de l'habitude qui les amène à poser les mains en regardant leurs pieds. Pour aider les élèves à surmonter leurs conduites typiques, l'enseignant est à la fois celui qui « *pose les problèmes* » et celui qui « *aide le sujet à construire ses solutions* » (A.Piron, 2008). Il propose alors plusieurs situations pour aider les élèves à résoudre leurs difficultés : une tâche d'ATR-tombé dos avec un obstacle à franchir entre la pose de pieds et la pose des mains (pour « *obliger* » l'ouverture bras/tronc) ; la même situation mais après une prise d'élan et une réception sur un bloc de mousse épais placé horizontalement au sol, avec pour critère de réussite de le faire avancer (situation « *luge* ») ; une tâche départ à l'arrêt en fente avant d'un contre haut et manipulation d'un camarade, pour « *faire sentir* » le passage à l'ATR (au « *ralenti* »), et une situation avec saut de main sur praticable avec pose des mains sur un tremplin pour faciliter l'impulsion bras. En « *naviguant* » d'une situation à l'autre, et en s'attardant sur celle qui est la plus efficace pour surmonter ses problèmes moteurs, les élèves dans leur diversité apprennent à maîtriser une figure gymnique emblématique de la gymnastique sportive qui vient enrichir leur motricité.

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

« *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 et son « intelligence » (A.Piron, 2008) 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 pour la scolarité obligatoire) : 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. Le développement de la motricité suppose un corps 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. Cette motricité n'est pas seulement performante : elle est aussi expressive, capable de communiquer des émotions et des intentions. Enfin cette motricité est « éclairée » et « raisonnée » c'est-à-dire mise au service d'un engagement autonome et lucide en toute sécurité.

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 »). Enfin, la connaissance de soi est au centre d'un savoir se développer soi-même, compétence qui s'affirme de façon explicite aux lycées avec l'objectif « savoir s'entraîner » (BO spécial n°1 du 22 janvier 2019 pour le lycée d'enseignement général et technologique, BO spécial n°5 du 11 avril 2019 pour le lycée professionnel).

## Annexes

### Données contextuelles

#### **L'établissement**

Implanté dans une zone semi urbaine, le **collège** regroupe 276 élèves (125 filles 151 garçons) 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.favoriser le travail trans disciplinaire. 4. Proposer à tous les élèves une ouverture culturelle.

Concernant l'axe 1, on notera dans cet établissement une forte hétérogénéité sur tous les plans notamment du la diversité culturelle des familles. On observe de plus en plus 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, les projets collectifs sont relativement nombreux et la prise en compte des parcours est envisagée.

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 et en EPS**

Ils privilégient l'action à la réflexion, recherche un plaisir immédiat. On note une motricité très grossière chez les élèves qui entrent en 6<sup>e</sup>. en fin de cycle 4, la maladresse est importante et contribue au décrochage motivationnel de certains. Ils persévèrent trop peu tout au long des cycles et l'hétérogénéité des classes sur le plan scolaire, souhaitée par les équipes éducatives ne produit pas la dynamique imaginée.

les résultats impactent très nettement leur engagement. On observe à ce titre une augmentation du nombre de dispensés tout au long du cycle 4 notamment chez les filles. 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<sup>e</sup>).

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

Champ 4 : Lutte, 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. DEVELOPPER 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 4<sup>ème</sup>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.

Le niveau moteur est hétérogène. Une quinzaine 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

•