

Sujet : « *L'EPS facilite l'intégration des codes sociaux et des valeurs civiques. Elle propose différentes formes scolaires d'Activités Physiques, Sportives, Artistiques (APSA) pour permettre à tous les élèves de s'épanouir et d'y éprouver du plaisir. Elle contribue à l'acceptation des différences et lutte contre les stéréotypes sociaux* » (Programme d'EPS de la voie professionnelle, 2019).

« *Une classe est une petite société et il ne faut pas la conduire comme si elle n'était qu'une simple agglomération de sujets indépendants les uns des autres. Les enfants en classe pensent, sentent et agissent autrement que quand ils sont isolés. Il se produit dans une classe des phénomènes de contagion, de démoralisation collective, de surexcitation mutuelle, d'effervescence salutaire, qu'il faut savoir discerner afin de prévenir ou de combattre les uns, d'utiliser les autres* » (Emile Durkheim, Education et sociologie, 1922).

En prenant en compte l'hétérogénéité des élèves, en quoi et comment un enseignant d'EPS participe-t-il à la construction d'un citoyen socialement éduqué de la sixième à la terminale ?

Contextualisation du sujet 1 (entrée sur la société)

« *Dans de nombreux quartiers où ni la cité, ni la famille ne fournissent les repères nécessaires pour de futurs citoyens, l'école se retrouve seule face à cette mission essentielle* » (Ecole et citoyenneté, Colloque ZEP du 5 juin 1998).

Ou entrée par cette autre citation (très proche) :

« *Dans une société française obligée par le chômage, l'exclusion et la violence urbaine à repenser ses valeurs fondamentales, la citoyenneté devient de plus en plus le thème privilégié de l'école* » (T. Therret, 1998).

Voilà pourquoi « *faire partager les valeurs de la République* » est la première compétence commune à tous les professeurs et personnels d'éducation citée dans le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1^{er} juillet 2013). Du côté des élèves, le citoyen socialement éduqué incarne l'une des finalités de l'EPS explicitement citée par les programmes pour la scolarité obligatoire (BO spécial du 26 novembre 2015).

Nous étudierons donc dans quelles conditions se construit cette finalité en EPS, à l'échelle du parcours de formation au secondaire, en collaboration avec l'ensemble des partenaires du système éducatif, et à partir de l'hétérogénéité des élèves.

Contextualisation du sujet 2 (entrée historique)

La question du type d'homme à former pour demain a toujours fait partie des préoccupations de l'Education Physique et Sportive, depuis la fin du XIXe siècle et son entrée officielle dans les programmes d'enseignement de l'école primaire. Mais le citoyen qu'il fallait former hier dans une ambiance de revanche nationaliste contre l'Allemagne (G. Andrieu, *La loi du 27 janvier 1880*, in revue Spirales n°13-14, 1998) n'est pas celui qu'il faut former aujourd'hui dans une société démocratique qui vise la formation d'un individu libre, responsable, et éclairé.

Comme « *la formation de la personne et du citoyen* » (Socle commun de compétences, de connaissances et de culture, 2015) est toujours au centre du système éducatif, nous étudierons comment cette formation se décline en EPS dans la construction d'un citoyen socialement éduqué, un citoyen qui dans la diversité du groupe-classe agit au milieu des autres, avec les autres, et parfois pour les autres.

Définition des concepts-clés

La citoyenneté est un objectif « carrefour » qui en intègre beaucoup d'autres : autour d'elle convergent en effet le respect des règles, mais aussi l'intégration de la réciprocité des droits et des devoirs, le respect d'autrui, le respect de l'environnement, l'honnêteté, la responsabilité, la solidarité, la culture, la laïcité, le jugement et même l'exercice éclairée de sa liberté individuelle au sein de la société. Il s'agit de maîtriser les règles élémentaires de la vie en société et devenir un acteur de la démocratie car le citoyen d'aujourd'hui n'est pas seulement celui qui obéit, il est celui qui exerce sa liberté en contexte social, c'est-à-dire de façon responsable, au milieu des autres. Le citoyen socialement éduqué vit en harmonie dans une société dont la devise depuis 1848 est : Liberté, Egalité, Fraternité. Pour A. Etchegoyen, la citoyenneté réunit les notions de civilité et de civisme, en même temps qu'elle les dépasse dans la capacité à prendre des décisions qui considèrent ses intérêts et ceux des autres (*Des libertés sous influence*, Seuil, Paris, 1997). Cette dimension émancipatrice est

soulignée par G. DeFrance, pour qui être citoyen, c'est bien sûr respecter les règles de la vie en société, mais c'est aussi participer à la vie de la Cité car « *le citoyen n'est pas seulement celui qui obéit à la loi, c'est aussi celui qui la fait avec les autres citoyens* » (Pour ne pas arriver trop tard, in Les cahiers pédagogiques n°287, 1990). Pour les programmes de l'EPS, le citoyen socialement éduqué est « lucide, autonome », prêt à « vivre ensemble » (Programme de la scolarité obligatoire, 2015), et il est « épanoui, cultivé, capable de faire des choix éclairés » (Programme des lycées, 20149). Dans cette perspective, éduquer socialement le citoyen c'est enseigner à l'élève la connaissance de la société pour mieux s'y insérer en respectant les autres et les règles, mais c'est aussi lui apprendre à être libre, à prendre des décisions, à mieux exercer son jugement, à exercer autonomie et responsabilités. Pour A. Le Pors, « *l'éducation à la citoyenneté repose sur des valeurs, des savoirs et des attitudes* » (La citoyenneté, Que sais-je ?, PUF, Paris, 1999).

La citoyenneté s'éduque à partir d'un certain nombre d'apprentissages sociaux : elle ne se « décrète » pas mais se construit à l'échelle d'un processus à long terme. Cette construction suppose participation, implication, intégration, bien au-delà d'une simple « réception ». La citoyenneté ne se transmet pas au sens d'une relation « descendante » entre un émetteur et un récepteur, elle s'élabore en capitalisant des expériences sociales dans un environnement spécifiquement conçu par l'enseignant. Devenir socialement éduqué suppose des compétences articulant « des connaissances, des capacités, et des attitudes » (Socle commun, 2015) : jamais des leçons de morale ne réussiront à former le citoyen ! Ces expériences de socialisation qui « construisent » le citoyen commencent dès la naissance dans la cellule familiale, puis à l'école ou dans les loisirs (sportifs, culturels...) elles s'enrichissent des relations aux autres. Notre étude de ce temps long portera sur le parcours de formation au secondaire, qui s'étale de la sixième à la terminale, et dont la cohérence apporte une plus-value éducative. Cette cohérence suppose de « tisser » la citoyenneté autour d'acquisitions à la fois supplémentaires et complémentaires d'une séquence à l'autre, d'une année à l'autre, d'un cycle à l'autre.

Dire que l'enseignant participe à la construction d'un citoyen socialement éduqué suppose d'abord qu'il est possible d'enseigner la citoyenneté, non pas au sens d'une transmission, mais au sens d'un accompagnement : l'enseignant fait vivre des expériences aux adolescents qui vont leur permettre, de proche en proche, d'apprendre à « vivre ensemble ». En EPS, ces expériences ont la particularité de se jouer toujours autour de la pratique des APSA : dans notre discipline la citoyenneté ne se construit jamais « à vide », au contraire les activités physiques offrent des opportunités originales pour faire intégrer des valeurs, des savoirs, et des attitudes. Dans un second temps, l'idée d'une « participation » suppose que l'enseignant n'est jamais seul pour viser cette finalité : il collabore au contraire avec ses collègues dans le cadre du projet EPS, mais aussi avec tous les acteurs de l'établissement, notamment dans le cadre du parcours citoyen, ou encore au sein du Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté (CESC).

Prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, c'est enseigner à la diversité du groupe-classe, ce qui suppose des modalités pour différencier la pédagogie. Les différences « foisonnent » en EPS et ne concernent pas que le « niveau » moteur et la performance sportive. Elles portent évidemment sur l'ensemble des capacités motrices et des ressources, mais aussi sur la richesse des acquis antérieurs, sur les représentations par rapport aux APSA (notamment entre les filles et les garçons), sur les stratégies d'apprentissage et les profils cognitifs, sur les rythmes de progression, sur les attitudes et les motifs d'agir, ou encore sur les retards ou les avances pubertaires, etc. La classe est une « *petite société* » (Emile Durkheim, *Education et sociologie*, 1922) au sein de laquelle se côtoient des élèves sportifs, sédentaires, fonceurs, timorés, individualistes, altruistes, timides, expansifs, calmes, agités, auditifs, visuels, impulsifs, réflexifs, minces, obèses...

Ces différences sont au cœur de la construction de la citoyenneté, car justement un citoyen socialement éduqué doit accepter, tolérer, comprendre, voire parfois aimer la différence. Les différences sont donc aussi un support d'éducation : c'est en rencontrant un autre qui ne me ressemble pas en tout point que j'apprends à le respecter, et au-delà que j'apprends à vivre en société en refusant toute forme de discrimination.

C'est vrai par exemple pour les relations entre les filles et les garçons, souvent « contaminées » par des stéréotypes sexistes, et par le fait que les unes et les autres n'ont en général par le même rapport à la culture sportive (A. Davisse, *Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ?*, in Revue Française de Pédagogie n°170, 2010). Etre un citoyen socialement éduqué, c'est refuser le sexisme, le racisme, l'homophobie, les « stéréotypes sociaux », le rejet du handicap... Cette éducation est d'autant plus essentielle que pour la France l'enquête PISA de 2009 parlait d'une « *triple fracture, sociale, éthique, et sexuée* ».

Questionnement

Que faut-il apprendre pour être un citoyen ? Quelles compétences faut-il construire pour devenir socialement éduqué ?

Si la citoyenneté se peut se construire que activement, comment la « faire apprendre » ?

Sur un plan vertical, comment se construit la progressivité didactique de la construction de la citoyenneté de la sixième à la terminale ? Comment prendre en compte les différentes temporalités du parcours de formation ?

Sur un plan horizontal, comment l'enseignant d'EPS contribue dans sa discipline mais aussi dans son établissement à la construction d'un citoyen socialement éduqué ? Quelles actions fortes impliquant tous les acteurs peuvent être menées, et quelle contribution originale apportant une plus-value éducative peut apporter l'éducation physique ?

Quelles expériences faut-il « faire vivre » aux élèves, afin qu'ils construisent de façon active les valeurs et les principes de la citoyenneté qui sont dans notre République Française la Liberté, l'Égalité, et la Fraternité ?

Comment favoriser « l'acceptation des différences » (Programme d'EPS de la voie professionnelle, 2019), et en même temps se servir de ces différences pour apprendre au milieu des autres, avec les autres, et grâce aux autres ? Comment faire partager des valeurs communes à des élèves différents ?

Problématique 1 (qui s'appuie sur l'extrait introductif)

Nous partirons du principe que l'éducation à la citoyenneté définit l'enseignant, avant de définir l'enseignant d'EPS. Mais si le professeur d'éducation physique agit de concert avec les collègues de son établissement pour aider les élèves à s'insérer comme citoyen dans la société, nous n'oublierons pas les APSA offrent des opportunités originales pour « faciliter l'intégration des codes sociaux et des valeurs civiques » et « contribuer à l'acceptation des différences et lutter contre les stéréotypes sociaux » (Programme d'EPS de la voie professionnelle, 2019). Ces formes de pratique scolaire permettent en effet de faire de la classe une « *petite société* » (E. Durkheim, 1922) constituée d'adolescents qui en apprenant à « *faire ensemble* » (A. Canvel, 2018), et à « réussir ensemble » apprennent en même temps à « vivre ensemble ». C'est pourquoi nous nous servirons surtout des interactions sociales pour montrer comment de proche en proche, à l'échelle du parcours de formation, les élèves apprennent à s'écouter, se respecter, collaborer, s'aider, voire s'enseigner à partir d'expériences collectives riches en émotions. Nous expliquerons que les différences sont une richesse, car il n'est pas possible d'apprendre de l'autre, si cet autre n'est strictement identique.

Problématique 2 (centrée sur le nécessaire traitement didactique des APSA pour « révéler » la citoyenneté)

Nous défendrons l'idée selon laquelle l'éducation physique et sportive est une discipline privilégiée pour éduquer les élèves à la citoyenneté en prenant en compte et même en exploitant les différences, en raison de la richesse des relations à l'environnement physique et humain et des multiples occasions d'expérimentations des valeurs sociales et morales qu'elle propose. Simultanément, nous montrerons que cette éducation ne peut advenir « magiquement » et rapidement par la seule pratique des APSA : il ne suffit pas d'être plongé dans la pratique physique et sportive pour en « ressortir » socialement éduqué. La citoyenneté exige des interventions pédagogiques et didactiques spécifiques mises en œuvre par l'enseignant à l'échelle de l'ensemble du parcours de formation. Ces procédures agissent sur plusieurs fronts car être citoyen, c'est s'approprier des valeurs, des principes, des connaissances, des attitudes, en apprenant avec l'autre, de l'autre, pour l'autre...

En d'autres termes, l'EPS est une discipline « *à part entière et entièrement à part* » (A. Hébrard, Actes du colloque AEEPS, 1993) vis-à-vis de la construction d'un citoyen socialement éduqué : à part entière car elle participe à cette ambition éducative de concert avec les autres matières d'enseignement ; entièrement à part car elle utilise pour cela les formes de pratique scolaire des APSA qui permettent de former « en actes » le futur citoyen.

Problématique 3 (qui décline davantage ce qu'il faut apprendre pour devenir un citoyen socialement éduqué)

Nous montrerons qu'aider les élèves à devenir des citoyens socialement éduqués ce n'est pas seulement leur enseigner la civilité, c'est-à-dire les règles basiques du savoir-vivre. C'est aussi les confronter à des règlements sportifs, en espérant un effet de « contamination » vers d'autres types de règles à la base du vivre-ensemble dans une société démocratique. C'est leur permettre d'expérimenter des rôles nouveaux, d'éprouver des statuts différents, et de prendre des responsabilités progressivement élargies de la sixième à la terminale pour préparer le futur citoyen à une implication utile et épanouissante dans la vie de sa Cité. C'est enfin l'engager dans des projets collectifs où la classe devient une communauté d'intérêts, où chacun apprend des différences de l'autre, et où les adolescents construisent « de l'intérieur » les connaissances, capacités, attitudes de la citoyenneté en les confrontant aux exigences du monde réel (D. Delignières, *Une approche culturelle de la citoyenneté*, in Contre-Pied n°12, 2003).

En d'autres termes l'École est un milieu protégé qui permet de construire en les expérimentant les principes de la citoyenneté, et l'EPS permet de « rendre vivante » l'éducation du futur citoyen. Pour cela l'enseignement doit dépasser la civilité et le civisme pour aller vers la capacité à participer à des projets collectifs, condition pour lutter contre les discriminations, et construire « in vivo » l'égalité et l'exercice partagé du pouvoir, indispensables en démocratie.

Problématique 4 (à partir de la conception de D.Delignières et centrée sur l'hétérogénéité comme principal « levier » de la construction du citoyen)

Nous partirons d'abord du principe que la construction d'un citoyen socialement éduqué est une finalité à la fois horizontale (tous les enseignements y participent), et verticale (cet enseignement suit une progressivité didactique sur le long terme du parcours de formation). Nous défendrons ensuite l'idée d'« *une citoyenneté en actes* » (D.Delignières, 2015) car la citoyenneté ne se décrète pas, ne se transmet pas, elle ne se réduit pas non plus à la seule pratique des APSA (comme si elles étaient en soi porteuses de valeurs), mais elle se vit grâce à « *une implication des élèves dans des actions et projets la mettant en œuvre de manière authentique* » (ibid.). Nous soulignerons enfin que la diversité du groupe-classe est un levier fort de la construction citoyenne car c'est dans la confrontation à la différence que nous apprenons à l'accepter. C'est pourquoi les différences de maîtrise motrice, de qualités physiques, la présence parfois d'un handicap, mais aussi les « modèles » différenciés du masculin et du féminin dans la pratique des APSA seront exploitées par l'enseignant pour lutter contre les discriminations, rompre avec les stéréotypes sexistes, et faire intégrer les valeurs et principes de la République dans une société démocratique où il faut à la fois respecter des règles et être libre. Pour cela nous expliquerons comment placer tous les élèves en situation de « *faire ensemble* » (A.Canvel, 2018), pour les amener à « réussir ensemble », en vue de leur apprendre à « vivre ensemble ».

Plan 1 : entrée par trois conditions de la construction d'un citoyen socialement éduqué (proche de la finalité de l'EPS)

- ◇ Partie 1 : construire la notion de respect (des autres, des règles) pour assurer les conditions du vivre ensemble
- ◇ Partie 2 : apprendre à être autonome et responsable en contexte social
- ◇ Partie 3 : être cultivé dans la pratique des APSA : développer sa capacité à juger pour s'approprier une culture physique sportive et artistique de façon critique (devenir un amateur éclairé du sport).

Plan 1' : entrée par trois conditions de la construction d'un citoyen socialement éduqué (variante)

- ◇ Partie 1 : construire la notion de respect (des autres, des règles) pour assurer les conditions du vivre ensemble
- ◇ Partie 2 : apprendre à être autonome et responsable en contexte social
- ◇ Partie 3 : apprendre à agir avec les autres, à collaborer, à aider, à participer collectivement à des projets.

Plan 1'' : entrée par trois conditions de la construction d'un citoyen socialement éduqué (variante)

- ◇ Partie 1 : construire la notion de respect (des autres, des règles) pour assurer les conditions du vivre ensemble
- ◇ Partie 2 : apprendre à être autonome et responsable en contexte social
- ◇ Partie 3 : collaborer avec ses collègues, d'autres partenaires éducatifs à l'échelle de l'établissement, les parents, et s'ouvrir vers l'extérieur (AS, CA, EPI, CESC, parcours citoyen...).

Plan 2 : entrée par trois grands types d'apprentissage

- ◇ Partie 1 : apprendre à faire et réussir ensemble (collaborer pour accepter les différences)
- ◇ Partie 2 : apprendre à être libre en contexte social (respect des règles et autonomie)
- ◇ Partie 3 : apprendre à juger (devenir un amateur éclairé et critique du sport)

Plan 3 : autour de la devise de la République Française depuis 1848

- ◇ Partie 1 : aider les élèves à construire la Liberté
- ◇ Partie 2 : aider les élèves à construire l'Égalité
- ◇ Partie 3 : aider les élèves à construire la Fraternité

Plan détaillé autour de la proposition de plan n°1 **= entrée par trois conditions de la construction d'un citoyen socialement éduqué**

Votre travail = sélectionner les arguments, les réécrire pour les simplifier, et les illustrer

Partie 1 : un citoyen socialement éduqué : apprendre à vivre ensemble, à respecter les autres et les règles

Dès 1977, Jean Le Boulch affirmait que « *ni l'éducation physique, ni le sport n'ont de valeur socialisante en soi, c'est par le biais d'une pédagogie active centrée sur le groupe que le sport pourra accéder au statut d'activité socialisante* » (Face au sport. ESF, Paris, 1977). Nous pensons aussi que les APSA ne permettent pas de forger des citoyens responsables par le seul fait de leur pratique : celle relation positive n'advient que grâce à un traitement didactique particulier opérant sur ces pratiques. « *Si l'on n'envisage pas les compétences sociales en termes de contenus d'enseignement et de progression, on ne peut imaginer les faire construire* » (J.Méard, *Les compétence sociales en EPS : faut-il didactiser la fraternité*, in Revue EPS n°364, 2015). Car « *les apprentissages scolaires sont avant tout sociaux* » (A.Canvel, 2018).

- 1.1 La citoyenneté consiste à dépasser ses propres intérêts pour s'inscrire dans une action collective. Si la construction de la citoyenneté suppose la capacité à vivre ensemble, alors il semble cohérent de programmer, en EPS, des activités qui proposent de la confrontation et/ou de la collaboration avec autrui. Il s'agit en quelque sorte de permettre à chacun d'expérimenter l'apprentissage des droits et des devoirs : « *par son engagement dans les APSA et dans différents rôles (adversaire, partenaire, observateur, arbitre, juge, conseil, aide, etc.), l'élève construit des comportements sociaux* » (Programme d'EPS des lycées d'enseignement général et technologique, 2019). Les apprentissages en EPS reposent souvent sur le principe de réciprocité : si je peux jouer, c'est que l'autre respecte les règles, et s'il ne respecte plus les règles, je ne peux plus jouer. « *L'adversaire n'est pas l'ennemi, il est le partenaire indispensable : sans lui, on ne joue pas. Et, pour bien jouer contre lui, on joue avec lui* » (A.Leclercq, *Le sport au service de l'enseignement moral et civique*, in Revue EPS n°364, 2015). D'où une planification de sports collectifs et de sports d'opposition interindividuelle (CA4) mais à condition de s'extraire d'une conception « magique » de l'activité : un travail sur la règle s'impose pour aider les élèves à « *être solidaire de ses partenaires et respectueux de son (ses) adversaire(s) et de l'arbitre* » (AFC, Programme du cycle 4, 2015). Transformés en formes de pratique scolaire par un traitement didactique « socialisant », les sports collectifs deviennent une « petite société » (E.Dukheim, 1922) capable de faire construire des comportements citoyens de respect d'autrui. Mais à condition de toujours retenir qu'il ne suffit pas de pratiquer pour devenir citoyen : « *le jeune enseignant d'EPS croit qu'il suffit de constituer des groupes pour que les élèves collaborent* » (J.A.Méard, *Les compétence sociales en EPS : faut-il didactiser la fraternité*, in Revue EPS n°364, 2015).

L'enseignant d'EPS peut donc choisir des APSA « *culturellement porteuses* » (D.Delignières et C.Garsault, *Objectifs et contenus de l'EPS*, in Revue EPS n°242, 1993) des valeurs citoyennes de la vie en groupe (comme les sports collectifs). Mais il peut aussi traiter didactiquement d'autres activités de façon à « révéler » leur dimension collective autour de la concertation, la collaboration, la confrontation ou l'entraide. Un travail autour des groupes en prenant en compte la diversité est alors nécessaire (D.Haw, *Les groupes en EPS*, in Le groupe, coordonné par J.-P.Rey, Ed. Revue EPS, Paris, 2000) : par exemple organiser des équipes stables, homogènes entre elles et hétérogènes en leur sein pour favoriser la construction d'un véritable dynamique à l'échelle du cycle. Ou préférer les groupes de besoin aux groupes de niveau pour mieux différencier la pédagogie en évitant les classements ostentatoires. Ou encore impliquer des groupes restreints dans un projet collectif simple à partir duquel des élèves différents doivent débattre pour faire des choix en concertation. Ce sont bien les interventions de l'enseignant qui font passer l'idée générale et généreuse de la socialisation de l'élève par le sport, à la construction de codes sociaux indispensables au citoyen socialement éduqué.

- ➔ **Exemple dans une activité du CA2** : ainsi dans l'activité course d'orientation avec une classe de cinquième, l'enseignant organise une progression didactique autour de l'attendu de fin de cycle « *réussir un déplacement planifié dans un milieu naturel aménagé* » (Programme d'EPS du cycle 4, 2015). A l'approche de la fin de la séquence, il propose une situation avec des trinômes formés sur la base de critères homogènes des capacités bioénergétiques des élèves. Ainsi il prend en compte l'hétérogénéité en réunissant des élèves à la VMA proche mais en veillant aussi à réunir les leaders, de façon à favoriser des échanges équilibrés au sein des groupes ainsi constitués. Il

propose deux parcours : un parcours assez long mais plus facile à suivre, avec des chemins nettement définis sur la carte, et un parcours empruntant des sentiers beaucoup moins lisibles et « évidents ». Des points sont attribués aux balises entre 5 et 20 selon leur difficulté d'accès. En vue de favoriser la discussion et l'élaboration collective d'un projet d'action, l'enseignant impose cinq minutes d'échange avant de partir. Il espère que les élèves, portés par un « *débat d'idées* » (D.Deriaz, B.Poussin, J.-F.Gréhaigne, revue EPS n°273, 1998), soient capable de « *préparer-planifier-se représenter une action avant de la réaliser* » tout en « *agissant avec et pour les autres, en prenant en compte les différences* » (compétences travaillées, Programmes d'EPS du cycle 4, 2015). On peut faire l'hypothèse que les élèves s'investiront réellement dans ce projet collectif en apprenant à écouter et à négocier, car ce projet porte sur des choix clairs et il s'organise autour d'un défi très concret (obtenir le plus de points).

En classe de troisième, à l'occasion d'une seconde séquence visant les mêmes attendus de fin de cycle, l'enseignant réunira cette fois des trinômes de VMA différentes, de façon à rendre plus complexes les choix pour réaliser la meilleure performance collective. Davantage encore qu'en classe de cinquième, les élèves devront s'écouter en prenant en compte les différences. « Faire ensemble » (Canvel, 2018) pour « réussir ensemble » peut aussi faire l'objet d'une progressivité didactique sur le parcours de formation en amenant les élèves à coopérer avec des camarades aux capacités de plus en plus hétérogènes.

- 1.1 (autre façon de rédiger le même argument) Il n'est pas possible de construire un citoyen socialement éduqué sans « vivre » des interactions sociales de collaboration, de concertation ou de coopération avec les autres élèves. La citoyenneté ne se décrète pas de l'extérieur, elle se construit de l'intérieur dans l'expérimentation « in vivo » des relations avec autrui. En EPS mais aussi dans les autres disciplines, l'adolescent peut être sollicité notamment pour « *travailler en équipe* » (Compétence 7 du socle commun et compétence méthodologique et sociale des programmes pour le Collège). Les notions de solidarité, entre-aide, écoute, décentration, communication, discussion, voire négociation sont sollicitées pour atteindre un but commun. Evidemment les activités qui permettent de « conduire et maîtriser un affrontement collectif » sont par nature porteuses de ces interactions sociales centrées sur la coopération et la solidarité. Mais le travail en équipe peut aussi se développer avec un traitement didactique « collectif » des autres pratiques, dès lors que des forces sont mises en commun pour atteindre un but partagé, ou dès lors que le bon fonctionnement des situations d'apprentissage suppose des rôles différents (comme le grimpeur, l'assureur, le contre-assureur en escalade).

C'est pourquoi dès l'entrée au collège, l'enseignant multiplie les occasions de constituer des groupes restreints collaboratifs, si possible stables à l'échelle de la séquence (afin de créer les conditions d'une véritable dynamique). Mais cette procédure de formation de sous-groupes ne suffit pas pour que se développe un véritable travail en équipe : la dynamique collective suppose surtout un but clair à forte valeur utile pour susciter un engagement commun (sous la forme d'un défi par exemple). Selon Diane Galbaud, la pédagogie coopérative est en effet un moyen « *d'autonomiser, de responsabiliser et d'éduquer les enfants à la citoyenneté* » (Comment apprendre en groupe ?, in Apprendre à coopérer, Sciences Humaines n°282, 1996).

Dans le groupe-classe hétérogène, l'enseignant sait aussi que des biais existent, comme la « paresse sociale » (S.G.Harkins, 1987), lorsque certains élèves préfèrent s'en remettre aux autres membres du groupe, lesquels permettent de « cacher » leur absence d'investissement. C'est pourquoi le professeur d'EPS régule régulièrement les interactions sociales au sein des groupes afin d'éviter que certains élèves plus compétents ou plus charismatiques « prennent le pouvoir » et monopolisent toutes les décisions. Il valorise par des feedback la participation de tous les membres de l'équipe. Il souligne les différences de choix, pour inviter chaque apprenant à se décentrer de son propre point de vue et prendre en compte celui d'autrui. Enfin il veille à ce que tous et toutes puissent jouer un rôle, en reconnaissant individuellement les performances de chaque élève. Car la citoyenneté dans un pays démocratique suppose que personne ne soit laissé de côté au prétexte de sa différence.

- **Exemple dans une activité du CA3** : prenons un exemple dans l'activité danse avec une classe de cinquième dont c'est la première séquence d'enseignement. Le professeur construit une situation d'apprentissage pour construire la capacité « coordonner son action avec celles des autres (à l'unisson, en cascade, en canon) » (élément constitutif de l'attendu de fin de cycle 4 : « *mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer composer et interpréter une séquence artistique* »). En groupes, filles et garçons présentent une chorégraphie utilisant les effets chorégraphiques pour transmettre des émotions. A un moment de leur chorégraphie les élèves sont debout les uns à côté des autres. Puis ils s'accroupissent et se referment pour montrer de la tristesse. Ils utilisent la cascade pour renforcer ce sentiment de tristesse en jouant sur les

différentes qualités du mouvement (saccadé, continu, fort, faible, gestes explosifs). Les élèves interagissent pour choisir les effets chorégraphiques qu'ils utilisent lors de leur prestation. Ils interagissent aussi dans la réalisation collective de cette prestation car la cascade exige de prendre des informations sur ses camarades et de faire en fonction d'eux en dosant son énergie : il faut s'adapter à l'autre et chercher à le comprendre. A travers leur prestation corporelle les jeunes adolescents agissent en équipe en vue de « *provoquer une émotion du public* » (compétence visée pour le cycle 4, programme d'EPS 2015). Cette situation d'apprentissage réunit les conditions nécessaires pour qu'autour des interactions se construisent des apprentissages moteurs, mais aussi les apprentissages sociaux et méthodologiques caractéristiques du citoyen socialement éduqué : « *agir avec et pour les autres, en prenant en compte les différences* », et « *construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuels ou collectifs* » (Programme d'EPS du cycle 4, 2015).

→ **Autre exemple (inspiré de l'argumentation de A.Camus et de l'exemple de A.Wasselin) :** L'évaluation formatrice est un moyen de favoriser les interactions et les apprentissages coopératifs en contribuant à créer des « *écosystèmes apprenants dans la classe, pour permettre que les apprentissages des uns favorisent ceux des autres, par exemple en invitant à la coopération entre pairs et en créant du mentorat entre apprenants* » (F.Taddei, C.Becchetti-Bizot, G.Houzel, *Vers une société apprenant : rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie*, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2017). Pour faire de cette évaluation formatrice un levier au service des apprentissages coopératifs, l'enseignant place les élèves en situation de co-évaluation ou de co-repérage (S. Delarche, C.Perez-Cano, 2017). Cette façon d'apprendre à plusieurs place les élèves en situation de prélever sur les comportements de leurs camarades des indicateurs révélateur du niveau de maîtrise des compétences. Cela permet aussi d'intégrer pour soi les critères de réalisation et les indicateurs de maîtrise car « *le fait d'expliquer à autrui permet de clarifier sa propre pensée* » (L.V.Vigotsky, *Pensée et langage*, 1934).

En classe de seconde dans l'activité handball (CA4), la séquence vise l'AFL « s'engager pour gagner une rencontre en faisant des choix techniques et tactiques pertinents au regard de l'analyse du rapport de force » (Programme d'EPS du lycée général et technologique, 2019). En situation de jeu quatre contre quatre sur tout le terrain (équipes mixtes, homogènes entre elles et hétérogènes en leur sein), chaque joueur est suivi par un observateur d'une autre équipe. Ce dernier analyse la pratique de son camarade à partir d'indicateurs de la compétence regroupés sur une fiche : « je fais une passe si un partenaire est mieux placé que moi » (jamais = rouge, parfois = orange, souvent = vert), « je dribble pour avancer s'il n'y a personne devant moi » (jamais, parfois, souvent), et « je tire au but si j'ai une position en situation favorable de marque » (jamais, parfois, souvent). A la fin du match un retour sur le jeu est organisé par l'enseignant qui doit être un temps d'aide, d'échange, voire de tutorat : regarde dans ce domaine tu es « rouge » car tu ne passes pas au partenaire mieux placé que toi, mais tu es « vert » sur le choix des tirs car tu exploites bien les situations favorables de marque, etc. Cette phase d'échange est un véritable temps didactique qui profite à la fois aux apprentissages moteurs (les élèves accèdent à la connaissance des leurs résultats pour mieux réguler leurs conduites), aux apprentissages méthodologiques (car ils apprennent à verbaliser et intégrer les éléments constitutifs de la compétence à construire), et aux apprentissages sociaux (car ils apprennent à aider mais aussi à s'écouter et deviennent solidaires de leurs camarades). Là encore, les élèves font ensemble pour apprendre à mieux « vivre ensemble » (Programme EPS de la scolarité obligatoire, 2015).

Dans l'idéal d'une cohérence horizontale de l'enseignement, cette façon de « faire travailler ensemble » les élèves peut être partagée par tous les enseignants d'EPS de l'établissement, et mieux encore par l'ensemble des enseignants toutes disciplines confondues. « Jouer la même partition » autour d'une ambition commune est la condition pour que puisse se construire un citoyen socialement éduqué.

1.2 « *L'exercice de la citoyenneté met en tension l'obéissance à la loi et la liberté nécessaire pour participer à sa construction* » (J.-P.Garel, 1998). Le citoyen socialement éduqué a en effet des droits et des devoirs au sein d'une société au sein de laquelle il est acteur. C'est pourquoi un enjeu central de l'éducation à la citoyenneté est d'aider les élèves à « *respecter, construire et faire respecter règles et règlements* » (Programmes d'EPS du cycle 4, 2015). En valorisant encore un principe

d'implication, il s'agit de conduire l'élève à ressentir la nécessité de la règle, pour que celle-ci n'apparaisse pas comme une contrainte artificielle, mais comme faisant partie de l'action elle-même. S'inspirant des travaux de Jean Piaget concernant « *Le jugement moral chez l'enfant* » (PUF, Paris, 1932, rééd. 1992), J.-A. Méard et S. Bertone distinguent trois étapes dans l'intériorisation de la règle : « *de l'anomie à l'hétéronomie (vers l'obéissance), de l'hétéronomie à l'autorégulation (vers l'intégration), et de l'autorégulation à l'autonomie (vers une capacité à négocier)* » (*L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS*, Revue EPS n°259, 1996). Dès lors, apprendre dans le domaine des règles sociales consiste à passer d'un respect imposé de la règle (« c'est comme ça parce que c'est comme ça »), à un respect intégré (la règle acquiert du sens, elle est reconnue et acceptée), puis à un respect négocié (capacité à amender, à inventer une règle). De la sixième à la terminale, l'enseignant dévolue alors à l'apprenant de plus en plus de rôles autour de la règle : des rôles d'arbitre, des rôles de juge, voire des rôles de médiateur. Pour lui conférer davantage de sens et mieux l'adapter à la diversité du groupe-classe, la règle est parfois négociée avec les élèves, afin de l'adapter à l'évolution de leurs conduites motrices : en sports collectifs, certaines règles peuvent être adaptées au niveau de jeu des joueurs ; dans les activités gymniques, le code commun de jugement peut être construit en commun. J.-A. Méard et S. Bertone (ibid.) proposent par exemple à des élèves de sixième de construire eux-mêmes progressivement un règlement de sport collectif non institutionnalisé (le football multi-ballons), avec la consigne d'introduire des règles nouvelles à chaque fois que le jeu était remis en cause (problème de sécurité, de comptabilisation des buts, de continuité du jeu, ou de déséquilibre du rapport de force attaque/défense, ...). Concernant l'éducation à la citoyenneté, l'hypothèse centrale est que le travail autour d'un type de règles (ici les règles sportives) peut « contaminer » d'autres types de règles (de civilités, de vie scolaire, institutionnelles, sociétales...). Cette procédure n'est d'ailleurs pas spécifique à l'EPS, puisque le B.O. du 10 octobre 1997 propose que dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté, il est possible de faire participer les élèves à l'élaboration du règlement intérieur afin de faire de l'École un « *lieu d'émergence de la loi et pas uniquement le lieu d'application des règlements* » (M. Develay, *Donner du sens à l'école*, ESF, Paris, 1996).

→ **Exemple** : Nous reprendrons en l'adaptant l'exemple proposé par A. André (*L'éducation à la citoyenneté, des discours aux pratiques*, in Revue EPS n°364, 2015). En basket-ball avec une classe de quatrième, c'est la première séquence d'enseignement au collège mais la seconde dans le champ d'apprentissage 4 après une séquence de handball en cinquième autour du même attendu de fin de cycle : « *réaliser des actions décisives en situation favorable afin de faire basculer le rapport de force en faveur de son équipe* » (Programmes d'EPS du cycle 4, 2015). Des règles minimales sont imposées au début du cycle pour pouvoir jouer (le marcher et le non contact par exemple), puis d'autres sont élaborées selon le déroulement du jeu afin de conserver le plaisir de jouer et l'équilibre du rapport de force. Par exemple la règle de la reprise de dribble lorsque certains élèves jouent trop « personnel », ou la règle des 5 secondes lorsque certains gardent le ballon trop longtemps dans les mains, ou encore la règle des 3 secondes dans la raquette si des attaquants restent systématiquement dans la zone restrictive. Ces règles « ne tombent pas du ciel », mais elles sont « amenées » par les équipes, qui font des propositions à l'occasion de temps de concertation. Des règles non « fédérales » peuvent évidemment être « inventées » dans le cadre de cette forme de pratique scolaire (FPS) du basket, comme l'existence d'une « bulle » inviolable autour du porteur de balle, ou l'interdiction de dribbler plus de trois fois à la suite, ou encore une adaptation du score afin de favoriser la participation de tous et toutes (par exemple chaque premier panier de chaque joueur vaut 10 points les autres 2 points, ou le score est égal au nombre de paniers multiplié par le nombre de marqueurs...). Ces adaptations contribuent aussi à prendre en compte l'hétérogénéité en favorisant la participation de tous et de toutes au sein d'équipes homogènes entre elles mais hétérogènes en leur sein.

- 1.3 La citoyenneté dans une société démocratique, c'est aussi la liberté d'expression. C'est pourquoi sans démagogie, les enseignants doivent donner à chaque élève quelle que soit sa personnalité la possibilité de s'exprimer, de donner son point de vue, de dialoguer, en respectant sa parole, en l'écoutant, mais en le guidant aussi. L'enjeu est de leur faire intégrer à la fois la liberté d'expression, et l'interdiction de l'insulte, du racisme, du sexisme, ou de l'incitation à la haine. Dans le cadre plus spécifique des APSA, il existe aussi des rituels de salut et de respect mutuel, en particulier dans les sports de combat, mais aussi les sports collectifs et les sports de raquette. En éducation physique et sportive, ces rituels peuvent être élargis à toutes les activités supposant une opposition collective ou interindividuelle. Cet apprentissage est d'autant plus important à la période de l'enseignement secondaire qu'avec l'adolescence, l'élève accède peu à peu à une pensée et une conscience morale autonomes (J. Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, Alcan, Paris, 1932). L'adolescent est

particulièrement sensible aux notions de respect et de justice. Comme individu libre de ses choix moraux, il accède ainsi à la notion de responsabilité, et devient capable de comprendre les principes moraux universels. A. André défend à cet égard une « *autorité démocratique* », au sein de laquelle « *une importance est accordée à la délibération publique et au débat démocratique entre élèves* » (*L'éducation à la citoyenneté, des discours aux pratiques*, in Revue EPS n°364, 2015).

L'enseignant est donc très exigeant sur les règles de civilité qui doivent s'appliquer de façon réciproque : écouter silencieusement, ne pas couper la parole, ne pas manquer de respect, marques de politesse... La citoyenneté se construit aussi dans la valeur d'exemple que représente pour un adolescent l'adulte significatif qu'est le professeur d'EPS. Ce dernier doit « *agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable* » : « *l'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement* » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1^{er} juillet 2013). J.-L. Ubaldi désigne sous le terme d'« *homme debout* » cette figure d'exemplarité incarnée par l'enseignant : « *l'école doit être le lieu où l'adolescent trouve des modèles identificatoires nécessaires à sa quête d'identité* » (*Faut-il savoir nager ou nager pour savoir*, in Contrepieds n°7, 2000).

→ Exemple :

- 1.4 La citoyenneté dans la société française passe aussi par l'égalité des droits entre les hommes et les femmes et le refus de toutes les discriminations : « *le professeur met en œuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves* » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1^{er} juillet 2013). « *La mixité est le principe même de la vie sociale dans une démocratie, et la condition nécessaire d'une véritable égalité des sexes* » (N. Mosconi, *Effets et limites de la mixité scolaire*, in Travail, genre et sociétés n°11, 2004). Nous pensons en effet que la mixité en EPS, qui suppose des interactions sociales entre les filles et les garçons du groupe-classe pendant la leçon, peut être envisagée comme un moyen de lutte contre les stéréotypes sexistes (M. Volondati, *Mixité et éducation physique et sportive*, in A. Hébrard, *L'éducation physique et sportive : réflexions et perspectives*, Coédition Revue STAPS et Editions Revue EPS, Paris, 1986). En valorisant le principe du partage des rôles dans la pratique des APSA, l'enseignement de l'EPS participe à faire concevoir la mixité « *comme une valeur de découverte de l'autre sexe et d'apprentissage des multiples registres de relation à autrui* » (N. Mosconi, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, PUF, Paris, 1989). Les interactions sociales entre filles et garçons ne sont plus seulement envisagées pour apprendre avec l'autre ou pour apprendre grâce à l'autre, elles sont aussi pensées pour apprendre de l'autre selon un principe de co-éducation. Pour cela l'enseignant met en place les conditions de la collaboration entre filles et garçons impliquées dans un projet commun, un projet où chacun puisse s'enrichir des différences de l'autre.

→ Exemple : nous reprendrons l'exemple donné par Amaël André dans *L'éducation à la citoyenneté, des discours aux pratiques* (Revue EPS n°364, 2015). Dans un collège urbain dans l'activité danse, la compétence attendue de niveau 2 pour une classe de quatrième est de « *composer et présenter une chorégraphie collective en choisissant des procédés de composition et des formes corporelles variées et originales en relation avec le projet expressif* » (Programmes du Collège, 2008). Ces élèves issus de milieu populaire sont répartis en groupes mixtes, et sont amenés à créer et à interpréter une chorégraphie sur le thème des relations filles/garçons. Après un apport technique sur des formes corporelles issues de styles différents (modern jazz, hip-hop), ils conçoivent leur chorégraphie composée de trois tableaux : le défi, le rejet, et la cohésion. Cette forme de pratique articule à la fois des valeurs du genre masculin, liées au défi et au spectaculaire, et des valeurs du genre féminin, liées au partage émotionnel et à la coopération. La différence est alors une richesse car c'est la coopération entre filles et garçons au sein des groupes qui permet d'enrichir la production et d'amplifier l'effet émotionnel produit. L'enseignant espère que ce dispositif aidera filles et garçons à s'émanciper peu à peu des modèles sociaux qui représentent le « masculin » et le « féminin ».

- 1.5 Enfin, dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté, la sanction n'est pas éliminée : personne ne doit avoir un sentiment d'impunité. Le principe est de refuser la permissivité et son principal travers : « *l'enfant roi* » (D. Pleux, *De l'enfant roi à l'enfant tyran*, O. Jacob, Paris, 2002). Comme le souligne B. Cyrulnik en évoquant notamment les enfants difficiles, « *l'enseignant a un rôle primordial : il doit énoncer l'interdit* » : « *l'interdit est une structure affective, ce n'est pas de la démagogie. Au contraire, c'est une manière de canaliser la vitalité des enfants. La démagogie, elle, mène à l'angoisse* » (EPS interroge Boris Cyrulnik, in Revue EPS n°309, 2004). En EPS, l'enseignant est

particulièrement attentif au respect des règles de vie scolaire : retard, absence, défaut de tenue, insolence, refus d'obtempérer ou de participer...

Dans cette perspective, les règles de vie sociale sont efficaces si elles sont comprises (les règles sont claires et annoncées à l'avance), justes (pas arbitraires, dosées, avec un curseur réglé au même niveau pour tous les élèves), et appliquées (surtout pas de faiblesse ni d'impunité). Il peut être également possible de négocier certaines d'entre-elles en impliquant les élèves dans le système sanction/punition, sur le modèle des médiateurs qui existent dans certains établissements scolaires. La médiation par les pairs est un processus coopératif qui facilite la résolution non violente d'un conflit en faisant appel à un médiateur qui est un élève (J.-P. Bonafé-Schmitt, *La Médiation scolaire par les élèves*, ESF, Paris, 2000). La médiation par les pairs offre le double avantage d'agir favorablement sur le climat scolaire (en reconstruisant le lien social) et de participer à l'éducation à la citoyenneté (en évitant de traiter les conflits par l'affrontement).

Sur ce modèle un élève ayant eu un comportement déviant peut bénéficier de l'assistance d'un autre élève « avocat » impliqué dans sa défense. « *Parce qu'elle est juste, comprise et acceptée, la sanction peut être considérée, au sein de l'école, comme participant à l'éducation de l'élève. Elle ne doit pas se poser comme une contre-violence ou comme l'usage abusif de l'autorité de l'enseignant, sauf à perdre sa fonction éducative* » (E. Flavier, J.-A. Méard, S. Respaud, *Incivilités et respect des règles*, in *L'enseignement*, sous la direction de S. Chaliès & S. Bertone, Ed. Revue EPS, Paris, 2008). En montrant aux élèves que la gestion des conflits se détourne de la violence et de la vengeance (relation personnalisée), les interactions vécues au sein de la classe répondent aux exigences du droit (principes universels), et participent ainsi à la construction d'un citoyen socialement éduqué. Ce que l'enseignant doit absolument éviter, c'est de « réagir à l'agression du jeune par une contre-agression », car « *la spirale s'enclenche* » (Boris Cyrulnik, *ibid.*), et la violence comme « solution » est légitimée.

→ Exemple :

- 1.6 La citoyenneté, ce n'est pas uniquement le respect de l'environnement social, c'est aussi le respect de l'environnement naturel. Envers cette ambition, les déclarations de principe ou les leçons de moral n'ont guère d'impact : il est beaucoup plus efficace de faire « vivre » des expériences en milieu naturel. Le respect de l'environnement naturel se construit sur la base d'interactions spécifiques avec le milieu, il ne se « pilote » pas de l'extérieur. Comme dans beaucoup d'autres domaines, ce respect repose sur des connaissances qui se construisent en capitalisant des expériences à haute valeur perçue : une randonnée VTT, un raid multiports, une « sortie » escalade en milieu naturel, une classe de neige, etc. « *Les activités physiques dites de « pleine nature » (escalade, VTT, activités nautiques, ski...) sont l'occasion de faire prendre conscience aux élèves de fragilité de la nature et de la responsabilité de chacun à son égard, c'est-à-dire de développer ce qu'on désigne aujourd'hui sous le terme « d'éco-citoyenneté »* » (J.-P. Garel, 1998). Ces activités participent par ailleurs à une culture sportive plus « analogique » et moins « digitale », c'est-à-dire une culture corporelle qui valorise davantage la participation, l'« éclate », les émotions, le partage, que la compétition, la norme, et la performance (A. Loret, *Génération glisse*, Autrement, Paris, 1995). A côté des pratiques urbaines (A. Loret, *Glisse urbaine*, Autrement, Paris, 2001) ces valeurs correspondent aux formes dominantes de pratique des jeunes citoyens d'aujourd'hui (P. Y. Crouette, J. Müller, *Baromètre national des pratiques sportives 2018*, Baromètre réalisé par le CREDOC, INJEP, 2018).

Les connaissances nécessaires à cette culture citoyenne écologique se construisent aussi avec les autres disciplines d'enseignement, notamment les Sciences de la Vie et de la Terre. Des projets interdisciplinaires peuvent ainsi se concevoir associant citoyenneté et développement durable.

→ Exemple : Avec une classe de troisième un second cycle de VTT au collège est prévu pour viser l'attendu de fin de cycle « *réussir un déplacement planifié dans un milieu naturel aménagé ou artificiellement recréé plus ou moins connu* » en « *gérant ses ressources* » (Programme d'EPS du cycle 4, 2015). Pour viser cet attendu, les élèves doivent apprendre à choisir et conduire un déplacement en VTT, en utilisant la trajectoire la mieux adaptée au relief d'un parcours varié tout en assurant sa sécurité. Cette ultime séquence au collège est censée aussi préparer quatre jours de découverte d'un parc naturel régional au mois de juin. Le projet unit les enseignants d'EPS, de Sciences de la vie et de la terre, d'Histoire-Géographie, et de Technologie autour du thème « se préparer physiquement et matériellement pour découvrir le patrimoine culturel et le milieu naturel à vélo ». Pour les parcours VTT, la classe est séparée en trois groupes mixtes de huit élèves afin de prendre en compte l'hétérogénéité habituellement très présente dans cette activité, notamment en termes de niveau de condition physique. D'une demi-journée à l'autre, les élèves peuvent changer de groupe selon leur niveau de fatigue. Au fur et à mesure des déplacements, les détritrus rencontrés sur le parcours sont collectés puis triés sur les zones de repos. Quant aux

élèves inaptes, ils sont fortement impliqués dans les aspects liés à l'environnement physique, notamment l'organisation logistique (transport, matériel, hébergement, etc.), la conception des circuits, ainsi que la préparation, l'entretien et la réparation des vélos. Ce type de projet permet de découvrir le milieu naturel et culturel en faisant passer par l'action plus que par les leçons la sensibilisation au respect de l'environnement.

Cet exemple montre à nouveau que la citoyenneté se construit par des expériences, elle ne peut s'imposer à partir d'une contrainte extérieure.

Partie 2 : un citoyen socialement éduqué est aussi un citoyen cultivé : apprendre à juger pour devenir un amateur éclairé et critique du sport

- 2.1 La culture participe à la citoyenneté car elle permet de partager un ensemble de connaissances qui « fédèrent » les citoyens d'une société.

En éducation physique et sportive, être cultivé suppose la capacité de pratiquer plusieurs APSA avec une certaine efficacité grâce à l'appropriation de nouveaux pouvoirs d'action : « *les diverses activités physiques sportives et artistiques vécues par les lycéens leur permettent d'accéder à un patrimoine culturel dans lequel l'élève peut se situer en tant que pratiquant* » (Programmes d'EPS du lycée d'enseignement général et technologique, 2019). Parmi ces pouvoirs, les techniques sportives occupent une place privilégiée, car elles sont éminemment culturelles (G.Vigarello, *Une histoire culturelle du sport : techniques d'hier et d'aujourd'hui*, R.Laffont, Paris, 1989). De plus, l'appropriation de techniques sportives en EPS permet aux attitudes sous-tendant la citoyenneté de ne jamais se construire « à vide » : elles s'élaborent toujours, en EPS, dans et autour de l'action motrice. Comme le rappelle en effet E.Vellas, « *la formation du citoyen se cache à l'école au cœur de la construction des savoirs* » (*Donner du sens aux savoirs à l'école : pas si simple*, in Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté, GFEN, 1996). Mais compte-tenu de l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise motrice des élèves, l'enseignant doit inventer des itinéraires pour différencier la pédagogie, par exemple en regroupant les élèves ayant des difficultés motrices communes autour de groupes de besoins auxquels il sera proposé des situations « remédiatrices » spécifiques.

➔ **Exemple autour de la construction de techniques « emblématiques » de certaines pratiques sportives :**

- 2.2 Être cultivé en EPS, c'est aussi accéder à la possibilité d'être un « *amateur critique du sport* » (D.Delignières, C.Garsault, *Objectifs et contenus de l'EPS*, in Revue EPS n°242, 1993) capable de reconnaître le beau, le juste, le difficile, le dangereux, l'expressif... Il s'agit d' « *acquérir les bases d'une attitude réflexive et critique vis-à-vis du spectacle sportif* » (compétence travaillée pour le cycle 4, Programmes d'EPS, 2015).

A l'époque des débordements sportifs, nous pensons qu'éduquer les élèves au jugement, c'est aussi les éduquer à la citoyenneté. Ainsi peut-être le spectacle sportif sera apprécié de façon plus citoyenne, car une culture d'approche minimale est nécessaire pour l'appréhender de façon éclairée. C'est en effet en contribuant à la formation du futur spectateur que l'EPS favorise l'accès à une culture raisonnée, critique et réfléchie des pratiques sociales et des valeurs qu'elle véhicule.

Cette ambition suppose de solliciter très tôt l'activité de jugement et d'appréciation de l'élève, et d'inscrire cet apprentissage le long d'une progressivité didactique. Ainsi par exemple au baccalauréat dans les activités morphocinétiques (CP3), trois ou quatre points sont attribués à la construction du rôle de juge. Ici encore il est question de construire, c'est-à-dire d'impliquer les élèves dans le dispositif en leur faisant « vivre » des statuts et des rôles spécifiques : être cultivé dans le domaine des APSA, ce n'est pas « recevoir » de l'extérieur des connaissances « déclaratives », c'est manipuler de l'intérieur des connaissances « procédurales » (C.George, *Apprendre par l'action*, PUF, Paris, 1983), en jouant des rôles.

➔ **Exemple :** Avec une classe de troisième, dans un cycle de danse niveau 2, un des attendus de fin de cycle est d'« *apprécier des prestations en utilisant différents supports d'observation et d'analyse* » (Programmes d'EPS du cycle 4, 2015). L'enseignant choisit d'impliquer les élèves pour construire « de l'intérieur » cette compétence, à partir d'une évaluation formatrice reposant sur un principe de co-évaluation. Lors de la séance précédant l'évaluation formatrice l'enseignant élabore avec ses élèves une « grille du spectateur », afin d'orienter leurs observations la séance suivante (gestes parasites, mémorisation de la chorégraphie, occupation de l'espace, mime ou pas mime, précision des mouvements, la chorégraphie transmet-elle une émotion ?,...). Cette « grille du spectateur »

permet de prendre en compte l'hétérogénéité du groupe-classe, car la diversité des critères n' « enferme » pas la chorégraphie dans un seul modèle de réussite.

Le jour de l'évaluation formatrice, chaque groupe propose sa chorégraphie, et chaque groupe spectateur observe un critère précis (un groupe les gestes parasites, un autre groupe l'occupation de l'espace, etc.), de façon à éviter la surcharge informationnelle, qui survient lorsque « trop de choses » sont à observer. Mais pour éviter toute spécialisation, les critères à observer par groupe changent lorsqu'un nouveau groupe présente sa chorégraphie. A la fin de chaque chorégraphie, chaque élève formule son avis sur la chorégraphie en cochant une valeur entre 0 et 5 (5 étant l'appréciation la plus positive). Cette procédure participe à la construction d'un « amateur critique » de la danse, car les prestations ne sont plus jugées de façon « naïve », mais à partir de critères partagés qui définissent le beau, l'expressif, ou l'émouvant.

- 2.3 Etre cultivé en EPS, c'est enfin disposer de connaissances et de compétences suffisantes pour faire fonctionner de façon autonome et en toute sécurité plusieurs APSA appartenant à des domaines différents (les champs d'apprentissage). Ces connaissances et compétences participent à la construction d'un citoyen socialement éduqué car elles lui permettent de mieux s'insérer dans la vie sociale et d'y jouer un rôle actif, étant entendu que les APSA disposent d'une forte inscription économique et sociale. Dans nos sociétés contemporaines, il est en effet possible de parler de citoyenneté sportive : le citoyen d'aujourd'hui est aussi celui qui est capable de « *s'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire* » (finalité de l'EPS, Programmes des lycées, 2019).

Dans cette perspective, l'enseignant facilite l'acquisition d'informations (modalités de pratique en sécurité, sous la forme de check-list à respecter par exemple), mais aussi de techniques spécifiques (habiletés préventives et d'évitement face au risque, procédures spécifiques d'échauffement ou de retour au calme), de savoirs faire sociaux (code de communication propres à certaines activités « à risque » notamment), ou encore de connaissances sur soi (pour mieux gérer son risque corporel). Au final, il s'agit de réunir les conditions d'une « *citoyenneté sportive* » qui permettra de « *rendre les élèves capables de profiter pleinement de leurs loisirs physiques et sportifs, et d'y jouer un rôle actif, positif et responsable* » (D.Delignières, Colloque « Comment peut-on enseigner une culture corporelle ? », Montpellier, 1997). Nous l'avons vu, cette citoyenneté sportive repose sur une pratique éclairée des APSA, c'est à dire une pratique sous-tendue par des connaissances qui relèvent d'une culture partagée.

→ Exemple d'apprentissages qui « gravitent » autour des APSA et qui permettent de s'engager dans une pratique physique et sportive de façon autonome, sécurisée, et efficace :

Partie 3 : un citoyen autonome : apprendre à être libre et responsable

Le cours d'EPS et la participation à l'AS sont deux occasions de contribuer à l'éducation à la citoyenneté : ils permettent aux élèves d'être acteurs de leurs pratiques, de prendre des décisions et des responsabilités, d'occuper des rôles différents, de mener à bien des projets. La liberté est un droit, mais comme elle s'exprime au milieu des autres, c'est un droit qui s'apprend pour ne pas entraver la liberté d'autrui.

- 3.1 Etre citoyen c'est être respectueux des règles et des autres, mais c'est aussi exercer sa liberté individuelle et prendre des responsabilités car dans une démocratie, la citoyenneté ne s'incarne jamais dans la dépendance et la soumission. L'éducation physique et sportive offre des occasions privilégiées pour élargir son répertoire d'interventions : l'élève n'est pas seulement un pratiquant sportif, il peut assumer tout ou partie des actions qui « accompagnent » cette pratique. De plus en plus au fur et à mesure de l'avancement de la scolarité, mais dès le cycle 2 (« *assumer des rôles et des responsabilités* », Programme d'EPS pour la scolarité obligatoire, 2015) l'enseignant dévolue des rôles et délègue des responsabilités aux adolescents qui pourront assumer de plus en plus de décisions (A.De Peretti, *Comment utiliser la diversification des rôles dans la classe comme facteur de réussite ?*, Cahiers pédagogiques n°277, 1989). Ainsi, en s'inspirant des propositions de De Peretti, l'enseignant peut confier à un ou plusieurs élève(s) des rôles d'instruction (moniteur d'un exercice, pilote d'une équipe, aide, tuteur, démonstrateur...), des rôles d'animation (entraîneur d'un sous-groupe, conseiller, observateur, manager...), des rôles de communication (gardiens en écoute mutuelle, respect des horaires, climat du groupe, clarté et compréhension des notes...), des rôles d'évaluation (évaluation des tâches, co-évaluateur, arbitres, gardien du temps...), des rôles d'investigation (photographe ou caméraman, co-organisateur de sorties, agent de liaison avec l'extérieur...),

des rôles d'agent de sécurité (pareur, contrôleur de check-list, installateur et vérificateur de dispositifs de sécurité passive...), et même des rôles de médiation.

Bien sûr, ce principe de partage des tâches habituellement réservées au seul enseignant ne signifie pas confusion des rôles, partage de l'ensemble des responsabilités, et abandon de toute autorité. Le professeur d'EPS s'attache à conserver sa position sociale, en prenant soin que les rôles spécifiques à cette position soient clairement identifiés par tous. Surtout il les organise en prenant en compte l'hétérogénéité du groupe le long du parcours de formation : la liberté dont jouit un élève de terminale dans la gestion de sa pratique et de celle de ses camarades n'est pas celle qui est accordée à un élève de sixième. Au lycée, en plus des « rôles inhérents aux APSA » les rôles sociaux « *permettent le travail collaboratif et le co-apprentissage* » (programme d'EPS pour le lycée d'enseignement général et technologique, 2019).

→ **Exemple :**

- 3.2 Etre citoyen, c'est jouir de sa liberté, mais une liberté balisée par celle des autres, une liberté en contexte social. L'autonomie suppose que l'élève puisse l'expérimenter au sein d'un espace protégé : celui de l'école. Plus encore que les autres apprentissages, l'autonomie se construit : impossible de l'envisager dans une atmosphère trop autoritaire et contraignante.

C'est pourquoi de proche en proche, de la sixième à la terminale, l'enseignant élargit de façon réfléchie l'espace de liberté laissé aux élèves dans les leçons d'éducation physique. Nous l'avons vu, cette autonomie s'exprime dans l'appropriation de nouveaux rôles et de nouvelles responsabilités, mais aussi dans des procédures d'enseignement mettant de plus en plus les apprenants en situation d'être « *acteur de leur propre formation* » (Mission du professeur, circulaire du 23 mai 1997), qui permettront aux lycées de « *savoir s'entraîner* » (Programme des lycées, 2019). Autour d'une relation de plus en plus démocratique et contractuelle, l'enseignant valorise les procédures de négociation, de mise en projet, de transfert de décisions, d'auto-évaluation, de dévolutions, de délégations de pouvoirs.

Dans cette logique d'expérimentation et de construction, l'évaluation formatrice est privilégiée. Elle vise à rendre l'élève « *gestionnaire de la régulation de l'apprentissage* » en lui permettant « *de s'approprier les critères de réussite et de réalisation, d'anticiper et de planifier leurs actions, et d'autogérer leurs erreurs* » (G.Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, in Cahiers pédagogiques n°280, 1990). Impliqué au sein d'un dispositif où l'auto-évaluation est systématique et permet de contrôler ses progrès à partir de critères facilement manipulables, « *l'élève, habitué à être « entraîné par », devient « un élève qui sait s'entraîner de façon autonome »* » (Programme du lycée d'enseignement général et technologique, 2019). Identifier des objectifs, choisir des moyens spécifiques, les mettre en œuvre, les évaluer, ajuster ses choix, capitaliser ses expériences sont autant de processus d'apprentissage autonomes qui permettent de devenir « *le propre architecte de son savoir* » (E.Cauzinille-Marmèche, 1990) et de « *se passer de maître* » (O.Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre*, PUF, Paris, 1980). En même temps, les élèves développent des attitudes citoyennes de partenaire de l'enseignement, et ne sont plus de simples « *consommateurs* » de l'Ecole car l'autonomie, la responsabilité, la liberté de choix, sont autant d'outils réinvestissables dans la vie du citoyen.

→ **Exemple :** avec une classe de quatrième mixte, l'enseignant vise la capacité à réaliser des éléments acrobatiques exploitant la verticale renversée pour construire la compétence du cycle 4 « *élaborer et réaliser un projet acrobatique pour provoquer une émotion du public* » (Programme d'EPS du cycle 4 pour le CA3, 2015). Sur un atelier saut de lune avec aménagement matériel (plinth en mousse), il a pris soin de symboliser à l'aide d'un schéma jouxtant l'atelier (affiche au mur, fiche-élément) la réalisation technique correcte, en « *zoomant* » sur la position du corps au moment de la pose des mains (alignement bras/tronc/jambes). Les élèves sont regroupés en triades : pendant que l'un effectue son saut, et que l'autre assure la parade, le dernier filme la prestation à l'aide d'une tablette numérique. La tablette numérique présente l'avantage de proposer le retour filmé très facilement, et immédiatement après le saut. Le sauteur exécute trois essais à la suite afin de profiter des informations de retour fournies par la tablette et des informations intéroceptives du saut encore en mémoire de travail. Il s'agit bien d'une évaluation formatrice, car l'exécutant est mis en condition de s'approprier de façon active les règles d'action efficaces en opérant une comparaison systématique entre ses sensations (feedback intrinsèques), la description rétroactive de sa position par la tablette numérique, et la réalisation correcte schématisée. Pour favoriser la démarche d'autocorrection des erreurs et d'appropriation des critères de réalisation, l'enseignant sollicite la verbalisation en questionnant chaque triade : que faire pour parvenir à l'alignement ? Pourquoi cette

fois as-tu réussi ? Sur quoi dois-tu porter ton attention la prochaine fois ?, etc. Enfin, cette procédure présente l'avantage de participer à la maîtrise « *des outils numériques pour analyser et évaluer ses actions et celles des autres* » (compétence travaillée, programme d'EPS du cycle 4, 2015).

→ Autre exemple dans une activité de la CP5 au baccalauréat pour contribuer au « savoir s'entraîner » :

- 3.3 En éducation physique et sportive, le moyen le plus sûr de participer à la construction de la citoyenneté est d'impliquer les adolescents dans des projets communautaires à haute valeur perçue. « *D'une manière générale, nous définirions la citoyenneté comme la capacité à s'engager positivement dans des projets communautaires* » (Delignières, *Une approche culturelle de la citoyenneté*, in Contre-Pied, n°12, 2003). La réalisation de projets sportifs ambitieux et porteurs de sens pour les élèves est la condition pour leur faire acquérir des compétences vectrices d'insertion citoyenne : « *nous avons, de manière répétée, tenté de justifier l'intérêt de finaliser les cycles d'enseignement en EPS par la préparation et la réalisation de projets ou d'événements sportifs, artistiques ou d'aventure* » (D.Delignières, *L'EPS, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la laïcité*, in Revue EPS n°264, 2015). Cette approche correspond aux analyses de F.Galichet qui propose de fonder l'éducation à la citoyenneté par la constitution du groupe-classe en communauté d'intérêt soudée par la poursuite d'un projet (*L'éducation à la citoyenneté*, Anthropos, Paris, 1998). D'autant que « *la coopération permet d'atténuer les différences en rassemblant les membres des différents groupes autour d'un but commun* », et que « *l'égalité de statut entre les partenaires est une condition de l'atténuation des discriminations* » (A.André, *La citoyenneté : entre égalité et diversité*, in La citoyenneté, Ed. Revue EPS, Paris, 2014).

Du côté des procédures, il s'agit de concevoir et mettre en œuvre un véritable enseignement par compétences à partir d'une situation complexe. Dans ce type de situation, la compétence attendue s'exprime pleinement en mettant en synergie l'ensemble des connaissances, des capacités et des attitudes qui la constituent. Un projet communautaire combine en effet des méthodes (identifier des objectifs, s'autoévaluer, réguler le projet), des attitudes (collaborer, débattre, respecter autrui, remettre en cause son point de vue), pour rechercher l'amélioration des conduites motrices autour d'un but fortement mobilisateur et consensuel au sein duquel chacun pourra apporter « sa pierre » selon ses propres ressources.

→ Exemple d'un projet collectif à haute valeur perçue (un raid multisport par équipes, une randonnée à VTT avec une action de nettoyage de l'environnement, une représentation chorégraphique intégrée à un spectacle de fin d'année...) :

- 3.4 (argument qui peut être intégré ou fusionné avec le précédent) Ce projet collectif peut être construit au-delà du périmètre spécifique de l'éducation physique, en impliquant les autres disciplines d'enseignement, voire toute la communauté scolaire. Car « *la formation et de la personne et du citoyen* » (Socle commun de compétences, de connaissances et de culture, décret du 31 mars 2015) n'est pas l'apanage de l'EPS (cohérence interne), mais plutôt une finalité à laquelle tous les acteurs de l'établissement contribuent (cohérence externe, C.Sève, 2018). L'École en effet « *permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen* » (ibid.). Cette dimension interdisciplinaire de la construction de la citoyenneté peut se concrétiser dans l'élaboration d'un Enseignement Pratique Interdisciplinaire (EPI), au sein du parcours citoyen, ou encore au sein du Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté (CESC) du collège. Créés par la circulaire du 1^{er} juillet 1998, ces comités permettent d'associer l'élève et l'ensemble des membres de la communauté scolaire à des actions de prévention des conduites à risques liées à l'environnement de l'établissement (violences, dépendances...). Ces actions visent à rendre le jeune adolescent autonome et responsable en le préparant à opérer des choix et en lui permettant d'exercer sa citoyenneté dans une situation concrète. Ainsi est-il possible d'impliquer les élèves dans l'organisation d'une semaine contre le racisme, ou une semaine de la sécurité routière, une journée de l'Europe ou de la Francophonie, Parlement des enfants, Journées des droits de l'enfant, Journée du sida, Journée sans tabac... Dans la perspective des Jeux Olympiques et Paralympiques de Paris 2024, en lien avec le comité olympique du département (CDOS), il est possible d'intégrer tous les élèves d'un niveau de classe de l'établissement dans la construction d'un projet collectif avec des conférences sur

l'histoire des Jeux Olympiques, un « musée des sports » éphémère, des rencontres sportives, le témoignage d'un sportif de haut niveau venant parler de sa préparation...

→ Exemple d'un projet collectif interdisciplinaire :

- 3.5 L'association sportive d'établissement (AS) constitue une occasion d'élargir encore l'espace de liberté et le champ des responsabilités susceptibles d'être investis par les élèves. Elle permet en effet d'offrir « une formation certifiée à des tâches d'organisation, d'arbitrage, de managéral et de reportage » (Programmes du Collège, 2008). Elle est aussi l'occasion d'un apprentissage des valeurs citoyennes : « par la sociabilité de l'association on comprend le principe de démocratie » (A.Leclercq, *Le sport au service de l'enseignement moral et civique*, in Revue EPS n°364, 2015), « l'Association Sportive propose, sur la base du « volontariat scolaire », de vivre la démocratie dès le plus jeune âge » L.Petrynka, *UNSS : Aller plus vite, plus haut, plus fort*, in Revue EPS n°364, 2015). L'implication des adolescents au sein du bureau de l'association peut les engager vers une formation au rôle de futur dirigeant sportif : « par des prises d'initiatives et de responsabilités, elle permet un apprentissage concret de la vie associative, élément de la citoyenneté favorisant ainsi une approche humaniste du sport » (ibid.). Cette formation est d'autant plus importante dans une perspective citoyenne que, selon D.Delignières et C.Garsault, « le mouvement sportif repose essentiellement, au niveau local, sur l'association et le bénévolat des cadres, et cette pratique associative demeure un passage incontournable pour nombre d'activités » (*Objectifs et contenus de l'EPS*, in Revue EPS n°242, 1993). Il nous semble donc qu'« une formation des futurs cadres des associations semble souhaitable » (ibid.), que cette formation relève d'un enjeu éminemment citoyen, et qu'elle peut prendre appui sur l'engagement volontaire des élèves au sein de l'AS. Concrètement, la participation à l'organisation d'un tournoi de sport collectif, d'un cross, d'un raid multisports, d'une sortie VTT, d'une rencontre sportifs valides/sportifs handisports, etc. est l'occasion d'acquérir des connaissances et de construire des compétences susceptibles de préparer à un engagement associatif futur. Car la citoyenneté, c'est participer à la vie de la Cité.

→ Exemple :

Réponse à la problématique 1

« Dans une société française obligée par le chômage, l'exclusion et la violence urbaine à repenser ses valeurs fondamentales, la citoyenneté devient de plus en plus le thème privilégié de l'École » (Terret, 1998).

Nous avons insisté sur le principe selon lequel l'éducation à la citoyenneté ne se résumera jamais à une série de leçons de morale ou à des connaissances déclaratives : comme le soulignait déjà Jean Piaget (*Où va l'éducation*, Denoël, Paris, 1972) en défendant le principe du self-government, la citoyenneté se construit activement en expérimentant un certain nombre de valeurs et d'attitudes. Si « la citoyenneté, ça s'apprend » (Ph.Meirieu, *L'école ou la guerre civile*, PUF, Paris, 1997), apprendre ici ce n'est pas seulement reproduire ou retenir, et enseigner, ce n'est pas seulement transmettre. Pour autant la pratique des activités sportives n'est pas en soi porteuses de valeurs citoyennes, comme s'il suffisait d'y être plongé pour ressortir citoyen. Par définition donc la citoyenneté ne se transmet pas, elle ne s'impose pas, elle ne se décrète pas, elle n'émerge pas « magiquement » de la pratique. Elle se construit plutôt dans l'interaction de l'action et de la réflexion, elle se nourrit des expérimentations dans un milieu protégé qui offre autour des conduites motrices des occasions concrètes « d'expérimenter » les droits et les devoirs, le respect des règles, la mixité et le partage des rôles, l'exercice de sa liberté individuelle en contexte social, la participation à des projets communautaires pour préparer l'implication dans la vie de la Cité... La leçon d'EPS se conçoit comme une « petite société » (E.Durkheim, 1922) qui permet de construire « de l'intérieur » les principes de la citoyenneté autour de situations concrètes qui « miment » la vie réelle.

Réponse à la problématique 2

La citoyenneté est une notion tellement générale qu'elle est menacée par le risque de dissolution dans les principes, pour ne rester qu'une belle et généreuse déclaration d'intentions : « la formation citoyenne n'est abordée que de manière allusive, comme s'il allait de soi que la pratique des activités sportives était en soi « porteuse » de valeurs, comme s'il suffisait d'y être plongé pour en « ressortir » citoyen » (D.Delignières, *L'EPS, L'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la laïcité*, in Revue EPS n°364, 2015). C'est donc à l'enseignant d'adopter une attitude volontariste vis-à-vis de la citoyenneté en « l'attaquant » sur plusieurs fronts, c'est à dire en utilisant tous les leviers possibles permettant à l'élève d'intégrer les connaissances, les capacités, et les attitudes qu'elle requiert. Nous avons notamment insisté sur la nécessité conjointe de favoriser l'intégration

d'une culture, la compréhension des règles, et l'exercice responsable d'une liberté individuelle en contexte social. Car être un citoyen socialement éduqué, c'est à la fois être inséré dans une société, mais c'est aussi jouir d'une liberté au sein de cette société dans la mesure où la citoyenneté, dans le pays des droits de l'Homme, est le contraire de l'aveuglement et de la soumission. Comme le soulignent Doulat et Né, « *la personne citoyenne n'est ni indépendante ni soumise au collectif, elle est à la fois autonome et responsable, consciente et soucieuse de ses intérêts et de ceux des autres* » (*Former à la citoyenneté, oui et pour tous*, in Revue EPS n°275, 1999). Pour reprendre l'expression de M.Flack (1988), être citoyen, c'est posséder simultanément « *des racines et des ailes* ».

Réponse à la problématique 3

L'éducation à la citoyenneté est une ambition qui concerne tous les élèves, et par seulement certains privilégiés : « *en matière de sport, être champion n'est évidemment pas donné à tout le monde. Mais être sportif citoyen est peut-être à la portée de tous* » (P.-J. Doulat et R.Né, *Former à la citoyenneté : oui et pour tous*, in Revue EPS n°275, 1999). Néanmoins, l'attitude volontariste et optimiste de l'enseignant d'EPS que nous avons défendue doit aussi s'accompagner de modestie et de lucidité. Concernant le citoyen socialement éduqué en effet, rien n'est gagné d'avance : c'est d'abord une ambition qui s'envisage à l'échelle de tout le parcours de formation de l'élève selon une cohérence interne, mais au-delà de l'EPS, c'est aussi l'Ecole toute entière qui doit y participer selon une cohérence externe (C.Sève, 2018).

Ouverture

Cette ambition déborde même largement les frontières de l'Ecole : l'établissement scolaire ne doit pas fonctionner en « vase clos » s'il souhaite contribuer efficacement à la formation d'un citoyen socialement éduqué : il doit s'ouvrir aux familles, à la justice, aux associations, aux élus des collectivités, aux entreprises... La construction de la citoyenneté ne connaît pas de limites, ni spatiales, ni temporelles.