

Sujet : « Lors des trois ans de collège du cycle 4, les élèves, qui sont aussi des adolescentes et des adolescents en pleine évolution physique et psychique, vivent un nouveau rapport à eux-mêmes, en particulier à leur corps, et de nouvelles relations avec les autres. Les activités physiques et sportives, l'engagement dans la création d'événements culturels favorisent un développement harmonieux de ces jeunes, dans le plaisir de la pratique, et permettent l'acquisition de nouveaux pouvoirs d'agir sur soi, sur les autres, sur le monde. L'élève œuvre au développement de ses compétences, par la confrontation à des tâches plus complexes où il s'agit de réfléchir davantage aux ressources qu'il mobilise, que ce soit des connaissances, des savoir-faire ou des attitudes. Il est amené à faire des choix, à adopter des procédures adaptées pour résoudre un problème ou mener un projet dans des situations nouvelles et parfois inattendues. Cette appropriation croissante de la complexité du monde (naturel et humain) passe par des activités disciplinaires et interdisciplinaires dans lesquelles il fait l'expérience de regards différents sur des objets communs. Tous les professeurs jouent un rôle moteur dans cette formation, dont ils sont les garants de la réussite » (BO spécial du 26 novembre 2015).

Réfléchir c'est faire usage de la réflexion. La réflexion c'est le « retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner plus à fond une idée, une situation » (Dictionnaire Le Robert, 2022).

Dans quelle mesure les enseignants d'EPS peuvent-ils concevoir et mettre en œuvre des situations d'apprentissage permettant à leurs élèves de réfléchir pour mieux apprendre ?

Contextualisation 1 (entrée par une citation un peu « polémique »)

« *L'EPS, en se scolarisant, se "corticalise"* ». Cette citation de Jacques André (L'évaluation physique et sportive, in Les cahiers pédagogiques n°256, 1987) souligne la volonté historique de l'éducation physique de placer la réflexion, et pas seulement l'activité motrice, au centre de son enseignement. Est-ce seulement un effet d'« homomorphisme scolaire » (P.Arnaud, Les savoirs du corps, PUL, Lyon, 1987) ou d'intellectualisme stérile visant à « *faire sérieux en acceptant le formalisme des disciplines traditionnelles jusque dans ses formes les plus contestables* » (J.Thibault, Sport et éducation physique 1870-1970, Vrin, Paris, 1972) ? Ou bien est-ce un véritable progrès pédagogique (mieux « faire apprendre » les élèves) doublée d'une évolution philosophique nécessaire (dépasser le dualisme corps / esprit) ?

Ce sera l'objet de la réflexion menée dans ce devoir où nous étudierons dans quelle mesure les enseignants d'EPS conçoivent et mettent en œuvre des situations d'apprentissage permettant aux élèves de réfléchir pour mieux apprendre.

Contextualisation 2 (entrée par le contexte)

Dans ce collège REP+ au sein duquel beaucoup d'élèves sont en difficulté scolaire, réfléchir n'est sans doute pas ce que ce que les jeunes adolescents attendent en premier du cours d'EPS. Pour autant, l'un des axes principale du projet de réseau est d'« enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle » (fiche contexte).

C'est pourquoi nous étudierons l'intérêt didactique et éducatif de concevoir et mettre en œuvre, pour les classes de cet établissement et particulièrement pour la classe de sixième X, des situations d'apprentissage permettant à tous les élèves de réfléchir pour mieux apprendre.

Définition des concepts clés

Réfléchir c'est opérer un « *retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner plus à fond une idée, une situation* » (Dictionnaire Le Robert, 2022) pour « *faire des choix, (...) résoudre un problème, ou mener un projet* » (extrait introductif). Dans la leçon d'EPS, les occasions d'examiner de façon réfléchie une situation sont nombreuses : c'est notamment le cas lorsque les élèves observent les autres ou analysent ce qu'ils ont fait pour en tirer des conclusions, comparent leurs prestations, envisagent a priori les différentes alternatives possibles pour réussir, débattent d'un choix à opérer ou d'une stratégie à mettre en place, ou encore trouvent les mots pour formuler leur pensée. Réfléchir est toujours une affaire personnelle : personne ne peut réfléchir à la place d'un élève. La réflexion peut néanmoins dans certains cas être menée ensemble, elle peut être guidée, étayée, stimulée, mais il n'est pas possible de la prescrire ou de la « commander ». En EPS, la réflexion ne s'effectue pas « à vide », mais toujours autour des conduites motrices mises en œuvre dans la pratique des APSA.

Qu'elle se produise avant, pendant, ou après l'activité motrice, la réflexion n'est utile en EPS que si elle permet de mieux apprendre, c'est-à-dire de passer d'un état à un autre, un état de moindre efficacité à un état de plus grande efficacité. L'apprentissage est en effet une « *modification stable des comportements ou des activités psychologiques attribuable à l'expérience du sujet* » (J.-F.Le Ny, Encyclopaedia Universalis, Paris, 1990). Apprendre suppose donc de nouveaux pouvoirs, des pouvoirs tangibles qui permettent de « faire des choses » qu'on ne savait pas faire auparavant et qui enrichissent la motricité habituelle.

Mieux apprendre grâce à la réflexion, ce n'est pas seulement apprendre, c'est apprendre plus vite, apprendre plus, apprendre autre chose, apprendre plus durablement. C'est combiner plusieurs types d'apprentissages : des apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux qui s'articulent en véritables compétences permettant d'« *accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite* » (Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, BO n°17 du 23 avril 2015). En EPS, l'adaptabilité que suppose toute compétence pour résoudre des tâches complexes ne saurait se réduire à la seule maîtrise motrice.

Dans ce collège, mieux apprendre c'est « permettre à chaque élève d'atteindre son plus haut niveau de compétence », « être capable de se mettre en projet en développant des méthodes de travail », et « améliorer le vivre ensemble par l'appropriation de différents types de règles » (axes du projet EPS, fiche contexte).

Réfléchir autour de la pratique des APSA n'advient pas spontanément chez les élèves, mais à partir de situations d'apprentissage spécifiquement construites à cette fin. Le concept de situation est très proche du concept de tâche : comme ce dernier la situation se définit avant tout par un but à atteindre, mais un but dans un contexte particulier. Pour l'élève, une situation d'apprentissage renvoie à quelque chose à faire. Pour l'enseignant c'est un environnement spécifique destiné à « faire apprendre ». Une situation d'apprentissage a comme « *caractéristique majeure de rassembler les conditions d'émergence des transformations visées* » (B.Boda, M.Récopé, Instrument d'analyse et de traitement de l'APS à des fins d'enseignement de l'EPS, in Revue EPS n°231, 1991) en sollicitant une activité d'apprentissage. En d'autres termes, une situation d'apprentissage, en proposant un but à atteindre, confronte l'activité de l'élève à des contraintes, lesquelles mobilisent une part plus ou moins importante de ses ressources, active les processus auto-adaptatifs, et in fine favorise la transformation des façons habituelles de faire.

Ces situations d'apprentissage sont conçues en amont et mises en œuvre en temps réel : elles relèvent à ce titre à la fois d'un travail didactique de structuration, d'adaptation, de hiérarchisation, voire de différenciation, et un travail pédagogique de communication, d'interaction, d'opérationnalisation, et d'organisation (groupes, espaces, temps...). Nous montrerons que la « bonne » situation, celle qui « fait apprendre » en faisant réfléchir, suppose un certain nombre de qualités et d'attributs.

Questionnement (beaucoup trop long, plusieurs questions sont redondantes. Un questionnement doit comporter 3 à 6 questions : les questions posées ici montrent comment il est possible d'aborder le traitement du sujet, mais des choix sont à faire)

En quoi réfléchir en EPS permet de mieux apprendre ? A quelles conditions réfléchir en EPS, autour de sa pratique ou de celle des autres, permet de mieux apprendre ? En quoi ajouter la réflexion à l'action motrice est-ce supérieure à la pratique seule ? En quoi réfléchir en EPS permet d'articuler les dimensions motrices, méthodologiques, et sociales des apprentissages pour construire de véritables compétences ? Si la pratique permet de réussir, en quoi ajouter la réflexion permet de « *réussir et comprendre* » (J.Piaget, 1974) ?

Faire réfléchir les élèves, est-ce aussi un moyen de rapprocher l'éducation physique des autres matières d'enseignement, notamment dans le cadre du S4C ? Pour autant quelle est la spécificité de la réflexion menée par les élèves en EPS ? Sur quoi porte la réflexion dans notre discipline ?

Comment faire réfléchir les élèves en EPS ? Par quoi leur réflexion est-elle stimulée ? De quelle nature sont les situations d'apprentissage les plus favorables pour faire réfléchir les élèves autour de leur pratique physique ? Quelles formes de pratique scolaire concevoir pour faire de la réflexion un levier aux apprentissages moteurs ? Comment prendre en compte les capacités d'attention et de compréhension des élèves de ce collège pour les faire réfléchir efficacement ? Tout particulièrement pour la classe de 6^e X qui « est dynamique mais a du mal à entrer dans le cours » (fiche contexte) ?

Est-ce que les élèves de ce collège REP+ attendent vraiment de l'EPS un temps de réflexion ? Comment leur donner envie de réfléchir en EPS, et pas seulement de pratiquer ? Comment réussir à les faire réfléchir pour mieux apprendre sans entamer leur appétence pour l'activité physique ? La réflexion peut-elle être un levier pour « faire aimer » la pratique physique et sportive ? Comment faire réfléchir aussi les élèves à profil particulier de ce collège, notamment les allophones arrivants (fiche contexte), sans les mettre en difficulté de compréhension ?

Quelles sont les limites de la réflexion ? Est-elle toujours favorable aux apprentissages en EPS ? Comment éviter à la réflexion de prendre le pas sur la « quantité de pratique », qui pour Schmidt & Lee est « *la variable la plus importante pour l'apprentissage* » (1999) ? Et comment légitimer la réflexion en éducation physique dans une société gravement menacée par le fléau de la sédentarité (ANSES 2020, ONAPS 2021) ? Plus largement, une EPS où l'élève réfléchit davantage qu'il n'agit avec son corps n'est-elle pas une EPS vidée de sa substance ?

Problématique 1 (la plus simple, mais porteuse de l'enjeu essentiel du sujet)

Nous montrerons que réfléchir avant, après, et parfois pendant l'action motrice apporte une valeur ajoutée à la seule pratique physique et sportive. Avec la réflexion les élèves apprennent plus vite, ils apprennent davantage, ils apprennent plus durablement, pour construire de véritables compétences réinvestissables qui articulent des transformations motrices, méthodologiques, et sociales. Nous soulignerons que la réflexion ne se décrète pas par la seule volonté de l'enseignant : elle suppose des situations d'apprentissage spécifiques qui sollicitent une certaine façon d'apprendre, une façon qui amène chaque élève de ce collège à « faire des choix, (...) résoudre un problème, ou mener un projet » (extrait introductif), tout en « développant des méthodes de travail » (axe du projet EPS, fiche contexte).

Mais nous rappellerons également que « *la quantité de pratique est la variable la plus importante pour l'apprentissage* » (Schmidt & Lee, 1999) et qu'à ce titre, la réflexion doit être précisément circonscrite afin de ne pas devenir un « gadget pédagogique » seulement utile pour « mimer » artificiellement les autres disciplines d'enseignement (P.Arnaud, 1987).

Problématique 2 (centrée sur les conditions de l'efficacité didactique de la réflexion en EPS)

Si apprendre en pratiquant permet de réussir, apprendre en pratiquant et en réfléchissant permet de « *réussir et comprendre* » (J.Piaget, 1974). Nous expliquerons que la réflexion judicieusement organisée et dosée apporte un « plus » aux apprentissages en EPS car en apprenant ainsi l'élève fait un peu plus qu'améliorer ses conduites motrices : il apprend à mieux se connaître, il apprend à analyser sa pratique, il apprend à apprendre, il apprend à mener des projets, il apprend à maîtriser l'usage du numérique, il apprend à agir avec et pour les autres, il enrichit son vocabulaire spécifique aux APSA...

Nous soulignerons que ces effets bénéfiques ne sont ni « magiques », ni « automatiques », et qu'au contraire ils supposent des conditions inspirant les gestes professionnels de l'enseignant. L'usage de la réflexion doit d'abord être adapté aux caractéristiques épistémiques des adolescents, et notamment à la maturité de leurs opérations hypothético-déductives (Piaget & Inhelder, 1973). Elle doit aussi être pensée spécifiquement pour les collégiens de cet établissement, et notamment pour ceux qui rencontrent des difficultés de compréhension (fiche contexte). La réflexion doit aussi être provoquée et stimulée par des situations d'apprentissage spécifiques, car elle surgit rarement spontanément autour de la pratique physique. Enfin la réflexion doit être précisément circonscrite : en faire un « bon » usage, c'est toujours l'associer à la pratique physique et à l'engagement moteur. Sans ces conditions, faire réfléchir les élèves risquent de moins faire apprendre, voire de ne pas faire apprendre du tout !

Problématique 3 (davantage centrée sur le contexte)

Nous montrerons que réfléchir en EPS permet à chaque élève, en plus de la pratique motrice, « d'atteindre son plus haut niveau de compétence », de « se mettre en projet en développant des méthodes de travail », et d'« améliorer le vivre ensemble par l'appropriation de différents types de règles » (axes du projet EPS, fiche contexte). C'est pourquoi nous proposerons des situations d'apprentissage spécifiquement conçues et mises en œuvre amenant les élèves à réfléchir à leurs actions, avant ou après les avoir réalisées, et même parfois pendant leur réalisation. Dans ce collège REP+ au sein duquel beaucoup d'adolescents rencontrent des difficultés scolaires, nous expliquerons que l'usage de la réflexion en éducation physique permet de « faire construire » des outils d'apprentissage communs avec les autres matières d'enseignement, pour lutter contre le décrochage scolaire. Nous pensons en effet qu'organiser des va-et-vient fréquents entre la réflexion et la pratique motrice aide chaque élève à « maîtriser le vocabulaire », « identifier ses capacités » « acquérir des méthodes de travail », « maîtriser l'usage de différents médias », ou encore « travailler avec et pour les autres » (projet pédagogique EPS, fiche contexte).

Nous soulignerons néanmoins que savoir mobiliser la réflexion en EPS comme un levier d'efficacité didactique, c'est aussi savoir en limiter l'usage, car « *presque toujours, la pratique apporte des résultats, et davantage de pratique davantage d'améliorations* » (Newell et Rosenbloom, 1981).

Problématique 4 (plus engagée, peut-être un peu « polémique »)

Nous défendrons l'idée selon laquelle si la pratique permet d'apprendre, la réflexion ajoutée à la pratique permet de mieux apprendre. Mais faire réfléchir les élèves en EPS n'est efficace qu'à certaines conditions, car mal utilisée la réflexion n'est qu'une caution faussement intellectualiste qui fait perdre son temps à l'apprenant, érode sa motivation, méconnaît la complexité de ses conduites motrices, et finalement réduit la portée de ses apprentissages. C'est pourquoi dans ce collège REP+ où les élèves ont un fort besoin de réussir et en même temps de prendre du plaisir dans la pratique physique, nous montrerons comment envisager un usage réfléchi de la réflexion en ayant conscience que c'est un levier utile parfois, inutile souvent, et même néfastes dans certains cas. Nous proposerons des formes de pratique scolaire qui à certains moments font réfléchir les élèves, mais seulement pour les faire apprendre dans des situations d'apprentissage précisément circonscrites, et jamais en remplacement de la pratique physique et de l'engagement moteur. Cet équilibre se justifie par des raisons didactiques (mieux faire apprendre), éducatives (devenir plus lucide et autonome), et pour des raisons de santé (lutter contre la sédentarité).

Les propositions de plans :

Plan 1 : entrée autour de trois grands types de dispositifs sollicitant la réflexion pour mieux apprendre

- ◇ Partie 1 : les situations de résolution de problème sollicitent chez les élèves une activité cognitive d'expérimentation, d'analyse, et de comparaison pour apprendre et pour apprendre à apprendre.
- ◇ Partie 2 : les situations d'évaluation formatrice font réfléchir les élèves pour analyser leur pratique (et/ou celle des autres) en vue de progresser tout en apprenant à mieux se connaître. Associer à des outils numériques elles permettent d'évaluer ses actions (et/ou celles des autres).
- ◇ Partie 3 : les débats (ou conflits socio-cognitifs) amènent les élèves à prendre conscience et à verbaliser leurs actions pour faire évoluer les manières habituelles de faire et en même temps apprendre à travailler avec les autres en respectant les différences de point de vue.

Plan 1 bis : autre entrée autour de trois grands types de dispositifs sollicitant la réflexion pour mieux apprendre

- ◇ Partie 1 : la mise en projet sollicite chez l'élève une activité consciente de fixation d'objectifs, d'analyse de ses actions, et de régulation de son activité d'apprentissage, pour progresser et au-delà savoir « construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuels ou collectifs » (compétence travaillée, Programme EPS du cycle 4, 2015).
- ◇ Partie 2 : impliquer les élèves dans la recherche des critères de jugement (dans les activités du CA3) améliore les prestations physiques et artistiques, et en même temps construit « les bases d'une attitude réflexive et critique vis-à-vis du spectacle sportif » (compétence travaillée, Programme EPS du cycle 4, 2015).
- ◇ Partie 3 : un projet interdisciplinaire (type EPI) permet de faire réfléchir les élèves en articulant l'EPS à d'autres disciplines d'enseignement.

Plan 1 bis : toujours autour de trois grands types de dispositifs, mais en lien avec les axes du projets EPS (contexte)

- ◇ Partie 1 : des situations d'apprentissage qui permettent aux élèves de « maîtriser le vocabulaire spécifique aux APSA pour communiquer » (fiche contexte).

- ◇ Partie 2 : des situations d'apprentissage qui permettent aux élèves d'« identifier leurs capacités à partir de repères concrets » et d'« identifier des pistes de progression » en « maîtrisant l'utilisation de différents médias et supports » (fiche contexte).
- ◇ Partie 3 : des situations d'apprentissage qui permettent aux élèves de « travailler avec et pour les autres » (fiche contexte).

Plan 2 : autour d'une déclinaison de la réflexion en EPS

- ◇ Partie 1 : réfléchir en EPS c'est chercher, inventer, et expérimenter des solutions motrices.
- ◇ Partie 2 : réfléchir en EPS c'est analyser sa pratique pour mieux apprendre.
- ◇ Partie 3 : réfléchir en EPS c'est communiquer, débattre, verbaliser ses actions pour mieux apprendre.

Plan 3 : autour d'une déclinaison de trois grands types de situations d'apprentissage en EPS

- ◇ Partie 1 : des situations de résolution de problème sollicitent la réflexion pour mieux apprendre.
- ◇ Partie 2 : des situations d'évaluation (notamment de type formatrice) sollicitent la réflexion pour mieux apprendre.
- ◇ Partie 3 : des situations à choix (de types « petites boucles » pour résoudre une difficulté rencontrée en « grande boucle ») sollicitent la réflexion pour mieux apprendre.

Plan 4 : autour de ce qu'il est possible de comprendre par « mieux apprendre »

- ◇ Partie 1 : mieux apprendre, c'est viser l'adaptabilité motrice grâce à des apprentissages moteurs transférables d'une situation à une autre.
- ◇ Partie 2 : mieux apprendre, c'est réussir et comprendre les conditions de la réussite grâce à une analyse de sa propre pratique.
- ◇ Partie 3 : les limites de la réflexion en EPS : il faut la circonscrire pour vraiment lui permettre de mieux apprendre.

Arguments possibles à rédiger : les conditions pour que dans des situations d'apprentissage spécifiques les élèves réfléchissent pour mieux apprendre (développer les idées avec des références, ajouter des liens au contexte, proposer une illustration, terminer par une nuance ou une ouverture)

- L'évaluation formatrice (G.Nunziati, 1979) place l'élève dans l'analyse réflexive de sa propre pratique à partir d'indicateurs de compétences que l'apprenant contrôle lui-même. La réflexion porte ici sur la comparaison outillée entre ce qui a été fait / ce qu'il fallait faire : « *ceux qui ne peuvent se rappeler l'expérience sont condamnés à la répéter* » (Santayana, cité par E.Morin, 1981). Les situations d'évaluation formatrice permettent de mieux apprendre car elles sont au service des progrès moteurs, et en même temps elles aident à mieux se connaître, elles font construire des apprentissages méthodologiques (savoir s'auto-évaluer, comprendre les conditions de la réussite), voire des apprentissages sociaux (dans le cadre d'un « co-repérage »).
L'évaluation formatrice peut aussi être complétée par une réflexion portant sur le choix des situations les plus efficaces pour « remédier » aux problèmes moteurs rencontrés. Cette implication plus grande encore des apprenants, à inscrire le long d'une progressivité didactique, et peut-être à privilégier plutôt en fin de collège.
- Avec les élèves de ce collège dont certains rencontrent des « difficultés de compréhension » (fiche contexte), l'enseignant peut proposer une évolution allant de l'évaluation formative vers l'évaluation formatrice. D'abord l'enseignant situe l'élève dans un niveau de maîtrise de la compétence grâce à des indicateurs précis : l'élève comprend où il se situe (évaluation formative). Ensuite il implique de plus en plus les élèves dans la manipulation des outils d'évaluation pour les amener à s'auto- ou se co-évaluer (rendant l'évaluation formatrice). Ainsi à l'échelle de leur parcours de formation, les élèves apprennent progressivement à « réussir et comprendre » (J.Piaget, 1974), en réfléchissant de façon de moins en moins guidée aux critères qui permettent de réussir.
- Les outils numériques offrent aussi des opportunités pour stimuler la réflexion des élèves, surtout dans ce collège « inscrit dans le plan national numérique » (fiche contexte). Ces outils (notamment le vidéo-feedback) facilitent la réflexion en rendant plus concrète l'analyse de la pratique, en facilitant l'autodétection des erreurs, et en focalisant le regard sur ce qu'il y a à apprendre (ciblage attentionnel). Associé aux dispositifs d'évaluation formatrice, l'usage didactique du numérique permet de mieux apprendre, car en les manipulant concrètement, les élèves apprennent à « utiliser des outils numériques pour analyser et évaluer ses actions et celles des autres » (compétence travaillée, domaine 2, Programme d'EPS du cycle 4, 2015).
- Se mettre en projet c'est réfléchir : diagnostiquer ses possibilités, identifier les critères de réussite, se fixer des objectifs, analyser ses premiers essais, comprendre ses erreurs, réguler son projet... L'élève apprend mieux, car en plus d'améliorer ses conduites motrices, il apprend à s'autoévaluer, il gagne en autonomie et en confiance en soi, il devient acteur de ses apprentissages, et il maîtrise la compétence « construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuels ou collectifs » (domaine 2, Programme d'EPS du cycle 4, 2015). Et si le projet est collectif, l'élève apprend en plus à

« travailler avec et pour les autres (projet EPS de ce collège) « en prenant en compte les différences » (compétence travaillée, domaine 2, Programme d'EPS du cycle 4, 2015).

La mise en projet des élèves se conçoit aussi à l'échelle de l'équipe éducative via un Enseignement Pratique Interdisciplinaire. Dans ce collège, dans le cadre du parcours de santé, les élèves peuvent être amenés à réfléchir aux liens entre l'EPS et les Sciences de la Vie et de la Terre dans le cadre de l'EPI « manger-bouger » en classe de 5^e (fiche contexte).

- Les situations de résolution de problème (SRP) permettent de mobiliser la réflexion pour mieux apprendre. En ne donnant par d'emblée les solutions motrices, ces situations invitent les élèves à expérimenter en déployant une intense activité de recherche, d'analyse des essais, et de compréhension des réussites. Fondées sur la réflexion pré- et post-essai pour autoconstruire ses savoirs, les SRP permettent de mieux apprendre car en plus de leur fonction didactique (la construction des compétences), ces situations assurent une « *fonction émancipatrice en ce qu'elles permettent à chaque personne d'élaborer progressivement ses procédures efficaces de résolution de problème* » (P.Meirieu, *Apprendre...oui, mais comment*, ESF, Paris, 1987). Mieux apprendre, ce n'est pas copier ou reproduire, c'est s'adapter, c'est inventer, c'est « faire face à une situation complexe ou inédite » (Socle Commun de Compétence, de Connaissances, et de Culture, 2015). En apprenant dans une situation de résolution de problème qui le fait réfléchir, l'élève fait un peu plus qu'apprendre, il apprend à apprendre.
- L'exploration des extrêmes (A.Piron) est aussi une procédure qui à certaines conditions fait réfléchir les élèves. Dans ces situations les élèves expérimentent grâce à une activité d'essais/erreurs plusieurs modalités contrastées de pratique, puis ils les comparent pour évaluer leurs effets. La réflexion des élèves est tournée vers les comparaisons inter-essais et vers l'identification des modalités qui produisent les meilleurs résultats.
Un exemple d'exploration des extrêmes développé en natation : <https://www.studocu.com/fr/document/universite-cote-dazur/evaluation-financiere/bloc-exploration-des-extremes/22497435>
- La verbalisation est l'expression de la réflexion car « *c'est dans le mot que nous pensons* » (F.Hegel). Plusieurs dispositifs didactiques ont le pouvoir de mobiliser la verbalisation des élèves en EPS. C'est par exemple le cas des situations de co-repérage (S.Delarche, C.Perez-Cano, 2017) qui amènent les élèves à situer leur camarade dans la maîtrise d'une ou de plusieurs compétence(s). Ces situations permettent de mieux apprendre car elles facilitent l'identification de ce qu'il y a à apprendre, et car elles font intégrer et comprendre les critères qui permettent de réussir : « *le fait d'expliquer à autrui permet de clarifier sa propre pensée* ». (L.V.Vygotsky, *Pensée et langage*, 1934). Au-delà, la co-observation responsabilise les élèves, elle leur enseigne à « travailler avec et pour les autres » (axe du projet EPS), elle développe chez eux la capacité à observer en focalisation leur attention sur les indices pertinents de l'action, et elle permet de « savoir expliquer les principes d'efficacité d'un geste technique » (compétence travaillée domaine du socle 5, Programme EPS du cycle 4, 2015).
- Les interactions sociales entre les élèves peuvent aussi prendre la forme d'échanges verbaux : aides, conseils, explications, évaluations, feedback... C'est l'ancien modèle de l'enseignement mutuel : « *le plus capable servant de modèle à celui qui l'est le moins* » (J.Hamel, 1818). La réflexion est sollicitée à la fois pour choisir le contenu de l'aide, mais aussi pour la « mettre en mots ». Les situations efficaces d'interactions verbales peuvent prendre la forme d'un « tutorat réciproque » (P.-J.Enseigneux, 2010), avec une efficacité supérieure des dyades légèrement dissymétriques (D'Arripe-Longueville, 2000). Tutorés et tuteurs apprennent mieux : les premiers à résoudre le problème moteur, les seconds à « maîtriser le vocabulaire spécifique aux APSA pour communiquer » (projet EPS, fiche contexte), et les deux à « apprendre à travailler ensemble avec tolérance » (*ibid*).
- Deux exemples de N.Mascret à consulter : le système joueur coach en badminton et le système des clubs en handball (diapos 16 à 18) : http://eps.ac-dijon.fr/IMG/pdf/motivation_-_nicolas_mascret_2019_.pdf
- La verbalisation est aussi sollicitée par des situations qui invitent les élèves à réfléchir et à débattre d'un choix à opérer collectivement (D.Deriaz, B.Poussin, J.-F.Gréhaigne, *Le débat d'idées*, in Revue EP&S n°273, 1998). Selon l'approche socioconstructiviste, le conflit socio-cognitif permet de mieux apprendre par un mécanisme de décentration (Doise et Mugny, *Le développement social de l'intelligence*, Interéditions, Paris, 1981). L'élève apprend mieux car il fait évoluer ses représentations, il transforme positivement ses structures cognitives, il apprend à argumenter, à prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses, et il apprend à écouter, à tolérer, à respecter un point de vue divergeant. Comme le conflit socio-cognitif advient rarement spontanément, c'est l'enseignant qui place les élèves en situation de réfléchir autour de choix à faire en groupes (intentions tactiques en sport collectif, itinéraire en CO, chorégraphie, numéro ou enchaînement pour les activités artistiques...). Puis il met en évidence les désaccords, il anime les débats, il demande les arguments des élèves (M.-J.Rémigny, *Quand les désaccords favorisent l'apprentissage*, in *Eduquer et former*, Ed. Sciences Humaines, Paris, 1996).
- Les feedbacks interrogatifs (M.Piéron, 1986) invitent aussi les élèves à réfléchir, à analyser, et à verbaliser leurs actions. Ces feedbacks en effet ne donnent pas la solution, mais ils « poussent » les élèves à réfléchir en revenant sur ce qu'ils ont fait ou en anticipant ce qu'ils doivent faire. En les verbalisant, l'élève prend ainsi conscience de ses actions. Le parti pris théorique est de postuler que la prise de conscience de ses actions permet de construire des apprentissages plus facilement utilisables et transférables dans un autre contexte, en plus d'améliorer la métacognition (la connaissance de ses propres processus cognitifs). Souvent associés aux situations de de résolution de problème, les feedbacks interrogatifs permettent

de mieux apprendre en améliorant la connaissance de soi, et en « travaillant » en même temps la compétence à « utiliser un vocabulaire adapté pour décrire la motricité » (domaine 1 du socle, Programme d'EPS du cycle 4, 2015).

Néanmoins, l'usage de la verbalisation pour mieux apprendre dans le domaine moteur est largement soumis à controverses, et n'a pas été démontré scientifiquement : « *ces données nous amènent à douter de la pertinence globale des pratiques verbalisatrices, dans le cadre de l'apprentissage moteur* » (D.Delignières, Apprentissage moteur et verbalisation, in *Echanges & Controverses* n°4, 1991).

- La réflexion peut aussi ponctuellement être mise au service de la maîtrise des émotions et de l'acceptation des règles. Il arrive que dans la pratique des APSA, certains élèves, sans doute les plus perturbateurs de ce collège (fiche contexte), manifestent des conduites excessives. Le non-respect des règles du jeu déborde parfois sur le non-respect des autres ou le non-respect des règles de vie de classe. Face à ce type de débordement qui freine les apprentissages de l'ensemble du groupe-classe, l'enseignant choisit d'abord d'extraire l'élève de la situation en le plaçant aussi à l'écart du groupe. Il l'invite alors, au calme, à réfléchir aux conditions qui l'ont menées à perdre son sang-froid. Un peu plus tard, avec fermeté et bienveillance, l'enseignant discute avec l'élève pour lui faire verbaliser son ressenti et ses émotions en lien avec le contexte déclencheur de sa conduite excessive ou agressive. J.Brunelle (1998) demande par exemple à l'élève ayant exprimé sa colère dans un comportement violent de remplir un « *formulaire d'incidents critiques* » en l'invitant, au calme, à une activité d'introspection. Certaines thérapies sont basées en effet sur l'idée que la parole remplit une fonction de « vidange émotionnelle » à partir de laquelle il devient plus facile de contrôler ses états affectifs (C.André, 2013). Dans ce collège, la « médiation par les pairs » dans le cadre du parcours citoyen (fiche contexte) permet même d'impliquer des camarades qui vont réfléchir avec l'enseignant et l'élève perturbateur à la meilleure façon de régler le conflit.

Plus généralement, les bilans de leçon sont mis à profit pour permettre aux élèves d'exprimer verbalement ce qu'ils ont éprouvé au cours de la séance afin de « verbaliser les émotions et sensations ressenties » (compétence travaillée, domaine 1 du socle, Programme EPS du cycle 4, 2015).

- L'usage de la réflexion pour mieux apprendre en EPS doit être pensé par l'enseignant en fonction du niveau de maturité cognitive de élèves. Si de la sixième à la terminale il est possible de réfléchir pour mieux apprendre, le niveau d'analyse et d'abstraction n'est pas le même. Le développement de l'intelligence à l'adolescence s'accompagne d'une maîtrise progressive des outils cognitifs de la pensée formelle, notamment de l'hypothético-déductivité (Piaget & Inhelder, 1973). C'est pourquoi dans ce collège, la réflexion s'envisage le long d'une progressivité didactique : les raisonnements les plus abstraits et les plus autonomes sont à réserver aux classes de quatrième et de troisième afin de ne pas renforcer « les difficultés de compréhension des tâches » (fiche contexte).
- Dans cet établissement qui souhaite « favoriser le travail collectif de l'équipe éducative » (fiche contexte), la réflexion des élèves peut faire l'objet d'une stratégie d'enseignement partagée par les six enseignants EPS. Par exemple il est possible de retenir l'évaluation formatrice comme une façon d'apprendre commune à l'ensemble des classes, et évolutive de la sixième à la troisième. Quels que soient les enseignants et les APSA, les élèves sont ainsi amenés à utiliser leur réflexion pour « piloter » leurs apprentissages grâce à la maîtrise des outils d'auto- ou de co-évaluation. L'ajout des outils numériques pour mieux apprendre peut aussi être partagé par l'ensemble des matières d'enseignement (domaine 2 du socle). Ainsi les élèves adoptent une façon d'apprendre faisant réfléchir qui se « continue » et s'enrichit pendant les quatre ans passés dans ce collège.

Les idées de nuances possibles (voire nécessaires) dans ce devoir (elles peuvent être intégrées aux arguments ou faire l'objet d'une partie entière) :

- La plupart des apprentissages moteurs n'ont pas besoin de la réflexion pour se développer car « *les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons* » (Aristote, *Éthique à Nicomaque*, 325 av. J.C.). « *Learning by doing* » disait beaucoup plus récemment John Dewey !
- Dans le cadre des théories cognitives de l'apprentissage moteur, il est admis que « *presque toujours, la pratique apporte des résultats, et davantage de pratique davantage d'améliorations* » (Newell & Rosenbloom, 1981).
- Plus récemment, le paradigme écologique substitue au traitement de l'information inspiré de la métaphore de l'ordinateur, le système sujet – environnement. Apprendre, c'est agir dans l'environnement plus que réfléchir : le comportement émerge de l'interaction entre l'organisme (le sujet avec ses capacités d'action), l'environnement (le contexte dans lequel se déroule l'action), et la tâche (l'action à réaliser). « *Le comportement d'un système complexe émerge de l'interaction des contraintes qui pèsent sur lui* » (D.Delignières, 1998). « Faire apprendre » dans ces conditions, ce n'est pas faire réfléchir, c'est aménager l'environnement avec des contraintes spécifiques qui vont solliciter l'adaptation de l'organisme.
- Que ce soit pour l'approche cognitive ou pour l'approche écologique, la réflexion n'est pas non plus nécessaire à l'adaptabilité des conduites motrices, ni même à l'idée d'intelligence motrice. Les éléments les plus contributifs de l'adaptabilité motrice sont plutôt les conditions de pratique en conditions cohérentes, mais variables (Buekers, 1995).

- Attention à l'« effet entonnoir » : Maurice Piéron (1992) explique qu'entre le temps programme et le temps d'engagement moteur la perte est telle dans la leçon d'EPS que parfois le temps effectif de pratique physique n'est réduit qu'à quelques minutes. Mal « calibrée » la réflexion risque de réduire le temps d'engagement moteur au point d'entretenir l'éternel débutant en EPS, figure de celui qui n'a pas (ou très peu) fait évoluer ses conduites motrices.
- L'usage de la verbalisation pour mieux apprendre dans le domaine moteur est largement soumis à controverses, et n'a pas été démontré scientifiquement : « *ces données nous amènent à douter de la pertinence globale des pratiques verbalisatrices, dans le cadre de l'apprentissage moteur* » (D.Delignières, Apprentissage moteur et verbalisation, in *Echanges & Controverses* n°4, 1991).
- Dans ce collège Rep+ les élèves attendent-ils d'abord de l'EPS des occasions de réfléchir ? N'espèrent-ils pas autre chose pour rompre de façon originale et ludique avec la station assise répétée de la salle de classe ? Surtout avec la classe de 6eX au sein de laquelle « les élèves sont très sportifs », où même ceux en difficulté sont « volontaires pour s'engager », avec de surcroît un horaire renforcé dans les APPN. Les faire réfléchir, est-ce vraiment le meilleur moyen pour insuffler une appétence envers la pratique physique et sportive et pour concurrencer efficacement les écrans ?
- Et surtout, l'urgence dans un contexte national préoccupant de montée de la sédentarité chez les adolescents (ANSES 2020, ONAPS 2021) n'est-il pas faire de « faire bouger » les élèves (axe du parcours santé), plutôt que de les « faire réfléchir » ? Ou plutôt « les faire bouger pour mieux les faire apprendre ».

Argument autour d'une « montée en puissance » de l'usage de la réflexion par les collégiens de cet établissement, de la classe de sixième à la classe de troisième, évolution didactique concertée par l'équipe des enseignants d'EPS

L'usage de la réflexion pour mieux apprendre en EPS doit être pensé en fonction du niveau de maturité cognitive des élèves. Si de la sixième à la terminale il est possible de réfléchir pour mieux apprendre, le niveau d'analyse et d'abstraction n'est pas le même. Le développement de l'intelligence à l'adolescence s'accompagne d'une maîtrise progressive des outils cognitifs de la pensée formelle, notamment de l'hypothético-déductivité (Piaget & Inhelder, 1973). La maîtrise de ces outils permet aux collégiens de cet établissement de raisonner sur du contenu de plus en plus abstrait pour apprendre en analysant ses actions, en verbalisant, en prenant conscience, en débattant, en émettant des hypothèses...

C'est pourquoi nous pensons que l'usage de la réflexion pour mieux « faire apprendre » tous les élèves doit évoluer crescendo entre la classe de sixième et la classe de troisième de ce collège. Mais il ne faut pas aller trop vite : les raisonnements les plus abstraits et les plus autonomes sont à réserver aux classes de quatrième et de troisième afin de ne pas renforcer « les difficultés de compréhension des tâches » (fiche contexte).

Dans ce collège Rep+ les difficultés des élèves exigent de la cohérence et de la continuité entre les niveaux d'enseignement, c'est pourquoi nous recommandons d'harmoniser cette progressivité didactique en équipe pédagogique. La réflexion des élèves pour mieux apprendre fait ainsi l'objet d'une stratégie d'enseignement partagée par les six enseignants EPS, ce qui apporte une réponse concrète « aux problèmes de pérennité des actions mises en place » (fiche contexte). L'équipe peut s'accorder sur le principe de construire des situations d'apprentissage au sein desquelles les élèves analysent leurs propres actions : l'évaluation formatrice devient alors une façon d'apprendre commune à l'ensemble des classes, et évolutive de la sixième à la troisième. Quels que soient les enseignants et les APSA, les élèves sont ainsi amenés à utiliser leur réflexion pour « piloter » de façon de plus en plus autonome leurs apprentissages grâce à la maîtrise des outils d'auto- ou de co-évaluation. Dans cet établissement « inscrit dans le plan national numérique » (fiche contexte), l'usage du numérique pour mieux apprendre (notamment des tablettes) peut même plus largement être partagé par l'ensemble des matières d'enseignement (domaine 2 du socle). Ainsi les élèves adoptent une façon d'apprendre faisant réfléchir qui se « continue » et s'enrichit pendant les quatre ans passés dans ce collège.

De plus, en prenant l'habitude d'apprendre en analysant ses actions et/ou celles des autres, les collégiens identifient progressivement leurs façons d'apprendre efficaces, ils prennent conscience de leurs stratégies cognitives. Cette « éducativité cognitive » (M.Huteau, 1996) apporte un « plus » décisif aux apprentissages moteurs, car elle contribue plus largement à la lutte contre l'échec scolaire dans ce collège.

Notre exemple portera donc sur la « montée en puissance » de l'évaluation formatrice pour mieux apprendre, entre le début et la fin du collège. Pour les classes de sixième, en fin de cycle 3, nous proposons une entrée par l'évaluation formative : c'est d'abord l'enseignant qui situe l'apprenant dans un niveau de maîtrise de la compétence grâce à des indicateurs précis. L'élève apprend mieux car il perçoit « *les étapes qu'il a à franchir dans son processus d'apprentissage et les difficultés qu'il rencontre* » (A.Hébrard, 1986). La réflexion porte ici sur la prise de conscience de ce qui a été appris et ce qui reste à apprendre : chacun « *sait où il en est pour mieux savoir où il peut aller* » (C.Delorme, 1987). Pour faciliter cette compréhension, l'enseignant utilise des outils très « visuels », comme un diagramme en toile d'araignée qui ordonne les indicateurs de compétence en quatre niveaux de maîtrise représentés par des couleurs : vert foncé pour « dépassé », vert clair pour « maîtrisé », orange pour « en cours d'acquisition », et rouge pour « non maîtrisé ». Ainsi en VTT, à partir d'une situation complexe de type « gymkhana », il est possible de distinguer quatre indicateurs de compétence pour l'Attendu de Fin de Cycle 3 « réaliser un parcours dans plusieurs environnements inhabituels, en milieu naturel aménagé ou artificiel » (Programme d'EPS pour le cycle 3, 2015) : savoir s'arrêter en freinant à un à un point précis, savoir piloter en évitant des obstacles, savoir utiliser son braquet selon le milieu et selon sa vitesse, et savoir monter et descendre rapidement de vélo.

A partir de la classe de cinquième, nous proposons une entrée progressive dans l'évaluation formatrice (G.Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, in Cahiers pédagogiques n°280, 1990). Ici ce n'est plus l'enseignant qui communique les

résultats aux élèves, mais ce sont ces derniers qui se positionnent eux-mêmes à conditions que les critères soient précis et concrets pour être facilement compréhensibles et manipulables. L'évaluation n'est plus un élément d'information extérieur à l'apprentissage, elle est le principal processus qui permet d'apprendre. La réflexion porte sur l'analyse de ses propres conduites motrices (ou de celle des autres), elle permet de « *de s'approprier les critères de réussite et de réalisation, d'anticiper et de planifier ses actions, et d'autogérer ses erreurs* » (G.Nunziati, 1990). Ainsi en classe de cinquième pour la seconde séquence en ultimate dans ce collège, les élèves co-observent plusieurs indicateurs de compétences dans une situation complexe de jeu 4 contre 4. Les indicateurs retenus pour le démarquage sont les suivants : le non porteur est à distance de passe, il se situe dans un espace libre, il s'écarte du porteur du disque. Pour chaque indicateur, l'observateur doit choisir pour son camarade observé « rarement », « parfois », souvent », « très souvent ». En les manipulant par l'observation, les critères du démarquage ne sont plus seulement des « consignes », ils prennent du sens : l'observateur comprend ce qu'il faut faire pour mieux réussir à son tour.

En classe de troisième, les adolescents gagnent en autonomie d'action, il est possible de les impliquer davantage comme des « *gestionnaires de la régulation de l'apprentissage* » (G.Nunziati, 1990). Cette fois ils sont amenés à réfléchir aussi aux situations les plus efficaces pour progresser selon leurs propres besoins. Ainsi en VTT, autour d'un dispositif d'auto-évaluation, les collégiens choisissent les situations qu'ils jugent les plus utiles pour maîtriser le vélo en situations de plus en plus inhabituelles : une situation de freinage de précision, une situation de passage d'obstacle, une situation de slalom, et/ou une situation de passage de butte.

De la classe de sixième à la classe de troisième dans ce collège, les élèves apprennent mieux grâce à la réflexion : ils construisent de nouvelles conduites motrices pour « développer leur motricité » (Programme EPS du cycle 4, 2015), ils « acquièrent des méthodes d'observation » (projet EPS, fiche contexte), et ils « apprennent à travailler ensemble » (*ibid.*). Aux lycées, cette façon d'apprendre trouvera de nouvelles perspectives, particulièrement dans la pratique des activités du CA5 au sein desquelles les adolescents apprennent notamment à « *savoir s'entraîner* » (objectif de l'EPS, programmes des lycées, 2019).

Conclusion 1 : réponse très favorable à l'usage de la verbalisation en EPS

Nous avons souhaité montrer qu'en réfléchissant les élèves apprennent mieux. Ils apprennent mieux d'un point de vue quantitatif car ils progressent plus vite et plus efficacement dans la maîtrise de nouvelles conduites motrices pour « adapter sa motricité à des situations variées » (compétence travaillée domaine 1 du socle, Programme d'EPS du cycle 3, 2015). Ils apprennent mieux aussi d'un point de vue qualitatif en « combinant » aux améliorations motrices d'autres types d'apprentissages : des « méthodes et des outils pour apprendre » (domaine 2 du socle), mais aussi « des règles, des rôles, et des responsabilités » (domaine 3 du socle), qui sont dans ce collège les objectifs éducatifs retenus par le projet EPS (fiche contexte). En apprenant en réfléchissant, l'élève ne fait donc pas qu'acquérir un comportement moteur efficace, il « construit des compétences intégrant différentes dimensions : motrice, méthodologique, sociale » (Programme de l'EPS pour la scolarité obligatoire, 2015).

Ainsi la réflexion ajoutée à la pratique physique confirme la place de l'EPS à l'Ecole comme une véritable matière d'enseignement sociée, complète, et équilibrée.

Conclusion 2 : réponse plus nuancée à l'égard de l'usage de la verbalisation en EPS

A l'issue de notre étude, nous souhaitons militer pour un usage raisonné de la réflexion menée par les élèves en EPS. A certaines conditions faire réfléchir permet d'apprendre plus vite, d'apprendre plus durablement, d'apprendre plus solidement, mais encore d'apprendre à apprendre, et d'apprendre ensemble. La réflexion ajoutée à la pratique est souvent nécessaire pour articuler les apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux et les agréger en véritables compétences.

Mais nous savons aussi que pour toutes les théories de l'apprentissage moteur, le principal facteur des progrès est la quantité de pratique et la consistance de la tâche (D.Delignières et coll., 1998). Envisager un « bon » usage de la réflexion en EPS, c'est donc la choisir lorsqu'elle propose une « valeur-ajoutée » à la pratique, et c'est l'adapter. L'adapter d'abord à la nature de ce qu'il y a à apprendre, certains apprentissages étant plus « réceptifs » à l'usage de la réflexion que d'autres. Nous savons par exemple que « *les tâches motrices ouvertes (SAP) s'avèrent davantage perméables à la verbalisation que les tâches fermées (SAD, exercices), notamment en termes de transfert* » (B.Lenzen, 2015). L'adapter surtout aux élèves et aux processus d'apprentissage qu'ils mobilisent en priorité : G.Kermarrec et al. (2009) distinguent les élèves qui apprennent préférentiellement en analysant et en réfléchissant (processus explicites), ceux qui apprennent surtout en observant et en imitant (processus analogiques), enfin ceux qui apprennent d'abord en pratiquant (processus implicites). Face à ces différentes façons d'apprendre, il semble pertinent d'utiliser trois grands types de pédagogie : une pédagogie de la compréhension, une pédagogie des expériences significatives, et une pédagogie par aménagement du milieu. Voilà pourquoi faire réfléchir les élèves peut être envisagé comme une façon de prendre en compte la diversité (Référentiel de compétences, 2013), en faisant réussir aussi ceux qui apprennent d'abord en analysant leurs conduites motrices.

Il ne s'agit donc ni de diaboliser la réflexion des élèves en EPS, ni de la présenter comme la solution « magique » qui fera réussir tous les collégiens de cet établissement. Parfois il peut être utile de faire réfléchir les apprenants à ce qu'ils vont faire ou à ce qu'ils ont fait, mais à d'autres moments ce n'est au mieux qu'une perte de temps inutile, au pire une entrave au principal levier des transformations motrices : l'engagement moteur.

Conclusion 3 : réponse peu favorable à l'usage de la réflexion en EPS et un peu polémique, voire provocatrice (plusieurs axes sont proposés, un seul axe de réponse peut suffire)

Nous pensons que l'intérêt didactique et éducatif de la réflexion en EPS est très limité. Pour autant nous ne militons pas pour une éducation physique dualiste où les techniques motrices « résument » tout ce qui s'apprend. L'élève agit en EPS en mobilisant toutes ses ressources et pas seulement ses ressources motrices : il pratique, il observe, il analyse, il comprend, il verbalise,

il interroge, il prend conscience... Mais nous pensons que ce sont surtout les contraintes appliquées à la motricité habituelle, l'aménagement du milieu, les répétitions et la pratique en conditions variables qui permettent d'apprendre, seul et avec les autres. Pour cela les élèves mobilisent une activité motrice et cognitive complexe, ce qu'il ne veut pas dire qu'ils ont besoin de réfléchir. Les mouvements élaborés requis par la pratique des APSA nécessitent des opérations complexes de traitement, et il n'y a sans doute pas plus cognitif que la motricité. C'est une erreur de réduire la cognition à une rationalité consciente (J.F.Camus, 1989).

Par ailleurs il nous semble que dans ce collège Rep+ au sein duquel beaucoup de jeunes adolescents ont sans doute déjà intériorisé les effets dévastateurs de l'échec scolaire, les élèves n'espèrent pas de l'EPS des moments de réflexion : ils attendent une parenthèse ludique dans leur journée un peu terne et répétitive, ils attendent de confronter leur motricité à des situations inhabituelles et originales, ils attendent de partager des émotions avec leurs camarades dans une pratique inclusive des APSA, ils attendent surtout de réussir des choses dont ils ne se sentaient pas capables, avec des effets « réparateurs » envers leur confiance en soi. Viser à l'échelle du parcours de formation un « mode de vie actif et solidaire » (Programme des lycées, 2019) repose moins sur une EPS qui fait réfléchir les élèves, que sur une EPS pourvoyeuse de « tranches de vie » originales et partagées (M.Portès, 1999), avec des expériences corporelles mémorables.

Nous réfutons aussi l'idée selon laquelle l'usage de la réflexion en EPS est une innovation pédagogique. Il y a déjà longtemps que l'EPS est « traversée » par des courants cherchant à l'intellectualiser artificiellement, moins d'ailleurs par soucis d'efficacité didactique, que pour répondre à des enjeux corporatifs de reconnaissances institutionnelles et de légitimation scolaire (P.Arnaud, 1987).

Enfin face à la montée de la sédentarité représentant une véritable « bombe à retardement sanitaire » (Rapport Juanico & Tamarelle-Verhaeghe), nous pensons que l'urgence est ailleurs que de faire réfléchir les élèves en EPS. « *Comment peut-on simultanément accuser les écrans d'être un des déterminants majeurs de la sédentarité des jeunes, voire de leur crétinisation (voir M.Desmurget, La fabrique du crétin digital, 2019), et promouvoir sans réserve l'invasion des cours, y compris d'EPS, par les tablettes et les smartphones ?* » (D.Delignières, 2020). Et puis, les élèves réfléchissent bien assez dans les autres matières d'enseignement !

Conclusion : ouverture

Nous avons étudié en quoi la réflexion pouvait apporter un « supplément d'âme » aux apprentissages moteurs. Mais l'inverse est vrai aussi : des études récentes montrent que la pratique physique améliore l'efficacité cognitive et est favorable au fonctionnement du cerveau (O.Dupuy, 2021). Une idée pressentie à la fin du XIXe siècle par le philosophe Friedrich Nietzsche, ce dernier prétendant que « *seules les pensées qu'on a en marchant valent quelque chose* » (Le crépuscule des idoles, 1988).

1 Présentation générale de l'établissement

Le collège compte plus de 700 élèves et se situe dans la banlieue d'une grande agglomération, dans l'une des communes les plus pauvres de France selon l'INSEE. Ce contexte social classe l'établissement en Réseau d'Education Prioritaire Renforcé (REP+) depuis la rentrée 2014 (il était anciennement RAR, CLAIR, ECLAIR). Le réseau est constitué de 9 écoles primaires de la ville (4 élémentaires et 5 maternelles) et du collège, dont le pilotage est assuré par un même projet.

Le collège a été entièrement reconstruit en 2014 avec le projet d'offrir plus à ceux qui ont moins. L'établissement est inscrit dans le plan national numérique. C'est un collège connecté avec un ordinateur par élève, des tableaux numériques dans chaque classe et un ENT. Chaque élève de 5^{ème} reçoit une tablette numérique.

Le « turn over » des enseignants est très important (un enseignant reste en moyenne 3 ans dans l'établissement) ; ce qui pose des problèmes de pérennité des actions mises en place.

1.1 Le collège

Données issues de l'application APAE¹

| Effectifs d'élèves de niveau collège | 2016 | 2017 | 2018 |
|--------------------------------------|------------|------------|------------|
| 6EME | 155 | 184 | 176 |
| 5EME | 145 | 153 | 176 |
| 4EME | 109 | 143 | 161 |
| 3EME | 140 | 116 | 135 |
| Total niveau collège | 549 | 596 | 648 |

| Effectifs d'élèves de l'enseignement adapté | 2016 | 2017 | 2018 |
|---|-----------|-----------|-----------|
| 6EME SEGPA | 16 | 13 | 16 |
| 5EME SEGPA | 16 | 15 | 14 |
| 4EME SEGPA | 24 | 15 | 14 |
| 3EME SEGPA | 16 | 23 | 14 |
| Total ens adapté | 72 | 66 | 58 |

Dispositif UPE2A (Unité Pédagogique pour Élève Allophone Arrivant) Ce dispositif est destiné à accueillir des élèves primo arrivants et fonctionne en alternant des temps d'inclusion des élèves en classe entière. 14 élèves sont rattachés à ce dispositif.

1.2 Les caractéristiques générales des élèves

| Public + Privé | | | | |
|----------------------------------|------|------|------|------|
| Distribution par PCS regroupées | | 2016 | 2017 | 2018 |
| Cadres supérieurs et enseignants | Etab | 2,6 | 2,4 | 1,7 |
| | Acad | 21,1 | 20,9 | 21,3 |
| Cadres moyens | Etab | 9,2 | 10,0 | 6,9 |

Près de 70% des élèves sont boursiers.

Les actions proposées dans les différents parcours :

| | |
|--|---|
| PARCOURS SANTE | EPI « manger bouger » en classe de 5 ^{ème} Opération « petit déjeuner » Prévention des risques addictifs Action « ado sexo » vers une éducation à la sexualité |
| PARCOURS CITOYEN | Formation ASSR1 et 2 Eco-citoyen et Eco-délégué Sensibilisation « dans les transports, je suis sport » Formation des jeunes officiels à l'AS Dispositif « médiation par les pairs » |
| PARCOURS ARTISTIQUE ET CULTUREL | Mise en place d'un partenariat artistique et culturel extérieur avec la salle de spectacle : tous les élèves de 6 ^{ème} vont voir un spectacle de cirque (concrétisant le Cycle 3 en EPS et servant d'appui aux travaux d'écriture en français) |
| PARCOURS AVENIR | 6 ^{ème} : Liaison CM2/6 ^{ème} dans le cadre du conseil école/collège ; PPRE passerelle pour repérer au plus vite les difficultés des élèves, les prendre en compte dans le cadre de l'accompagnement personnalisé. En 5 ^{ème} : Réalisation d'une fiche métier en heure de vie de classe En 3 ^{ème} : Stage d'observation en milieu professionnel ; RDV COP obligatoire ; EPI « je veux être... » |

2 Projet pédagogique EPS

L'équipe EPS est composée de 6 enseignants : 4 hommes et 2 femmes.

L'établissement dispose d'excellentes conditions de travail avec tous les équipements nécessaires à la mise en œuvre des programmes.

| PROJET DE RÉSEAU Axes Fondamentaux | OBJECTIFS ÉDUCATIFS EN EPS | BESOINS des élèves en E.P.S. | Compétences Générales particulièrement mises en tension |
|---|--|--|---|
| <p>Garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle.</p> <p>Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite éducative.</p> <p>Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative.</p> | <p>PERMETTRE À CHAQUE ÉLÈVE D'ATTEINDRE SON PLUS HAUT NIVEAU DE COMPÉTENCE</p> | <p>Maîtriser (connaître et utiliser) le vocabulaire spécifique aux APSA pour communiquer</p> <p>Identifier ses capacités à partir de repères concrets Identifier des pistes de progressions</p> <p>S'investir dans les situations d'apprentissages pour progresser</p> | <p>CG 1 : Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps</p> <p>CG 2 : S'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre</p> <p>CG4 : Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière</p> |
| <p>Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels.</p> <p>Conforter une école bienveillante et exigeante.</p> <p>Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux.</p> | <p>ETRE CAPABLE DE SE METTRE EN PROJET EN DÉVELOPPANT DES MÉTHODES DE TRAVAIL</p> | <p>Amener les élèves à acquérir des méthodes d'observation : prélever, analyser, échanger, exploiter</p> <p>Maîtriser l'utilisation de différents médias et supports</p> | <p>CG 2 : S'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre</p> <p>CG 3 : Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités</p> <p>CG 5 : S'approprier une culture physique sportive et artistique pour construire progressivement un regard lucide sur le monde contemporain</p> |
| | <p>AMÉLIORER LE VIVRE ENSEMBLE PAR UNE APPROPRIATION DE DIFFÉRENTS TYPES DE RÈGLES.</p> | <p>Accepter les autres dans leurs différences et leurs singularités.</p> <p>Travailler avec et pour les autres.</p> <p>Apprendre à travailler ensemble avec tolérance afin de pouvoir vivre en harmonie.</p> | <p>CG 1 : Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps</p> <p>CG 2 : S'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre</p> <p>CG 3 : Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités</p> |

2.5 Paroles d'élèves

L'équipe pédagogique commence l'année en questionnant les élèves sur leur rapport à l'EPS. Vous trouverez ci-dessous quelques phrases liées à l'évaluation :

« En EPS, j'espère qu'on n'ira pas à la piscine parce que je ne sais pas bien nager et je vais avoir une mauvaise note ». Lisa 6^{ème}

« Moi j'aime bien l'EPS, on s'entraide avec les copines et on apprend des choses nouvelles. En plus, on ne peut pas redoubler à cause de l'EPS ». Samya 3^{ème}

« Heureusement que j'ai l'EPS pour remonter ma moyenne. Peut-être que ça va me permettre de réussir le brevet » Samir 3^{ème}

« Les activités de pleine nature, personne n'en a jamais fait donc on est tous à égalité » Kevin 6^{ème}

ANNEXE B - LES CLASSES

Projet de Classe 6^{ème} X

| | | |
|--|--|--|
| Les effectifs : 24 élèves - 12 filles - 12 garçons | Options Suivies : Anglais LV1 : 17 élèves Allemand LV1 : 7 élèves ; | Spécificité : Classe APPN : la classe a une programmation horaire renforcée en APPN. |
|--|--|--|

Caractéristiques des élèves en général :

La classe est constituée d'un tiers d'élèves en difficulté scolaire ; un tiers d'élèves en difficulté comportementale ; un tiers d'élèves en réussite scolaire.

La 6^{ème} X est une classe difficile à cadrer. Elle est dynamique mais a du mal à entrer dans le cours. De nombreux bavardages perturbent les cours, quelques élèves peuvent être insolents. Le rapport à l'adulte est souvent de type conflictuel, notamment avec les nouveaux enseignants.

Du point de vue du rapport à la règle, les élèves ont besoin d'un cadre ferme dont les limites sont connues.

Niveau scolaire :

Une classe hétérogène. De grands écarts entre une bonne tête de classe et des élèves en très grande difficulté. 5 élèves font l'objet d'un PPRE.

Caractéristiques en EPS

Une classe très dynamique et sportive. 17 élèves sont inscrits à l'AS.

Une bonne partie de la classe est attentive et curieuse. Les quelques élèves perturbateurs ont néanmoins du mal à rester concentrés sur leur tâche même s'ils sont intéressés.

Les élèves s'entendent tous très bien et aiment être en situation de coopération.

Sur le plan moteur : la classe est hétérogène, des élèves sont très sportifs et disposent de qualités physiques remarquables. D'autres sont davantage en difficulté mais volontaires pour s'engager.

Sur le plan cognitif : on retrouve les difficultés de compréhension des tâches souvent liées aux difficultés de maîtrise de la langue française

Axe prioritaire de travail :

AXE 1 :

Favoriser l'apprentissage par des échanges entre élèves permettant également la maîtrise du vocabulaire spécifique aux APSA

AXE 2 :

Savoir se situer dans la pratique des APSA et formuler un projet de progrès.

Programmation de la classe (programmation spécifique à la classe APPN)

| | 1 ^{er} trimestre | | 2 ^{ème} trimestre | | 3 ^{ème} trimestre |
|-----------------|-------------------------------------|----------------|----------------------------|--|----------------------------|
| Mardi 2H | Natation (savoir nager prioritaire) | Arts du cirque | Ultimate | | Natation |
| Jeudi 2H | Kayak | Demi-fond | VTT | | Course d'Orientation |