

Sujet : « L'EPS répond aux enjeux de formation du socle commun en permettant à tous les élèves, filles et garçons ensemble et à égalité, a fortiori les plus éloignés de la pratique physique et sportive, de construire cinq compétences travaillées » (Programme EPS collège Cycle 4, 2015).

En quoi et comment les interventions de l'enseignant d'EPS permettent-elles de faire vivre des expériences corporelles tout en favorisant les progrès de tous les élèves ?

Contextualisation 1 (entrée par le contexte)

Dans le collège François Mauriac cité en référence, « les résultats du DNB demeurent en dessous de la moyenne académique et départementale et sont en baisse » (Annexe1). Il est possible d'en déduire que beaucoup d'élève n'apprennent pas ou apprennent peu, et que les progrès dans la construction des compétences du socle commun (2015) sont limités. En EPS, certains élèves restent sans doute d'« éternels débutants » : ils vivent des expériences corporelles dans la pratique des APSA, mais ils ne capitalisent pas ces expériences pour transformer de façon significative et dans la durée leurs façons habituelles de faire.

C'est pourquoi nous étudierons comment à la fois faire vivre à tous les élèves de ce collège des expériences corporelles inédites et variées en EPS, et faire de ces expériences des occasions d'apprendre et de progresser.

Contextualisation 2 (entrée par l'originalité de l'EPS : la présence du corps pour apprendre)

« Apprendre par corps » (S.Faure, 2011) est sans doute ce qui fonde la spécificité de l'Education Physique et Sportive, rendant celle-ci « entièrement à part » (A.Hébrard, 1986). En effet, « *les apprentissages en EPS ne sont pas tout à fait comme les autres, ils mettent en jeu le corps propre lui-même en déplacement dans un environnement d'objets physiques* » (J.Marsenach, *EPS : quels enseignements*, 1991). Pour autant, l'EPS est aussi une discipline d'enseignement « à part entière » (A.Hébrard, 1986) qui doit contribuer, pour chaque élève de ce collège, à la maîtrise des compétences et connaissances du socle commun (BO n°17 du 23 avril 2015).

C'est pourquoi nous étudierons comment à la fois faire vivre à tous les élèves de ce collège des expériences corporelles inédites et variées en EPS, et faire de ces expériences des occasions d'apprendre et de progresser.

Définition des concepts clés

Une expérience c'est vivre quelque chose, donc une expérience corporelle, c'est vivre quelque chose en mettant en action son corps. Les expériences corporelles sont des formes d'interaction avec l'environnement physique et humain où l'on agit avec son corps pour se mouvoir, pour ressentir, pour émouvoir, pour communiquer... Dans ces interactions le corps et l'esprit sont engagés sans qu'il ne soit possible de « séparer » l'un et l'autre car le corps est constitutif de toute expérience vécue (approche phénoménologique). En EPS ces expériences corporelles sont diversement vécues selon la nature des APSA, lesquelles confrontent la motricité quotidienne à des « problèmes fondamentaux » (Annexe 4) inhabituels pour « faire vivre » aux pratiquants des expériences nouvelles : grimper en escalade, réaliser un salto en gymnastique sportive, lancer un objet en athlétisme, provoquer une émotion chez le spectateur en danse, se déplacer dans un milieu aquatique en natation, etc. La richesse des expériences corporelles en éducation physique est la conséquence de la variété des APSA : au sein du collège François Mauriac, seize activités représentatives des quatre champs d'apprentissage sont programmées entre la classe de sixième et la classe de troisième. Les expériences corporelles ne mobilisent pas que des ressources motrices : lorsqu'il agit avec son corps, l'élève « utilise un potentiel important de ses ressources personnelles » (N.Gal, Annexe 4) : il a besoin d'énergie (ressources physiologiques), de capacités physiques (ressources motrices), de traiter l'information du milieu et de contrôler ses mouvements (ressources neuro-informatives), de maîtriser ses émotions (ressources psychologiques), et souvent d'entrer en relation avec les autres (ressources psychosociologiques). En EPS, les expériences corporelles peuvent être sportives, artistiques, d'entretien de soi, en salle ou en pleine nature, individuelle ou collective, etc. Elles ne sont donc pas n'importe quel type d'expérience, et parce qu'elles mettent le corps en jeu, parce qu'elles font vivre des « tranches de vie » (M.Portes,1999) qui peuvent être intenses et riches en émotions, elles provoquent parfois des inhibitions ou au contraire des emportements ou des conduites non contrôlées.

Progresser en EPS, c'est construire des compétences qui articulent des apprentissages moteurs, méthodologiques, et sociaux. Ces compétences incarnent des progrès tangibles, durables et réinvestissables car elles permettent d'« accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite » (Socle commun de compétences, de connaissance et de culture, BO n° 17 du 23 avril 2015). Dans ce collège, les progrès se déclinent en cinq compétences travaillées qui sont elles-mêmes une déclinaison des domaines du socle (ibid.). Articulées entre elles et organisées le long d'une progressivité didactique, ces compétences concourt à « former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble » (Programme de la scolarité obligatoire, 2015). Cette finalité est sans doute l'aboutissement souhaité des progrès, même s'il n'existe pas de fin aux progrès, l'homme ayant cette particularité de pouvoir progresser toute sa vie. Mais si dans le cadre de la scolarité obligatoire, la mission de l'enseignant est de permettre à tous les élèves de devenir des citoyens

épanouis, c'est une illusion de croire que toutes et tous progressent de la même façon en EPS. Surtout dans ce collège au sein duquel la diversité des élèves est importante (Annexe 1). Il s'agira donc plutôt de faire progresser chacun à son niveau afin "*faire atteindre le minimum à tous et le maximum à chacun*" (J.-A. Méard, 1993).

Les progrès des élèves sont donc des « améliorations » qui sont la conséquence d'apprentissages, lesquels sont toujours « attribuables à l'expérience du sujet » (J.-F. Le Ny, 1990). Mais progresser, ce n'est pas seulement vivre des expériences corporelles : c'est les enrichir, c'est à dire faire en sorte que les expériences corporelles ne soient pas toujours les mêmes. C'est pourquoi nous étudierons dans ce devoir comment passer des expériences (qui se vivent dans l'instant), aux progrès (qui enrichissent à moyen et long terme le répertoire des élèves).

Faire progresser les élèves exige donc des interventions spécifiques afin que les expériences corporelles se transforment en progrès moteurs, méthodologiques, et sociaux. Les interventions de l'enseignant sont « *un ensemble de compétences professionnelles articulées autour des phases de planification, d'interaction et de rétroaction* » (E. Margnes, 2018). Elles ne permettent jamais d'apprendre à la place des élèves, mais en contexte scolaire elles sont nécessaires pour favoriser les progrès : intervenir, c'est créer des conditions qui permettent d'apprendre et de progresser. Les interventions de l'enseignant se déclinent en quatre grandes catégories souvent intercorrélées : la conception didactique, les mises en œuvre pédagogiques, la régulation de l'activité de l'apprenant (ou étayage), et l'évaluation.

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

Comment faire des expériences corporelles des occasions d'apprendre et de progresser, et pas seulement des occasions de pratiquer des APSA ? Comment aider les élèves à capitaliser leurs expériences ? Quelles sont les conditions pédagogiques et didactiques afin que les expériences corporelles se transforment en progrès ? Comment ces conditions inspirent-elles les interventions de l'enseignant ?

Quels outils faire manipuler aux élèves afin qu'ils « développent une attitude réflexive de leur pratique » (axe du projet EPS) permettant de capitaliser leurs expériences corporelles ? Pourquoi pour passer des expériences aux progrès, il faut comprendre ce qu'on a fait ?

En quoi ce sont les formes de pratique scolaire conçues par l'enseignant qui rendent les expériences corporelles éducatives ? Quelles contraintes « renferment » ces FPS en vue de modifier les façons habituelles de faire ?

En quoi d'une APSA à l'autre, les expériences corporelles sont à la fois semblables et différentes ? Comment tisser des liens entre les expériences corporelles vécues d'une période d'enseignement à l'autre afin que les progrès se « continuent » à l'échelle du parcours de formation ?

En quoi les émotions souvent éprouvées dans les expériences corporelles de pratique des APSA peuvent à la fois freiner ou stimuler les progrès ? Comment utiliser ces émotions pour en faire des « ressorts pour l'action » (L. Ria, 2005) au service des progrès ?

Dans ce collège REP+ dont les indicateurs de performance sont en baisse (Annexe 1), comment « inverser la tendance » pour « garantir un parcours de réussite à tous les élèves » (Axe 1 du projet d'établissement) grâce à des progrès significatifs et durables ? Comment traiter la diversité des élèves afin que chacun puisse progresser et construire des compétences à son niveau ? Y compris les élèves allophones qui rencontrent souvent des difficultés de compréhension ?

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

En partant du principe qu'il ne suffit pas de vivre une expérience pour progresser et de faire quelque chose pour apprendre, nous présenterons les conditions nécessaires aux progrès, et nous expliquerons en quoi ces conditions inspirent les interventions de l'enseignant. Par des tâches motrices adaptées et finement graduées, l'enseignant « préoriente » la nature des expériences corporelles que vont vivre les élèves, et par ses procédures d'étayage, il aide les élèves à résoudre les problèmes auxquels se confronte leur motricité. Grâce à ces gestes professionnels adaptés et parfois différenciés, l'enjeu est de créer les conditions d'expériences corporelles qui sont vectrices de progrès moteurs, méthodologiques, et sociaux afin de « garantir un parcours de réussite à tous les élèves » (axe 1 du projet d'établissement).

Problématique 2 (peut-être plus engagée)

Comme l'éducation physique n'est pas une récréation mais une discipline d'enseignement, nous montrerons que « *l'EPS est une voie originale de réussite scolaire* » (P. Goirand, *Echec et EPS*, SNEP, 1995). Ce qui définit une discipline d'enseignement, c'est sa capacité à « faire apprendre » les élèves. C'est pourquoi nous expliquerons que des interventions spécifiques sont nécessaires, afin de ne pas laisser les élèves s'enfermer dans une activité stérile de pratiquant voire de défoulement où ils ne font que reproduire les mêmes expériences corporelles. Nous soulignerons néanmoins que la première condition pour progresser est de répéter des expériences de pratique physique et sportive au sein des APSA, et que sans engagement moteur il ne peut y avoir de progrès. En d'autres termes les expériences corporelles sont une condition nécessaire mais non suffisante pour progresser en EPS. C'est pourquoi notre réflexion portera sur les façons d'amener tous les élèves de ce collège à passer d'une

activité de pratiquant à une activité d'apprentissage, en conservant toujours à l'esprit qu'en EPS il n'y a pas de progrès possible sans pratique physique.

Problématique 3 (centrée sur l'autonomie et l'adaptabilité motrice et prenant appui sur un document proposé en annexe)

Nous montrerons qu'en éducation physique, grâce à la pratique à la fois diversifiée et cohérente des APSA, les progrès visent prioritairement l'adaptabilité motrice. Pour cela, il faut « proposer aux jeunes des expériences motrices variées les incitant à utiliser un potentiel important de leurs ressources personnelles » (N.Gall, Annexe 4), et en même temps faire manipuler aux élèves, seuls et avec les autres, des outils leur permettant de capitaliser leurs expériences. Nous expliquerons que les interventions de l'enseignant prévoient, organisent, et régulent les expériences corporelles que les élèves vivent dans la séance, afin que chacun puisse construire ses progrès à son niveau. Progresser, ce n'est donc pas vivre n'importe quel type d'expérience corporelle : il faut pour cela des expériences adaptées, stimulantes, cohérentes, inscrites dans la durée, afin que tous les adolescents du collège François Mauriac puissent réussir, réussir avec les autres, « réussir et comprendre » (J.Piaget, 1974) en vue de progresser à la fois aux niveaux moteur, méthodologique, et social. A l'échelle du parcours de formation, l'enjeu de ce « maillage » de différents types de progrès est de permettre aux élèves de savoir capitaliser eux-mêmes leurs expériences corporelles, sans l'aide des interventions d'un enseignant.

Problématique 4 (centrée sur le contexte)

Au sein du collège François Mauriac, les indicateurs de performance sont en baisse, le climat est tendu, le décrochage scolaire important, et la diversité est sensible (Annexe 1). La plupart des élèves ont adopté une attitude plus ou moins passive de « consommateurs » de leur formation, et l'EPS n'est pas perçue comme une discipline d'enseignement à part entière (Annexe 2). Devant ce risque d'échec scolaire et de « résignation apprise » (Seligman, 1976), nous pensons que le moyen de le plus sûr de « raccrocher » ces adolescents à l'Ecole est de leur permettre de progresser de façon significative et d'en éprouver une satisfaction narcissique, voire une fierté. Dans ce contexte, les interventions de l'enseignant d'EPS, coordonnées avec celles de son équipe, doivent faire vivre des expériences corporelles variées, et surtout doivent aider les élèves à les capitaliser pour construire de nouveaux pouvoirs moteurs, méthodologiques, et sociaux. Ainsi la pratique concrètement vécue des APSA n'est pas qu'une occasion de vivre des émotions et des sensations immédiates, mais un moyen original pour devenir responsable et acteur de ses apprentissages, développer le goût de l'effort, respecter les règles en sachant travailler avec tous ses camarades, et enrichir sa culture des APSA (axes du projet EPS).

Les propositions de plans :

Plan 1 : entrée autour des conditions pour les expériences corporelles débouchent sur des progrès

- ◇ Partie 1 : pour que les expériences corporelles débouchent sur des progrès, il faut qu'elles soient suffisamment consistantes et cohérentes
- ◇ Partie 2 : pour que les expériences corporelles débouchent sur des progrès, il faut qu'elles soient porteuses de contraintes perturbant les manières habituelles de faire, mais des contraintes adaptées à chacun
- ◇ Partie 3 : pour que les expériences corporelles débouchent sur des progrès, il faut que les élèves puissent comprendre leurs erreurs et soient capables d'analyser leur pratique (axe du projet EPS).

(d'autres conditions existent et peuvent inspirer d'autres thèmes de partie : voir plus loin le « zoom » sur les conditions)

Plan 2 : entrée autour de l'un des concepts clés du libellé : les grands types d'expériences corporelles en EPS

- ◇ Partie 1 : progresser à partir d'expériences corporelles visant la performance individuelle dans un contexte normé
- ◇ Partie 2 : progresser à partir d'expériences corporelles visant à faire des choix pour s'adapter soit à un contexte d'opposition / coopération, soit à un environnement naturel (ou le reproduisant)
- ◇ Partie 3 : progresser à partir d'expériences corporelles visant à s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique

(ce plan s'appuie sur les grandes catégories de problèmes que posent les APSA aux conduites motrices adaptatives des pratiquants)

Plan 3 : entrée autour de l'un des concepts clés du libellé : les progrès

- ◇ Partie 1 : les interventions pour que les expériences corporelles débouchent sur des progrès moteurs
- ◇ Partie 2 : les interventions pour que les expériences corporelles débouchent sur des progrès méthodologiques
- ◇ Partie 3 : les interventions pour que les expériences corporelles débouchent sur des progrès sociaux

(plan qui peut s'avérer un choix maladroit car dans la plupart des dispositifs, les progrès sont à la fois moteurs, méthodologiques, et sociaux. C'est d'ailleurs ce « maillage » qui permet de construire une compétence)

Plan 3 bis : entrée autour de l'un des concepts clés du libellé : les progrès selon les axes du projet EPS

- ◇ Partie 1 : les interventions pour que les expériences corporelles permettent de rendre les élèves responsables et acteurs de leurs apprentissages en développant une attitude réflexive de leur pratique
- ◇ Partie 2 : les interventions pour que les expériences corporelles amènent les élèves à savoir respecter les de fonctionnement et à travailler avec tous leurs camarades.
- ◇ Partie 3 : les interventions pour que les expériences corporelles développent le goût de l'effort.

(plan qui présente l'avantage d'un ancrage dans le contexte)

Plan 4 : entrée autour de l'un des concepts clés du libellé : les interventions de l'enseignant

- ◇ Partie 1 : la conception didactique (et notamment le choix de la forme de pratique scolaire) permet de « bonifier » les expériences corporelles en progrès moteurs, méthodologiques, et sociaux
- ◇ Partie 2 : les mises en œuvre pédagogiques permettent de « bonifier » les expériences corporelles en progrès moteurs, méthodologiques, et sociaux
- ◇ Partie 3 : les procédures d'étayage et l'évaluation permettent de « bonifier » les expériences corporelles en progrès moteurs, méthodologiques, et sociaux.

Arguments possibles à rédiger : les conditions pour que les expériences corporelles permettent les progrès (développer les idées avec des références, ajouter des liens au contexte, proposer une illustration, terminer par une nuance ou une ouverture)

- Pour que les expériences corporelles débouchent sur des progrès, il faut déjà réunir les conditions pour que les élèves vivent de véritables expériences mettant en jeu une activité motrice. C'est la tâche (ou la situation) qui va « préorienter » la nature des expériences que vont vivre les élèves dans la pratique variée et cohérente des APSA. En concevant les tâches et leur articulation dans la séance, l'enseignant imagine la « tranche de vie » (M.Portes, 1999) que vont vivre les élèves. Mais pour que la situation (qui fait vivre des expériences) devienne une situation d'apprentissage (qui permet les progrès moteurs méthodologiques et sociaux), il existe d'autres conditions : il ne suffit pas de « faire faire » quelque chose aux élèves pour qu'ils apprennent.
- Parfois l'élève ne progresse et ne fait que vivre quelques expériences corporelles sans perspective d'amélioration car il n'a pas le temps de transformer ses façons habituelles de faire, lesquelles sont parfois profondément ancrées dans son répertoire. Quelques expériences corporelles ne suffisent pas pour espérer construire de véritables compétences articulant des progrès moteurs, méthodologiques, et sociaux : il faut du temps. Sans répétitions suffisantes, les expériences corporelles restent en effet au stade de choses que l'on vit, sans accéder au stade de choses que l'on apprend. Les interventions doivent permettre aux élèves de répéter suffisamment à l'échelle de la séance, mais aussi de créer des continuités d'une séquence d'enseignement à l'autre.
- Parfois l'élève ne progresse pas car il « repart de zéro » à chaque nouvelle séquence d'enseignement : il ne fait que vivre d'une période à l'autre des expériences corporelles disparates. L'éternel débutant est souvent le produit de l'éparpillement des expériences corporelles. Comme d'une activité à l'autre certaines expériences corporelles se ressemblent, les mêmes progrès peuvent être poursuivis dans le cadre d'une organisation curriculaire de l'enseignement. Pour cela les interventions doivent tisser des liens intelligibles entre les APSA pour créer une cohérence interactive des séquences évitant aux apprenant de tout recommencer à chaque fois (un curriculum local de formation respectant le curriculum national défini par les programmes).
- Par définition, vivre une expérience corporelle en EPS, c'est s'engager dans la pratique des APSA. Mais certaines expériences corporelles ne sont pas « suffisantes » pour progresser : les élèves ne mobilisent pas une part suffisamment importante de leurs ressources personnelles pour transformer leurs façons habituelles de faire. Ou encore cet engagement corporel n'est pas vraiment dirigé vers les progrès : les élèves s'engagent en mobilisant leur corps, mais pour s'amuser, pour se défouler, ou pour démontrer leur supériorité et leur compétence devant les autres. Les interventions de l'enseignant doivent créer les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise où le principal mobile d'action des élèves est de s'engager corporellement dans la pratique des APSA pour progresser.
- Parfois même l'élève ne progresse car il n'accepte pas de s'engager dans la pratique des APSA : il fait tout pour éviter les expériences corporelles. Celles-ci sont en effet déjà présentes dans les représentations

préalables et même avant toute pratique, elles ne sont pas neutres envers leurs motivations (« le demi-fond, c'est pénible ! »). D'autres sont sources d'émotions, lesquelles inhibent parfois l'engagement moteur : face au risque perçu (physique ou psychologique) l'élève peut préférer ne pas s'engager. La mobilisation du corps, à la période sensible de l'adolescence, amène certains élèves à se protéger du regard des autres et de la crainte du ridicule. Les interventions de l'enseignant doivent favoriser une réussite immédiate chez les élèves les plus résignés, et envisager des expériences corporelles qui rassurent les élèves (par exemple limiter dans un premier temps l'exposition publique de son corps dans les activités morphocinétiques).

- Si les expériences ne sont pas en rupture par rapport à la motricité habituelle, elles ne permettent pas d'apprendre. Les expériences corporelles débouchent sur des progrès seulement si elles se confrontent à une « résistance ». Pour transformer ses façons habituelles de faire, il faut en effet être confronté à des difficultés, à des obstacles, afin que les processus auto-adaptatifs à l'origine des progrès soient stimulés. Du côté des interventions de l'enseignant, c'est surtout le réglage de la difficulté des tâches motrices qui permet de capitaliser les expériences corporelles en progrès (en prenant en compte la diversité des élèves et de leurs difficultés motrices). Mais aussi le traitement didactique des APSA en formes de pratique scolaire (FPS) : les FPS « cible » un progrès, elles « renferment » une contrainte qui « pousse » les élèves à faire évoluer leurs conduites habituelles, elles sont adaptées aux ressources des adolescents, et elles respectent le fond culture de l'APSA.
- Comme par définition les progrès s'inscrivent dans le temps, les expériences corporelles doivent se confronter à des contraintes évolutives afin de favoriser des apprentissages qui « s'ajoutent » les uns aux autres. Progresser, c'est en effet être confronté à une difficulté plus forte que celle d'hier, et moins élevée que celle de demain. C'est à l'enseignant de créer les conditions d'une progressivité didactique qui favorisera à la fois la motivation autoréférencée des élèves (par la succession de « défis » à relever), et les processus de transformations des conduites motrices déjà maîtrisées. L'adaptabilité motrice qui incarne les progrès recherchés en EPS suppose une progressivité des problèmes moteurs posés à la motricité.
- Parfois les élèves ne progressent pas et ne font que reproduire leurs expériences corporelles car ils ne perçoivent pas ou ne comprennent pas leurs erreurs. Appliquer une analyse réflexive sur ses expériences corporelles, c'est en effet favoriser les progrès. Progresser suppose de comprendre ses expériences corporelles. L'enseignant dispose de nombreux moyens pour favoriser la connaissance des résultats et la connaissance de la performance en vue de favoriser la correction des erreurs. Des procédures d'étaillage, des dispositifs d'évaluation (formative, formatrice), mais aussi des outils spécifiques (numériques) peuvent être manipulés à cette fin.
- Dans la continuité de cette dernière idée, des expériences non motrices n'impliquant pas une activité corporelle soutenue peuvent aussi favoriser l'enrichissement des expériences corporelles en progrès. C'est le cas de l'enseignement mutuel, qui peut prendre la forme d'un tutorat entre des élèves aux niveaux de maîtrise motrice différents. Ou encore de l'usage du numérique. Ou plus largement des processus de métacognition qui développent une attitude réflexive envers la pratique physique. Du côté des interventions, il est aussi possible d'ajouter le travail interdisciplinaire de l'enseignant d'EPS, par exemple sa collaboration avec d'autres enseignants dans le cadre d'un Enseignement Pratique Interdisciplinaire (EPI).
- Les élèves à besoins éducatifs particuliers ont eux aussi le droit de vivre des expériences corporelles pour progresser dans la pratique des APSA. Leur réserver des tâches d'observation, d'organisation, ou encore de coaching n'est pas compatible avec le principe d'inclusion et avec la prise en compte de la diversité (Référentiel des compétences professionnelles, arrêté du 1^{er} juillet 2013). Nous pensons que tous les élèves doivent pouvoir pratiquer, même s'ils ne pratiquent pas tous dans les mêmes conditions. Pour ces élèves les expériences corporelles doivent donc être adaptées à la nature de leurs difficultés en vue d'« assurer l'inclusion, dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap » (Programme d'EPS du cycle 4, 2015).
- Les expériences corporelles en EPS ne sont pas que des expériences de pratiquant dans les APSA. S'échauffer, s'étirer, parer, assurer, arbitrer..., ce sont aussi des expériences corporelles qui nécessitent une motricité et des gestes spécifiques. Ces expériences permettent aux élèves de progresser, et notamment de devenir plus autonomes, plus cultivés, plus responsables, et in fine de mieux se connaître. A condition que les interventions de l'enseignant organisent ces autres expériences corporelles le long d'une progressivité didactique à l'échelle du parcours de parcours, avec pour les adolescents un espace de liberté et d'implication de plus en plus grand.

- Dans la pratique des APSA, les expériences corporelles sont souvent partagées entre pairs : l'élève échange un ballon ou un frisbee en sports collectifs, il construit une figure collective en acrosport, participe à un numéro collectif en arts du cirque, transmet un témoin en relais, ou encore recherche une balise avec un partenaire en course d'orientation, etc. Ces expériences sont le prétexte, le support, la condition de progrès sociaux pour devenir un « citoyen socialement éduqué dans le souci du vivre ensemble » (Programme de la scolarité obligatoire, 2015). Mais là encore les expériences collectives ne permettent pas « automatiquement » de progresser : il ne suffit pas de « mettre les élèves ensemble » afin qu'ils se socialisent. Les interventions de l'enseignant consistent ici à choisir opportunément (selon le climat de la classe) le mode de groupement (affinitaire, homogène, hétérogène, de niveaux, de besoins...), pour ensuite proposer un but commun suffisamment attractif (avec souvent des choix à réaliser en concertation). Ces interventions doivent aussi étayer l'activité collaborative pour éviter que certains élèves « prennent le pouvoir » alors que d'autres restent de simples « consommateurs ».

Argument autour de la condition : les expériences corporelles débouchent sur des progrès si elles se confrontent à une « résistance » du milieu

Si les expériences ne sont pas en rupture par rapport à la motricité habituelle, elles ne permettent pas d'apprendre. Les expériences corporelles débouchent sur des progrès seulement si elles se confrontent à une « résistance ». Ainsi que le souligne Jean Piaget, « *la perturbation, la contradiction constituent l'élément moteur du développement et des apprentissages* » (1987). Pour que l'apprenant améliore ses façons habituelles de faire, il faut en effet qu'il soit confronté à des difficultés à surmonter, à des obstacles à franchir, à des problèmes à résoudre, afin que les processus auto-adaptatifs à l'origine des progrès soient stimulés.

Du côté des interventions de l'enseignant, c'est surtout le réglage de la difficulté des tâches motrices qui favorise la capitalisation des expériences corporelles en progrès : « *les tâches qui présentent un niveau de difficulté optimal sont celles qui sont les plus favorables pour développer les habiletés motrices* » (J.-P.Famose, *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, 1990). D'autant que le principe d'un « *point de challenge optimal* » (M.Guadagnoli & T.Lee, 2004) représentant une « *délicieuse incertitude* » (J.Brunelle & M.Tousignant, 1988) est favorable à la motivation et donc à l'engagement.

C'est aussi le traitement didactique des APSA en formes de pratique scolaire (FPS) qui permet de confronter chaque élève à la difficulté qui va le faire progresser. Les FPS « ciblent » un progrès, elles « renferment » une contrainte qui « pousse » les élèves à faire évoluer leurs conduites habituelles, elles sont adaptées aux ressources des adolescents, et elles respectent le fond culturel de l'activité. Au sein du collège François Mauriac inscrit en REP+ et centré sur « la prise en compte de la diversité des élèves » (Annexe 1), l'enjeu pour « garantir un parcours de réussite à tous » (axe du projet d'établissement) est de confronter les expériences corporelles à des contraintes adaptées aux possibilités individuelles des filles et des garçons. Avec une vigilance accrue envers « les plus éloignés de la pratique physique et sportive » (extrait introductif).

Nous envisageons ici l'enseignement du basket-ball dans ce collège, où cette activité est proposée dans la programmation en classes de 6^e, de 4^e, et de 3^e (annexe 1). Pour confronter la motricité habituelle des élèves à des contraintes permettant de les faire progresser, nous choisissons d'adapter le modèle didactique de la grande boucle et des petites boucles que proposent J.-L.Ubaldi et S.Philippon (*Quelle EPS ? Une illustration en basket-ball*, in *Revue EPS* n°299, n°2003) Selon ce modèle, la grande boucle est une situation complexe (ici nous choisissons le trois contre trois tout terrain) qui « porte » les principaux progrès à réaliser. Choisir le trois contre trois c'est aussi permettre aux collégiens de vivre de vraies « tranches de vie » de basketteur. Cette grande boucle peut être associée à des contraintes spécifiques selon les conduites typiques manifestées par les élèves (par exemple limitation à trois dribbles consécutifs maximum, ou panier dans un espace de marque favorable vaut 4 points, ou score égal nombre de paniers multiplié par nombre de marqueurs, etc.). Les petites boucles sont des « détours » vers des situations d'apprentissage plus ou moins décontextualisées (ateliers, drill, situations problèmes...) centrées sur la résolution d'un problème particulier (situations « remédiatrices » de la grande boucle).

En classe de sixième nous sommes encore au cycle 3 : c'est l'enseignant qui « dirige » les élèves vers les situations « remédiatrices » (les petites boucles) les mieux adaptées à chacun. Ainsi, pendant que les équipes fonctionnent sur la grande boucle (le trois contre trois), le professeur « sort » temporairement quelques élèves du jeu afin de leur proposer une situation technique spécifique destinée à les faire progresser. Il est aussi possible de choisir un format pédagogique où au même moment, tous les élèves sont affectés à une petite boucle « optimale » pour apprendre. En proposant des situations décontextualisées spécifiquement adaptées à la diversité, le professeur réunit les conditions pour que les élèves progressent, et pas seulement pour qu'ils vivent l'expérience du jeu. Penser que la situation complexe (3 contre 3) fait toujours et « automatiquement » progresser chacun des élèves de manière équitable, c'est à notre sens croire en la magie de la tâche (J.Marsenach, 1991).

Pour la seconde séquence en classe de quatrième, il est possible de laisser progressivement de plus en plus d'autonomie et de responsabilité aux élèves dans le choix des situations adaptées pour les faire progresser. Dans la situation de trois contre trois (grande boucle), grâce à des indicateurs de compétences suffisamment précis et concrets pour être facilement vérifiables, les élèves sont en capacité de se diriger vers la situation « détour » la

mieux adaptée aux « déficits » qu'ils ont eux-mêmes observés dans un dispositif préalable de co-évaluation formatrice. L'enseignant propose alors un temps d'autonomie dans la séance au cours duquel les élèves choisissent un atelier « petite boucle » technique : parcours de tir en course, ou parcours de dribble, ou enchaînement de passes en déplacement, ou encore travail du pivot pour protéger son ballon... Dès que le critère de réussite d'un atelier est validé, alors il est possible de s'engager dans une autre « petite boucle ». Ainsi les élèves vivent des expériences corporelles authentiques de basketteur, et font en même temps l'expérience de l'autonomie. En apprenant à « construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuels ou collectifs » (Programme d'EPS du cycle 4, 2015), les progrès moteurs s'enrichissent de progrès méthodologiques.

Enfin en fin de collège, en classe de troisième, les élèves sont de plus en plus « habitués » à ce mode de fonctionnement commun qu'ils vivent quelle que soit l'APSA et quel que soit l'enseignant, car l'équipe pédagogique a choisi de « rendre les élèves responsables et acteurs de leurs apprentissages en développant une attitude réflexive de leur pratique » (axe du projet EPS). Cette fois ce ne sont plus seulement les situations décontextualisées d'exercices techniques que les élèves choisissent : des situations-problèmes proches du jeu peuvent aussi être l'objet de leur projet de transformation : une situation de un contre un en situation de poursuite avec retard du défenseur (pour travailler le jeu rapide vers l'avant), ou une situation de un contre un avec passeur (pour améliorer le démarcage), ou encore une situation de deux contre un (pour gérer la finition de contre-attaque et le surnombre offensif).

De cette manière, et en articulant aussi la séquence de handball en cinquième, les élèves progressent par étapes vers l'attendu de fin de cycle 4 « réaliser des actions décisives en situation favorable afin de faire basculer le rapport de force en sa faveur ou en faveur de son équipe » (Programme d'EPS du cycle 4, 2015). La forme de pratique scolaire de l'enseignement du basket-ball que nous venons de proposer pour ce collège permet de « faire progresser » tous les élèves grâce à des situations adaptées aux difficultés rencontrées. Les pratiquants ne font pas que répéter des expériences corporelles : ils apprennent et construisent de nouveaux pouvoirs moteurs, car leurs conduites motrices se confrontent à des contraintes spécifiques. L'enseignant réussit à gérer la diversité si présente dans ce collège en concevant, en équipe pédagogique, un dispositif didactique évolutif, individualisé, et tenable sur le terrain.

Néanmoins dans ce collège au sein duquel plusieurs adolescents sont sans doute en décrochage ou à risque de décrochage scolaire, il faut éviter de « faire attendre » trop longtemps les apprenants avant que leurs expériences corporelles débouchent sur des réussites concrètement éprouvées. Certains des élèves de ce collège ont sans doute déjà intériorisé l'échec scolaire, ce qui altère leur capacité de persévérance face à la difficulté. Le sentiment d'auto-efficacité (A.Bandura, 1986) et le sentiment de compétence (Deci & Ryan, 2002) sont un effet de puissants « ressorts » de l'engagement, et lorsque la « résignation apprise » (Seligman, 1975) s'installe, les expériences corporelles ne permettent plus les progrès. C'est pourquoi pour favoriser les progrès avec les classes de ce collège, surtout celles de 6^e et de 5^e (Annexe 1), nous pensons nécessaire d'entamer chaque séquence d'enseignement par un décalage minimal plutôt qu'optimal, afin de « commencer l'apprentissage par une réussite plutôt que par un échec » (notion de « réussite démagogique » selon N.Mascret, 2013).

Conclusion : réponse à la problématique (proposition 1)

Nous avons expliqué comment enseigner afin que les expériences corporelles soient des occasions d'apprendre et de progresser, et pas seulement des occasions de vivre quelque chose d'agréable. L'enjeu est fort pour l'EPS : il s'agit de l'affirmer comme une véritable discipline d'enseignement, et pas comme une simple parenthèse récréative ou de défoulement physique. L'enjeu est fort aussi pour l'élève, car l'expérience sans perspective d'évolution et d'amélioration, c'est rester un éternel débutant et ne pas « garantir un parcours de réussite à tous les élèves » (axe 1 du projet d'établissement).

Nous avons souligné que ce n'est pas parce que les élèves « baignent » dans la pratique des APSA qu'ils vont « magiquement » progresser. Ce sont les compétences professionnelles de l'enseignant qui permettent de penser, de prévoir, d'organiser, de réguler les expériences corporelles que les élèves vont vivre dans la séance d'EPS. Et ce sont ces compétences qui aident les élèves à capitaliser leurs expériences en progrès. A condition d'accepter aussi, en restant humble et lucide, que toutes les expériences corporelles que les élèves vivront dans la séance ne peuvent complètement se prévoir, et encore moins se déterminer.

Conclusion : réponse à la problématique (proposition 2 centrée sur le contexte)

Nous pensons qu'au collège François Mauriac, l'EPS est une chance pour les élèves. Dans un contexte où cet établissement « accueille des élèves défavorisés voire très défavorisés » (annexe 1), l'EPS concourt à la démocratisation de l'enseignement et à « l'ouverture culturelle » (axe du projet d'établissement) en faisant vivre aux adolescents des expériences corporelles variées et originales représentatives des loisirs physiques et sportifs contemporains. De plus, alors que « les résultats du DNB demeurent en dessous de la moyenne académique et départementale et sont en baisse » (ibid.), l'éducation physique offre des opportunités d'apprendre et de progresser dans des situations qui permettent de se sentir compétent et fier. Réussir avec son corps à la période sensible de

l'adolescence est un levier narcissique puissant susceptible de « contaminer » plus globalement son engagement pour apprendre à l'École. Enfin, alors que « le climat dans l'établissement est tendu » (ibid.), les expériences corporelles peuvent aussi être le support pour faire ensemble, réussir ensemble, et au-delà pour apprendre à vivre ensemble.

Conclusion : réponse à la problématique (proposition 3 centrée sur les différents usages du corps en EPS)

Les élèves du collège François Mauriac ont besoin de s'évader, d'expérimenter, de communiquer, d'éprouver et de s'éprouver, de ressentir des émotions, de se réconcilier avec l'école, de vivre la réussite, de percevoir concrètement leurs progrès, de se sentir fiers d'avoir appris et heureux de se sentir compétents... Nous avons expliqué dans ce devoir quelles interventions étaient nécessaires afin que pratiquer des APSA puisse déboucher sur des progrès tangibles. Dans un contexte où la diversité des élèves est sensible, et où l'un des axes du projet EPS est de « développer la culture des activités physiques, sportives et artistiques » (annexe 1), nous avons insisté sur l'importance de faire vivre aux adolescents différents usages du corps, et pas seulement un corps performant et compétitif : un corps ludique et hédonique, un corps piloté et maîtrisé, un corps expressif et sensible, un corps communiquant et coopératif...

Au-delà de ces « tranches de vie » (M.Portes, 1999) de nageur, de basketteur, d'athlète, de gymnaste, de grimpeur..., l'enjeu est de construire les conditions de « l'adaptabilité motrice » (annexe 4) tout en « apprenant à vivre ensemble » (axe du projet d'établissement).

Conclusion : ouverture 1

*« Nous ne pouvons pas sortir du domaine spécifié par notre corps et notre système nerveux. Il n'y a pas d'autre monde que celui formé à travers les expériences qui s'offrent à nous et qui font de nous ce que nous sommes » (F.-J.Varela, *Autonomie et connaissance*, Le Seuil, Paris, 1989).*

Contrairement à ce que nous avons pu laisser entendre, les expériences corporelles ne sont pas le propre de l'EPS. Car d'un point de vue phénoménologique, nous n'avons pas un corps, nous sommes un corps. C'est par le corps que nous existons dans le monde, et c'est le corps qui permet la relation aux autres.

Conclusion : ouverture 2

Nous avons expliqué dans ce devoir comment enseigner afin que les expériences corporelles concrètement vécues dans la pratique des APSA peuvent se capitaliser en compétences articulant des progrès moteurs méthodologiques, et sociaux. Mais la relation n'est pas unidirectionnelle : si les expériences corporelles permettent les progrès, les progrès ouvrent la possibilité de vivre de nouvelles expériences corporelles.

ANNEXE 1

L'établissement

Le collège François Mauriac, REP + accueille des élèves défavorisés voir très défavorisés sur les niveaux 6eme et 5eme. Le collège accueille 763 élèves.

- Le nombre d'**élèves allophones** est en constante augmentation (30 élèves en UPE2A) Création de l'UPE2A en 2017.

-Prise en compte de la **diversité des besoins des élèves** : Ulis, Dispositif de lutte contre le décrochage scolaire (classe-relais), Dispositif d'aide aux devoirs *Archim'aide*, dispositifs d'aide aux devoirs « devoirs faits », Plateforme d'accueil des élèves allophones (UPE2A), 15% de PPRE, 10% PAP et 7,5% PAP en 3eme

Indicateurs de performance

les résultats du DNB demeurent en dessous de la moyenne académique et départementale et sont en baisse.

Le climat dans l'établissement est tendu avec un nombre de conseils de discipline élevés (supérieur à la moyenne départementale et académique), les incivilités sont nombreuses envers les adultes et les dégradations sont en augmentation

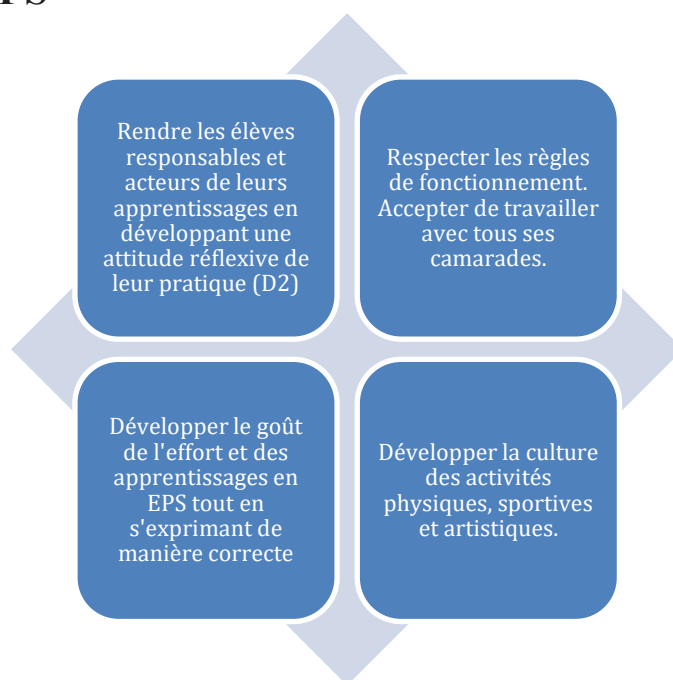
Le projet établissement

Axe 1 : Garantir un parcours de réussite à tous les élèves

Axe 2 : apprendre à vivre ensemble, favoriser la responsabilisation et l'adaptation des élèves

Axe 3 : Engager le collège dans une politique de communication, d'ouverture culturelle

Le projet d'EPS



La programmation (que pour les M2 ?)

	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}
CA1	Relais vitesse Haies	Demi-fond	Saut en hauteur	Épreuves combinées
CA2	Savoir nager Natation			
CA3	Gymnastique Danse	Gymnastique Danse	Acrosport	Acrosport
CA4	Handball Basket-ball Badminton Ultimate	Handball Badminton	Boxe Basket-ball	Boxe Basket-ball

ANNEXE 2

Extraits d'échanges entre deux élèves en 5eme en demi-fond

S : « Attends, tu pars courir tes 6 minutes à quelle vitesse ? tu dois faire combien de plots ? t'as pas rempli tes cases projet »

A : « vas-y on s'en fout, je cours on verra »

S « mais non tu dois t'imposer un nombre de plots pour connaitre ta vitesse

A « mais non, t'as vu je cours au talent moi »

H « non mais moi de toute façon je ne cours pas, j'ai fait mes cheveux ce matin, ce n'est pas possible »

N : « vas-y même pas je transpire j'ai le maquillage qui va couler »

Extraits d'échanges entre deux élèves en 3eme en ACROSPORT (construction d'une pyramide dynamique à 3 : salto arrière)

A : « mais comment cette pyramide-là elle est énorme, je fais le salto arrière, je suis trop fort en fait »

W : « mais calme toi avant que tu te lances attends qu'on soit prêt pour te faire tourner »

M « ouais et arrive pieds joints là sinon on n'a pas tous les points »

Annexe 3 : Programme collège 2015. CA 1 Demi-fond Cycle 4

	GESTION DE L'EFFORT	PROGRAMMATION DE L'EFFORT	PRÉPARATION À L'EFFORT
ÉTAPES ET REPÈRES DE PROGRESSION	Étape 1 : objectifs d'apprentissage non atteints Modifie fréquemment son allure de course de façon inadaptée.	Étape 1 : objectifs d'apprentissage non atteints Ajuste son projet d'allure en fonction du temps de course et des ressentis de ses courses précédentes.	Étape 1 : objectifs d'apprentissage non atteints En groupe, gestion autonome d'un échauffement « type » en 3 temps (temps, espaces et contenus imposés par l'enseignant).
	Étape 2 : objectifs d'apprentissage partiellement atteints Adopte et maintient une allure de course à l'aide de repères externes fréquents.	Étape 2 : objectifs d'apprentissage partiellement atteints Choisit des allures et des temps de récupération adaptés à la filière travaillée.	Étape 2 : objectifs d'apprentissage partiellement atteints Seul ou à plusieurs, gestion autonome d'un échauffement basé sur des repères externes, dont la durée, l'espace et l'aménagement matériel sont choisis par les élèves.
	Étape 3 : objectifs d'apprentissage atteints Adopte, maintient et ajuste une allure de course à l'aide de repères internes.	Étape 3 : objectifs d'apprentissage atteints Planifie et réalise un projet d'entraînement (allure, temps de course et de récupération) adapté à la stratégie de course choisie pour sa performance.	Étape 3 : objectifs d'apprentissage atteints Seul, gestion autonome d'un échauffement adapté à ses repères internes, dont le type, la durée, l'espace et l'aménagement matériel sont choisis par les élèves.
	Étape 4 : objectifs d'apprentissage dépassés Persévère malgré la fatigue dans la réalisation d'un projet de course à des intensités élevées.	Étape 4 : objectifs d'apprentissage dépassés Porte un regard critique et constructif sur la planification et la réalisation d'un camarade.	Étape 4 : objectifs d'apprentissage dépassés Seul, gestion autonome d'un échauffement personnel basé sur des repères internes, dont les contenus spécifiques à l'APSA sont choisis par l'élève.

ANNEXE 4

Réflexion autour du savoir nager CA 2

Nathalie Gal (1993). Savoir nager. Une pédagogie de la natation. P 13 « De l'école... aux associations ». Paris, Revue EPS.

« Les prémisses de l'expérience corporelle en EPS vont réapparaître à partir de 1993 avec l'ouvrage de Nathalie Gal, Savoir nager : une pédagogie de la natation. Dans cet ouvrage, Nathalie Gal, avec l'introduction du terme « compétence » en EPS, se propose de voir l'enseignement de la natation à l'école sous un autre angle : tout n'est pas enseignable ; il faut identifier des fondamentaux pour les élèves. C'est ainsi que l'auteur fixe comme premier objectif de l'enseignement de la natation à l'école : « Un objectif d'“adaptabilité motrice”, en proposant aux jeunes des expériences motrices variées les incitant à utiliser un potentiel important de leurs ressources personnelles (leurs capacités physiques de vitesse, endurance, résistance, force, souplesse, coordination, notamment). Cela consiste à utiliser au mieux les possibilités éducatives offertes par l'eau, sans pour autant poursuivre une finalité sportive au départ : la confrontation d'un élève à des formes variées d'actions dans le milieu a pour but d'installer une adaptation à des modalités variées de déplacement dans le milieu, en exploitant les espaces “au-dessus, sur, sous

et au fond” de l’eau. De cette façon, l’élève va acquérir progressivement, en résolvant des problèmes fondamentaux et prioritaires de l’activité (donc de “relation à l’eau”), des habiletés variées lui ouvrant des possibilités d’accès à toute forme de pratique aquatique et sportive » (Gal, 1993, p. 13). Nous voyons ici comment Nathalie Gal perçoit cette nouvelle pédagogie de la natation par l’expérience vécue.