

**Sujet** : « Par la pratique scolaire d'activités physiques sportives et artistiques (APSA), l'enseignement de l'EPS garantit à tous les élèves une culture commune. Elle permet à chacun d'améliorer ses possibilités d'adaptation motrice, d'action et de réaction à son environnement physique et humain. L'école, le collège et le lycée, aident donc à l'appropriation d'une culture physique, sportive et artistique de façon critique, responsable, lucide et citoyenne » (Préambule programmes collège 2015).

Vous montrerez en quoi et comment l'enseignant d'EPS contribue à l'enrichissement de la motricité de tous les élèves.

### Contextualisation 1

Ramper, marcher, courir, faire du vélo, lancer et attraper des objets sont des conquêtes emblématiques du développement de la motricité chez l'enfant. Les possibilités d'apprentissage moteur que permet la plasticité neuronale ouvrent d'immenses « possibilités d'adaptation motrice » (phrase introductive) à l'environnement physique, dans la pratique des APSA mais aussi bien au-delà, et à tous les âges de l'existence. Mais pour cela il faut vivre des expériences, des expériences motrices qui impliquent la mise en jeu concrète de l'« *activité du corps* » (A.Piron, 2008).

Chez l'être humain le développement de la motricité n'est pas circonscrit par des limites temporelles, c'est pourquoi nous étudierons comment l'enseignement de l'EPS permet à tous les élèves du collège Samuel Paty (contexte) d'enrichir leur motricité.

### Contextualisation 2

Comme « *notre corps est notre être au monde* » (M.Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris, 1945), enrichir la motricité des élèves, ce n'est pas seulement améliorer les rouages d'une mécanique ou lui donner plus d'énergie, c'est participer à un véritable projet éducatif. Surtout auprès d'adolescents chez lesquels les transformations corporelles dues à la puberté sont une promesse de développement, mais aussi parfois une source d'angoisse ou de souffrance narcissique (Annie Birraux, *L'adolescent face à son corps*, Albin Michel, Paris, 2013).

C'est pourquoi nous étudierons comment l'enseignement de l'EPS permet à tous les jeunes adolescents du collège Samuel Paty, filles, garçons, « bons en sport » (contexte), et élèves moins habiles, d'enrichir leur motricité.

**Définition des concepts clés (il faut de préférence commencer par définir le concept, ici une expression, qui est au centre de la commande du sujet : ici dans cet ordre la motricité, enrichir sa motricité, l'enseignant, contribuer, tous les élèves)**

« *La motricité est l'ensemble des mécanismes permettant à un organisme de se mouvoir ainsi que l'étude des fonctions produisant le mouvement* » (Y.Vanpouille, 2008). Ces fonctions impliquent à la fois le système nerveux et le système locomoteur car « *la motricité est l'activité du corps, incluant la conscience et les sensations, comme la pensée est l'activité de l'esprit* » (A.Piron, 2008). La motricité va donc bien au-delà des seuls comportements moteurs directement observables : elle mobilise également les processus internes permettant la production de ces comportements. En d'autres termes, si la motricité concerne bien les mouvements corporels, elle ne sollicite pas uniquement les ressources physiologiques et motrices, car d'autres ressources (neuro-informatives, psychologiques, psychosociologiques) interviennent aussi dans les conduites motrices. La motricité assure notre adaptation à notre environnement physique et elle conditionne notre capacité à agir dans cet environnement. Au-delà des mouvements, la motricité concerne enfin notre être au monde corporel, c'est-à-dire notre façon de nous percevoir et de nous épanouir dans la vie.

Enrichir sa motricité renvoie directement à la première compétence générale des programmes d'EPS pour la scolarité obligatoire (2015) « *développer sa motricité et apprendre à s'exprimer avec son corps* » qui est une déclinaison du domaine 1 du socle commun (BO n°17 du 23 avril 2015). Enrichir sa motricité renvoie à la transformation qualitative et quantitative des façons habituelles de faire. Cela suppose la construction de nouveaux pouvoirs d'action qui accroissent la disponibilité motrice et l'aisance corporelle dans des environnements physiques variés grâce à une amélioration de la programmation et de l'exécution motrices. Ces pouvoirs moteurs permettent de mettre ses intentions en action pour « *savoir faire des choses* », des choses concrètes qui permettent d'être plus efficace, voire plus performant.

Concrètement pour un élève, enrichir sa motricité, c'est disposer de nouvelles techniques motrices : maîtriser un porté en acrosport, un salto en gymnastique sportive, un tir en course au basket-ball, un placage au rugby, un lancer en athlétisme, un revers en ultimate, un style de nage en natation... (programmation du contexte).

Enrichir sa motricité renvoie également au développement moteur, et particulièrement à l'amélioration des qualités physiques. Courir plus vite et/ou plus longtemps, être plus souple, plus fort, mieux coordonné sont des capacités qui confèrent une grande efficacité aux conduites motrices. Enrichir sa motricité, c'est avoir construit de nouvelles postures, pour s'équilibrer, s'économiser, ou se préparer à l'action. C'est percevoir ses segments et ses positions

en utilisant d'autres informations (kinesthésiques) que les seules informations visuelles pour agir. C'est être capable de se repérer dans l'espace même dans des situations inhabituelles. C'est encore devenir capable de gérer ses efforts en interprétant avec justesse ses sensations intéroceptives pour exploiter au mieux ses ressources motrices et physiologiques. C'est enfin utiliser le mouvement pour « faire parler » le corps en le rendant capable de « communiquer des intentions et des émotions » (Programme pour le cycle 4, 2015). C'est in fine mieux se connaître « agissant », c'est-à-dire lorsque le corps est en action.

Une motricité enrichie est donc une motricité plus fine, plus contrôlée, plus étoffée, plus créatrice, plus expressive, plus adaptable.

L'enseignant d'EPS est un « praticien réflexif » (P.Perrenoud, 2005) dont le rôle est de faciliter des apprentissages visant des finalités. C'est donc un spécialiste de l'apprentissage et de l'apprentissage moteur à des fins éducatives. Pour cela il conçoit et met en œuvre des procédures d'enseignement en déployant des gestes professionnels (D.Bucheton, Y.Soulé, 2009). L'enseignant n'est donc pas celui qui transmet, c'est celui qui crée un contexte didactique permettant aux élèves d'améliorer leurs façons de penser et d'agir : « *je n'enseigne rien à mes élèves, j'essaie seulement de créer des conditions dans lesquelles ils peuvent apprendre* » (A.Einstein). L'enseignant n'enrichit donc pas la motricité des élèves, il conçoit, met en œuvre, et régule des procédures grâce auxquelles les élèves déploieront une activité leur permettant d'enrichir leurs façons habituelles de faire.

Certaines de ces procédures sont des actions de différenciation, car l'une des compétences professionnelles de l'enseignant est de « *prendre en compte la diversité des élèves* » (arrêté du 1er juillet 2013). C'est une exigence à cette période de l'adolescence où les différences de maîtrise motrice sont souvent renforcées, avec une accentuation du dimorphisme sexuel, et des hétérochronies du développement (C.Cannard, *Le développement de l'adolescent*, De Boeck Supérieur, 2019). Cette exigence est d'autant plus forte dans ce collège à la population très hétérogène, avec des élèves SEGPA et ULIS intégrés au cours d'EPS, et où particulièrement pour la classe de 6<sup>e</sup>4 « le niveau moteur est hétérogène » avec des « élèves qui ne savent pas nager et ne connaissent pas certaines APSA » (contexte).

Enfin l'enseignant d'EPS ne fait que contribuer à l'enrichissement de la motricité des élèves : il apporte sa part, mais d'autres acteurs sont impliqués dans cette mission. Au sein du collège Samuel Paty (contexte) il collabore donc avec tous les acteurs de l'établissement, et notamment avec l'équipe pédagogique EPS, afin de donner plus de cohérence et de continuité aux actions visant l'enrichissement de la motricité des élèves. La motricité se développe en effet aussi grâce à l'action de ses collègues, à l'association sportive (AS) de l'établissement, mais aussi en dehors de celui-ci dans les clubs sportifs ou encore les loisirs physiques librement consentis.

**Questionnement** (beaucoup trop long : les questions sont proposées ici pour montrer les axes de traitement possible du sujet = comment le sujet peut être traité)

Grâce à la pratique des APSA, que faut-il apprendre et que faut-il développer en vue de construire une motricité plus adaptée, plus efficiente, plus émancipatrice, plus expressive ?

Comment prévenir l'éternel débutant en EPS ? C'est-à-dire comment éviter que certains élèves n'apprennent rien de significatif, ne progressent pas concrètement dans la pratique, ne gagnent pas en efficacité motrice, et au final développent à l'égard des APSA de la résignation pouvant s'exprimer dans des « dispenses abusives » (contexte) ? Faut-il pour cela en finir avec une forme de « zapping » pédagogique ? Comment réussir à concilier la richesse des contraintes et la stabilité des acquisitions pour éviter les apprentissages évanescents ? Comment construire, au sein de l'équipe pédagogique, une cohérence et une continuité de l'EPS dans ce collège pour que les progrès moteurs se poursuivent et se cumulent ?

Quelle AS attractive proposer pour fidéliser les « bons en sport » et attirer ceux qui ne « connaissent pas certaines APSA » (contexte) ?

Quelles contraintes spécifiques faut-il aménager dans la pratique diversifiée des APSA pour espérer développer la motricité de façon complète et équilibrée ?

En quoi pour enrichir la motricité est-il nécessaire de perturber suffisamment les façons de faire habituelles ?

Comment régler le curseur de la nouveauté et de la permanence pour que les acquisitions motrices soient à la fois stables et flexibles, c'est-à-dire ouvertes sur l'adaptabilité et l'aisance motrices ?

Quelles sont les difficultés motrices que rencontrent chaque élève, et comment y remédier ?

Comment « scanner » l'activité adaptative des apprenants afin de comprendre leurs difficultés singulières ?

Comment alors les aider à surmonter les obstacles qui les empêchent d'enrichir leur répertoire moteur ?

Comment permettre à chaque élève de ce collège d'enrichir sa motricité à son niveau, dans un contexte où « le niveau moteur est très hétérogène » ?

Comment ajuster les contraintes posées à la motricité afin que cela ne soit pas toujours les « bons en sport », « plutôt des garçons » (contexte) qui éprouvent la satisfaction de réussir par une maîtrise motrice augmentée ?

Au-delà, comment faire de l'hétérogénéité dans ce collège un moteur et non un frein au développement de la motricité de toutes et de tous ?

Comment permettre aux élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP), et notamment ceux présentant des déficiences motrices d'« améliorer leurs possibilités d'adaptation motrice » (phrase introductive) ?

Quels sont les liens entre les compétences et l'enrichissement de la motricité ? Comment se servir des apprentissages méthodologiques et sociaux pour construire des apprentissages moteurs et in fine enrichir la motricité ?

En quoi les méthodes et les interactions sociales permettent de « mieux apprendre » sur le plan moteur ? Comment imbriquer le moteur, le méthodologique, et le social (V. Debuchy, 2016) pour offrir des expériences motrices suffisamment riches modifiant en profondeur les manières habituelles de faire, et en même temps pour installer les conditions d'un savoir développer soi-même sa propre motricité, et préparer pour le lycée « un élève qui sait s'entraîner de façon autonome » (Programme d'EPS du lycée général et technologique, BO spécial n°1 du 22 janvier 2019).

Au final il n'y a que 6 grandes questions proposées ici pour circonscrire le traitement du sujet :

- que faut-il apprendre et développer pour enrichir sa motricité ?
- quelles cohérences et continuités concevoir à l'échelle du collège pour éviter l'éternel débutant ?
- quelles contraintes posées à l'activité adaptative pour modifier la motricité habituelle ?
- comment aider les élèves à surmonter les difficultés motrices qu'ils rencontrent ?
- comment prendre en compte la diversité pour permettre à tous d'enrichir leur motricité ?
- comment s'appuyer sur les compétences en articulant le moteur, le méthodologique, et le social, afin de faire de chaque élève le propre entraîneur de sa motricité ?

**Problématique 0** : pas une problématique car aucune hypothèse de traitement n'est proposée. Juste une affirmation. Pas de mise en relation des concepts clés du sujet. Où est la motricité ?

Nous expliquerons que l'enseignant conçoit et met en œuvre un certain nombre de procédures d'enseignement qui portent sur la conception didactique, les mises en œuvre pédagogiques, la régulation de l'activité de l'élève, ainsi que l'évaluation de ses prestations.

**Problématique 1** : même si ce qui est dit n'est ni incohérent ni inexact cette problématique n'est toujours pas recevable. Où est la commande spécifique du sujet ? Où est la motricité ? Le sujet est « dilué » dans le thème général de l'apprentissage. A cause de cela niveau 1 du bandeau

Nous montrerons que la mission de l'enseignant d'EPS n'est pas seulement de mettre les élèves du collège Samuel Patty en action, mais bien de favoriser leurs apprentissages, grâce à des gestes professionnels qui à la fois posent des obstacles à l'activité adaptative des élèves, et qui aident à les résoudre.

*Les problématiques ci-dessous sont des problématiques car elles annoncent une hypothèse de traitement : elles vont de la moins évoluée à la plus évoluée (bandeau 2 à bandeau 4) :*

**Problématique 2-** : problématique claire mais très « basique », pratiquement une paraphrase du sujet, et de surcroît une paraphrase incomplète (pas d'évocation explicite de la nécessaire prise en compte de la diversité des élèves). Niveau 2- du bandeau

Notre réflexion s'attachera à expliquer à quelles conditions d'enseignement de l'EPS les élèves du collège Samuel Patty cité en référence sont en mesure d'enrichir leur motricité, de la classe de sixième à la classe de troisième.

**Problématique 2+** : toujours une paraphrase du sujet, mais qui cette fois prend en compte la totalité de la commande du sujet, avec l'évocation du traitement de la diversité. Haut du bandeau 2

Notre réflexion s'attachera à expliquer à quelles conditions d'enseignement de l'EPS les élèves du collège Samuel Patty cité en référence sont en mesure d'enrichir leur motricité, de la classe de sixième à la classe de troisième. Nous insisterons sur la nécessaire prise en compte de la diversité, afin que filles et garçons puissent enrichir leur aisance motrice, à la fois les « bons en sport » (contexte) et « les plus éloignés de la pratique physique et sportive » (Programme de la scolarité obligatoire, 2015).

**Problématique 3** : problématique recevable car les concepts clés du libellé sont pris en compte. La commande centrale du sujet est clairement traitée (enseigner pour enrichir la motricité), ainsi que sa commande complémentaire (prendre en compte la diversité). Un lien explicite au contexte. Niveau 3+ dans le bandeau

Face au constat récurrent de l'éternel débutant en EPS qui agit mais qui apprend peu, nous expliquerons qu'aider chaque élève de ce collège à enrichir sa motricité suppose de contraindre ses conduites motrices habituelles, et en même temps l'aider à surmonter ses difficultés motrices. Nous soulignerons aussi l'importance de la consistance de l'enseignement et du ciblage des objets d'apprentissage, en faisant des choix pour éviter le zapping pédagogique qui ne permet aucun progrès moteur significatif et durable. Nous insisterons sur le nécessaire traitement de l'hétérogénéité, afin que toutes et tous, aussi bien les « bons en sport » que ceux « qui ne connaissent pas certaines APSA » (contexte), puissent aller vers davantage d'aisance motrice, dans la pratique des APSA, et au-delà dans leur vie physique.

**Problématique 4** : plus évoluée, notamment par l'évocation des liens entre les acquisitions motrices, méthodologiques, et sociales. Avec deux références à l'extrait introductif. Niveau 4- dans le bandeau

En partant du principe que « *le corps de l'Homme est naturellement conçu pour bouger* » (R. Lepers, *Activité physique, pourquoi bouger ?*, INSERM, Le magazine n°41, 2018), nous expliquerons qu'aider les élèves

à enrichir leur motricité suppose d'abord et avant tout qu'ils s'engagent physiquement « *par la pratique d'activités physiques sportives et artistiques* » (extrait introductif). Comme la motricité ne se développe qu'à la condition d'avoir été suffisamment sollicitée, nous montrerons que les APSA offrent de multiples occasions de perturber les conduites motrices en vue d'enrichir les façons habituelles de faire. Nous tracerons les contours d'une EPS qui ne s'adresse pas qu'aux « bons en sport » (contexte), mais qui permet à toutes et à tous de progresser à leur niveau, en obtenant des progrès débouchant sur de véritables pouvoirs moteurs. Nous viserons aussi des apprentissages méthodologiques et sociaux, mais toujours pour en faire des leviers aux transformations motrices, et au-delà afin de former des adolescents acteurs de leur motricité. Avec cette exigence de ne jamais réserver le moteur aux uns (les plus « sportifs »), et le méthodologique ou le social aux autres (les moins « performants »), car chaque élève du collège Samuel Patty doit pouvoir « améliorer ses possibilités d'adaptation motrice, d'action et de réaction à son environnement physique et humain » (extrait introductif), et en être fier.

**Problématique 4 bis : plus évoluée car elle propose des hypothèses claires de résolution. Mais pas de liens entre les dimensions motrices, méthodologiques et sociales. Et pas d'évocation de la phrase introductive. Niveau 4 dans le bandeau**

En partant du principe que « faire apprendre », ce n'est pas seulement « faire agir », nous montrerons que c'est par un enseignement plus motivant, plus pertinent, mieux différencié, mieux ciblé, et plus cohérent que tous les élèves du collège Samuel Patty seront en mesure d'enrichir leur motricité, à leur niveau.

Plus motivant car modifier ses façons habituelles de faire suppose une volonté de s'investir dans des apprentissages au sein d'un climat motivationnel de maîtrise, et pas seulement une « volonté forte de se dépenser » (contexte).

Plus pertinent car si certains élèves stagnent, échouent et parfois se découragent, c'est parce que les enseignants leur imposent des exigences surréalistes ou insuffisamment progressives.

Mieux différencié, car la diversité fortement présente dans ce collège avec des « niveaux moteurs hétérogènes » (contexte) exige de prendre en compte les facilités comme les difficultés motrices des uns et des autres.

Mieux ciblé (et plus prolongé), car l'absence de progrès moteur s'explique aussi par une forme de zapping pédagogique qui ne produit que de l'émiettement et de la frustration.

Plus cohérent enfin, car aller vers davantage d'aisance motrice exige une fine progressivité didactique (cohérence verticale), ainsi que des liens de complémentarité et de supplémentarité entre les séquences d'enseignement (cohérente horizontale).

**Problématique 4+ : peut-être plus élaborée et plus engagée. Niveau 4+ dans le bandeau**

Nous montrerons que l'EPS est une discipline « à part entière », mais aussi « entièrement à part » (A.Hébrard, Actes du colloque AEEPS, 1993) car elle place la motricité au centre de son enseignement. Parce que l'École d'aujourd'hui contribue au développement, à l'épanouissement et à l'émancipation de chacun, nous nous attarderons particulièrement dans ce devoir sur l'adaptabilité motrice qui conditionne l'« *intelligence motrice* » (A.Piron, 2008). En manipulant judicieusement la variété (sans laquelle il n'y a pas d'enrichissement moteur), et la stabilité (sans laquelle il n'y a pas de modification en profondeur des manières habituelles de faire), nous expliquerons comment aider tous les élèves du collège Samuel Patty à construire une motricité plus riche, plus diversifiée, plus adaptable et flexible, mais aussi une motricité raisonnée et lucide (dimension méthodologique), et une motricité sensible et expressive (dimension sociale). Avec cette perspective éducative : apprendre progressivement aux élèves à enrichir eux-mêmes leur motricité, pour les « préparer » à « savoir s'entraîner » au lycée (Programme des lycées, 2019).

Nous proposerons des voies différenciées de réussite car il n'existe pas un chemin unique pour enrichir sa motricité, d'autant que les difficultés motrices que rencontrent les adolescents sont marquées par une forte hétérogénéité, particulièrement dans ce collège au sein duquel certains sont « bons en sport » alors que d'autres « ne connaissant pas les APSA » (contexte). L'efficacité et l'adaptabilité motrices ne sont pas à réserver aux plus « sportifs », mais peuvent être partagées par tous les garçons et toutes les filles, quels que soient leur niveau d'expertise, leur condition physique et leur degré d'inaptitude ou de handicap. Construire une « culture commune » (extrait introductif) est possible, sans tomber dans l'illusion selon laquelle tous les élèves sont capables de produire les mêmes performances motrices.

### **Les propositions de plans :**

**Plan 1 :** entrée par les conditions d'enseignement à appliquer pour que tous les élèves dans ce collège enrichissent leur motricité

- Partie 1 : un enseignement qui contraint « optimalement » la motricité habituelle de chaque élève pour l'« obliger » à faire différemment, et qui en même temps l'aide à surmonter les obstacles.
- Partie 2 : un enseignement consistant, ciblé, cohérent et prolongé qui fait des choix pour éviter le zapping et l'éparpillement.
- Partie 3 : un enseignement qui lie les compétences à l'enrichissement de la motricité, et qui apprend aux élèves à enrichir eux-mêmes leur motricité (articuler les dimensions motrices, méthodologiques, et sociales).

**Plan 1 bis** : entrée par les conditions d'enseignement à appliquer pour que tous les élèves dans ce collège enrichissent leur motricité

- Partie 1 : un enseignement motivant où les élèves veulent apprendre et se transformer, et pas seulement se défouler ou démontrer leurs compétences.
- Partie 2 : un enseignement pertinent et différencié où tous les élèves sont confrontés à des problèmes moteurs adaptés qui les « obligent » à faire différemment.
- Partie 3 : un enseignement consistant, ciblé, cohérent et prolongé qui fait des choix pour éviter le zapping et l'éparpillement.

**Plan 2** : entrée autour de ce qu'il faut apprendre ou développer pour enrichir sa motricité

- Partie 1 : une motricité enrichie est une motricité plus efficace pour produire des performances « à son niveau »
- Partie 2 : une motricité enrichie est une motricité plus expressive et artistique pour savoir communiquer des intentions et des émotions avec son corps
- Partie 3 : une motricité enrichie est une motricité plus raisonnée et plus lucide pour apprendre à prendre en charge soi-même l'enrichissement de sa motricité. \*

**Plan 2 bis** : entrée autour de ce qu'il faut apprendre ou développer pour enrichir sa motricité

- Partie 1 : enrichir sa motricité c'est maîtriser des techniques corporelles efficaces, diversifiées, adaptables
- Partie 2 : enrichir sa motricité c'est améliorer les facteurs de l'efficacité motrice (qualités physiques)
- Partie 3 : enrichir sa motricité c'est disposer d'une motricité plus lucide, plus raisonnée, plus autonome (aller vers une motricité « gérée »).

→ *ces deux derniers plans ne doivent pas se contenter de dire ce qu'il faut apprendre, mais surtout comment l'apprendre, et donc comment l'enseigner.*

**Plan 3** : autour de l'articulation du moteur, du méthodologique, et du social

- Partie 1 : enrichir la motricité dans la confrontation à des problèmes moteurs pour perturber les façons habituelles de faire et en prenant en compte les difficultés motrices de chaque apprenant.
- Partie 2 : enrichir la motricité grâce à des méthodes efficaces pour transformer ses façons habituelles de faire (la dimension méthodologique des compétences).
- Partie 3 : enrichir la motricité grâce à des interactions sociales qui aident chaque pratiquant à enrichir son répertoire moteur (la dimension sociale des compétences).

**Plan 4** : autour des trois échelons d'une échéance temporelle

- Partie 1 : à court terme (la tâche, la séance), enrichir sa motricité, c'est confronter la motricité habituelle à des contraintes inédites (et suffisamment répétées) pour la transformer.
- Partie 2 : à moyen terme (la séquence, le cycle), enrichir sa motricité c'est créer des liens d'une période d'apprentissages à l'autre pour créer de la diversité (« étoffer » la motricité), de la consistance (« stabiliser » ce qui est appris), et de la cohérence (éviter « l'éparpillement »).
- Partie 3 : à long terme (le parcours de formation), enrichir sa motricité c'est construire des compétences qui permettent de savoir l'entretenir et la développer soi-même (aller vers un « savoir se préparer et s'entraîner »).

**Plan 5** : entrée par les modèles théoriques de l'apprentissage moteur

- Partie 1 : aider les élèves à enrichir leur motricité à partir de procédures qui s'inspirent du modèle écologique de l'apprentissage moteur (importance de l'aménagement des contraintes de l'environnement).
- Partie 2 : aider les élèves à enrichir leur motricité à partir de procédures qui s'inspirent du modèle cognitiviste de l'apprentissage moteur (importance du réglage de la difficulté de la tâche, de la clarté du but, de la connaissance des résultats).
- Partie 3 : aider les élèves à enrichir leur motricité à partir de procédures qui s'inspirent du modèle socioconstructiviste de l'apprentissage moteur (importance des interactions sociales entre les élèves).

→ *plan difficile qui suppose une grande maîtrise des présupposés théoriques de ces théories.*

**Plan 6** : entrée par le contexte

- Partie 1 : enseigner pour que tous les élèves de la classe de 6<sup>e</sup> accèdent au savoir nager.
- Partie 2 : enseigner pour que tous les élèves de la classe de 3<sup>e</sup>, y compris les filles, progressent significativement au football en disposant de pouvoirs moteurs efficaces dans le jeu.
- Partie 3 : enseigner pour que tous les élèves de la classe de 3<sup>e</sup>, y compris les garçons, progressent significativement en gymnastique et construisent une motricité à la fois plus expressive et plus acrobatique.

**Plan détaillé construit autour du plan 1 : entrée par trois grandes conditions d'enseignement à appliquer pour que tous les élèves de ce collège enrichissent leur motricité**

**Votre travail = sélectionner les arguments pour les rédiger : ci-dessous l'idée est juste annoncée en lien avec la commande centrale du sujet**

- il faut développer l'argument choisi en démontrant en quoi ce qui est proposé permet d'enrichir la motricité (certains sont déjà presque complètement rédigés, il manque seulement le contexte)
- il faut l'illustrer en décrivant une situation ou un dispositif ou une séquence pour « montrer » concrètement ce que font les élèves
- il faut ancrer la réflexion dans le contexte du collège Samuel Patty
- si possible une nuance ou une ouverture permet d'accéder à une forme de pensée complexe en évoquant des limites ou des difficultés.

**Partie 1** : un enseignement qui contraint « optimalement » la motricité de chaque élève pour l'« obliger » à faire différemment, et qui en même temps l'aide à surmonter les obstacles

Argument 1.1 : « *La perturbation, la contradiction constituent l'élément moteur du développement et des apprentissages* » (J.Piaget, Psychologie, Gallimard, 1987). Parce que l'apprentissage moteur est « *un processus actif d'adaptation* » (J.Paillard, 1990), la motricité s'enrichit à condition de contraindre les façons habituelles de faire. Les APSA des différents champs d'apprentissage « contraignent » de façon spécifique la motricité habituelle : par exemple la gymnastique sportive sollicite une motricité « *plus renversée, plus tournée, plus manuelle, plus aérienne* » (P.Goirand 1986) que la façon quotidienne de se mouvoir. Ce sont les tâches motrices, conçues par l'enseignant, qui sont porteuses de ces contraintes. Ces contraintes doivent se situer dans un « entre deux » : entre exigence impossible et obstacle trop facile.

→ *l'exemple doit montrer ici comment pour enrichir sa motricité il faut perturber « optimalement » un fonctionnement moteur habituel (perturber des habitudes motrices). A l'échelle de la situation (décalage optimal), et/ou à l'échelle de la séquence (progressivité didactique).*

- Argument 1.2 : Il ne suffit pas de poser une contrainte à la motricité habituelle, il faut aussi aider l'élève confronté à ce problème : les procédures d'étayage (Bruner, 1983) contribuent aussi à enrichir la motricité des élèves. Aider les élèves à enrichir leur motricité suppose de « scanner » l'activité motrice adaptative de l'apprenant confronté aux problèmes moteurs posés par les APSA. Cette lecture permet de comprendre les conduites motrices, identifier des conduites typiques, pour proposer ensuite dans l'environnement physique et humain des « remédiations » adaptées.

→ *l'exemple doit porter sur une conduite typique. Pour montrer comment l'enseignant propose une « remédiation » adaptée (variable didactique, nouvelle situation, aménagement du milieu, repère, feedback, aide d'un camarade...).*

N.B. : *les arguments 1&2 peuvent (doivent ?) être réunis dans le même bloc argumentaire montrant à la fois comment la motricité habituelle de l'élève est confronté à un obstacle, et comment l'enseignant l'aide à surmonter cet obstacle.*

- Argument 1.3 : Concernant l'aisance motrice la diversité des élèves est très forte : cette diversité s'accroît avec la période de l'adolescence, et elle est particulièrement présente dans ce collège. La poussée de croissance s'accompagne parfois d'une maladresse passagère (M.Martel, 2016). C'est pourquoi l'enseignant doit concevoir des situations hiérarchisées avec des niveaux de contraintes différenciés de façon à ce que chacun.e puisse trouver un obstacle ou un niveau d'effort « à sa mesure ». De plus il existe des profils moteurs différents qui justifient des besoins de progression motrices adaptés. L'élève peut



même choisir lui-même les situations les plus efficaces pour enrichir sa motricité en ainsi être davantage acteur de ses transformations motrices.

→ *l'exemple doit s'appuyer sur la classe de 6<sup>e</sup>4 ou de 3<sup>e</sup>2 pour montrer concrètement comment tous les élèves progressent à leur niveau, à leur rythme, à partir de situations souples et adaptables, ou à partir d'une pluralité de situations afin que chacun soit confronté à un problème moteur « surmontable ».*

- **Argument 1.4** : Enrichir la motricité suppose de corriger ses erreurs, et pour cela il faut accéder à la connaissance des résultats de son action.

- **Argument 1.5** : Qui dit contrainte dit perturbation d'un fonctionnement habituel souvent rassurant. L'effort, la peur de se faire mal, la crainte du regard des autres peuvent freiner voire bloquer l'engagement moteur sans lequel il n'y a pas de transformation motrice, et donc pas d'enrichissement de la motricité. Certains élèves préfèrent parfois « s'enfermer » dans leurs conduites motrices les plus routinières, et in fine ils n'apprennent pas (E.Thill, 1999). Il faut alors rendre le but attractif au sein d'un climat motivationnel de maîtrise (Ames, 1992) où chaque élève cherche d'abord à se transformer et apprendre, et où l'erreur est dédramatisée.

→ *l'exemple doit montrer comment à l'échelle de la séance et/ou de la séquence créer un contexte motivant et rassurant où chaque élève accepte les erreurs nécessaires pour enrichir sa motricité.*

*N.B. : attention cet argument est à risque de hors-sujet s'il « dévie » sur des considérations générales sur la motivation. Il faut vraiment réussir à établir un lien spécifique avec l'enrichissement de la motricité, et la volonté des élèves de s'améliorer en vue de réussir des choses très concrètes.*

**Partie 2** : un enseignement consistant, ciblé, cohérent et prolongé qui fait des choix pour éviter le zapping et l'éparpillement. Car les progrès moteurs en particulier ont besoin de ciblage et de continuité.

- **Argument 2.1** : Pour enrichir la motricité il faut du temps d'engagement moteur qui est « *le temps que l'élève passe à pratiquer les activités physiques* » (M.Péron, 1992). Les théories de l'apprentissage moteur sont unanimes : « *presque toujours, la pratique apporte des résultats, et davantage de pratique davantage d'améliorations* » (Newell et Rosenbloom, 1981). C'est à l'enseignant de concevoir et mettre en œuvre des formats pédagogiques qui permettent une pratique physique consistante : les élèves répètent suffisamment pour modifier leurs coordinations spontanées, ils font de nombreux essais et corrigent leurs erreurs.

→ *l'exemple doit proposer un format pédagogique avec une organisation fluide qui permet aux élèves de répéter, en limitant les attentes inutiles. Il est possible de montrer l'enchaînement des situations sur une séance entière en étant très concret. En précisant aussi que la séance doit comporter un nombre adapté de situations afin de donner le temps aux apprenants de « rentrer » dans la tâche pour y développer une véritable activité d'apprentissage (et pas seulement une activité de « découverte »). Faire évoluer des situations déjà connues des élèves est aussi une solution pour créer de la continuité en limitant les pertes de temps.*

- **Argument 2.2** : Mais les répétitions ne doivent pas conduire à la sclérose des comportements moteurs. Une motricité enrichie est une motricité flexible et plastique (J.Paillard, 1976) qui permet de s'adapter à de nombreuses situations, même des situations inédites. Pour cela il faut répéter en conditions variables (Buekers, 1995 ; Schmidt, 1975 ; J.Temprado, 2001). C'est pourquoi l'enseignant manipule les éléments de contexte de façon à solliciter la capacité à adapter la réponse motrice à de très nombreuses situations (pour aller vers la construction de véritables compétences). Un aller/retour entre la situation complexe (la « grande boucle ») et des exercices spécifiques (les « petites boucles ») est aussi une solution intéressante pour décontextualiser et recontextualiser les apprentissages moteurs et passer de « *l'acquisition de la technique à l'intégration de la techniques dans les situations où elle doit s'exercer* » (M.Buekers, L'apprentissage des techniques sportives, Les cahiers de l'INSEP n°8, 1994).

→ *l'exemple doit proposer des situations proches mais différentes où le problème moteur à résoudre est identique mais où « l'habillage » (le contexte) est variable. Pour viser efficacement l'amélioration des « possibilités d'adaptation motrice, d'action et de réaction » à l'environnement (phrase introductive).*

*N.B. : les arguments 1&2 peuvent être réunis dans le même bloc argumentaire montrant l'importance de faire pratiquer les élèves, avec des répétitions qui dans une optique d'adaptabilité motrice, s'effectuent en conditions variables.*

- **Argument 2.3** : Enrichir la motricité ne peut se jouer à l'échelle d'une seule séance d'EPS. Transformer vraiment les façons habituelles de faire s'envisage à l'échelle de la séquence d'enseignement en planifiant

des séquences suffisamment longues (Delignières, 2004) et en faisant des choix car il n'est pas possible de tout enseigner. J.L. Ubaldi milite aussi pour « une EPS de l'anti-zapping » (2004) construite autour de « fils rouges » et un nombre limité de compétences à enseigner qui représentent pour les élèves de véritables « pas en avant » (tout n'est pas important au même moment). Pour enrichir vraiment la motricité et aller vers l'aisance motrice, il faut éviter l'éparpillement responsable d'une « EPS malade de ses non choix » et « cibler » des objets d'enseignement (Coston & Ubaldi, 2007).

→ *l'exemple doit ici montrer comment se conçoit l'enrichissement de la motricité sur une séquence d'enseignement grâce au ciblage d'un objet d'enseignement précis où la motricité est au cœur des améliorations recherchées.*

- Argument 2.4 : Afin que les élèves puissent significativement enrichir leur motricité il faut aussi, à plus long terme, des liens entre les périodes d'enseignement. La construction d'une cohérence horizontale de l'enseignement pour construire un curriculum local de formation (Debuchy, 2016) doit permettre d'utiliser plusieurs APSA pour viser des transformations motrices identiques, ou complémentaires. Pour jouer la même partition, c'est l'équipe pédagogique de ce collège qui crée de la continuité d'une séquence à une autre en identifiant des problèmes moteurs communs à résoudre.

→ *l'exemple doit proposer des améliorations motrices qui se poursuivent et se complètent à l'échelle de plusieurs séquences, voire plusieurs années (par ex. la qualité des appuis, le gainage, la souplesse, le repérage dans l'espace, la gestion de l'effort, etc.). En utilisant obligatoirement la programmation du contexte.*

- Argument 2.5 : L'association sportive de ce collège « qui s'inscrit dans le prolongement de l'EPS obligatoire » favorise « l'exercice des responsabilités et l'apprentissage de la vie associative » en permettant à chaque adolescent de s'engager régulièrement dans une ou plusieurs activités physiques sportives et artistiques de son choix. En permettant aux filles et aux garçons de pratiquer au-delà de l'EPS obligatoire, l'AS consolide et renforce les transformations motrices, et elle contribue à l'enrichissement de la motricité dans des domaines choisis par chaque élève selon ses aspirations personnelles (prise en compte de la diversité).

→ *l'exemple porte ici plutôt sur le futsal, le basket, ou la danse contemporaine qui sont des APSA à la fois présentes à l'AS de ce collège, et programmées en EPS. Pour montrer comment l'AS permet d'aller plus loin dans l'enrichissement de la motricité.*

**Partie 3** : un enseignement qui lie les compétences à l'enrichissement de la motricité, et qui apprend aux élèves à enrichir eux-mêmes leur motricité (articuler les dimensions motrices, méthodologiques, et sociales).

- Argument 3.1 : Le but idéalisé de tout processus éducatif est de « se passer de maître » (O.Reboul, 1984). Cet idéal concerne aussi l'enrichissement de la motricité : à l'échelle de leur parcours de formation (et pour préparer un « savoir s'entraîner » aux lycées), les élèves apprennent à transformer eux-mêmes leurs conduites motrices pour gagner en efficacité. Pour cela, les formes de pratiques scolaires permettent de placer progressivement les jeunes adolescents de ce collège en situation d'exercer leur autonomie, de construire des méthodes pour apprendre, et de maîtriser l'autoévaluation (G.Nunziati, 1990). Ainsi ils sont régulièrement amenés à choisir, à se fixer des objectifs, à mener et réguler des projets de transformation, à manipuler des outils d'évaluation, etc.

→ *l'exemple doit montrer dans une APSA de la programmation comment l'élève mène un projet individuel d'enrichissement de sa motricité (l'activité qui s'y prête sans doute le mieux dans la programmation est l'activité gym/acro).*

- Argument 3.2 : Savoir enrichir soi-même sa motricité est un objectif au long cours, qui ne peut s'envisager à l'échelle d'une seule séquence d'enseignement : l'EPS du collège prend appui sur les compétences développées à l'école primaire, et elle prépare celles du lycée (notamment « savoir s'entraîner »). La compétence travaillée « construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuels ou collectifs » au cycle 4 (Programme de l'EPS pour la scolarité obligatoire, 2015) doit faire ici l'objet d'une cohérence bâtie autour de continuités et de complémentarités d'une APSA à l'autre. C'est aux enseignants de ce collège, réunis en équipe pédagogique, de construire, de la classe de sixième à la classe de troisième, une progressivité didactique qui « ouvre » de plus en plus les espaces de liberté pour « apprendre » à chaque élève à prendre en charge sa propre pratique physique pour « améliorer ses possibilités d'adaptation motrice, d'action et de réaction à son environnement physique et humain » (phrase introductive).



→ l'exemple peut s'appuyer sur l'exemple précédent en gym/acro pour montrer comment l'implication autodéterminée et les choix des élèves s'accroissent entre la classe de 5<sup>e</sup> et la classe de 3<sup>e</sup> (pour attester d'une progressivité didactique autour de la capacité à mener à bien un projet de transformation).

N.B. : les arguments 1&2 de cette 3<sup>e</sup> partie peuvent être réunis dans le même bloc argumentaire montrant un engagement de plus en plus réfléchi et autonome des collégiens dans les choix relatifs à la prise en charge de leurs propres pouvoirs moteurs pour renforcer leurs pouvoirs d'agir.

- Argument 3.3 : En EPS il est possible d'apprendre de l'autre, d'apprendre avec l'autre, ou d'apprendre grâce à l'autre. Les anciens principes de l'enseignement mutuel (J.Hamel, 1818) sont une solution pour aider les adolescents à enrichir leur motricité en leur permettant de co-construire leurs compétences : « c'est à plusieurs que l'on apprend tout seul » (S.Freinet). Il y a un triple intérêt à la pédagogie coopérative : construire des apprentissages sociaux, des apprentissages méthodologiques, en vue d'améliorer des apprentissages moteurs. Autrement dit, l'élève enrichit sa motricité grâce à l'aide de ses camarades, et ces interactions de tutelle le forment en même temps à « agir avec et pour les autres, en prenant en compte les différences » (Programme d'EPS du cycle 4, 2015). En faisant interagir les dimensions motrices (habiletés motrices), sociales (interactions sociales de tutelles) et méthodologiques (savoir observer) des compétences, le co-apprentissage participe à la formation d'un citoyen « socialement éduqué dans le souci du vivre ensemble » (*ibid.*).

→ l'exemple doit montrer comment des dispositifs spécifiques d'aide, de tutelle, de compagnonnage cognitif... permettent aux élèves d'enrichir leur motricité grâce à leurs camarades.

### Argument 3.3 rédigé :

En EPS il est possible d'apprendre de l'autre, d'apprendre avec l'autre, ou d'apprendre grâce à l'autre. Les anciens principes de l'enseignement mutuel (J.Hamel, 1818) sont une solution pour aider les adolescents à enrichir leur motricité en leur permettant de co-construire leurs compétences. Il y a ici un triple intérêt : construire des apprentissages sociaux, des apprentissages méthodologiques, en vue d'améliorer des apprentissages moteurs. D'Arripe Longueville, Fleurance et Winnykamen (1995) mettent en évidence l'efficacité supérieure du travail en situations dyadiques symétriques et dissymétriques sur le travail individuel dans l'acquisition d'une habileté gymnique chez des adolescents de 14 à 16 ans. Inspirée par le « modèle tutorial » (A.Baudrit, 2002) l'étude de Cicero et L.Lafont (2007) « confirme la pertinence du guidage par imitation-modélisation interactive pour une habileté motrice à but de forme ». Autrement dit, l'élève enrichit sa motricité grâce à l'aide de ses camarades, et ces interactions de tutelle « travaillent » les « axes liés à la citoyenneté et au vivre ensemble qui sont au cœur du contrat d'objectifs » de ce collège (contexte). En faisant interagir les dimensions motrices (habiletés motrices), sociales (interactions sociales de tutelles) et méthodologiques (savoir observer) des compétences, le co-apprentissage participe à la formation d'un citoyen « physiquement éduqué » et en même temps « socialement éduqué dans le souci du vivre ensemble » (Programme de l'EPS du cycle 4, 2015).

Ainsi pour la classe de 3<sup>e</sup>2 de ce collège dans la seconde séquence de gymnastique sportive et acrobatique (après une séquence précédente vécue en classe de 5<sup>e</sup>), l'enseignant conçoit et met en œuvre un ensemble de situations afin que les élèves enrichissent leur répertoire moteur par des éléments gymniques combinant les actions de voler, tourner, se renverser. Ces éléments serviront de support à l'élaboration et la réalisation d'un projet acrobatique (compétence visée pour le CA3, cycle 4, Programme de l'EPS, 2015). Dès le début de la séquence, il organise le travail dans la classe sous la forme d'un circuit à différents agrès. Sur chaque poste de travail, les adolescents sont regroupés par groupes hétérogènes et mixtes de quatre élèves : nous choisissons aussi ce mode de groupement pour espérer invalider « la caricature des stéréotypes connues » si présente dans cette classe (contexte). A chaque rotation, et pendant environ 2-3 minutes, un « messenger M » reste sur l'atelier et accueille pour quelques minutes les nouveaux arrivants en vue de « transmettre impressions, conseils de l'enseignant, « trucs » expérimentés par le groupe, solutions possibles, etc. » (L.Thomas, J.Fiard, C.Soulard, G.Chautemps, 1989). Les consignes supplémentaires, les conseils donnés par l'enseignant ne se perdent pas avec la rotation, et le messenger M, « pour un temps pédagogue, se doit de clarifier ses idées à propos de ce que le groupe vient de vivre, voire de démontrer lui-même » (*ibid.*). Après quelques minutes, il rejoint son groupe sur la nouvelle situation. Cette organisation de la classe avec une forme « transitoire » de tutorat bénéficie aux élèves en difficulté qui tirent profit des explications, des conseils et des démonstrations de chaque messenger. Elle bénéficie aussi aux élèves les plus performants car la responsabilité qu'on leur confie les implique davantage, et en verbalisant leurs actions ils ne font pas que réussir, ils progressent aussi du côté des attitudes (aider l'autre) et du côté des méthodes (expliquer, démontrer, traduire ses sensations, clarifier sa pensée). Ainsi chacun s'investit dans des apprentissages quels que soient son niveau d'expertise, sa condition physique et son degré d'inaptitude ou de handicap, en s'appropriant « une culture physique, sportive et artistique de façon critique, responsable, lucide et citoyenne » (phrase introductive).

« Zoomons » sur l'atelier ATR tombé-dos sur tapis épais avec pose des mains sur tremplin. L'enseignant diversifie les conditions de réalisation de l'ATR en vue d'en faire une technique flexible et évolutive car l'enrichissement de la motricité en gymnastique ce n'est pas maîtriser un élément gymnique, c'est faire de cet élément un outil pour

en construire d'autres (adaptabilité de la motricité). L'élève qui a plusieurs fois réussi cette tâche (critère de réussite : faire un « bruit sec » au moment de tomber sur le tapis) reste à l'atelier et accueille le groupe suivant. Il commence par une démonstration, puis il communique les critères de réalisation qu'il a compris et intériorisés : à l'un il conseille de poser les mains plus loin (pour augmenter l'ouverture tronc/bras), à un autre de se grandir sur ses mains « comme un bout de bois » jusqu'au bout, à un autre encore de regarder ses mains au moment de les poser... Il rejoint ensuite son groupe sur l'atelier suivant. En laissant un espace de liberté et en faisant confiance aux filles comme aux garçons, nous espérons aussi relancer la motivation dans le contexte de cette classe où « l'hétérogénéité des élèves s'observe beaucoup sur l'engagement ».

Dans un souci d'égalité, l'enseignant doit néanmoins être attentif aux « biais » qui peuvent affecter ce mode de fonctionnement. Il veillera notamment à ce que ce ne soit pas les mêmes élèves qui d'un atelier à l'autre endossent le rôle de « messenger M ». Quitte d'ailleurs à ce que cela ne soit pas le plus habile qui soit choisi : les conseils sont en général plus pertinents lorsqu'ils émanent d'un pratiquant qui a réussi à surmonter ses difficultés, plutôt que d'un élève qui maîtrisait déjà ce qu'il fallait faire.

Grâce aux autres, ces élèves de troisième étoffent leurs manières habituelles de faire en construisant de nouveaux éléments gymniques adaptables pour être mobilisables dans un projet acrobatique personnalisé. Au-delà, la motricité s'enrichit car les adolescents utilisent de nouvelles sensations kinesthésiques et labyrinthiques, ils construisent de nouveaux repères tête renversée, ils comprennent l'importance de l'alignement segmentaire et du gainage pour transférer les forces, ils affinent leur équilibre, et même ils maîtrisent leurs émotions dans une situation motrice inhabituelle... Cette maîtrise motrice est pour nous le moyen le plus sûr pour « regonfler la confiance » de cette classe marquée par « des problématiques de l'adolescence à leur paroxysme » (contexte).

### **Réponse à la problématique : proposition 1**

Dans le contexte très hétérogène du collège Samuel Paty au sein duquel il faut « regonfler la confiance », les élèves ont particulièrement besoin d'enrichir leur motricité et de le savoir, en mesurant les effets de leurs nouveaux pouvoirs moteurs dans des situations qui débordent le champ strict de l'EPS obligatoire.

Nous avons expliqué que pour cela, les conduites motrices habituelles doivent être confrontées à des contraintes judicieusement choisies, dosées, attractives, cohérentes entre elles, et inscrites dans le temps. Mais laisser les élèves agir n'est pas suffisant : il faut aussi aider chaque apprenant singulier quels que soient son niveau d'expertise, sa condition physique et son degré d'inaptitude ou de handicap à surmonter ces contraintes, à partir d'une lecture éclairée de ses réponses motrices, lecture qui est d'abord réalisée par l'enseignant, mais qui peut l'être aussi par les camarades de classe dans le cadre d'interactions de tutelle. Ou par l'élève de façon de plus en plus autonome qui apprend à enrichir lui-même sa motricité.

C'est pourquoi enrichir la motricité c'est créer des « synergies » entre les techniques motrices et les façons d'apprendre, seul ou avec les autres, pour construire des compétences, qui « articulent des dimensions motrices, méthodologiques, et sociales » (Programmes de l'EPS). Ainsi se construisent les conditions de l'adaptabilité motrice ou de l'« intelligence motrice » (A.Piron, 2008), formes les plus abouties de l'enrichissement de la motricité, indispensables pour devenir « physiquement éduqué » (Programme d'EPS de la scolarité obligatoire, 2015).

### **Réponse à la problématique : proposition 2 plus engagée**

Ce qui contribue le plus efficacement à l'enrichissement de la motricité, c'est la pratique physique ! Nous ne devons en effet jamais oublier que « *presque toujours, la pratique apporte des résultats, et davantage de pratique davantage d'améliorations* » (Newell et Rosenbloom, 1981), et que « *la répétition est la variable qui, en matière d'apprentissages moteurs, prédomine sur toutes les autres* » (J.Bertsch, 1995).

Alors faisons bouger nos élèves, ce qui ne veut pas dire que nous les faisons bouger n'importe comment. C'est pourquoi les dimensions méthodologiques et sociales sont articulées en EPS à la dimension motrice, pour amener chaque élève à savoir enrichir lui-même sa motricité. Pour réussir, et au-delà pour « *réussir et comprendre* » (J.Piaget, 1974).

## **ANNEXE 1** Culture sportive lycéenne Divorce entre les valeurs adolescentes et les attentes de l'Institution ? Jean-Marc Lemonnier Dans *Carrefours de l'éducation* 2010/1 (n° 29), pages 7 à 22

Qu'en est-il du divorce entre culture sportive lycéenne et scolaire ? Si le divorce existe, il ne se situe pas sur le plan des valeurs. En effet, un bon nombre de valeurs sont communes aux deux cultures. La santé, l'effort, le travail, la connaissance et maîtrise de soi, le respect et le dépassement sont identifiables dans l'ensemble des discours. L'EPS et les valeurs qui s'y rattachent sont reconnues par les lycéens. « *L'acculturation par le sport implique en effet l'acceptation explicite ou implicite d'un corps de valeurs, d'attitudes et de conduites.* » (Guay, 1993, p. 122). L'enseignant, peu évoqué dans cet article, devient le passeur de cette culture. Les pratiques d'enseignement, les pratiques sportives proposées seront alors révélatrices de ce « passage » culturel (Parlebas, 2004). Le décalage entre l'EPS et les lycéens est plutôt à envisager autour de l'objet même de l'enseignement, à savoir les APSA et leur didactisation. La forme scolaire pèse sur l'attrait de la discipline (Arnaud, 1989). L'emprise de l'évaluation sur le cours est, de plus, un obstacle à l'investissement, sans calcul, de l'élève ; ce qui motive les « sacrifices » et l'effort serait moins dans les valeurs que dans la note à obtenir. Revenons, maintenant, sur l'existence ou non d'une culture sportive lycéenne. Cette dernière, identifiable par des valeurs communes dépassant les filières, reste problématique. La culture propre à cette tranche d'âge est soit identique à la culture des aînés, soit éclate en multiples cultures ou « sous-cultures » sportives. Avec les valeurs nobles attachées aux activités physiques et sportives, nous pouvons dire que la vision lycéenne est homogène et ne se différencie aucunement d'autres groupes sociaux. Les générations semblent unies à croire aux valeurs traditionnelles du sport. Nous pouvons y voir l'existence de valeurs stables, transgénérationnelles, liées à l'exercice d'un sport. Lorsque le lycéen, se projette, « idéalise » les finalités de la pratique sportive, il fait corps avec ses pairs et ses aînés. Si l'EPS participe, au même titre que la famille, les médias, à transmettre ce message, nous pouvons constater que la culture est transmise. Lorsque le lycéen s'envisage à travers l'engagement dans l'action, l'individualité, la singularité émergent. Il investit les APSA selon sa propre vision du monde, sa propre histoire et son vécu dans les activités sportives et scolaires. Ce qu'il projette comme valeurs dans le sport est le reflet de ce qu'il est. On peut regrouper ces différentes cultures sportives en deux grandes catégories : Les lycéens, sans distinction de genre, investissant les APSA pour en tirer un bénéfice corporel : les valeurs qu'ils mettent en évidence sont organisées autour de la santé, de l'entretien du corps, de la connaissance et de la maîtrise de soi. Les lycéens, sans distinction de genre, pratiquant les sports pour en obtenir un profit d'ordre relationnel : les valeurs sont alors orientées vers le défoulement, le délasserment, le plaisir des rencontres. Mais à force de vouloir organiser, classer, nous risquons de perdre l'idée que finalement, chaque lycéen navigue entre plusieurs registres de valeurs, qu'il les place sur des échelles différentes, devenant par là même inclassable.

### **CONTEXTE :**

Collège S PATY, collège urbain de 750 élèves, regroupant des élèves de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, une SEGPA avec intégration des élèves de cette section aux cours d'EPS, des élèves ULIS également intégrés aux cours d'EPS et une classe relais avec intégration très restreinte mais possible au cas par cas. On note dans cet établissement implanté en proche banlieue de la ville de Lyon une forte hétérogénéité culturelle avec près de 12 nationalités différentes représentées. On remarque à cet égard la mise en place à la fois d'une aide aux devoirs pour les élèves, mais aussi d'une école des parents afin d'expliquer les règles et les devoirs de tous.

On comprend aisément que les axes liés à la citoyenneté et au vivre ensemble sont au cœur du contrat d'objectifs et que de nombreuses actions sont entreprises pour tendre vers ces ambitions (parcours citoyen, cvc, as, projets culturels multiples intervenants extérieurs sollicités, visites musées, intervention police justice, stage 3<sup>e</sup> avec réseau d'entreprises partenaires, match prof élèves, cross...). Ces multiples efforts expliquent sans doute le climat scolaire somme toute propice au travail mais qui demande un investissement de tous les instants.

Bien sûr, l'engagement des différentes équipes d'adultes ne se limitent pas à cette volonté sociale mais l'ambition scolaire est aussi au cœur des intentions didactiques et pédagogiques afin que tous aient sa chance pour s'élever socialement et construise son projet d'orientation en toute lucidité mais aussi en toute espérance (Résultats brevet légèrement inférieure à la moyenne départementale). Les choses n'allant pas de soi, on observe des difficultés multiples : celle de mettre en place une évaluation sans note centrée sur ce que les élèves font et réussissent, une collaboration intra et inter équipes pour assister les élèves en difficulté et enfin une cohérence entre les collègues eps pour assurer un parcours de formation progressif et attractif. Le projet eps est construit mais qui demande d'être actualisé. La lutte contre les dispenses abusives est un combat de tous les jours notamment auprès des filles, mais aussi ceux pour qui un projet d'accompagnement a été propos. Un effort conséquent a été fait récemment pour doter l'équipe EPS de tablettes (10) mais aussi de montres cardio (12) afin de relancer la motivation de certains élèves et de contribuer encore plus activement au travail réflexif et ne pas proposer une EPS centrée sur les représentations basiques des élèves. Cette ouverture culturelle prend

tout son sens dans cet établissement implanté au milieu des quartiers mais bénéficiant de très bonnes conditions matérielles.

### Programmation proposée au collège

Niveau/ca/apsas	CA1	CA2	CA3	CA4
6 <sup>e</sup>	Natation/demi-fond	Savoir nager/CO	Combat/danse contemporaine	Rugby/basket
5 <sup>e</sup>	Lancers/relais	Savoir nager	Gym/ acro	Basket
4 <sup>e</sup>	Épreuves combinées	CO	Danse contemporaine	Football/ultimate
3 <sup>e</sup>	Épreuves combinées		Gym/ acro	Football/ultimate

### Programmation AS (cours les mercredis après-midi ; 15% d'inscrits)

Futsal (30) ; basket (28) ; danse contemporaine (10) ;  
Stage APPN proposée en juin sur 3 jours pour les meilleurs compétiteurs de l'année

#### Classe de 6<sup>e</sup>4

23 élèves, 10 filles, 2 PPRE, les élèves de la segpa sont intégrés à cette classe pour les leçons d'EPS ce qui monte l'effectif de ce groupe à 29.

On observe dans cette classe une volonté forte de se dépenser. Il est important pour ces élèves de se positionner dans le groupe soit en montrant que l'on est « bon en sport » (plutôt les garçons et quelques filles qui font du judo en club) soit que l'on a du caractère et on ne « s'effacera pas » (les filles)

Beaucoup d'élèves ne savent pas nager et ne connaissent pas certaines APSA. Le niveau moteur est hétérogène même si beaucoup pratiquent dans le milieu associatif très présent dans le quartier. L'engagement est bon voire excessif toujours en raison de ce rapport aux autres basé sur la performance.

On note tout de même quelques élèves en retrait notamment 2 élèves de la segpa et ceux bénéficiant du PPRE

#### Classe de 3<sup>e</sup> 2

22 élèves, l'hétérogénéité des élèves s'observe beaucoup plus sur l'engagement. L'investissement est avant tout fonction de l'APSA proposée. Les problématiques connues de l'adolescence sont à leur paroxysme et on est souvent dans la caricature des stéréotypes connus (des filles qui ne veulent pas faire foot ou ultimate ; des garçons qui bloquent sur la gymnastique). L'orientation pèse tout son poids et l'avenir est semble t'il obscur pour les uns et assuré pour d'autres même si beaucoup sont sur une illusion notoire de leurs compétences scolaires. Retisser du sens et regonfler la confiance sont les maîtres mots pour cette classe assez représentative de l'ensemble des classes de 3<sup>e</sup> de cet établissement