

Une E.P.S malade de ses non choix

Alain Coston

Jean-Luc Ubaldi

IUFM de Lyon

Notre approche de l'EPS s'inscrit délibérément dans une perspective culturaliste. L'accès de tous les élèves à la culture grâce à un ancrage lucide des pratiques de l'EPS au cœur des APSA est notre option. Philippe Meirieu fait, pour l'école, "le pari de l'attractivité des savoirs". Pour lui, ce qui fait sens pour chacun est en grande partie de l'ordre de la culture. La culture en fournissant à l'élève un système de valeurs, savoirs, règles lui fournit donc des références avec lequel celui-ci pense, agit, communique, rejette, aime, déteste. Dans cette conception, les savoirs ont des vertus attractives ; ils "attirent", "attisent" la curiosité des élèves. Ce sens serait-il alors dans un "déjà là", inscrit au cœur de chaque APSA ? Est-il mécaniquement incorporé par la pratique des APSA ? Ce sens n'est-il pas à retrouver, à revivre, grâce à une activité du sujet et un traitement didactique de l'activité qui va sélectionner ce qu'il est essentiel d'apprendre. Cette question du sens, l'EPS s'en est beaucoup préoccupée. Les mêmes thématiques de fond se posent depuis longtemps : il ne faut pas confondre l'EPS et le sport ; il faut traiter les formes sociales des APSA pour les enseigner à l'école ; il faut choisir le fonds et pas les formes. A cette question du sens, du culturel, se rajoutent aujourd'hui douloureusement d'autres aspects qui obligent l'EPS à se positionner. La question de la loi, de l'ordre et de la règle est décisive à prendre en compte : faut-il socialiser avant d'apprendre ou en apprenant ? La question du temps est cruciale : n'y a-t-il pas trop de choses à apprendre dans un temps forcément restreint, comment transformer réellement les élèves dans le temps de l'EPS ?

Les questions du sens, de la règle et du temps remettent radicalement en question notre conception de l'EPS.

Alors que se passe-t-il aujourd'hui : les questions changent-elles où les réponses changent-elles ?

Nos réponses nous amènent à prendre de la distance avec les pratiques sociales des activités physiques et sportives qui présentent, dans un habillage de hautes technologies, une orfèvrerie motrice et des connivences élaborées entre acteurs. Notre approche nous oblige à préciser le fonds culturel propre à chaque pratique sociale, à y faire des choix pour éviter l'exhaustivité. Elle nous amène à inventer ou réinventer des formes de pratiques qui permettent à l'élève d'accéder au fonds culturel tout en s'appuyant sur sa singularité.

Tout cela ne peut se faire sans bousculer les habitudes, il faut que l'EPS se libère des "chemins ordinaires". Le professeur d'EPS doit prendre une distance "calculée", "didactisée" face aux grandes illusions professionnelles, aux allant de soi organisant la profession, face aux produits de la science qui, sans lucidité, ne conduisent qu'à de l'idéologie. Il faut rompre avec un système de croyances qui freine, voire interdit l'accès du plus grand nombre d'élèves à la culture.

Nous aborderons notre conception de l'enseignement de l'EPS à travers **cinq partis pris**. Dans chacun d'eux nous aborderons successivement : les grandes illusions ("allant de soi") qui organisent une partie de la profession, puis notre parti pris professionnel.

Parti pris N°1

Vivre la culture ce n'est pas vivre les pratiques sociales

Les grandes illusions de l'EPS

■ ***Pourvu que ça plaise : Tout ce qui est nouveau est culturel !***

Pour beaucoup, la modernité de l'EPS passe par des activités "d'aujourd'hui". La problématique du



culturel est posée à travers la recherche des APSA les plus nouvelles, les plus motivantes, les plus "fun". Les activités "de base" ne font plus recettes. Obsolètes, elles ennuiant et ne mettent pas en activité les élèves.

Mais de quelle activité parle-t-on ? Quelles pratiques a-t-on réellement offertes aux élèves ? Comment l'école, avec ses valeurs, ses exigences d'apprentissages, son espace/temps, va-t-elle faire pour importer toutes ses nouvelles pratiques sociales en son sein ?

■ Pourvu que ça ressemble !

Pour certains, la culture est dans la ressemblance, la proximité des situations de référence aux formes des pratiques sociales sportives. Nous devons résister à la confusion qui s'est construite entre la culture et son contexte d'expression : les pratiques sociales, importées dans le cadre de l'école ; celles-ci s'avèrent vite inappropriées. Par leurs complexités, leurs très grandes richesses motrices, tactiques, sociales, ces contextes trop spécifiques compromettent, entravent l'accès des publics scolaires à la culture. Nous retrouvons ce premier "allant de soi" dans les affirmations suivantes :

En gymnastique : l'ensemble des agrès, les familles gymniques, la production isolée, sont les garants de la culture.

En natation : l'apprentissage de la diversité des nages, des virages, des départs, le respect des distances de nage officielles sont les garants de la culture.

En sport collectif : les règles de jeu, d'intervention sur la balle, les espaces de jeu, le type de score issus des formes sportives sont les garants de la culture.

Notre parti pris :

■ Pourquoi les APSA peuvent-elles fonder une culture ?

De ce point de vue, on peut dire que les APSA ont depuis longtemps contribué à l'éducation, même si leurs pratiques de haut niveau peuvent aller à l'encontre de certaines finalités éducatives (argent, dopage,...). Il n'en reste pas moins qu'en tant qu'objet social et historique, les APSA sont porteuses d'un "projet humain", d'un projet "de développement" et, de façon indissociable, d'un "projet ludique". Cette combinaison de projets en interaction fait des APSA des objets spécifiques pour l'enseignement de l'EPS. Par leur dimension

anthropologique, les APSA sont porteuses de sens. Celui-ci résulte des traces laissées par l'activité humaine qui a contribué à sa définition. Les valeurs (dépassement, effort, égalité des chances,...) qu'elles portent, les niveaux de mise en œuvre de motricité qu'elles exigent, contribuent à les rendre légitimes dans l'école. A celle-ci de se donner les critères pour choisir celles qui correspondent le mieux à ses exigences et à sa propre culture.

■ La question de l'importation des APSA dans l'école.

Quelle légitimité une APSA a-t-elle pour être choisie comme référence dans une programmation d'EPS ? Etre moderne, être médiatique, être "fun" sont ils de bons arguments ? Selon quels critères l'école légitime-t-elle telle ou telle pratique, et la reconnaît-elle digne d'être le support d'un enseignement ? Ces critères appartiennent à l'école et sa culture, ils permettent de faire des choix. Ils sont de trois ordres :

Des critères éthiques : En quoi les activités choisies, prennent-elles en compte : l'égalité, la fraternité, le respect, la santé, l'émancipation de l'élève... ?

Des critères d'organisation : En quoi l'espace, le temps, le matériel nécessaires sont-ils compatibles avec les conditions d'enseignement à l'école ?

Des critères culturels, moteurs, méthodologiques. Toutes les APSA ne répondent pas à des exigences de motricité complexe (information, adaptation, planification), à des organisations sociales riches qui méritent d'être mise en avant.

Se donner des critères est indispensable devant la diversité des APSA. Ce choix n'est pas propre à l'EPS. Il concerne toutes les disciplines scolaires. Pour A.Léontiev (1), "l'individu est placé devant un océan de richesse accumulée au cours de siècles par d'innombrables générations d'hommes, les seuls êtres sur notre planète qui soit des créateurs...". Comment l'école gèrera-t-elle cet océan de richesse ? Ne doit-elle pas affirmer explicitement ses critères, ses exigences et arrêter de céder aux sirènes d'une pseudo modernité ?

■ La question de la définition d'un "fonds culturel"

Définir la culture scolaire à transmettre, c'est passer de la prise en compte de la diversité des pra-

1) A.Léontiev : "L'homme et la culture" in le développement humain E.S/ Ouvertures 1972



tiques sociales à l'identification d'un fonds culturel... qui donne sens, qui fédère la pluralité des formes de pratiques de l'APSA. Il faut donc se poser la question suivante : que faut-il faire vivre à l'élève de fort et d'authentique dans une pratique physique ? Quelle "expérience vivre", quelle activité singulière solliciter chez les élèves ? Définir des "traits permanents" à travers la pluralité des formes sociales de pratiques doit conduire à la définition d'un fonds culturel pour chaque APSA. Pour un professeur d'EPS, appréhender la notion de culture, c'est, entre autre, essayer de définir le fonds culturel d'une APSA, à travers le cadre, le filtre des valeurs et des organisations spécifiques de l'école.

Un auteur comme P.Goirand (2) a largement contribué à ce débat. Les fondements culturels d'une APSA se définissent pour lui à travers des modes originaux (3) d'expression de la motricité humaine, de communication avec les autres, d'intelligence, de sensibilité. Cette approche dégage définitivement le fonds culturel d'une APSA, des formes spécifiques que prend ce fonds culturel en fonction de certains contextes, et permet de penser les contenus de l'EPS en dehors du spectre sclérosant du technicisme.

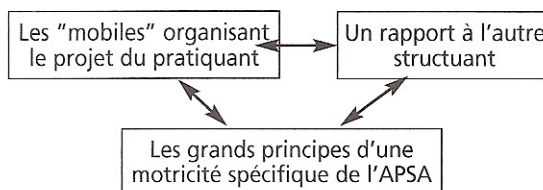
■ De l'APSA au pratiquant de l'APSA. Se référer à l'activité adaptative des élèves.

La définition de ce fonds culturel permet de poser le problème différemment. Il s'agit autant de cerner la nature de l'activité de l'élève en train de pratiquer, que de se demander en permanence "c'est quoi l'APSA ?". Il vaut mieux se demander ce qu'est un nageur, un nageur de 6^{ème}, de 5^{ème}... et pas seulement ce qu'est la natation.

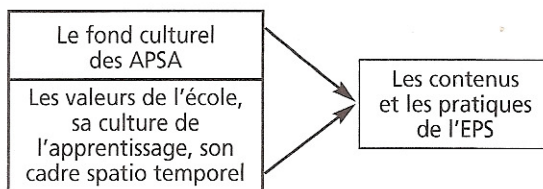
L'enjeu de l'EPS est de faire vivre aux élèves à chaque étape de sa scolarité les traits permanents de l'activité: une véritable "tranche de vie" (4). Quitter la question de la définition de l'APSA au profit de la notion d'activité adaptative de l'élève dans cette APSA, évite aux enseignants de tomber dans le piège du technicisme c'est-à-dire la tentation de ne retenir la forme plutôt que le fondement, le superficiel au lieu du fondamental.

■ Notre définition du fonds culturel d'une APSA

A partir des options développées ci-dessus notre définition du fonds culturel d'une APSA est un système complexe qui unit indissociablement :



C'est dans la rencontre de ce fonds culturel avec le contexte spécifique de l'école que se définissent les contenus de l'EPS.



Dans le cadre des activités gymniques, chaque élève doit vivre une épreuve qui se caractérise par une double prise de risque. Celle, d'une part, de perdre son intégrité physique en risquant d'apprendre à "savoir piloter son corps dans un espace démultiplié intégrant entre autres repères nouveaux, la verticale renversée" (5), et celle, d'autre part, de perdre l'estime des autres ou sa propre estime en se produisant devant ces camarades. Cette activité passe par les principes incontournables : "de plus en plus manuelle, de plus en plus aérienne, de plus en plus renversée" (6). Cette double difficulté, inscrite dans la culture, met en jeu de nouveaux rapports aux autres, faits de partage et de respect qui donneront à l'élève la possibilité et le désir de se montrer et de regarder dans un contexte humain qui sait se prononcer sans humilier.

La natation sportive offre pour sa part à ses pratiquants l'occasion unique de vivre une activité ou

2) Paul Goirand : *Référence culturelle et transposition didactique* : Revue Contre Pied N°1 mai 97 : Pour une culture commune, article gymnastique

3) Paul Goirand : *Culture commune et pratiques de référence en EPS* ; Pour une culture commune. Hachette Education ; 2000

4) Maurice Portes : *Cahiers du CEDRE n° 2*

5) P. Goirand ; *Une problématique complexe : des pratiques sociales des APS aux contenus d'enseignement*. Revue Spirale N°1 ; 1987

6) P. Goirand ; déjà cité.

les recherches d'efficience et de performance s'entrecroisent. Cette activité de performance suppose dépassement de soi, respect et connaissance de soi (de son intégrité), des autres (tricherie), et des règles. Jouer avec des règles, se fixer des défis, jouer à se confronter aux autres, à repousser des limites grâce à l'organisation fine de sa motricité, voilà assurément la nature profonde de l'activité d'un nageur, et d'un athlète plus globalement. Tout athlète nageur construit la règle comme un moyen de se dépasser, de se comparer.

Il construit un rapport à l'autre forcément socialisé ou l'explicite et le rationnel domine. La motricité du nageur tend, quant à elle, vers de grands principes : profiler son corps pour ne pas freiner, construire un "moteur" efficace grâce à des bras propulseurs et équilibrateurs. Ces deux axes représentent à l'école les axes clés de la motricité d'un nageur scolaire.

Parti pris N° 2

L'accès à la culture, ce n'est pas faire vivre aux élèves la complexité et la diversité des "objets d'enseignement" portés par la culture : C'est faire des choix.

Les grandes illusions de l'EPS :

■ ***Plus il y a de thèmes, plus c'est riche : simplifier c'est forcément appauvrir.***

Le ciblage des problèmes à résoudre à un moment donné est une réduction, une perte de richesse qui compromet l'accès à la culture des élèves. Cette conception amène les positions suivantes chez certains collègues.

En gymnastique, on ne peut pas vivre la culture gymnique si on ne se balance pas aux barres, si on ne franchit pas le cheval, si on ne se déplace pas sur la poutre, si on n'effectue pas de roulade arrière au sol... Le fait de ne pas vivre ces expériences apparaît comme une véritable hérésie culturelle : "tu ne peux pas enlever les barres, l'ATR en 6^{ème}, et proposer une production à deux"

En danse : on ne peut pas vivre la culture si on ne se centre pas à la fois sur l'espace, le temps, d'énergie, la relation, la déformation corporelle tout en évoquant un propos cela va de soi.

En natation : on ne peut pas vivre la culture si on

ne centre pas à la fois sur la respiration, la propulsion, l'immersion, le plongeon, le nager vite et le nager longtemps, le crawl, le dos et la brasse.

■ La diversité motive.

La croyance collective nous amène à penser qu'il faut varier les situations pour motiver. Cette variété amène souvent un zapping de problèmes à résoudre. Pour beaucoup, les élèves s'ennuient en étant confrontés toujours au même problème. Nous sommes souvent interpellés sur cette question de la motivation et du plaisir d'agir, dans les stages, les formations, par les collègues. Devant le choix de "la rotation avec appuis manuels", comme entrée dans la gymnastique, on nous reproche souvent d'enfermer l'élève dans une seule action, de faire toujours la même chose provoquant ainsi du désintérêt chez l'élève et une absence de motivation. On nous rappelle souvent que l'élève doit trouver du changement dans les activités et les situations que l'enseignant lui propose. Cette idée du changement organise aussi les pratiques de la natation. Comment fait-on pour travailler sur les coups de bras pendant 15 séances en 6ème ? Pourquoi ne faire que du crawl, ne pas les faire plonger plus souvent ? Mais, si la motivation, le sens, n'étaient pas dans le changement des tâches, des situations, des actions, mais dans le propre changement de l'élève, dans son projet de transformation ? Et si la motivation se construisait, non pas dans un certain "zapping", mais dans la permanence, la constance, la continuité ?

Notre parti pris : cibler ce qui s'apprend

Définir la culture scolaire à transmettre c'est formaliser et organiser le chemin d'accès à la culture, définir de véritables pas en avant (7). Rien ne doit être laissé au hasard, ni le choix des contenus fondamentaux à chaque étape, ni les formes de pratiques spécifiques à l'école. Il faut cibler et habiller les contenus des APSA en EPS (8).

7) J. Luc Ubaldi Dossier EPS N° 64 : "Un pas en avant, est un progrès décisif que l'enfant doit faire à un moment donné de son parcours et qui conditionne ses progrès futurs"

8) J.L. Ubaldi, A. Coston, M. Coltice, S. Philippon ; "Cibler, habiller, intervenir..." ; Cahier du CEDRE N° 6, 2006

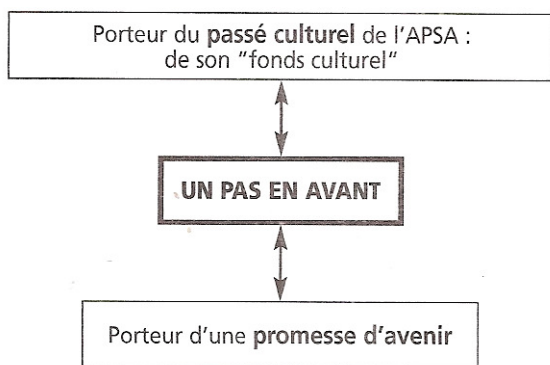


■ Le ciblage des contenus pour faire progresser les élèves

Cibler, c'est choisir, cibler ce n'est pas réduire mais "zoomer" sur ce qui est fondamental à un moment donné. C'est décider de ce qui est décisif au cœur de la culture des APSA. Le ciblage tel que nous le concevons est une passerelle culturelle. Il ouvre une fenêtre dans la complexité de l'activité. Il porte en lui les mobiles, les valeurs, les rôles, la motricité du pratiquant de l'APSA. Les choix s'ancrent dans le passé (dimension historique, anthropologique), mais en même temps contiennent la promesse d'un devenir.

Pour devenir un gymnaste scolaire, l'élève doit-il connaître tous les agrès ? Un nageur scolaire, les quatre nages ? Des choix doivent être faits pour permettre à l'élève d'accéder à ce qui est culturel dans un contexte cadencé par un rythme scolaire relativement rapide. Le temps manque ! Il est difficile, même pour l'expert, de distinguer ce qui est de l'ordre de la diversification, de l'enrichissement et ce qui est de l'ordre du fondamental, de l'essentiel. Et pourtant le pari est bien là ! Comme le dit J.L Martinand (9) à propos de la notion d'objectifs obstacles : "Il existe un nombre limité de progrès décisifs que l'enfant doit faire à un moment donné de son cheminement éducatif". En effet, "tout n'est pas fondamental au même moment". "Dans le contexte spécifique de l'EPS (un temps restreint, un enseignement polyvalent, des élèves peu volontaires...) il est nécessaire que l'enseignant effectue des choix prioritaires dans les contenus : Ces choix sont de véritables "pas en avant" dans la culture à s'approprier en EPS.

Si les pas en avant choisis dans l'activité s'enracinent dans le passé, ils ne vivent dans le présent de l'élève que s'ils offrent une "promesse d'avenir (10)" au pratiquant.



En gymnastique l'entrée par la rotation avec appui manuel appartient à l'universalité gymnique depuis toujours. En même temps cette entrée construit en gymnastique chez les élèves des bras acrobatiques (11) : des bras amortisseurs, des bras appuis, des bras percuteurs qui nécessitent d'anticiper l'ouverture des épaules. Ces "bras", véritables compétences gymniques, sont pour les élèves une vraie promesse d'avenir : "tourner de plus en plus tendu".

En natation cette centration sur les bras propulseurs et équilibrateurs en début de cursus s'inscrit sur les préoccupations les plus universelles des athlètes nageurs, se déplacer d'un point à un autre le plus rapidement possible. En même temps les nouveaux repères corporels construits par le nageur grâce à des bras de plus en plus efficaces (repères de plus en plus kinesthésiques) sont pour les élèves une vraie promesse d'avenir car ils vont permettre, à terme, à la tête de se fixer dans l'axe du corps pour glisser de plus en plus.

■ Le ciblage des contenus pour motiver les élèves et les engager dans des efforts durables

Mobiliser l'élève, ce n'est pas seulement "le mettre en route" mais lui permettre de cheminer de façon durable dans sa transformation. Aujourd'hui, à vouloir proposer différentes formes gymniques sur différents agrès, ne construit-on pas des impasses dans lesquelles l'élève se perd. Le ciblage fait sur la rotation et les contenus qui s'y rattachent ne redonne-t-il pas à l'élève un horizon plus clair, plus "engageant" ? Il lui permet de vivre les émotions du tourner et d'ambitionner celles du tourner toujours plus haut, toujours plus tendu ; le challenge est à "la hauteur" de sa compréhension et de son temps de travail. Ce n'est pas parce que l'on a choisi un objet d'enseignement que les formes de pratiques sont uniques, que les relations que l'on instaure entre les élèves sont figées.

En natation le véritable plaisir ce n'est pas de faire du toboggan. C'est de voir son projet se réaliser, de voir ses chronos diminuer, de voir les autres accepter de nager dans la même équipe que soi, c'est entendre le professeur dire à la suite d'un travail

9) J.L Martinand "La référence et l'obstacle"

Perspectives documentaires en Education N° 14

10) P. Meirieu Intervention au Colloque des PLC2 EPS de l'IUFM de Lyon ; 2005

11) A. Coston Site Internet Revue Contre-Pied: "Osons la gym"

abouti : "aujourd'hui tu as été un "champion du monde". La motivation, la satisfaction est là, au cœur de l'effort, dans les progrès qui sont perçus par les élèves, et reconnus par les autres et l'enseignant.

■ Les étapes s'emboîtent et ne se juxtaposent pas : la nécessité d'un cursus

A chaque étape l'élève va vivre des contenus clés (12) qui sont essentiels à s'approprier à ce moment là mais qui seront aussi la condition des apprentissages futurs. Chaque pas en avant, intègre les précédents et donne à l'élève un socle de compétences et de connaissances décisif pour la suite de ses apprentissages. Nous avons dans le Cahier du CEDRE N°6 déjà argumenté sur des choix de pas en avant ciblés pour les débutants. Pour un débutant, nous avons alors choisi comme socle des apprentissages :

- en natation sportive, une centration sur le rôle propulseur et équilibrateur des bras.
- en gymnastique sportive, une centration sur la rotation avec appuis manuels et la construction "des bras acrobatiques".
- en danse, une centration sur l'écoulement d'un mouvement grâce à un rythme commun avec un autre ou des autres.
- en basket ball, une centration sur le jeu rapide direct en début d'apprentissage.

Dans chaque APSA, les différents pas en avant, hiérarchisés dans le temps, constituent un véritable cursus (13). Ces emboîtements cohérents et "sensés" échappent à toute juxtaposition. Ils doivent offrir à l'élève un minimum d'intelligibilité et de sens.

Parti pris N° 3

L'accès à la culture c'est confronter les élèves à des formes de pratiques scolaires porteuses de la culture de l'APSA.

Les grandes illusions de l'EPS

■ La situation de référence doit ressembler aux pratiques sociales

Dans cette option, les situations de référence doivent porter la complexité des pratiques sociales. L'élève doit vivre l'ensemble des problèmes dans les situations proposées. Une évaluation diagnostique élaborée en son sein, permettra après, dans

une autre situation de centrer l'élève sur un seul problème. Cette posture a occasionné chez les enseignants une attitude attentiste et "révérencieuse" face à la situation dite de référence. On ne l'aménage pas beaucoup pour rester proche des pratiques sociales, on réserve aux situations problèmes et d'apprentissage la question de la décontextualisation. En allant "droit au but" on peut dire qu'en sport collectif, on fait jouer nos élèves comme les champions, mais sur un terrain plus petit et avec moins de joueurs. En natation on change les barèmes des courses, en gymnastique, on évolue sur quatre à six agrès différents et une diversité d'éléments gymniques classés en éléments d'entrée, de sortie, de rotation, de renversement, de souplesse, de force. Le juge est là, le code également, mais comment l'élève appréhende-t-il l'intelligibilité de cet édifice gymnique?

■ Il faut s'appuyer sur les représentations des élèves

Il faut que la situation ressemble au sport ou alors l'élève ne la reconnaîtra pas et donc ne sera pas motivé. Il faut s'appuyer sur les représentations des élèves pour les motiver. Cette illusion oppose, à tout aménagement crucial de situation de référence, l'argument des représentations des élèves. Le postulat est le suivant, "les élèves n'aiment que ce qu'ils connaissent et reconnaissent". Pour ces collègues, aucune chance donc de s'amuser en jouant au volley ball passeur bloqueur (14), à la lutte au cercle (15) et encore moins en faisant une course de chenille (16) en natation.

Notre parti pris

Les formes de pratiques retenues par l'enseignant d'EPS dans un cycle d'APSA, réincarnent les traits permanents (fonds culturel) de l'APSA. Elles sont centrées sur un objet d'apprentissage précis (pas en avant), elles s'adressent à tous et à chacun, et portent les progrès futurs dans l'activité. Elles évoluent avec les exigences du cursus, c'est-à-dire qu'il y a autant de formes de pratiques scolaires d'une APSA que d'étapes dans un cursus.

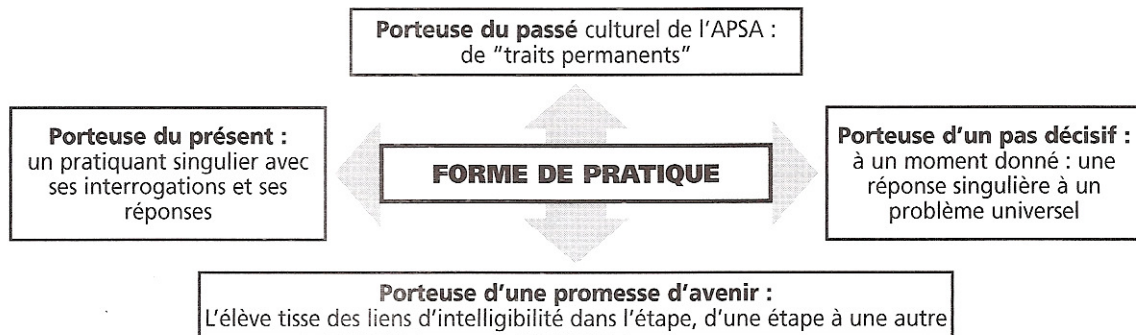
12) J.L Ubaldi, A. Coston, M. Coltice, S. Philippon : "Cibler habiller intervenir...", Cahier du CEDRE N°6 2006

13) Dans le dossier EPS N°64 nous proposons, dans neuf APSA, un cursus possible au collège.

14) Jacques Metzler Cahier du CEDRE N° 3

15) Alain Barbot Cahier du CEDRE N°4

16) Jean luc Ubaldi Cahier du CEDRE N°4



Ces formes de pratiques, "véritables créations originales" qui "recontextualisent les objets de savoir, sélectionnés par l'enseignant" (17), permettent à l'élève dans "une tranche de vie" scolaire d'une APSA, de rencontrer les savoirs les plus fondamentaux. Ces situations, plus ou moins éloignées des pratiques sociales, permettent, comme le dit P.Meirieu, de rendre "les savoirs accessibles et désirables". Les formes de pratiques sont des situations de vie où l'élève rencontre le savoir, les autres et se transforme.

■ Illustration N°1 : Le duo (18) en gymnastique en classe de 4^{ème} (étape 2)

Le but de ce dispositif présenté aux élèves consiste à réaliser devant un petit groupe d'observateurs (affinitaire, équipe), une production gymnique comportant trois formes gymniques imposées, sollicitant en partie les bras acrobatiques et une partie libre courte plus propice aux bras chorégraphiques.

Critères de réussites :

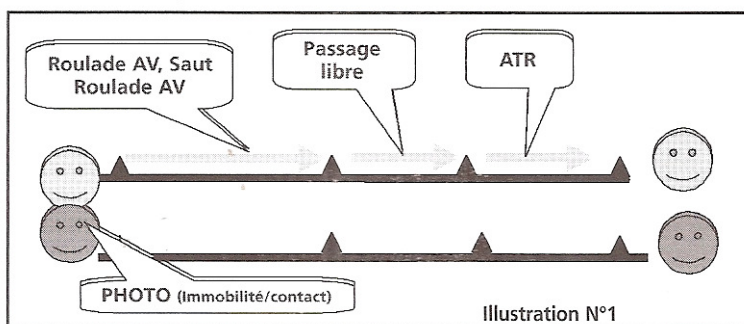
- L'identité: Ne pas avoir de différences avec son partenaire.
- La continuité: Ne pas avoir d'arrêt, de gestes parasites, de déséquilibres.

Remarques :

- Diversification possible pour les sauts Saut droit, droit 1/2tour, droit tour complet...on peut aller ici jusqu'à introduire un salto avant.
- Passage libre : 1 saut ou 1 figure à 2 ou une figure de hip-hop.
- ATR : tombé plat dos avec la tapis, sur le tapis, sur le tapis en roulade

■ Pourquoi cette forme de pratique en gymnastique?

L'enchaînement roulade, saut, roulade pose d'emblée le problème de la continuité à travers la liaison. Si la première liaison (roulade saut) impose le passage des pieds sur les pieds, la liaison suivante nécessite la maîtrise du passage des pieds sur les mains et donc de la verticale non renversée à la verticale renversée et là tout ce complique. Les contraintes du dispositif nécessitent la construction ou l'utilisation des bras amortisseurs. Ainsi, pour la roulade avant (plombée ou pas), aller chercher loin avec des grands bras amortisseurs et la tête sortie à la pose des mains (rentre la tête au dernier moment) ; l'objet d'enseignement de l'étape deux est encapsulé dans les contraintes de la forme de pratique proposée: la continuité. De même pour l'ATR, avoir des grands bras appuis et sortir la tête



17) P. Goirand Culture commune et pratique de référence en EPS Centre EPS et société 2005
18) Alain Coston : Revue Hyper N°237 et N° 238 2007

en regardant ses mains, font partie des contenus d'enseignement de cette étape.

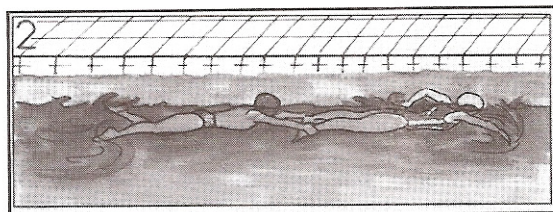
Bien que sollicitant les bras locomoteurs, le duo choisit ses modalités d'exécution (tapis et difficultés). La difficulté conditionne l'enjeu de chaque groupe qui, à travers elle, se forge un challenge singulier. D'ailleurs, il apparaît nécessaire de maintenir une liberté au projet du binôme à des fins motivationnelles et d'autodétermination positive à leur santé et leur estime.

"L'autre" en tant que source d'imitation et de contrôle est source d'enrichissement. Enrichissement moteur de l'un et de l'autre **pour faire pareil** ; l'amplitude du vol, du renversé va dépendre de l'efficacité des bras locomoteurs, **et plusieurs fois pareil** ; contrôle, perception, précision, mémorisation, rôle des bras chorégraphiques.

La sensibilité se construit dans le groupe, par l'interaction de soi et de l'autre, par l'échange et l'écoute. Ce n'est pas une norme "débarquée" d'un autre contexte social, ayant perdu ses motifs créateurs, sorte de "technicisme" (19) du jugement.

Remarques : De véritables matches, par équipe, se mettent en place à ce niveau là, à partir de la continuité et/ou de la différence et/ou de la difficulté.

Enfin, par cet accès aux savoirs et à la culture qui les sous-tend, l'élève ambitionne de tourner plus tendu, dans un enchaînement plus complexe. Cette ambition s'enracine dans une suite logique du tourner qui propose, à notre élève, par ses ressemblances et ces différences, un défi envisageable : une promesse d'avenir : "tourner tendu".



■ Illustration N°2 : La chenille (20) en natation en classe de 4^{ème} (étape 2)

Traverser à deux le bassin le plus vite possible sans se lâcher. On change de rôle au retour. Les nageurs changent de rôle au sein de groupes de trois composés de manière hétérogène.

PS : le 2^{ème} nageur peut lâcher un bras à la prise d'air (celui-ci effectue alors une propulsion vers l'arrière pour soutenir l'inspiration).

Cette forme de pratique cristallise les doutes et les interrogations des collègues. N'est-on pas allé trop loin ? Oui pour une situation d'apprentissage, non pour une situation de référence.

Nous argumentons sur le fait que cette forme de pratique s'inscrit bien dans le fonds culturel défini précédemment :

- Elle est bien fondamentalement un projet de déplacement aquatique dont la finalité est la performance.
- Elle est bien au cœur d'un grand principe de la motricité du nageur : le problème de l'alignement corporel et celui qui lui est directement associé : la respiration aquatique.
- Elle est bien dans un rapport à l'autre normé qui permet la comparaison et le respect.

De plus cette situation s'inscrit dans les valeurs que l'école se doit de développer. Ce travail à deux permet d'intégrer l'autre dans sa propre activité, on est forcément solidaire dans cette épreuve. Cette situation apprend la modestie (tout le monde peut avoir un problème) et le respect des différences.

■ En matière de construction de formes de pratiques scolaires, tout n'est cependant pas possible

Cette liberté de créer des formes de pratiques originales en EPS doit s'accompagner de certaines précautions. Il est certain que l'on peut, devant certains choix, se poser la question de leur légitimité culturelle. A-t-on le droit de tout faire ? Y a-t-il des dérives possibles ? Aussi faut-il s'assurer d'au moins deux choses :

- Le respect du fonds culturel qui reste pour nous un garde-fou essentiel
- La centration de la situation sur les contenus clés de l'étape

L'authenticité de l'expérience vécue est à chercher, à chaque fois, dans le fonds culturel de l'APSA. Eloignée de la pratique sociale et différente d'une pratique d'animation, elle s'inscrit positivement au cœur du système mobiles/principes/rapport à l'autre. Dans le cas du "duo gymnique", l'élève en défiant les contraintes que lui impose la situation vit les mobiles gymniques, met en oeuvre une motricité de plus en plus tournée, de plus en

19) René Garassino : *La technique maudite* Revue EPS n°164

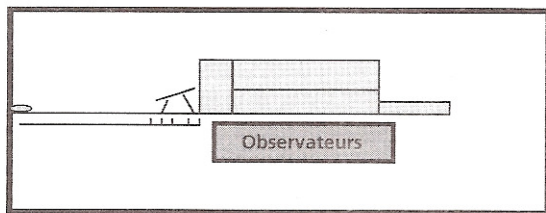
20) Jean Luc Ubaldi: *Dossier EPS N°64* Revue EPs ; 2006

manuelle, de plus en plus aérienne, et fait face à un observateur qui se prononce à partir d'un code.

Ce sont les contenus qui pilotent la forme de pratique. Dans la situation du "carton plein (21)", les élèves de 4^{ème} doivent arriver sur les mains bras tendus après une course de 7 à 10 mètres et un appel sur le mini tramp pour :

- Amortir et rouler contrôlé afin d'arriver sur les pieds, stabilisé.
- Appuyer et résister à la rotation par un tombé à plat dos
- Percuter et ne pas tourner en se redressant pour arriver sur les pieds, stabilisé.

Chaque élément a la même valeur. Ce n'est pas un code hiérarchisé mais une situation de gymnastique de 3 éléments.



Par exemple le choix d'arriver en contre haut dans "le carton plein" est porteur de la construction des bras acrobatiques. Le choix d'une arrivée en contre haut dans les sauts "du carton plein" contraint l'élève à chercher une technique prometteuse (anticipation de l'ouverture de l'épaule). A la différence, une arrivée classique d'un saut de cheval en contre bas, peut construire un véritable obstacle didactique : la fermeture de l'épaule permettant de repousser le cheval derrière soi et de réussir le franchissement. Cette solution juste dans l'instant, obscurcit l'avenir gymnique de l'élève puisqu'elle est sensiblement le contraire de ce que l'élève doit apprendre : une anticipation de l'ouverture de ce que l'on a appelé une percussive.

Parti pris N° 4

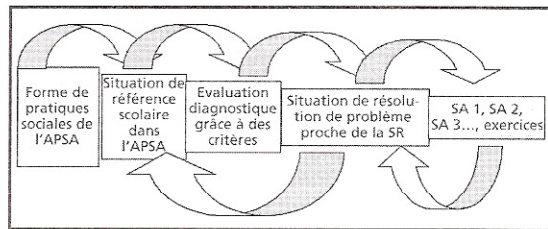
Les formes de pratique scolaire de l'APSA, sont à la fois source de jeu, d'apprentissage et d'évaluation.

Les grandes illusions de l'EPS

■ L'évaluation diagnostique... et le transfert

L'évaluation diagnostique dans une situation de référence (SR) permet de mettre en place des situa-

tions de résolution de problèmes (SRPB), puis des Situations d'apprentissage (SA), puis des exercices. Cette démarche s'appuie sur le postulat d'un transfert d'une situation à l'autre, l'apprentissage est alors la résultante de cet enchaînement progressif de situations (SA1, SA2, SA3,...). L'élève apprend les pré-requis d'abord pour jouer ensuite, il apprend des fragments de motricité dans les situations décontextualisées, il aura plus tard l'occasion, dans la situation de référence, de recoller tous les morceaux. On enseigne alors avec le schéma suivant :



Remarque : Cette démarche est intellectuellement acceptable, sauf qu'en EPS on n'a plus le temps de faire tout ça, il faut aller directement à l'essentiel. De plus, l'élève ne peut ou ne veut pas faire ce parcours, ce détour complexe qui n'a souvent de sens que dans la tête de celui qui l'a proposé. Les articulations pensées par l'enseignant entre la séquence 1 et 2 et 3, ne sont pas explicites, elles sont laissées à l'initiative de l'élève. Chacun doit construire "son fil rouge", mais beaucoup n'en auront jamais.

■ Apprend d'abord...joue ensuite

Le match trop souvent est à la fin de la séance, apparemment c'est logique !! En réalité la part réelle des matches dans cette conception est minime, disputés en fin de séance ils se réduisent à une "peau de chagrin", ce qui fragilise encore plus notre enseignement, en créant de la frustration chez nos élèves. L'élève "apprend" mais joue peu. Le fameux "M'sieur quand est ce qu'on joue ?" est emblématique de la distance qui règne, en EPS, entre l'apprentissage et le jeu.

■ Le changement des situations dans la leçon permet de motiver les élèves.

Dans cette conception, on est dans le changement, dans le "zapping". Une bonne séance c'est un échauffement, 3 situations, un match. C'est simple,

21) A. Coston ; "Osons la gym"; Site Internet Revue Contre-Pied ; et article "Cibler habiller intervenir..." : Cahier du CEDRE n°6 ; 2006

sauf que ça ne marche pas. Les élèves ne se transforment pas (des éternels débutants), l'enseignant vit en permanence une crise de temps qui met en tension les élèves, et surtout les élèves s'ennuient car ils ne comprennent pas le sens de détours successifs qu'on leur propose.

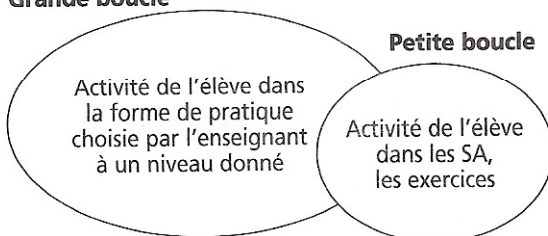
Notre parti pris

Pour nous, les élèves doivent être engagés directement dans le contexte le plus dense pour qu'ils se transforment en jouant directement dans ce contexte. Le cycle est organisé autour d'un nombre restreint de situations. Le changement n'est pas dans le changement d'activité mais dans le changement de l'élève (ses progrès). Les changements de situation trop nombreux dans les séances d'EPS empêchent l'élève d'apprendre. Le professeur se démène face à des élèves qui eux sont en sous-activité. Il faut installer les élèves dans la permanence. La constance et la continuité s'opposent à la diversité, la variété des situations. C'est à cette condition que les transformations réelles auront lieu. Il faut leur donner du temps, il faut installer un rapport durable et authentique aux contraintes les plus fondamentales de l'APSA. Pour cela il faut les laisser jouer longtemps dans les formes de pratique choisies pour une APSA à chaque niveau dans l'école. Nous proposons un modèle que nous avons appelé la double boucle.

■ La démarche de la double boucle

L'enseignant organise et guide l'activité d'apprentissage des élèves en gérant l'alternance grande boucle/petite boucle.

Grande boucle



La grande boucle

L'élève joue, interagit, se transforme dans la ou les formes de pratique définies par l'enseignant. L'activité de l'élève dans la grande boucle n'est pas une "mise en bouche" avant les choses plus sérieuses un peu plus tard. Dans cette activité ludique, riche et structurée, de nombreuses transformations s'opèrent. Elles sont motrices mais aussi

méthodologiques et relationnelles. Le caractère "global" du travail est d'ailleurs favorable à cette articulation. L'enseignant tient une place prépondérante dans cette phase. Il guide en permanence l'activité des élèves.

La petite boucle

C'est l'activité "de détour". Quand les problèmes ne se résolvent plus par la seule activité dans la grande boucle, on met en place des situations d'apprentissage plus décontextualisées qui centrent les élèves sur des problèmes de plus en plus précis. À ce niveau, le recours à des exercices est pertinent. Il faut alors faire en sorte que le problème à résoudre prenne un sens à son tour et devienne le nouveau moteur de l'activité des élèves.

Par exemple en gymnastique, l'élève appréhende l'activité gymnique au travers d'une suite de matches (grande boucle). La forme de pratique (Duo, carton plein) représente tant son lieu d'apprentissage que son lieu d'expression et d'évaluation. Dans ces conditions, guidé, il donnera sens à un problème récurrent qu'il passera au rouage de "la petite boucle". Selon cette démarche, l'amplitude de la roulade et le rôle des bras amortisseurs peuvent être renvoyés à une situation d'un saut avec tremplin avec arrivée sur les bras (saut de l'ange) sur gros tapis ou/et de manière plus radicale, à un exercice à deux sur "la brouette roulée" à l'avant.

En dehors de cela, l'enseignant guide en permanence l'élève dans la forme de pratique en faisant varier les critères pris en compte par les élèves. Dans le cas du duo, la différence est prise en compte à des moments de plus en plus complexes (début/fin de l'enchaînement, de l'élément), selon les formes d'exécution (le haut, le long), selon le bruit (amortissement/appuis/gainage).

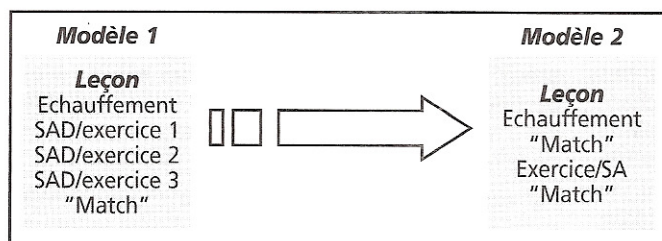
■ La double boucle pour gérer une séance

L'articulation grande boucle/petite boucle au sein même d'une séance permet d'inscrire en permanence l'activité de l'élève dans une activité signifiante. Il s'agit de promouvoir, si besoin est, un autre modèle d'articulation des tâches en EPS. Il faut de notre point de vue et avec notre type d'élèves passer d'un modèle à un autre.

Le modèle 1, traditionnel en EPS, ne paraît pas convenir à la nature de nos élèves qui ont besoin de sens. Pour des élèves souvent dans l'immédiateté, la question du différé est complexe. Prévoir les exercices au début de la leçon, c'est faire le pari que ceux-ci anticipent les transferts possibles sur le

match plus tard. C'est parier sur une mise en projet à moyen, voire à long terme. Par contre, le modèle 2, en rapprochant la source du problème (le match) du moment où on essaie de le résoudre (SAD/exercices) semble plus réaliste pour nos élèves.

Encore une fois, gardons-nous de tout raccourci, rien n'est facile, tout se construit patiemment avec nos élèves.



■ Sommes-nous alors dans la "magie de la tâche" ?

Certains, peuvent nous reprocher, d'attribuer à nos formes de pratique scolaires des vertus magiques. Pour notre part, nous n'assumons pas le "laisser faire" que cette affirmation laisse supposer. Avec beaucoup d'élèves aujourd'hui, il est peu probable de pouvoir laisser une situation "se dérouler" longtemps sans que survienne un incident. Dans nos situations de grande boucle l'intervention de l'enseignant est omniprésente : les élèves jouent et l'enseignant régule. De toute manière, dans une pratique gymnique telle que le duo ou le carton plein, l'activité de l'élève après avoir joui des émotions premières, viendrait à se tarir si une importance n'était pas accordée aux rôles des élèves (juge/observation), au code technique (le regard gymnique) et aux contraintes de la situation (espace, zones, hauteur, bruit à l'arrivée). Nous avons bien la prétention d'être de "vrais" enseignants en appliquant notre démarche. On nous traite parfois dédaigneusement de bons animateurs, et alors ! Y aurait-il un problème à "donner de la vie" (animer) dans nos cours d'EPS ?

L'ultime parade à cette délicate question du "laisser faire" est de rendre nos formes de pratiques significantes pour tous les collègues. On s'aperçoit souvent qu'elles séduisent les collègues, quand elles n'offusquent pas les autres, et que cette adhésion "aveugle" peut être un vrai obstacle. Nous avons à faire un réel effort d'explicitation de nos choix car le risque, après la séduction, c'est le divor-

ce et le retour aux vieux démons de l'EPS (technicisme, exhaustivité, zapping) que nous voulons quitter.

Parti pris N°5

La performance saturée de compétence

L'évaluation de l'activité des élèves doit être le véritable témoin de l'accès à la culture.

Les grandes illusions de l'EPS

■ Il ne faut rien oublier

L'évaluation se heurte à un double mur "d'allant de soi". Le premier concerne "l'obligation" d'émettre un jugement sur la valeur de l'élève face à l'exhaustivité des savoirs de l'activité. Et le second, le "désir" louable, de prendre en compte les progrès de l'élève dans sa singularité.

Dans le premier cas, il est nécessaire de situer l'élève dans l'activité enseignée et pour cela on ne doit rien oublier. Pour noter, il faut de nombreux critères. Toute simplification fait perdre de la pertinence et de la rigueur. Tenue du corps, pointes de pieds tendues, réalisation de la figure, bras placés, rythme, composition de l'enchaînement s'entremêlent dans le temple de la "vérité" gymnique mais pas dans celui de la faisabilité et de la pertinence évaluative. Une fois de plus l'exhaustivité est au rendez vous ! Dans le deuxième cas, l'exigence éthique que se donne les enseignants met l'accent sur la nécessité de valoriser ce qui est acquis par rapport à ce qui est "inné". En bref, on est bien sur l'intention d'évaluer des compétences en EPS. Pendant de nombreuses années, les pratiques d'évaluation en EPS ont amené les enseignants à se centrer sur la maîtrise et la performance. Cette distinction n'a pas été très facile à gérer, elle a conduit beaucoup d'entre nous à installer une nuance préjudiciable entre le "résultat de l'action" et les "moyens mis en jeu" pour l'atteindre. Longtemps une deuxième note exprimant la maîtrise de l'élève a été attribuée à l'élève, mais dans une autre situation plus adaptée et moins complexe que la Situation de référence. De plus, cette évaluation en deux parties est grande consommatrice de temps et rend le processus certificatif lourd et pas toujours compréhensible pour les élèves et les enseignants.

Notre parti pris

Nous avons montré que les formes de pratiques sont centrées sur les contenus clés d'une étape. Nous faisons l'hypothèse que le produit, le résultat de l'activité de l'élève mesurée dans la forme de pratique est donc porteur de la compétence. Nous pouvons dire alors que la performance est "saturée en compétence", que le résultat de l'action porte le processus et les transformations qui ont été souhaités. La réussite dans l'action dépend directement de la compétence enseignée. Pour cela il faut évaluer directement dans la forme de pratique choisie. En natation, lorsque l'enseignant relève les temps chronométrés d'une doublette en chenille, ces temps révèlent directement leur capacité à s'aligner, à prendre vite de l'air. Quel que soit leur potentiel physique, aucun élève de 4^{ème} ne peut aller vite en gardant la tête hors de l'eau (le deuxième surtout) dans la chenille. Plus besoin alors d'une autre évaluation parallèle pour savoir s'il respire bien, ou s'il respecte un schéma respiratoire précis, si ses bras sont efficaces. Plus la forme de pratique est centrée sur les contenus, mais dans le respect du fonds culturel, plus le résultat de l'action est lié à la compétence. Cette approche est aussi valide quand l'enseignant met en relation une performance et un indicateur précis (un fil rouge) (22). En natation, l'association de la vitesse de nage avec l'amplitude par exemple donne une bonne réalité des apprentissages réellement effectués par les élèves dans un cycle.

Cette approche évite de classer les élèves selon des critères multi catégoriels traduisant leur efficacité dans un contexte complexe, elle simplifie l'activité de l'enseignant, elle rend lisible, pour l'élève, la notation.

En gymnastique par exemple, l'évaluation du duo repose sur l'appréciation de deux types de compétences, d'une part celle liée à la construction des bras acrobatiques que l'on évalue à travers la continuité, et celle du contrôle, de la précision de la mémorisation du gymnaste lors de l'enchaînement, que l'on évalue à travers l'axe des différences. Cette note d'enchaînement est sur 14 points, la difficulté quant à elle sera sur 6 points. Pour un élève, la note en direct est donnée par le tableau suivant :

POINTS OBTENUS	LES POINTS							
CONTINUITÉ	1	8	9	10	11	12	1	14
	2	7	8	9	10	11	12	13
	3	6	7	8	9	10	11	12
	4	5	6	7	8	9	10	11
	5	4	5	6	7	8	9	10
	6	3	4	5	6	7	8	9
	7	2	3	4	5	6	7	8
	7	6	5	4	3	2	1	
DIFFERENCES								

La note de 8/14 indique que le duo a effectué cinq différences et trois discontinuités. Le code de la continuité et de la différence s'élabore avec les élèves, selon leurs âges, selon leur expertise gymnique au cours du cycle, au cours du cursus (23).

Conclusion

Notre ambition à la fin de cet article est de permettre à chaque enseignant de prendre de la distance par rapport à ses routines, à ses représentations, à ses "illusions", et de lui offrir quelques pistes pour interroger ses pratiques et se forger les certitudes nécessaires qui permettent de faire face au quotidien. Les certitudes d'un jour, ne doivent pas empêcher chaque enseignant d'interroger en permanence les formes de pratiques proposées aux élèves dans un cycle d'APSA. Cette posture est difficile car toute remise en question est déstabilisatrice, le changement est problématique nous le savons tous. Souvent ce changement perçu comme nécessaire n'est pas accompagné par une vraie méthode, par des pistes explicites. Par où commencer ? Ce que l'on construit est-il forcément mieux que ce que l'on quitte ? L'enseignement avec des élèves pas toujours faciles nous a appris la modestie, aussi nous avons conscience que nos partis pris d'aujourd'hui seront peut-être les grandes illusions de demain. Libre à vous donc de prendre les voies que vous pensez les plus prometteuses. Quant à nous, dans le projet de mettre en place une EPS efficace qui transforme durablement les élèves, nous avons fait le choix de l'accès à la culture pour tous, nous prenons le parti d'échapper à l'exhaustivité et de faire des choix. ■

22) Jean Luc Ubaldi : Dossier EPS N°64 Revue EPS 2006

23) Alain Coston : Revue Hyper N° 238 juin 2007

