

# Enseigner l'EPS

N° 272 | Avril 2017

## Notre métier

L'éducation artistique  
et le rapport à la règle

Numérique éducatif :  
illustration en acrosport

## Enseignement scolaire

Enseigner et évaluer  
par Indicateurs :  
le "Nageurs"

Volley-ball : supprimer  
les conduites statiques

Une EPS narcissique :  
comment éviter les dérives

## Vie associative

Lettre aux candidats  
à la Présidence  
de la République



## Année électorale et 2<sup>ème</sup> Biennale

**F**orce est de constater que les vicissitudes liées aux affaires dans la campagne électorale ont rendu passablement inaudible le débat sur les grands sujets et notamment sur celui de l'école. Les propositions des candidats n'abordant pas la question de l'enseignement de l'Education Physique et Sportive à l'École, le Conseil national de notre association a souhaité, comme en 2007 et 2012, **interpeler les candidats à la Présidentielle** par une lettre (page IV de notre encart) mettant en avant certains enjeux.

C'est un exercice toujours difficile car les problématiques qui nous animent sont très spécifiques à notre matière et peu lisibles par les hommes politiques qui ne comprennent pas toujours (c'est un euphémisme !) le sens profond de notre discipline, son intérêt dans le système éducatif et son utilité sociale. Il était donc important pour nous de signaler notre existence par un texte compréhensible mais précis sur certains points qui nous tenaient à cœur.

Les 9 et 10 juin prochains, notre association procèdera elle aussi à des **élections pour élire le nouveau Bureau national** lors de l'Assemblée générale. Ouverte à tous les membres de l'association, elle réunit un ou plusieurs représentants de chaque région. Il vous appartient donc de vous faire connaître auprès de votre régionale si vous souhaitez y participer. Les membres du Bureau national sont élus pour une durée de trois ans et tout adhérent, désireux d'assurer une mission et de contribuer à la dynamique de l'association, peut faire acte de candidature.

Parmi les actions à mettre en place dans les mois à venir, il y a bien sûr l'organisation de la **2<sup>ème</sup> Biennale de l'AE-EPS le samedi 21 et le dimanche 22 octobre 2017** à la faculté des Sciences et

du Sport de Nancy. Il est important de rappeler pour tous nos collègues qu'il ne s'agit pas d'un colloque scientifique mais bien d'un colloque de professionnels de l'enseignement de l'EPS à destination des enseignants d'EPS et des étudiants STAPS. Quatre conférences plénières et trente communications alimenteront la thématique choisie : *« Pour que tous les élèves apprennent en EPS ! »*.

Plus que jamais, l'EPS au même titre que les autres disciplines d'enseignement, se doit de contribuer à l'atteinte du nouveau socle commun et ceci pour le plus grand nombre d'élèves dans un système scolaire de plus en plus hétérogène. Dès lors, il était normal que l'AE-EPS se saisisse de cette question et propose des pistes de réflexion. Les interventions seront centrées sur des élèves en activité d'EPS et s'appuieront sur des cas concrets à travers des illustrations vidéo ([voir l'appel à contribution sur le site](#)). Les inscriptions pourront se faire à partir du 1<sup>er</sup> juillet 2017.



François LAVIE,  
président de l'AE-EPS

### Enseigner l'EPS N° 272 | Avril 2017

Directeur de la publication : François LAVIE

409, rue Célestin Tourres - 63115 MEZEL - francois.lavie@aeps.org

Rédacteurs :

Coordination :

Mireille AVISSE : mireille.avisse@aeps.org

23, rue Raspail - 76600 Le Havre - 06 23 05 61 80

Co-rédaction :

Jean-Baptiste CHIAMA - David ESTEVEZ

- Lionel AMATTE : lionel.amatte@aeps.org

- Magali BOIZUMAULT : magali.boizumault@aeps.org

- Jean-Baptiste CHIAMA : jean-baptiste.chiama@aeps.org

- David ESTEVEZ : david.estevez@aeps.org

- Philippe GAGNAIRE : philippe.gagnaire@aeps.org

- Betty LEFEVRE : betty.lefevre@aeps.org

- Jean-Paul LIEVRE : jean-paul.lievre@aeps.org

- François POTVIN : francois.potvin@aeps.org

- David ROSSI : david.rossi@aeps.org

- Serge TESTEVIDE : serge.testevuide@aeps.org

Hyper infos :

Roger MADELAINE : roger.madelaine@aeps.org

ENSEIGNER L'EPS est une publication trimestrielle.

Editeur : AE-EPS - 4, avenue de la Pelouse - 94160 Saint-Mandé

Dépôt légal : 2<sup>ème</sup> trimestre 2017 - ISBN : 978-2-902568-35-2

Pour toute demande d'abonnement ou d'expédition, s'adresser à :

Fabrice PAINDAVOINE - fabrice.paindavoine@aeps.org

Abonnement (3 numéros par an) : 1 an : 36 € - Le numéro : 12 €

Pour toute observation concernant ENSEIGNER L'EPS, s'adresser au directeur de la publication. L'Association des Enseignants d'EPS, association Loi 1901, a été créée en 1936 par les Anciens Elèves de l'École Normale Supérieure d'Education Physique. Elle est ouverte à tous les enseignants d'EPS, étudiants et responsables. De par ses actions dans le cadre de Formation Professionnelle, l'AEEPS a été agréée par le Premier Ministre le 9 août 1976 au titre de l'article L.950-2 du Code du Travail. La revue de l'association, fondée également en 1936, assure la diffusion d'articles et d'informations intéressants tous les enseignants d'EPS, ainsi que les comptes-rendus d'activités et de voyages d'études.

Photo couverture : Régis FAYAUBOST

Conception-Réalisation : Communicolor - 02 96 42 24 85  
Rue de la Maladrerie - 22960 Plédran

## Sommaire

### Notre métier

#### L'éducation artistique et le rapport à la règle - L'exemple de la danse

Thierry TRIBALAT .....2

#### Numérique éducatif : une illustration en acrosport

Mélanie AVISSE, Eric DAUPHAS,  
Sébastien LACROIX.....8

### Enseignement scolaire

#### Repères pour Apprendre et parcours de Formation - Enseigner et évaluer par Indicateurs : LE « NAGEURS »

Régis FAYAUBOST .....13

#### Volley-ball : supprimer les conduites statiques

Julien METZLER .....20

#### Une EPS narcissique : comment éviter les dérives d'être « seul » ensemble en musculation ?

Guillaume DIETSCH, Teddy MAYEKO .....26

### Vie associative

#### Lettre aux candidats à la Présidence de la République

AE-EPS .....32

## Enseigner autrement...

« Devenir contemporain en acte est le cœur de la démarche d'enseignement. Il ne s'agit pas de devenir un artiste (ce qui n'est pas écarté), mais de faire advenir un être cultivé et sensible, un être capable de jugement critique y compris dans le domaine du goût et de l'esthétique, un adulte capable de mettre à distance le monde étudié et a fortiori ici le monde de l'art pour en comprendre les enjeux. Capable aussi d'explorer les profondeurs de son intériorité, de sa sensibilité, là où le sujet et l'objet ne font plus qu'un. » **Thierry Tribalat** nous livre ici une visée éducative essentielle en ces temps électoraux. Son article « L'éducation artistique et le rapport à la règle - L'exemple de la danse » nous donne les armes pour réfléchir autrement et plus loin à une éducation fondamentale pour demain.

Intervenir autrement dans le cadre du cours d'EPS aujourd'hui s'entend de plus en plus souvent à travers l'usage des outils numérique ; encore faut-il s'interroger sur ce que les professeurs comme les élèves ont à y gagner. **Mélanie Avisse - Eric Dauphas - Sébastien Lacroix**, avec les collègues du GREID-EPS de l'Académie de Créteil, proposent une démarche qui a pour but de rendre les élèves auteurs de leurs apprentissages. Les outils numériques ne remplacent pas l'enseignant mais ils peuvent soutenir l'activité des élèves en leur proposant des contenus individualisés, en les guidant par des critères précis.

**Régis Fayaubost** expose ici le « NAGEURS » suite à son intervention lors du colloque « Tous nageurs / toutes nageuses ». Il nous explique ce titre singulier et son pluriel voulu par la multiplicité des définitions du savoir nager. Approfondi et documenté l'article nous donne à lire toute la richesse du travail réalisé par l'équipe du collège de Vallauris.

**Julien Metzler** - Au travers de cet article l'auteur contribue à renouveler les possibles réponses à un problème professionnel récurrent dans l'enseignement du volley-ball : l'immobilité des élèves les plus débutants.

**Guillaume Dietsch** et **Teddy Mayeko** nous invitent à réfléchir autrement à l'enseignement de la musculation scolaire à partir des tendances des élèves d'aujourd'hui. « Nous tenterons d'endiguer cette dérive narcissique et égocentrique en proposant une forme de pratique collective de la musculation orientée sur une responsabilité partagée afin de faire ensemble plutôt que d'être seule ensemble. » Les échanges sur la CP5 continuent en profondeur...

Mireille Avisse,  
pour l'équipe de rédaction



**Numéro téléchargeable  
gratuitement  
pour les adhérents  
sur [revue.aeeps.org](http://revue.aeeps.org)**

Mots clés : transgression - danse - art contemporain - école



Documents  
complémentaires  
sur le site.

Thierry TRIBALAT, IA IPR Honoraire - [thierry.tribalat@orange.fr](mailto:thierry.tribalat@orange.fr)

## L'éducation artistique et le rapport à la règle L'exemple de la danse

Conférence faite aux journées APGA de Valenciennes avril 2016

« L'intervention en EPS se caractérise par la norme que l'enseignant fait peser sur les corps de ses élèves »  
George Vigarello

L'exercice et le développement de la rationalité, qu'ils s'appliquent à la pensée ou au corps, constituent le fondement paradigmatique des missions de l'institution scolaire. L'exercice de cette rationalité prend, dans le cadre d'une conception dualiste des enseignements, une forme majoritairement scripturale pour l'esprit et fortement instrumentale pour le corps. Il n'y a rien d'étonnant à cela, car construire une pensée rationnelle est constitutif d'une école ontologiquement liée à la république<sup>1</sup>. Ce fondement historique de l'école républicaine permet de saisir pourquoi tout ce qui touche à « la part maudite » de chacun, pour reprendre l'expression de Georges Bataille<sup>2</sup> telle que, l'imaginaire, le sensible, les émotions, les sensations, les passions, n'a eu, jusqu'à il y a peu, qu'un droit de cité restreint au sein de l'institution<sup>3</sup>. Confortée par une éducation aux racines religieuses encore fortement présentes, cette part de nous-mêmes échappant à la discursivité, a toujours été perçue comme étant susceptible de rompre l'équilibre social, de favoriser, par un abandon de la raison, un retour à l'animalité et donc, entre autres, à la violence ou au désordre. Tolérée dans la petite enfance, il fallait que l'élève s'en départît rapidement ensuite, notamment dès l'école primaire, par une « disciplinarisation » progressive et méticuleuse du corps et de l'esprit. L'éducation culturelle et artistique est apparue avant tout, pendant bien longtemps, comme un supplément d'âme nécessaire à l'insertion sociale d'un être bien formé et bien éduqué. Bien évidemment, cette éducation

portait le plus souvent sur la réception et la compréhension des œuvres du patrimoine dont il s'agissait de deviser en société. Les apprentissages quant à eux sont restés pendant bien longtemps très techniques<sup>4</sup>. Aujourd'hui ce n'est plus le cas, les disciplines artistiques défendent une conception ouverte et créative de leurs enseignements, mais sans pour autant avoir conquis institutionnellement une place de choix dans la hiérarchie des disciplines. Par ailleurs, plus rarement et pour certains enfants issus de milieux favorisés, il était de bon ton de pratiquer un art, hors de l'école, mais sans pour autant devenir un artiste, car cela ne pouvait s'apparenter à une réussite sociale<sup>5</sup>. Une chose est évidente si l'état ou la société ont considéré, depuis plus de deux siècles, l'éducation du sensible, artistique et culturelle comme centrale, afin « d'élever l'humanité à l'unité de soi-même »<sup>6</sup>, ils l'ont toujours laissée à la périphérie de l'école.

La loi de refondation de l'école de 2013 tente de dénoncer cette représentation longtemps ancrée dans les mentalités, en accordant enfin une place de choix<sup>7</sup> à l'éducation artistique et culturelle. Ces mentalités bien qu'ébranlées depuis le début des années soixante, n'avaient pas encore admis l'idée d'inscrire cette éducation de façon aussi claire et symbolique, en aussi bonne place, dans des textes officiels et fondateurs de l'école<sup>8</sup>. A ce sujet, l'article 10 de cette loi précise que « L'éducation artistique et culturelle favorise la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine

et participe au développement de la créativité et des pratiques artistiques. L'éducation artistique et culturelle est principalement fondée sur les enseignements artistiques. Elle comprend également un parcours pour tous les élèves tout au long de leur scolarité dont les modalités sont fixées par les ministres chargés de l'éducation nationale et de la culture. Ce parcours est mis en œuvre localement ; des acteurs du monde culturel et artistique et du monde associatif peuvent y être associés ». L'enjeu est de taille dans une société fragmentée où règne une sorte de misère sensible et symbolique, où le formatage, par le divertissement commercial de la sensibilité, règne en maître. Peut-on dire alors que l'état a fait entrer le loup dans la bergerie en accordant à l'éducation artistique une telle importance ? Oui s'il ne cerne pas plus son objet, s'il l'on en reste au stade de la simple rencontre avec les œuvres, si enfin on croit qu'une simple sollicitation de la fonction expressive dans des dispositifs formels suffira. Par ailleurs, comment une institution, « conservatrice » par nécessité, voire par essence<sup>9</sup>, où la règle, la discipline, la norme, occupent une place centrale, où il s'agit de préparer l'avenir de la jeunesse, peut-elle s'accommoder d'une éducation et d'un monde artistique où la transgression des règles du jeu est monnaie courante ? Comment une école fondée sur la raison et l'approche rationnelle de la réalité, peut-elle aborder l'art dont la raison d'exister se fonde sur un questionnement et une exploration du sensible ?

1) Cette construction de l'école républicaine, voulue par les républicains dès la révolution française permet, par le savoir acquis, l'exercice de la raison, d'accéder au débat démocratique sur la chose publique, la « res publica », d'exercer lucidement son droit au suffrage universel et d'éviter ainsi que le peuple soit à lui-même son propre tyran (Condorcet).

2) « La part maudite », Georges Bataille. Ed de minuit, 1967.

3) La « musique » et « le dessin » (parent de l'éducation musicale et des arts plastiques) ont été l'objet pendant très longtemps d'un enseignement technique, analytique, normé et cadré.

4) Enfant, je me vois encore en cours de dessin déclinant du rose clair au rouge foncé toutes une série de carrés alignés les uns à côté des autres, condition préalable avant de pouvoir... dessiner. Heureusement cela a beaucoup évolué.

5) Je fais référence ici à Dominique Dupuy danseur chorégraphe, qui ne pouvait faire entendre lors d'un contrôle routier qu'il s'agissait, danseur/chorégraphe, de sa profession. In « La sagesse du danseur », ed. J.C Behart, 2011.

6) « L'éducation esthétique et artistique à l'école, un problème, pas une solution », Christian Ruby. Intervention dans l'académie de Lille.

7) Nous ne dirons pas centrale, car ce n'est pas encore le cas.

8) Dans la réforme des lycées, aucun art, ni l'histoire des arts, ne figurent dans le tronc commun des disciplines.

9) Pour comprendre un monde déjà là il faut pouvoir le mettre à distance. Annah Arendt dans son ouvrage « La crise de la culture », précise qu'en pratique, « il en résulte d'abord qu'il faudrait bien faire comprendre que le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde et non leur inculquer "un art de vivre" ».

Nous tenterons tout d'abord d'aborder, après avoir cerné ce que transgresser veut dire dans le domaine de l'art en général et de la danse en particulier, en quoi cette transgression est constitutive de la création artistique, quelle qu'elle soit.

Nous tenterons ensuite de montrer en quoi la danse contemporaine est un moyen de réinterroger nos modes d'être au monde, d'en révéler la face cachée en convoquant d'autres usages de notre sensibilité sans pour autant ignorer les

interdits. Comment elle permet d'affirmer une singularité, de découvrir toutes les facettes de sa personnalité et de favoriser l'expression de sa sensibilité

Enfin, en quoi l'étude d'œuvres chorégraphiques, et l'exercice de la danse, en milieu scolaire, peuvent-ils devenir source d'enrichissement, d'épanouissement tout en répondant aux valeurs de l'école républicaine, mais aussi et surtout en permettant aux élèves de devenir résolument contemporains.

Autant de questions que nous aborderons brièvement dans cette intervention. Il s'agira avant tout de nourrir un débat, d'ouvrir de nouvelles pistes d'exploration quant à l'éducation artistique et culturelle en général et en EPS plus particulièrement quand elle aborde les questions artistiques. L'enseignement arts-danse nous permettra également d'apporter quelques éclairages. Nous illustrerons notre propos par des exemples pris à la fois dans le domaine de l'art et le domaine scolaire.

## 1. Art contemporain et transgression

Contrevenir, passer outre une obligation, un ordre, une règle, enfreindre une loi, aller au-delà, telle est la définition, l'étymologie du mot transgression. Nous la différencierons de la notion de subversion qui renvoie à l'action de renverser, voire parfois de détruire, et de provocation qui relève de l'incitation à la réaction violente dont le domaine de l'art n'est pas exclu au travers de certaines propositions artistiques radicales. De nombreux auteurs aujourd'hui, sociologues, philosophes, historiens critiques d'art, traitent et débattent de la place de la transgression dans l'art contemporain, certains, comme Nathalie Heinich<sup>10</sup>, considèrent même que cela constitue son épine dorsale. Avant toute chose il est nécessaire de s'entendre sur le sens à donner au mot contemporain. Nous entendons ici la notion de contemporain non pas seulement au sens de ce qui est actuel, de ce qui relèverait d'une périodisation quelconque, mais bien dans le sens d'un genre, d'un type d'art, entendu comme une catégorie de productions artistiques (œuvres créées par une catégorie d'artistes) ayant un ensemble de traits caractéristiques. Leur travail se distingue par un état d'esprit, notamment celui d'inscrire les œuvres et les gestes artistiques dans la transgression des conventions, des règles qui président au fonctionnement, à la définition et à l'organisation du monde de l'art, mais aussi de l'époque dans laquelle il s'exerce pour donner à sentir, ressentir et penser. Pour reprendre les propos de Christian Ruby<sup>11</sup> « *être contemporain c'est apprendre à rebondir sur*

*l'époque qui est la sienne en récusant les figures qui la somment de se figer, de se soumettre à d'impénétrables autorités* ». Il s'agit donc d'être dans son époque, pleinement dans son époque tout en prenant ses distances avec le déjà-là, avec un présent réduit à l'instant, de redéfinir le rapport sensible avec ce présent pour mieux s'inscrire dans le futur, dans « l'à-venir ». Cette posture nécessite, et cela est moins souvent dit, une bonne connaissance de l'histoire et de solides références dans le champ de la culture, l'une et l'autre étant nécessaires pour mieux s'en départir.

De fait tout art n'est pas transgressif, la « belle danse », devenue la danse classique, enseignée depuis le XVII<sup>e</sup> siècle obéit à des règles, des conventions toujours en vigueur aujourd'hui et dont l'opéra de Paris est le représentant officiel le plus remarquable. Le ballet de genre romantique<sup>12</sup>, (ainsi que la technique qui le sous-tend), s'organise à partir de règles précises tant sur le plan de la narration que de la distribution des rôles, ou de la structuration des moments, des lieux de la danse ou de la pantomime. Il renvoie à un idéal de beauté où l'élévation du corps, la grâce, l'élégance, la distinction, ont présidé (et président toujours) à la construction des ballets depuis leur origine, à l'instar de la peinture, de la sculpture et de la musique organisées en académies royales dès le XVII<sup>e</sup> siècle pour devenir en 1816 l'académie de beaux-arts, obéissant eux aussi à des conventions précises. Il y avait (et il y a toujours) une façon de faire de la « bonne pein-

ture » ou de la « bonne musique », de respecter et de s'inscrire dans la tradition, de la transmettre pour devenir un artiste reconnu. Ce fondement classique de l'art prédominera de manière hégémonique jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Il constitue encore pour beaucoup, de manière subreptice, le fondement des conventions que l'on s'attend à voir respecter par l'artiste lors de la rencontre avec les œuvres<sup>13</sup>. L'apparition de l'art moderne bouscule cet ordre établi. Là où l'art classique tente de figurer, d'interpréter des idéaux<sup>14</sup>, l'art moderne revendique la possibilité d'exprimer une intériorité<sup>15</sup> et donc une singularité<sup>16</sup>. Il est toujours amusant de se replonger dans cette période de la fin du XIX<sup>e</sup> où les artistes peintres que l'on qualifiait « d'impressionnistes », du fait de la touche picturale qui les caractérisait, se voyaient refuser l'accès aux salons d'exposition officiels<sup>17</sup>, déclenchant des débats voire des scandales à la fois au sein du public et des experts de l'art<sup>18</sup>. La danse artistique par ses danseurs et chorégraphes tels que Nijinski et ses chorégraphies - « *L'après-midi d'un faune* » (1912) ou du « *Sacre du printemps* » (1913)- au début du XX<sup>e</sup>, faisaient eux aussi scandale et occupaient la une des journaux pour avoir trahi les fondements de l'art chorégraphique<sup>19</sup>. Relevons que la transgression des conventions de l'art chorégraphique n'était pas l'objet de Nijinski. La transgression des règles de l'en-dehors<sup>20</sup> dans le *Sacre du printemps*, par exemple, la proposition d'un en-dedans permanent, n'obéissait pas à une volonté de choquer le spectateur,

10) « *Le triple jeu de l'art contemporain* », Edition de Minuit Nathalie Heinich, 2001.

11) « *Devenir contemporain ?* », Edition du Félin Christian Ruby, 2007.

12) Le premier ballet romantique fut « *La Sylphide* » en 1832, où Marie Taglioni monta pour la première fois sur pointe. Le plus connu, « *Giselle* », créé en 1841.

13) « *Petit traité d'art contemporain* » Anne Cauquelin. Ed. du Seuil, 1996 ; où est développé la notion d'attitude déceptive.

14) Le prix de Rome était décerné à des peintres de renommée nationale à partir de critères de réalisation et de conditions de création très précis.

15) « *L'art obéit à une nécessité intérieure* » disait Kandinsky, l'un des pères de l'art abstrait.

16) La problématique du sujet, de son existence en philosophie n'est pas étrangère à cette revendication artistique. Se construire artistiquement dans un rapport de soi à soi sans pour autant délaisser la médiation de l'autre dans la mise en partage de la proposition artistique.

17) Il y a ici un point important sur lequel nous reviendrons avec l'art contemporain.

Les artistes voulaient à la fois être dans le jeu, puisqu'ils souhaitaient exposer au sein des salons officiels, mais aussi transgresser l'ordre établi, jouer avec les règles du jeu au risque comme ce fut le cas pendant longtemps d'être mis hors-jeu. Ne pas être admis au salon était pour eux à la fois une mise hors-jeu inacceptable mais aussi une façon d'afficher leur modernité. Manet joua longtemps de ce paradoxe.

18) Nathalie Heinich explique très bien ce processus par lequel une œuvre intègre et répond progressivement au fil du temps aux attentes du public. « *Le triple jeu de l'art contemporain* », Edition de Minuit, 1998.

19) Notons qu'Isadora Duncan, bien que sa danse fût résolument moderne pour l'époque, ne déclençait pas pour autant des réactions de rejet, bien au contraire. Moins chorégraphique, plus tournée vers une expression de la liberté, un autre rapport à la nature, elle s'inscrivait dans l'air du temps.

20) L'en dehors est la position prise par l'articulation des deux hanches. Elle ouvre ainsi les pieds vers l'extérieur et permet de définir et réaliser les 5 positions.

d'enfreindre les règles de l'art pour elles-mêmes, mais répondait à une exigence liée au parti-pris artistique et à ce qu'il souhaitait transcrire, faire ressentir. Cette contrainte forte qu'il imposait à ses danseurs avait pour conséquence de créer sur scène, par leur engagement, une atmosphère particulière traduisant magistralement ce qui se jouait au sein du rituel, l'ensemble étant soutenu par la musique de Igor Stravinsky, elle-même considérée comme transgressive. Cela amplifiait le phénomène de déstabilisation du public qui ne manquait pas de réagir. L'ensemble de ces bouleversements dans les arts de l'époque est venu se condenser sur la scène, grâce à Diaghilev et aux collaborations multiples qu'il a instituées de façon novatrice. Ce directeur des Ballets Russes a ainsi marqué à jamais l'histoire de la danse et de l'art en général.

Selon Julius<sup>21</sup> on peut se risquer à dresser une typologie des transgressions en Art depuis le début de la modernité, celle-ci en comporterait trois : *l'art qui enfonce les règles de l'art*, *l'art qui brise les tabous*, *l'art de résistance politique*, ces trois types de transgression pouvant coexister dans une même œuvre.

**L'art qui enfonce les règles de l'art** est déjà fortement présent comme nous le disions plus haut dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et le début du XX<sup>e</sup>, il se déploie tout au long de ce siècle. Sont ainsi questionnés l'espace, le temps, les formes, les matières, le sujet... l'ensemble restant relativement formel, il relève avant tout du questionnement esthétique.

**L'art qui brise les tabous** ne s'en prend plus à l'art, mais au public et peut pour cela rester parfois très conventionnel dans les formes plastiques ou chorégraphiques utilisées. Il ne s'attache pas à soulever des questions esthétiques, mais à poser des questions éthiques

et morales. Pratique périlleuse s'il en est, car toujours située à la frontière du droit et de la morale. Le cadavre, le corps, la mort, la nudité, la sexualité, mais aussi la société de consommation dans tous ses travers, etc. sont entre autres des sujets souvent abordés ; par leur truchement les artistes cherchent à bousculer les idées convenues du public. Cette démarche nécessite d'être poursuivie avec suffisamment de distance pour ne pas tomber sous le coup de la censure et de fait se trouver hors-jeu du champ de l'art et de la société.

**L'art de résistance politique** est encore plus « dangereux » puisque les artistes ont l'ambition d'agir dans la cité contre le pouvoir politique « établi ». Cela se traduit par des œuvres, des performances, des happenings souvent très puissants et qui dégagent un sens très fort touchant le spectateur dans ce qu'il a de plus intime et profond<sup>22</sup>. Notons que l'art peut, à l'inverse, être une façon de célébrer le pouvoir en place, ce que fit par exemple Lennie Riefensthal lorsqu'elle réalisa « *Les Dieux du stade* » pour le régime nazi lors de jeux de 1936. Cette conformité idéologique n'empêche pas ce film d'opter pour des prises de vue totalement en rupture avec l'approche cinématographique de l'époque<sup>23</sup> et de s'inscrire d'un point de vue formel dans la modernité.

Pour clore ce premier point nous dirons que si l'art classique s'inscrit dans le respect des traditions, des conventions relatives à la pratique de l'art, l'art moderne en revanche s'inscrit dans la transgression de ces conventions notamment celles relatives à la figuration, la narration, la composition... L'art contemporain obéit à une autre logique qui est celle de repousser les frontières de l'art, de brouiller les règles qui définissent ce qu'est l'art et ce qui n'en est pas, de ce qui fait qu'un objet, une chorégraphie est ou n'est pas

reconnu comme une œuvre d'art. Ainsi les objets, les scènes, les gestes ordinaires du quotidien sont détournés, désignifiés au cœur des installations, des performances pour faire émerger d'autres perspectives, d'autres significations du monde sans que pour autant les artistes délaissent les interrogations relatives aux tabous ou aux actes de résistance politique<sup>24</sup>. Le jeu obéit à d'autres règles que le public est censé découvrir dans sa rencontre même avec les œuvres. On peut s'interroger sur les motivations politiques, s'il en est, de l'art contemporain. N'y a-t-il pas là une volonté de proposer une alternative à une approche du monde jugée trop utile, trop efficace, trop rationnelle et de proposer à chacun d'habiter poétiquement le monde en défendant l'idée que tout peut être art ? Notre rapport au monde ne serait-il pas qu'une question de posture « et/ou de point de vue » ? La posture « et/ou le point de vue » proposés par les artistes contemporains, revendiquant la singularité de la sensibilité, serait-elle tout aussi recevable que celle des économistes ? Ceci mérite réflexion. L'engagement politique en quelque sorte des artistes d'aujourd'hui serait de construire un « ensemble sensible », un « sentir partagé » et se départir de la sensibilité et de la culture pré formatée du monde consumériste, d'une part, et de sortir de la misère sensible et symbolique dans lequel le monde libéral nous a enfermés, d'autre part.

Enfin tout acte artistique peut apparaître transgressif pour celui qui le regarde sans que pour autant l'artiste en est fait un acte volontaire. L'acte artistique agit en-deçà de la parole et l'artiste s'explique bien souvent avant tout avec lui-même avant de s'expliquer avec le monde et c'est bien souvent cette liberté d'agir qui est perçue comme transgressive dans un monde normé, organisé et réglé.

## 2. La question de la danse et son rapport à la transgression

Attachons-nous maintenant un peu plus à la danse et au lien qu'elle peut entretenir avec la transgression telle que nous venons de l'aborder dans la partie précédente. Sa définition a et fait toujours problème, il y a dans la danse quelque chose d'inatteignable, de mystérieux qui fait obstacle à toute définition. D'ailleurs les anthropologues restent prudents sur le sujet, le mot danse n'ayant pas toujours d'équivalents dans d'autres cultures pour nommer une pratique que nous occidentaux nous nommerions « danse ».

Néanmoins il faut bien se risquer à la circonscrire quelque peu, notamment dans sa dimension artistique pour avancer dans notre réflexion<sup>25</sup>. Il y a un accord, semble-t-il, sur les quelques critères suivants :

- C'est un jeu avec le mouvement et toutes ses propriétés (aussi bien son pouvoir « formant » au sens de fabriquer des formes que signifiant ou performant (au sens de virtuosité). L'activité est avant tout autotélique. C'est une forme de musicalité, entendue comme la possibilité

de jouer sur les alternances toniques tensions/relâchement du corps de manière rythmique et qui constitue le soubassement du geste dansé, y compris dans les moments d'immobilité.

- C'est aussi un jeu avec toute une gamme d'états de corps en vue de créer une relation communicative en deçà du langage, un partage avec d'autres, le cosmos, les dieux...

Le geste<sup>26</sup> dansé artistique relève quant à lui des critères précédents auxquels l'on ajoutera les suivants :

21) Anthony Julius, « *Transgression. the offences of art* », Thames & Hudson, Londres, 2001.

22) Nous renvoyons ici aux performances de Marina Abramovic, « *Balkans baroque* », dénonçant les atrocités de la guerre des Balkans, ou de Régina José Galindo « *Who can raise the traces* » qui dénonce les violences politiques au Guatemala.

23) Les prises de vue de la course de huit d'aviron n'a rien à envier à l'usage de la go pro d'aujourd'hui.

24) On peut considérer que l'art contemporain émerge avec les ready-mades de Marcel Duchamp dans les années trente. Il fut l'un des premiers à questionner les frontières de l'art.

25) En n'oubliant pas la connotation occidentale de notre propos.

26) Nous renvoyons pour plus de précision sur la notion de geste dansé au livre de Jean-Jacques Félix « *Enseigner l'art de la danse ?* », Édition Deboeck, 2011.

- La volonté de re-questionner les allant-de-soi d'une expérience sensible
- De rendre visible par tout ou partie du corps et de ses mouvements ce questionnement sensible et de jouer sur toutes les valeurs, les qualités, les nuances, le potentiel d'action dont le corps, le mouvement, peuvent être la source.
- D'emprunter les matériaux médiums de la danse, dans les usages variés du corps (quotidien, pratique, symbolique...)
- De mettre en partage dans un dispositif voulu par l'artiste, à partir de règles et de contraintes qu'il s'est librement donné, le re-questionnement de cette expérience sensible. Se développant alors une activité de fabrication et de transformation, voire de déconstruction, mais aussi de présentation de ses propres représentations.

La danse peut donc être doublement transgressive : une première fois sans le vouloir nécessairement, mais en étant perçue comme telle, une seconde fois quand elle décide de se mettre en scène, de s'offrir en partage et de proposer son questionnement.

Elle l'est une première fois sans le vouloir dans le fait même de danser. Le geste dansé anéantissant la relation sujet-objet met à distance la rationalité. En neutralisant cet écart, il permet au sujet « d'être » en toute liberté, d'accéder à une

forme de transparence à lui-même. Quand s'abolissent les interfaces, les couches successives, entre le sujet et son corps et entre le sujet et le monde, la danse donne à voir cette part invisible qui est à l'œuvre en chacun de nous. Mettre à l'écart la raison permet de vivre une expérience autre, très intérieure et fusionnelle à la fois. La danse autorise l'institution d'un rapport au monde différent ou plutôt d'être dans le monde d'une façon totalement singulière. Ces deux rapports au monde ne s'opposent pas, ils ne sont pas contradictoires, ils coexistent tout simplement. L'action utile nécessaire à la rationalité cède la place à une activité qui a sa fin en elle-même, inutile donc, mais qui par son déploiement permet d'explorer pleinement et entièrement, de manière totalement singulière sa liberté. Cette immanence est, nous semble-t-il, constitutive du geste dansé.

Elle peut être perçue secondairement comme transgressive, quand le danseur se fait chorégraphe, réinterroge par sa sensibilité, le monde et le corps lui-même et pour cela définit de nouvelles règles dans l'usage de lui-même. La danse moderne des années soixante s'était déjà attaquée aux conventions établies, on retrouve son propos synthétisé dans le Manifeste du « *Non pour la danse* » d'Yvonne Rainer en 1965 qui développait une stratégie du refus pour démystifier la danse et la rendre objective. « *non*

*au spectacle, non à la virtuosité, non au style, non à émouvoir et être ému etc.* ». Ces remises en cause se retrouvent de façon plus ou moins prégnante dans les œuvres des chorégraphes de l'époque comme chez Trisha Brown, Anna Halprin ou Lucinda Childs pour les plus connus, Merce Cunningham ayant, dans la fin des années cinquante et le début des années soixante, déjà bouleversé les règles et ouvert les portes vers la post-moderne danse. Souvenons-nous aussi de cette période sombre du début des années quatre-vingt où le SIDA frappait sans discernement. Les chorégraphes furent nombreux à réinterroger la danse insouciant et joyeuse de la fin des années soixante-dix. Une danse sombre, proche de l'immobilité torturant les corps, qualifiée de non-danse, émergea et détourna tous les codes de la danse contemporaine et des usages du corps dansant de l'époque. Elle nous a fait toucher du doigt une autre réalité, celle d'un corps fragile, mis à nu, aux prises avec sa finitude et le côté sordide de cette maladie.

Aujourd'hui le corps est l'objet de toutes les interrogations, déconstruit et reconstruit par Xavier Leroy, exposé dans sa nudité dans la pièce « *Tragédie* » d'Olivier Dubois, mis en abîme avec les nouvelles technologies à partir des années 2000, voire disparu dans l'une des pièces de Christian Rizzo, *100 % polyester, objet dansant n° à définir*, 1999.

### 3. La danse et l'école

En quoi la danse contemporaine peut-elle devenir en milieu scolaire source d'enrichissement, d'épanouissement tout en répondant aux valeurs de l'école républicaine ? Comment la danse contemporaine permet-elle d'affirmer une singularité, de découvrir toutes les facettes de sa personnalité et de favoriser l'expression de sa sensibilité. En quoi l'étude d'œuvres chorégraphiques nourrit-elle la réflexion, change-t-elle notre regard sur le monde ?

La danse, par son double pouvoir transgressif, occupe une place particulière au sein de l'école et a toujours fait l'objet d'une certaine méfiance, notamment en EPS. De là son positionnement un peu incongru dans les programmes d'EPS et sa reconnaissance difficile dans le cadre des enseignements artistiques. Elle révèle et questionne l'exercice même de la liberté, et permet par le corps de faire émerger de nouvelles significations. L'élève peut tout à coup « dire » librement, livrer une part de lui-même autrement, en dehors

du langage ordonné de la rationalité. Elle se différencie donc fortement des pratiques sportives. Là où le jeu n'est possible que dans le respect de la règle constitutive, particulièrement dans les activités sportives, la danse artistique offre l'opportunité de jouer avec les règles et de déplacer les frontières. Là où la contrainte par le règlement et les interdits régule les comportements, la danse contemporaine et l'art en général, permettent de se soumettre aux contraintes que l'on se donne librement à soi-même pour faire advenir d'autres usages de soi, de son corps, de son imaginaire et de les mettre en partage. De fait cela nécessite de revisiter les conceptions didactiques, de développer de nouvelles compétences d'intervention, auxquelles les enseignants ne sont pas bien préparés. Ceci explique les résistances à l'aborder, d'autant plus que cela se double d'une méfiance face à un mouvement déréglé qui se révélerait dans l'instant devenant incontrôlable voire indisciplinable.

### Être contemporain

La question scolaire qui surgit alors est de savoir en quoi les confrontations successives aux œuvres et chorégraphies contemporaines, aux gestes artistiques des chorégraphes, des danseurs, des artistes en général, telles que nous venons rapidement de les aborder, enfin et surtout en quoi la mise en jeu de son propre corps au travers d'un questionnement sensible de soi, influencent le rapport des élèves à la règle.

Il s'agit avant tout de se départir d'idées convenues quand on souhaite mettre en œuvre une éducation artistique et culturelle et d'éviter un certain nombre de contradictions, de croyances notamment en pensant que :

- La rencontre avec l'œuvre sans médiation pour accéder à l'essence de l'art et le choc esthétique qui s'en suivrait, suffirait.
- C'est à l'institution culturelle qu'appartient la reconnaissance sociale et scolaire

27) Le Rugby est né quand William Web Elis en 1823 pris la ballon en main pour le porter dans les buts scellant de manière définitive la rupture avec le football.

Ici l'atteinte à la règle constitutive du football, « ne pas jouer à la main », débouche sur une autre pratique, un autre jeu dont on connaît l'évolution. En revanche, quand Dick Fosbury au jeu de Mexico en 1968 passa la barre de saut en hauteur sur le dos, la règle constitutive du saut en hauteur, à savoir prendre appel sur un pied, ne fut pas transgressée. Le changement d'une règle contingente ou le jeu avec elle ne modifie pas le sens de la pratique. Ici le mode de franchissement fut quand même révolutionnaire, mais le cas reste unique. Il reste qu'un appel deux pieds changerait radicalement la donne.

de certaines œuvres, au détriment d'autres peut-être tout aussi légitimes. Ne serait-ce pas aussi le public, y compris scolaire d'y contribuer, à la condition que le débat esthétique soit instauré à partir de connaissances sensibles référencées que seule une éducation artistique ouverte peut offrir ?

- Qu'il n'y aurait aucune compétence à développer, ni dans le domaine de la réception des œuvres, ni dans le domaine de la création. La rencontre avec le chef-d'œuvre comme nous le disions, suffirait, de même que suffirait aussi la mise en scène d'une expression spontanée de sa sensibilité dans des dispositifs ouverts. Il y aurait donc un sens inné du goût et un don artistique pour la création enfouie en chacun de nous.
- L'attitude « déceptive »<sup>28</sup> ressentie et vécue par une majorité face aux œuvres transgressives serait la preuve de la dégénérescence et de la misère de l'art d'aujourd'hui. Il ne resterait alors qu'une alternative : une envie exotique de rencontrer l'art incriminé, ou une posture éthique pour l'ignorer, voire le dénoncer.

Dans le prolongement de ce qui précède, l'accès à l'art là où il se trouve, serait une question de volonté et d'inclination et non d'éducation qu'elle soit liée ou non aux origines sociales.

Il y aurait d'un côté le sensible de l'autre le rationnel et nous ne serions pas tous dotés des mêmes facultés pour l'un comme pour l'autre.

Par ailleurs, il n'est pas rare de voir poursuivie une éducation artistique et culturelle encadrée par des projets coercitifs eux-mêmes victimes des allants de soi sur l'art ou au contraire des projets ne pouvant générer qu'un décalage inacceptable, pour ceux qui le vivent, car cela nécessite une médiation presque initiatique pour aborder les œuvres et les artistes rencontrés.

Il n'est pas rare non plus de voir se développer une forme de pouvoir, de jugement et donc de discrimination entre les initiés, éduqués à l'art dans ses dimensions les plus pointues et ceux qui ne le seraient pas. Cette mise à distance jouerait un rôle de repoussoir et instaurerait une forme de culpabilité face à un art dont on ne comprendrait pas les règles et qui serait réservé à quelques initiés.

***Enfin et surtout il serait dangereux de croire que mener une politique dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle c'est avoir pour finalité de créer un consensus social, une harmonie entre tous, de niveler, par l'accès à l'excellence de l'art, d'un certain art, les sensibilités.***

**Il nous semble que pour lutter contre l'absence d'éducation artistique ou pire**

**encore de laisser s'en développer une dont le projet serait de niveler les sensibilités comme on nivelle les consciences, la visée éducative, l'enjeu central ne peut être que de rendre les élèves éminemment contemporains.**

L'enjeu est alors de développer une démarche, une activité artistique singulière sur trois registres<sup>29</sup> :

- celui lié au processus d'élaboration et de création d'un objet artistique ou chorégraphique
- celui de la réception à la fois sensible et construite des œuvres
- celui de la production de nouvelles normes, de nouvelles règles auxquels l'élève serait susceptible d'adhérer ou pas, à partir du moment où il en connaît les enjeux et les déterminants.

Dans le premier cas, cela suppose :

- d'accepter que les normes, les règles, les conventions relevant du sensible, mais aussi du social et de l'éthique peuvent être mises en débat par un geste artistique et les modes opératoires qui l'organisent, en l'occurrence ici le geste dansé.
- d'accepter de se mettre en jeu, de s'ouvrir à d'autres possibles, de se donner des règles et des contraintes à soi-même pour se départir de ses allant-de-soi et d'explorer alors ce que le corps peut faire et dire et non de l'instrumentaliser.

Dans le second cas cela suppose :

- d'être « désœuvré », sans attente ou a priori, de se mettre en risque dans l'expérience de réception d'une œuvre, d'accepter d'être bousculé, déstabilisé. Que la règle du jeu est aussi de découvrir celles que l'artiste nous propose.
- que regarder une œuvre s'apprend et que rien n'est donné d'emblée.
- que l'expérience de la réception et la multiplication des références aiguissent le goût, mais qu'il faut cependant savoir garder une forme d'innocence dans le regard et laisser la contemplation œuvrer.
- qu'il est nécessaire de créer un débat désintéressé sur l'œuvre – que passé le moment d'intimité, le consensus ou le différend que celle-ci provoque est source d'enrichissement mutuel – que dans ce débat se trouve la source de l'apprentissage de tout débat citoyen.
- d'accepter le bruissement, la condensation de sens que l'œuvre offre sans passer nécessairement par une compréhension rationnelle et langagière.

Dans le troisième cas cela suppose :

- de comprendre que nous sommes victimes de normes de conventions qui pèsent sur notre vie y compris dans le domaine du goût.

- de mettre à distance certains critères ou principes de la société libérale et de leurs conséquences en termes de culture : son processus de nivellement, pour des raisons consuméristes, de la sensibilité artistique et son centrage de l'approche culturelle sur des objets massivement partagés au nom du divertissement et de la rentabilité financière.
- que l'art contemporain par son questionnement invite à habiter le monde avec d'autres normes, d'autres règles et ainsi de percevoir différemment une autre réalité.
- en un mot, d'accepter de refaire la conquête de l'inutile.

Cette approche est rendue possible par la traversée d'expériences vécues de natures diverses où les élèves sont invités à re questionner, explorer l'usage ordinaire de leur sensibilité au travers des propriétés plastiques, esthétiques, poétiques des matériaux qu'ils utilisent y compris les propriétés de leur propre corps et notamment du mouvement. Les dispositifs scolaires proposés devront articuler une relation aux œuvres, une mise en jeu du corps autour d'une question ou d'un propos, une visée éducative centrée sur l'approche contemporaine de la question et de l'œuvre patrimoniale choisie.

A titre d'exemple des élèves de classe terminale ont choisi, touchés par une réalité, de bâtir un solo questionnant le handicap. L'une d'entre elles a décidé de vivre sa danse comme la vivrait un unijambiste et pour cela s'est attachée le pied derrière la cuisse. Ceci a pour conséquence à la fois de vivre une compréhension sensible et sensorielle de ce manque d'appui mais aussi de générer une danse totalement inhabituelle. Pour cela un travail préparatoire a été mené, allant jusqu'à passer une journée sur une jambe et en béquille dans toutes les situations de la vie quotidienne, de noter les sensations, les images ressenties, de rendre compte ensuite par une exploration du geste dansé livré à cette contrainte, de tous les états de corps que cette mise en jeu peut provoquer chez le danseur et chez le spectateur. Enfin d'analyser et débattre de la pièce de Marie Chouinard « Body remix » de 2005 où la chorégraphe fait usage de prothèses. Une autre a décidé de questionner l'enfermement et de livrer une danse dans un espace, restreint, confiné. Ces soli seront présentés au baccalauréat. Ces créations singulières personnelles sont nourries par la mise en place de projets de partage, au fil de l'année avec des artistes et leur œuvre chorégraphique, par les spectacles analysés, les débats menés. La question que les élèves se posent est concrétisée par la contrainte et les règles qu'ils se donnent, par leur proposition en terme sensible et invite le spectateur à partager l'expérience.

28) Anne Cauquelin, *ibid* 13.

29) « Pour une esthétique de la réception », H. Jaussed, Guallimard, 1978.

Devenir contemporain en acte est le cœur de la démarche d'enseignement. Il ne s'agit pas de devenir un artiste (ce qui n'est pas écarté), mais de faire advenir un être cultivé et sensible, un être capable de jugement critique y compris dans le domaine du goût et de l'esthétique, un adulte capable de mettre à distance le monde étudié et a fortiori ici le monde de l'art pour en comprendre les enjeux. Capable aussi d'explorer les profondeurs de son intériorité, de sa sensibilité, là où le sujet et l'objet ne font plus qu'un. Comme l'exprime Jean Jacques Rousseau dans « *les rêveries d'un promeneur solitaire* », « *accéder, ne serait-ce qu'un instant, à la pure sensation et ne plus être distinct des choses du monde* ».

Mais au-delà de cet enjeu il y en a un autre bien plus crucial. Adopter une posture contemporaine dans l'appropriation du monde, c'est poser les bases d'un modèle politique fondé sur la laïcité. C'est se départir de la fusion communautaire et accepter que les différences soient au cœur même de l'existence de la cité. « *“Le vivre ensemble” dont on nous rebat les oreilles n'est pas premier, il est au contraire subordonné à*

*la possibilité de “vivre séparés”* »<sup>30</sup>. Le débat démocratique est d'abord fondé sur le désaccord et la possibilité pour chacun de faire valoir sa différence, sa singularité. L'accord est second. Enfin cette liberté permise par le va et vient entre le rationnel et le sensible lors d'un processus de création, le questionnement, la mise en forme, le partage qui résultent de ce processus, sont au fondement même de la citoyenneté. Le geste devient instaurateur, fonde le sujet, et permet de sortir d'une gesticulation veine et sans objet.

Ceci rend possible l'accession, au travers des dispositifs pratiques spécifiques proposés, à un ensemble de connaissances propres au domaine artistique - la fréquentation des œuvres et des artistes - l'appropriation d'un vocabulaire, de techniques d'expression et de processus de création - en un mot de cultiver sa sensibilité. Il ne s'agit pas de devenir transgressif par jeu, d'en faire un usage gratuit et formel confondu avec la provocation, mais d'étudier comment la transgression des conventions formelles, des usages du corps, voire parfois du droit et de la morale ont été une source de création, de secousses

tectoniques, de basculements majeurs dans le monde de l'art<sup>30</sup>. Enfin de surtout comprendre qu'elle fut un moyen de réinterroger nos modes d'être au monde, d'en révéler la face cachée en convoquant d'autres usages de notre sensibilité sans pour autant ignorer les interdits. Cette vision éducative n'est pas sans conséquence sur la formation des élèves d'une manière générale, notamment dans l'accès au débat sans haine ni violence, l'exercice de l'empathie, l'écoute de l'autre, l'acceptation des différences, l'approche sensible du monde et des autres, la nécessité de laisser une place aux choses inutiles, mais au combien nécessaire à l'équilibre psychique.

Enfin, être sans concession et le faire savoir quand le monde se déshumanise. Permettre « d'être contemporain » pleinement contemporain demeure, vous l'aurez compris, la visée éducative première que nous appelons de nos vœux pour l'éducation artistique et culturelle.

**Mise aussi en ligne sur le site de « Passeurs de Danse »**

30) « *Penser la laïcité* », Catherine Kintzler, Ed. Minerve, 2015.

31) Nous ne parlerons pas ici de progrès, concept peu approprié à l'évolution des œuvres et des pratiques artistiques.



**ae-eps**  
Biennale 2017

**Samedi 21 et dimanche 22 octobre 2017**  
2<sup>ème</sup> Biennale de l'AE-EPS  
Faculté des Sciences du Sport  
UFR-STAPS de Nancy

**Pour que tous les élèves apprennent en EPS !  
Quels repères et quels parcours de formation ?**

**4 conférences plénières**  
**30 communications professionnelles avec support vidéo**

Inscriptions sur [www.aeeps.org](http://www.aeeps.org) dès le 1<sup>er</sup> juillet 2017

**Crédit Mutuel**  
Enseignant

**ÉQUIEPS**  
L'innovation au service des apprentissages

**UNIVERSITÉ DE LORRAINE**

faculté des sciences du sport  
Nancy

**Nouveau look,  
plus facile  
à utiliser et  
encore plus EPS,  
le catalogue  
2017/2018  
sera disponible  
fin avril 2017 !**

**ÉQUIEPS**  
L'innovation au service des apprentissages

**Mots clés :** numérique éducatif - hand à 4 - scénario pédagogique - apprentissage - modèle SAMR

**Mélanie Avisse** - moune.avisse@laposte.net - **Eric Dauphas** - eric.dauphas@gmail.com - **Sébastien Lacroix** - sebastien.lacroix@u-pec.fr

# Numérique éducatif : une illustration en acrosport



## Introduction

Cet article, qui fait suite aux précédentes propositions<sup>1</sup>, retranscrit notre intervention lors du salon numérique de l'académie de Créteil, organisé par le GREID-EPS le 11 juin 2016. Dans celui-ci, nous allons mettre en avant le rôle joué par les outils numériques dans les apprentissages des élèves. Notre objectif est d'amener les élèves à acquérir des compétences qui leur permettront d'affiner leur analyse de l'activité et l'exigence qu'ils peuvent avoir vis-à-vis de leur travail. Les apprentissages moteurs seront alors au cœur de nos séances et le numérique apparaîtra comme un moyen de les renforcer. Cette démarche a pour but de rendre les élèves auteurs de leurs apprentissages.

Cette notion de choix, centrale dans notre proposition, va permettre de soutenir l'activité des élèves<sup>2</sup>, tout en favorisant l'individualisation des contenus proposés. Pour cela, il sera nécessaire de les guider dans l'utilisation de ces outils. C'est pourquoi nous insistons sur la nécessité de leur donner des critères précis afin qu'ils puissent

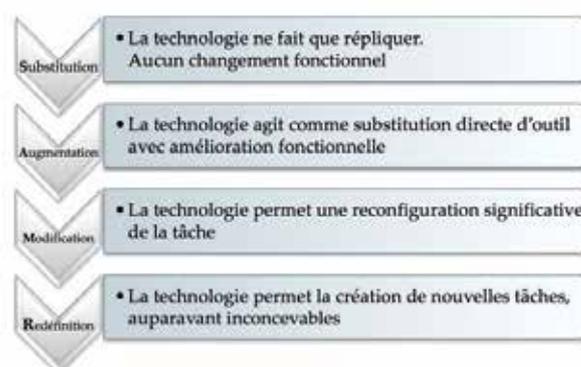
avoir des « fils rouges »<sup>3</sup>. L'usage d'un outil numérique n'a pas pour but de remplacer l'enseignant mais bien de lui permettre d'intervenir autrement en diffusant des contenus plus individualisés pour chaque élève.

Nous allons vous proposer tout au long de cet article la mise en place de 4 scénarios pédagogiques mettant en avant l'utilisation des TICE. Pour ce faire, nous nous appuyons sur la modélisation de Ruben PUENTEDURA appelée « SAMR »<sup>4</sup>.

Ce modèle se propose de catégoriser les diverses utilisations du numérique éducatif afin de pouvoir en mesurer les impacts en terme de plus-values pour les élèves.

L'objectif sera de proposer à la fois des outils numériques mais aussi une possible scénarisation pédagogique permettant leur exploitation à différents degrés.

Les différentes étapes du SAMR sont plus à aborder comme des « strates » que comme des étapes attestant d'une compétence pédagogique ou didactique de l'enseignant. Selon le dictionnaire Larousse, les strates sont « *des niveaux, des plans imaginaires qui, accumulés, superposés, sont constitutifs de quelque chose* ». Nous aborderons donc cette catégorisation comme étant des éléments constitutifs d'une stratégie d'enseignement.



## L'acrosport, une activité de choix

L'activité des élèves en acrosport se traduit en terme d'acquisitions par des degrés différents du point de vue de l'analyse et de l'autonomie dans le travail.

Notre intervention s'organisera en trois temps :

1. Tout d'abord, les élèves vont apprendre à choisir des figures puis ils les réaliseront.
2. Ensuite, dans un premier temps, les élèves vont apprendre à choisir des figures. Le deuxième temps sera consacré à leurs réalisations motrices. Dans le dernier temps, la notion d'enchaînement va agrémenter leurs apprentissages, car la réalisation d'une figure n'est pas une fin en soi.

3. Enfin tout au long de la séquence, les élèves vont se former au rôle de juge. Ils évalueront si une figure est valable et identifieront les prochains axes de travail. Dans cette proposition, nous voulons donner un rôle central à l'erreur. Aussi en couplant « l'échec » à une analyse guidée par l'enseignant au travers d'outils numériques, nous pouvons amener les élèves à réaliser des hypothèses de travail. Ils sont alors responsables de leur plan de travail afin d'améliorer leur enchaînement.

A travers cette « scénarisation », nous tentons d'amener les élèves à être plus autonomes dans leur pratique. Nos propositions envisagent de rendre le professeur plus disponible pour aider les élèves en leur donnant accès à des critères

de réalisation ciblés. Il s'agit de dévoluer une partie de l'enseignement pour aboutir à un projet collectif qui est le fruit de leur réflexion.

Nous mettons en place ces objectifs au travers des attentes d'une séquence d'acrosport visant à :

- Acquérir des techniques pour réaliser des pyramides statiques et dynamiques de plus en plus complexes de façon maîtrisée.
- Mettre en place une organisation chorégraphique efficace (qui, quoi, comment) prenant en compte les objectifs de chacun.
- Juger à partir de critères définis et pouvoir retransmettre son jugement dans le but d'améliorer la prestation.

1) P.Jeannin, Y.Tomaszower, « Scénarisation et usages d'un numérique éducatif en handball », Revue « Enseigner l'EPS » n°271 (AEEPS) – Février 2017

2) Ryan et Deci, *Théorie de l'autodétermination*, 1985.

3) Ubaldi, revue EPS 309, 2004 : « indicateur concrets que les élèves manipulent pour se situer, se mettre en projet, se comparer ».

4) Voir TOMASZOWER et LACROIX, intégration du modèle SAMR en EPS, site internet EPS de l'académie de Créteil, 2015.

5) Programme du cycle 4 ,BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015

Notre proposition s'inscrit dans une deuxième séquence d'acroport avec une classe de cycle 4. Nous visons les attendus de fin de cycle du Champs d'Apprentissage 3<sup>5</sup> :

- « Mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer composer et interpréter une séquence artistique ou acrobatique »
- « Participer activement au sein d'un groupe, à l'élaboration et à la formalisation d'un projet artistique »
- « Apprécier des prestations en utilisant différents supports d'observation et d'analyse »

## La substitution

### Définition :

Les TICE remplacent des outils déjà existants. La finalité du travail demandé aux élèves ne change pas.

### Les applications utilisées :

Acro'EPS<sup>6</sup> :



Cette ressource permet d'accéder à un répertoire de figures acrobatiques. Les élèves peuvent ainsi voir des photographies, des représentations ou des vidéos (pour les figures dynamiques) des éléments à travailler. Le professeur s'appuiera sur ce support afin de guider les choix et la pratique des élèves : le professeur ne peut pas se suffire à lui-même. De plus, pour chaque figure, les élèves se verront indiquer les critères de réalisations attendus.

### Logiciel ou application de type tableur<sup>7</sup> :

Pour effectuer le suivi des élèves, nous utilisons un tableur qui permet de voir la progression de manière rapide et précise. Il sera également possible d'identifier les figures qu'ils semblent privilégier.

### Scénario pédagogique :

Les élèves, regroupés par affinité, sélectionnent et exécutent de manière autonome les figures qu'ils

souhaitent réaliser à l'aide d'Acro'EPS. Une fois ces figures validées (par le professeur ou par des pairs au regard d'attentes précises : temps de maintien, montage et démontage en toute sécurité, concordance avec le modèle), ils l'inscrivent sur le tableur prévu à cet effet. Ils doivent respecter, le montage, l'alignement, et le démontage des pyramides ainsi que les prises de mains indiquées par acro'EPS.

### Plus-value :

Cette première phase du cycle permet aux élèves d'évoluer de manière autonome et sécuritaire. Elle les incite à effectuer des choix sur les figures à réaliser ainsi que sur les modes de groupement. Le professeur suit alors aisément la progression de chacun des groupes. Grâce à la mise en place d'un autre tableur détaillé, le professeur cible les réussites et les compétences à travailler pour chaque élève. Il fixe des objectifs individualisés pour chacun d'entre eux :

- Si un groupe n'a validé que des pyramides statiques et s'abstient de travailler les figures dynamiques, l'enseignant peut orienter le travail différemment.
- Si un groupe a validé presque toutes les familles exigées mais en a oublié une (le voltigeur à la position ATR par exemple), il peut le rappeler et donner cet objectif de séance.
- Si un élève n'évolue que dans le rôle d'aide, il veille à comprendre les raisons possibles et peut faire des propositions ajustées aux compétences et gabarits de chacun pour l'intégrer dans les pyramides statiques ou dynamiques.
- Il peut également faire un bilan de fin de séance en comparant le volume de validation des groupes et proposer des hypothèses sur le manque de répétitions ou sur l'absence d'utilisation de l'aide pour certains élèves en vue de valider davantage de pyramides.

Prénoms	A	B	C	D	E	F	A
AIT-MEDHI Shara	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ANGIAUX Lorine	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ANES FERNANDES Jessica	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
CAMARA Mamadou	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
CUREAU Marjorie	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
FADIGA Maimouna	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
FLEURETTE Mae	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
FOUCHER Clara	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
HOFFMANN Mathilde	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
JOSEPH Joyce	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
MALADY ELLONG John Peter	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Iara	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
MICHELIN Dorian	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
MOMMONT Langry	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
PUSHPAKUMAR Laxhan	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ROBINEAU Gabriel	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
SAS Cloufir	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
TALBI Sofian	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
THOMAS Léo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Total	18	14	4	9	9	9	18

Le professeur peut se détacher des consignes pour centrer son intervention sur des contenus d'enseignements précis. Les consignes sont déléguées aux outils numériques afin de pouvoir augmenter le temps d'intervention de l'enseignant. Les figures travaillées par les élèves reposeront avant tout sur leur capacité d'autodétermination. Ces derniers peuvent alors effectuer des choix et objectiver un plan de travail (cahier des charges).

L'utilisation d'un répertoire de pyramides numériques présente l'avantage d'être plus simple à utiliser que de nombreuses feuilles de papier. Les vidéos permettent également de mieux se rendre compte de la notion de vitesse nécessaire à la bonne réalisation des figures tout en respectant un chemin sécuritaire à travers le montage et démontage de celles-ci.

## L'augmentation

### Définition :

Les TICE remplacent des outils déjà existants en augmentant significativement leur efficacité.

### Les applications utilisées :

Vidéo en différé<sup>8</sup> :



A l'aide de ces ressources applicatives, les élèves réaliseront des autoscopies<sup>9</sup> sans avoir à manipuler les tablettes. En disposant celle-ci sur un trépied à l'aide d'un système de fixation<sup>10</sup>, ils consultent leurs prestations en différé. En réglant ce dernier sur plusieurs secondes, cela laisse le temps aux élèves de passer derrière la caméra pour prendre connaissance de leur prestation.

6) Version Keynote et PowerPoint (gratuites) : <http://eps.ac-creteil.fr/spip.php?article704> - Application Android (payante) : <http://www.epsoft.fr/acroepsdroid/index.php>

7) Par exemple : Numbers sur IOS, Polaris office sur Android et Excel sur Windows

8) Par exemple : BAM Vidéo delay sur IOS (payante), Coach vidéo sur Android (payante) et Kinovéo sur Windows.

9) « ...la possibilité pour l'élève d'être confronté à l'image de son propre corps », F.Bruchon, Y.Tomaszower, « Les TICE au service des apprentissages: autoscopie, autonomie, autorégulation », Revue EPS 367, 2015.

10) Listing de ressources et matériels pour l'EPS sur : <http://ressourceseps.epsoft2.fr/ressourceseps>

**Analyse vidéo<sup>11</sup> :**

Cette ressource permet de filmer, visualiser, comparer et d'archiver des prises de vue. De plus, une multitude d'outils pour dessiner et/ou annoter les vidéos réalisées sont disponibles. Il est également possible de réaliser des capsules vidéo explicatives en enregistrant des commentaires et des annotations sur le flux vidéo.

**Scénario pédagogique :**

Une fois les élèves capables de réaliser certaines figures, nous les amenons à juger de leur recevabilité ou en fonction de critères précis. De ce fait, le rôle de juge occupe une place plus centrale dans notre séquence. Il est à noter que notre proposition vise à intégrer le rôle de juge dans le temps de pratique moteur des élèves afin que cette nouvelle tâche soit une aide à l'optimisation de leurs productions.

Aussi, dans un premier temps, nous amenons les élèves à utiliser la vidéo différée pour observer les critères relatifs au montage et démontage des figures. Ils devront apprécier trois critères simples :

- La figure doit être tenue 3 secondes sans bouger
- Son montage doit être réalisé en respectant les règles de sécurité élémentaire.
- Le démontage doit s'effectuer du haut vers le bas et de manière maîtrisée.

Si les élèves remplissent ces critères, ils peuvent passer à l'étape suivante consistant à valider leur figure à l'aide de l'application d'analyse vidéo. Un élève extérieur au groupe filme le montage et le démontage de la figure, avant que les acrobates puissent indiquer :

- Les prises utilisées par le (les) voltigeur(s) au regard du (des) porteur(s).
- Les angles constitués par les différents segments des porteurs.
- Les points d'appuis des porteurs sur les voltigeurs.



- Et si :
  - Le montage /démontage respecte celui de la vidéo.
  - Le temps de maintien de 3 secondes sans bouger.
  - L'alignement de la pyramide est conforme à celui de la photo (y compris la ou les prises de mains utilisées).

Naturellement, nous leur proposons des indicateurs précis pour que les élèves puissent attester de leur réussite. Ce principe, s'inspirant du « goal-setting »<sup>12</sup>, a pour but de donner des axes de travail précis aux élèves au travers de la comparaison entre leur réalisation et les objectifs attendus. La précision du guidage, la motivation, ainsi que la répétition des élèves sont alors encouragées.

Ils finissent en comparant l'image obtenue avec celle proposée par Acro'EPS. Si elle est semblable, ils réalisent une copie d'écran pour indiquer sa validation. A l'inverse, en cas de non-validation de la figure, ils identifient les défauts à corriger avant de s'employer à les faire disparaître.

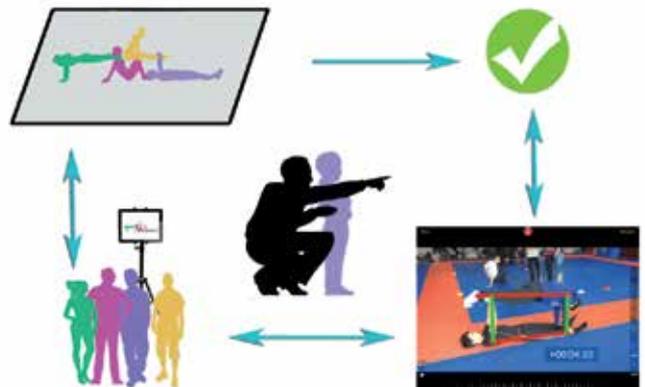
**Plus-value :**

Les élèves intègrent le rôle de juge dans leur pratique comme un outil de diagnostic et de régulation de leur pratique. Les outils TICE sont alors un feedback important, qui, couplé à des critères de réalisation précis, aideront les élèves à relier le feedback intrinsèque à celui extrinsèque. Le but est de donner aux élèves à la fois une



connaissance du résultat mais aussi une meilleure lecture de leur performance<sup>13</sup>.

En faisant le choix de la vidéo plutôt que de la photographie, nous voulons insister sur l'importance du montage et du démontage des figures. Les captures d'écran servent à valider les figures, mais le professeur peut consulter la vidéo initiale pour vérifier l'exactitude du jugement des élèves. Le rôle de juge étant une compétence à acquérir, il convient de permettre aux élèves d'y accéder progressivement : avec la vidéo, les élèves visualisent plusieurs fois leurs prestations et, en utilisant les outils disponibles, ils vont expliciter ce qui parfois n'est qu'un simple ressenti subjectif. Ils vont donc apprendre à affiner leur jugement en se centrant sur les éléments importants.



**La modification**

**Définition :**

Les TICE permettent aux élèves de travailler de manière différente. Le recours à ces technologies permet d'optimiser l'activité de régulation et d'individualisation des apprentissages.

**Les applications utilisées :**

**Acro'EPS :**



**Vidéo en différée :**



**Analyse vidéo :**



**Scénario pédagogique :**

A ce moment du cycle, les élèves se centrent sur la mise en place d'un enchaînement qui nécessite des procédés organisationnels efficaces. Pour débiter, ils choisissent trois figures à travailler de manière isolée sur la ressource « Acro'EPS » (atelier 1). Puis, sur l'atelier 2, ils doivent enchaîner les figures sélectionnées en prenant garde à soigner les éléments de liaison.

11) Par exemple : Coach's eye sur IOS et Android ainsi que Kinováa sur Windows.

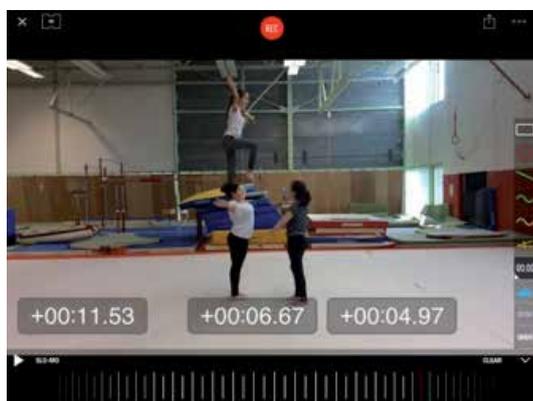
12) DELIGNIERES (D.), « La fixation de but ». In D. Delignières, *Psychologie du Sport* (pp. 33-51), Presses Universitaires de France, Paris, 2008.

13) *L'importance du feed-back extrinsèque*, Extrait d'une conférence de M.J. Buekers « L'apprentissage des techniques sportives », Actes des entretiens de l'INSEP, 1994.

Pour ce faire ils doivent respecter les critères suivants :

- Avoir des liaisons fluides, en se plaçant directement à l'endroit décidé sans ajouter de gestes inutiles ou de moments d'arrêts inutiles.
- Faire les pas en synchronisation, à l'unisson etc. ...
- Ne pas communiquer verbalement.
- Être synchronisés dans les déplacements lorsque ce procédé est recherché.

Une fois cette partie de l'enchaînement réalisée, ils vérifient si les critères sont remplis par le biais de la vidéo différée : les figures sont-elles correctement réalisées et les liaisons respectent-elles les critères imposés ?

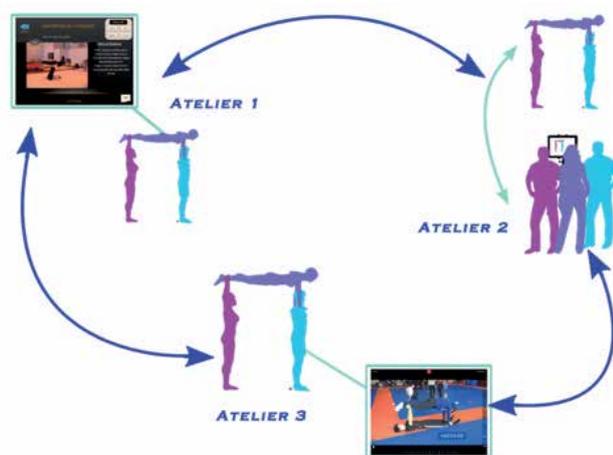


L'atelier 3 sert à optimiser l'enchaînement par le biais de l'analyse vidéo. Les élèves chronomètrent le temps passé pour monter et démonter chaque figure ainsi que celui nécessaire aux transitions. L'objectif sera alors de réduire le temps de l'enchaînement tout en s'assurant d'une bonne réalisation technique et sécuritaire des figures. Le but n'est pas de réaliser le meilleur temps possible mais d'identifier les moments de la chorégraphie qui peuvent être optimisés. Les élèves élaborent alors des hypothèses, qu'ils éprouvent par la suite, pour que leur enchaînement soit le plus fluide possible. Par exemple, si la transition entre les figures 2 et 3 prend du temps du fait d'une plus grande distance à parcourir pour un des membres du groupe, ils font alors des hypothèses

pour surmonter cette difficulté (par exemple : changer la direction pour se rendre à un endroit partagé entre les partenaires) et les éprouvent pour vérifier leur efficacité.

Les élèves émettent l'hypothèse pour améliorer leurs enchaînements. Pour ce faire, ils vont utiliser les feedbacks quantitatifs (chronométrer le temps nécessaire pour chaque figure et pour chaque liaison) et qualitatifs (ce qu'ils peuvent identifier sur la vidéo). En confrontant ces informations, ils pourront choisir des voies d'amélioration qu'ils pourront éprouver.

Une fois les 3 ateliers réalisés, ils recommenceront tous les ateliers afin d'ajouter de nouvelles figures.



### Plus-value :

Les élèves effectuent des choix à travers des procédures d'expérimentation et de vérification. Le numérique est ici abordé comme une aide pour optimiser leur projet. Il va leur permettre de choisir, de vérifier et enfin d'améliorer le projet initial. L'objectif est de dévoluer une partie des apprentissages aux élèves<sup>14</sup>.

L'activité de l'enseignant se concentre alors sur le guidage de l'activité des élèves<sup>15</sup>. En faisant reposer certaines tâches sur les outils numériques, il peut cibler ses communications sur des contenus d'enseignement individualisés.

Cette proposition de dispositif pédagogique suppose la proposition de critères de réalisation, de réussite et d'observation afin de rendre

lisibles les acquisitions prioritaires. En effet, les procédés autoscopiques gagnent en efficacité s'ils sont accompagnés de fiches d'observation construites autour de critères précis et accessibles aux élèves. Ils ont pour but de guider l'œil des élèves pour qu'ils se concentrent sur les principes d'efficacité essentiels<sup>16</sup>.

## La redéfinition

### Définition :

Les TICE offrent de nouvelles possibilités didactiques et pédagogiques. Les élèves vont avoir accès à de nouvelles compétences.

### Les applications utilisées :

#### Acro'EPS :



#### Vidéo en différée :



#### Analyse vidéo :



#### Plickers<sup>17</sup> :



14) DAUPHAS, *Comment dévoluer efficacement avec les TICE ?*, site internet du « café pédagogique », 2015.

15) TOMASZOWER et BRUCHON, op.cit.

16) MASCRET, *Créer les conditions de l'interaction entre élèves difficiles en EPS*, 2008.

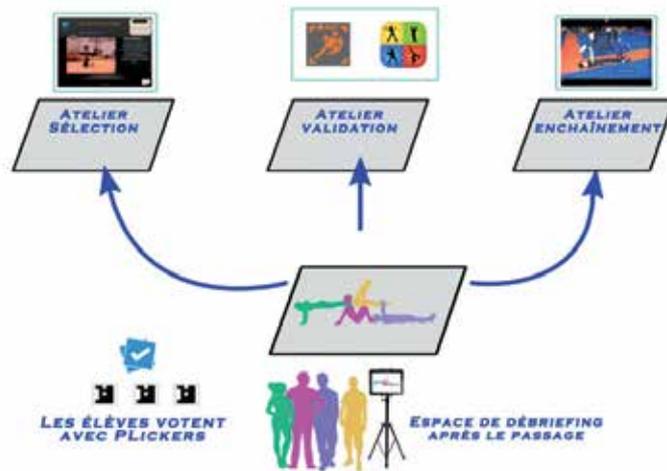
17) Disponible gratuitement sur IOS et Android.

L'application Plickers peut être utilisée afin d'optimiser le rôle des juges. Chaque élève a à sa disposition un pictogramme. Celui-ci lui est attribué nominativement. Le professeur peut ainsi avoir connaissance des réponses de chaque élève (sans pour autant les rendre publiques). Le professeur va préparer une suite de questions à choix multiples (soit des « vrai/faux, soit jusqu'à 4 propositions possibles). Les élèves orientent leur pictogramme en fonction de leur réponse. Il ne reste plus qu'à scanner les pictogrammes à l'aide de sa tablette ou de son téléphone portable pour recueillir les réponses.

### Scénario pédagogique :

En fin de séquence d'enseignement, alors que les élèves finalisent leur enchaînement, nous désirons multiplier les passages devant la classe afin d'obtenir un maximum de régulation sans pour autant à avoir à réduire leur temps de pratique. Pour ce faire, nous utilisons « Plickers » en donnant à chaque élève un pictogramme qu'il conservera à proximité de lui. Lorsque des élèves sollicitent l'avis du groupe classe, ils se signalent (utilisation d'une simple cloche, mettre une musique particulière, etc.) et réalisent leur chorégraphie dans un espace défini (ce dernier est réservé à cet usage afin que ceux présentant leur chorégraphie n'aient pas à déloger un groupe qui travaille). Les autres élèves peuvent regarder la chorégraphie présentée et donnent leur avis sans avoir à se déplacer. Les élèves se verront offrir 3 propositions afin d'orienter leurs camarades vers l'atelier le plus adapté à leur problème :

- Si les figures ne sont pas assez difficiles alors les élèves poursuivent leur travail sur « l'atelier sélection » afin d'utiliser « Acro'EPS » pour en sélectionner des nouvelles et remplacer les quelques figures trop simples.
- Si les figures ne sont pas maîtrisées, ils se dirigent vers « l'atelier validation » pour retravailler les montages et démontages à l'aide des outils de vidéo différée.
- Enfin si les enchaînements entre les figures sont trop approximatifs, ils regagnent « l'atelier enchaînement » pour améliorer leur travail à l'aide de l'application d'analyse vidéo.



Si les critères proposés ne sont pas assez précis pour certains groupes, ils peuvent en proposer de nouveau afin d'affiner encore un peu plus le diagnostic. Par exemple, un groupe veut la fluidité de son enchaînement, il donnera donc aux élèves 4 nouveaux critères pour le vote :

- Nombreuses hésitations dans l'enchaînement des figures.
- Mouvements parasites sur les phases de transitions.
- La qualité des déplacements à perfectionner.
- Manque de coordination entre les élèves.

En fonction des résultats obtenus, le professeur va orienter son intervention pour répondre aux besoins spécifiques de chaque groupe afin de leur permettre de lever les derniers obstacles existants.

Nous pouvons placer ce mode de fonctionnement dans les attentes des nouveaux programmes du collège<sup>18</sup> précisant que le juge doit donner un avis « *justifié en faisant appel à des indicateurs identifiés et débouche sur une proposition d'amélioration.* »

### Plus-value :

Les interventions des juges sont intégrées au cœur de la séance et leurs avis sont autant de pistes de travail pour les groupes. Ici les élèves s'entraident, collaborent, interagissent à la fois dans leur propre groupe mais aussi au service de la classe. De plus, ce dispositif permet d'augmenter le nombre de passages devant la classe

car il ne nécessite pas la mise en place d'un moment collectif spécifiquement dédié à cet exercice. Nous privilégions ici une « pédagogie de la maîtrise » à celle du « temps »<sup>19</sup> car les élèves passent devant leurs camarades quand ils le désirent et quand ils en ont besoin. Le statut de l'erreur est lui aussi revisité, puisque les informations données par leurs camarades orientent leurs choix et la poursuite de la séance. Ce n'est plus un jugement qui vient en fin de séance « sanctionner » ce qui a été fait pendant le temps du cours mais bien un avis qui sera le point de départ d'un nouvel apprentissage.

Une autre plus-value réside dans le fait que les élèves se corrigent sur des thématiques qui leur sont spécifiques. Aussi, l'identification de ces dernières par le groupe classe permet de gagner du temps et oriente de manière automatique les élèves vers les critères que les futurs juges soulignent comme étant insuffisants. Le professeur peut alors apporter des régulations plus précises et avec plus de rapidité au regard des conduites globales mais aussi en fonction de l'atelier sur lequel il se trouve.

Ce dispositif permet enfin aux élèves d'affiner leurs compétences de juge en multipliant les analyses chorégraphiques. Ils prennent conscience des attendus de fin de cycle de manière plus concrète. L'utilité des apprentissages est renforcée et le sens qu'ils leur donnent augmenté<sup>20</sup>.

## Conclusion

L'intégration des outils numériques dans l'enseignement repose sur la scénarisation de son utilisation par l'enseignant et les élèves. Ils apportent une plus-value aux apprentissages des élèves pour dépasser le simple statut « d'outil motivationnel ». Aussi, il paraît judicieux d'aborder le modèle SAMR de PUENTEDURA non pas comme des étapes qui traduiraient un degré de compétence chez l'enseignant, mais plutôt comme des strates qui viennent se compléter au regard des besoins du moment. Il serait contestable et prétentieux d'affirmer qu'il est possible d'être en permanence dans la « redéfinition », cela reviendrait à poursuivre un objectif inaccessible et à

décourager les plus aventureux d'entre nous. La substitution et l'augmentation ont aussi leur place à travers certaines stratégies ou procédés d'enseignement. Les plus-values sont moins marquées mais restent des apports non négligeables pour les élèves.

Il est également nécessaire de rappeler que l'intégration des outils numériques dans les séquences d'enseignement reste un moyen et non une finalité. Ainsi il serait peu judicieux de prôner des cours d'EPS « tout numérique ». La scénarisation des outils TICE nous amène à faire des choix quant aux différents temps d'utilisation de ces artefacts.

18) Site eduscol, Les fiches ressources pour l'acrosport, 2016

19) KHAN, *l'éducation réinventée*, 2013

20) DEVELAY, *donner du sens à l'école*, 1996

Mots clés : Indicateurs - savoir-nager - cycle 3 - parcours de formation



Régis FAYAUBOST, Professeur EPS Agrégé clg PICASSO Vallauris, Groupe EPIC de l'AEEPS - fayaubostregis@yahoo.fr

# Repères pour Apprendre et parcours de Formation - Enseigner et évaluer par Indicateurs

## LE « NAGEURS »

Avec la participation de Marc BERENQUIER, professeur agrégé EPS Clg PICASSO, Groupe EPIC de l'AEEPS

Et l'aide précieuse de Vincent BESCHU, professeur EPS clg PICASSO - Julie FUNEL, professeur agrégée EPS clg PICASSO

Sébastien MAIRE, professeur agrégé EPS clg PICASSO - Guislaine CARLIER et M. Jérémy DEBONNET, MNS

Frédéric HERRERA, Directeur de la Piscine de Vallauris.



Cet article se situe dans la continuité de plusieurs projets supports, tous réalisés au sein de notre établissement. Ces derniers ont servi de support à nos publications<sup>1-2</sup>. Il se positionne à la croisée de notre travail de recherche action sur les indicateurs (mené dans le cadre de notre groupe EPIC de l'AEEPS). Il a logiquement évolué et s'est enrichi des nombreuses rencontres et interventions lors des différents colloques AEEPS, conférences, réunions. Il vient naturellement s'ancrer dans les nouveaux programmes du collège, ainsi que dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

L'article que nous proposons ici pose le cadre théorique de notre réflexion. Il appellera un second volet qui présentera dans le détail les outils et indicateurs construits lors de sa mise en œuvre, ainsi que les résultats d'une année pleine de fonctionnement.

Il s'agit de propositions de terrain, situées (entendons spécifiques à nos élèves, notre contexte), mais qui se veulent le fruit de nombreux échanges, et n'auraient certainement pas pu aboutir sans les interactions avec les collègues présentés en en-tête. Je les en remercie dès ce préambule.

## 1. Genèse et continuum de notre réflexion

Celle-ci ne peut trouver cohérence qu'après avoir pris connaissance de nos travaux décrits dans les deux articles cités initialement. Pour autant, nous allons chercher à clarifier, comme nous le défendons à chaque fois, le contexte de nos propositions. Entendons par là qu'elles sont, nous l'espérons, transposables dans bon nombre d'autres établissements, **à la condition qu'elles soient adaptées au contexte local**, et que les **outils et indicateurs soient, de fait, retravaillés et adaptés**. Perdant, sinon, de leur sens et leur efficacité. Nous présentons les grandes lignes des choix faits en concertation avec l'équipe pédagogique EPS dès la rentrée 2016.

Commençons : si l'acte fondateur de nos premiers travaux fut une formation académique et un travail de réflexion sur les compétences, celui de notre cadre le « NAGEURS » fut une intervention lors du colloque « *Tous nageurs / toutes nageuses* »<sup>6</sup>. Invité comme intervenant, c'est surtout la multiplicité des interventions et des échanges qui m'ont conforté dans les choix faits et le travail par indicateurs. C'est très simple, à chaque fois, le travail par indicateur me semblait être une excellente solution aux problématiques soulevées (manque d'infrastructures, de temps, auto et co-évaluation, travail par compétences, etc.).

Les échanges très riches sur **les définitions** du savoir nager m'ont aussi amené à revisiter nos propositions, notre cadres, nos approches. A cela s'ajoute le fait que nos projets natation et non nageurs s'essouffaient. Il n'en fallait pas plus que l'arrivée des nouveaux programmes<sup>3</sup> pour les rendre caducs (nager vite / nager long). Et les ruptures qu'ils portaient (définition de la notion de compétence qui prend ses distance avec les connaissances et intègre la méthodologie, disparition des niveaux attendus, domaines), ainsi que l'omniprésence du nouveau S4C<sup>4</sup>, pour nous amener à réfléchir à de nouvelles pistes et évolutions. Nous n'écartons pas les indicateurs repris ou construits<sup>2</sup>. **Nous les faisons évoluer, nous les changeons, et les remplaçons dans une vision plus large et plus systémique de ce qu'est un nageur... et un non-nageur.**

Pour pouvoir apprécier ces évolutions, il faut avant tout comprendre les choix opérés au sein du réseau REP de notre collège, sans lesquels rien de ce qui ne suivra ne pourrait fonctionner.

## 2. Des choix forts, ambitieux

Dès la rentrée 2016, nous faisons le choix d'étendre l'organisation de notre classe NATATION (comprenant les élèves « non nageurs ») à toutes les classes de 6<sup>ème</sup>, compte tenu des multiples bénéfiques que nous en avons retirés. De fait, nous ne programmons plus natation en 5<sup>ème</sup> ni en cycle 4, mais par contre nous programmons la natation toute l'année pour toutes les classes de 6<sup>ème</sup>, afin de finaliser le travail réalisé en CM1 et CM2. Nous proposons ainsi, concrètement, un cycle curriculaire complet tels que les programmes l'entendent. Rappelons que nous travaillons de concert avec les professeurs des écoles de CM1 et CM2, à qui nous avons proposé un véritable parcours avec 10 fiches de compétences par niveau, réactualisées et adaptées au nouveau programme, et s'inspirant du travail et de la logique de notre précédent projet, déjà présenté<sup>2</sup>.

C'est donc 1 heure effective dans l'eau toute l'année pour chaque élève de 6<sup>ème</sup>. Le coût de cette organisation pourrait paraître important et donc irréaliste. Il n'en est rien car nous utilisons moins de créneaux par rapport à l'année 2015. Quant à nos conditions d'exercice, elles restent les mêmes, à savoir un bassin de 25 m et 4 lignes d'eau à disposition, 2 classes par créneau, soit

3 créneaux (+1, classe natation) de 1 h pour notre seul collège.

Il faut aussi recevoir cette modification dans le nouveau contexte des apprentissages curriculaire, ainsi que dans la priorité nationale du savoir nager<sup>5</sup> et dont la 6<sup>ème</sup> est le point d'orgue. La natation sera ainsi programmée en CM1 et CM2 (avec des cycles longs d'au moins 10 leçons de 40 à 45 minutes), et cela au détriment évidemment d'un des créneaux de cycle 3.

Pour les 2 autres heures d'EPS, nous passons à 4 périodes sur l'année, au lieu de 5 (séquence de 9 leçons), afin de respecter les rythmes et périodes des écoles primaire de notre municipalité. De permettre des activités communes, et ainsi renforcer concrètement cette liaison écoles-collège tant recherchée.

Avec la programmation annoncée ci-dessus, nous ne pouvons donc nous contenter des attendus de cycle 3 (qui devront évidemment être validés), et devons nous engager dans un nouveau projet AMBITIEUX.

- Cette ambition va s'exprimer en trois points : étendre nos exigences aux attendus de cycle 4 pour nos nageurs ayant validé celles de cycle 3, et surtout pour ceux « expert », en vert foncé de compétence. Où plaçons-nous notre



curseur? Quand s'opèrent les bascules entre le « non-acquis », le « en cours d'acquisition », etc.? Quels sont les repères pour les élèves et les enseignants d'EPS? Cet article et surtout le suivant doivent le fixer.

- Mais encore prendre en considération le « double visage » de la natation, seule activité support de 2 champs d'apprentissages, les 1 et 2. Notre volonté est de nous ancrer dans ces 2 champs d'apprentissages (CA, soit réaliser sa meilleure performance et s'adapter à un milieu incertain) et leurs enjeux respectifs, leur spécificité, leur unicité. Cela tout en assurant du lien avec TOUS les domaines du socle. Notre proposition est de travailler par « blocs », qui combineront à chaque étape une approche relevant du CA 1 et une de CA 2.
- Articuler nos propositions au croisement des caractéristiques de nos élèves, que nous refusons de placer au second plan, et des domaines du socle.

Retenons donc, à ce moment de notre argumentaire, ces notions ci-dessus qui vont organiser notre démarche.

## 3. Quels (au pluriel) « savoir-nager »

Les échanges lors de la conférence « *Tous nageurs, toutes nageuses* »<sup>6</sup> m'ont amené à faire évoluer mon approche. Les actes de cette conférence n'ayant pas encore été publiés (courant 2017), je ne m'autoriserais pas à en être le rapporteur. Pour autant, il me faut vous livrer, en tous cas tels que je les ai entendus, les faits suivants. Je précise que dans une volonté d'éclaircissement, j'ai été prendre connaissances des rapports NOYADES<sup>7</sup>, et me suis permis de recontacter certains intervenants afin de pouvoir les citer.

Entendons donc :

- Qu'il existe non pas une seule, mais une **multiplicité des définitions du savoir nager**<sup>8</sup>. Elles doivent toutes être entendues, appréhendées. Un chiffre avancé par M. LAMOTTE Axel, secrétaire général adjoint du Syndicat National Professionnel des MNS : 80 % des noyés en France sont décrits comme « nageurs » par leur entourage proche<sup>9</sup>. Mon analyse est la suivante : chacun n'a pas la même définition (un MNS, un parent, un enseignant, un pompier) selon son histoire, son niveau de compétence, de pratique, son rapport culturel à l'activité. Mais aussi chacun ne place pas le curseur au même endroit. Une définition commune nationale, par rapport à cela, prend du sens, mais est-elle connue de

tous? L'intervention de M. Gérard BASLE, du CDOS, est en ce sens édifiante : il peut « définir » la vision du « savoir nager » en fonction du cahier des charges fixé (profondeur, nombre de lignes, fosses, longueur, co-utilisation, superstructures). C'est bien la preuve que la définition n'est pas unique, puisqu'elle dépend de la pratique respectives (sportive, loisirs, plongée, apnée, plongeon, multiple) attribuée à l'outil piscine. **Je retiens donc cette idée de pluralité**, déjà développée par certains Groupes Académiques d'Innovations Pédagogiques dans les années 80.

- Les programmes scolaires retiennent une définition unique<sup>10</sup> qui doit évidemment servir de cadre national, mais qui, par définition, porte ses propres limites. Ne faudrait-il pas tenir compte, évidemment, de cette définition nationale unique, tout en l'enrichissant (et non pas la remplaçant) d'une « régionalisation » de sa définition. Entendons par là que **la définition du savoir nager doit s'enrichir d'une prise en compte du contexte local**. Par exemple, sur l'académie de Créteil, carencée en infrastructures et au public en grande difficulté sociale et scolaire, le savoir nager doit se vouloir en premier lieu « sécuritaire ». Mais dans le sud-ouest de la France, avec ses grandes plages, ses surfeurs, ses courants et ses marées, l'approche, et donc la définition,

ne sont pas les mêmes. Reprenons l'exemple, cité par M. LAMOTTE, des Baines : les gens qui se noient dans cette région ne perdent pas la vie parce qu'ils ne savent pas nager. Mais parce que les Baines peuvent les emporter jusqu'à 800 m et plus des côtes. Les personnes emportées, cherchent alors à nager à contrecourant et se noient de fatigue et d'épuisement. Car le temps moyen pour une intervention, entre le moment où la personne est emportée et le moment où le secouriste le rejoint après alerte, est de 15 minutes. Savoir nager dans cette région, c'est donc peut-être, plus qu'ailleurs, savoir nager longtemps sans reprise d'appui, qu'importe la nage. Et savoir appréhender le courant. A nous, enseignants d'EPS, de nous interroger sur **comment transposer dans le contexte scolaire ces particularités**. C'est ce que j'ai cherché à faire.

Partant de ce principe, pour moi, le **contexte local sur la Côte d'Azur** est le suivant (et j'en aurais une lecture géographique) :

- tout d'abord la proximité et facilité d'accès à **la mer**, bien sûr. Cela sous-entend des pratiques de nage, de plage mais aussi de roche (criques et grottes, sous-marines parfois), les activités nautiques avec le plan voile académique, le paddle et la marche aquatique côtière (qui

explosent en ce moment), la canoé-kayak de mer, le Jet ski et le nautisme de plaisance.

- **dans les terres**, on retrouve les piscines privées surreprésentées, les parcs aquatiques nombreux. A ce sujet, des structures identiques fleurissent ici et là en périphérie des piscines de gros campings et/ou clubs de vacances. Et enfin les piscines municipales et, plus récemment, de grosses infrastructures de communautés de communes avec les complexes multi-bassins (ex : Nautipolis).
- La Côte d'Azur, c'est enfin l'**arrière-pays** et l'eau vive (randonnée aquatique, baignade en rivière, canyoning, canoé-kayak, lacs de St-Cassien et St-Croix, gorges et tourisme).

Il faut donc prendre en compte toutes ces particularités et s'interroger sur leurs transpositions didactiques au milieu scolaire, et dans le cadre des leçons d'EPS, dans des milieux standardisés. De cela nous identifions **6 autres formes de savoir-nager** qui viennent s'ajouter à l'inconceivable vision et définition sécuritaire des programmes. Nous envisageons donc d'aborder, en plus :

- le **savoir nager longtemps** mais sans reprise d'appuis solides (comment aborder cela dans le milieu normé et standardisé d'une piscine avec petit bassin de 0.80 m ?),

- **savoir nager vite**,
- **savoir entrer dans l'eau** (variations),
- **être à l'aise sous l'eau**,
- en ce qui concerne l'**eau vive**, comme rien n'existe dans le cadre scolaire, je propose la création d'un test (TOV, Test « 0 » (eaux Vives) panique/gestion émotions, allant plus loin que le TEST PAN<sup>11</sup>, clairement insuffisant eu regard à la description ci-dessus des contraintes locales. A ce titre, un autre excellent exemple a été donné pendant la conférence : celui d'un groupe de nageurs de club (de haut niveau) qui, lors d'une sortie de fin d'année, se sont retrouvés en très grosse difficulté lors d'un canyoning. Cela peut faire réfléchir que de se dire que des nageurs, parmi ceux qui maîtrisent le mieux une ou plusieurs des définitions ci-dessus, y ont un niveau de compétences remarquable (mais dans un milieu standardisé), peuvent se retrouver tant en difficulté dans une autre forme de pratique. N'est-ce pas à l'EPS que de justement construire une compétence au savoir-nager multiple ?
- **sauvetage**, ou savoir porter secours. Appuyons, pour ce dernier point, toujours sur de la même intervention de M. LAMOTTE sur le fait suivant : le nombre de noyades, à cause

du protocole de recensement, est largement sous-estimé en France les enquêtes nationales (NOYADES 2012 et 2015) relèvent, pour la dernière, 1441 noyades et 555 (38,5 %) décès. Mais tous les cas de figures ne sont pas abordés (eau vive ?) et surtout, l'enquête ne porte que du 1<sup>er</sup> Juin au 30 Septembre ! Elle invite surtout à comparer cela aux 3461 morts sur la route en 2015 eu regard aux moyens engagés. Le savoir nager est donc une véritable préoccupation nationale. Et le sauvetage garde, de fait, une place centrale (et l'épreuve BAC actuelle peut alors être questionnée quant à sa forme).

Notre positionnement est que toutes ces visions du savoir-nager se complètent, sont systémiques, et répondent à des visions différentes du savoir-nager liées aux besoins de notre département<sup>12</sup>. Elles ne relèvent pas toutes du même niveau de compétences, **je vais donc proposer de les organiser afin d'assurer une progression sur l'année scolaire et un véritable parcours de formation**. Les indicateurs serviront alors de repères, de jalons, à la progression de l'élève et aux apprentissages.

La définition doit être revue, étendue, car elle est multiple, d'où la création du cadre de référence suivant.

## 4. Notre concept « le NAGEURS »

### 4.1 ... combine deux entrées : scolaire et ludique

Si le « S » placé derrière un singulier a pour but de provoquer une réaction, il a surtout pour but de relever la multiplicité des approches autour d'un concept commun. Comprendre ce dernier, c'est avant tout rappeler les caractéristiques de l'établissement dans lequel ce nouveau cadre a vu le jour : classé en REP, LA particularité de notre collège est, comme nous l'avons souligné<sup>2</sup> une ENORME hétérogénéité. Cela nous a amené, et c'est ici un autre enjeu de ce cadre, à associer et combiner les 7 définitions du savoir nager ci-dessus, par bloc de 2. Soit une définition plutôt scolaire, attachée à des apprentissages, souvent perçus par nos élèves comme plus contraignants. Et une autre plutôt ludique, inhabituelle, originale, ou oubliée des visions modernes de la natation (comme être à l'aise sous l'eau). Le code couleur suivant permettra de relever ci-dessous, dans notre cadre, celle que nous avons abordée de manière **SCOLAIRE (bleu)** et l'autre de manière plus **LUDIQUE (rose)**.

### 4.2 ... combine une approche de la natation issue du Champ d'Apprentissage (CA) 1 + une du Champ d'Apprentissage 2

De la même façon, le code couleur attribué au **CA1 (orange)** et au **CA2 (rouge)** permettra de comprendre cette association dans la partie suivante.

### 4.3 ... se voit attribuer une lettre comme moyen mémo-technique de retenir le cadre

Voici celui que je propose et qui nous organise, une lettre par définition du savoir nager :

**N** O repères, ou pertes des repères usuels, c'est pour moi le test eau vive TOV, que je présente plus bas.

**A** ccélérer, ou nager vite, compétence à créer et maintenir de la vitesse dans le milieu.

**G** uardian (anglais), pour distinguer cet aspect sauveteur (des autres) de se sauver (savoir nager) ci-dessous.

**E** ntrer dans l'eau.

**U** nder the sea (anglais) ou les compétences sous l'eau, subaquatiques.

**R** ésister dans le temps, ou la compétence à nager longtemps sans reprise d'appui solide.

**S** e sauver, ou survivre, qui relève bien entendu du savoir nager des programmes.

### 4.4 ... formalise un parcours de formation via des blocs de travail

Parmi nos 7 définitions du savoir nager, nous avons volontairement isolé, et positionné en premier, le savoir-nager des programmes. Il constitue à lui seul le premier bloc (seule exception à notre cadre), et ce pour plusieurs raisons : lui donner toute son importance comme parfaite expression du socle commun, mettre en avant son importance première quel que soit l'établissement, répondre aux différents textes officiels et programmes et à l'obligation de validation du savoir nager en fin de cycle 3. Mais aussi car, dans notre projet natation, tous les non nageurs sont répartis dans la classe natation. De fait, nous ne retrouvons plus de

non nageurs dans toutes les classes de 6ème standard. Ce bloc 1 doit donc être validé, pour ces classes-ci s'entend, dès les toutes premières leçons. Et permettre, de facto, de passer assez rapidement au bloc 2 de travail.

Comment sont donc constitués les blocs suivants 2, 3 et 4 d'apprentissage ?

- BLOC 1 = savoir nager
- BLOC 2 = entrée et nager vite
- BLOC 3 = subaquatique et nager long
- BLOC 4 = test panique eau vive et sauvetage

Les blocs s'organisent comme ci suit et trouve leur cohérence par rapport aux différentes entrées **SCOLAIRE** et **LUDIQUE** de notre public :

- BLOC 1 = S = savoir nager
- BLOC 2 = E + A
- BLOC 3 = R + U
- BLOC 4 = N + G

Ce qui correspond à la même organisation lorsque l'on se met en cohérence avec les entrées des **CA1** et **CA2** :

- BLOC 1 = S = savoir nager
- BLOC 2 = E + A
- BLOC 3 = R + U
- BLOC 4 = N + G

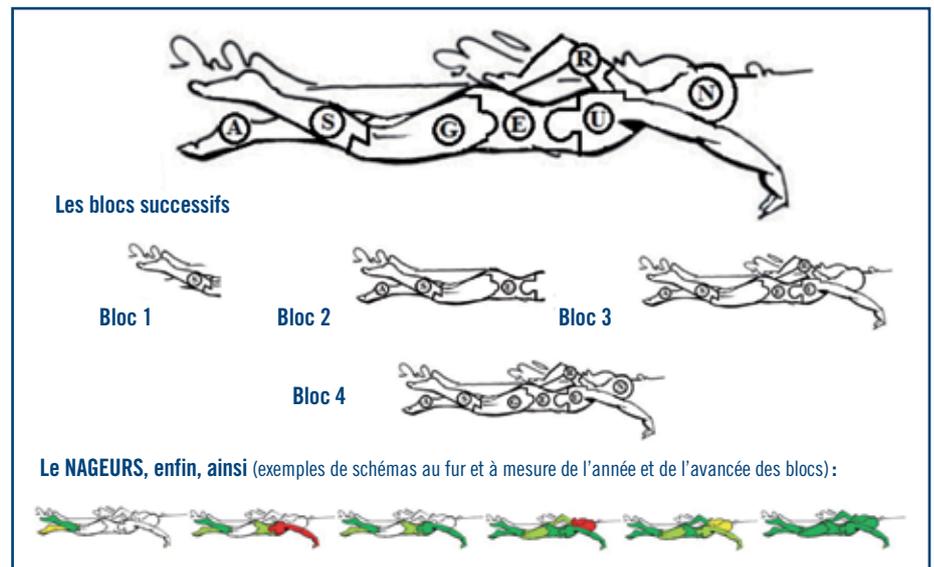
Les différents savoir-nager sont donc appairés, et travaillés par bloc. Car, dernière propriété, **ils se complètent** dans notre logique de progression. Entendons que, dans la logique des programmes 2016, ces différents savoir-nager sont en quelques sortes inter... définitions, s'enrichissent l'une et l'autre. Par exemple, les travaux d'alignement, de gainage, travaillés prioritairement lors des « entrées dans l'eau », sont transversaux et serviront à la validation de la compétence nager vite. Et inversement, le travail sur l'action dynamique des jambes, le maintien de la tête dans l'axe, abordés en nager vite, serviront aux apprentissages de la compétence à entrer dans l'eau.

La validation des blocs se fait par compétences via le système de couleurs usuelles (rouge, jaune, vert, vert foncé)  validant les niveaux respectifs non acquis, en cours d'acquisition, acquis et expert/vers niveau suivant. L'avancée dans l'année se fait alors comme ci suit : un élève ayant validé les 2 définitions du bloc (vert clair minimum) se voit soit ouvert le bloc suivant, soit proposer d'aller vers l'excellence et la validation en vert foncé. Le cas échéant, il pourra y revenir plus tard dans l'année. Ce système par bloc ouvre à la différenciation pédagogique, à l'individualisation des parcours, à la liberté des entrées faites à l'enseignant en fonction des profils de classe. L'objectif annoncé et d'avoir un maximum d'élèves, à la fin de l'année, ayant leur **NAGEURS dont les 7 pièces du puzzle sont en vert clair au minimum**, vert foncé pour les tout meilleurs.

### 4.5 ... synthétise l'avancée du parcours de formation via un schéma qui regroupe les 7 définitions de notre cadre

En effet, de la même façon qu'une lettre est attribuée à chaque définition du savoir nager, nous attribuons une des 7 parties du corps de notre nageur. Il suffira donc de renseigner l'avancement des validations des compétences au fur et à mesure du parcours lors de l'année, pour que l'élève trouve ses repères sur le chemin parcouru et le chemin restant à parcourir. Le choix a été fait d'attribuer la partie du corps mobilisée qui correspond à « la montagne à franchir » prioritaire dans les apprentissages de chaque savoir nager : par exemple les jambes pour le nager vite, la tête pour le TOV (gestion des émotions par le cortex), les bras pour l'amplitude fréquence du nager long, le cœur pour le subaquatique, les cuisses pour le sauvetage. Cela permet, lors de la présentation aux élèves, de donner du sens et de faire un focus d'emblée sur ce qui sera probablement le « fil rouge » du savoir-nager travaillé.

Notre NAGEURS se décompose alors ainsi :



Précisons que nous sommes en train de travailler en équipe, et avec l'aide de collègues membres du groupe ressource numérique académique, sur un tableur Excel qui présentera, sur demande, à chaque élève l'état de son « NAGEURS ». Et, parallèlement, cherchons à élaborer une application qui permettra d'utiliser l'outil tablette, bien mieux adapté au contexte piscine.

L'ensemble de ces compétences validées le « **NAGEURS** », avec une vision (cf schéma) systémique, mais aussi constructiviste, de type « puzzle ».

### 4.6 ... utilise les indicateurs, vecteurs de la compétence

Deux professeurs EPS sur les 6 que compte l'équipe sont membres actifs de groupe EPIC de l'AEEPS. De fait, et comme les autres collègues y sont sensibilisés (au point de produire sous cette forme dans le projet EPS), le travail par indicateurs de compétences est omniprésent et viendra colorer les propositions et évaluations communes. L'équipe est soudée, nous travaillons ensemble et évaluons avec des outils communs, par indicateurs dans presque toutes les APSA programmées.

Je me contenterai ici d'énumérer (le détail ainsi que les résultats seront présentés dans un second article) les **indicateurs** de notre cadre. Rappelons que les indicateurs, tels que définis par le groupe EPIC, sont d'ordre quantitatif et révèlent par là-même le qualitatif<sup>13</sup>. Ils sont aujourd'hui, à nos yeux, **de véritables vecteurs de compétence**<sup>14</sup>. Dans le sens où ils orientent les élèves (et les enseignants) vers la compétence attendue en les guidant, leur montrant comment l'atteindre, la direction à suivre. Mais aussi en opérationnalisant les

priorités choisies, en symbolisant un mouvement (d'une compétence qui se construit) et une force, à savoir ce que les élèves savent déjà faire.

Notons :

**BLOC 1** : Pour le savoir nager des programmes : TEST du savoir nager.

**BLOC 2** : Pour le nager vite, **Indice Technique** (de Verger, IT = Cb + temps en secondes (15)) avec les repères de passages revisités eu regard aux bilans du précédent projet (acquis à IT = 66).

Pour les entrées dans l'eau, création du **4x4+1** (4 entrées dans l'eau différentes, 4 frites à atteindre en sortie à 3, 4, 5 et 6 m + 1 bonus à chaque fois si aucune déformation à l'entrée dans l'eau).

**BLOC 3 :** Pour le nager longtemps, remplacement du 12001 par le « 15 »00 (prononcer quinze cents = en 6 minutes, 15 x 20 m avec 0 arrêt et 0 reprise d'appui solide), correspondant à 300 m, soit la distance aux bouées délimitant la zone de baignade en mer, circuit continu sur 2 lignes d'eau.

Pour le subaquatique, création du 25/2/4, épreuve ludique en relais de 2 sur 25 m et 4 passages obligatoires.

**BLOC 4 :** Pour le TOV, DERC (dispositif d'éva-

luation révélateur de la compétence<sup>13</sup>) = en moyenne profondeur et avec un masque fumé sur les yeux, entrée surélevée en bascule arrière, suivie de 2 rotations arrières sous l'eau (-1 m) pour générer une perte des repères. Retrouver et garder son calme, expirer pour trouver la surface garce à la direction des bulles, remonter, rencontrer un obstacle (tapis de sol surélevé par des frites placées dessous dans la longueur et tenues par des ceintures de natation), palper pour reprendre de l'air visage immergé, puis trouver sa

sortie. Là, sentir un jet d'eau, garder son calme en ayant le visage aspergé, sentir le sens de l'eau et aller dedans au lieu de lutter contre sur une courte distance de 3 m... flotter sur le dos, en étoile de mer, 10 secondes, en récupérant. **Indicateur en cours de formalisation.**

Pour le sauvetage, indicateur **en cours de formalisation.**

Notons que chaque indicateur vous sera proposé avec son Dispositif d'Évaluation Révélateur de la Compétence, ou DERC<sup>13</sup>.

## 5. Repenser un référentiel commun à tous les savoir-nager

Jusqu'à ce jour, la plupart des cadres de référence, des matrices, sont centrés prioritairement sur le nageur (CATTEAU, REPI, VANLERBEGHE PIROG), son niveau technique (FFN), ses conduites motrices typiques (UBALDI). Elles sont brillantes, nous organisent, mais ne nous permettaient pas de coller à notre définition élargie du NAGEURS, bloquant à un moment ou un autre. Notre volonté a donc été de formaliser un autre cadre de référence, qui correspondrait à notre approche (plus proche des enjeux écologiques du CA2 c'est certain) et serait adapté aux 7 savoir-nager que nous avons définis.

Il pourrait alors être original et intéressant de **ne pas se focaliser sur le seul (non) nageur, mais bien sur la relation entre ce dernier et le milieu aquatique/subaquatique.** On aurait alors une vision nouvelle de ce rapport entre les deux, en ne considérant plus l'homme comme un simple terrien, qui chercherait, au fur et à mesure de ses apprentissages, à se rapprocher plus ou moins du poisson (cf les niveaux FFN, têtard, triton, grenouille, dauphins de couleurs). **Envisageons plutôt deux entités qui se rencontrent**, et donc les interactions peuvent générer du danger ou, à l'opposé, du bien-être (cf pratiques de relaxation, natation d'entretien, apnéistes et ivresse des profon- deurs).

**Notre proposition serait alors la suivante :**

- **les deux entités se rejettent = REJET.** L'eau rejette le nageur, ne lui permettant pas de se

déplacer, de prendre du plaisir, le contraignant. Mais aussi le nageur rejette le milieu aquatique : peur, refus d'aller dans / sous l'eau, de se mouiller le visage. Les deux entités ne se rencontrent pas, ne s'adaptent pas. **Compétence non acquise, rouge sur les différentes définitions** ■■■.

- **les deux entités commencent à interagir, mais cela a un coût**, des freins puissants apparaissent. On parle alors d'une phase de **COMBAT.** L'eau et le nageur interagissent mais le milieu offre une énorme résistance (à l'avancement, à l'immersion), résistance que l'on retrouve chez le nageur qui doit s'employer dans de large mesure pour s'intégrer au milieu, avec un coût (énergétique, émotionnel, etc) énorme. C'est à cette étape que généralement des « béquilles » sont mises en place (bouées, frites, masques, palmes, tuba) du côté du nageur, et que le milieu n'est que très partiellement envisagé (nager sur de courte distance, vite, surnager). Et pourquoi alors ne pas envisager différemment cette étape : flotter longtemps, découvrir le fond et y jouer, y faire des choses, entrer dans ce milieu de façon ludique, originale, etc. Le plongeon canard de R. Catteau en est un autre exemple. **Compétence en cours d'acquisition et jaune sur les différentes définitions** ■■■. Des notions d'énergie et d'inertie traversent cette étape, et une attention particulière doit être portée à un critère majeur : la déformation (du milieu, du nageur) comme révélateur prioritaire.

- **L'étape suivante est celle de la bascule**, puisque les deux entités vont s'**APPRIVOISER.** L'une aide l'autre dans un sain aller-retour, du plaisir, une connexion s'est organisée, et si le nageur tire bénéfice du milieu, le milieu tire aussi bénéfice du nageur en étant moins contraint, donc plus naturel, plus proche de son état originel. Le milieu est appréhendé. Les béquilles ne sont plus nécessaires, toutes les dimensions, définitions, peuvent être envisagées car **les principes du milieu sont compris, intégrés (pas toujours maîtrisés) par le nageur.** Et le milieu l'absorbe, l'englobe, le porte. **Vert clair et compétences acquises** ■■■, c'est l'étape recherchée dans le scolaire et dans notre progression, mais dans toutes les dimensions de la définition.

- **enfin, la dernière étape est celle de la SYMBIOSE.** Elle a certes des limites organiques naturelles, mais nous connaissons tous ces nageurs qui sont incroyablement à l'aise dans le milieu, et ce quel que soit la forme qu'il prend. Le dépassement peut alors s'envisager, et semble aujourd'hui sans fin, si ce n'est les limites physiologiques. L'homme nagera toujours plus longtemps, plus vite, plus profond, plongera de toujours plus haut. Le milieu est tellement appréhendé que gérer et aider (sauver) les autres devient possible. **On a dépassé les compétences attendues et basculons vert le niveau supérieur, expert, vert foncé pour les compétences** ■■■.

## 6. En lien direct avec le S4C et les programmes collègue (bo 26/11/2015)

Le NAGEURS traverse et développe les 5 compétences générales et donc les 5 domaines du socle au cycle 3. Nous reprendrons en **italique, gras et noir** directement les passages des programmes EPS de cycle 3.

- **COMPÉTENCE GÉNÉRALE 1 :** le NAGEURS **développe la motricité** et apprend (à l'élève) à s'exprimer avec cette approche multidéfinitions qui visera une motricité élargie dans le milieu. Et de par les interactions engendrées par

les tâches complexes et les rôles sociaux (cf IT, « 15 »00, sauvetage). Il envisage le langage à la fois dans sa forme verbo-linguistique, mais développe aussi un langage commun **du corps**, en focalisant le regard des observateurs sur le fondamental, formalisé dans les indicateurs entre autre. Un corps aligné (tête bassin chevilles), des bulles, sont autant de formes de communication nageur/observateur/enseignant. Le travail par indicateurs et la différenciation/individuali-

sation qu'il permet mobilise l'intégralité **des différentes ressources pour agir avec son corps.** La multiplicité des approches oblige à **adapter sa motricité à cet environnement varié** et inhabituel avec différents angles d'attaque, et pas seulement une approche sportive de performance. Le NAGEURS favorise donc la validation du domaine 1 du socle.

- **CG2 :** l'omniprésence des indicateurs (tels que définis par le cadre du groupe EPIC de

l'AEEPS<sup>13</sup>), le dessin de synthèse du NAGEURS et la formalisation des DERC sont idéales pour permettre aux élèves *de s'approprier seul, ou à plusieurs* (rôles sociaux, tâches complexes) *par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre*. Apprendre par essai-erreur en utilisant les effets de son action lors des échanges ou bien par l'analyse des indicateurs. Mais aussi *apprendre à planifier son action avant de la réaliser* grâce à une évaluation tout au long du cycle lors du passage dans la grande boucle (J.-I. UBALDI<sup>16</sup>), et par les dimensions formatives, formatrices des outils mis à disposition (cf travail par cible de l'IT).

Ce qui est notable avec les indicateurs reste que cette méthodologie ne nécessite pas obligatoirement la présence de l'enseignant. Le NAGEURS favorise donc la validation du domaine 2 du socle.

• **CG3:** Il permet de vivre en acte *le partage des règles* dans leur définition au sens large (règles de sécurité lors des entrées dans l'eau, règles de fonctionnement sur le nager long sans reprise d'appui « 15 »00, règles d'or sur le sauvetage et IT, règles de survie sur le test panique). De par le parti pris des tâches complexes, seules permettant l'expression de la compétence attendue, les principes expliqués ci-dessus nécessitent que les élèves *assument les rôles et les responsabilités pour apprendre à vivre ensemble*. Mais cela se fait « en acte », et se pose comme une réelle dépendance (sans mes camarades, dans leurs rôles spécifiques de juge, coach et secrétaire, sur le « 15 »00 par exemple, je n'ai pas de retour sur la compétence attendue). Cette dépendance pourrait être perçue comme une faille. Elle est pour nous centrale car nous sommes en REP, mais elle ouvre surtout à toutes les dimensions de repères, de connaissances sur soi, attendus par les nouveaux programmes. La comparaison des « différents chemins » pour valider la compétence attendues (exemple sur l'IT, certains plus rapides grâce aux battements, d'autres plus efficace en coups de bras grâce à un excellent plongeon ou une meilleure ampli-

tude) sont pour moi le meilleur moyen d'*accepter et prendre en considération toutes les différences interindividuelles au sein d'un groupe* sans obligatoirement les hiérarchiser.

Le NAGEURS favorise donc la validation du domaine 3 du socle.

• **CG4:** *Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière* peut prendre une dimension originale avec la pratique de la natation proposée sur l'année, ce qui n'est pas habituel en EPS. Et permettre, à moyen terme, de concrètement travailler sur la notion de *bien-être*, dans ce milieu aquatique, en répondant ainsi aux enjeux du champ d'apprentissage 2. Le travail sur toutes les définitions proposées du savoir-nager ouvrant la perspective de développer ce sentiment dans une ou plusieurs approches, ce qui n'est pas possible avec une entrée et une définition unique, qui ne satisferait, à coup sûr, pas tous les élèves.

En lien avec la CG2 et les méthodes de travail que nous proposons, le travail par indicateurs, et ses repères, auto référencés sont de pertinents outils pour permettre à l'élève de mieux se connaître et de *ne pas se mettre en danger par un engagement physique dont l'intensité excède ses qualités physiques*.

Le NAGEURS favorise ainsi la validation du domaine 4 du socle.

• **CG5:** Enfin, dans le but de *s'approprier une culture physique sportive*, notre approche plurielle du savoir nager va non seulement permettre d'étendre la variété des activités découvertes liées à la natation, et donc d'élargir le C majuscule de l'aspect Culturel de cette compétence. Mais aussi de répondre aux spécificités locales du savoir-nager, et donc aux particularités de notre académie.

Le NAGEURS favorise ainsi la validation du domaine 5 du socle.

Tel que présenté, notre projet natation et notre cadre NAGEURS formalisent un *véri- table parcours de formation équilibré et*

*progressif, adapté aux caractéristiques des élèves, aux capacités des matériels et équipements disponibles, aux ressources humaines mobilisables*. Les indicateurs *permettent d'identifier les effets immédiats de leurs actions* aux élèves, le *temps de pratique sur l'année* est conséquent sans phagocyté les autres champs d'apprentissages (grâce à notre approche CA1 + CA2 sur une même activité). *La coopération entre les professeurs du premier et second degré* est donc concrète commune, et témoigne de notre appréhension du *savoir-nager comme priorité nationale*. Nous nous positionnons pleinement dans un choix fort et ambitieux d'équipe de faire converger toutes nos forces, notre travail et nos moyens sur cet apprentissage lors du cycle 3 (de consolidation). *En enseignant la natation sur chaque année du cycle* puisque nous avons rendu cela possible, tout en opérationnalisant *cet objectif des classes de CM1, CM2 et 6<sup>ème</sup>5, validant en 6<sup>ème</sup>*, mais grâce au travail collectif de tous enseignants du cycle 3, *l'ASSN*.

Quant aux liens avec les compétences attendues de fin de cycle 3, tant du champ d'apprentissage 1 que 2, nous ne les détaillerons pas tant ils sont évidents. Retenons quelques singularités qui ont cependant attiré notre attention et correspondent parfaitement avec notre cadre: la multitude des dimensions dans le dépassement de soi (plus vite, plus longtemps, plus haut, plus loin), les notions d'enchaînement et de combinaison, la place et l'importance des repères en CA1. La notion de parcours, l'adaptation du déplacement sans appréhension et la connaissance du milieu en CA2.

Voilà qui conclut la présentation du cadre théorique de notre conception du « NAGEURS ». Nous vous donnons rendez-vous dans quelques mois pour une présentation détaillée des indicateurs définitifs retenus après un an complet d'expérimentation par l'ensemble des 6 membres de l'équipe EPS auprès des plus de 150 élèves de la cohorte de 6<sup>ème</sup>.



## BIBLIOGRAPHIE & RÉFÉRENCES

- 1/ Enseigner et évaluer les compétences, réflexion sur les tâches complexes et indicateurs : le «12001» et le «18001» en nager long (R. FAYAUBOST et M. BERENGUIER), Revue « Enseigner l'EPS », AEEPS, n° 262.
- 2/ Les indicateurs au service des apprentissages par compétences en EPS: Analyse et impact au sein du projet natation du REP du collège P. PICASSO, « L'observation et l'évaluation au service des progrès des élèves en EPS », actes de la biennale AEEPS Octobre 2015, DOSSIER n°2 de l'AEEPS.
- 3/ Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4), Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015.
- 4/ Le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture de la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École de la République.
- 5/ Évaluation et Attestation scolaire «savoir-nager», arrêté du 09 Juillet 2015.
- 6/ Colloque SNEP / MAIF « Tous nageurs / toutes nageuses », Créteil, Avril 2016.
- 7/ Enquête NOYADES 2015, Synthèse, 1<sup>er</sup> juin - 30 septembre 2015.
- 8/ Idées développée dans « *Manuels de Natation* », Potdevin et Pelayo, ed. Amphora, 2012.
- 9/ Pour synthétiser l'analyse des rapports NOYADES de l'INVS
- 10/ Définition du savoir-nager comme ci-suit : « *parcours à réaliser en continuité, sans reprise d'appuis au bord du bassin et sans lunettes : à partir du bord de la piscine, entrer dans l'eau en chute arrière, se déplacer sur une distance de 3.50 m en direction de l'obstacle, (le) franchir en immersion complète sur une distance de 1.50 m, se déplacer sur le ventre sur une distance de 15 m, au cours de ce déplacement au signal sonore réaliser un surplace vertical pendant 15" puis reprendre son déplacement pour terminer la distance, faire demi-tour sans reprise d'appuis et passer en position dorsale, se déplacer sur le dos sur une distance de 15 m, au cours de ce déplacement au signal sonore réaliser un surplace en position horizontale dorsale pendant 15", se retourner sur le ventre pour franchir à nouveau l'obstacle et revenir au point de départ* », arrêté du 09 Juillet 2015.
- 11/ Référence juridique: Arrêté du 20 juin 2003 modifié par l'arrêté du 3 juin 2004.
- 12/ Même si un regard historique critique nous ferait remarquer que ces sept définitions étaient plus ou moins déjà toutes présentes dans la leçon de natation de G. Hébert en 1907.
- 13/ Dispositif d'Évaluation Révélateur de la Compétence, « *L'évaluation par indicateurs de compétence, un outil au service de la réussite pour tous* » - D. Rossi, W. Rössli, J. Gibon - Revue Enseigner l'EPS N° 268, Janvier 2016.
- 14/ Vecteur au sens large, extrapolation des « vecteurs d'interaction » d'Anthony Van De Kerkhove, Couvert David et Duballet Vincent, *la co-observation et la co-évaluation au centre de la pédagogie coopérative en EPS*, « L'observation et l'évaluation au service des progrès des élèves en EPS », actes de la biennale AEEPS Octobre 2015, DOSSIER n° 2 de l'AEEPS.
- 15/ Michel Verger, 1998, *l'Indicateur Technique de nage*, Revue EPS, n°269, reprenant l'Indice de Nage de Costil (1985).
- 16/ J.-L. Ubaldi, « *faut-il savoir nager ou nager pour savoir ?* », revue Contre-pieds n° 7.

### L'adhésion à l'AE-EPS



- PERMET la participation aux événements organisés par les « Régionales » ou la « Nationale » (conférences, journées ou stages d'initiation ou perfectionnement technique et/ou pédagogique, manifestations culturelles, voyages...)
- COMPREND l'abonnement à la revue de l'AE-EPS « *Enseigner l'EPS* » 3 numéros par an (octobre, janvier, avril) en version papier ET électronique. (Attention : si l'adhésion est prise après le 31 décembre, seule la version électronique est transmise)
- DONNE ACCÈS à **25 téléchargements gratuits** pour :
  - Les numéros de la revue parus dans l'année.
  - Les articles du fonds documentaire\*. Ce dernier comprend :
    - Les articles des numéros de la revue de l'AE-EPS (*Hyper-EPS* et *Enseigner l'EPS*), depuis 1990 (à partir du n° 167).
    - Les chapitres d'ouvrages : - *Éducation Physique Scolaire, Personne et Société*
    - Cahiers de la collection CEDREPS n<sup>os</sup> 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13 et 14
    - Ouvrages de la collection *Journées « Debeyre »* n<sup>os</sup> 1, 2 et 3
    - Dossier n° 1 Enseigner l'EPS : « *La leçon en question* »
- PERMET DE BÉNÉFICIER d'un **quota supplémentaire de 50 téléchargements pour 25 €**
- INCLUT (selon votre souhait) **le suivi des informations de la vie professionnelle et/ou de l'AE-EPS** sur votre messagerie @
- OFFRE **des tarifs préférentiels à la revue STAPS et aux éditions de la Revue EPS** sous présentation aux éditeurs correspondants de la carte d'adhérent à l'AE-EPS.

——— **POUR ADHÉRER: <http://adherer.aeeps.org>** ———

\* L'accès au fonds documentaire est aussi possible grâce à un abonnement « web partagé ». Il donne droit à **100 téléchargements** et peut être souscrit par un établissement (collège, lycée, établissements universitaires...). Dans ce cas, la connexion au site se fait par un identifiant partagé par les bénéficiaires. Bon de commande administratif accepté. Ouverture des droits dès règlement de facture.

Contact : [chantalle.mathieu@aeeps.org](mailto:chantalle.mathieu@aeeps.org)

Mots clés : volley-ball - déplacements - match

Julien METZLER, professeur EPS - LP J.M Jacquard Oullins (69) - Membre du groupe CEDREPS Rhône- [julien.metzler@free.fr](mailto:julien.metzler@free.fr)

# Volley-ball : supprimer les conduites statiques



 Documents complémentaires sur le site.

L'objectif de cet article est de contribuer à apporter des réponses à un problème professionnel récurrent dans l'enseignement du volley-ball : l'immobilité des élèves les plus débutants. Les propositions suivantes ont fait l'objet d'un stage de formation continue dans l'académie de Lyon, durant l'année scolaire 2016-2017. Elles s'adressent aux élèves du cycle 3 (plutôt les classes de 6<sup>ème</sup>). Mais elles peuvent tout aussi bien concerner des élèves du cycle 4, voire même du lycée général ou professionnel.

## Introduction

**Analyse du jeu et de la motricité des élèves les plus débutants :**  
« Ils (ou elles) s'ennuient, ne jouent pas, ne bougent pas, ne progressent pas ! »

L'observation de nombreux élèves en volley-ball fait apparaître l'activité comme une succession d'actions individuelles stoppant le jeu.

Le service est raté. Puis le service est gagnant (Il tombe au sol sans être touché par un joueur). L'engagement suivant est gagnant, il n'a pas été renvoyé par l'adversaire. Dans le meilleur des cas, le service est renvoyé en une touche de balle dans la zone centre-avant du terrain adverse, et l'échange s'arrête rapidement.

L'organisation des élèves débutants en situation témoigne d'un rapport à un projet d'action individuel et immédiat. Ils réagissent tardivement à l'envoi,

parfois par peur de se faire mal au contact du ballon. Ils attendent que le ballon vienne vers eux, sont immobiles, ou réalisent un déplacement très réduit vers le ballon. Lorsqu'ils se déplacent, ils s'orientent le plus souvent par rapport au ballon arrivant et restent dans l'espace de jeu occupé à la fin de leur intervention.

Certains d'entre eux semblent ne pas saisir les buts essentiels du jeu et paraissent vivre une pratique sans émotions positives, sans plaisir, sans dépense physique...

**Dès lors, trois objectifs de natures variées semblent inéluctables :**

1. Faire bouger et se dépenser
2. Procurer des émotions positives
3. Permettre de progresser en volley-ball

## Activité de l'enseignant

Nous développons ci-après quelques principes pour concevoir et mettre en œuvre l'enseignement.

### 1. Cibler les objets d'enseignement (O.E) prioritaires

Qu'est-ce qui va permettre un progrès décisif de l'élève dans la pratique ? C'est sur ce point que doit porter, en premier lieu, l'activité de l'enseignant. A ce stade, nous avons retenu deux objets d'enseignements.

**O.E 1 (défensif) : Le déplacement pour empêcher le ballon de tomber au sol.**

Il s'agit du problème principal en volley-ball ! Il faut tout mettre en œuvre pour empêcher le ballon de tomber dans son propre camp. Le dispositif pédagogique et didactique créé par l'enseignant doit permettre, à tous les élèves, d'entrer dans une activité authentique de volleyeur, avec une motricité spécifique, des intentions tactiques et la coordination des rôles liés à la pratique (réceptionneur, non réceptionneur, relayeur, etc). Quelques contenus propres à cet objet d'enseignement sont détaillés dans le tableau 1.

**O.E 2 (offensif) : le renvoi du ballon, seul ou à deux, par la frappe à 10 doigts, pour exploiter la profondeur du terrain.**

La frappe à 10 doigts est la technique prioritaire de renvoi et de réception à transmettre. Cette technique a l'avantage, et ce, à tous les niveaux de jeu (du débutant à l'expert) de permettre davantage de précision, de réduire les angles du serveur, et de favoriser un enchaînement d'action vers le filet. Le nouveau pouvoir moteur acquis, doit permettre d'être plus efficace dans l'attaque de la cible adverse. Il conditionne aussi la nécessité de développer un jeu collectif. Car, lorsque le ballon est en zone arrière, le joueur ne peut pas attaquer seul. Il doit donc faire progresser le ballon vers l'avant pour un partenaire.

Contenus principaux	OE1 : Le déplacement	OE2 : La frappe à 10 doigts
<b>Connaissances</b>	Prise d'information rapide, tête relevée, dès l'envoi du ballon (ou avant l'envoi).	Savoir que la frappe à 10 doigts est la technique privilégiée, et que la zone arrière est la plus défavorable pour l'adversaire.
<b>Capacités</b>	Appui pointe de pied, sautilllements, bras fléchis, prêt à courir et intervenir sur la balle. Orienter ses appuis et ses surfaces de frappe vers la zone à atteindre.	Orienter ses appuis et ses surfaces de frappe vers la zone à atteindre. Pousser avec les jambes. Donner du temps à un partenaire par des balles hautes / priver de temps l'adversaire par des balles tendues.
<b>Attitude</b>	Etre disponible mentalement et physiquement pour réagir très rapidement tel un « chat prêt à bondir ».	Se déterminer très tôt receptriceur ou non receptriceur. Suppléer son partenaire.

## 2. Considérer la situation de match comme la situation de première importance dans le temps scolaire

Le match est la situation de première importance, à la fois d'un point de vue quantitatif et qualitatif. Qualitativement, c'est la situation dans laquelle l'élève joue, se situe, se transforme et est évalué. Il s'agit donc de passer d'une démarche consistant à « apprendre puis jouer », à une démarche consistant à « jouer pour apprendre ».

Quantitativement, le match doit occuper la majeure partie d'une leçon et du cycle.

Pour parvenir à ces objectifs, le match doit cependant permettre le jeu et être porteur d'enjeu.

## 3. Pour permettre le jeu : renforcer règlementairement les pouvoirs de la défense

L'aménagement du service et l'autorisation du blocage du ballon en 1ère touche de balle doivent être compris dans un souci d'équilibre du rapport de force attaque/défense. Ces règles permettent de favoriser les échanges. (La mise en place d'un filet haut pourrait aussi aller dans ce sens.)

## 4. Pour créer de l'enjeu : proposer des contrats dans le jeu

Certes le gain du match doit être valorisé sur la défaite. Car le sens des activités de coopération et d'opposition consiste à faire basculer le score en faveur de son équipe. Cela doit permettre aux élèves de rentrer dans un projet d'action. Mais l'enseignant doit aussi orienter l'activité des élèves vers un projet technique ou un projet d'entraînement. Nous préconisons donc, dans les situations de match, l'utilisation de points bonus et de contrats en relation aux objets d'enseignement visés. Ces contrats doivent être collectifs, exigeants, adaptés et valorisants. A ce niveau de jeu, ils portent sur le nombre de ballons non touchés en défense (en relation à l'O.E 1) et sur le nombre de ballons gagnants en zone arrière (en relation à l'O.E 2).

## 5. Mettre en avant des valeurs collectives et émancipatrices

Des valeurs collectives et citoyennes sont intégrées dans les situations proposées. Une rotation aux rôles moteurs et sociaux est prévue. Les interactions ainsi que les verbalisations sont organisées de façon démocratique. Le fair-play est appris et évalué. Les contrats sont fixés et obtenus en équipe.

En outre, l'enseignant doit être « vigilant » sur les formes de groupement et la constitution des équipes. Nous considérons que les groupes affinitaires ne sont pas propices aux apprentissages. Conscient des effets néfastes des groupes de niveau sur l'estime de soi, il nous semble important de varier les formes de groupement tout au long du cycle. Certes, les groupes de niveaux sont utiles en fin de cycle pour évaluer. Toutefois, des formes de groupement hétérogènes, mixtes et non affinitaires, doivent être utilisés en cours de cycle pour travailler sur le « vivre et le jouer ensemble ». Pour les mêmes raisons, le tutorat et les dyades dissymétriques présentent un intérêt à être utilisés en situation d'exercice.

## 6. Laisser une place à l'autodétermination

En lien avec le domaine 2 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, il faut permettre aux élèves de faire un projet et d'analyser si celui-ci est lucide. Aussi proposons-nous, différents règlements de jeu, plus ou moins difficiles. Les élèves choisissent alors celui qui leur apparaît comme le plus adapté à leurs ressources. Deux équipes jouant l'une contre l'autre, peuvent avoir un règlement différent. La réalisation ou non des contrats permet d'analyser si le choix est judicieux. (Voir la situation proposée en fin de cycle).

## 7. Imposer des enchainements d'action

Le règlement de jeu peut imposer des déplacements avant ou après la frappe de balle. Dans la situation 1, proposée en début de cycle, les

joueurs doivent aller toucher une marque au sol sur l'avant de leur demi terrain après chaque renvoi. La position du plot, en zone avant, amène le porteur du ballon à essayer d'exploiter la profondeur du terrain (en alternant jeu long et jeu court à « contre-pied »). Il oblige, par ailleurs, l'élève en défense à réaliser un déplacement en reculant avec la tête relevée, ce qui s'avère difficile, mais typique du volleyeur. Ainsi, est favorisée l'automatisation d'un déplacement avant et après la frappe.

## 8. Concevoir des situations d'exercices pour s'entraîner à se déplacer vers le ballon

Une observation de nombreuses leçons de volley-ball montre que, beaucoup d'enseignants, font travailler des techniques de renvoi ou de conservation du ballon, à partir d'un envoi sur le joueur. Or, en match, le ballon arrive rarement sur le joueur... Il faut donc demander aux « élèves entraîneurs » d'envoyer le ballon où ne se trouve pas le joueur. Deux exercices de remédiations sont présentés ci-après.

## 9. Profiter des temps d'échauffement pour faire des jeux qui développent la vitesse de réaction et la vitesse de déplacements

L'échauffement peut constituer un temps pour l'apprentissage de déplacements spécifiques au volley-ball. En ce sens, il s'agit de développer une motricité jambes fléchies, en appui sur la pointe des pieds, qui permet de réagir très rapidement dans une direction inconnue. De nombreuses situations ludiques (en duel, en relais) peuvent être mises en place avec les élèves.

## 10. Guider l'apprentissage en situation

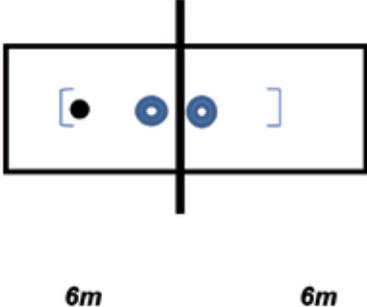
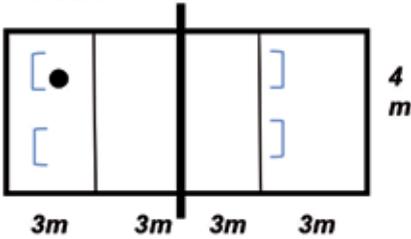
Il nous semble important de souligner le rôle du professeur dans les situations proposées afin de favoriser les apprentissages des élèves. La mise en place de temps d'échanges et de

« débats d'idées » tout au long du cycle, où l'enseignant veille à des échanges respectueux, peut permettre de construire des solutions collectives prometteuses. Ces temps d'échange peuvent

avoir lieu avant, après, ou même pendant les situations, grâce aux temps morts obligatoires institués. Ces derniers permettent de favoriser la prise de connaissance des résultats, d'organiser

les interactions entre élèves en vue d'obtenir les contrats, et d'apporter des feed-back.

## Des exemples de situations de match

En début de cycle :	En milieu de cycle :	En fin de cycle :
<p align="center"><b>« Le duel de fous »</b></p> <p>- 1 contre 1 avec blocage du ballon obligatoire et déplacement vers l'avant imposé.</p>  <p align="center">6m                      6m</p> <p>- Sur un terrain de 3m de large par 12m de long, deux marques sont disposées au sol, dans chaque zone avant.</p> <p>- Filet à 2.10m</p> <p>- Le but est de faire tomber le ballon dans le camp adverse ou d'empêcher l'adversaire de renvoyer le ballon</p> <p>- Le jeu débute par un engagement à 10 doigts depuis une zone médiane. L'adversaire doit bloquer la balle à 2 mains, puis se la lancer, et la renvoyer par une frappe à 10 doigts. Après sa frappe, il doit aller toucher la marque en zone avant et se replacer pour défendre son terrain.</p> <p><u>Variables possibles :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le renvoi est réalisé par un lancer au lieu d'une frappe à 10 doigts.</li> <li>- Le travail est effectué en coopération dans une première phase, afin d'automatiser la routine.</li> <li>- Un nombre d'échanges (trois par exemple) est fixé avant de pouvoir marquer le point.</li> </ul>	<p align="center"><b>« Le score à zéro »</b></p> <p>- 2 contre 2</p>  <p align="center">3m    3m    3m    3m                      4m</p> <p>- Terrain de 4mx12m</p> <p>- Equipes mixtes et hétérogènes</p> <p>- Match au temps : 6 minutes</p> <p>- Service à dix doigts depuis la zone arrière (à 3m du filet) à tour de rôle. Celui qui a marqué continue de servir. Le nombre maximal de services est limité à 3. Au-delà, une rotation est effectuée entre les 2 joueurs de l'équipe.</p> <p>- Le ballon peut être bloqué avant d'être frappé à 10 doigts pour être renvoyé dans le camp adverse.</p> <p>- <u>A chaque ballon non touché, le score de l'équipe en défense est ramené à zéro.</u></p> <p><u>Contrat :</u> avoir moins de 3 « retours à zéro » durant le match.</p> <p><u>Décompte des points :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Victoire avec contrat : 4 pts</li> <li>- Victoire sans contrat : 3 pts</li> <li>- Défaite avec contrat : 2 pts</li> <li>- Défaite sans contrat : 1 pt</li> </ul> <p><u>Variables possibles :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le blocage du ballon est interdit ou limité à 3 par match.</li> <li>- Le blocage induit l'obligation d'une passe.</li> </ul>	<p align="center"><b>« Réalise ton contrat avec chacun de tes partenaires »</b></p> <p>- 2 contre 2</p> <p>- Service et dimension du terrain identiques à la situation précédente.</p> <p>- Groupes de niveaux</p> <p>- Chaque joueur va disputer un match avec tous les autres joueurs de sa poule. (Voir la fiche tournoi ci-après).</p> <p>- Matches en 15 pts avec un temps mort technique obligatoire à 8 pts.</p> <p>- Les points marqués en zone arrière valent doublent (Ils sont entourés sur la feuille de marque, tandis que les autres points sont barrés). (Voir dessin).</p> <p>- Chaque équipe choisit avant le début du match l'un des deux règlements de jeu :</p> <p>R1 : le blocage du ballon est possible pour faire une passe au partenaire (mais interdit pour renvoyer dans le camp adverse).</p> <p>R2 : le blocage n'est pas autorisé</p> <p><u>Contrat :</u> réussir 3 attaques gagnantes par match en zone arrière <b>et</b> avoir moins de 3 ballons non touchés en défense.</p> <p><u>Décompte des points :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Victoire avec le règlement 2 en réussissant le contrat : 5 pts</li> <li>- Victoire avec le règlement 1 en réussissant le contrat : 4 pts</li> <li>- Victoire sans le contrat : 3 pts</li> <li>- Défaite avec le contrat : 2 pts</li> <li>- Défaite sans le contrat : 1 pt</li> </ul> <p><u>Variables possibles :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Des règlements plus simples que R1 (blocage possible pour renvoyer) ou intermédiaires entre R1 et R2 (passe après blocage uniquement dans l'axe des appuis) peuvent être proposés.</li> </ul>

1-2 contre 3-4			Arbitre 5														
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Ballons non touchés 1 2/3/+												Ballons non touchés 1 2/3/+					

Score final: 15 / 7  
 Nombre de pts bonus: 4 / 1  
 Nombre de ballons non touchés: 1 / 2  
 Contrat: oui / non



**La fiche tournoi :**

**POULE DE 5**

**POULE N° : .....**

**JOUEURS :**

1..... 3..... 5.....  
 2..... 4.....

**MATCHS :**

JOUEURS	OBSERVATEUR ARBITRE	Score	Nombre de points bonus	Contrat ?
1-2/3-4	5			
2-5/1-3	4			
1-4/3-5	2			
2-3/4-5	1			
1-5/2-4	3			

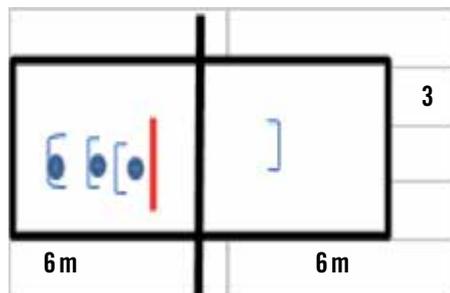
**BILAN :**

- > VICTOIRE AVEC Règlement 2 et CONTRAT : 5 points
- > VICTOIRE AVEC Règlement 1 et CONTRAT : 4 points
- > VICTOIRE SANS CONTRAT : 3 points
- > DEFAITE AVEC CONTRAT : 2 points
- > DEFAITE SANS CONTRAT : 1 point

NOMS :	Total de points marqués :	Bonus	CLASSEMENT

## Exercices de remédiation

### « Sauve tes vies »



Par groupes de quatre, chaque joueur passe à tour de rôle défenseur du terrain. Les trois attaquants disposent d'un ballon chacun et attaquent par une frappe à 10 doigts, les uns après les autres, depuis un endroit à définir (latte au sol, à déplacer en fonction du rapport de force). Le défenseur dispose de trois vies qu'il essaie de garder le plus longtemps possible. Chaque ballon non bloqué entraîne la perte d'une vie.

### « On s'entraîne ! »



Un entraîneur (d'un côté du filet) a pour consigne d'envoyer les ballons pour obliger le joueur à se déplacer (sans envoyer en fond de terrain). Le joueur doit bloquer le ballon, puis le renvoyer dans le camp adverse 7 fois sur 10. Une pénalité de 1 point est attribuée pour chaque ballon non touché.

Variables :

- Départ assis (pour comprendre la poussée des jambes).

- Départ de dos (pour sensibiliser à une prise d'information précoce).
- Départ au filet (pour développer un déplacement en reculant tête relevée).
- Toucher un plot (devant, derrière, sur un côté) après chaque renvoi (pour obliger à un enchaînement d'actions).
- Essayer des règlements plus difficiles (sans blocages ou avec un renvoi dans l'axe des appuis après blocage).
- Tester les situations à 2 joueurs côte à côte sur le terrain (pour apprendre à se différencier réceptionneur / non réceptionneur).
- Valoriser les renvois en zone arrière.
- Présenter une fiche relevant : le nombre de ballons non touchés, le nombre de ballons touchés non renvoyés, et le nombre de ballons renvoyés en zones avant et arrière.
- Mettre en œuvre une observation sur l'orientation des appuis en direction de l'endroit de renvoi.

## Evaluation

L'évaluation est élaborée en relation avec :

- Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture
- Les programmes disciplinaires
- Le livret scolaire unique numérique (L.S.U) et les indicateurs de maîtrise définis pour le bilan périodique.

« Le bilan périodique indique aux parents les principaux éléments sur lesquels leur enfant est évalué et ce qu'ont montré les évaluations. » [...]

« L'enseignant situe l'élève dans chaque matière sur des objectifs d'apprentissage: non atteints, partiellement atteints, atteints, dépassés ».

Quid de la mise en œuvre dans la classe ?

Nous proposons une auto-évaluation, où l'élève se situe sur une échelle de quatre niveaux au regard des différents éléments travaillés. Puis, s'ensuit l'évaluation du professeur. Un dialogue entre deux élèves peut aussi être organisé, afin de confronter l'auto-référencement à un avis

extérieur. Si l'équipe pédagogique est attachée aux pratiques d'évaluation chiffrées, il est possible d'attribuer une valeur à chaque ligne du tableau (de 2 à 6 points par exemple) afin d'obtenir une notation sur vingt. Ce document peut être communiqué à la famille.

- En ROUGE :** objectifs non atteints
- En JAUNE :** objectifs partiellement atteints
- En VERT :** objectifs atteints
- En BLEU :** objectifs dépassés

Domaines du socle	Compétences générales en EPS	Acquisitions en volley-ball	Auto-évaluation	Evaluation professeur
D1 Les langages	Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps.	- Se déplacer très rapidement pour empêcher le ballon de tomber au sol. - Renvoyer le ballon seul ou à deux, par une frappe à 10 doigts pour marquer en zone arrière.	Red	Red
D2 Les méthodes et outils pour apprendre	S'approprier par la pratique physique et sportive des méthodes et outils.	Organiser le tournoi et tenir correctement les feuilles de marque.	Red	Red
D3 La formation de la personne et du citoyen	Partager des règles, assumer des règles et des responsabilités.	Faire preuve de fair-play	Red	Red
D4 Les systèmes naturels et techniques	Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière.	Choisir un projet de jeu (règlement 1, 2 voire 3) de façon lucide et raisonnée, permettant de réussir son contrat.	Red	Red
D5 Représentations du monde et de l'activité humaine	S'approprier une culture physique sportive et artistique	Savoir quand et comment jouer seul ou jouer collectivement.	Red	Red

## Conclusion

Que serait un enseignement réussi au regard du socle commun, des compétences générales EPS, et des attendus de fin de cycle ?

En relation au domaine 2 du socle, les élèves sont autonomes dans la gestion du tournoi. Ils organisent la succession des matchs et les changements d'équipe. Les fiches de match et de tournoi sont renseignées avec rigueur.

Les élèves ont développé leur motricité et ont acquis des techniques de volleyeur : déplacements spécifiques et frappe du ballon (domaine 1 du socle).

En outre, chacun sait quand il faut jouer seul (lorsque le ballon est en zone avant) ou jouer collectivement (lorsque le ballon est en zone arrière). Ainsi, les joueurs savent identifier les situations favorables de marque. Ils différencient nettement les trajectoires du ballon pour conserver, de celles utilisées pour renvoyer (domaine 5).

Les disputes et autres railleries sont moins nombreuses. Filles et garçons travaillent ensemble. Ils respectent partenaires, adversaires et arbitres. En d'autres termes, ils savent jouer avec fair-play (domaine 3).

Ils sont capables de choisir un règlement de jeu adapté à leur niveau et portent donc un regard plus lucide sur leur pratique. Ce projet est commenté en équipe lors des temps-mort, ou entre les rencontres (domaine 4).

L'ensemble de ces apprentissages entraîne une diminution des interventions et des régulations du professeur, à la fois sur les plans moteurs, méthodologiques et sociaux. Dans ce cas, les missions du professeur d'EPS ne sont-elles pas remplies ?... Effectivement, nous pensons, ici, que la satisfaction de l'enseignant peut rejoindre le plaisir éprouvé par les élèves.

## BIBLIOGRAPHIE & RÉFÉRENCES

- 1/ « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture » Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015.
- 2/ « Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) » Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.
- 3/ « Contenu du livret scolaire de l'école élémentaire et du collège » Journal officiel du 3 janvier 2016.

## Créer l'événement : EXPOSITION « IMAGES DE 150 ANS D'EPS »

**Vous avez le projet de créer dans votre région un événement dans le cadre d'une animation culturelle, sportive... l'exposition « Images de 150 ans d'EPS » peut vous aider à construire ce projet.**

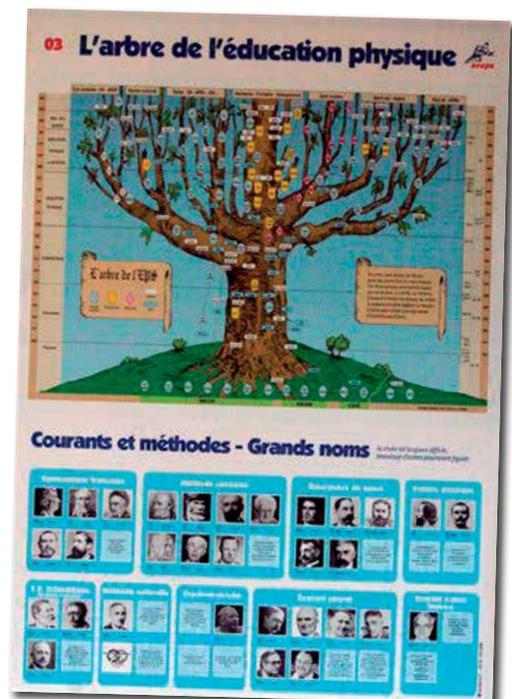
Cette exposition constituée de trente deux panneaux thématiques présente l'évolution de l'EPS et du sport scolaire sur plus d'un siècle et demi d'histoire. Tout public peut en tirer profit :

- de l'écolier à l'étudiant
- des enfants aux parents
- du non-pratiquant au sportif.

Elle a été reçue dans de très diverses structures :

Collèges et lycées, IUFM, ESPE, Universités, CRDP

Sections départementales  
UNSS, Municipalités  
(Maison du sport, Espace  
culturel), UNESCO



**Pour l'accueillir, contacter François LAVIE - 409, rue Célestin Tourres - 63115 Mézel  
Tél. 06 81 35 56 60 - Courriel: francois.lavie@aeeps.org**

Mots clés : entraide - responsabilité collective - projet personnel - normes corporelles - dérives narcissiques

Guillaume DIETSCH, [ac-creteil.fr](mailto:ac-creteil.fr) - Teddy MAYEKO, [ac-versailles.fr](mailto:ac-versailles.fr)

## Une EPS narcissique : comment éviter les dérives d'être « seul » ensemble en musculation ?

En EPS, dans le cadre de la CP5, la musculation est une activité relativement récente qui peut faciliter l'adhésion collective des élèves et ce quel que soit leur profil. Néanmoins, cette pratique scolaire se heurte, depuis quelques années déjà, à un certain nombre de résistances qui remettent en cause sa philosophie éducative et de façon encore plus tranchée, sa place à l'école. Les débats professionnels actuels posent très clairement la question de sa légitimité et de sa crédibilité pédagogique. En effet, en s'ancrant sur un modèle culturel qui flirte avec le *bodybuilding*, la musculation semble davantage contribuer au développement d'une identité narcissique. S'entraîner en musculation c'est peut-être avant tout chercher à sculpter son corps à une époque où le culte de l'apparence est un phénomène sociétal incontournable. En outre, les vertus démocratiques que nous lui prêtons ont parfois du mal à s'imposer face aux stéréotypes de genre qui influencent constamment les choix des pratiquants. Le slogan « *gonflette pour lui et perte de poids pour elle* » est une réalité de tous les instants contre laquelle nous avons du mal à lutter.

Aussi, nous tenterons d'endiguer cette dérive narcissique et égocentrique en proposant une forme de pratique collective de la musculation orientée sur une responsabilité partagée, afin de faire ensemble plutôt que d'être seul ensemble.

Pour le CRIEPS<sup>1</sup>, Guillaume DIETSCH et Teddy MAYEKO

### Un renouvellement des pratiques sportives qui offre de nouveaux espaces de liberté aux individus

Depuis plusieurs décennies, nous assistons en France (et plus largement dans les pays occidentaux) à un phénomène de massification de la culture sportive (Yonnet, 1985). Cette diffusion sociale des pratiques atteste d'un désenclavement des loisirs qui contribue à démocratiser l'accès au « sport ».

En conséquence, les individus sont aujourd'hui de plus en plus nombreux à fréquenter les salles de remise en forme et à prendre davantage soin de leur corps. A titre d'exemple, l'enquête menée par la direction des sports en 2010 révèle que 65 % des 15 ans ou plus disent pratiquer une activité physique au moins une fois par semaine<sup>2</sup>. Si ces

chiffres restent largement en deçà des recommandations en matière de santé publique<sup>3</sup>, ils témoignent cependant de l'engouement des français pour les pratiques de développement et d'entretien de soi. En effet, la marche de loisir, la natation, le vélo ou le footing comptent parmi les activités les plus pratiquées en France. Totalisant plus de 50 millions de personnes, elles distancent très nettement les principaux sports fédéraux tels que le football (5,3 millions) et le tennis (3,1 millions)<sup>4</sup>.

A la suite de Loret (1995) nous pensons que le goût pour ce genre de pratiques traduit « *un renouvellement en profondeur des cultures*

*sportives* ». Très en vogue dans nos sociétés actuelles, les pratiques d'entretien offrent de nouveaux espaces de liberté aux individus. En délaissant l'obsession performative au profit du bien-être et de l'accomplissement de soi (Queval, 2004), elles mettent en scène un corps plus soigné en quête de paix et d'équilibre. Alors qu'il y a encore quelques années « *on faisait du sport pour réaliser des performances et obtenir des trophées* » (Loret, 1995), c'est désormais la recherche de sensations et le besoin d'affiliation qui constituent les principaux motifs d'engagement des sportifs.

### Un corps qui reste néanmoins soumis aux lois de la marchandisation

Si cette bascule idéologique ouvre la voie à d'autres formes de pratiques, elle pose aussi très clairement la question de la marchandisation du corps. Il y a plus de vingt ans déjà, les

salles de sport étaient considérées comme des « *stations-service du corps* » (Bessy, 1990). A l'heure actuelle, dans une société qui cultive la consommation de masse, le corps a tendance

à ne devenir qu'un produit commercial dérivé qui fait fonctionner l'économie. Devenu un objet de convoitise et de fascination, il participe d'une certaine manière à l'aliénation des individus.

1) Le collectif de réflexion sur l'intervention en éducation physique et sportive (CRIEPS) se compose actuellement de huit membres.

Bien que cet article soit à l'initiative propre des auteurs (Guillaume Dietsch et Teddy Mayeko), l'ensemble du collectif adhère aux propositions formalisées.

2) *Pratiques physiques et sportives en France*, (2010). CNDS/direction des sports, INEPS, MEOS.

3) Le Programme National Nutrition Santé (2011-2015) préconise 60 minutes d'activité physique modérée par jour.

4) *Pratiques physiques et sportives en France*, (2010). CNDS/direction des sports, INEPS, MEOS.

Dire cela, c'est avant tout considérer que le marché du corps surfe sur une culture de la démesure et du non contrôle qui ne doit pas être passée sous silence. Dans les salles de sport, le fantasme de l'idéal corporel occasionne de nombreuses dérives qui fragilisent ouvertement l'intégrité physique et morale des pratiquants. Aussi doit-on rester sans rien faire quand les

normes corporelles font peser sur les jeunes une forme de « *body fascisme* » (Pronger, 2002) qui tend à exclure tous ceux qui ne se plient pas aux standards esthétiques d'un corps jeune et vigoureux ? Première raison d'être des adolescents (Duclos, Laporte & Roux, 2002), l'apparence physique est également le premier motif d'engagement dans la pratique irrationnelle. Une

pratique pouvant conduire certains individus à des troubles pathologiques plus ou moins graves (anorexie, boulimie, achats compulsifs de compléments alimentaires, dépression). Ces tendances sont d'autant plus inquiétantes qu'elles touchent des publics de plus en plus jeunes et de moins en moins conscients des risques qu'ils encourent (Le Breton, 2007).

## Une culture de l'irrationnel et du numérique comme modèle de construction de soi à l'adolescence

A une époque où le corps fait l'objet d'un abatage publicitaire et médiatique considérable (Queval, 2008), les adolescents s'engagent massivement vers des pratiques égocentrées qui répondent à leurs préoccupations narcissiques. Sous couvert de l'avancée technologique, les jeunes sont désormais en prise directe avec un environnement virtuel qui transforme indéniablement leur rapport au monde et à la pratique. Certains auteurs considèrent d'ailleurs le numérique comme l'élément clé d'une nouvelle forme de relation des adolescents à la culture. A titre d'exemple, Frith (1978) fait référence à une « *culture de la chambre* » pour décrire l'articulation très forte entre plusieurs faits sociaux que sont « *la maturation préadolescente, l'individualisation de l'espace domestique et la place des médias électroniques* ». Aujourd'hui, cette composante est une réalité qui pèse de tout son poids sur les « modes de faire » des adolescents. De nombreux internautes visionnent quotidiennement sur la toile des exercices de musculation

qu'ils tentent de reproduire chez eux. Devenues de véritables zones de non-droits parentales, les chambres des adolescents symbolisent le passage d'une culture située plutôt hors du domicile (dans la rue) à une culture plus connectée et autonome (Glevarec, 2010). Ainsi, ce « phénomène You-tube » traduit à la fois l'élaboration d'une identité jeune collectivement partagée et la subjectivation d'une forme de pratique individuellement construite. Si ces nouvelles modalités de construction des connaissances sont synonymes d'avancée et de progrès, elles n'en restent pas moins dangereuses sous certaines conditions de pratique. En effet, appliquer de façon décontextualisées et souvent maladroite, les méthodes de musculation qui sont proposées sur la « toile » ne garantissent en aucun cas le bienfondé de la démarche et la sécurité des jeunes. Désireux de satisfaire aux standards de la beauté contemporaine, les adolescents sont de plus en plus nombreux à soulever de la « fonte » pour sculpter leur corps à la manière de leurs idoles. Ces

comportements déraisonnés et déraisonnables traduisent toute l'ambivalence de la construction du soi. Oscillants entre recherche concomitante d'intégration et de transgression (Reverdy, 2016), les adolescents se distancient de leurs modèles familiaux en investissant des pratiques culturelles porteuses d'une « identité jeune ».

A l'école et en EPS plus spécifiquement, ces comportements se répercutent avec force dans le quotidien des séances. Ils conduisent nos élèves sur les pentes glissantes de la pratique solitaire et individualiste qui idolâtre l'excès et méprise la rationalité. A titre d'exemple, le banc de développé couché devient en quelque sorte le miroir de la virilité. En permettant aux jeunes adolescents d'exprimer toute la puissance de leur musculature, il met en exergue leur instinct primitif et masculin. Dès lors, quand le muscle saillant l'emporte sur la recherche de posture sécuritaire et quand la pratique narcissique prend le pas sur la construction d'un projet raisonné, peut-on encore parler de visées éducatives en musculation ?

## Quid de la musculation scolaire ?

Ces dérives, irrationnellement fondées, interrogent de façon singulière la place de la CP5 en EPS et plus spécifiquement de la musculation à l'école. Si les avis divergent à ce propos, les enseignants d'EPS sont unanimes pour dire qu'il devient urgent de se préoccuper de la relation, parfois inquiétante et démesurée, que certains adolescents entretiennent avec cette obsession du culturisme. L'enjeu est bien de trouver des alternatives pour éviter que nos élèves soient assujettis aux représentations sociales et normatives du corps.

Les défenseurs de la CP5 nous répondrons qu'en permettant à chaque élève de choisir un mobile adapté à son projet d'entraînement personnel,

l'EPS peut contribuer à responsabiliser les jeunes vis-à-vis des formes de pratiques transgressives qui menacent, à différents niveaux, l'intégrité des adolescents. Néanmoins, ses opposants n'auront pas tout à fait tort de dire que la musculation scolaire est un premier pas vers le clientélisme privé des salles de fitness et que sa présence à l'école reflète (peut-être) les pressions qui sont exercées par l'industrie du corps. Ils pourront également contester les mobiles de travail, qui relèvent généralement moins d'un choix personnel que de l'aléa ou du conformisme.

Finalement, nous pouvons nous demander si la présence de la CP5 à l'école ne fait pas l'objet d'un habillage politique qui consiste à redonner

davantage de crédit à la promotion d'une EPS féminine. L'échec relatif des filles dans les pratiques sportives serait ainsi un prétexte pour accentuer la part des activités liées à la santé et à l'entretien de soi<sup>5</sup>. Cette « féminisation » non dite des programmes permettrait « *la résurgence d'une vieille tendance hygiéniste de l'EPS* » (Davis, 2010). Une meilleure égalité des sexes devrait donc se payer par un triste retour à « l'éternel féminin » sous sa forme « corps/santé » (Davis, 2010), laissant passion et plaisir, risque et aventure au pôle masculin, en dehors des institutions scolaires.



Documents  
complémentaires  
sur le site.

5) Mais également aux activités qui sont « dans l'air du temps » (comme le step).

## La CP5 a-t-elle vraiment sa place à l'école ?

Les débats autour de la légitimité scolaire de la CP5 sont nombreux. Nous pouvons notamment dégager deux conceptions antagonistes (Morales & Travaillet, 2015).

La première, dite culturaliste, considère que toutes les activités physiques et sportives peuvent être envisagées comme un support d'éducation. En conséquence, le savoir s'entraîner physiquement doit rester un objectif transversal

et ne peut apparaître comme un domaine en particulier (Becker, 2006). Par extension, certains auteurs posent clairement la question de sa portée éducative et transformative. C'est notamment le cas de Didier Delignères qui peine à lui trouver des vertus. Pour lui, la CP5 « invite les élèves à se regarder le nombril et à travailler de façon disparate afin de viser des objectifs de santé qui concernent principalement le troisième âge » (Delignères, 2016).

La seconde, dite appropriative, considère que l'EPS doit responsabiliser les élèves vis-à-vis de leur capital santé (Dhellemmes & Tribalat, 2000). Ainsi, l'entretien et le développement de la condition physique constituent des objets d'enseignement incontournables qui s'ancrent dans une culture de l'entraînement censée favoriser « la conquête d'un pouvoir d'agir sur soi en toute connaissance de cause » (Tribalat, 2011).

## Notre regard sur la musculation scolaire

En dépit des nombreuses résistances qui l'accompagnent, nous pensons que la musculation est une activité qui a sa place à l'école dans la mesure où elle peut renforcer l'adhésion des élèves les moins sportifs (Rossi & Mauffrey, 2014) en offrant un cadre de travail à la fois riche et diversifié (mobiles et méthodes). C'est également une activité qui peut amener l'ensei-

gnant à lisser les stéréotypes sexués (Chalabaev & Sarrazin, 2009) en réintroduisant explicitement la notion de choix en EPS (Mear, 2012). C'est enfin une pratique sociale reconnue et valorisée qui s'inscrit dans une optique préventive de lutte contre les dérives du culturisme et contre la sédentarité.

Ainsi, en nous inspirant de notre pratique professionnelle, nous montrerons que c'est en permettant aux élèves d'appréhender collectivement cette activité que nous situons résolument nos propositions dans une perspective scolaire. Cette approche collective repose sur la nécessité d'être ensemble pour s'entraîner et progresser.

## Notre projet de formation : Passer d'un élève s'entraînant seul... à un élève aidant l'autre à s'entraîner

Notre démarche consiste à envisager la musculation, à travers une forme collective de pratique qui place en son centre la nécessité d'être ensemble pour faire et pour aider l'autre à réaliser son projet personnel.

**Cette piste de développement s'inscrit dans la continuité des travaux déjà formalisés par Rossi (2010, 2014), qui accorde une attention particulière à la construction du ressenti en CP5 et qui dénonce les contours mercantiles du marché de la forme. Nous tenterons d'apporter un éclairage complémentaire à ses travaux en proposant un parcours de formation basé sur la notion de responsabilisation collective.**

### Le contexte d'enseignement de l'étude

Notre étude a été réalisée dans un lycée professionnel industriel, situé en « zone urbaine sensible » à Blanc-Mesnil, dans le département de la Seine-Saint-Denis. Nous avons réalisé cette expérimentation avec une classe de Terminale CAP Electrotechnique constituée de 21 élèves garçons. En référence aux programmes du lycée professionnel (2009) nous visons le Niveau 3 de Compétence attendue<sup>6</sup>.

Il est important de noter que la majorité des élèves était encore non francophone il y a un an. En conséquence, ils éprouvent des difficultés logiques à communiquer et à verbaliser leur ressenti. Ils sont par contre motivés à l'idée de pratiquer la musculation. Ils s'engagent dans la réalisation des différents exercices, mais n'ont pas tous conscience de leur capacité à produire des efforts efficaces et adaptés à leurs propres ressources.

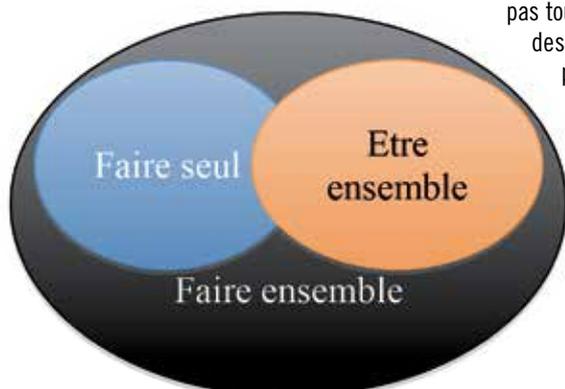
Nous disposons de conditions matérielles satisfaisantes. La salle de musculation est équipée de différents appareils permettant la mobilisation de l'ensemble des groupes musculaires. Sur chacun d'entre eux, nous

retrouvons une fiche descriptive de l'atelier qui préconise, de façon claire et imagée, les principaux contenus d'enseignement à respecter et les muscles sollicités. Les éléments qui figurent sur la fiche (*exemple page suivante*) ont pour objectif de simplifier l'appropriation des contenus en permettant aux élèves de conseiller ou de corriger un camarade.

### La démarche d'enseignement

Nous privilégions une entrée dans l'activité par le ressenti. C'est notamment la raison pour laquelle nous choisissons de ne pas effectuer de calcul de charge maximale en début de cycle. En faisant référence à une charge optimale<sup>7</sup>, calculée sur la base du ressenti personnel des élèves, nous souhaitons bousculer les représentations initiales de nos jeunes qui s'ancrent sur un modèle compétitif selon lequel « pousser une charge » consiste à démontrer sa suprématie physique en soulevant plus lourd que les autres.

Les élèves sont regroupés par deux pour « faire ensemble » et ainsi dépasser le seul intérêt sécuritaire. Tout l'enjeu est de leur proposer une forme collective de pratique qui les amène à devoir travailler ensemble : aider l'autre, avoir confiance



6) Cf. B0 n° 42 du 12 novembre 2009.

7) La compétence attendue de niveau 3 des programmes nous invite à travailler la notion de charge personnalisée.

### DEVELOPPE COUCHE

**MAINS ECARTEES  
LEGEREMENT SUPERIEUR A LA  
LARGEUR DES EPAULES**

**BARRE POSEE SUR LES  
SUPPORTS AU NIVEAU DES  
YEUX**

**NE PAS CREUSER  
LE DOS**

**EXERCICE REALISE  
AVEC AIDE  
NE PAS FAIRE REDONDIR LA  
BARRE SUR LA  
POITRINE**

DELTOÏDE ANTERIEUR  
GRAND et PETIT PECTORAL  
TRICEPS BRACHIAL

**RESPIRATION**

Expirez (vider les poumons) lorsque vous remontez la barre après la phase difficile et inspirez (gonfler les poumons) lorsque vous descendez la barre au contact

**Etirement**

Exemple de fiche d'atelier pour les élèves pour l'atelier développé couché

ÉCHELLE CHIFFRÉE	RESSENTI PSYCHOLOGIQUE	RESSENTI MUSCULAIRE	RESSENTI RESPIRATOIRE	
	Perception de l'effort	Sensations musculaires	Respiration	Chaleur
6				
7	Très très facile	Relâchement	Calme, respiration normale	Fraicheur
8				
9	Très facile	Activité musculaire ressentie	Respiration plus rapide	Tièdeur
10				
11	Assez facile	Échauffement musculaire	Début d'essoufflement	Commence à chauffer
12				
13	Un peu difficile	Contractions intenses	Respiration rapide, essoufflé	Chaud, transpire un peu
14				
15	Difficile	Fatigue musculaire	Difficulté à reprendre son souffle	Très chaud, transpiration plus importante
16				
17	Très difficile	Fatigue musculaire intense Muscles durs	Respiration très rapide, très essoufflé	Rougeur, transpiration importante
18				
19	Très très difficile	Muscles tétanisés, très durs	À bout de souffle	Sensation d'étouffer, transpiration abondante
20				

Echelle de ressenti utilisée en début de cycle afin d'aider les élèves à verbaliser leurs sensations (Dietsch, 2013).

#### CALCUL DE SA CHARGE OPTIMALE PERSONNELLE :

##### CONSIGNES :

- Réaliser des séries de 10 répétitions et augmenter progressivement la charge. Si réussi, je continue et j'augmente la charge, si non réussi, alors je diminue la charge. Compter le nombre de répétitions max sur 1' pour les ateliers sans charge.
- Noter la charge de départ (en kg) ; puis augmenter ou diminuer en fonction des sensations ressenties.
- Noter la sensation vécue (échelle chiffrée et mots) à la fin de chaque série (à partir de l'échelle de ressenti).
- Noter la charge max soulevée sur 10 répétitions et à 100% lorsque vous sentez être au max de vos capacités (à partir du tableau de conversion).

Localisation	Ateliers	Charge de départ	Réussite ?		Sensations		Ajustement prévu	Réussite ?		Sensations		Ajustement prévu	Réussite ?		Sensations		Charge max / 10 rép.	Charge max à 100%
			Échelle	Mots	Échelle	Mots		Échelle	Mots	Échelle	Mots		Échelle	Mots				
MEMBRES INFÉRIEURS																		
MEMBRES SUPÉRIEURS																		
TORSE																		
ABDO																		
DOS																		

Exemple de fiche de travail pour les élèves lors du calcul de leur charge optimale personnelle (« charge personnalisée », Niveau 3 de Compétence attendue)

en lui, ou encore verbaliser son ressenti, et ainsi co-construire sa séance. Le but pour l'enseignant est de passer d'une démarche « applicationniste » à une démarche de conception qui repose sur un juste équilibre entre participation active et réflexion.

Pour aider son camarade à réaliser son projet, nous imposons un temps de débat d'idées entre les deux élèves du binôme, après chaque série et à la fin de l'exercice. Ces débats sont utilisés par l'enseignant pour favoriser l'entraide, le choix, la régulation et l'adaptation du projet d'entraînement. La mise en œuvre d'un débat entre le pareur/conseiller et le pratiquant favorise également les interactions par rapport au ressenti. Il amène l'élève à devoir verbaliser et expliquer à son camarade ce qu'il ressent, afin de créer du lien entre le ressenti d'une part et la tâche réalisée d'autre part.

Toutefois, à l'instar des réflexions développées par Rochex et Crinon (2011), nous pensons qu'il est important de réfléchir aux usages du langage dans le débat d'idées à l'école et en EPS. Trop souvent, les modèles d'interactions proposés tendent à exclure des élèves qui n'ont pas encore construit tous les codes langagiers et qui se trouvent en difficulté pour formaliser leurs idées. Dès lors, nous pensons qu'il convient d'orienter et de recentrer les échanges autour de savoirs clairement identifiés par les élèves (Dietsch, Brière-Guenoun & Wane, 2015). Cela suppose que les objets de la discussion et les contenus soient préalablement ciblés par l'enseignant.

De manière analogue, nous pensons qu'en CP5, le professeur d'EPS doit structurer son enseignement en guidant « pas à pas » les élèves dans la pratique. Il accompagne les débats (notamment en début de séquence) en intervenant de façon brève et concise, afin de permettre aux élèves de trouver par eux-mêmes les solutions. Nous attendons par exemple des pratiquants qu'ils soient capables d'argumenter, d'expliquer à leur camarade les raisons qui les amèneraient à devoir réguler et modifier leur programme, en fonction des critères du ressenti (ressenti psychologique, musculaire et respiratoire).

## Un balisage du parcours de formation en quatre étapes

### ETAPE 1 : Agir ensemble en sécurité et construire notre espace de confiance

Dans cette première étape, il convient d'amener les élèves à construire un espace d'intervention sécuritaire mais surtout un espace de confiance au sein du binôme. Cet espace de confiance permet aux élèves d'agir ensemble en sécurité et de manière efficace, à travers des trajets moteurs complets, équilibrés et sans déformation du corps (sans compensation d'autres groupes musculaires). **A cet effet, les fiches de travail constituent un véritable point d'appui. En affichant explicitement les contenus d'enseignement et les principes de sécurité sur l'ensemble des appareils, nous permettons aux élèves d'identifier plus facilement les attendus.**

### ETAPE 2 : Produire ensemble des efforts efficaces et adaptés, à partir du ressenti personnel

Dans un deuxième temps, il s'agit pour l'enseignant d'amener ses élèves à produire des efforts (répétition et séries) de manière efficace mais aussi adaptés à leurs ressources et à leurs capacités. Cette adaptation oblige les élèves à tenir compte de leurs repères internes et donc de leur ressenti personnel. Aussi, en début de séquence, une échelle de ressenti commune à tous leur permet de mieux verbaliser et mettre en mots leurs sensations. Cette échelle commune peut guider et orienter les élèves, néanmoins, le but est qu'ils parviennent rapidement à s'en détacher afin d'adapter leur programme d'entraînement à partir d'un ressenti personnel.

### ETAPE 3 : Analyser et Réguler ensemble une séance d'entraînement, en tenant compte des conseils de l'autre

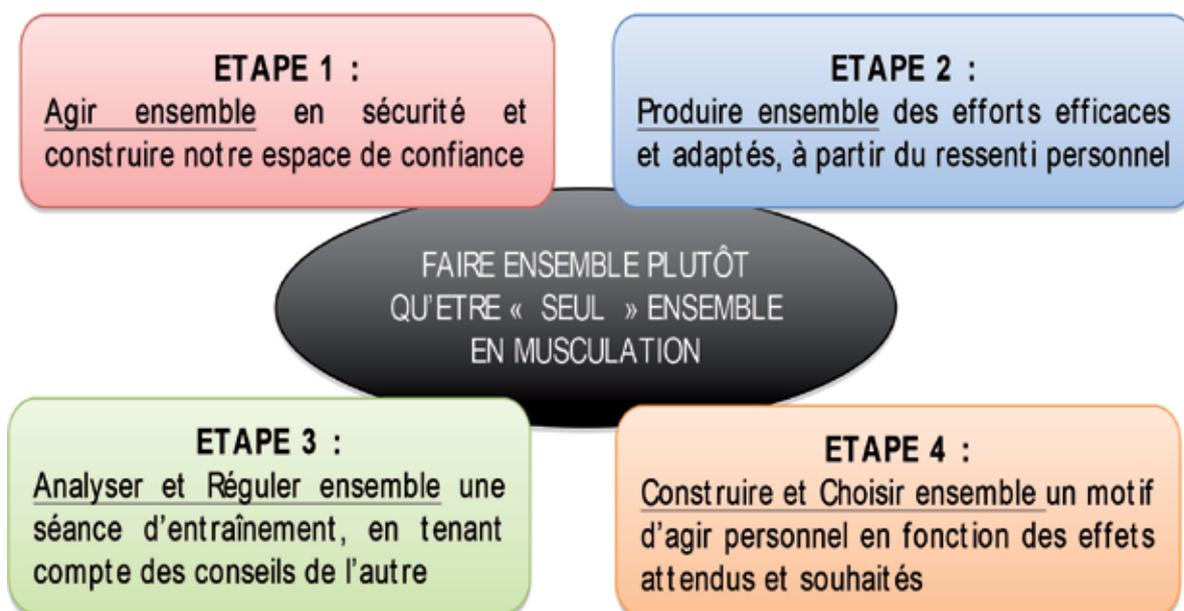
La troisième étape doit permettre à nos élèves d'analyser et de réguler leur séance d'entraînement, à partir d'un échange et de conseils prodigués au sein même du binôme. Pour ce faire, nous mettons en œuvre un débat d'idées entre eux. L'enjeu est finalement de passer d'un débat guidé par l'enseignant, à partir de critères d'efficacité transmis aux élèves... à des élèves qui débattent, réfléchissent ensemble et comprennent s'il convient ou non de modifier leur séance. **Toutefois, cet objectif de transformation ne se décrète pas. Il est le fruit d'un travail de longue haleine et émerge à mesure que les élèves s'accomplissent dans l'activité.**

**C'est finalement la confrontation quotidienne à un cadre de travail structurant qui permet à nos jeunes pratiquants de trouver davantage de liberté pour agir ensemble.**

### ETAPE 4 : Construire et choisir ensemble un motif d'agir personnel en fonction des effets attendus et souhaités

La dernière étape doit permettre aux élèves d'effectuer un choix authentique et délibéré. Pour cela, nous devons leur accorder la possibilité de choisir ensemble et d'agir ensemble en fonction des effets attendus et souhaités. Il convient néanmoins d'être attentif au motif d'agir personnel de l'élève au sein du binôme, afin qu'il ne se conforme pas au choix de son camarade. Il doit décider avec lucidité en s'appuyant sur son expérience et sur ses aspirations personnelles. **A cette fin, l'enseignant doit accompagner les pratiquants tout au long du cycle en tentant d'explicitier l'intérêt qu'ils peuvent avoir à travailler selon telle ou telle modalité au regard de leur objectif personnel.**

Placer nos élèves en binôme ou par groupe affinitaire revient à « prendre le risque » de voir les pratiquants se copier mutuellement en construisant leur projet d'entraînement par effet de calque. Toutefois, c'est un risque qui en vaut vraiment la peine si nous réussissons à créer une dynamique de travail basée sur un haut niveau d'entraide et d'interdépendance. Dans cette perspective, l'élaboration d'un carnet de suivi semble pertinente. C'est un moyen efficace de relever les sensations éprouvées à chaque séance, afin que nos élèves puissent analyser concrètement leur ressenti en le confrontant à l'effort réalisé.



## Des éléments de réflexion pour ouvrir le débat

L'enseignement de la musculation au lycée représente selon nous une expérience culturelle importante à faire vivre aux élèves. Toutefois, il est indispensable de leur proposer un modèle de socialisation différent pour ne pas reproduire les dérives marchandes et narcissiques qui peuvent exister dans les salles de remise en forme. Ce défi est de taille, surtout quand nous savons qu'en EPS les enseignants éprouvent une certaine difficulté à didactiser des objets culturels en produits scolarisables (Combaz & Hoibian, 2014). Laisser à la porte du cours d'EPS

l'idéologie de la forme et le culte du corps est une douce utopie. Nos élèves nous arrivent comme ils sont : jeunes et habités par l'image d'un corps singulièrement normé et médiatique qui exerce une culpabilité non dissimulée sur tous ceux qui dérogent aux standards esthétiques définis par la société.

Confrontés à un enjeu majeur, nous avons le devoir d'aider les élèves à reconstruire un rapport au corps plus rationnel, les incitant à évoluer ensemble dans un espace social de pratique où l'entraide et la tolérance sont des valeurs

primordiales et incontournables. Cette ambition éducative ne se décrète pas, elle fait l'objet d'un combat quotidien qui doit nous amener à transformer les habitus sociaux des élèves tout au long de leur scolarité. A cet effet, le parcours éducatif de santé pour tous<sup>8</sup>, mis en application au collège depuis la rentrée 2016, est un premier pas vers une prise de conscience collective et la construction d'une culture commune permettant à chacun de se prendre en charge « *de façon autonome et responsable, en référence à la mission émancipatrice de l'école* ».

**Cet article rejoint la démarche d'enseignement que nous avons présentée lors des premières « Soirées du CRIEPS » (décembre 2016), autour d'une thématique d'actualité : « éduquer aux valeurs du vivre ensemble ».**

**Vous pourrez retrouver les vidéos illustrant notre projet de formation en musculation sur notre page facebook : @CRIEPS.**

## BIBLIOGRAPHIE & RÉFÉRENCES

- 1/ Becker, A. (2006). *Débat autour des contenus d'enseignement*, Revue Contre-Pied, 18, 59-66.
- 2/ Bessy, O. (1990). *De nouveaux espaces pour le corps. Approche sociologique des salles de mise en forme et de leurs publics. Le marché parisien*, thèse de l'Université de Paris V Sorbonne.
- 3/ Chalabaev, A. & Sarrazin, P. (2009). *Relation entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive*, Revue Science & Motricité, n°66.
- 4/ Combaz, G. & Hoibian, O. (2014). *Éducation physique et relance de la prévention de la santé à l'école : un cocktail explosif ? (1980-2012)*. In C. Marsault et S. Cornus (éds.). *Santé et EPS : un prétexte, des réalités* (pp. 20-39). Paris : L'Harmattan.
- 5/ Davaisse, A. (2010). *Filles et garçons en EPS : différents et ensemble*, Revue française de pédagogie, n°171.
- 6/ Delignières, D. (2016). *Nouveaux programmes : une nouvelle EPS*, Bistrot pédagogique, n°32, AEEPS IDF.
- 7/ Dietsch, G., Brière-Guenoun, F. & Wane, C.-T. (2015). *Forme de pratique scolaire du football en EPS, débats d'idées et apprentissages en milieu difficile*, Recherche en éducation, n°23.
- 8/ Dietsch, G. (2013). *Exploiter le ressenti de l'élève en musculation*, Revue EPS, n°358, septembre.
- 9/ Dhellemmes, R. & Tribalat, T. (2000). *Les activités scolaires de développement et d'entretien physique*, Dossier EPS, n°52.
- 10/ Duclos, G., Laporte, D. & Roux, J. (2002). *L'estime de soi des adolescents*, Hôpital Sainte-Justine, Paris.
- 11/ Frith, S. (1978). *The sociology of rock*, Londres : Constable.
- 12/ Glevarec, H. (2010). *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*. Paris, Ministère de la culture : DEPS.
- 13/ Le Breton, D. (2007). *En souffrance. Adolescence et entrée dans la vie*. Métailié, Paris.
- 14/ Loret, A. (1995). *Génération glisse. Dans l'eau, l'air, la neige... la révolution du sport des « années fun »*, Autrement, Paris.
- 15/ Mear, B. (2012). *La musculation*, in Mear, B. & Durali, S. *Enseigner les activités physiques d'entretien*, Dossier EPS, n°80.
- 16/ Morales, Y. & Travaillet, Y. (2015). *Débats et controverses autour des programmes d'Éducation Physique et Sportive en France (1970-2015). L'éducation à la santé en tant qu'indicateur d'analyse des conceptions diffusées*, Revue Education, Santé et Société, vol 2, n°1.
- 17/ Pronger, B. (2002). *Body fascism: salvation in the technology of physical fitness*, University of Toronto Press.
- 18/ Reverdy, C. (2016). *Les cultures adolescentes pour grandir et s'affirmer*, Dossier de veille de l'IFE, n°110.
- 19/ Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- 20/ Rossi, D. (2010). *Quelques notions au sujet de l'entraînement*, Séminaire CP5 à Lille.
- 21/ Rossi, D. & Mauffrey, D. (2014). *Enseigner la musculation... oui mais pour quel projet de formation de nos élèves en CP5*, Revue enseigner l'EPS, n°264.
- 22/ Queval, I. (2004). *S'accomplir ou se dépasser, essai sur le sport contemporain*, Paris, Gallimard.
- 23/ Queval, I. (2008). *Le corps aujourd'hui*, Paris : Gallimard.
- 24/ Tribalat, T. (2011). *La CP5, un symptôme des évolutions d'une discipline scolaire : l'EPS. Regards d'un acteur*. In G. Bonnefoy et R. Dhellemmes, *La CP5 et l'apprentissage du « savoir s'entraîner physiquement » - Que proposer à l'étude des élèves en EPS ?* (pp. 81-85). AEEPS, coll. Les cahiers du CEDEPS, n°10.
- 25/ Yonnet, P. (1985). *Jeux, modes et masses*. Paris : Gallimard.

8) Parcours santé (BO 28/01/2016) : *Mise en place du parcours éducatif de santé pour tous les élèves.*



## Lettre aux candidats à la Présidence de la République

- À quelques semaines des élections présidentielles, l'AE-EPS<sup>1</sup> (Association pour l'Enseignement de l'Éducation Physique et Sportive) interpelle les candidats :
- vos propositions n'abordent pas la question de l'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive à l'École. Aussi nous souhaiterions connaître les points de continuité et/ou de rupture avec les affirmations qui suivent ainsi que les engagements concernant votre politique éducative que nous ne manquerons pas de diffuser à l'ensemble de nos adhérents et sympathisants.

### Les enjeux de l'EPS à l'école

<sup>1</sup> Fondée en 1936, l'AE-EPS est une association de professionnels de l'Éducation Physique et Sportive. Elle se préoccupe de l'enseignement de l'EPS de la maternelle à l'université et concourt à la promotion et à l'évolution de la discipline. Elle rayonne à travers des actions de formation, de publications, d'expositions, de conférences, de biennales et d'échanges de portée régionale et nationale.

1. *L'éducation Physique et Sportive (EPS) doit être présente de façon conséquente sur l'ensemble du parcours scolaire d'un élève de la maternelle à l'université. En effet, un nombre croissant d'enfants et d'adolescents, notamment les jeunes lycéennes, ne disposent, comme temps de pratique corporelle, que des heures d'EPS obligatoires dans leur établissement scolaire.*
2. *Il est indispensable que tous les élèves puissent prétendre à la réussite et ainsi se forger et entretenir un sentiment positif à l'égard de l'exercice, de l'effort et des pratiques physiques. Installer de façon prolongée un rapport à soi, à son corps dans toutes ses dimensions et aux autres constitue le fondement d'une éducation à la santé. A ce titre l'EPS ne peut être confondue avec le sport et ne peut se réduire à une reproduction des pratiques sportives de compétition.*
3. *Au primaire et au collège, le nouveau socle commun de compétences, de connaissances et de culture considère l'EPS, comme une discipline d'enseignement avec des contenus spécifiques qui contribuent pleinement à l'acquisition des 5 domaines de ce socle par l'entremise de l'action motrice et du rapport à autrui qu'elle impose dans et autour de l'activité physique.*
4. *Pour tous les élèves volontaires, l'EPS poursuit également ses missions éducatives dans le cadre du sport scolaire en leur permettant de prolonger leur pratique physique par une activité compétitive ou de loisir, de vivre de nouvelles expériences humaines et de prendre en charge des responsabilités au sein des espaces associatifs dédiés.*

### La formation des enseignants

1. *Depuis 2012, le gouvernement a redonné une place qu'elle n'aurait jamais dû perdre à la formation initiale des enseignants en décidant de créer les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE). Si l'intention est louable, les choix qui ont été faits prêtent à discussion. Ils doivent être analysés et de réelles améliorations doivent être programmées en collaboration réaffirmée avec les facultés des Sciences du sport et de l'éducation physique. Le processus de professionnalisation des futurs enseignants doit être inscrit plus précocement dans leur parcours de formation. La place actuelle du concours à la fin du master en réduit considérablement la portée.*
2. *Selon le rapport de la Cour des comptes du 30 janvier 2015, les enseignants français bénéficient d'environ deux jours et demi de formation alors que la moyenne est de huit jours dans les pays membres de l'OCDE. Une formation continue conséquente et de qualité s'impose pour que les enseignants se préparent à l'ensemble des missions qui leur sont dévolues.*

#### AE-EPS

4, avenue de la  
pelouse  
94160 SAINT-  
MANDÉ

## Le Dossier n°2 "Enseigner l'EPS"

### L'observation et l'évaluation pour enseigner et pour faire apprendre

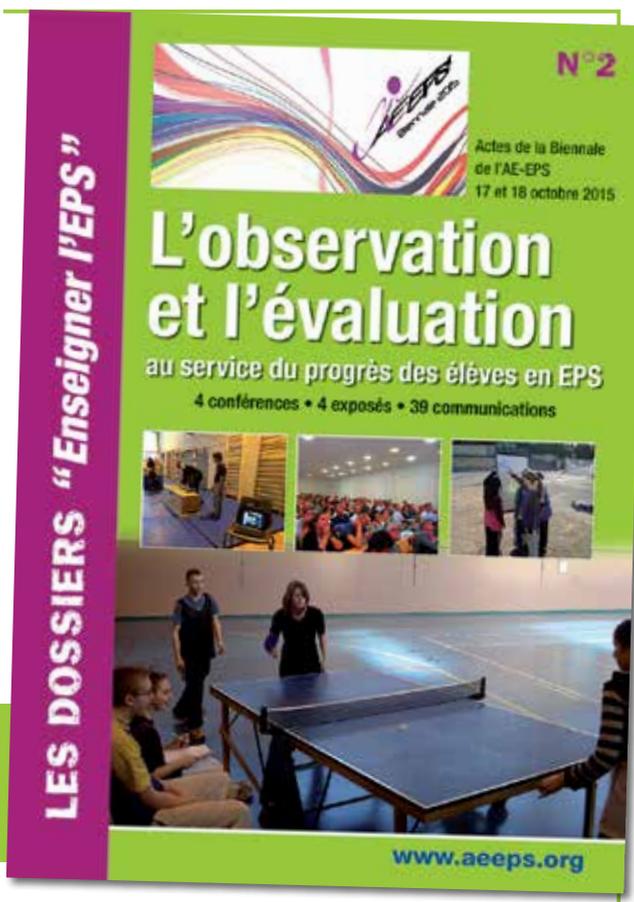
Des réponses à ce projet ambitieux et plus que jamais d'actualité vous sont proposées dans ces Actes de la 1<sup>ère</sup> Biennale de l'AE-EPS.

Universitaires spécialistes de l'enseignement et enseignants confrontés quotidiennement à l'observation et l'évaluation nous livrent leurs réflexions et mises en œuvre. Dans une dernière partie de l'ouvrage, les responsables des groupes de travail de l'AE-EPS présentent leurs options sur ce thème mobilisateur essentiel.

Véritable recueil pédagogique et didactique, cet ouvrage, par la richesse de son contenu, marquera durablement les esprits des enseignants et des étudiants.

*Denis Abonnen et Bernard Boda*

**A commander sur le site  
ou dans vos régionales - 25 €**



## LES CAHIERS DU CEDREPS

### Cahier n°15

**Objets mis à l'étude des élèves en EPS,  
corporéité et valeurs de l'école :  
d'autres perspectives pour l'EPS**

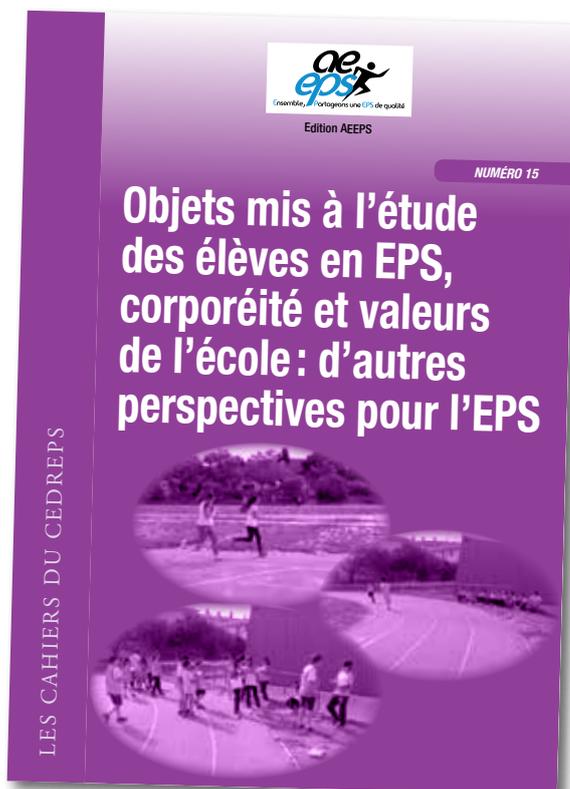
«... pour faire avancer l'EPS en lui donnant un réel statut de discipline scolaire par l'identification de ses propres objets et une clarification de sa contribution à l'éducation des élèves dans l'école de la république » ; ce nouveau cahier s'inscrit complètement dans la perspective ainsi dessinée.

Tout d'abord, on questionnera les enjeux et la construction de la discipline EPS, puis seront précisés des exemples d'objets d'enseignement qui peuvent être étudiés par les élèves, et enfin deux éclairages, l'un en provenance du domaine de la recherche en sciences sociales et l'autre, issu d'un collectif proche du CEDREPS.

Il semble que la discipline EPS soit à un moment important de son histoire ; il nous faut ouvrir un débat large et profond sur ses fondements, ses enjeux dans l'école de la république, d'où le titre donné à ce Cahier n°15...

Serge TESTEVIDE, *coordonnateur du Cedreps*

**Cahier du Cedreps n° 15 • 20 €**



**ASSURANCE  
SANTÉ ET  
PRÉVOYANCE**



# AU CRÉDIT MUTUEL ENSEIGNANT, ON AVANCE VOS FRAIS DE SANTÉ.

UNE BANQUE QUI APPARTIENT  
À SES CLIENTS, ÇA CHANGE TOUT.

**0€**  
À AVANCER  
SUR VOS FRAIS  
DE SANTÉ



**Crédit Mutuel**  
Enseignant

**CRÉDIT MUTUEL ENSEIGNANT ÎLE-DE-FRANCE**  
Antony • Bobigny • Cergy • Créteil • Evry-Courcouronnes • Melun  
Paris Quartier Latin • Paris Haussmann • Paris La Défense • Serris • Versailles

**0 820 099 989** Service 0,12 € / min + prix appel