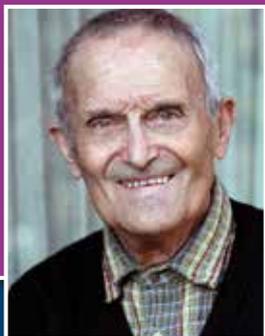


# Enseigner l'EPS

N° 276 | Octobre 2018

Hyper spécial  
en hommage  
à Jean ZORO



## Recherche Formation

Transformation de l'EPS  
et introduction  
de pratiques nouvelles

## Enseignement scolaire

Les jeux traditionnels  
en EPS ; pour quoi faire ?

De la logique interne  
des activités de raquettes  
au progrès des élèves  
en EPS

Le gymnase inversé

L'échauffement autrement,  
à partir du Yoga Hatha

## Formation

Regards croisés sur  
les épreuves d'admissibilité  
au CAPEPS



## De l'Amicale à l'AE-EPS<sup>1</sup>, merci Jean Zoro !



Cet éditio revêt un caractère un peu particulier car c'est le premier depuis la disparition de Jean Zoro, figure emblématique de notre association. L'hyper-info au centre de ce numéro lui est à juste titre consacré. J'ai rencontré Jean pour la première fois au début des années 90 lors d'une conférence à Clermont-Ferrand autour de la promotion de la 1<sup>ère</sup> édition de son livre « *Images de 150 ans d'EPS* », très apprécié des étudiants et des passionnés d'histoire de l'EPS. Je n'avais pas mesuré à l'époque ce que l'AE-EPS représentait pour l'EPS ni ce que Jean avait réalisé pour cette association. Bien des années plus tard, en 2005, j'ai eu la chance de le côtoyer au Conseil d'administration et de tisser des rapports amicaux avec lui.

Progressivement, j'ai compris combien l'histoire de l'AE-EPS s'inscrivait pleinement dans celle de l'Education Physique et Sportive en France<sup>2</sup> et à quel point le rôle de Jean avait été déterminant dans la survie et le rayonnement de notre association. Merci Jean d'avoir déployé toute cette énergie et cette détermination au service de la transformation de l'Amicale des anciens élèves de ENSEP en l'Association que nous connaissons aujourd'hui : une association de professionnels de l'EPS, soucieuse de contribuer à une EPS de qualité dans le respect de la diversité.

Aujourd'hui, l'AE-EPS est connue de bon nombre d'enseignants d'EPS et reconnue par l'institution comme un partenaire pouvant être force de propositions. La précédente année scolaire nous en a apporté des preuves tangibles. Nous avons tout d'abord été agréés par le Ministère de l'Education nationale. Nous avons ensuite été reçus par la mission Mathiot puis par la DGESCO au sujet de la réforme du lycée. Enfin, courant juin, nous avons été auditionnés par le Groupe d'Experts chargé du Projet des Programmes d'EPS (GEPP) pour échanger autour des propositions que nous avons faites<sup>3</sup>. Nous restons toujours très mobilisés pour contribuer pleinement aux prochaines consultations sur les programmes qui devraient avoir lieu en fin d'année.

En ce qui concerne les projets professionnels à courts et moyens termes, citons le Stage national et la Biennale 2019. Le stage national<sup>4</sup> a pour thème : « *Regards et pratiques croisés sur le « savoir s'entraîner » en EPS* » et comme sous-thème : « *Comment choisir un mobile de pratique et faire entrer rapidement les élèves dans le savoir s'entraîner ?* ». Il se déroulera pendant les vacances de Toussaint du lundi 22 au jeudi 25 octobre 2018. Quant à notre prochaine Biennale, elle sera centrée sur « *L'intervention de l'enseignant au cours de la leçon d'EPS* ». Un appel à communication sera lancé dans les semaines qui suivent.

François LAVIE,  
président de l'AE-EPS

1) Ce titre est un clin d'oeil à l'article de Denis Abonnen, *De l'Amicale à l'AE-EPS*, Revue Hyper n° 239, 2007, qui trace les grandes lignes de l'évolution de notre association.

2) ABONNEN D., *De l'Amicale de l'ENEP à l'AE-EPS*, Thèse de Doctorat, 2010.

<http://www.aeeps.org/fonds-documentaire/documentation-libre/2575-2016-04-06-17-35-48.html>

3) Accéder aux propositions : <http://www.aeeps.org/component/content/article/86-generales/3166-2018-06-15-16-26-02.html>

4) Voir le projet : <http://www.aeeps.org/actualite/3184-1er-stage-national-de-lae-eps.html>

### Enseigner l'EPS N° 276 | Octobre 2018

Directeur de la publication : François LAVIE

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

Rédacteurs :

Coordination :

Mireille AVISSE : mireille.avisse@aeeps.org - 23, rue Raspail - 76600 Le Havre - 06 23 05 61 80

Jean-Baptiste CHIAMA : jean-baptiste.chiama@aeeps.org - 38, rue George V - 95600 Eaubonne - 06 72 89 29 37

Co-rédaction :

Jean-Baptiste CHIAMA - David ESTEVEZ

- Lionel AMATTE : lionel.amatte@aeeps.org

- Magali BOIZUMAULT : magali.boizumault@aeeps.org

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

- David ESTEVEZ : david.estevez@aeeps.org

- Philippe GAGNAIRE : philippe.gagnaire@aeeps.org

- Betty LEFEVRE : betty.lefevre@aeeps.org

- Alain LEMOINE : alain.lemoine@aeeps.org

- Bastien REDDING : bastien.redding@aeeps.org

- Lucie Mougénot : lucie.mougenot@aeeps.org

- François POTVIN : francois.potvin@aeeps.org

- David ROSSI : david.rossi@aeeps.org

- Serge TESTEVIDE : serge.testevuide@aeeps.org

- Thierry TRIBALAT : thierry.tribalat@aeeps.org

ENSEIGNER L'EPS est une publication trimestrielle.

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

Dépôt légal : 3<sup>ème</sup> trimestre 2018 - ISBN : 978-2-902568-41-3

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

Fabrice PAINDAVOINE - fabrice.paindavoine@aeeps.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'Ecole Normale Supérieure d'Education Physique. Elle est ouverte à tous les enseignants d'EPS, étudiants et responsables. L'AE-EPS est agréée par le Ministère de l'Education nationale au titre des associations éducatives complémentaires de l'enseignement public. Agrément, paru au Bulletin officiel n° 39 du 16 novembre 2017, et valable pour notre structure nationale mais aussi pour toutes nos régionales\*.

Photo couverture : Dominique DAUMAIL

Photo illustrant l'article de D. Daumail sur l'échauffement par le Yoga.

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

## Sommaire

### Recherche et Formation

<b>Transformation de l'EPS et introduction de pratiques nouvelles Une étude de cas: les APPN</b> <i>Raymond DHELLEMES</i> .....	2
--	---

### Enseignement scolaire

<b>Les jeux traditionnels en EPS; pour quoi faire?</b> <i>Pascal BORDES</i> .....	7
--	---

<b>De la logique interne des activités de raquettes au progrès des élèves en EPS</b> <i>Jérôme VISIOLI et Oriane PETIOT</i> .....	14
--	----

<b>Le gymnase inversé</b> <i>Sébastien LACROIX</i> .....	20
---	----

<b>L'échauffement autrement, à partir du Yoga Hatha</b> <i>Dominique DAUMAIL</i> .....	25
---	----

### Formation

<b>Regards croisés sur les épreuves d'admissibilité au CAPEPS: l'éducation à la citoyenneté en et par l'EPS!</b> <i>Benjamin GANDAR et Geoffrey LOIODICE</i> .....	29
---	----

**Pour proposer des articles  
dans la revue « Enseigner l'EPS »:  
contact: [comite.redaction@aeps.org](mailto:comite.redaction@aeps.org)**

## Les professeurs d'EPS sont en permanence force de proposition

Ce 276<sup>ème</sup> numéro de la revue revêt pour nous tous une dimension particulière. Il arrive à un moment où des pages se tournent suite au départ de certains des acteurs majeurs de notre association. Après Jean Pinturault, René Fourdan, d'autres peut-être dont nous n'avons pas eu connaissance, c'est Jean Zoro qui nous a quittés en mai dernier. Vous trouverez dans cette revue un « *Hyper* » supplémentaire pour saluer sa mémoire au travers de ses actions et de ses engagements présenté par **Mireille Avisse-Desbordes**. Au-delà de la tristesse qu'engendrent toujours ces événements, nous voulons surtout retenir le dynamisme, l'engagement, la volonté d'innover dans le sens de valeurs partagées de celles et ceux qui nous ont précédés. Ce numéro en est la parfaite illustration, tant il met en avant la capacité de notre profession à réfléchir, proposer, innover, toujours avec la perspective d'une contribution de la discipline à l'éducation de tous les élèves<sup>1</sup>.

Il s'ouvre sur une proposition de **Raymond Dhellemmes** qui interroge la transformation de la discipline par le prisme de l'arrivée de nouvelles pratiques. Illustrant son propos en s'appuyant sur l'entrée des activités physiques de pleine nature dans le champ de l'EPS, il nous invite à considérer l'innovation dont font preuve les enseignants sur le plan des pratiques proposées aux élèves comme centrale dans la transformation de notre discipline.

La densité de ce texte nous a amené à le proposer en deux parties, l'un dans cette revue, la seconde dans la prochaine. Nous sommes persuadés qu'il nourrira la réflexion de toutes celles et ceux que l'évolution de l'EPS intéresse.

Suit une série de quatre articles dans la rubrique « enseignement scolaire ». Chacun à sa façon, illustre le propos initial de cette note en faisant montre d'une forme d'originalité et de richesse qu'il convient de souligner.

**Pascal Bordes** base la réflexion qu'il nous propose sur une observation tirée de la lecture des programmes de 2015. Il note la présence, dans la liste des activités citées en exemple dans le champ d'apprentissage « *Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel* », de « *jeux traditionnels plus complexes* ». Ce point de départ nous permet, par les interrogations qu'elles suscitent chez l'auteur d'envisager la richesse de ses pratiques, illustrant par ailleurs les possibles axes de travail commun entre le premier et le second degré.

**Oriane Petiot** et **Jérôme Visioli**, en s'appuyant sur les jeux de raquettes et plus précisément le badminton, développent une réflexion sur le principe d'autonomie des enseignants au regard des choix qu'ils sont amenés à réaliser dans leurs pratiques quotidiennes. Il rend pour eux indispensable le fait que les enseignants disposent d'une bonne maîtrise de la « *logique interne* » des activités à traiter.

**Sébastien Lacroix** nous fait ensuite une proposition « *audacieuse* » puisqu'elle consiste à envisager, sur la base du principe de « *classe inversée* », une organisation de l'enseignement de notre discipline intégrant à l'adaptant cette démarche. A partir de 3 entrées (« *inverser pour gagner en temps et en précision, pour accompagner, pour renverser le paradigme EPS/extra-scolaire* »), chacune étant développée avec des exemples concrets, il nous invite à envisager une évolution de nos pratiques d'enseignants en lien avec l'usage des outils numériques tout en proposant certaines limites. Cet article nous donne aussi l'occasion d'annoncer qu'un dossier « *Enseigner l'EPS* » sur ce thème du numérique, et plus particulièrement des usages pouvant apporter une réelle plus-value aux apprentissages des élèves, est à l'étude.

**Dominique Daumail** quant à elle aborde la thématique de l'échauffement sous un angle singulier puisqu'il s'agit d'introduire le Hatha Yoga dans cette phase toujours questionnante de notre activité quotidienne avec les élèves. L'introduction de ce type d'activités en EPS s'appuie pour elle sur le triple constat d'une évolution des publics accueillis, du développement des entrées par compétences et de la présence des pratiques dites « *de bien-être dans le champ social* ».

Le dernier article est proposé par **Benjamin Gandar** et **Geoffrey Loidice**. Son titre pourrait laisser penser qu'il est destiné exclusivement aux étudiants préparant le CAPEPS et à leurs formateurs, il n'en est rien. Sans doute très intéressant pour ce public en particulier, il le sera tout autant pour l'ensemble de la profession tant il invite d'abord à s'interroger sur la place réelle et efficiente de « *l'éducation à la citoyenneté en et par l'EPS* ».

Enfin, vous verrez que ce numéro met en avant un certain nombre d'informations qui toutes montrent le dynamisme de notre association. N'oubliez pas que de nombreux articles proposent des compléments sur le site de l'association.

Belles lectures à toutes et à tous.

*Pour l'équipe de rédaction,  
Jean-Baptiste Chîama*



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

1) Nous aurons très largement l'occasion d'y revenir notamment dans le cadre de la préparation de la prochaine biennale en 2019 dont le thème tournera autour de l'activité de l'enseignant.

Mots clés : EPS - APPN - innovation - principes d'intelligibilité

**Raymond DHELLEMES**, Inspecteur d'Académie, Inspecteur Pédagogique Régional Honoraire en Éducation  
Physique et Sportive, Membre du CEDREPS<sup>1</sup>

# Transformation de l'EPS et introduction de pratiques nouvelles

## Une étude de cas : les APPN

### 1<sup>ère</sup> partie

## Renouvellement des principes d'intelligibilité de l'EPS

Cet article de Raymond Dhellemmes est publié en deux parties :

1- Renouvellement des principes d'intelligibilité de l'EPS - n° 276

2- APPN scolaires et transformation des conceptions de l'EPS - n° 277

Cette publication prolonge une réflexion amorcée antérieurement (*L'EPS et ses innovations dans l'enseignement secondaire. Éléments d'une problématique\**). Il s'agit d'une hypothèse de travail appuyée sur quelques postulats initiaux.

Parmi ces postulats, nous faisons nôtre cette affirmation de CHERVEL A. pour les autres disciplines : l'EPS se construit au travers de l'activité adaptative des enseignants, lorsqu'ils tentent de faire vivre aux élèves, l'expérience singulière proposée par telle ou telle pratique de spécialité. Même si les enseignants intègrent les textes qui organisent la discipline, ces derniers constituent un support second au regard de cette exigence. Par ailleurs, comme l'indique AMADE ESCOT C., l'activité adaptative des enseignants contribue à alimenter leurs théories d'action, les conceptions qui fondent leurs décisions, leurs interventions. C'est par un dialogue avec leurs innovations que ces conceptions évoluent, voire se transforment.

L'hypothèse pourrait se formuler comme suit : la massification d'une pratique nouvelle (ici les APPN) transforme « à bas bruit », les théories

d'action des enseignants, stimule leurs innovations et par là même, remet en cause certains principes qui organisent leur conception de la discipline. La question des conditions qui favoriseraient ou qui feraient obstacle à cette évolution devient alors centrale pour comprendre comment s'élaborent les innovations en EPS, en rapport avec une transformation de ses « principes d'intelligibilité ». Le retour réflexif sur sa pratique est par exemple une des conditions favorables. Nous approfondissons dans cet article, cette hypothèse à propos du champ de ce qu'il est convenu de nommer l'« Activité Physique de Pleine Nature » qui s'exprime au travers de diverses PPSAD (escalade, course d'orientation, canoë-kayak, etc.).

RDH

Mes remerciements à Serge Testevuide et à Thierry Tribalat pour leur relecture attentive et amicale.

\* CORNELOUP J. MAO P. (2010), *Créativité et innovation dans les loisirs sportifs de nature*, Édition du Fournel.

## Introduction

Ce texte s'appuie en partie, sur des propositions formulées dans un texte daté de 2010, publié dans un ouvrage collectif sous la direction de Jean CORNELOUP et de Pascal MAO : *Créativité et innovation dans les loisirs sportifs de nature*. Ma contribution intitulée « *L'EPS et ses innovations dans l'enseignement secondaire. Éléments d'une problématique* », est ici actualisée et reprise de façon concise. On se reportera donc à ce texte pour des précisions qui nous paraissent toujours d'actualité. Nous pensons utile de présenter à nouveau ces propositions peu connues en les replaçant dans le contexte de l'actualité des textes programmatiques de l'EPS qui visent à repositionner l'EPS au collège dans un curriculum d'ensemble. Cette réactualisation nous permettra de présenter la partie des travaux actuels du CEDREPS qui interroge la cohérence de la disci-

pline scolaire EPS dans le cadre de la rénovation actuelle du système éducatif. Notre discipline pensons-nous « doit revoir sa copie », comme toutes les disciplines sont amenées à le faire régulièrement. Cette révision s'appuie sur des propositions relatives à son cadre d'intelligibilité, tel que formulé dans les cahiers du CEDREPS.

La question que nous nous proposons d'approfondir est celle de l'impact de l'introduction d'un champ nouveau de pratique comme les APPN sur les conceptions de l'EPS. Cette introduction suffit-elle sans plus, pour modifier ces conceptions ? Où suppose-t-elle des conditions didactiques, pédagogiques pour devenir effective ? Réciproquement, en quoi les conceptions de l'EPS relatives par exemple à la performance, peuvent conduire les enseignants à revisiter des formes scolaires de pratique des APPN, à l'origine non performative ?

Le cas des APPN est en effet particulier : les créations récentes des formes de pratique sociales, notamment en escalade caractérisent une axiologie des pratiquants fondée sur des rapports à la nature, à autrui, à l'environnement. En rapport avec ces questions complexes, nous souhaitons mettre en évidence, les conditions qui permettraient ce renouvellement des principes d'intelligibilité de notre discipline. Nous aborderons ces principes dans une première partie, rassemblés sous trois propositions. Dans un second temps, nous évoquerons les déterminants des transformations de pratiques en EPS avant de dégager les tendances novatrices qu'offre à l'enseignement de l'EPS, l'introduction des APPN et ses innovations. On n'échappera pas en conclusion, à quelques considérations sur la notion de progrès articulée à celle de changement.

# I. Rénovation des principes d'intelligibilité de l'EPS, discipline d'enseignement : propositions du CEDREPS

## 1.1. Trois propositions de renouvellement

**Première proposition :** En EPS, les pratiques proposées donnent l'occasion de communiquer aux élèves des objets de savoir relatifs aux propriétés de leur activité<sup>2</sup>, confrontée à une diversité d'expériences corporelles appartenant à la culture des pratiques physiques sportives artistiques et de développement (PPSAD). L'EPS n'est donc pas uniquement un lieu scolaire de pratique d'une diversité de spécialités sportives. Nous utiliserons dans cet article l'acronyme de PPSAD pour qualifier ces pratiques, de préférence au traditionnel « APSA ». Le terme « Activité » étant réservé, dans l'approche que nous proposons, à « *ce que le pratiquant mobilise de particulier, de singulier, lorsque qu'il pratique une spécialité* » : le sens qu'il y investit, les ressources bio énergétiques et informationnelles qu'il engage, la signification anthropologique et les motivations qui soutiennent cet engagement. Cette distinction qui n'est pas récente, s'appuie sur les propositions d'origine, concernant l'analyse de la tâche (Leplat J., HOC J.M., 1983)<sup>3</sup>. Ces objets de savoir relatif aux propriétés de l'activité corporelle<sup>4</sup> investie dans une pratique, portent également sur les conditions qui permettent de transformer ces propriétés. C'est en appui sur la culture sédimentée dans les PPSAD, rationalisée et formalisée par leurs experts, que l'EPS transmet ces objets de savoir.

**Seconde proposition :** l'EPS enseigne les conditions qui permettent aux élèves pratiquants, de développer une activité adaptative singulière, caractéristique d'une spécialité. L'EPS n'enseigne donc pas des « Pratiques », traditionnellement exprimées sous le signe « APSA ». Plusieurs spécialités peuvent être regroupées dans un même champ d'activité adaptative. Le champ des APPN est un exemple significatif dans la mesure où il peut être caractérisé de façon cohérente, tel que le propose par exemple TESTEVUIDE S. (2015)<sup>5</sup>. L'EPS enseigne également les conditions qui vont permettre aux élèves de transformer cette activité adaptative spontanément mobilisée pour pratiquer. L'objectif est de la tirer vers des conduites plus élaborées.

Nous avons convenu de qualifier les objets de savoir propres à une spécialité (comme l'escalade par exemple) d'« objets d'enseignement ». La tension de la corde d'assurance attestant d'une relation fonctionnelle entre le grimpeur et l'assureur en est un exemple. Certains de ces objets d'enseignement peuvent être ré-investissables dans d'autres spécialités, proposant

aux élèves de vivre une expérience proche. Ainsi, la régulation de l'effort en fonction de la totalité d'un parcours à réaliser peut concerner aussi bien la course d'orientation que le VTT. Nous avons convenu d'appeler ces objets de savoir ré-investissables « thème d'étude ». Bien entendu, il n'y a pas d'automatisme de mise en relation de ces expériences, raison pour laquelle nous n'évoquons pas la notion de transfert. C'est l'enseignant qui permet d'établir ces convergences d'activité adaptative entre PPSAD.

**Troisième proposition :** en milieu scolaire, il n'est ni possible ni souhaitable de reproduire les formes canoniques de pratique telles qu'elles apparaissent dans les pratiques sociales. Les enseignants ont toujours proposé à leurs élèves, des transformations-adaptations des environnements permettant une pratique, si possible en conservant ce qui produit « l'expérience authentique » de telle ou telle spécialité. C'est pourquoi nous avons qualifié cette transposition de « référence sans révérence »<sup>6</sup>. Certes, les déterminismes scolaires (effectifs, équipements, durée) constituent un ensemble de contraintes qui pèse sur la transposition des pratiques sociales en pratiques scolaires. Mais nous considérons que d'autres éléments déterminants doivent être organisateurs des formes de pratique scolaires à adopter. Ces éléments concernent notre seconde proposition : ce qu'il y a à enseigner. Les formes de pratique ciblent certains objets de savoir d'une spécialité en laissant pour des raisons de progressivité et de faisabilité, certains autres en « sourdine ». Ainsi l'objet d'enseignement en planche à voile « *s'équilibrer en relation avec la tension produite par le vent* » pourra être étudié avant les relations entre l'axe du vent, celui du cap et celui de la planche. Cet objet d'enseignement pourra par contre être envisagé lors de stages sur dériveurs... devenant ainsi un thème commun d'étude.

Ces trois propositions étaient, comme le suggère le « CEDREPS » une conception globale de notre discipline scolaire comme discipline d'expériences corporelles « culturellement significatives ». Cette position suppose de rompre avec une organisation de l'enseignement de l'EPS fondée sur une approche exhaustive et encyclopédique des PPSAD. Nous avons, pour notre part et en appui sur les textes qui balisent historiquement les programmes de notre discipline, proposé que l'EPS structure ses objets de savoir au travers d'une dizaine d'expériences corporelles. Ces propositions présentées dans le cahier du CEDREPS N° 15<sup>7</sup>, sont détaillées sur le site de l'AEPS, à partir de la page du collectif CEDREPS. Ces considérations présentées, nous

reprendrons ici de façon contractée, quelques contenus de l'article de référence évoqué précédemment. Nous les reprendrons en intégrant les orientations disciplinaires qui organisent nos travaux actuellement.

## 1.2. Innovation, c'est-à-dire ?

Sur un plan général, on peut concevoir l'innovation dans l'enseignement comme se développant sur une échelle comprise entre deux extrêmes. D'un côté, il s'agirait d'un changement ponctuel réalisé à l'initiative d'un enseignant pour répondre à ce qu'il ressent comme une difficulté professionnelle. Nous verrons par la suite que cette articulation changement-innovation peut ne pas constituer un réel progrès. De l'autre, on se trouve face à un changement plus massif voire institué. Dans ce cas, on évoquera plutôt la notion de rénovation. Notre communication se situera entre ces champs, sans différencier la nature des innovations qui relèverait d'une étude complexe. Elles peuvent en effet être spontanées, provoquées, contrôlées, fondées en fonction des marges de décision pour les acteurs, de contrôle pour l'institution.

Ces dynamiques professionnelles se développent dans un contexte scolaire largement encadré, à la fois par les textes qui organisent les disciplines et par la hiérarchie de l'éducation nationale dont la mission est d'assurer à tous les élèves, les enseignements auxquels ils ont droit. Enfin il faut évoquer des différences importantes entre les disciplines scolaires. Une discipline comme l'EPS qui ne dispose de programme que depuis peu de temps s'organise en grande partie en appui sur un ensemble de « particularismes » locaux, ne serait-ce que pour les équipements disponibles. Elle offre donc historiquement, une marge d'initiative importante aux enseignants. C'est d'ailleurs probablement en EPS, comme discipline d'enseignement, que la proposition de l'historien des disciplines André CHERVEL<sup>8</sup> : « *toute discipline scolaire est une création conjointe des maîtres et des élèves* », serait la plus vérifiable.

## 1.3. Particularités de l'EPS, discipline d'enseignement

Comme toutes les disciplines scolaires, l'EPS est une discipline particulière. Elle n'a d'ailleurs accédé à ce statut que récemment, en disposant de programmes pour les niveaux élémentaires, pour le collège, les lycées et de référentiels pour la notation aux examens du baccalauréat.

Pour autant elle présente des singularités que nous n'évoquerons que dans la mesure où cela présente un intérêt au regard du sujet traité. Par exemple, il est peu contestable que ses contenus disciplinaires ne sont pas issus de la voie habituelle qui les définit à partir de la transposition de savoirs savants. Dans ce cas, les contenus préexistent aux compétences dont la fonction est de vérifier la capacité des élèves à mobiliser ces connaissances pour résoudre des questions liées aux disciplines scolaires.

En EPS, rien de tel : les compétences recherchées préexistent aux contenus qui s'élaborent au cours de l'enseignement effectif<sup>9</sup>. On perçoit ici le rôle quasi constitutif des innovations professionnelles qui diffusent dans le milieu professionnel

via les formations continues, les rencontres. Ces pratiques se généralisent avant de s'instituer en programme au travers de regroupements d'experts dont la légitimité professionnelle est peu contestée. L'ère des méthodes de gymnastique puis d'Éducation Physique est donc bien loin depuis que la référence aux pratiques sociales d'Activités Physiques, Sportives et Artistiques est instituée. Il ne serait pas faux d'affirmer de ce point de vue que les pratiques précèdent les textes. Le passage d'instructions (1967) aux programmes d'enseignement s'accompagne d'un processus de scolarisation mais surtout d'institutionnalisation de pratiques novatrices qui ont eu du succès notamment par leur adaptation aux conditions scolaires.

Par ailleurs les apprentissages en EPS sont des apprentissages par l'action, par la mise en jeu des propriétés motivationnelles et informationnelles des résultats de l'action. Enseigner consiste donc à permettre l'engagement des élèves pratiquants, dans l'action significative, avant toute chose. Les diverses régulations vers la classe, les recherches didactiques en EPS ont pu le montrer, comportent entre autres, des communications didactiques porteuses des contenus d'enseignement. Ces contenus relèvent donc de savoirs en acte, difficilement formalisables, et dont l'incorporation comme éléments de programme demeure complexe, comme le démontre la publication des programmes récents pour les lycées ou pour les collèges.

## II. Les déterminants des transformations de pratiques en EPS

### 2.1. En première approche

Ce qui est déterminant dans ces transformations, c'est l'intelligence pratique, adaptative, des praticiens au quotidien, lorsqu'ils doivent affronter les difficultés qui surviennent dans leur environnement professionnel. Ils se livrent à une activité de résolution de problèmes dont l'objectif est de résoudre les tensions de toute nature qu'ils sont amenés à vivre. Bien entendu cette conviction exprimée ici est largement partagée par de nombreux auteurs. Mais l'expérience de la rencontre avec une multitude de cas, nous conduit à tempérer cette conviction. Pour que ce mécanisme joue normalement, il faut que ni les conditions d'exercice du métier, ni « l'usure » du quotidien n'aient eu raison de l'éthique professionnelle et de la santé générale de l'enseignant<sup>10</sup>.

importante des innovations qu'accompagne une culture de l'échange, du travail en équipe et dans certaines périodes, d'une Formation Professionnelle Continue au plus près des pratiques quotidiennes. Les « routines » professionnelles de leur côté, constituent également un moyen adaptatif nécessaire à l'équilibre « énergétique » de la vie professionnelle. Elles introduisent une régularité, un ordre autant pour les élèves que pour les enseignants. C'est dans cette dialectique entre routine nécessaire et changement adaptatif réfléchi, que le « destin des innovations » se joue en EPS aussi bien nous semble-t-il, que dans les autres disciplines. Nous pointerons ici quelques éléments qui introduisent le « désordre » à la source de l'invention de pratiques nouvelles en EPS.

Innover c'est donc engager des adaptations. Certes, mais des adaptations mais à quoi ? Les propositions de VERGNAUD<sup>11</sup> (1983) nous semblent toujours pertinentes pour répondre à cette question : quelles contraintes peuvent susciter de « la transformation », tout en ouvrant pour les intervenants, d'autres voies ? Cet auteur montre que les contenus disciplinaires sont au carrefour d'un champ de contraintes. Nous pensons que sa démonstration vaut également pour les innovations. Ces contraintes sont les suivantes :

- Les pratiques sociales des élèves et leur rapport au savoir. Les PPSAD sont ici concernées et la question centrale est celle du rapport au corps, plutôt qu'au savoir.
- Les buts généraux de l'institution éducative, les finalités prescrites aux disciplines. Aujourd'hui la question de la contribution de l'EPS à une éducation pour la santé n'est plus

discutée. Celle d'une éducation au « vivre ensemble », à la sécurité également comme les textes récents sur la sécurité en APPN par exemple, en témoignent.

- Les partenaires intérieurs et extérieurs au système éducatif.
- L'état des connaissances scientifiques et sociales au moment considéré.
- Le développement cognitif et corporel, le désir des sujets en formation, leurs connaissances antérieures et leurs représentations spontanées...

En EPS et pour chacun de ces champs, les transformations ont été profondes depuis une trentaine d'années. Les élèves ne sont plus ceux qui acceptaient facilement « l'effort pour l'effort ». Les finalités se sont tournées du côté des questions écologiques, sanitaires. L'offre de pratique vers le public, en dehors des clubs sportifs, s'est transformée notamment dans le champ des APPN. Les connaissances scientifiques dans les divers champs des STAPS se sont considérablement développées. Le « rapport au corps » et plus précisément, le rapport aux pratiques corporelles, sportives ou non, connaît sur un plan anthropologique, de profonds bouleversements dans notre société<sup>12</sup>, qui hésite entre l'abandon de l'activité physique de nature utilitaire, et son assomption pour répondre à des critères marketing de forme, de santé : « *de naturelle et donnée, la santé est devenue artificielle et achetée* »<sup>13</sup>. La question de ce rapport au corps est même devenue un enjeu politique comme l'indique clairement un rapport ministériel du professeur TOUSSAINT<sup>14</sup>. Il serait donc impossible de ne pas innover. Ce ne serait pas l'innovation qu'il faudrait expliquer, mais son absence !!! Au cœur d'un système pratiques/institution/contextes scolaires, l'innovation en EPS c'est d'abord un changement de pratiques pour les élèves, des modalités nouvelles d'interventions pour les enseignants, d'autres pratiques de planification



Ces adaptations peuvent être connues et devenir publiques ou non, concerner des éléments de contexte (publics « particuliers », conditions de pratique défavorables), ou s'ancrent dans le sentiment d'une insatisfaction relative à ses propres pratiques. La recherche de solution peut être collective ou isolée, diffusée ou non. En EPS, on perçoit réellement une dynamique de diffusion

collective pour les équipes. On perçoit déjà le processus complexe qui sous-tend ces transformations. Ce processus peut être éclairé par une approche plus dynamique.

## 2.2. Une dialectique du changement pour tenter de sortir des discours simplistes

La « scolarisation » des PPSAD les assècherait-elle ? Certains considèrent de façon sommaire que les activités proposées aux élèves en EPS ne sont que de pâles copies des formes de pratique proposées dans la société non scolaire. Cette thèse qui date un peu, continue de traverser certaines analyses, lorsqu'elles ne prennent pas appui sur des observations rigoureuses des pratiques effectives dans les stades, les gymnases et autres lieux de pratique scolaire pour l'EPS.

Pour notre part, et à la suite de ceux qui nous ont précédé dans cette conviction, nous ne considérons pas que la « scolarisation » des PPSAD les assèche. Certes, l'école est un lieu de contraintes, mais c'est également un lieu de ressources, comme tous les lieux de pratique. Et à ce titre, les enseignants « fabriquent de l'enseignable », à partir de diverses transpositions (règles de jeu, organisations sociales, matériels), qui les conduisent à proposer aux élèves des formes de pratique scolaire originales, préservant le fond culturel des pratiques, comme nous l'avons largement développé dans diverses publications et notamment les cahiers du CEDREPS.

Ce procès de « fabrication de l'enseignable », concerne les formes dans lesquelles sont proposées aux élèves, diverses PPSAD présentes dans le cadre des programmes d'EPS. Il concerne également les connaissances de divers ordres (technologie, règlement, savoirs sociaux et savoirs sur sa propre activité corporelle en situation de pratique). Concernant les nouveautés, on doit distinguer comme évoqué précédemment, la nécessité de situer les choses sur une échelle. D'une part, les innovations ponctuelles comme simple adaptation ; et d'autre part, les changements structuraux de conception, de nature « paradigmatique ». Les premières correspondent souvent à des adaptations scolaires de formes de pratique sociale pour en permettre l'effectivité dans un milieu qui au départ n'est pas prévu pour cela. C'est l'intelligence pratique des professionnels qui favorise cette forme d'adaptation que nous qualifierons de spontanée. Elle est certes intéressante mais elle ne peut incorporer une problématique plus complexe : celle de mettre en perspective un ou des objets de savoir tel(s) que nous les avons définis précédemment. Objet(s)

de savoir encapsulés, dissimulés dans la forme de pratique proposée. En escalade par exemple, l'intelligence pratique a très vite traité les questions de sécurité liées à une pratique collective d'une pratique « à risques objectifs » évidents. Mais ce n'est que progressivement que les pratiques proposées aux élèves ont ciblé l'atteinte de « compétences attendues », c'est-à-dire l'incorporation par les élèves, d'organisations motrices nouvelles, elles mêmes corrélatives d'acquisition de nouveaux objets de savoir. Ces derniers peuvent alors être institutionnalisés, diffusés. Ce dernier niveau qui relève de l'institution, ne concerne pas les individus qui pourraient ainsi se trouver hors du champ de leur responsabilité.

En revenant sur la question de l'incorporation de nouvelles pratiques en milieu scolaire, on peut donc constater qu'elle se réalise parfois dans une « logique d'adaptation à bon compte » pour des raisons de confort d'enseignement collectif<sup>16</sup> ou de renouvellement de la motivation des élèves (varier les pratiques). Cette logique minore cependant la question pourtant centrale dans une discipline scolaire : celle des objets de savoir. Le dépassement de ces formes d'adaptation spontanées vers une prise en compte plus clairvoyante de contenus d'enseignement « ciblés », suppose en effet, une interrogation sur les principes d'intelligibilité de notre discipline.

Cela dit, la question du degré d'autonomie des pratiques au regard des textes d'encadrement de la discipline (programme, référentiels, sécurité), demeure un paramètre clé comme l'est celui du processus de dissémination des innovations. Par exemple, seules les pratiques novatrices qui entrent dans « l'économie du travail » seront « métabolisées », avant même toute compréhension de leur portée effective.

Quelques critères de réussite de la diffusion des innovations sont identifiables aisément. Ces novations doivent d'abord être praticables dans les conditions ordinaires de la classe, et ancrées dans des propositions de formes de pratique scolaire (le groupe classe, le temps d'enseignement, les conditions de pratique habituelles des élèves). Elles doivent être vécues comme apportant des réponses à des questions d'enseignement que se posent réellement les praticiens. D'une part, elles doivent s'assimiler à l'habitus professionnel<sup>17</sup> et trouver un ancrage dans les conceptions en acte, sans produire « d'inconfort pédagogique ». Nous rejoignons là, un point de vue explicite d'un historien des disciplines scolaire : CHERVEL (1985), pour lequel que les disciplines scolaires se fondent sur une « économie tendant à valoriser ce qui tourne, ce qui marche bien »<sup>18</sup>.



Tous ces éléments nous indiquent la complexité de l'affaire : on ne peut pas se satisfaire d'une conception du type « résistance au changement » pour expliquer le rejet de propositions officielles par exemple. Les enseignants résisteraient à l'introduction de choses qui seraient bonnes pour eux et pour les élèves, ces choses étant, bien entendu, apportées par des « chercheurs éclairés ». Chacun sait que cela ne marche pas de cette façon. Il nous paraît préférable d'évoquer **une dialectique du changement**. Il s'agit, pour les professionnels dans une déstabilisation acceptable de leurs références culturelles habituelles, d'accommoder certains schèmes professionnels par incorporation de références nouvelles. Il s'agit donc bien d'une recomposition dans la durée, lorsque les contextes sont favorables pour les réaliser. Les changements véritables ne relèvent pas d'une « révélation » fusset-elle portée par des « apôtres académiques » pratiquant « l'exégèse » des textes officiels.

Pour être plus précis encore, bousculer son « habitus professionnel », transformer ses connaissances en acte, ce n'est pas si simple ! Il ne suffit pas d'une simple explication, d'une démonstration pratique ou de nature intellectuelle séduisante, ou encore d'une injonction d'un supérieur hiérarchique, comme ont encore tendance à le croire quelques cadres de la formation, ancrés dans un volontarisme désuet. Le rôle d'une Formation Professionnelle Continue à la fois praticienne (sentiment d'utilité), et éclairante (sentiment de compréhension de ce qui était obscur), est à ce niveau, essentielle. Ce processus a été décrit et analysé au travers d'une mise en œuvre concrète pour l'ensemble d'une académie.

## BIBLIOGRAPHIE &amp; RÉFÉRENCES

- 1 Collectif d'Études Disciplinaires pour le Renouveau de l'enseignement de l'EPS; Groupe ressource de l'Association des Enseignants d'EPS, <http://www.aeeps.org>
- 2 Précisons ce que nous mettons dans l'expression : « propriétés de l'activité corporelle ». Le sens de la notion d'activité est précisé dans la quatrième note : « ce qui est mis en œuvre par le sujet pour réaliser une tâche ». Cette expression manque bien entendu de précision. Les experts d'un champ de pratique tel que l'athlétisme, la natation, la danse, etc. ont au cours de l'itinéraire de construction de notre discipline, modélisé cette activité à partir de diverses références appartenant à des champs scientifiques multiples. Progressivement, la psychophysio-physiologie de la motricité, la physiologie de l'effort, l'anthropologie, la sociologie (ce ne sont ici que des exemples) ont alimenté ces modèles qui ont permis progressivement de s'extraire d'une description naïve des conduites expertes des pratiquants. Le cadre interprétatif de ces conduites, bien qu'encore approximatif est un élément déterminant pour l'élaboration d'une compréhension de ce qui est en jeu dans une PPSAD du point de vue de l'activité du pratiquant, en arrière plan des tâches qu'il réalise. Ce cadre permet également une compréhension des réponses des élèves, comme nous le verrons par la suite pour les APPN.
- 3 LEPLAT J., HOC J.M. (1983). *Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations*, Cahiers de psychologie cognitive, 3, 1, 49-63.
- 4 L'analyse du travail amène à distinguer et en même temps à articuler deux notions importantes : tâche et activité. La tâche, c'est le but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint. L'activité, c'est ce qui est mis en œuvre par le sujet pour exécuter la tâche. De nombreux auteurs se sont efforcés d'explicitier les relations entre les deux notions (Hackman, 1969, Hoc, 1980, Leplat et Hoc, 1983, Leplat et Cuny, 1984).
- 5 TESTEVIDE S. (2008). *Donner accès au patrimoine culturel !*, Revue contrepied N° 22, SNEP, pp. 52-53.
- 6 DHELLEMMES R. (2004). *Des situations de ré(v)férence aux formes de pratiques scolaires*, cahier du CEDREPS N° 4, pp. 67-78.
- 7 DHELLEMMES R. (2016). *EPS: éléments pour un renouvellement de la matrice disciplinaire*, cahier du CEDREPS N° 15, pp. 45-60.
- 8 CHERVEL, A., (1998). *La culture scolaire*, PARIS, Belin.
- 9 AMADE-ESCOT, C. (2006). *L'EPS de demain est déjà dans les pratiques d'aujourd'hui ? Actes du colloque de l'ARIS, Besançon*. Cette auteure reprend les conclusions des travaux de recherche de l'équipe EPS du département de didactique des disciplines de l'INRP (1983-1995).
- 10 Comme l'a montré dans un travail d'étude produit par Serge Bluteau, 2008, *Rapport au métier et perception des conditions de travail chez les enseignants d'EPS*, rapport de recherche, laboratoire Friedmann G.
- 11 VERGNAUD, G. (1983). *Contenus des enseignements et didactiques des disciplines*, in rapport dit « CARRAZ » la documentation française, PARIS.
- 12 MARZANO M. (2007). *Philosophie du corps*, Puf, Que Sais-je ? « Ce qui est nouveau aujourd'hui tient peut-être aux possibilités multiples qui nous sont offertes par la science et la technique, d'agir directement sur notre corporalité, le plus souvent pour la maîtriser, la mettre à distance, faire comme si elle pouvait réellement disparaître ».
- 13 REDEKER R. (2008). *Le sport est-il inhumain ?* Ed. Panama, pp. 47-50.
- 14 TOUSSAINT J.F. (2008). *Retrouver sa liberté de mouvement*, Plan national de prévention par l'activité Physique ou Sportive, Ministère de la santé, de la Jeunesse des Sports et de la vie Associative. Le rapport rend compte d'une déclaration du chef de l'État : « Nos modes de vie évoluent, la sédentarité progresse, jamais nous n'avons autant compté nos efforts physiques. Si nous n'érigions pas le sport et l'activité physique au rang de nos habitudes, nous encourageons dans les prochaines décennies, un risque accru ». Nicolas Sarkozy, Président de la République, 18 septembre 2008 .
- 15 Bien entendu en appui sur les textes qui encadrent sur le plan réglementaire et sécuritaire cette pratique, et élaborés au fur et à mesure des nécessités par l'institution.
- 16 Le succès de l'introduction du badminton dans les années 80 en est un exemple : une classe entière peut rapidement jouer dans des espaces couverts, peu transformés au regard des tracés « officiels ». Plus récemment, le succès de la musculation pratiquée en atelier pour des sous-groupes réduits est une des explications à l'engouement actuel de nos collègues pour cette PPSAD.
- 17 PERRENOUD P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan.
- 18 CHERVEL A. (1985). *L'évolution des enseignements dispensés par l'école*, Action et recherches pour transformer les écoles maternelles, INRP, PARIS.

**La partie 2 de cet article APPN scolaires et transformation des conceptions de l'EPS n° 277 sera publiée dans notre revue de janvier :**

*La seconde partie de l'article, après avoir passé en revue les innovations en EPS de façon générale, traitera des innovations dans le champ des APPN Scolaires. Nous insisterons particulièrement sur les innovations susceptibles d'interroger les principes d'intelligibilité de notre discipline. Une réflexion sur les rapports entre le changement, les innovations et le progrès viendra clore l'ensemble des deux articles.*

RDH



*Complément du panneau des APPN de notre exposition (voir revue n° 257 de juin 2012)*

Mots clés : compétences attendues - institution - réseaux de communication - principes communs - pratique sociale d'irréférence

Pascal BORDES, MCF, UFR-STAPS Paris Descartes - [pabordes@wanadoo.fr](mailto:pabordes@wanadoo.fr)



## Les jeux traditionnels en EPS ; pour quoi faire ?

Cinquante ans d'absence. Oui, cela fait un demi-siècle que les textes officiels relatifs à l'enseignement de l'EPS dans le second degré n'avaient pas mentionné les jeux collectifs non institutionnels, encore appelés jeux traditionnels, à titre de contenu d'enseignement. En effet, il faut remonter aux instructions de 1967 pour retrouver l'appellation « *jeux pré-sportifs* ». Depuis lors, les textes qui cadrent les contenus disciplinaires dans le second degré n'avaient plus fait référence à cette famille d'activités ne mentionnant, à titre d'exemple, que les sports collectifs « classiques »<sup>1</sup>. Les récents textes de 2015 (B.O Education nationale) réintroduisent cette famille d'activités pour le cycle 3 sous les termes de « *jeux pré-sportifs collectifs* » (type handball, basket-ball, football, rugby, volley-ball...) et avancent le terme « *Jeux traditionnels plus complexes* » tels la thèque, le bérêt, la balle au capitaine, ou encore poules-vipères-renards.

Que vaut donc le retour en grâce, certes timide mais bien réel et acté, de ces activités dans les récentes et « *excellentes Instructions officielles* » (Vasquez et Oury, 1971, 27) ? La mise au jour d'un phénomène théorique majeur, une prise de conscience didactique soudaine, ou bien encore un souci pédagogique en phase avec l'air du temps ? Et au-delà, quelle peut être la portée d'une telle réintroduction ? Quelles en sont les conséquences pratiques, les mises en œuvre de terrain et l'utilisation raisonnée de cette offre de formation ? Nous nous proposons de réfléchir à ces quelques interrogations.

### ■ La piste des textes officiels

Puisque « *les penseurs ont pensé, aux praticiens de pratiquer* » (Vasquez et Oury, *ib.* 31). On sait désormais ce que l'on peut faire mais : pratiquer comment ? La pertinence n'a d'égal que le vide abyssal concernant l'enseignement de ces activités dans les instances de formation censées préparer les futurs enseignants du second degré. « *Espaces libres, matériel, compétences ? On verra plus tard* » dit Oury (*ib.* 30)... avec le risque du jamais. Pourtant, n'est-il pas urgent de « *déterminer des « acquisitions prioritaires » permettant d'atteindre les différents « attendus de fin de cycle 3 » dans le champ d'apprentissage* » ? (Fiche « la démarche en EPS », [eduscol.education.fr/ressources-2016](http://eduscol.education.fr/ressources-2016), p. 2) ?

Suivons donc les textes et attardons-nous sur les éléments proposés pour les « *activités collectives et sports collectifs* ». Les attendus y sont définis

de la façon suivante : « *Dans un jeu aménagé à effectif réduit, rechercher le gain du match par des choix pertinents d'actions de passe ou dribble pour accéder régulièrement à la zone de marque et tirer en position favorable, face à une défense qui cherche à gêner la progression adverse dans le respect du non contact* ». Cette formulation, valable pour les sports collectifs, pose un premier problème dans le cas des jeux dits « traditionnels » : zone de marque, tir, défense, progression adverse sont des notions qui ne sont pas obligatoirement attestées dans ces pratiques. De sorte que, si le législateur souhaite les accueillir pleinement, il se devrait de proposer des orientations plus larges, valables pour l'ensemble du champ d'apprentissage. Il faut dire qu'à l'exception de « *poules-vipères* » des informations plus probantes nous

sont délivrées dans la rubrique « transformer » de ce même document « ressources ». Il suffit de cliquer sur la ligne « jeu traditionnel »... qui est la seule de toutes les APSA des quatre champs d'apprentissage à ne s'ouvrir sur aucune fenêtre. Manifestement la question n'apparaît pas comme une priorité. Pour des enseignants qui ont besoin d'être guidés et conseillés, faute de formation initiale ou continuée, le butin est maigre. Comment exploiter l'apport original de ces pratiques si aucun élément ne vient les orienter dans ce sens ? À ce jour la réflexion est absente et se doit d'être menée à l'image de ce que l'on trouve pour les autres activités dans la rubrique « aide méthodologique à la construction d'une séquence d'apprentissage ».

1) L'arrêté du 14 novembre 1985 cite le basket-ball, le handball, le football, le rugby et volley-ball. L'arrêté du 18 juin 1996 reprend ces pratiques et ajoute le water-polo. Le texte du 28 août 2008 présente une liste nationale comprenant le basket-ball, le football, le handball, le volley-ball et le rugby. Les listes académiques d'APSA, qui complètent cette liste officielle, ne présentent que deux autres pratiques de cette famille ; l'ultimate et le base-ball.

## ■ Pourquoi ces pratiques ?

On le sait, dans la discipline éducation physique un fort courant pédagogique, dit « sportif », n'a eu de cesse de considérer ces activités sur un mode mineur. Exclues de ce que certains ont baptisé « pratiques sociales de référence » – c'est-à-dire, de façon très majoritaire, les sports<sup>2</sup> – les jeux traditionnels, ces « *petits jeux* » (Mahlo, 1974), se sont vus affublés d'une image ringarde, passéiste, « pré sportive », qui plus est rétive à la didactisation et se prêtant difficilement à une évaluation classique, en tout cas dans l'enseignement scolaire français, en terme de performance. Il convient de retourner ces accusations et de montrer en quoi toutes ces « lacunes » sont autant de ressources pour l'enseignant d'EPS de ce début du XXI<sup>e</sup> siècle.

À côté, ou plutôt en complément indispensable des activités sportives habituelles, les pratiques dites traditionnelles offrent des « attendus » que sont bien incapables de proposer nos sports collectifs classiques. De ce point de vue, même les quelques transformations ou aménagement didactiques avancés, s'ils sont évidemment les bienvenus, ne souffrent pas la comparaison. Pourquoi, en effet, s'évertuer tant bien que mal à une mise à distance des formes de pratique sociale selon la formule du « *par recours et aux dépens des spécialités d'origine* » (CEDRE, 2007, 67), alors même que les jeux traditionnels offrent, de façon constitutive, les éléments de cet exercice ? Aménager, voire tordre certaines pratiques, pourquoi pas ? Est-ce une nouveauté pour les enseignants d'EPS, bricoleurs de génie qui s'adaptent tant bien que mal et peut-être plus que d'autres aux lieux, matériels et populations ? S'ouvrir à d'autres logiques, voilà qui est plus novateur. Il ne s'agit plus alors seulement de procéder « aux dépens » des pratiques classiques mais bien, quelquefois, à leur détri-

ment, tant leur hégémonie est insuffisante d'un point de vue éducatif. Participant d'un fond culturel commun, les particularités des jeux de tradition doivent être reconnues et exploitées dans le sens des finalités poursuivies par notre discipline ; « *former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement, dans le souci du vivre ensemble* » (2015). Illustrons l'actualité et la modernité de ce patrimoine ludomoteur traditionnel et des propriétés qui sont les siennes.

- **Non institutionnalisés**, ces jeux offrent la possibilité de jouer avec les règles, de proposer et tester des variantes et d'en envisager les influences sur les conduites motrices des élèves. Cette mise à distance du modèle institutionnel standardisé sportif permet d'inclure l'élève dans un processus actif de prise de décision, de discussion, d'élaboration et de mise en place des règles ainsi que de leur respect. C'est bien d'un pouvoir instituant dont il est question ici, concourant à la formation d'un « citoyen lucide et autonome », si tant est qu'être citoyen c'est aussi être détenteur d'une forme de souveraineté, évidemment limitée dans le cadre scolaire. Cette particularité forte des jeux sportifs traditionnels fait des élèves les véritables architectes de leurs apprentissages, des « *œuvriers* » (Gorri, Lubat, Sylvestre, 2017) acteurs des transformations de leurs pratiques, créateurs et non simples reproducteurs d'activités qu'ils doivent s'approprier et de savoirs qu'ils doivent restituer.

- **Peu ou pas connus**, et surtout très divers dans leurs logiques internes, les jeux traditionnels offrent une large palette de pratiques qui, de ce fait, mettent les élèves sur un pied d'égalité (nous incluons ici des pratiques comme le tchoukball ou le kin-ball) Certains savoirs sportifs sont évidemment transférables aux situations nouvelles rencontrées, mais d'autres « *habitus moteurs* » constituent des handicaps auxquels devront se mesurer les plus débrouillés. Cette mise à niveau générale, voire ce bouleversement des hiérarchies établies, tranche avec les pratiques sportives classiques dans lesquelles l'enseignant peine à faire cohabiter l'hétérogénéité des élèves, qu'elle soit de sexe, de genre, de vécu, d'appartenance

ethnoculturelle ou bien encore liée à une quelconque forme de « handicap ». La diversité pédagogique – groupes de niveau, de besoin, d'affinité –, laisse alors la place à une réelle différenciation qui, dans une même pratique partagée, est susceptible d'accueillir des profils très différents d'élèves.

- **Un fonctionnement multipolaire**. Dans le même ordre d'idée, tandis que les sports collectifs classiques fonctionnent selon une logique unipolaire ; une balle, ou un ballon, que se dispute l'ensemble des joueurs en vue de la loger dans la cible adverse, bon nombre de jeux de tradition mettent en scène un fonctionnement multipolaire, notamment dans les jeux dits « de prise »<sup>4</sup>. En multipliant les espaces, les types et les formes de marque, ces jeux offrent à chaque élève, s'il fait preuve de « sens du jeu » et d'intelligence motrice, la possibilité de goûter aux joies de la réussite personnelle et tout autant de participer, à sa mesure, à l'évolution du score de son collectif d'appartenance. Cette logique multipolaire, du fait des multiples actions de jeux qui se déroulent simultanément dans des espaces différents, rend l'arbitrage unique extrêmement délicat. On peut, bien sûr, multiplier les rôles associés à cette fonction, mais il est beaucoup plus intéressant, sur un plan éducatif, de favoriser l'auto arbitrage. La formation d'un citoyen « *lucide, autonome* », si elle passe par le respect de la décision d'un corps arbitral, tiers mandaté, plonge aussi profondément ses racines dans une forme d'autogestion et de négociation avec autrui visant à régler les problèmes rencontrés.
- **Des réseaux de communication** extrêmement variés, sont aussi une autre particularité de ces jeux, qui les éloignent encore un peu plus des sports collectifs habituellement enseignés. Pour des raisons historiques et anthropologiques, sur lesquelles nous ne nous attarderons pas ici, ces jeux tendent à multiplier les occasions d'interactions et suscitent des effervescences relationnelles remarquables à deux niveaux. Le premier est celui de l'adaptabilité motrice. Les structures relationnelles rencontrées ; chacun pour soi sans équipes fixes (balle assise, quatre coins), seul contre tous (gouret), réseaux permutants (accroche-décroche), convergents (ballon chasseur), ou encore fluctuants (liaisons



2) On connaît l'argument ; ces pratiques sont les plus diffusées, elles constituent un espéranto universel qui relie les pays et leurs populations et représentent le point le plus avancé de la culture corporelle, ce qui leur confère d'emblée une supériorité intrinsèque. En dirait-on autant de la « littérature de gare » ou de la musique « d'ambiance », pratiques culturelles qui, elles aussi, tiennent le haut du pavé, baignent notre quotidien et qui ne sont pas, pour autant, privilégiées dans l'enseignement ?

3) À ce sujet, on lira avec profit l'article de Mireille Avisse à propos du tchoukball et de sa persistante mise à l'écart (2010). Les textes relatifs au cycle 4 d'enseignement, s'ils mentionnent l'ultimate, restent toujours silencieux sur les mérites du tchoukball... ou du Kin-ball. Pratiques sociales d'irréférence ?

4) Des tentatives allant dans ce sens de cette multipolarité ont été proposées dans les années soixante-dix. Le multi ballon, pour intéressant qu'il soit, dans une logique bi ou tripolaire (deux ou trois balles), reste toutefois très éloigné des ressources portées par les jeux traditionnels.

dangereuses, poules-renards-vipères), sollicitent la capacité à faire face à des modifications rapides du tissu relationnel. Alors que les sports collectifs enkystent les relations à l'intérieur de réseaux fixes favorisant un certain manichéisme comportemental : je suis avec mes partenaires et contre mes adversaires et se sont les seules relations que j'entretiens (mécanisme poussé à son acmé dans les expériences du Lycée de Corbeil dans les années soixante) les structures relationnelles portées par les jeux offrent des occasions beaucoup plus luxuriantes d'adaptation à autrui et de formes de sociabilité. On bascule d'un statut à l'autre, d'une équipe à l'autre, on peut quelquefois choisir ses partenaires... qui peuvent, par la suite nous trahir. L'ennemi peut devenir l'ami, la compétition excluante du sport est heureusement complétée par la compétition partageante des jeux (Parlebas, 2016). De ce point de vue, comme le souligne André Schmitt, « *Il serait gravement réducteur de donner la priorité et souvent l'exclusivité à une catégorie d'activités, qui, par son projet même, [...] et de par sa fonction n'a pu retenir parmi les jeux que la forme du duel entre deux équipes opposées, seule à posséder les qualités de spectacolarité nécessaires* » (1984, 16).

- Dans l'optique du **vivre ensemble**, le second niveau qui doit nous interpeller est celui du climat relationnel et des relations sociales

que ces jeux sont susceptibles de générer en classe. On sait les effets délétères, au détriment de l'équipe adverse, d'équipes fixes qui ne sont constituées que pour les besoins de la performance collective (voir les témoignages recueillis dans Couturier, 1999 et Contre-pied, 2005). Tous les travaux de psychosociologie, depuis les expériences principes de Muzafer Sherif sur les relations intergroupes, abondent en ce sens qui nous rappellent que ces formules ne favorisent pas le vivre ensemble mais tendent à exacerber les tensions entre les groupes et les individus qui les composent. En mettant en scène la diversité du lien social et l'aptitude à échanger sous de multiples formes, les jeux traditionnels offrent la possibilité aux élèves de s'essayer, en milieu scolaire, à la solidarité, à l'ambiguïté et la versatilité, plutôt qu'à la seule rivalité, fusse-t-elle de forme collective. Deux travaux particulièrement éclairants ont été menés, récemment, dans le cadre de notre master « *Santé Psycho-Sociale par le Sport* » (Collard, 2017 ; Corte, 2017). Prenant pour cadre le cours d'EPS, deux enseignants d'éducation physique ont engagé une recherche action dans des classes de sixième. Rencontrant des problèmes d'hostilité intergroupes dans un cas, et d'intégration de nouveaux arrivants dans l'autre, la question du « vivre ensemble » s'est posée de façon vive à ces deux collègues.

Dans les deux cas, des classes témoins, pratiquant une EPS « classique » ont été comparées à des classes expérimentales, pratiquant des jeux traditionnels ou des jeux coopératifs, sous forme de pratiques individuelles enseignées sur le mode collectif de la coopération. Les résultats vont systématiquement dans le même sens : amélioration de la cohésion groupale, augmentation du volume relationnel et homogénéisation de ce réseau, baisse des relations d'hostilité, évolution des relations d'indifférence vers des relations amicales. Ces tendances, bien que statistiquement pas toujours significatives, sont bien réelles et appelleraient confirmation. Mais il est indéniable que l'orientation privilégiée a largement répondu aux problèmes rencontrés par ces enseignants.

Pour autant, il serait injustifié, voire méprisant, de réduire ces pratiques à de gentilles occupations tout justes bonnes à « faire du social ». L'enseignant d'EPS n'est pas le pompier de service du mal être relationnel même si cette orientation est explicite dans les textes officiels. Il a avant tout pour mission d'enseigner des contenus propres à sa discipline. Quels sont-ils s'agissant des jeux traditionnels et comment s'articulent-ils aux autres pratiques enseignées en EPS, particulièrement dans le même champ d'apprentissage ?

## ■ Champ d'apprentissage et principes communs

Si certaines pratiques sont regroupées dans un ensemble particulier, un champ d'apprentissage distinct des autres champs, c'est bien parce qu'elles entretiennent entre elles un « air de famille ». Jamais envisagé jusqu'à présent (voir les remarques précédentes), il revient aux praticiens de pallier aux silences de l'institution en proposant des repères simples, relativement explicatifs et suffisamment généraux pour balayer les cas de figure rencontrés.

À l'évidence, les jeux de tradition se rangent dans la catégorie des « activités collectives et sports collectifs », incluse dans le champ d'apprentissage « Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel » pour lequel les « attendus de fin de cycle » sont les suivants :

- S'organiser tactiquement pour gagner le duel ou le match en identifiant les situations favorables de marque.
- Maintenir un engagement moteur efficace sur tout le temps de jeu prévu.
- Respecter les partenaires, les adversaires et l'arbitre.

- Assurer différents rôles sociaux (joueur, arbitre, observateur) inhérents à l'activité et à l'organisation de la classe.
- Accepter le résultat de la rencontre et être capable de le commenter.

On le voit, hormis le premier point, ce sont des buts très généraux<sup>5</sup> qui ne sont en rien propres à cette catégorie d'activités, voire lui sont périphériques. La rubrique « *Compétences travaillées pendant le cycle* » est, elle, un peu plus explicite (Programme pour les cycles 2-3-4, Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 160. B.O n 11, 26 novembre 2015) :

1. Rechercher le gain de l'affrontement par des choix tactiques simples.
2. Adapter son jeu et ses actions aux adversaires et ses partenaires.
3. Coordonner des actions motrices simples.
4. Se reconnaître attaquant/défenseur.
5. Coopérer pour attaquer et défendre.
6. Accepter de tenir des rôles simples d'arbitre et d'observateur.
7. S'informer pour agir.

Mais là encore, le législateur ne pousse pas suffisamment la logique mise en œuvre dans cette famille d'activités et reste bien timide. En quoi les points 1, 3, 6 et 7, soit quatre « compétences » sur sept, sont-ils spécifiques aux « activités collectives et sports collectifs » ?

Aussi, convient-il de proposer une nouvelle grille de compétences, entendues comme des pouvoirs d'agir qui dépassent savoir et savoir faire (Reboul, 1980), que les élèves doivent être capables de maîtriser lorsqu'ils sont confrontés à cette famille de situations. Il s'agit de disposer d'un outil valable pour l'ensemble de la catégorie des sports et jeux collectifs, qui puisse être décliné selon les particularités de chacune des pratiques enseignées. Le travail d'adaptation reste donc à faire selon le choix de l'enseignant, mais le cadre général fédérateur est posé qui permet de parler un langage commun. Nous distinguerons les cinq compétences suivantes :

5) Pour une distinction éclairante entre objectifs buts et finalités, on se rapportera à l'ouvrage incontournable de Daniel Hameline (1979).

- 1. Réversibilité et continuité des statuts, rôles ou états.** Il s'agit ici de pouvoir passer d'un rôle à un autre et d'en assumer les nouvelles charges (liées au code du jeu ou aux aspects stratégiques) traduites en sous-rôles (pour faire simple: une action de jeu définie par un verbe). Lorsque l'on passe par exemple d'attaquant à défenseur, de prisonnier à délivré ou encore de partenaire à adversaire. Cette réversibilité doit être assurée sans temps mort ni latence, sinon elle profite à l'adversaire.
- 2. Poursuite de l'objectif de marque** que celle-ci soit compatibilisée ou non. Tous les jeux de cette famille sont organisés selon une logique qui privilégie les actes « marquants » qui participent de la logique interne de chaque pratique: se rendre dans un espace, toucher un autre joueur, viser une cible par le biais d'une balle, que ces objectifs soient uniques ou multiples. Ainsi, dans les sports collectifs ce n'est pas le nombre de passes qui importe, mais le fait de « marquer » un but, un essai ou encore un panier à l'équipe adverse. La « passe à dix » ou le football américain sont, par exemple et de ce point de vue, bien différents. Plus généralement, le répertoire des jeux traditionnels est plus riche et dépasse ce cadre strictement antagoniste. Cibles multiples, mouvantes, marques de coopération exclusives, conjugaison d'antagonisme et de coopération comme dans les jeux de prise, ou bien encore mélange de ces deux cas de figure, comme à la « la balle assise », autant de modalités diverses qui toutes, néanmoins, renvoient à un point commun, une action motrice partagée: l'objectif de marque.

**3. Aptitude au duel et au défi.** Dans les activités d'affrontements interindividuels et/ou collectifs – certains jeux collectifs conjuguent les deux –, il s'agit d'assumer cette logique d'imposition, de ne pas se défilier, de la pousser à bout et là encore d'en assumer les conséquences. L'élève doit accepter, prendre à son compte et faire basculer à son avantage le rapport direct de domination de l'adversaire qu'il soit désigné (sports collectifs et certains jeux traditionnels) ou choisi (jeux traditionnels), que ce rapport soit univoque ou ambigu, comme dans les jeux dits paradoxaux.

**4. Aptitude à l'entraide et à la coopération.** Il s'agit ici de pouvoir, soit favoriser le jeu de ses partenaires (les démarquer, les remettre en jeu par délivrance), soit profiter de leurs actions (se retrouver « démarqué », se retrouver « délivré »), là encore que ces partenaires soient imposés ou choisis comme dans le cas de certains jeux traditionnels. Conduites altruistes de « sacrifice », création d'un surnombre, soutien-appui, fixation de l'adversaire ou mobilisation relative à une zone sont des marqueurs de cette compétence

**5. Exploitation de l'espace de jeu.** Toutes les pratiques de cette famille sont orientées par une topologie qui crée des lignes de forces. Cette logique des espaces, dépendante des codes réglementaires mais ne s'y réduisant pas, doit être perçue

et traduite en conduites d'efficacité en rapport avec le projet de jeu. Alors que le modèle de nos sports collectifs classiques se résume à un rectangle contraignant le jeu dans une direction unique et deux sens opposés ou contraires – et dont les objectifs sont, le plus souvent, situés aux extrémités du dit terrain –, de nombreux jeux traditionnels s'en écartent et offrent d'autres perspectives. Aussi, les notions de lignes et couloirs, renvoyant aux axes profonds et latéraux et auxquelles sont rattachées respectivement les notions de pénétration et permutation, sont-elles à étoffer d'autres orientations multidirectionnelles. Mais, une fois encore, ce qui importe ici est le cadre commun adopté lors de l'enseignement et qui est relai aux éléments transversaux: l'espace et ses zones ou secteurs à investiguer, viser et contrôler parce que stratégiquement favorables.



## ■ Quand se pose la question de l'évaluation

L'évaluation des conduites motrices revêt une importance assez considérable en temps normal. Nous avons déjà eu l'occasion de constater que, généralement, l'EPS s'intéresse aux performances bien plus qu'aux compétences, malgré ce qu'elle proclame (Bordes, 2014). S'agissant des jeux de tradition et de leurs logiques multiples la question devient épineuse. Comment évaluer des conduites paradoxales qui ne s'inscrivent pas dans la seule logique du gain de points, alors même qu'il y a une marque? De quelle façon prendre en compte les stratégies individuelles du « chacun pour soi » au sein d'une pratique collective? À quelle aune juger les conduites développées dans les jeux à renversement d'alliances? Quelle valeur accorder à des actions qui, bien que s'inscrivant dans des registres différents, voire dans des logiques opposées, n'en participent pas moins d'une forme d'effica-

ité liée aux objectifs poursuivis? On le voit, les questions nous débordent. Les réponses avancées ne peuvent pas s'en tenir au micro niveau de chacune des pratiques considérées. Le regard doit accepter d'être surplombant et envisager une modalité d'évaluation qui englobe les pratiques de ce champ d'apprentissage, quitte à affiner les critères proposés.

Le parti défendu ici est de considérer les conduites motrices des pratiquants comme relevant d'une même « intelligence sociomotrice ». C'est-à-dire d'un ensemble de conduites qui actualisent, dans un espace commun avec ses lignes de forces topologiques, des rapports à autrui; partenaires et/ou adversaires, plus ou moins choisis, selon une logique interne dirigée vers une ou des marques qui donnent sens au jeu considéré. Cette première approche, volontaire-

ment sommaire, permet d'intégrer les jeux dans l'ensemble du champ d'apprentissage considéré. Aussi, nous abandonnons les notions trop restrictives, ou exclusives, de « duel » ou de « match », la dichotomie « adversaires ou partenaires », ou encore les notions « d'attaque-défense ». Non pas qu'elles ne soient pas pertinentes pour les sports collectifs, mais bien plutôt parce qu'elles sont inopérantes dans le cas de jeux de tradition.

Depuis de très nombreuses années nous fonctionnons selon les repères suivants, qui, influencés dans un premier temps par les propositions de Gilles Bui-Xuân (1983), ont été modifiés selon les perspectives tracées par Jean Piaget (1966), Pierre Parlebas (1976) et Michel Delaunay (1976)<sup>6</sup>.

6) Cette trame a été utilisée pour la première fois lors des stages « jeux traditionnels » organisés pour les Professeurs de la ville de Paris, à l'INSEP, menés avec Bertrand During, et dans le cadre de la MAFPEN de l'Académie de Paris, au mitant des années quatre-vingt. Une présentation plus détaillée figure dans « Education Physique, Sciences et Culture » (B. During et Ali, 2001, 70-71). Elle est reprise dans un ouvrage plus récent (Bordes, Collard et Dugas, 2007).

Cinq stades de conduites sont ainsi dégagés et hiérarchisés qui vont de l'incompréhension initiale, jusqu'à la capacité de faire réaliser à autrui ce que l'on a décidé qu'il fasse.

- Au premier niveau le sujet est passif, dérouter et ne perçoit aucun des éléments clés de la situation. Sa logique dominante correspond à la recherche d'une protection, qui peut aller jusqu'au blocage. L'affectivité prend le pas sur l'intentionnalité, le joueur est le jouet du jeu. Il est dépassé, figé : "il ne comprend rien", ne distinguant ni adversaires, ni partenaires réels ou potentiels. Aucune zone de l'espace de pratique n'a de signification à ses yeux et ses déplacements sont extrêmement limités tous comme les actions motrices qu'il engage. C'est le **stade « émotif »**, celui de la paralysie et de l'incompréhension.
- Dans un second temps, le sujet s'adapte tant bien que mal après coup à la situation qu'il subit. Il ne prend pas d'initiatives et dans l'interaction a souvent un temps de retard. Le joueur est dominé par le contexte et ses conduites ne sont que des réponses proposées à contretemps. L'attitude générale est celle de l'accommodation aux événements physiques et/ou humains. C'est le **stade « réactif »**, celui des solutions de « survie » qui rend compte d'une première compréhension générale du « sens » du jeu, mais dans une logique d'après coup.
- À la troisième étape, le sujet prend des initiatives dans sa relation au milieu et aux autres. Il commence à disposer d'un répertoire de réponses et à les combiner. Il connaît les principales règles d'action, nécessaires pour réguler ses conduites de manière efficace. Les solutions aux problèmes rencontrés se stabilisent. Les enchaînements de sous-rôles sont repérables et se reproduisent. Le joueur s'adapte, au sens d'une équilibrage entre ce qu'il entreprend et ce que le contexte de jeu permet. C'est le **stade « adaptatif »**, celui de l'utilisation de solutions (techniques ou pas) répertoriées, efficaces et reconductibles utilisées comme des invariants sur le mode algorithmique et un peu mécanique du « si... alors ».
- Au quatrième niveau de l'échelle, le sujet devient capable d'anticipations. Une bonne maîtrise des relations au milieu matériel et aux autres résulte de la capacité à en extraire indices et signes, pour une meilleure continuité des actions. Le milieu de jeu est questionné. Ce niveau est celui de la prise d'initiative. Hypothèses et projections induisent des conduites caractérisées par la continuité et la fluidité. Les processus empathiques sont activés. Ce temps d'avance est gage de réussites, mais aussi de prises de risque. C'est le

**stade « proactif »** qui illustre la capacité à se projeter en devinant les actions futures des coparticipants.

- Enfin, au cinquième niveau, le pratiquant devient capable de travestir ses intentions, et d'obtenir, par ses propres actions, des actions de partenaires et/ou adversaires qui lui soient favorables. Le joueur influence autrui à dessein. Il crée lui-même les conditions de ses propres avantages, de sa propre trajectoire. C'est l'étape suprême de la feinte, du piège, du jeu sur et avec le jeu : du méta-jeu. Il y a primat de l'assimilation des actes d'autrui à ses propres actes. En référence aux travaux de Pierre Parlebas, nous qualifions ce niveau de **stade « préactif »**, stade de la provocation qui consiste à faire vouloir à autrui, adversaire comme partenaire, ce qu'en réalité vous voulez qu'il fasse.

Sans entrer dans les détails, quelques précisions doivent être apportées à cette présentation. Selon cette optique, chaque niveau de jeu est non exclusif et intégratif. En effet, un pratiquant peut très bien présenter majoritairement des conduites d'un certain type et, en fonction du contexte, se conduire ponctuellement de façon toute autre. Corrélativement chaque niveau de jeu ne se substitue pas au précédent. Il l'inclut, l'intègre et en quelque sorte le dépasse, signifiant par là une réorganisation générale des conduites et non le simple passage à des habiletés plus performantes ou des savoir-faire plus nombreux (ce que Piaget appelle une « *substitution majorante* »). Par ailleurs, ces niveaux de conduites motrices sont, bien sûr, dépendants du rapport de forces dans les interactions. Il est plus facile d'être proactif, voire préactif en présence de coparticipants de niveau bien inférieur. De même, des manifestations régressives peuvent être constatées lorsqu'un pratiquant, d'un niveau donné, se retrouve confronté à une situation nouvelle, notamment lorsque la structure du jeu proposée est originale. Perturbations cognitivo-affectives et désorganisations motrices peuvent alors aboutir à des conduites en net recul par rapport au niveau habituel constaté.

Ceci étant posé, il est possible de construire des niveaux de compétences pour chaque jeu considéré, comme l'illustre les exemples suivants qui portent sur trois jeux « classiques » dont les logiques internes sont différentes. Le jeu de « barres » est un duel symétrique, identique au basket-ball ou au football, mais multipolaire du fait des nombreuses cibles constituées par l'ensemble des joueurs adverses. Nous sommes ici en présence d'actions de « touches-délivrances » propres aux jeux de prises. La « balle assise » est un jeu paradoxal dans lequel tout joueur peut, à sa guise, se faire partenaire et/ou adversaire des autres coparticipants, soit en transmettant

amicalement la balle soit en tirant sur le joueur choisi. Enfin, « accroche-décroche » est un jeu à réseau permutant dans lequel un joueur poursuivi doit s'accrocher à un couple de joueurs en attente, afin d'échapper à la menace d'un joueur poursuivant<sup>7</sup>.

Notre démarche consiste à ne faire reposer les niveaux de jeu que sur un nombre très limité d'observables pertinents, censés révéler le type de conduite du joueur concerné. La volonté est ici très clairement de ne pas multiplier les critères d'observation aboutissant à ces « *usines à cases* » qui en accumulent les couches en un millefeuille indigeste (Bordes, 2014). Aisément manipulables par l'enseignant comme par les élèves, ces repères correspondent en tout point aux « niveaux de compétence » tels qu'ils sont mis en œuvre dans la pédagogie institutionnelle et se résument « *en une poignée d'items qui synthétisent les éléments essentiels* » (Vasquez et Oury, 1971, 381). Nous nous positionnons donc très clairement ici à un niveau macroscopique de l'évaluation.

Avançons un premier exemple relatif aux sports collectifs prévus par les textes ; type handball, basket-ball.

1. Ne rentre pas volontairement en possession de la balle ; évite ou se protège de celle-ci lorsqu'elle lui est adressée ; se déplace à contre temps et en sens inverse de l'axe attaque - défense (comportement en anti-phase) ; stationne dans des espaces interdits ; ne repère pas les limites du champ de jeu.
2. Adopte une attitude d'attaquant ou de défenseur avec un temps de latence ; entre en possession de la balle sans projet d'utilisation ; respecte les limites topographiques réglementaires mais ne se déplace pas dans des zones stratégiques (démarquage, appel de balle) ; ne se propose pas comme réceptionneur potentiel ; ne tente pas la marque.
3. A intégré le code réglementaire ; reçoit et passe la balle ; repère l'attaquant à neutraliser, l'empêche de progresser pour tenter la cible ; tente la marque ; se déplace dans des zones stratégiques ; se propose comme réceptionneur.
4. Reçoit et passe la balle sous la pression adverse ; parcourt l'espace par de larges déplacements et se rend disponible pour un nombre conséquent d'actions de jeu (on peut ici parler de « volume de jeu » liant le qualitatif au quantitatif). Propose des conduites de dissuasion et de sollicitation ; développe un jeu sans ballon ; réussit la marque.
5. Entre très souvent en contact avec la balle sur action personnelle ; impose des solutions et fait jouer ; mobilise les adversaires tout en libérant les partenaires ; dynamise le jeu et pèse sur son déroulement par l'exercice d'une influence ; se joue des coparticipants.

7) On trouvera des présentations et exploitations pédagogiques de très nombreux jeux, entre autres dans les fichiers publiés par les CEMEA (cemea.asso.fr).

Voici maintenant trois propositions relatives à des jeux de structures différentes.

## Jeu de la « balle assise »

1. Ne rentre pas volontairement en possession de la balle, ou des balles en jeu ; évite ou se protège de celle-ci lorsqu'elle lui est adressée par passe ; stationne sur les zones extérieures du jeu et se déplace systématiquement à l'opposé de la balle ; reste figé lorsqu'une trajectoire de balle, le prend pour cible ; se retrouve très souvent prisonnier, extrait du jeu ; ne repère pas les limites spatiales du champ de jeu.
2. Accepte les passes de partenaires bien repérés ; ne passe la balle qu'à des partenaires bien repérés ; touche très peu la balle et fuit la densité de joueurs ; se sauve lorsqu'il est pris pour cible ; ne tente pas de se délivrer ; attend la délivrance d'un autre joueur.
3. A intégré le code réglementaire ; reçoit et passe la balle à des partenaires privilégiés ; tente les marques en ciblant des adversaires ; engage des déplacements centripètes-centrifuges selon l'état attribué aux co-participants (partenaire ou adversaire) ; tente de se délivrer par récupération de balle.
4. Utilise la balle en réception, passes et tirs en commençant à s'affranchir d'équipes « virtuelles » ; parcourt l'espace par des déplacements variés : centripètes, centrifuges, circulaires ; se rend disponible pour un nombre conséquent et enchaîné d'actions de jeu (on peut ici parler de « volume de jeu » liant le qualitatif au quantitatif). Esquive les tirs et se délivre par interception de balle.
5. Joue le paradoxe du jeu ; passe et tire sur qui bon lui semble ; noue et dénoue les alliances ;

feinte les co-participants par des conduites masquées ; intercepte les trajectoires de balle ; esquive les tirs et récupère dans la foulée ; prisonnier furtif se remettant en jeu très rapidement ; impose l'espace de jeu à autrui.

## Jeu de « accroche-décroche »

1. N'est pas accroché à son partenaire ; ne part pas lorsque c'est son tour ; se laisse toucher ou attraper en bloquant sa course ; ne s'accroche pas et trouve son salut dans la fuite hors limites.
2. Accroche nettement le binôme ; départ différé en tant que « poursuivi » ; se fait rapidement toucher ; s'accroche en dernière extrémité au binôme refuge ; en tant que poursuivant, arrive à toucher un poursuivi mais se fait rapidement retoucher.
3. Endosse le rôle de poursuivant sans temps mort : touche le poursuivi sans se laisser retoucher ; court de façon raisonnée et cherche un accrochage « sûr » ; s'accroche nettement au binôme choisi.
4. Ne se laisse pas surprendre lors de sa libération en tant que « poursuivant » ; se fait rarement toucher car anticipe une accroche possible ; change souvent de binôme d'accroche ; s'accroche dans le sens inverse du binôme afin de libérer un poursuivant.
5. En tant que « poursuivi », renverse volontairement les rôles avec la volonté de piéger son poursuivant et dans l'entraîner dans un conflit de rôles ; en attente dans le binôme, provoque son futur rôle ; se laisse toucher afin de retoucher immédiatement.

## Jeu des « barres »

1. Stationne dans son camp ; sort furtivement dans l'aire de jeu ; retourne quasi-immédiatement dans son camp sans interaction avec les autres joueurs ; spectateur du jeu, ne réagit que par des gestes ou postures de joie ou de dépit.
2. Sort de son camp sans s'en éloigner ; retour rapide lorsque menacé, de loin par un adversaire ; rarement touché ; limite géographique ses déplacements uniquement dans l'axe profond et le premier tiers de l'aire de jeu ; ne fait pas de prisonnier (ne rentre pas dans le défi et la marque).
3. A intégré le code réglementaire qui consiste à avoir droit de prise (barre) sur les adversaires lorsque, partant de son camp, l'on entre dans l'aire de jeu après eux ; s'éloigne progressivement de son camp et évolue toujours dans l'axe profond jusqu'au milieu du terrain ; fait des prisonniers et assume la responsabilité de la marque ; rentre et ressort de son camp avec facilité en ciblant un adversaire. Se fait toucher. Tente peu de délivrances.
4. Sort de son camp en ciblant plusieurs adversaires ; parcourt l'aire de jeu selon de multiples axes ; ne rentre pas systématiquement dans son camp ; délivre des prisonniers ; s'expose à l'adversaire afin de l'attirer vers ses partenaires. Enchaîne les actes de jeu en quantité et qualité (volume de jeu).
5. Ne rentre dans son camp que de façon intermittente ; stationne dans l'aire de jeu en s'effaçant et en se déplaçant vers de multiples zones ; attire ou dissuade l'adversaire ; délivre des partenaires et enchaîne en « prise » d'adversaire ; fais campagne dans le camp adverse et prend l'opposant à revers ; papillonne dans l'aire de jeu sans se faire toucher.

## La part du jeu : une part « maudite »

Les jeux dits « de tradition » représentent une part considérable du patrimoine ludomoteur mondial. Pratiques dépréciées et considérées avec condescendance, un grand nombre d'entre elles activent pourtant des types de motricité très différents de ce que proposent les sports collectifs dits « classiques », hégémoniques dans notre enseignement. Au-delà des habiletés et des techniques parfois élémentaires, alors que les conduites peuvent être, elles, très sophistiquées, ce sont d'autres modes de rapport à autrui et au monde physique qui sont mis en « jeu » et dont on voit mal comment et pourquoi notre discipline scolaire pourrait se passer. Le dédain accordé

à ces pratiques, comme d'ailleurs à la grande famille des parcours, semble bel et bien révéler une dimension refoulée : celle de la fantaisie, voire du non-sens et de la gratuité<sup>8</sup>. Il y a de cela quelques années, Philippe Liotard faisait remarquer, de façon pertinente, que « *l'EP n'est pas jouer* » (1997). Mais, en assimilant de façon systématique le jeu au plaisir et en occultant les mécanismes fins à l'œuvre dans « le jeu » (terme utilisé de façon générique), l'auteur en restait à un niveau assez littéraire des représentations que l'on se fait de ces pratiques et non de leurs apports réels en termes d'éducation physique.

L'impensé n'est pas dans le plaisir, qui peut tout aussi bien être pris à la pratique sportive, fût-elle répétitive et mécanique, mais dans l'effervescence relationnelle, ainsi que les modes d'interactions et de conduites que le monde des jeux met à disposition de l'enseignant. Fantaisie, ambivalence, renversement d'alliances, modes de sociabilités variés, dynamique relationnelle originale ; marque sans score. « *Le jeu sportif traditionnel est profondément subversif vis-à-vis de l'univers du sport collectif* », écrit Pierre Parlebas (1975, 796) qui constate que « *la raison sportive ne peut accepter la déraison ludique* » (ib, 797).

8) Pourquoi tenter de capturer des renards qui sont les seuls à nous protéger des poules (Poules-renards-vipères) ? Pourquoi passer la balle à autrui si celui-ci peut, dans l'action retour, me tirer dessus (Balle assise) ? Pourquoi capturer de nouveaux prisonniers qui vont allonger la chaîne de ceux qui le sont déjà, rendant par la même leur délivrance plus facile pour nos adversaires et la remise à zéro de la marque (Barres) ? Pourquoi tenter d'échapper aux tirs de « chasseurs » alors même que se laisser toucher permet

de changer d'équipe et d'être vainqueur à tout coup (Ballon chasseur) ? La ludicité prend ici le pas sur la productivité et le rendement. On retrouve cette disponibilité au « jeu sur le jeu » dans une partie de basket de rue lorsqu'un joueur, s'étant débarrassé de ses adversaires, attend néanmoins leur retour afin de les défier à nouveaux au mépris de la logique comptable et purement utilitaire qui prévaut lors d'un match à caractère sportif.

Alors, « de quoi le jeu est-il le non ? » serait-on tenté de dire, pour paraphraser, en la détournant, une apostrophe devenue célèbre (Badiou, 2007). Les réponses sont, elles aussi, multiples. Non à la seule prise en compte de la performance, non à la seule comptabilité factuelle et au score obligatoire en fin de partie, mais aussi non au seul rendement utilitaire, aux modes de relations figés, à la seule logique du duel, aux espaces uniformes, aux cibles uniques et fixes, non encore au dictat de la technique, à la seule soumission passive à des règles conçues par et pour d'autres, à des progressions didactiques formatées aveugles aux évolutions réelles des élèves. Tous ces « non » sont révélateurs de cette « *part maudite* » (Bataille, 1949) qui discrédite tant les jeux traditionnels, pratiques sociales d'irrévérences et d'irréférences dans l'enseignement secondaire. L'Éducation physique devrait pour tant l'accepter et la faire sienne, ne pas l'exclure mais composer avec, tant elle prend corps dans

ce qui fait son objet ; les conduites motrices. Tous les points que nous avons évoqués participent bien des « *attendus de fin de cycle* ». Simple-ment, les jeux traditionnels les actualisent dans des logiques et des contextes moteurs différents de ceux des sports collectifs, renvoyant à d'autres significations et d'autres enjeux complémentaires de ceux qui sont mis en scène dans les pratiques classiquement enseignées. Ces pratiques ouvrent l'éventail des possibles et doivent trouver place dans une éducation physique dont la finalité est de former, rappelons-le, un « *citoyen lucide, autonome physiquement et socialement, dans le souci du vivre ensemble* ». Car la question qui nous préoccupe, en fin de compte, est

bien celle que pose Jaime Semprun : « *Quand le citoyen-écologiste prétend poser la question la plus dérangement en demandant : « Quel monde allons-nous laisser à nos enfants ? », il évite de poser cette autre question, réellement inquiétante : « À quels enfants allons-nous laisser le monde ? »* (1997, 20).



## BIBLIOGRAPHIE & RÉFÉRENCES

- Avisse, M., (2010). « *Autour du tchoukball* ». Enseigner l'EPS, n° 248, 12-16.
- Badiou, A. (2007). *De quoi Sarkozy est-il le nom ?* Paris. Éditions Lignes.
- Bataille, G., (1949). *La part maudite*. Paris. Les éditions de minuit.
- Beunard P. et Dersoir, G., (1992). *Éducation Physique Sport Collectif. Savoirs fondamentaux*. Nantes. CRDP Pays de Loire.
- Bui-Xuân, G. (1983). *Enseigner l'EPS*. Paris. AFRAPS.
- Bordes, P., Collard, L. et Dugas, E. (2007). *Vers une science de l'action motrice*. Paris. Vuibert.
- Bordes, P., (2014). « *Les compétences. Contre-sens, mésusages et aliénations* », Enseigner l'EPS, n° 263, avril, 2-9.
- Collard, J., (2017). « *Influence des pratiques coopératives sur l'intégration scolaire des « anciens » et des « nouveaux » élèves de l'établissement* », Master 2 STAPS, mention « Santé Psycho-Sociale par le Sport », UFR-STAPS, Paris Descartes (Dir. A. Oboeuf).
- Contrepied. *EPS, sport, culture*. Supplément électronique au n° 17 ; Histoire de l'EPS (1960-2000). Place aux acteurs. « Les témoignages sur le Lycée de Corbeil ». 2005.
- Corte, A. (2017). « *Etre ensemble... en classe. Approche psychosociale en EPS. Stratégies pédagogiques et climat de classe* », Master 2 STAPS, mention « Santé Psycho-Sociale par le Sport », UFR-STAPS, Paris Descartes (Dir. P. Bordes).
- Couturier, G., (1999). *1945-1995. L'EPS face au sport. 15 acteurs témoignent*. Paris : EPS et Société.
- Hameline, D., (1979). *Les objectifs pédagogiques. En formation initiale et en formation continue*. Paris. ESF.
- Delaunay, M. (1976). *Conduites tactiques en sports collectifs et théorie opératoire*. Thèse de 3<sup>e</sup> cycle en psychologie. Aix en Provence.
- During, B., Brousse Richard, M. H., et Collard, L., (2001). *Éducation physique, sciences & culture*. Amiens. CRDP de l'académie d'Amiens.
- Gori, R., Lubat, B. et Silvestre, Ch., (2017). *Manifeste des oeuvriers*. Paris. Les Liens qui Libèrent.
- Hameline, D., (1979). *Les objectifs pédagogiques. En formation initiale et en formation continue*. Paris. ESF.
- Liotard, Ph., (1997). « *L'EPS n'est pas jouer. La maîtrise pédagogique du plaisir en éducation physique* », Corps et culture, n° 2, 63-87.
- Mahlo, F., (1974). *L'acte tactique en jeu*. Paris. Vigot.
- Parlebas, P., (1975). « *Jeu sportif, rêve et fantaisie* », revue Esprit, n° 5 mai, 784-803.
- Parlebas, P., (1976). *Activités physiques et éducation motrice*. Paris. INSEP.
- Piaget, J., (1966). *La psychologie de l'intelligence*, Paris. Armand Colin.
- Reboul, O., (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris. PUF.
- Semprun, J. (1997). *L'abîme se repeuple*. Paris. Éditions de l'encyclopédie des nuisances.
- Schmitt, A. (1984). Préface, in Gérard Guillemard, et al., *Aux quatre coins des jeux*, Paris. Éditions scarabée.
- Théodorescu, L., (1977). *Théorie et méthodologie des jeux sportifs*. Paris. Vigot.
- Vasquez, A. et Oury, F., (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. I et II. Paris. Payot.

**L'AE EPS organisera sa 3<sup>ème</sup> biennale  
au premier trimestre de l'année scolaire 2019/2020.**

**Son thème : *Intervention de l'enseignant au cours de la leçon d'EPS***

***Les appels à contributions seront bientôt en ligne sur le site, soyez attentifs.***

Jérôme VISIOLI [jerome.visioli@uhb.fr](mailto:jerome.visioli@uhb.fr) et Oriane PETIOT [oriane.petiot@uhb.fr](mailto:oriane.petiot@uhb.fr),  
Enseignants agrégés d'EPS, UFR STAPS Université Rennes 2, Campus La Harpe, Rennes

# De la logique interne des activités de raquettes au progrès des élèves en EPS

## 1. Logique de l'APSA et logique de l'élève en EPS

Les récents programmes de l'EPS au collège (2015) donnent une importante autonomie aux enseignants dans leurs choix didactiques et pédagogiques, notamment en ne formulant plus de compétences attendues dans chaque APSA, à l'instar des programmes précédents (2008). Il s'agit davantage pour les enseignants de construire eux-mêmes un projet d'intervention pour les élèves, adapté « à la réalité et à la diversité des collègues et de leurs publics »<sup>1</sup>. Dans le même esprit, les candidats aux concours du CAPEPS et de l'agrégation d'EPS sont amenés à prendre en compte de plus en plus d'éléments de contexte dans leurs propositions de leçon, à travers le dossier d'établissement et la vidéo de l'activité des élèves.

Ce mouvement vers une plus grande « professionnalisation du métier d'enseignant »<sup>2</sup> n'est néanmoins possible qu'à la condition d'avoir compris et intégré certains points de repères susceptibles de fonder et de justifier ses choix. D'ailleurs, malgré les évolutions des concours qui

valorisent de plus en plus une « entrée élève », les jurés sont souvent frappés par les difficultés des candidats à témoigner d'une maîtrise des fondamentaux de l'APSA. Cette maîtrise est d'autant plus difficile qu'un enseignant d'EPS ne peut être spécialiste de toutes les APSA qu'il propose à ses élèves<sup>3</sup>. Or, nous sommes d'avis que comprendre la logique interne de l'APSA enseignée est un prérequis essentiel pour penser le progrès des élèves.

Selon Parlebas, la logique interne d'une APSA désigne le « système des traits pertinents d'une situation motrice et des conséquences qu'il entraîne dans l'accomplissement de l'action motrice correspondante »<sup>4</sup>. Elle se manifeste dans les prescriptions du code de jeu qui induisent des comportements corporels précis, tout en laissant certains espaces de créativité et d'innovation au pratiquant. Parmi les APSA enseignées en EPS, certaines sont regroupées dans la Compétence Propre n° 4 (2009, 2010) ou le champ d'apprentissage n° 4 (2015). Il s'agit des

activités d'opposition, qui regroupent notamment les APSA collectives, de combat ou de raquettes. Concernant ces dernières, ce sont le badminton et le tennis de table qui sont les plus couramment enseignées en EPS. Elles reposent sur une même logique interne mais ont des caractéristiques règlementaires spécifiques qui suscitent de la part du pratiquant une adaptation technico-tactique à la fois transversale et spécifique.

L'objectif de cet article est de définir la logique interne des APSA de raquettes pour en extraire des principes permettant de penser le progrès des élèves en EPS. Plus précisément, il s'agit dans un premier temps de caractériser les trois notions participant de la logique interne des APSA de raquettes. Dans un second temps, nous discutons des conceptions de l'enseignement associées à la prise en compte de leur logique interne. Enfin, un troisième temps est consacré à définir le progrès des élèves à l'aune de ces trois notions, par une illustration en badminton.

## 2. La logique interne des APSA de raquettes : de quoi parle-t-on ?

La logique interne des APSA de raquettes peut être modélisée à partir de trois notions principales : la dialectique continuité / rupture, la pression temporelle et la création d'incertitudes.

### 2.1. La dialectique continuité / rupture

Les activités de raquettes reposent sur un rapport de force entre deux ou quatre adversaires, selon qu'il s'agisse d'une opposition en simple ou en double. Dans ce cadre, Pain<sup>5</sup> considère la dialectique continuité / rupture comme déterminant la nature profonde de ce groupement d'APSA : dans un « modèle systémique », cette double relation « indissociable, simultanée et permanente » contient à l'intérieur d'elle-même, de manière condensée et originelle, « l'essence même de l'activité à déployer dans le jeu ». Autrement dit, le bon joueur cherche constamment dans l'inten-

tion et l'action à rompre la continuité du jeu de l'adversaire tout en renforçant simultanément la continuité de ses propres actions :

- La recherche de « continuité » correspond à l'intention de réaliser une frappe avec comme projet de maintenir les échanges, sous-tendant une préoccupation plutôt défensive et sécuritaire. Le rapport de force est souvent défavorable.
- La recherche de « rupture » consiste à réaliser une frappe pour déséquilibrer l'adversaire, avec une intention plutôt offensive et potentiellement risquée. Le rapport de force est ici le plus souvent favorable.

### 2.2. La pression temporelle

Pour se situer dans cette dialectique continuité / rupture, il est nécessaire de prendre en compte l'évolution de la pression temporelle en cours

d'échange. Selon Leveau<sup>6</sup>, elle correspond au rapport entre le temps disponible effectif et le temps requis pour réaliser une action :

- Le temps disponible effectif est la somme du temps accordé à l'adversaire et du temps accordé par l'adversaire. Il renvoie donc notamment à des dimensions tactiques, c'est-à-dire à l'ensemble des choix de production de trajectoire effectués par le joueur au cours du match (direction, forme, longueur)<sup>7</sup>.
- Le temps requis est la somme du temps de mouvements anticipatoires, du temps de réaction et du temps de réponse motrice.

Ainsi, le joueur doit apprendre progressivement à faire des choix se positionnant au sein de la dialectique continuité / rupture, en fonction de la perception de l'état de la pression temporelle, et dans l'optique de produire un effet sur l'évolution de cette pression temporelle.

## 2.3. La création d'incertitudes

Afin d'influer sur la pression temporelle, dans le sens de la continuité ou de la rupture, le joueur cherche à créer de l'incertitude vis-à-vis de l'adversaire, et simultanément à gagner en certitude dans la lecture de l'activité de l'adversaire. Les jeux sportifs sont en effet porteurs d'une propriété d'imprévisibilité associée au comportement d'autrui, à ses capacités de décision, de changement et d'improvisation<sup>8</sup>. Par une augmentation des possibilités technico-tactique du joueur, il est possible de générer une « *augmentation considérable de l'incertitude pour l'adversaire* » afin de « *provoquer chez lui un état de crise momentanée qui désorganise partiellement l'analyse et implique des désorganisations sur le plan moteur* »<sup>9</sup>.

Plusieurs types d'incertitudes peuvent être générés, sachant qu'elles s'enrichissent mutuellement au fur et à mesure de l'élévation du niveau de jeu :

- L'incertitude spatiale consiste à surprendre l'adversaire en diversifiant la direction des trajectoires dans l'espace de terrain adverse, en termes de latéralité et de profondeur.
- L'incertitude temporelle consiste à varier le rythme des échanges, en accélérant le jeu (prendre le mobile tôt dans son propre terrain, réaliser des trajectoires descendantes et puissantes) ou en ralentissant le jeu (prendre le mobile tardivement, réaliser des trajectoires ascendantes, avec plus ou moins de consistance).
- L'incertitude événementielle consiste à réaliser un coup auquel l'adversaire ne s'attend pas. Le joueur peut notamment masquer sa frappe (en adoptant une organisation motrice identique pour différents coups) ou feinter (en donnant volontairement une fausse information à l'adversaire).

## 2.4. Modélisation de la logique interne des APSA de raquettes

L'articulation de ces trois notions nous permet d'obtenir une modélisation de la logique interne des activités de raquettes (Figure 1).

Les trois notions présentées sont ainsi intimement imbriquées et agissent différemment en fonction du rapport de force entre les joueurs, qui fluctue tant au cours d'un échange qu'à l'échelle plus globale de l'histoire de match<sup>10</sup> :

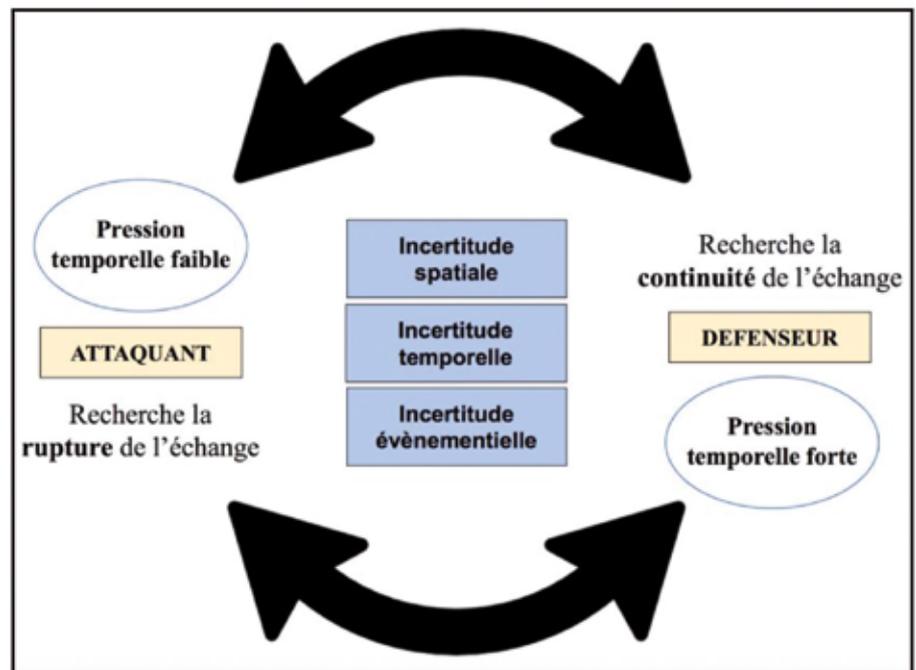
- En cas de rapport de force favorable, le joueur se situe du côté de la rupture. Il fait en sorte que la pression temporelle de l'adversaire soit supérieure à la sienne, notamment au moyen de la création d'incertitudes spatiale, temporelle et/ou événementielle.
- En cas de rapport de force défavorable, le joueur cherche à maintenir une continuité des échanges. Sa pression temporelle est supé-

rieure à celle de l'adversaire. Il joue donc sur les incertitudes, dans la mesure du possible, pour survivre dans l'échange voire inverser le rapport de force.

A noter que les joueurs adoptent bien souvent des styles de jeu préférentiels, plus ou moins orientés vers la continuité ou la rupture. En badminton par exemple, il faut distinguer le style « *attaquant placeur* » de celui « *d'attaquant fonceur* » d'une part, et le style « *défenseur prudent* » de celui de « *défenseur opportuniste* » d'autre part<sup>11</sup>.

Finalement, cette modélisation constitue un outil de pratique réflexive, pour le pratiquant comme pour l'intervenant. Premièrement, elle permet d'alimenter les questionnements autour des conceptions de l'enseignement des APSA de raquettes et de la construction des leçons. Deuxièmement, elle permet de penser le progrès des élèves en EPS, en termes d'observation et d'interprétation de l'activité, ainsi que dans le choix d'axes de travail.

Figure 1 : Modélisation de la logique interne des APSA de raquettes



# 3. Une prise en compte croissante de la logique interne des APSA de raquettes dans les conceptions de l'enseignement

## 3.1. Retour sur l'évolution des conceptions de l'enseignement

Dans une perspective historique des techniques, Roure<sup>12</sup> a analysé les conceptions de l'enseignement des APSA de raquettes à travers les articles publiés dans la Revue EPS de 1963

à 2011. Il souligne un glissement de l'analyse des formes gestuelles vers l'analyse des processus internes impliqués, associé à une transformation du rôle de l'enseignant. Ce dernier est passé d'un correcteur de techniques avec un guidage fort des élèves, à un médiateur expert en aménagement du milieu avec un guidage faible à moyen des élèves. Plus précisément, entre 1963 et 1984, 69 articles sur 72 (portant essentiellement sur le tennis) proposent une focale sur la tech-

nique comme « produit », alors qu'entre 1993 et 2011, 59 articles sur 64 (portant principalement sur le tennis de table et le badminton) abordent la technique comme un « processus ». Au final, ce travail souligne le passage d'une conception « techniciste » décontextualisée de la logique interne des activités de raquettes au profit d'une plus grande contextualisation des contenus techniques.

Nous retrouvons cette prise en compte grandissante des éléments de la logique interne dans un article professionnel centré sur le badminton<sup>13</sup> :

- De 1970 à 1980, le badminton ne représente qu'une part infime de la programmation en EPS. Le modèle de l'apprentissage utilisé repose sur une conception behavioriste : pédagogie transmissive et contrôlante, explication et démonstration de la « bonne » technique, situations décontextualisées de la logique interne ;
- De 1880 à 1990, le badminton est davantage enseigné, avec une coloration « cognitiviste » : l'élève progresse en réfléchissant grâce à l'exploitation par l'enseignant des contraintes de la tâche (temps, espace, environnement...), afin de construire des principes ou des règles d'action. Cependant, malgré l'intégration croissante d'alternatives, ces « situations problème » correspondent encore à des formes de pratique décontextualisées de la logique interne.
- De 1990 à nos jours, le badminton est devenu l'une des APSA les plus enseignées en EPS. En lien avec le développement des sciences de la complexité, l'élève développe des compétences dans l'interaction avec un environnement physique et humain contextualisé. L'utilisation de matchs à thèmes est valorisée afin d'articuler jeu et apprentissage, acquisitions techniques et tactiques, en conservant la richesse de la logique interne de l'APSA.

### 3.2. La permanence d'une diversité de conceptions de l'enseignement

Malgré ces évolutions, force est de constater la permanence d'une diversité de conceptions de l'enseignement des APSA de raquettes, prenant plus ou moins en compte les éléments de la logique interne. Elles se situent plus globalement dans un continuum entre deux conceptions opposées de l'enseignement<sup>14</sup> :

- Dans une conception « ancienne » ou « traditionnelle », les situations d'apprentissage sont organisées du simple au complexe, de la coopération à l'opposition, de la technique à la tactique. Les situations « techniques » sont privilégiées et réalisées de manière décontextualisée des caractéristiques de la logique interne, c'est-à-dire sans ancrage dans des enjeux de continuité / rupture, de gestion de la pression temporelle, de création d'incertitude. Les situations de match arrivent tardivement dans la leçon, car la complexité est envisagée comme un obstacle. Il est valorisé de partir d'un travail analytique (situations type « shadows », « multi-volants », « volant continu », « routines »...) pour tendre progressivement vers du jeu global. La focale de l'intervenant est souvent portée sur les ressources biomécaniques et énergétiques.
- Dans une conception « moderne » ou « nouvelle », il s'agit de travailler à conserver en permanence une certaine complexité liée aux caractéristiques de la logique interne, en basculant régulièrement de la coopération à l'opposition, en articulant le travail technique et tactique dans un même temps et dans un même lieu. Il s'agit de privilégier un enseignement par « match à thème », susceptibles d'endosser les fonctions de situation de référence, de situations problème, de situations

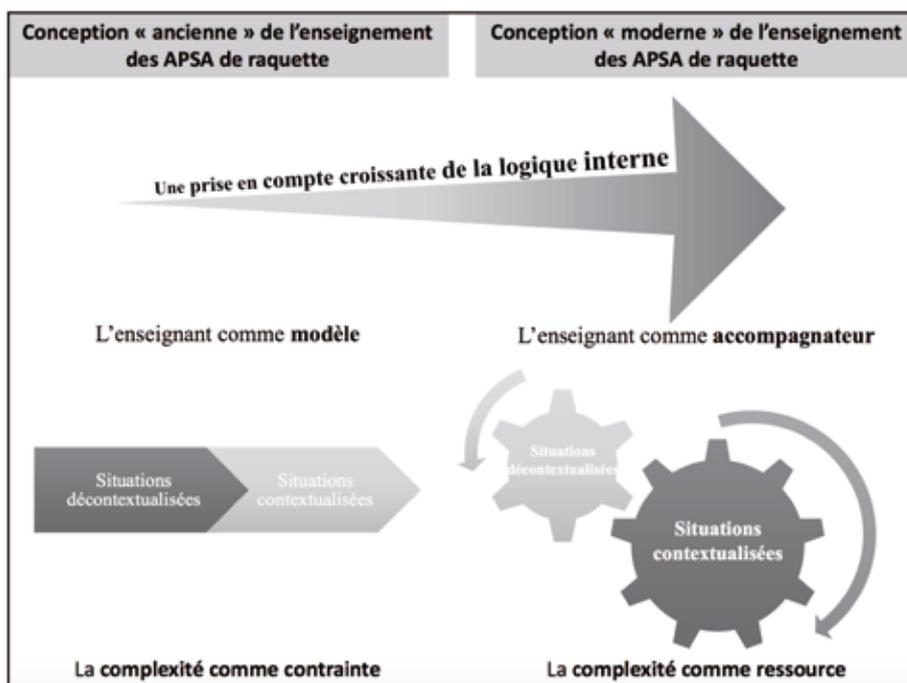
de remédiation. La complexité est plutôt envisagée comme une ressource. En particulier, « l'enseignant d'EPS, comme l'entraîneur, doit procéder à une démythification de la notion de précision qui, poussée à son extrême, entraîne un véritable éclatement de la conduite motrice et une perte de sens des actions dont elle est le reflet »<sup>15</sup>. L'intervenant envisage l'activité de manière systémique, dans toutes ses composantes (ressources perceptivo-décisionnelles, affectives, mécaniques, énergétiques), avec une entrée par l'intention de jeu et le projet tactique.

### 3.3. Penser la leçon d'EPS en incluant la logique interne des APSA de raquettes

La permanence des débats concernant les conceptions de l'enseignement s'écartant plus ou moins de la logique interne a des conséquences sur la manière de penser concrètement la leçon d'EPS. De manière générale, la plupart des auteurs actuels préconisent de proposer au maximum des leçons d'EPS contextualisées, s'inscrivant dans la logique interne des APSA de raquettes. Dieu<sup>16</sup> affirme en effet qu'à l'école, « les propositions pédagogiques qui consistent en une simple augmentation de la quantité de mouvement du joueur devraient être abandonnées au profit de stratégies d'intervention plus responsables qui visent à aménager le milieu dans le sens de la mobilisation du sujet ».

Par exemple, Leveau<sup>17</sup> apporte un point de vue critique sur les débuts de leçon de badminton trop décontextualisés. L'attrait des élèves pour la manipulation immédiate de la raquette et du volant permet d'entrer de manière directe dans l'activité, sans passer par un temps d'échauffement sans raquette. Cette entrée permet d'allonger le temps de manipulation de la raquette et du volant. Il nous semble que la logique peut même être poussée jusqu'à la proposition de matchs à thème dès le début de la leçon, essentiellement dans la zone située entre la ligne de service et le filet. Les joueurs sont d'emblée confrontés aux caractéristiques de la logique interne dans le cadre d'une opposition en contre-amorti, mais l'espace de jeu réduit permet de respecter la nécessaire progressivité de l'intensité associé à l'échauffement. L'intervenant peut poursuivre avec un match à thème en zone médiane, puis sur toute la profondeur du terrain, de manière à articuler travail technico-tactique aux différents endroits du terrain et à respecter la progressivité de l'échauffement.

Figure 2: Evolution des conceptions de l'enseignement des APSA de raquettes



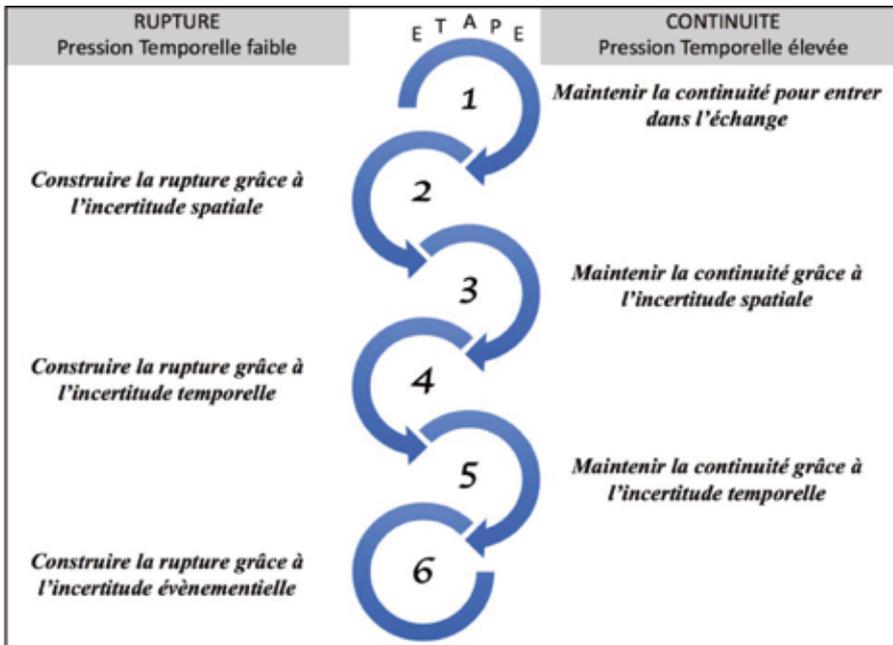
Malgré tout, au sein d'une leçon d'APSA de raquettes, l'enseignant gagne à favoriser un va-et-vient entre des situations plus ou moins ancrées dans la logique interne. Il s'agit de s'inscrire dans une logique d'articulation circulaire

entre situation de référence respectant la logique interne de l'APSA et participant d'une mise en projet de l'élève, et des situations d'apprentissage complémentaires, souvent plus distancées de la logique interne. La maîtrise de cette dyna-

mique nécessite une activité pertinente d'observation, d'évaluation et de régulation, notamment en lien avec la gestion du couple satisfaction / insatisfaction chez l'élève.

## 4. Penser le progrès de l'élève en EPS : un exemple en badminton

Figure 3 : Modélisation des étapes de progrès en badminton



La modélisation des trois notions de la logique interne des APSA de raquettes (dialectique continuité/rupture, pression temporelle et création d'incertitudes) constitue un levier pour penser le progrès des élèves de la 6<sup>ème</sup> à la terminale. Pour chaque étape, nous cherchons à montrer qu'elle permet d'orienter l'observation et l'interprétation de l'activité des élèves, à partir des ressources prioritaires mobilisées. Dans un souci d'illustration, nous évoquons des situations d'apprentissage détaillées dans le cadre de réflexions précédentes portant sur les « matchs à thème »<sup>18</sup> et les « situations techniques »<sup>19</sup>.

### 4.1. Première étape : maintenir la continuité pour entrer dans l'échange

L'élève débutant se caractérise par une absence de continuité des échanges. Ses difficultés à rencontrer le volant avec la raquette, son attitude apparemment passive et immobile au centre du terrain, son orientation de face par rapport au filet, ses frappes hautes devant soi etc. impliquent un nombre très élevé de fautes directes. Sous pression temporelle permanente, il n'a pas d'autre intention que de maintenir le volant en l'air et de « survivre » dans l'échange. L'incertitude porte sur la capacité de l'élève à créer régulièrement la rencontre avec le volant.

Les obstacles rencontrés sont principalement perceptivo-moteurs. Le débutant situe le volant par rapport à son corps et pour ce faire, facilite son activité par une stabilité la plus grande possible : appuis collés au sol, axe vertical du corps figé... Pris par ses émotions et son attitude réactive, il doit à chaque fois réinventer un geste nouveau. Il est nécessaire de modifier ses « fonctions de localisation des objets dans l'espace », de favoriser le passage d'une organisation « corps référent » à une coordination « corps référé », de telle manière à construire une « mise à distance » permettant de réussir régulièrement la rencontre avec le mobile<sup>20</sup>.

Il s'agit alors pour l'enseignant d'articuler des situations techniques (notamment les différents jeux de records d'échange) et une initiation à des matchs à thème (par exemple « le marathon » consistant à élever la valeur de l'échange à chaque frappe avant de pouvoir basculer dans la rupture).

### 4.2. Deuxième étape : construire la rupture grâce à l'incertitude spatiale

Après une étape initiale durant laquelle l'élève découvre l'APSA, son jeu gagne en continuité. Il se caractérise alors par la recherche d'un alignement œil/raquette/volant, des frappes à

l'amble, un geste de piston/poussé, et surtout des trajectoires essentiellement centrales et en « cloche », témoignant de difficultés à créer de l'incertitude, à s'engager dans une logique de rupture afin d'amplifier la pression temporelle sur l'adversaire.

Les obstacles rencontrés sont principalement liés aux ressources cognitivo-motrices. En référence au curriculum conatif en badminton<sup>21</sup>, il s'agit de passer d'une étape structurale (renvoyer de l'autre côté du filet) à une étape fonctionnelle (diriger le volant dans l'espace libre). Le travail d'un projet tactique autour de la création d'incertitudes spatiales semble pertinent. Alors que le ciblage de l'objet d'enseignement sur la rupture en profondeur est à valoriser<sup>22</sup>, l'élève ne dispose pas encore de coups puissants permettant de déplacer l'adversaire dans la profondeur du terrain. En badminton, il s'agit de se positionner en rotation centrale, de manière à augmenter les vitesses angulaires de chacune des articulations, ce qui permet une accélération continue du mouvement (depuis la poussée de la cheville droite, pour un droitier, jusqu'à l'impact raquette/volant).

L'enseignant gagne alors à articuler des matchs à thème (notamment autour de toutes les variantes possibles concernant des cibles à atteindre) et des situations techniques plus précises (par exemple la situation de gagne-terrain consistant en un duel en dégagé).

### 4.3. Troisième étape : maintenir la continuité grâce à l'incertitude spatiale

Lorsqu'il se retrouve en situation défavorable, sous pression temporelle, le joueur se situe dans une logique de « sauvetage ». Très souvent, on observe alors des comportements d'abandon, avec un arrêt brutal des efforts de déplacements et un joueur qui se redresse en termes d'attitude. Parfois, le joueur tente une prise de risque désespérée, ce qui débouche le plus souvent sur une faute directe.

Les obstacles rencontrés sont notamment liés aux ressources cognitives. Premièrement, il ne dispose pas de projet tactique permettant de maintenir la continuité en situation défavorable, autour de l'intention de se donner du temps, en variant la direction des trajectoires (notamment repousser l'adversaire en jouant long et haut,

rechercher le revers adverse). Deuxièmement, d'un point de vue perceptif, il rencontre des difficultés à percevoir l'évolution de la pression temporelle, à se situer en cours d'échange au sein de la dialectique continuité/rupture. Au niveau moteur, ces difficultés s'ajoutent à celle de ne pas maîtriser suffisamment les coups susceptibles de se sortir d'une situation difficile (lob et dégagé défensif...).

Pour y remédier, il semble intéressant de proposer des situations de matchs à thème valorisant le rôle de défenseur (par exemple match à handicap pour l'un des deux adversaires qui ne peut réaliser que des trajectoires ascendantes) et des situations plus précises (notamment une situation consistant à remettre tous les volants dans le terrain adverse pendant une minute, avec des zones-cibles à atteindre).

#### 4.4. Quatrième étape : construire la rupture grâce à l'incertitude temporelle

A cette étape, deux cas de figure apparaissent dans l'activité du joueur. D'une part, certains joueurs sont capables de jouer sur les incertitudes spatiales, mais sans amener de variations temporelles permettant d'amplifier la recherche de rupture. D'autre part, certains joueurs construisent progressivement la rupture à l'aide du smash pour créer des trajectoires plus tendues et descendantes, mettant l'adversaire sous pression temporelle accrue. Toutefois, ils font beaucoup de fautes liées à des prises de risque excessives dans des conditions souvent défavorables.

A ce stade, trois types de ressources nous semblent principalement influencer sur l'activité du joueur. D'un point de vue perceptif, l'élève n'est pas en mesure de reconnaître une situation favorable au smash, caractérisé par une pression temporelle forte sur l'adversaire et plus faible sur soi<sup>23</sup>. D'un point de vue conatif, il s'agit de se situer entre l'étape technique (placer un coup gagnant) et l'étape contextuelle (enchaîner les actions) en articulant jeu placé et jeu frappé. D'un point de vue biomécanique, le joueur peine à frapper les volants suffisamment haut et/ou tôt, et à relâcher les degrés de liberté des arti-

culations afin de réussir à accélérer le volant. En badminton, 80 % de la vitesse gestuelle sont produits à partir des articulations du haut du corps, en particulier celles du bras (pronation de l'avant-bras)<sup>24</sup>.

Il semble alors intéressant d'alterner des situations de matchs à thème (par exemple le « banco »<sup>25</sup>) et des situations plus précises (notamment un travail du smash en opposition conciliante).

#### 4.5. Cinquième étape : maintenir la continuité grâce à l'incertitude temporelle

Face à un adversaire capable de le mettre sous pression temporelle à l'aide d'incertitudes spatiales et temporelles, le joueur ne peut plus se contenter de jouer en continuité car l'issue des points se conclue souvent en sa défaveur. On observe un enrichissement des projets tactiques en attaque, alternant entre un jeu placé et un jeu frappé. L'activité du joueur en situation défensive se limite par contre à l'intention de jouer haut et profond pour réduire la pression temporelle, mais ne varie pas en termes de rythme.

Les ressources à transformer sont principalement cognitivo-motrices. D'une part, l'élève n'a pas nécessairement connaissance d'un projet tactique de « défenseur opportuniste » basé notamment sur la recherche de contre-attaque par l'intermédiaire d'incertitudes temporelles grâce à des trajectoires tendues augmentant la pression sur l'adversaire. Il s'agit de percevoir la configuration favorable pour passer de la logique de continuité à la logique de rupture. D'autre part, la technique du drive, consistant à se positionner à mi-court face au filet, très bas sur les appuis, raquette devant soi, n'est pas suffisamment maîtrisée.

A nouveau, il semble intéressant d'alterner des situations de matchs à thème (notamment jeu sur zone médiane uniquement, en demi-terrain, avec valorisation de trajectoires entre le filet et un sur-filet et touchant le corps de l'adversaire)

et des situations plus précises (par ex. de la coopération au duel en drive, avec des volants en plume sur le filet à faire tomber).

#### 4.6. Sixième étape : construire la rupture grâce à l'incertitude événementielle

Le joueur crée de l'incertitude spatiale et temporelle mais peine à maîtriser la création d'incertitudes événementielles. Pourtant, créer la rupture implique à ce stade de construire mentalement et corporellement la dissimulation, le masquage ou le brouillage de l'information<sup>26</sup>. Il s'agit notamment, dans une logique de rupture, de fixer l'adversaire, de feinter ou masquer la réalisation du coup à venir en retardant le moment de frappe. La conséquence est de créer un temps d'hésitation et de retard chez l'adversaire, pour augmenter sa pression temporelle.

D'un point de vue cognitif, le joueur n'a pas encore connaissance des projets tactiques permettant d'exploiter l'incertitude événementielle : fixer spatialement l'adversaire en jouant plusieurs fois au même endroit, utiliser la même préparation pour masquer le coup, retarder l'impact volant-raquette pour retarder le geste, ou donner volontairement une fausse information pour feinter. D'un point de vue conatif, nous sommes à la croisée de l'étape contextuelle (enchaîner les actions) et de l'étape d'expertise (imposer son style de jeu). D'un point de vue moteur, il connaît des difficultés à adopter la même préparation pour différents coups, que ce soit dans une position en frappe main haute (dégagé, amorti, smatch) ou en frappe main basse (contre-amorti, lob). Les situations de fixation ou de feinte se soldent souvent par une faute directe.

L'enseignant peut alors alterner des situations de matchs à thème (par ex. attribuer des points pour les points marqués sans que le volant soit touché, après un contre-pied réussi) et des situations plus précises (par ex. surprendre l'adversaire à partir de la réalisation initiale d'une routine, situation d'opposition conciliante consistant à masquer au maximum son geste en situation favorable).

## 5. Conclusion

L'objectif de cet article était d'aider à la compréhension des caractéristiques fondatrices de la logique interne des APSA de raquettes, mais aussi d'en souligner les incidences concrètes pour penser le progrès des élèves.

Certains discours sur l'EPS tendent vers une centration de plus en plus forte sur la logique de l'élève. Si chaque APSA « véhicule une symbo-

lique, la question du sens relève de l'intime. [...] Le vécu de l'élève oriente ses aspirations, ses projets, ses demandes, ses attirances. Il y a chez l'enfant ou l'adolescent, une part de leur existence qui ne se laisse pas appréhender par les rationalités didactiques ou pédagogiques »<sup>27</sup>. Néanmoins, à l'évidence, elle ne peut être appréhendée sans points de repères sur la

logique de l'APSA proposée par l'enseignant. Plus globalement, nous adhérons à l'idée que l'opposition classique entre l'entrée par les APSA et l'entrée par l'élève est sans issue pour l'EPS. De ce fait, il s'agit de travailler les APSA à la fois comme objets d'enseignement et d'éducation, en les réélaborant pour qu'elles soient abordables par les élèves, et qu'elles intègrent en même

temps les objectifs et contraintes de l'école<sup>28</sup>. C'est notamment la maîtrise des fondamentaux de l'APSA par les enseignants qui va permettre un effort de différenciation des objectifs, des contenus d'enseignement, des situations d'apprentissage, des variables didactiques, ou encore de l'activité de guidage de l'enseignant, en fonction de l'hétérogénéité des élèves d'une classe.

Cette réflexion basée sur la logique interne des APSA de raquettes ouvre à plusieurs questionnements :

- Dans le cadre du parcours de formation de l'élève en EPS, quelle place accorder aux acquisitions spécifiques à chaque APSA de raquettes par rapport aux acquisitions plus transversales relevant de la logique interne de ce groupement d'APSA ?
- Au-delà de la logique interne, la culture des APSA ne doit-elle pas intégrer les dimensions citoyennes, incluant l'authenticité de la vie d'un club, avec des rencontres par équipes, des stages, des entraînements, qui facilite peut-être un réinvestissement des acquis ?<sup>29</sup>
- Si une forme de pratique scolaire est inscrite au cœur de trois cultures, celle de l'APSA (fond culturel), celle des élèves (besoins d'action, émotions) et celle de l'école (valeurs, rigueur, méthode)<sup>30</sup>, quelle influence de la norme scolaire sur la manière de penser les liens entre logiques de l'élève et de l'APSA ?



## BIBLIOGRAPHIE & RÉFÉRENCES

- 1) Sève, C., Decure, C. & Galek, R. (2017). *Concevoir des contenus d'enseignement : exemple aux cycles 3 et 4*. Revue EPS, 378, 54-58.
- 2) Perrenoud, P. (1994). *Professionnalisation du métier d'enseignant, formation en alternance et pratique réflexive*. Revue EPS, 250, 11-16.
- 3) Adé D., Sève, C. & Serres, G. (2007). *Familiarité avec la discipline sportive enseignée et formes d'activité chez un enseignant stagiaire d'éducation physique : une étude exploratoire*. STAPS, 76, 51-66.
- 4) Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en sciences de l'action motrice*. Paris : Editions INSEP.
- 5) Pain, G. (1996). *Le sens commun : plaidoyer pour une (ré)actualisation*. Revue EPS, 259, 59-60.
- 6) Leveau, C. (2000). *Notion de pression temporelle dans la relation duelle : un exemple en badminton*. Dossier EPS, 53, 77-88.
- 7) Gomet, D. (2003). *Badminton : de l'élève débutant... au joueur de compétition*. Paris : Editions Vigot.
- 8) Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en sciences de l'action motrice*. Paris : Editions INSEP.
- 9) Derrider, M. (2000). *Opérations sensori-motrices et cognitives impliquées dans les sports de raquettes*. Dossier EPS, 53, 61-75.
- 10) Sève, C. (2000). *Dynamique et signification de l'activité des pongistes en match*. Dossier EPS, 53.
- 11) Gomet, D. (2003). *Badminton : de l'élève débutant... au joueur de compétition*. Paris : Editions Vigot.
- 12) Roure, C. (2012). *L'évolution des conceptions des techniques dans les sports de raquettes en EPS : analyse de publications professionnelles*. STAPS, 96-97, 139-155.
- 13) Moulin, D. & Fouassier, W. (1998). *Badminton : évolution du concept de « contenus d'enseignement »*. Revue EPS, 271, 32-36.
- 14) Delignières, D. (2009). *Complexité et compétences. Un itinéraire théorique en Education Physique*. Paris : Revue EPS.
- 15) Louis, E. (2000). *Complexité et dynamique du duel*. Dossier EPS, 53, 42-46.
- 16) Dieu, O. (2015). *Corrélation entre orientation tactique du jeu et quantité d'activité physique en badminton*. eJRIEPS 36, 99-120.
- 17) Leveau, C. (2004). *S'échauffer pour jouer au badminton en cours d'EPS*. France Badminton, 24.
- 18) Visioli, J. & Petiot, O. (2017). *Les matchs à thème : de l'animation à l'enseignement*. Revue EPS, 376, 62-65.
- 19) Visioli, J. & Petiot, O. (à paraître). *Badminton : donner du sens aux situations techniques*. Revue EPS.
- 20) Arzel, G. (1993). *Apprendre à s'opposer : quelles connaissances enseigner ?* Revue EPS, 243.
- 21) Dieu, O. (2012). *Expérience corporelle et sens du mouvement : matérialisation via l'actimétrie du « contexte altéré par l'action » dans l'évolution du joueur de badminton*. Revue STAPS, 98, 49-65.
- 22) Mascret, N. (2010). *Objet(s) d'enseignement et cursus scolaire en EPS : une relation complexe*. Les cahiers du CEDREPS, 9, 88-96.
- 23) Rossard, C. et al. (2005). *Évolutions de la perception et de l'exploitation du rapport de force chez des joueurs de badminton dans une tâche de perfectionnement tactique*. Revue STAPS, 68, 95-95.
- 24) Kuiper, H. (1997). *Biomécanique*. Cahier de la Fédération de Badminton n° 2.
- 25) Leveau, C., Louis, E., & Sève, C. (1999). *De l'échange à la construction de la rupture*. Revue EPS, 277, 43-45.
- 26) Derrider, M. (2000), *op. cit.*
- 27) Ubaldi, J.L. (2006). *Enseigner l'EPS en milieu difficile*. Dossier EPS, 64. Paris : Editions Revue EPS.
- 28) Becker, A., Couturier, C. & Fouquet (2000). *Le SNEP et les programmes. Un enjeu pour la discipline, un débat à poursuivre*. Revue EPS, 281.
- 29) Weckerlé, J.C. & Bérard, P. (2007). *Approche par compétences en badminton*. Revue EPS, 324.
- 30) Coston, A., Testevuide, S. & Ubaldi, J.L. (2010). *Formes de pratique scolaire : proposition d'une démarche de caractérisation et d'illustration*. Les cahiers du CEDREPS, 9, 49-66.

Mots clés : numérique éducatif - gymnase inversé - apprentissage

Sébastien LACROIX, Professeur d'EPS UPEC UFR SESS STAPS - [sebastien.lacroix@u-pec.fr](mailto:sebastien.lacroix@u-pec.fr)

## Le gymnase inversé

Le Groupe de Réflexion et d'Expérimentation Informatique Disciplinaire pour l'EPS (GREID-EPS) de l'Académie de Créteil, est une cellule pilotée par l'Inspection pédagogique EPS, qui vise à expérimenter et à amorcer une réflexion autour du numérique éducatif en EPS. Cette année, nous avons interrogé notamment la notion de « gymnase inversé » et questionné la plus-value de ce dispositif sur les apprentissages de nos élèves. Notre étude n'a pas seulement porté sur l'acquisition de compétences psycho-sociales, mais surtout sur l'impact sur les acquisitions motrices.

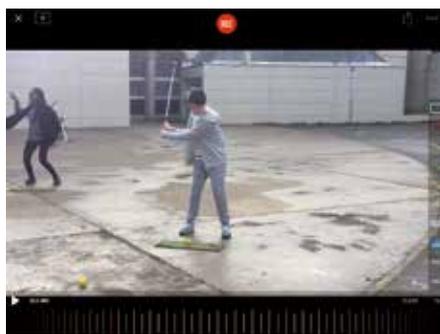
Les illustrations de cet article n'ont d'autres fins que d'amorcer une réflexion, sans dogmatisme, sur cette thématique en vogue dans nos établissements scolaires mais aussi dans nos universités.

Patrick Dumont, IA-IPR, Académie de Créteil

### Introduction

Si l'idée de « délocaliser » certains savoirs en dehors de la classe pour mieux les manipuler ou les questionner pendant les cours fait son apparition dans bon nombre de matières, elle n'est avant tout que le résultat d'une profonde mutation sociale. La « smartification de la vie quotidienne »<sup>1</sup> liée aux évolutions technologiques, nous pousse à revoir notre façon d'aborder l'information de manière générale. Aujourd'hui, tout ou presque se trouve sur internet et est consultable librement à tout moment. Pour autant, tout comme entendre n'est pas écouter, visionner un cours n'est pas l'apprendre. Nous reprendrons les propos de S. Dehaene<sup>2</sup> indiquant que, pour qu'il y ait apprentissage, il faut un engagement actif de l'apprenant dans la tâche proposée. C'est pourquoi, au niveau éducatif, l'enseignant ne peut s'effacer totalement devant des capsules vidéo pour transmettre les compétences des programmes. Il va se servir des cours en présentiel pour inciter les élèves à mobiliser les connaissances abordées chez eux. Pour ce faire, il mettra en place un enseignement reposant sur la réalisation de projets et/ou donnant lieu à un questionnement. Cette pédagogie rappelle le fonctionnement de certaines classes collaboratives, dans le primaire ou le secondaire, qui abordent les compétences au travers de projets très concrets demandant souvent aux élèves des recherches personnelles importantes.

Marcel Lebrun<sup>3</sup>, grand partisan de la pédagogie inversée, définit 3 niveaux pour ce type de pédagogie :



- **Niveau 1** : le concept « *Lectures at Home and Homework in Class* ». Les connaissances liées au cours sont abordées par les élèves chez eux. Les cours sont réservés aux questions et aux exercices d'application.
- **Niveau 2** : les activités à réaliser chez soi nécessiteront des recherches, des enquêtes qui seront exploitées en cours sous forme d'exposés ou de débats. Il sera aussi conseillé de proposer des activités nécessitant une collaboration entre élèves dans et en dehors du cours.
- **Niveau 3** : organisation systémique du cours imposant des allers-retours entre les notions abordées en distanciel et les activités réalisées en classe. Elle est la fusion des 2 premiers niveaux et repose sur des théories de l'apprentissage telles que le cycle de Kolb<sup>4</sup> (expérience concrète, observation enrichie, conceptualisation abstraite, expérimentation active).

Si ce type de pédagogie est de plus en plus utilisé par les collègues des autres disciplines, qu'en est-il en EPS ?

Au premier abord, notre discipline, axée sur le développement des conduites motrices, induit que pour apprendre, il faut pratiquer. Et donc, il va être plus que complexe d'apprendre à faire un salto en gymnastique en regardant une vidéo chez soi. Aussi, à quoi bon montrer des notions aux élèves dans la mesure où, pour les intégrer dans leur schéma moteur, il va être indispensable de pratiquer ? Si la pédagogie inversée se résume à gagner quelques minutes dans nos leçons, le jeu en vaut-il la chandelle ?

Pendant, si nous partons du principe que « *L'EPS développe l'accès à un riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale, importantes dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu* »<sup>5</sup>, il est pertinent de faire entrer dans le quotidien des élèves cette envie de connaître et de pratiquer les APSA. Ce lien entre le contexte scolaire et social, ce réinvestissement du scolaire dans l'extra-scolaire, peut-il trouver une expression dans l'application de la pédagogie inversée en EPS ? Le but ne serait pas de donner des devoirs mais d'organiser un prolongement de l'EPS pour qu'elle fasse partie de la vie de nos élèves. Leur plaisir et leur curiosité seraient des leviers que nous essayerons d'utiliser.

## Inverser pour gagner en temps et en précision

Dans cette partie, nous allons proposer un exemple qui s'inscrit dans le niveau 1 de la pédagogie inversée. Le savoir va être diffusé à la maison par le biais de capsules vidéo et sera réinvesti en classe lors de situations dites « d'application ».

Des propositions sont déjà élaborées par des enseignants qui utilisent des outils vidéo pour diffuser auprès des élèves des notions avant le cours. Celles-ci abordent par exemple les règles de sécurité en acrosport, les règles de jeu en tennis de table ou la gestion d'une supériorité numérique en basketball.

La volonté est, bien souvent, de mettre à disposition en dehors du cours les connaissances qui peuvent impacter le temps moteur si elles sont délivrées durant le cours. Cette intention, tout à fait louable et dans la plupart du temps bénéfique, vise à augmenter le temps de pratique effectif des élèves.

Nous pouvons également avancer qu'avec la pédagogie inversée, il est possible de rendre l'enseignant davantage disponible. Proje-

tons-nous en golf dans une classe de 4<sup>ème</sup> avec une trentaine d'élèves. Il faut arriver à donner de nombreux contenus d'enseignement pour l'ensemble de nos élèves (les régulations portent souvent sur des détails spécifiques à chacun). Ceci demande énormément de temps et oblige l'enseignant à passer d'un élève à l'autre très rapidement. « *Dans ce cadre, l'EPS aide tous les collégiens et collégiennes à acquérir de nouveaux repères sur soi* »<sup>6</sup>. Afin d'optimiser ses feedbacks, nous pouvons réaliser des petits tutoriels (d'une ou deux minutes au maximum pour éviter que les élèves ne décrochent) expliquant les notions qui seront abordées lors du prochain cours. Par exemple, si on travaille l'alignement par rapport à la cible, sur la vidéo nous mettrons en exergue :

- Le fait que la ligne passant par les 2 pointes de pieds indique la cible.
- La ligne des épaules doit être parallèle à cette ligne.
- Le bassin doit faire face à la cible après le contact avec la balle.

En donnant 4 ou 5 repères précis, nous indiquons aux élèves les contenus d'enseignement que nous allons leur délivrer durant le cours. Ils pourront ainsi « Préparer-planifier-se représenter une action avant de la réaliser »<sup>7</sup> et les informations délivrées donneront davantage de sens au feedback qui est donné durant la séance.

Ils n'apprendront pas à faire un swing correctement grâce à la vidéo, mais ils pourront réinvestir des notions abordées individuellement lors des feedbacks qui leur seront donnés. En s'appuyant sur ce dispositif, l'enseignant sera à même de corriger ses élèves avec des phrases très courtes : « *attention à tes pieds* » signifiera pour l'élève qu'il doit revoir son alignement pour que la droite passant par ses pointes de pieds indique la cible. L'enseignant va alors pouvoir réguler davantage de comportements d'élèves car ses remarques pourront être brèves et précises. La pédagogie inversée favorisera ainsi l'individualisation des contenus donnés grâce au temps disponible de l'enseignant pour les délivrer et choisir des typologies de guidage pour allant dans le sens d'une plus grande différenciation.

## Inverser pour accompagner

Dans cette partie, les élèves vont devoir réaliser un travail de recherche et d'enquête chez eux pour présenter une production en cours à leurs camarades. Cette proposition s'apparentera à un niveau 2 de la pédagogie inversée car il ne s'agit plus de consulter des informations chez soi mais de réaliser une démarche d'analyse et d'utilisation en vue d'un réinvestissement.

Le fait d'individualiser les contenus proposés aux élèves va les amener progressivement à se mettre en projet. En effet, un contenu uniforme, permet rarement d'exprimer ses différences (qui ne sont alors pas vues comme de possibles qualités mais comme des comportements à réguler). Si les programmes nous invitent à atteindre une compétence attendue, il est de la responsabilité de l'enseignant d'adapter les parcours aux spécificités de tous les élèves pour les conduire vers le chemin de la réussite.

Cette individualisation des contenus va pouvoir les amener à donner du sens aux enseignements proposés, leur plaisir d'accomplissement

s'en trouvera renforcé<sup>8</sup>. Nous allons nous servir de ce qui leur fait sens pour « les inviter » à entrer dans la logique prônée par les programmes.

Un des freins à ce type d'approche, est le manque de temps disponible en cours ainsi que les moyens utilisés pour réunir les élèves ayant un même but afin de former une « *communauté d'intérêt* »<sup>9</sup>. Il nous semble intéressant d'illustrer nos propos au travers d'une proposition d'activité en CP5 visant à « *réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi* »<sup>10</sup>. L'activité step amènera les élèves à « *... produire et identifier sur soi des effets différés liés à un mobile personnel ou partagé, prévoir et réaliser un enchaînement, seul ou à plusieurs, en utilisant différents paramètres (intensité, durée, coordination)* »<sup>11</sup>. Afin qu'ils puissent choisir le projet le plus adapté, nous leur faisons souvent vivre une séance type pour chacun des mobiles d'agir. Ce type de dispositif est assez chronophage car il faut :

- Réaliser, bien souvent, une séance intégrale pour chaque mobile.
- Réserver un temps important pour délivrer les connaissances nécessaires à leur mise en œuvre.
- Laisser le temps aux élèves de se grouper par « *communauté d'intérêt* »<sup>12</sup>.

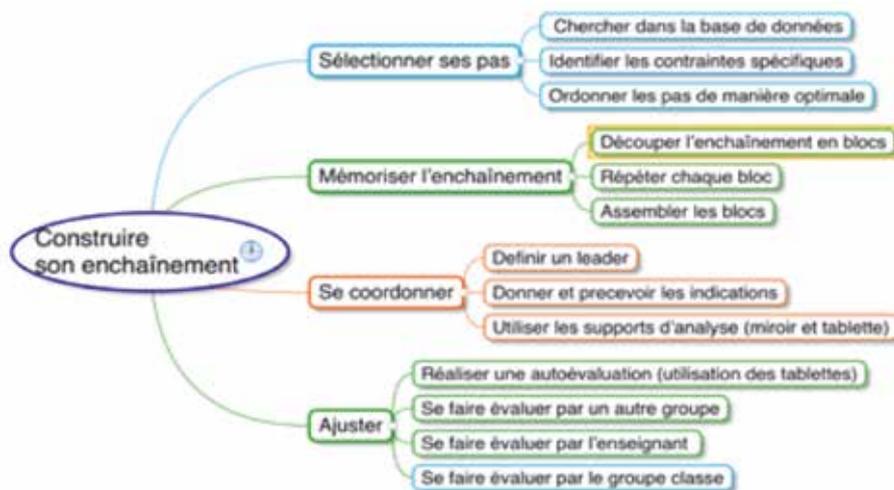
Si la pédagogie inversée peut être ici encore un moyen efficace de « délocaliser » certains apprentissages, elle n'est pas la solution à l'acquisition de tous types de compétences. C'est pourquoi, il nous semble important que tous les élèves puissent vivre à un moment de la séquence d'enseignement, une ou plusieurs situations pour chaque mobile. Une fois encore, il y a une très nette différence entre connaître les effets d'un travail et les vivre. En revanche, ils vont pouvoir optimiser leur temps de travail en cours par une préparation efficace et minutieuse chez eux de ce qu'il y aura à réaliser. Dans un premier temps, nous disposerons sur l'ENT des ressources variées concernant les différents mobiles d'agir :



- Connaissances théoriques, par le biais d'un document écrit.
- Des vidéos de blocs exemples, pour mieux se rendre compte de l'intensité que devra avoir leur enchaînement.
- Une carte heuristique détaillant les étapes incontournables à suivre pour la mise en place de leur projet. Nous y associerons un document en ligne<sup>13</sup> sur lequel les élèves indiqueront au professeur leur progression au regard des étapes décrites.
- Un diaporama dynamique proposant divers pas de difficulté croissante<sup>14</sup>.

Ainsi, nous allons fluidifier l'accès à certaines informations en créant un lien direct entre ce qui est renseigné chez soi et ce qui est fait en cours. Les élèves auront pour consigne d'arriver avec un plan de séance répondant aux attentes des programmes. Ils seront ainsi amenés à identifier et utiliser « *Les déterminants permettant de faire un choix de mobile personnel* ». Nous pourrions, par exemple, donner une vidéo d'un bloc type que les élèves devront intégrer dans leur production. En tenant compte de leur mobile d'agir et de la musique sélectionnée, ils pourront alors définir le moment où ils souhaitent intégrer ce bloc et commencer à mémoriser l'ordre des pas. Le temps du cours sera réservé à la mise en place motrice de ce projet.

Nous pouvons aussi approfondir ce dispositif en s'inspirant du phénomène social que représentent (ou ont représenté) les « flashmob ». Ces chorégraphies préparées individuellement chez soi, qui prennent vie dans des lieux publics en regroupant jusqu'à des centaines de personnes, peuvent être utilisées comme un exemple de dispositif pédagogique ponctuellement efficace. Notre objectif ne sera pas de reprendre la finalité de ce phénomène social, mais de s'inspirer des moyens qui lui permettent de se propager auprès des « pratiquants ». Les élèves d'un même



groupe filmeront en cours leur chorégraphie puis ils se l'échangeront afin de pouvoir la répéter chez eux (ce qui est fort utile dans le cadre d'une séquence d'enseignement coupée en 2 en raison des vacances scolaires ou des stages en entreprise). Ils peuvent aussi échanger des blocs de pas (chaque membre du groupe doit inventer un bloc de x temps) et les proposer à leurs camarades. Ils pourront également solliciter l'avis des autres groupes sur leur production. Pour ce faire, un simple espace dans un blog peut suffire à échanger les vidéos de manière efficace. Les élèves pourront aussi utiliser les messageries instantanées standards, ce qui sera l'occasion de faire une intervention (en dehors des heures d'EPS) sur les rôles et effets que peuvent avoir les réseaux sociaux. Les élèves devront probablement opter, sur leurs vidéos, pour des plans ne permettant pas de les identifier (tête non visible). Il est également à noter que l'utilisation des vidéos va pouvoir renforcer les apprentissages des élèves en leur permettant de mieux intégrer certains mouvements (pas à réaliser, changement de formation ou step, synchronisation des bras). En effet, dans le cadre de l'approche dynamique

des coordinations, il est montré que la relation spatio-temporelle des différents mouvements que peuvent réaliser nos segments est parfois complexe à expliquer au travers de consignes<sup>15</sup>. Le fait d'avoir recours à des supports vidéo peut donc s'avérer pertinent. Les explications de l'enseignant viendront compléter l'information sur certains détails qu'il n'aurait peut-être pas eu le temps d'aborder. Dans le cadre de la pédagogie inversée, ces détails pourront être intégrés à la capsule vidéo fournie aux élèves.

Ce dispositif ambitieux ne remplacera en aucun cas l'enseignant, qui pourra de nouveau intervenir avec plus de précisions auprès de ses élèves. Il ne sera plus alors dans un « guidage » des élèves mais il accompagnera leur « enquête »<sup>16</sup> pour les amener à être plus autonomes.

Comme vous l'aurez remarqué, cette organisation systémique peut être classée comme une pédagogie inversée de niveau 3 : les élèves réalisent des choix éclairés chez eux, les appliquent en cours et vont se servir de cette nouvelle application pour enrichir leurs nouvelles recherches en distanciel.

## Inverser pour renverser le paradigme EPS/extra-scolaire

« Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources pour accomplir une tâche ou faire face à des situations complexes ou inédites »<sup>17</sup>. Par cette définition, le S4C met en avant le caractère transférable que doivent revêtir les apprentissages des élèves. En effet, quel meilleur usage des compétences que de les utiliser pour faire face à une situation extra-scolaire, voire pour transformer ses habitudes ? Ce qui est travaillé en cours trouvera une utilité dans le quotidien des élèves et pourra les amener à s'interroger sur leur mode de vie.

Nous utiliserons le niveau 3 de la pédagogie inversée qui vise à créer une relation circulaire (ou systémique) entre ce qui se passe en cours et ce qui est lié à l'extra-scolaire. En rendant poreuse la barrière entre le temps scolaire et

le temps extra-scolaire, nous espérons créer chez les élèves un « habitus sportif » : « les choix (et les rejets) de sports sont d'abord et essentiellement soumis à la logique de l'habitus »<sup>18</sup>. Faire en sorte d'amener les élèves à s'interroger sur leur temps de pratique hebdomadaire, à comprendre que s'ils veulent consacrer une partie de leur temps libre à la pratique physique, c'est envisageable. A terme, l'objectif est de les amener à intégrer les différentes formes de pratique physique comme des éléments essentiels à leur équilibre de vie.

Notre choix se porte alors, certes de manière ambitieuse, sur l'utilisation des objets connectés en EPS. Lors du World Congress de Barcelone de 2017, la société CISCO<sup>19</sup> annonçait un taux



de croissance de 40 % par an (en moyenne) pour ce type d'objet. Par exemple, les bracelets connectés, qui permettent aux utilisateurs de connaître avec plus (ou moins) de précision le nombre d'heures de sommeil ou de pas réalisés par jour, risquent progressivement d'investir notre quotidien. Ces derniers devraient servir à évaluer notre « qualité et hygiène de vie ».

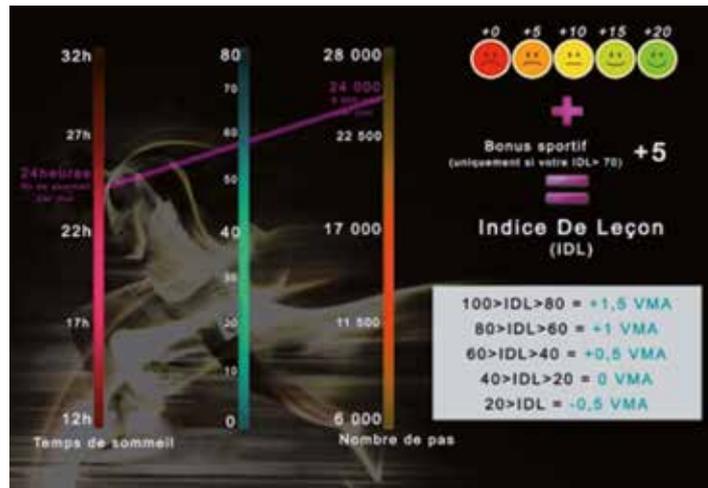
Nous nous proposons d'utiliser les données fournies dans le cadre d'un cycle de course en durée en Terminale répondant ainsi aux exigences de la CP5 : « Pour produire et identifier sur soi des effets différés liés à un mobile personnel, prévoir et réaliser une séquence de courses en utilisant différents paramètres (durée, intensité, temps de récupération, répétition, etc.) »<sup>20</sup>. L'exemple suivant s'inscrit dans le projet TRAAM 2017-2018<sup>21</sup> ayant pour thème : « Utilisation des objets connectés en EPS ». Cette mise en œuvre élaborée et réalisée conjointement avec Yoann Tomaszower et Eric Dauphas a été mise en place dans deux lycées de la région parisienne ayant des caractéristiques différentes (le LPO R.Cassin de Noisiel et le Lycée international de Noisy-le-Grand). Notre objectif ici est double :

- Réguler la pratique des élèves en adaptant la charge de travail à leurs possibilités du moment. Pour ce faire, il nous a semblé important de croiser les informations quantitatives récoltées par le biais des objets connectés avec le ressenti qualitatif que peuvent avoir les élèves au moment de la séance.
- Influencer sur leur hygiène de vie en leur donnant des repères objectifs pour mieux réguler leur sommeil et leur quantité de dépense énergétique. Ceci pourra alors s'inscrire dans les « parcours éducatifs de santé »<sup>22</sup>.

La classe de terminale nous semble toute indiquée pour ce type « d'expérimentation » du fait que les élèves doivent passer les épreuves du baccalauréat en fin d'année. Leur capacité à bien réguler leur sommeil et à avoir une dépense énergétique régulière leur permettra d'optimiser leurs ressources cognitives<sup>23</sup>.

Notre proposition s'organise en plusieurs temps :

- Dans un premier temps, les élèves de la classe (sur la base du volontariat) seront équipés d'un bracelet connecté (nous en trouvons à partir de 30 €). Nous leur demanderons de relever le nombre de pas et d'heures de sommeil réalisés lors de la semaine écoulée. Les données récoltées seront croisées avec les ressentis des élèves le jour du cours : un élève qui a dormi 7 h en moyenne par nuit peut se sentir moins fatigué qu'un élève ayant dormi 8 h du fait que nous ne sommes pas tous égaux devant la fatigue et le sommeil. Au regard de ces informations, qualitatives et quantitatives, l'élève devra choisir parmi 3 séances proposées (et ceci quel que soit son mobile d'agir) : séance standard, simplifiée ou approfondie. Nous les sensibiliserons sur le fait que leur



objectif de fin de séance restera inchangé et que, logiquement, ils doivent choisir la séance qui leur permettra de progresser efficacement. Il serait contre-productif de proposer à un élève ayant peu dormi, une séance qu'il sera dans l'incapacité de mener à terme. Ici, ils choisiront à la fois leur mobile d'agir mais aussi leur programme d'entraînement au regard d'éléments identifiables : « La régulation de la charge actuelle d'entraînement est envisagée en fonction d'indices immédiats (difficultés, sensations) et différés (fatigue, courbatures). »<sup>24</sup> Les résultats récoltés pourront également servir de base de discussion et de réflexion concernant la gestion de leur vie physique.

- Dans un deuxième temps, nous inciterons les élèves à se fixer des objectifs à atteindre : à la fois au niveau physique (nombre de pas par jour) mais aussi au niveau du temps de sommeil. Par exemple, ceux qui se déclarent fatigués vont s'engager à dormir 20 % de temps en plus sur la semaine, ceux réalisant un nombre de pas assez faible (bon nombre d'applications recommandent au moins 8 000 pas par jour) essayeront d'atteindre un objectif cible qui sera négocié avec l'enseignant. La semaine suivante, ils devront vérifier s'ils ont réussi à atteindre les objectifs fixés. Ils feront le lien avec leur « forme du moment » et mesureront l'impact sur les performances réalisées. Pour ce faire, nous les inciterons à consigner dans un document, totalement personnel, l'évolution de leur « indice de leçon », les performances accomplies durant la séance proposée et le ressenti éprouvé lors de celle-ci. Les élèves pourront alors se servir des éléments étudiés en cours pour modifier leur comportement au quotidien. Ils auront également la possibilité d'effectuer des séances de « rattrapage » de manière autonome : par exemple, les élèves ayant réalisé une séance simplifiée, pourront, dans la semaine (par exemple le week-end suivant le cours), faire la séance standard. L'enseignant veillera de son côté à laisser sur l'ENT, l'ensemble des séances proposées aux élèves.

- Le troisième temps consistera, pour les élèves, à définir et maintenir le niveau de dépense énergétique et le temps de sommeil idéal pour travailler dans les meilleures conditions à chaque séance. Ceci les amènera alors à définir progressivement leur « profil type » en augmentant la connaissance qu'ils peuvent avoir sur leur organisme. Certaines études<sup>25</sup> montrent un lien étroit entre les performances motrices et cognitives et le temps de sommeil. En effet, ces dernières « s'améliorent de façon durable et significative après une période de sommeil ».
- Une fois le cycle terminé, les élèves restitueront les bracelets connectés à l'établissement. Il nous semble toutefois intéressant de leur confier à nouveau sur de courtes périodes (1 ou 2 semaines) pour qu'ils puissent constater s'ils arrivent à conserver la même hygiène de vie que lors du cycle de course en durée.

Il est à noter que l'enseignant n'a jamais accès aux données personnelles des élèves. Nous restons uniquement sur une procédure « déclarative » où les élèves renseignent leurs données de manière libre. Notre objectif n'est en aucun cas de réaliser une intrusion dans leur vie privée mais bien de les inciter à avoir une attitude réflexive sur leur mode de vie à l'aide d'un outil de mesure objective (le terme est ici à prendre avec un certain recul, car beaucoup de bracelets connectés manquent de précision sur certains aspects).

« L'inversion du gymnase » par une pédagogie inversée de niveau 3, va créer un lien entre ce qui est appris en cours et ce qui peut être utilisé socialement pour améliorer sa vie de tous les jours. Les compétences travaillées vont alors dépasser l'usage scolaire pour investir le « monde propre » de l'élève afin qu'il s'oriente vers une citoyenneté lucide et autonome. La pédagogie inversée pourra être un trait d'union entre le système scolaire et la société, elle aidera les élèves à appréhender les contraintes sociétales pour mettre en place les conditions d'un bien-être psychologique, physique et social.

## Des limites non négligeables

Dans cet article, nous avons abordé la pédagogie inversée comme étant un élément pédagogique naturel et fonctionnel. Nous sommes tout à fait conscients que les dispositifs proposés supposent d'être dans un contexte d'enseignement propice et d'avoir construit des prérequis chez les élèves quant à l'utilisation des outils numériques.

Le premier frein est celui de l'accès aux ressources numériques qui n'est pas un « allant de soi » pour l'ensemble de nos élèves. Même si le taux d'équipement des foyers français ne cesse de croître (en 2016, 93 % des personnes possédaient un téléphone portable connecté à internet, 65 % avaient une tablette et 85 % disposaient d'un ordinateur<sup>26</sup>), il n'en demeure pas moins que la « fracture d'usage »<sup>27</sup> s'intensifie. Il va donc falloir travailler préalablement avec les

élèves pour que l'usage du numérique chez soi s'oriente vers les apprentissages. Cet objectif peut devenir un axe fort du projet d'établissement, car avoir un usage du numérique à des fins éducatives, dans et en dehors de l'école, est un apprentissage qui s'inscrit par définition dans le moyen et long terme. La pédagogie inversée aura alors du mal à être introduite dans une leçon avec une classe n'ayant jamais eu recours aux usages du numérique.

La deuxième limite repose sur une nécessaire formation des collègues pour qui ce type de pédagogie demande de revisiter leurs choix pédagogiques et didactiques dans l'activité. Ceci supposera également d'avoir un certain niveau de maîtrise « technique » des nouvelles technologies. Nous ne pouvons alors que valoriser les initiatives relevant de la formation initiale

ou continue afin de permettre à tout un chacun d'être formé sur ces « nouvelles compétences » de l'enseignant<sup>28</sup>.

Nous soulèverons enfin un dernier point qui est celui de la nécessaire autonomie des élèves. Le fait de mettre à disposition des ressources en ligne, même avec des supports et grilles d'analyse, ne peut pas remplacer les régulations et les questionnements mis en place par l'enseignant. Il faut donc que les élèves soient suffisamment « armés » au niveau de la connaissance de l'APSA et capables de l'analyser pour mettre à profit ce type de pédagogie. Nous pensons qu'il ne faut pas voir dans les usages du numérique une volonté de remplacer ce qui existe et fonctionne, mais plutôt une intention de l'appréhender comme un levier supplémentaire qu'il est possible d'actionner.

## Conclusion

La pédagogie inversée a aujourd'hui bonne presse et constitue un nouveau levier disponible pour aider les élèves à réussir. Du primaire à l'université ces procédés pédagogiques sont exploitables afin de rendre les savoirs signifiants lorsque les élèves reviennent en classe. Ce moment de « présentiel » sera alors l'occasion d'exploiter ce qui a été appris chez soi. Comme nous l'avons vu, une des finalités est de créer des allers-retours entre ces deux lieux d'apprentissage. Mais en EPS comme ailleurs, cette pédagogie va soulever certaines questions qui peuvent être :

- Ces nouveaux types de devoirs ne vont-ils pas une nouvelle fois favoriser une certaine catégorie d'élèves ?<sup>29</sup>
- Que faire si les élèves ne réalisent pas les devoirs demandés et arrivent en classe avec un temps de retard sur leurs camarades ?
- L'omniprésence du numérique dans ce type de dispositif est-il réellement un atout ? Ne va-t-il pas s'imposer dans l'emploi du temps des élèves à la place de certaines activités

(comme les pratiques physiques et sportives par exemple) ?

Il sera sans doute toujours possible de s'adapter à ces nouvelles contraintes par des dispositifs didactiques et pédagogiques visant à individualiser le travail proposé aux élèves dans et en dehors du cours. Cela nous amènera à nouveau à aborder la relation savoirs-enseignant-élèves<sup>30</sup> en ajoutant une nouvelle dimension spatio-temporelle à cette analyse.

## BIBLIOGRAPHIE & RÉFÉRENCES

- 1) Morozov (E.), *La prise de pouvoir des données et la mort de la politique*, the observer, 2014.
- 2) Dehaene (S.), *Les 4 piliers de l'apprentissage ou ce que nous disent les neurosciences*, conférence au collège de France 7/11/2013.
- 3) Docteur en Sciences, est actuellement Professeur en Technologies de l'Éducation et Conseiller Pédagogique au Louvain Learning Lab (LLL) de l'UCL (Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, Belgique). <http://lebrunremy.be/WordPress/>
- 4) Kolb (D.A.), *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1984.
- 5) B.O. n° 11, 26 novembre 2015.
- 6) B.O. n° 11, 26 novembre 2015.
- 7) B.O. n° 11, 26 novembre 2015.
- 8) Synders (G.), *L'école ne peut imiter la vie, si elle y prépare*, 1997.
- 9) Galichet (F.), *L'éducation à la citoyenneté*, 1998.
- 10) Programme du lycée, B.O. n° 4, 29 avril 2010.
- 11) Programme du lycée, B.O. n° 4, 29 avril 2010.
- 12) *Opus cit.*
- 13) De type « Google docs ».
- 14) Pour nous, Step'EPS et Step chorégraphie, proposés par le GREID-EPS de l'Académie de Créteil.
- 15) Whiting (H.T.A.), Bijlard (M.J.) et den Brinker (B.P.L.M.), *The effect of the availability of a dynamic model on the acquisition of a complex cyclical action*, The Quarterly Journal of Experimental Psychology, n° 39A, 1987.
- 16) Sève (C.), *Le suivi*, e-novEPS n° 6, janvier 2014.
- 17) Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015 - Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
- 18) Pociello (C.), *La force, l'énergie, la grâce et le réflexe*, in Sport et société, 1981.
- 19) Prévisions du Cisco Visual Networking Index™, une des 20 sociétés les plus importantes dans l'internet connecté des objets.
- 20) B.O. spécial n° 5 du 19 juillet 2012.
- 21) Travaux académiques mutualisés, <http://eduscol.education.fr/cid98083/les-travaux-academiques-mutualises-traams-des-laboratoires-des-pratiques-numeriques.htm#lien5>
- 22) Circulaire n° 2016-008 du 28 janvier 2016.
- 23) Ratey (J.J.), *Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain*, 2013. Il montre que dans certaines conditions (activité aérobie à un seuil suffisant de durée et intensité) l'activité physique peut améliorer les fonctions cognitives.
- 24) B.O. spécial n° 5 du 19 juillet 2012.
- 25) Voir les travaux de Karni et coll., 1994 (référence issue des interventions de Dehaene(S), <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2015-02-10-09h30.htm>)
- 26) Source ACERP, 2016.
- 27) Rapport Fourgous, *Apprendre autrement à l'ère du numérique*, 24 février 2012.
- 28) A ce propos voir l'article de Lacroix (S), *Le numérique est un outil, l'enseignant le maître d'œuvre*, revue Contre-pied HS n° 19, octobre 2017.
- 29) A ce propos lire l'article de Rayou (P), *Les devoirs...* sur <http://www.cafepedagogique.net>
- 30) Houssaye (J), *Le triangle pédagogique*. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire, 1988.

**Mots clés :** échauffement - posture de Hatha Yoga - compétence transversale - savoir d'entraîner

**Dominique DAUMAIL**, Professeur agrégé EPS, Lycée Pissarro, Pontoise - [dominique.daumail@orange.fr](mailto:dominique.daumail@orange.fr)

# L'échauffement autrement, à partir du Yoga Hatha

## ■ Préambule

Les enseignants sont amenés à rechercher des voies innovantes pour gérer au mieux l'hétérogénéité des niveaux, des cultures, des connaissances et de la motivation à apprendre, différentes chez chacun de leurs élèves.

Les rythmes générationnels sont de plus en plus courts et les enseignants vite bousculés dans leur pédagogie.

Ce sont en partie ces raisons qui m'ont amené à réfléchir à l'introduction des techniques de Hatha Yoga au lycée.

Il me semble que l'EPS et ses enjeux discipli-

naires ne peuvent plus faire l'impasse sur ces techniques, dans la mesure où :

- les rapports au savoir de nos élèves bousculent nos repères pédagogiques ;
- les contenus transversaux et des évaluations par compétences se développent ;
- les pratiques sociales autour du bien-être se multiplient jusqu'à être dévoyées de tout sens originel, donc souvent dénaturées.

Dans cet article, et après avoir fait une présentation générale, je centrerai mes propositions sur l'apport des techniques du Hatha Yoga au

moment de l'échauffement. Ce travail s'appuie essentiellement sur l'expérience menée au lycée Pissarro de Pontoise depuis 6 années à partir des travaux du RYE<sup>1</sup>.

L'échauffement constitue un temps intéressant pour introduire les éléments fondamentaux et techniques de cette activité yoga, pour mieux ensuite les proposer dans le cadre d'un véritable cycle en EPS et plus largement dans le cadre de l'accompagnement personnalisé en classe (situations de concentration, respiration, mémorisation, relaxation à faire en classe, développées par le RYE).

## ■ 1. Définition, apport, intérêt, utilité, spécificité

Le Hatha Yoga est une succession de postures appelées Asanas qui sont conduites autour de la respiration.

*Yoga* en sanscrit veut dire "unir". Il s'agit de l'union du physique et du mental, du corps et de l'esprit.

Hatha Yoga littéralement exprime le yoga de la force vive. Il se définit comme l'union de l'énergie mentale et de l'énergie physique. Le *HA* représente le soleil et le *THA*, la lune. Le *hatha* est donc l'union de l'énergie solaire et de l'énergie lunaire. Il se base sur des opposés complémentaires comme le mouvement et l'immobilité, l'inspiration et l'expiration ; la résistance et le lâcher prise.

Parmi les différentes formes de yoga, le Hatha Yoga est sans doute le mieux adapté au débutant, au public et aux objectifs scolaires. C'est en effet le yoga de base. Les postures sont progressivement complexifiées, adaptables aux différentes capacités physiques de force, de souplesse et fait appel à la mémorisation (transversalité) quand il s'agit d'enchaîner plusieurs postures comme la salutation au soleil ou les rotations autour de la colonne vertébrale, que nous retrouvons ci-dessous dans les situations 1 et 2 que nous détaillerons.

Chaque posture proposée présentera des caractéristiques de base :

- Une mise en place puis un maintien avec aisance et tonicité : le placement des segments articulaires et musculaires se fera lentement en liaison avec l'inspiration et l'expiration.
- La recherche de l'immobilité. Elle permettra avec un peu d'expérience de différencier (ressenti) les zones musculaires contractées et celles qui peuvent se relâcher. L'immobilité favorise le relâchement et calme la respiration.
- La respiration par le nez sera privilégiée et deviendra, avec l'apprentissage, ample, profonde et lente (objectif à atteindre pour le pratiquant).
- Chaque élève adaptera ses amplitudes (flexion, extension, rotation et leur combinaison) pour ne pas ressentir de douleur et être capable de maintenir la posture sur une durée de plus en plus longue au fur et à mesure des séances.
- Chaque posture sera maintenue de 1 à X minutes (la durée augmente avec l'expertise). Pour les situations d'échauffement présentées ici, 1 minute est déjà un objectif raisonnable à atteindre.

Pour les enchaînements de posture comme la salutation au soleil (situation 1),

10 à 15 répétitions sont envisageables selon le rythme d'exécution choisi et l'objectif principal à atteindre : mise route du système cardio respiratoire ou bien renforcement musculaire.

L'ensemble de ces caractéristiques favorise la concentration (définie comme la capacité à rassembler ses facultés) :

- par l'observation, la prise de conscience de la respiration, de l'immobilité, des zones contractées, des zones relâchées. Avec le temps, apprendre à fermer les yeux favorisera encore plus la prise de conscience.
- par la prise de conscience des angles articulaires, des degrés de tension, du travail des muscles posturaux, de l'orientation du corps dans l'espace.



1) Association « Recherche pour le yoga dans l'éducation »

## 2. Intérêt pour l'EPS au regard des besoins de l'école, de l'évolution des élèves

Le livret d'accompagnement des programmes du lycée (2010) précise à propos des ASDEP (activités sportives de développement et d'entretien personnel) qu'elles ont pour enjeu de « *savoir intervenir sur certaines propriétés de l'activité corporelle de l'élève : les techniques, connaissances et prise de responsabilités pour la gestion de sa santé.* »

Trois champs concernent globalement les propriétés corporelles : la filière énergétique (ici aérobie), le système locomoteur musculaire, articulaire, tendineux (musculature) et celles relatives à la régulation tonique et posturale.

C'est sur ce dernier point que je proposerai des contenus issus des techniques du yoga hatha afin de diversifier nos pratiques d'échauffement. Je viserai plus particulièrement ici le développement de compétences centrées sur le contrôle de soi et le relâchement. Cette approche pourra également utilement accompagner la recherche d'efficacité dans d'autres APSA.

Intégrer des postures de Hatha Yoga dans des séquences d'EPS permet :

- d'agir, de façon singulière sur des élèves en cours de formation ;
- de traverser, pour l'élève, des apprentissages utiles à sa santé, son bien être (programmation des ASDEP). Ainsi le Hatha Yoga pourrait avoir

sa place dans le cadre de la 5<sup>ème</sup> compétence et être programmé à part entière : apprendre à concevoir une séquence de Hatha Yoga par exemple en fonction d'un des 3 mobiles.

- de poursuivre le travail d'adaptation de la discipline à l'ensemble des élèves ; c'est une activité qui s'adapte à tous, de l'élève inapte partiel à l'élève handicapé en EPS.
- d'envisager une programmation dans le cadre d'un projet interdisciplinaire, dans le cas de la gestion d'une classe difficile, pour l'élève en difficulté scolaire qui manque de concentration, présente des difficultés à mémoriser, qui est angoissé, qui a peur de l'échec, qui vit une adolescence difficile...

## 3. Dans quel type de structure au sein de l'école cette activité peut-elle être proposée ? Cycle d'EPS, Accompagnement personnalisé, AS

Comment, pourquoi, et au sein de quelle structure introduire cette pratique ?

- Pour l'élève sportif : en complément de son entraînement.
- Pour l'élève non sportif : découvrir son corps en douceur, se réapproprier son corps.
- Pour l'élève en difficulté scolaire : se recentrer, se concentrer.
- Pour l'élève stressé par les notes = lâcher prise.
- Pour tous les enseignants : intégrer en cours des temps de pause respiratoire entre 2 connaissances, avant un contrôle...

### En cours d'EPS

- Pour de nouveaux contenus moteurs qui placent les élèves dans de nouvelles situations motrices, à la recherche de nouveaux ressentis.

- Pour apporter des connaissances transversales liées au bien être, à la santé physiologique et psychologique.

### Pour proposer des nouvelles formes de pratique

- L'association sportive : avec un groupe d'élèves assidus.
- Pour l'ensemble de la communauté éducative. Au Lycée de Pontoise, la section « Pissarro en forme » regroupe ainsi élèves, enseignants, agents de service autour de cette pratique.

### Dans le cadre du projet d'établissement

Les actions individuelles d'aide aux élèves telles que le tutorat, les études encadrées, etc., peuvent



aussi faire l'objet d'un apport d'aide complémentaire avec une formation aux différentes techniques de relaxation, de respiration, de prise de conscience de soi. Nous avons souvent constaté que les élèves en difficultés scolaires respirent mal, manquent de concentration, mémorisent difficilement et ont aussi mal au dos.

## 4. Propositions dans le cadre de l'échauffement

Le programme EPS au chapitre compétences et méthodologiques et sociales BO n° 4 du 29/04/2010 stipule que « *Les techniques d'échauffement participent aux connaissances du Savoir s'entraîner par l'apport de connaissances nouvelles pour se préparer à l'effort ; connaître ses limites ; connaître et maîtriser les risques. Se préserver des traumatismes. Appréécier les effets de l'activité sur soi.* »

Ces connaissances sont des règles fondamentales et l'objectif est que chacun adapte son

échauffement à ses besoins et en fonction de la situation d'effort qui suit.

Introduire des postures de Hatha Yoga concourt à la variété des situations et donc des connaissances qui y sont liées.

La réussite d'une performance motrice de la CP1 à la CP5 est déterminée pour une partie par les qualités physiologiques personnelles mais aussi par une bonne préparation à l'effort. La phase d'échauffement commune à l'ensemble des

pratiques est un moment clé pour introduire :

### Des connaissances transversales

- via un vocabulaire commun autour de la santé et de la prévention des traumatismes ;
- des connaissances en physiologie de l'effort sur les effets de l'échauffement : élévation de la température corporelle, amélioration de la viscosité des éléments de la contraction musculaire et mise en route du système cardio respiratoire...

## Des routines motrices via des techniques communes pour faire de l'échauffement un objet d'enseignement à part entière

(revue enseigner l'EPS, 24 mars 2010)

En respectant les grands principes (Weineck, manuel d'entraînement, Vigot 2003 et Cogerino) : des pratiques d'entretien aux connaissances d'accompagnement, Dossier EPS 37, Revue EPS 1998 :

- continuité, progressivité, variété;
- situations activo dynamiques;
- préparation aux angulations articulaires propres à l'activité;
- renforcement musculaire spécifique.

La routine d'échauffement conduira l'élève à mettre en place des situations d'échauffement allant du général au spécifique. L'introduction de postures de Hatha Yoga par sa spécificité enrichira cette routine.

Mais aussi alterner-combiner-intégrer sur des temps d'efforts courts de type 30/30 (revue Enseigner l'EPS n° 265, janvier 2015).

- Des postures isométriques : c'est l'une des spécificités des postures de Hatha Yoga ;
- Des déséquilibres proprioceptifs : postures de l'arbre, du guerrier, de la perche (situations n° 3-4-11) ;
- Des exercices concentriques lents de renforcement musculaire : postures de l'accent circonflexe, la chaise, des triangles, du cobra : (voir situations n° 9-10-11) ;
- Des déplacements variés dynamiques : la salutation au soleil (situation n° 1), les rotations autour de la colonne vertébrale (situation n° 2) ;
- Des supports matériels multiples (petites haltères, step, cerceaux, plots...) : les postures peuvent être réalisées avec des briques et des sangles (voir photos avec briques bleues).

### Les différentes postures possibles



Documents complémentaires sur le site.

Trois grands axes organisent cette proposition.

- Les postures qui associent à la fois des étirements et des zones de renforcement musculaire seront mises en place de façon spécifique dans le cadre de l'échauffement ; La détente et les étirements sont liés par des processus neuromusculaires et mentaux identiques (se détendre parce que l'on s'étire et inversement) ;
- Sans lutte contre le temps, ni contre les autres, l'immobilité et le ralenti sont les points communs et nécessitent un apprentissage précis.

Il s'agira d'ajuster des contenus issus de ces techniques aux problématiques scolaires et à chaque APSA en particulier.

A partir de la position de base qui peut être : debout, assise, à genoux, allongée sur le dos, sur le ventre, les différents axes de postures sont : en flexion, en extension, en inclinaison latérale, en rotation, inversée, d'équilibre, combinées, enchaînées (la salutation au soleil par exemple).

Nous proposerons ici quelques phrases (enchaînements de postures) préparatoires à l'effort. Elles sont décrites à partir de 4 ou 5 postures.

Chaque posture sera d'abord maintenue 30'' (le temps de placer au moins trois ou quatre respirations complètes, amples et longues) puis au plus vite au moins 1' pour qu'il y ait une vraie réaction physiologique.

### Des objectifs généraux

- Favoriser la concentration sur les consignes de placement et sur les effets ressentis.
- Apprendre la précision du geste juste efficace et efficace.
- Ressentir la dépense énergétique posturale.

### Des objectifs spécifiques

#### • Au plan musculaire

Les postures sollicitent tout particulièrement les muscles posturaux profonds situés au niveau articulaire des membres et des vertèbres. La qualité dominante de ces muscles est l'endurance. Les solliciter dès l'échauffement est préparatoire à l'effort des muscles moteurs spécifiques de l'APSA qui va suivre.

#### • Au plan neuro musculaire

Les postures sollicitent l'ensemble des chaînes musculaires. Ainsi dans le cadre de la pratique scolaire nous chercherons à développer des principes d'entraînement qui sollicitent les systèmes musculaires et articulaires dans leur globalité. Que ce soit pour les phases d'étirement ou pour les entraînements de musculation, la sollicitation des chaînes musculaires plutôt que l'étirement ou le renforcement d'un muscle isolé favorise la coordination intermusculaire propice à la performance de l'effort qui suivra.

#### • Au plan du renforcement musculaire

L'échauffement par les postures permet la mise en route des systèmes de contraction musculaire, de type concentrique, excentrique et isométrique qui seront ensuite développés au cours de la pratique de l'activité : la posture (asanas) sera donc considérée comme un processus.

#### • Au plan cognitif

A l'arrêt de la posture il faudra laisser le temps (20 à 30'') à l'élève pour analyser ce qu'il ressent. L'analyse des ressentis est une dominante dans la pratique des APSA de la 5<sup>ème</sup> compétence : step, course en durée musculation.



Nous utilisons différents outils comme le smiley, l'échelle RPE<sup>2</sup>, l'écriture, pour situer le niveau d'engagement moteur (l'essoufflement, la transpiration, la fatigue, etc.).

De plus l'échauffement dans toutes les APSA de la CP1 à la CP5 peut aussi être un moment de recueil des informations sur Soi, 1) pour développer de nouvelles connaissances sur les préventions des blessures ; 2) pour optimiser la pratique motrice qui s'en suit ; 3) pour faire faire le lien entre l'échauffement et la pratique aux plans articulaire, musculaire respiratoire.

### Pour un échauffement où nous proposerons des postures de Hatha Yoga le temps d'analyse personnelle permettra à l'élève

- De rester concentré sur la zone musculaire qui vient d'être particulièrement sollicitée ;
- De mettre en mot ce qu'il ressent en termes de chaleur, tremblement, picotement, douleur, fatigue, relâchement ;
- De faire la différence entre le membre sollicité et celui qui était au repos dans le cadre d'une posture asymétrique (exemple la posture du guerrier, situation n° 4) ;
- De faire la différence entre le muscle agoniste contracté et le muscle antagoniste plutôt relâché ;
- De faire la différence entre une partie du corps sollicité en force et une autre sollicité en étirement dans le cas de posture à double effet (par exemple la posture de l'accent circonflexe, situation n° 11).

Ce temps d'auto-analyse, est un temps de synchronisation du corps, du souffle et de l'esprit pour :

- prendre le temps d'analyser ses limites ou son aisance ;
- ressentir ou non de la fatigue ;
- comprendre que l'effort n'est pas toujours synonyme de douleur : on peut aussi être bien tout simplement ;
- voir qu'on a dépassé une limite habituelle : on a lâché prise à un endroit du corps.

2) Echelle RPE : c'est l'évaluation subjective de la charge de travail et de son évolution en fonction de sa durée ou de son environnement. Introduite par le professeur Gunnar Borg en 1970. Utilisée dans les APSA de la 5<sup>ème</sup> compétence du programme du lycée. Sur une échelle de 10, elle permet d'évaluer les caractéristiques de l'effort cardio respiratoire et musculaire.

## 5. Exemples concrets de postures, leur utilité, les contenus spécifique à ces postures

Le processus des postures de yoga hatha passe par trois étapes :

- 1) Proposer des postures parfois inconfortables permettant de corriger des habitudes posturales.
- 2) Proposer des postures qui permettent de faire connaissance avec ses propres limites pour mieux les dépasser avec douceur.
- 3) Maintenir l'effort dans la posture en installant les temps respiratoires appropriés : progressivement la posture qui peut être inconfortable va s'installer. A partir de ce moment nous parvenons à générer de la tension tout en bridant l'activité du système sympathique. D'où l'effet de bien être qui s'en suit.



## Conclusion

L'idée que nous avons tenté de démontrer tout au long de cet article est que l'introduction de postures de yoga hatha dans les phases d'échauffement contribue à enrichir les routines d'échauffement, en proposant de mettre l'accent, dès celui-ci sur la connaissance de soi, l'écoute de ses ressentis. Le choix, par les élèves, de choisir 2 ou 3 postures qu'ils jugent efficaces pour eux, et qu'ils estiment transférables à plusieurs pratiques peut aussi faire de cet échauffement un temps pour favoriser la

construction de l'autonomie, de principes efficaces pour poursuivre une pratique physique tout au long de sa vie.

Cela passe par le Recueil de nouvelles informations.

De plus introduire les postures de yoga à l'école en général et en EPS en particulier vise à développer une qualité de présence à soi et aux apprentissages propice à une pratique autonome et sécuritaire.

Les orientations à ce jour connues sous la forme de projet prises pour la nouvelle organisation du parcours du lycéen devront s'emparer de ces nouveaux contenus sans les dévoyer. D'où la nécessité d'une réelle formation des enseignants dans ce domaine.

Les voies d'orientation pour la formation aux métiers du sport, l'éventuel BTS dédié à ces métiers sont autant de passerelles pour introduire les pratiques de yoga à l'école et ce de façon durable.

## Les violences scolaires d'aujourd'hui en questions. Regards croisés et altérités

*Eric DUGAS (sous la direction de), L'Harmattan, Février 2018.*

S'il est vrai que l'engagement médiatique actuel s'intéresse prioritairement aux harcèlements et aux cyberviolences, alors il est d'autant plus urgent de comprendre et de cerner les différentes formes de violences scolaires.

Aussi cet ouvrage arrive à propos. Oui la pression scolaire crée une atmosphère tendue. Oui l'institution scolaire n'est pas déconnectée de la société. Oui également il existe une multiplicité d'initiatives à tous les niveaux. Le regard sociologique mais pluriel et systémique proposé stimule la curiosité des lecteurs et les questionne sur leurs pratiques.

Deux grandes parties sont proposées. Pour la première des regards croisés mettent l'accent sur les altérités alors que la deuxième aborde des mises en jeu corporelles. La diversité de ces onze communications contribue à la richesse de ces pistes de réflexions tout en nous alimentant de références explicatives.

En première partie, dès le chapitre 1, se posent les questions de la normalité, de la mesure, de l'autoritarisme biomédical. Parallèlement, comment prendre en considération les besoins spécifiques de lycéens et étudiants suivis pour une maladie grave ? Dans cette perspective, le chapitre 2 nous soumet un dispositif d'accompagnement pour combattre les risques de stigmatisation. Selon une autre vision, le chapitre 3 se préoccupe de racisme avec ses microagressions et ses traitements discriminatoires. Du chapitre 4, il ressort également l'impact de l'autoévaluation de son niveau par les effets qu'elle entraîne sur le climat scolaire. Enfin, si les cours de récréation

constituent un lieu important de violences codifiées facilitant la socialisation enfantine (chapitre 5), que dire de l'inclusion des élèves à risque... Aussi le chapitre 6 propose l'utilisation d'un outil, le sociogramme de classe au profit de tous, pour faciliter l'intervention auprès de ces enfants vulnérables.

Après ces multiples éléments de compréhension, dans une deuxième partie, le chapitre 7 présente deux jeux sportifs didactiques d'opposition susceptibles de faciliter l'empathie relationnelle. Quant au chapitre 8, il nous invite à décrypter le rituel, voire l'épreuve, du passage au tableau... Enfin comment expliquer en EPS la construction scolaire d'inégalités entre les élèves ? Plusieurs pistes sont envisagées : par la constitution des regroupements (chapitre 9), par les choix d'activités (chapitre 11)... mais aussi par la formation des futurs enseignants (chapitre 10).

Séduit par cet ouvrage où les différentes contributions ont su jouer la complémentarité des regards, la diversité des outils et la variété des approches afin d'élargir nos pistes de compréhension des violences scolaires d'aujourd'hui, nous ne pouvons que remercier les auteurs pour la clarté et la qualité de leurs études.

Ph. Gagnaire



Mots clés : préparation des écrits du CAPEPS - formation du citoyen - parcours de formation - valeurs de la république  
FPS combiné athlétique « triathlon-relais »

**Benjamin GANDAR** - Intervenant à l'UFR STAPS de Metz (formateur écrit 2), professeur agrégé EPS - [benjamin.gandar@ac-nancy-metz.fr](mailto:benjamin.gandar@ac-nancy-metz.fr)

**Geoffrey LOIODICE** - Intervenant à l'UFR STAPS de Metz (formateur écrit 1), personnel de direction et professeur agrégé EPS  
[geoffrey.loiodice@ac-nancy-metz.fr](mailto:geoffrey.loiodice@ac-nancy-metz.fr)

## Regards croisés sur les épreuves d'admissibilité au CAPEPS : l'éducation à la citoyenneté en et par l'EPS !

Les deux épreuves d'admissibilité évaluent, de manière complémentaire, la capacité du candidat à mobiliser des savoirs académiques dans une perspective professionnelle. En observant conjointement les enjeux récents de la formation du citoyen au sein du système éducatif mais aussi de manière plus concrète dans le parcours de formation de l'élève et les savoirs professionnels de l'enseignant, notre objectif est d'aider l'étudiant à construire des passerelles entre ces deux écrits trop souvent appréhendés de façon cloisonnée. La phase d'admissibilité devient dès lors pour le futur enseignant un moyen de construire une culture professionnelle élargie qui « connaît les principales étapes et défis de l'histoire de l'école sur sa mission citoyenne » pour « mieux transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République au cœur même de la leçon d'EPS. »<sup>1</sup>

### Préambule

Au début des années 1990, la notion de citoyenneté (re)devient prépondérante dans le giron de l'EPS et du sport scolaire et notamment dans les établissements les plus défavorisés. « *En offrant des occasions concrètes d'accéder aux valeurs sociales et morales, notamment dans le rapport à la règle, l'EPS contribue à la citoyenneté.* »<sup>2</sup> A la différence des autres matières scolaires, les règles y sont « explicitées, vécues, agies, nécessaires au fonctionnement même des activités. » (Bodin et coll., 2004) La discipline propose une citoyenneté incarnée dans les APSA faisant émerger chez l'élève le besoin de construire un ensemble de règles nécessaires à la pratique sportive des uns et des autres (à l'exemple des travaux professionnels de Jacques Méard et Stefano Bertone, « *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique* », PUF 1998, ou de Jean-Luc Ubaldi, Dossier EP&S 64 *L'EPS dans les classes difficiles. Entre fils rouges et lignes jaunes*, 2006). En visant prioritairement l'appropriation des codes sociaux, les programmes d'enseignement formalisent des attitudes « nécessaires aux pratiques et aux apprentissages dans le respect des règles et des rapports humains »<sup>3</sup>. Cette contribution en acte

à la dimension civique de la citoyenneté par le biais des APSA a permis à la discipline EPS de revendiquer une place de choix dans la formation scolaire du citoyen au sein d'un système éducatif qui s'interroge sur l'efficacité de l'éducation civique. Celle-ci « ne peut plus se limiter à une simple instruction (présentation des institutions) ou à quelques pratiques élémentaires répondant aux obligations administratives (élections des délégués) »<sup>4</sup>. Au début des années 2000, le temps consacré à l'éducation civique est globalement faible comparativement à l'histoire-géographie, témoignant d'une difficulté à faire vivre concrètement la citoyenneté dans la salle de classe (débat, jeux de rôles, projets citoyens). Il faut attendre la création de l'enseignement moral et civique (EMC) à partir de la rentrée 2015 pour « s'appuyer sur des situations réelles ou fictives conduisant à traiter de questions et de dilemmes qui donnent aux élèves la possibilité de construire leur jugement moral. » Dès la rentrée scolaire 2009, si chaque discipline continue à poursuivre les objectifs qui lui sont propres, l'EPS se doit aussi d'attester la maîtrise des connaissances et des compétences du socle commun (décret du 11 juillet 2006). En affir-

mant explicitement pour l'élève le besoin « d'apprendre à vivre en société » par la construction des « compétences sociales et civiques » (qui ne se limitent plus au seul respect des règles de la collectivité), le socle commun demande à toutes les disciplines scolaires de porter une attention suffisante aux attitudes indispensables du citoyen d'aujourd'hui « comme l'ouverture aux autres, la conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité, la nécessité de solidarité... » Pour Valérie Debuchy, « *l'éducation à la citoyenneté en EPS et par l'EPS, ne se décrète pas mais se vit concrètement, au quotidien, dans les pratiques pédagogiques de l'EPS (et du sport scolaire).* » (Séminaire des doyens des groupes de l'IGEN, *Valeurs de la République et laïcité*, rapport 15-16 avril 2015) L'enjeu pour l'enseignant d'EPS n'est pas de transmettre à vide les valeurs de la République mais bien de les formaliser dans la variété des champs d'apprentissages. De là à se poser la même question que Jacques Méard « *faut-il didactiser la fraternité ?* » (Jacques Méard, *Les compétences sociales en EPS : faut-il didactiser la Fraternité*, Revue EPS n° 364, janvier 2015).

### La formation du citoyen en EPS : l'émergence du besoin d'apprendre à mieux vivre ensemble dans la société !

Les travaux publiés par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), à l'occasion du Comité interministériel Égalité et Citoyenneté du 13 avril 2016, montrent un renouvellement

dans la perception par les Français de la citoyenneté et de son apprentissage à l'école. Si la dimension civique reste présente (connaître et respecter les règles de vie collective), « *il souffle un vent*

*nouveau* » autour d'une vision plus large, participative et humaniste (mieux vivre ensemble). Au cours des trente dernières années, le délitement du lien social, la persistance de la crise écono-

1) Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013. MEN - DGESCO A3-3.

2) Arrêté du 18 juin 1996, Programmes EPS du collège.

3) Programmes de l'enseignement de l'EPS, BO n°6 du 28 août 2008.

4) « *Éducation à la citoyenneté dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire* » Circulaire N° 98-140 du 7-7-1998.

mique (chômage des jeunes), l'accroissement des inégalités scolaires et territoriales, les discriminations plurielles, l'apparition de la violence à l'intérieur des établissements n'ont pas épargné l'institution scolaire. Pour autant, les français « font aujourd'hui confiance à l'école à plus de 70 % pour participer à la construction des futurs citoyens, aux côtés de l'instance parentale ». (ibid) Le système éducatif a réaffirmé, suite aux actions terroristes récentes, sa mobilisation pour la transmission des valeurs de la République (liberté, égalité et fraternité) qui peinent à s'ancre dans toutes les salles de classes (plus de 200 incidents recensés par le Ministère lors de la minute de silence observée le 8 janvier 2015 en mémoire des victimes de l'attentat contre Charlie Hebdo). Selon Jean-Pierre Obin (*Les valeurs et l'école*, Revue Administration et éducation, n° 100, 2003) ces trois valeurs fondatrices (inscrites sur tous les frontons des bâtiments publics depuis le 14 juillet 1880) « représentent des idéaux, des

*horizons d'action, mobilisateurs bien qu'inaccessibles dans la réalité* ». En effet, les enquêtes internationales (PISA 2012, 2015) ont révélé les insuffisances d'une égalité de droit revendiquée dans toutes les grandes lois scolaires depuis un siècle tout comme le poids du déterminisme social dans la réussite scolaire (témoignant d'une liberté qui n'existe que pour ceux qui ont les moyens de l'exercer). La fraternité réapparaît avec force dans la société française, comme pour pallier les fragilités des deux autres valeurs républicaines et préserver la cohésion nationale du pays. A l'école, il s'agit de permettre aux élèves de « discuter ensemble de leurs convictions, de leurs croyances dans un climat de tolérance et d'écoute [...] d'accomplir ensemble des tâches d'intérêt général qui leur donnent le sens du collectif; multiplier les jeux, les activités, dans lesquels ils développent leur capacité à coopérer, à interagir, pour comprendre que chacun n'est rien sans les autres » (Abdenour Bidar, *Plaidoyer pour la*

*fraternité*, Albin Michel, 2015). Ce nouveau visage de l'éducation à la citoyenneté, depuis le début des années 2000, met davantage l'accent sur la participation active pour s'approprier des attitudes au sein de la classe (s'entraider, avoir de l'empathie, comprendre l'autre, porter secours...) et l'engagement dans des projets concrets de l'établissement scolaire (création du CVL en 1998 et du CVC en 2017). Dès lors, comment situer la place et les choix de l'EPS au cœur de cette mutation scolaire? Alors que la discipline a affiché clairement dans ses programmes disciplinaires sa contribution à la formation d'un citoyen lucide, responsable et autonome, pour Didier Delignières « la formation citoyenne n'est abordée que de manière allusive, comme s'il allait de soi que la pratique des activités sportives était en soi « porteuse » de valeurs, comme s'il suffisait « d'y être plongé » pour en ressortir citoyen ». (Didier Delignières, *L'EPS, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la laïcité*, Revue EPS 364, 39-40, 2015).

## La formation du citoyen dans le parcours de formation de l'élève et les savoirs professionnels de l'enseignant !

Réfléchir à la formation du citoyen au cœur même des conditions d'enseignement et d'apprentissage revient à se demander comment atteindre la finalité affichée par les programmes de 2016 : « former un citoyen physiquement et socialement éduqué » en liant le moteur, le méthodologique et le social. Cette finalité étant compliquée à atteindre dans des classes de plus en plus hétérogènes. Les analyses du CNESEO amènent donc l'enseignant à se questionner sur les moyens à sa disposition pour arriver à donner des règles de vie collective tout en construisant le mieux vivre ensemble grâce à des ressources individuelles. La première solution se trouve dans la notion de parcours de formation : proposer pour chaque élève une cohérence dans l'enseignement reçu allant du primaire à la fin de sa scolarité. Il s'agira alors de prendre en compte les orientations du système éducatif pour les adapter au mieux à la diversité des élèves sur le terrain mais surtout prendre en compte le vécu de chacun dans son parcours de formation pour continuer à le faire progresser : ainsi le travail en équipe et les commissions d'harmonisation type liaison primaire/collège ou collège/lycée semblent un facteur déterminant pour assurer le suivi des élèves. L'institution propose également quelques outils pour faire l'évaluation des compétences, mais, il faut l'avouer, pas encore légitime aux yeux des enseignants tant qu'un outil informatique commun et « facile » ne sera pas disponible. L'intérêt est de lier le court terme (leçon/année) / moyen terme (parcours scolaire) / long terme (milieu professionnel et familial) dans un milieu

scolaire riche par la diversité de son public. C'est donc, paradoxalement individualiser la citoyenneté en l'intégrant dans un sens collectif (cf schéma ci-dessous). Les programmes officiels vont dans ce sens avec la mise en place progressivement, depuis la rentrée 2015, des quatre parcours éducatifs (Avenir, de Santé, d'Éducation artistique et culturelle, Citoyen) permettant de suivre les acquisitions et les expériences vécues par l'élève dans ces différents domaines tout au long de sa scolarité<sup>5</sup>. La circulaire de juin 2017 précise d'ailleurs que le parcours citoyen s'inscrit pleinement dans le parcours de formation de l'élève afin de construire une éducation morale et civique, un esprit critique et une culture de l'engagement. Force est de constater que des propositions professionnelles pour construire une citoyenneté en acte et innovante (fraternelle, collaborative et solidaire) fleurissent dans les classes : au cycle 3 les élèves « sont incités à agir de manière responsable et à coopérer à travers la réalisation de projets » ; au cycle 4, Galopeau De Almeida Christine, professeur d'EMC, propose sur le site de l'académie de Reims de fonctionner en îlots coopératifs ou chaque élève au sein de son groupe a un rôle (secrétaire, rapporteur, référent, animateur). Ainsi un projet d'établissement en collège pourra demander d'établir progressivement l'autonomie pour former un citoyen responsable. Le projet d'EPS, lui, aura décliné cette notion dans la programmation pour proposer au cycle 3 un combiné athlétique avec comme objectif de connaître des règles communes et d'apprendre le travail en groupe puis au cycle 4

proposera deux modules relais dont l'objectif est de créer un projet tactique qui ajuste la transmission du témoin aux paramètres de la course au sein d'une activité régie par différentes règles et rôles (juge, chronométreur, aide).



Documents complémentaires sur le site.

Pour reprendre les propos de Delignières, la formation citoyenne en EPS n'est souvent abordée que « de manière allusive, comme s'il allait de soi que la pratique des activités sportives était en soi « porteuse » de valeurs, comme s'il suffisait « d'y être plongé » pour en ressortir citoyen » (op cité). L'enseignant se doit de réfléchir dans chaque APSA à des modalités d'enseignement qui donnent un sens collectif à la pratique permettant à l'élève de s'approprier ces valeurs. S'il paraît plus facile d'inclure ces sentiments de « fraternité, d'entraide et de solidarité » dans des activités collectives, nous allons montrer que l'enseignant doit concevoir une forme de pratique scolaire qui suscite des interactions entre les élèves. Par exemple en combiné athlétique, l'enseignant va devoir construire des pratiques partagées. Ainsi, pour une classe de 6<sup>ème</sup> de 32 élèves, très hétérogène en son sein, proposer en cycle 3 un combiné athlétique « triathlon-relais » semble intéressant : à partir de tests effectués en première séance nous effectuons des groupes homogènes entre eux. Les élèves seront par groupes de 2 et devront, en relais, effectuer chacun une course de

5) Eduscol, Mars 2017.

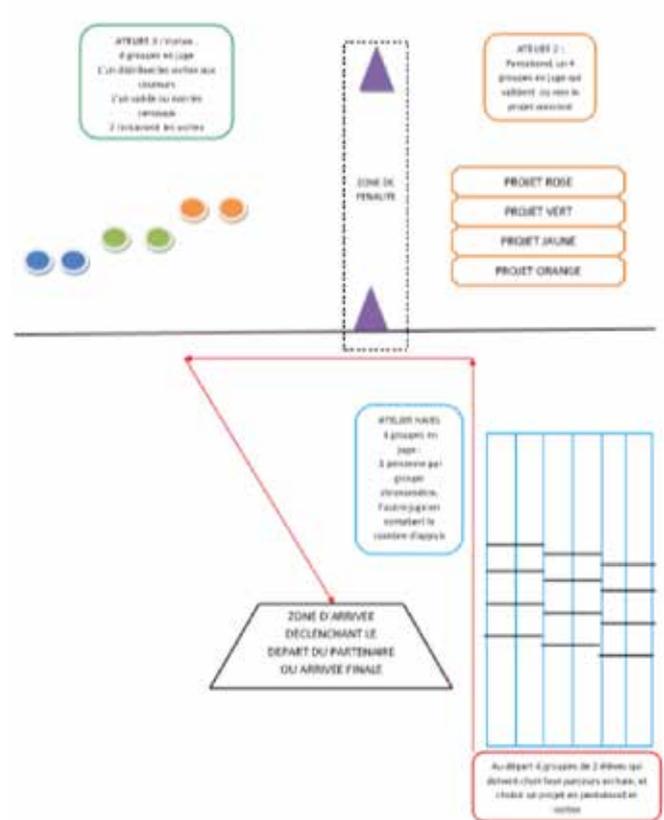
6) SAC, Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015.

haie, un pentabond et un lancer de vortex. Ils se fixeront pour chaque atelier un projet et, si celui-ci n'est pas respecté ou si le règlement de l'activité n'est pas respecté, un tour de pénalité, à la manière du biathlon, sera imposé.

Lors de la course, les élèves doivent choisir le parcours adapté à leur foulée, lors du pentabond, prévoir la zone d'arrivée et lors du lancer de vortex, réussir en 3 essais à viser la zone choisie (cf schéma ci-joint). Nous retrouvons le concept de projet permettant à l'élève de s'engager en effectuant un choix de but adapté à ses ressources. Ainsi effectuer l'activité sous forme de relais permet une collaboration entre les coureurs et le fait de les mettre en groupe hétérogène favorise l'apprentissage coopératif. Alain Baudrit (*L'apprentissage coopératif*, De Boeck, 2005) ou Agathe Evin (*Coopération entre élèves et histoires collectives en EPS*, 2013) montrent que l'apprentissage coopératif est plus efficace que le travail individuel, mais sous certaines conditions : il faut qu'il y ait une interdépendance des réussites (tous les protagonistes du groupe doivent être en réussite) et une hétérogénéité dans les groupes. De ce fait en permettant à l'élève de choisir une zone projet mais également de s'investir dans une activité collective motivante, l'enseignant transforme l'APSA pour mettre l'élève en réussite individuelle et collective. L'apprentissage sera à la fois moteur (progresser de zone pendant le module) mais aussi méthodologique et social (travailler en groupe avec une alternance). Effectivement une rotation est effectuée selon l'ordre suivant : coureur-juge haie-juge pentabond-juge vortex. Certains juges haies effectueront un contrôle du nombre d'appuis interobstacles, d'autres seront chronomètres, les juges pentabond veilleront au respect du projet et du « mordu » lors du pentabond et les juges vortex se répartiront entre ramasseurs, juge ligne, juge zone et donneur de vortex. Cette mise en place a pour fonction à la fois de faire comprendre les critères de réalisation en terme moteur en observant un camarade mais surtout de confronter les élèves à une

citoyenneté en acte par un jugement de la prestation. La conséquence de ce jugement pouvant être un tour de pénalité, l'enseignant planifie une interaction puisqu'à la fin de la course, les élèves pourront, entre eux, poser des questions, justifier, aider l'autre à progresser, accepter la décision.

S'il est certain que sur le terrain, nous voyons tous les jours des groupes « ultras motivés » et des groupes « en cours de scission » emmenés par l'adage « *Monsieur, je peux changer de groupe ?* », il nous semble que ces différences sont intéressantes pour créer un débat entre les élèves. Leur expliquer que l'entraide est fondamentale dans un groupe, que l'évaluation finale ne sera pas que collective (somme de performances individuelles, performance collective et coopération du groupe pendant le cycle), responsabiliser les élèves pour s'entraider, prendre un groupe en exemple, laisser lors de chaque séance des phases d'entraînement à 2... sont autant d'aménagements pédagogiques variés qui permettent de créer un « esprit coopératif ». Par exemple, un élève prétendant, lors de la course, perdre à cause d'un partenaire lent sera plus canalisé par une pratique qui prend autant en compte la performance collective que les rôles de juges. Car en effet, bien souvent ce profil d'élève est beaucoup moins en réussite dans le rôle de juge. De plus, cela permettra de créer une interdépendance positive avec son partenaire : écoute, analyse, prise d'initiative pour aider l'autre. C'est donc bien en formant des groupes



hétérogènes interdépendants et en favorisant les interactions que l'enseignant construit pas à pas un apprentissage coopératif qui semble être une pratique adaptée à la formation du futur citoyen puisque « *l'éducation active à la citoyenneté n'est pas une affaire de recettes miracles mais de stratégies pédagogiques sous-tendues par la volonté d'une part de donner sens aux connaissances et aux concepts enseignés et, d'autre part, de mettre les valeurs et les principes que l'Ecole souhaite construire au cœur de son fonctionnement comme au cœur des classes et de la construction des apprentissages* » (Jean-François Vincent, *Eduquer à la citoyenneté*, Paris, Delagrave, 2006, coll. Guides de poche de l'enseignant, 108 pages).

## Conclusion

L'école a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. Elle permet à l'élève de développer dans des situations concrètes de la vie scolaire sa compréhension du sens du droit collectif et des règles. Elle lui offre, aussi et surtout, des expériences inédites pour lui permettre de construire des aptitudes à mieux vivre ensemble, de manière autonome, tolérante et raisonnée. Mais cet apprentissage d'une citoyenneté moderne ne va pas de soi, y compris en EPS où la nature des pratiques de référence (APSA) constitue un terrain fertile. Les valeurs républicaines doivent

être didactisées au cœur même des situations d'enseignement et d'apprentissage notamment à travers les notions de projet, d'interdépendance positive et d'esprit coopératif. La formation du citoyen est, aujourd'hui, pleinement inscrite dans le parcours de formation de l'élève. Cette notion de citoyenneté, en perpétuel mouvement, questionne pour demain la capacité du système éducatif à responsabiliser l'élève. Une responsabilité qui se décline notamment par le sens de l'engagement et de l'initiative, c'est à dire un élève qui « *respecte les engagements pris envers lui-même et envers les autres, qui comprend*

*l'importance du respect des contrats dans la vie civile. Un élève qui comprend en outre l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire (actions et projets collectifs, instances), d'avoir recours aux outils de la démocratie (ordre du jour, compte rendu, votes notamment) et de s'engager aux côtés des autres dans les différents aspects de la vie collective et de l'environnement* »<sup>6</sup>. Un défi pour lequel les enseignants d'EPS ont encore un rôle important à jouer que ce soit lors des horaires obligatoires ou lors de la pratique volontaire durant le sport scolaire (PNDSS 2016-2020 AIR, label « *Génération 2024* »).



## Fiche d'adhésion AE-EPS 2018-2019

### ADHÉRENT

### CONJOINT

Civilité  M.  Mme  Melle

M.  Mme  Melle

NOM

PRÉNOM

N°, Rue

CP, Ville

Téléphone

E-mail

Activité

- Etudiant  
 En activité  
 Retraité

- Etudiant  
 En activité  
 Retraité

Enseignant EPS

- OUI  NON

- OUI  NON

Si oui, poste en :

- Primaire  
 Collège  
 Lycée  
 Université

- Primaire  
 Collège  
 Lycée  
 Université

Autre profession :

Ancienneté dans  
la profession

- de 5 ans  
 De 5 à 25 ans  
 + de 25 ans  
 Retraité

- de 5 ans  
 De 5 à 25 ans  
 + de 25 ans  
 Retraité

Adhérent l'an passé

- OUI  NON

- OUI  NON

Signature :

Le : \_\_\_ / \_\_\_ / 20\_\_

**Choix de la revue** (cocher) :  Papier\* ou  Téléchargeable

\* choix possible seulement si l'adhésion est prise avant le 1<sup>er</sup> janvier (avec la version PDF également disponible). A partir du 1<sup>er</sup> janvier, seule la version PDF sera proposée.

## TOUT SAVOIR SUR L'ADHÉSION

### ADHÉRER À L'AE-EPS

- permet de participer aux activités proposées aux niveaux régional et national.
- comprend l'abonnement de la revue « Enseigner l'EPS » (3 numéros : octobre, janvier et avril). Note : les adhérents à jour de leur cotisation le 31 décembre 2018 recevront les 3 numéros en versions « papier » et « électronique ». Les adhérents tardifs (à partir du 1<sup>er</sup> janvier 2019) auront accès uniquement à la version électronique de ces 3 numéros.
- donne le droit au téléchargement de 25 articles du fonds documentaire issus des ouvrages et de la revue.
- permet de recevoir via le « fil d'actualité » les informations de la vie associative et professionnelle dans votre boîte mail.
- permet de bénéficier d'un quota supplémentaire de 50 téléchargements pour 25€.
- Permet de s'abonner à la revue EPS au tarif « étudiant » (sous présentation de sa carte d'adhérent AEEPS à jour).

### ADHÉSION EN LIGNE

sur notre site : [www.aeeps.org/aeeps/adhesion](http://www.aeeps.org/aeeps/adhesion)

### ADHÉSION VOIE POSTALE

1. Remplir la fiche ci-jointe
2. Rédiger le chèque à l'ordre de la section régionale
3. Envoyer le tout au trésorier régional (cf : [www.aeeps.org/regionales](http://www.aeeps.org/regionales)).

### TARIFS

- Membres actifs ou associés (en activité ou retraité) : 40 €
- Couple : 60 €  Etudiant : 20 €

### CARTE D'ADHÉRENT

Elle est téléchargeable notre site :

[http://www.aeeps.org/menu\\_adhérent](http://www.aeeps.org/menu_adhérent)

AE-EPS Siège social et administratif : 4, avenue de la Pelouse - 94160 SAINT-MANDÉ

## L'AE-EPS est sur les réseaux sociaux !

En plus d'un fond documentaire fort de plus de 900 articles disponible sur son site, l'AE-EPS est heureuse de vous proposer une veille d'information. Depuis le mois de mai, nous y rassemblons à destination des enseignants, étudiants ou formateurs l'essentiel de l'actualité de l'EPS et de l'éducation ainsi que des regards décalés sur le monde des pratiques physiques et du sport. Si cette veille d'information vous plaît, n'hésitez pas à la faire connaître à vos collègues et amis !



[actu.aeeps.org](http://actu.aeeps.org)



[facebook.aeeps.org](http://facebook.aeeps.org)



[twitter.aeeps.org](http://twitter.aeeps.org)



[rss.aeeps.org](http://rss.aeeps.org)

## Le Dossier n°3 "Enseigner l'EPS"

### Pour que tous les élèves apprennent en EPS!

25 €

#### Quels repères et quels parcours de formation ?

« Pour que tous les élèves apprennent en EPS ! », cette formule, à laquelle chacun souscrit a priori demande pourtant à être questionnée et analysée.

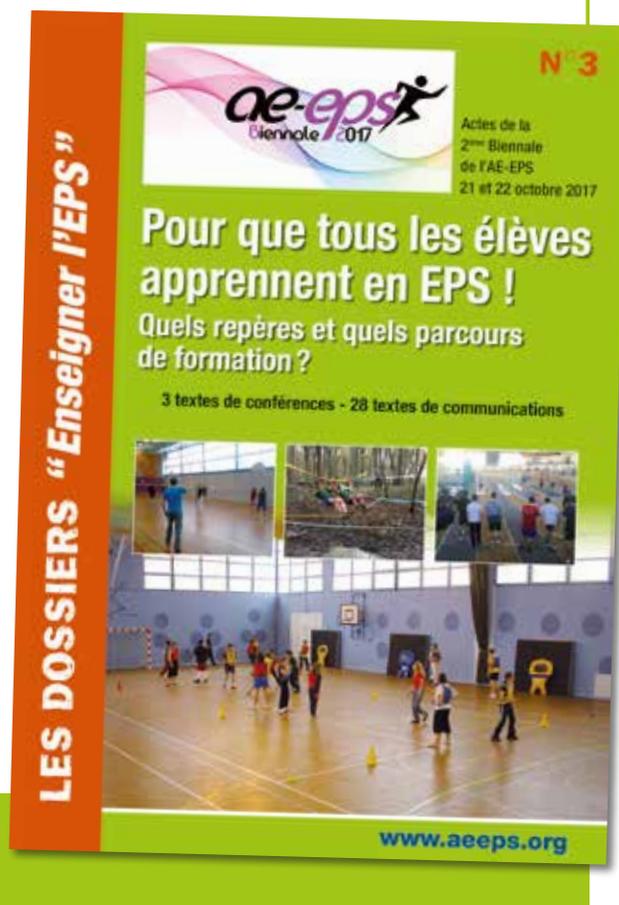
Des axes de réponses ont été proposés lors de la 2<sup>ème</sup> Biennale de l'AE-EPS à travers des conférences plénières et de nombreuses communications pédagogiques assorties des vidéos d'élèves en situation d'éducation physique et sportive.

Cet ouvrage constitue les Actes de cette Biennale et recense la quasi-totalité des interventions. Douze communications proviennent de sources « extérieures » à notre association (groupes académiques, groupes de réflexion, recherche-actions, etc.) et seize émanent de nos quatre groupes ressource (CEDREPS, PLAISIR & EPS, EPIC, Analyse des Pratiques en EPS).

Ce recueil d'expériences professionnelles représente une ressource importante pour tous les étudiants et enseignants d'EPS mais aussi les professeurs des écoles qui œuvrent quotidiennement pour une EPS de qualité.

François Lavie

**A commander sur le site  
ou dans vos régionales**

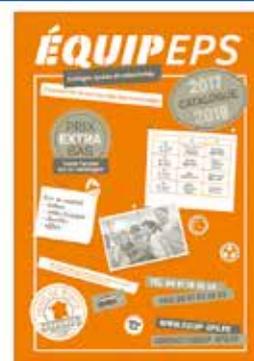


## ÉQUIPEPS

L'innovation au service des apprentissages

Retrouvez toutes nos nouveautés EPS sur notre site :

**www.equip-eps.fr**



**Catalogue EPS 2017-2018**

**LIVRAISONS  
PARTOUT  
EN FRANCE !**

CONTACTS TERRAIN :

Marlène 07 68 96 58 90 Coordo. France

Jérôme 07 82 74 73 33 Coordo. Als. C. de France

Jérémy 06 49 61 82 22 Coordo. C. de France et B. de France

Voir «les idées de prof» en vidéo :



**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