Ecologie de la situation et apprentissages fondamentaux :
Quel impact de l'EPS ?

Robert Olivier

Professeur Agrégé d'Education physique et sportive, Faculté des sciences du sport de Marseille, r.olivier@neuf.fr, olivier.robert@staps.univ-mrs.fr

1. Introduction

Cette réflexion s'appuie sur une expérience pédagogique vécue avec des étudiants de licence 3 engagés dans une formation au professorat des écoles. Le support de cet enseignement est un cycle d'athlétisme à l'école primaire visant à identifier un **« savoir être athlète »**. Il comprend un volume de 24 heures de pratique et 12 heures de travaux dirigés.
L'ambition était de situer l'activité corporelle comme le point d'appui de l'interdisciplinarité présentée par les textes officiels de l'école primaire. Il était question de s'interroger sur les moyens les plus judicieux de lier harmonieusement et de manière intelligible mouvement, imagination et émotion. Ces expériences vécues constituaient alors une base commune de réflexion sur les concepts d'intelligence et de mémoire. L'enjeu étant d'inciter à porter un nouveau regard sur les modalités d'apprentissage privilégiées en vue d'acquérir de véritables compétences.

2. Apprentissages fondamentaux et lacunes inadamissibles

« L'établissement d'un socle commun des savoirs indispensables répond à une nécessité ressentie depuis plusieurs décennies en raison de la diversification des connaissances ». « C'est un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir professionnel et personnel et réussir sa vie en société » (MEN, 2006). Dans cette optique, l'accent est notamment porté sur l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du langage (MEN, 2006). Toutefois, des études mettent en évidence les problèmes comportementaux de plus en plus précoces observables dés l'école primaire souvent exprimés par des agressions verbales (INSERM, 2005). A l'autre bout de la chaîne , on constate une condition physique parfois alarmante de nos étudiants STAPS (Tests EUROFIT), à tel point qu'elle pousse les équipes pédagogiques à proposer des modules de gestion de la vie physique pour les premières années à Marseille après pourtant une décennie d'EPS obligatoire (Robert, 2006). Sans vouloir tomber dans une « pédagogie du manque » abrupte, nous identifierons toutefois rapidement trois grandes catégories de déficit au cours de ce cycle de formation :

a) Déficit attentionnel engendrant des « déviances posturales » que nous mettons en évidence notamment à travers 2 tests de terrain. Le test proprioceptif de FUKUDA et le test de Vélocité Pieds Elastique de Pes (Robert , 2004) ;

b) Déficit relationnel où l'on constate que les étudiants se connaissent finalement assez peu. Les modes de communication sont relativement restreints à l'intérieur de réseaux fortement délimités sans toutefois privilégier une stratégie de « chacun pour soi » ;

c) Déficit intentionnel se traduisant par des engagements dans l'action trop souvent mal orientés voire désorientés. De la même façon, on assiste au cours des travaux dirigés à une compartimentation des connaissances et on observe le peu de liens qui s'établit entre-elles

Alors qu'A.Hébrard, Inspecteur Général de l'éducation nationale, reconnaît que « la matrice disciplinaire reste encore à définir » (Hébrard, 2006), quels doivent être les objets d'une appropriation fondamentale en EPS aujourd'hui ?

Si le rapport Bourdieu/Gros soulignait « qu'il faut veiller à ce que l'enseignement ne laisse pas subsister des lacunes inadmissibles », il semble nécessaire de s'interroger sur la nature de ces « lacunes ». D'autre part, il s'agit d'identifier des moyens lisibles et intelligibles permettant de **«** donner corps **»** à ces apprentissages essentiels en évitant tout morcellement, tout cloisonnement, toute fragmentation des expériences vécues. Le projet professionnel « DuoDéca 2000 » (Robert, 2004) que nous avions construit et mis en œuvre de 1998 à 2002 était déjà une tentative de ce que l'école Québécoise dénomme « Approche orientante » pour développer les compétences et « dépasser un simple cumul d'actions isolées » (Gringas, 2007)

3. Complexité et mise en ordre

Certains mettent en évidence le décalage qui existe entre les situations de la vie réelle, essentiellement complexes, évolutives, voire chaotiques, où s'expriment les compétences, et les situations d'apprentissage classiquement proposées à l'école, telle que la situation à résolution de problème qui n'amène la découverte que d'une seule solution sur un mode algorithmique (Delignières,D et Garsault, C, 1999) .Il n'est donc pas question d'additionner une grande quantité de savoirs mais bien de « fusionner » et de mettre en « interaction » qualitativement des savoirs ciblés.

Nous avons proposé une « Verbalisation Orale et Ecrite » en début et fin de cycle parallèlement à la constitution de binômes en vue de privilégier des modalités relationnelles de coopération intra et inter personnelles. Le Tableau 1 représente le recto d'une fiche d'expression personnelle invitant chaque étudiant à identifier et à caractériser son état de perception de lui-même, de l'autre, de l'activité, au premier abord de ce cycle de formation.

<table>
<tr><td rowspan="4">Nom Prénom

Age

Spécialité et niveau d'expertise

Nom du partenaire</td><td>Conception personnelle de l'activité
Comment vous représentez vous l'athlétisme ?</td></tr>
<tr><td>Valeur que j'accorde à l'activité
Quelles vertus ou quels griefs attribuez vous à cette APSA ?</td></tr>
<tr><td>Quel est votre sentiment de compétence à l'égard de cette « pratique culturelle » et comment situez vous votre « estime de soi » à l'heure actuelle ?</td></tr>
<tr><td>Quelles sont les raisons justifiant le choix de votre partenaire privilégié lors de la formation de votre binôme ?</td></tr>
</table>

Tableau 1 : Comment j'aborde ce cycle de formation ?

Très globalement on observe :

a) L'activité est souvent réduite à des qualités de « force, vitesse et précision » ainsi qu'à une « forte dépense énergétique ». La « technique » est indispensable pour réaliser des « performances », ce qui nécessite des « efforts importants » afin de « dépasser ses propres limites ». « Elle n'est pas adaptée pour les jeunes enfants » ;

b) Paradoxalement on lui reconnaît des avantages pour la « santé » (Apprendre à se coordonner et à respirer) et pour « l'autonomie » (Multiplicité des épreuves, polyvalence demandant de l'organisation) tout en dénonçant une « pratique individuelle » ne laissant que « peu de place au plaisir et à la coopération » ;

c) Les garçons, même si certains annoncent un faible niveau de pratique, possèdent une haute estime de soi à l'inverse de la majorité des filles qui manifestent de plus une forte appréhension. Ainsi, on peut lire « Mon sentiment de compétence est vraiment bas mais j'ai cependant une bonne estime de moi car je pense pouvoir nettement progresser et peut être arriver à prendre du plaisir dans l'activité » « Je manque de force essentiellement. L'activité dans laquelle je me débrouillais le mieux était l'endurance, mais je n'en ai pas fait depuis des années. J'ai peur que ce soit très dure »

d) Les modes de regroupement sont d'abord très largement affinitaires (Confiance) puis d'ordre logistique (Emploi du temps) et enfin au regard de l'expertise (Niveau)

Dans cette optique, la situation d'apprentissage ne possède que la valeur que lui confère son environnement et dépend surtout de la perception qu'en aura celui ou celle qui tente d'entrer en interaction avec elle afin de se la réapproprier dans le cadre de finalités plus larges.

Comme le soulignait P.Eluard « Nous ne voyons pas le monde tel qu'il est mais tel que nous sommes ». Il est également clair que cette subjectivité personnelle, ce regard sur le monde, est elle-même « altérée » par les diverses subjectivités des membres du groupe au sein duquel on interagit. C'est pourquoi nous proposons d'appréhender l'écologie de la situation car elle permet la prise en compte de l'interaction des élèves entre eux et avec leur environnement. Elle organise de ce fait l'initialisation de comportements adaptés. Cet environnement étant à la fois produit et condition de l'activité humaine.

C'est pourquoi nous porterons un regard écologique au travers de 5 prismes particuliers mais interdépendants sur chaque situation de rencontres, d'échanges, d'expériences.

a) les univers symboliques qui finalisent les projets personnels et collectifs et qui caractérisent les engagements par des intentions personnalisées. « Un sujet use de la fonction symbolique dès qu'il est capable de remplacer une chose par une autre. La chose remplacée ou représentée constitue le signifié, la chose remplaçante ou représentante, le signifiant » (Tissot, 1984). Il s'agit en quelque sorte d'entrer en « résonance »

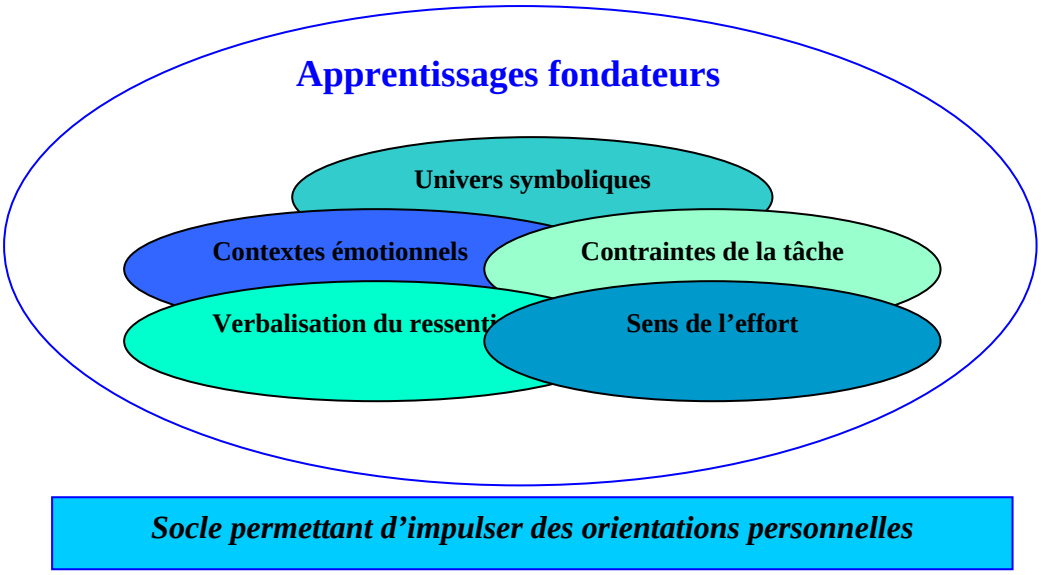
b) Les contextes émotionnels variés qui seront ici vécus comme des petits épisodes d'une série télévisée visant à faire évoluer les modes de perception et donc la nature des retours sensoriels dans des climats de confiance et de coopération.

c) Les contraintes de la tâche qui délimitent les « degrés de liberté » dans une démarche « proscriptive ». Elles balisent « l'espace des possibles » (Durand, 2007) ;

d) La verbalisation du ressenti qui actualise les états toniques. L'effort attentionnel et la vigilance y sont privilégiés et cela procure une autre dimension au plaisir d'agir et à l'expérience. Elle permet également d'identifier la valeur accordée à l'activité produite ;

e) Le sens de l'effort qui permet d'identifier les « seuils de maîtrise » et les « délais d'exécution » propres à chacun (Robert, 2006).

Ces différents « points de vue » sont à même de favoriser l'innovation et la créativité tout en permettant de construire des repères, des modes d'organisation rendant intelligible cette complexité. Une sorte de « co-émergence interdépendante » qui détermine la forme, l'orientation et l'intensité de l'engagement, de l'implication de l'étudiant.
Schéma 1: Déterminants de l'écologie de la situation



4. Oser pour franchir le pas

C'est donc un cheminement, une traversée que nous nous proposons de réaliser ensemble. Chacun ayant la possibilité de « donner » ou de « reprendre la main » en fonction des circonstances mais en toute conscience. Dans cet état d'esprit, nous définirons le « savoir être athlète » en fin de cycle 3 ainsi : « Garder les pieds sur terre afin de ne pas perdre la tête pour ainsi maintenir son adresse au cours des différentes tentatives de franchissement, d'espaces ou de durées, seul ou collectivement, dans des contextes émotionnels variés ».

L'intelligence réactive des appuis permet de s'ancrer dans la matérialité du monde et favorise également une plus grande stabilité de la tête et donc une disponibilité du regard qui peut alors se porter vers d'autres horizons (Robert, 2004). Cette « axialité corporelle » organise le mouvement et garantit l'adresse conçue à la fois comme habileté et comme destination (Bullinger, 1998). Différents modes de déplacements sont alors possibles afin de se diriger d'un point à un autre. On peut s'y reprendre à plusieurs fois. Ces modalités ne nous semblent acquises que si elles sont réutilisables dans des « climats » relationnels ou des « ambiances » différents. Dés lors, les contenus de formation seront organisés autour d'un fil conducteur qui définit l'athlétisme comme : **«** L'émergence du désir de franchir d'un bord à l'autre en modulant sa prise de risque ».

Quatre thèmes fédérateurs fondent cette démarche :
1. Franchir des obstacles
2. Franchir le gué
3. Faire franchir à un engin

4. Franchir une durée

Cette « prise de risque, reconnue, individualisée et acceptée » (DES, 2005) se formalise sous l'aspect de deux scénarios distincts placés respectivement en début et en fin de cycle de formation. Ce dernier sera personnalisé en fonction de l'ordre des enchaînements. Chaque athlète établira donc un scénario à sa mesure (Schéma 1).

Chacun d'entre eux est constitué des quatre thèmes de franchissement cités préalablement. Outre l'ancrage symbolique, ces deux **«** aventures **»** se différencient par la nature des enchaînements, les caractéristiques des contraintes des tâches, l'évolution des contextes émotionnels et l'intensité des efforts à produire. Elles ont toutefois en commun la tenue d'un **«** journal de bord **»** permettant de prendre connaissance des résultats intermédiaires après chaque épisode de l'aventure correspondant aux différents thèmes de franchissement. Cette **«** fiche de route » offre à chacun, dès la fin de son **«** voyage initiatique **»** la possibilité de publier **«** ses mémoires **»** ou de raconter ses exploits plus tard à ses petits enfants. S'il est bien question de **«** prendre le large », la qualité de l'impulsion au premier bord déterminera la qualité de la réception au bord d'en face. Il ne s'agit donc pas d'arriver dans n'importe quel état, ce qui nécessitera fondamentalement une vigilance de tous aux moments les plus cruciaux.

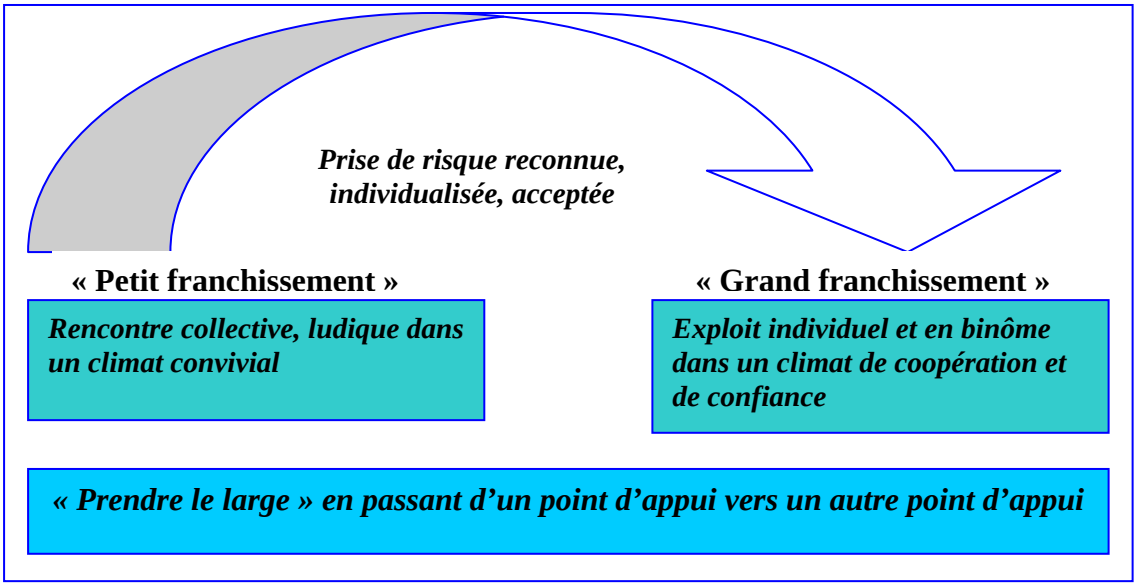


Schéma 1 : Oser franchir le pas

5. Ne pas perdre pied au milieu du gué

Afin de donner corps à cette réflexion, nous centrerons notre illustration sur la séance 8 qui constitue un point de passage clé entre l'univers du « petit franchissement » et celui du « grand franchissement ». Jusqu'à présent, chaque leçon s'était construite en 4 parties distinctes prenant support sur les 4 thèmes fédérateurs de franchissement « abordés » de manière dissociée. La plupart des rencontres se réalisaient entre groupes restreints de 4 étudiants alternant systématiquement les différents rôles sociaux à l'intérieur de chacun de ces groupes. Une coopération précise était indispensable afin de permettre des comparaisons auto référencées, voire parfois différées entre les équipes, des résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus en fin de réalisation. Nous incitions à « créer de l'imaginaire pour mieux comprendre le réel » de manière spécifique thème par thème (Martinet, 2007).

A titre d'exemples nous citerons :

a) « La pêche aux saumons » afin d'établir un « dialogue tonique » harmonieux entre l'athlète en devenir et sa perche. (Franchir le gué) ;

b) « Recueillir et sauver un enfant en danger » afin de vivre 3 types de « régulations toniques » des membres inférieurs au cours du franchissement des haies (« répulser » « être en appui » « amortir ») ;

c) « La bataille navale » afin de prolonger le toucher au-delà de l'engin pour mieux l'accompagner vers une cible non visible. (Faire franchir en projection arrière)

d) «Le métro parisien » afin de « connecter » pieds/tête et vice versa pour se déplacer sans se bousculer à l'intérieur d'espaces confinés (Franchir une durée).

La particularité de la séance 8 est que chaque étudiant devra pour la première fois assumer seul l'enchaînement ordonné des 3 premiers thèmes reliés entre eux par un scénario identifiant le début et la fin de l'action et ceci plusieurs fois.

Il s'agit de favoriser des expériences sensibles, comprises comme des « capacités à former des combinaisons nouvelles ». Selon Houdé (Journal du CNRS, 2004), l'imagination fait appel à « l'intelligence fluide ». « Un cerveau qui n'imagine pas est un cerveau qui cristallise » l'information et par là même restreint la perception et donc les possibilités d'adaptation (Harris, P et Houdé, O 2007). Nous aborderons donc cette séance au travers des cinq prismes cités précédemment.

6. L'univers symbolique

Il s'agit de s'organiser collectivement afin de mettre en œuvre « une séquence de tournage d'une série télévisée » dans laquelle chaque acteur devra individuellement proposer son meilleur « jeu » à l'ensemble des téléspectateurs, des cinéastes et du producteur. Le scénario se déroule en 3 séquences formant un épisode.

1. S'introduire dans des appartements en feu en enfonçant les portes (Franchir des obstacles)
2. Evacuer les bombonnes de gaz que l'on repère afin d'éviter l'explosion (Faire franchir)
3. S'éloigner du brasier pour échapper aux flammes (Franchir le gué)

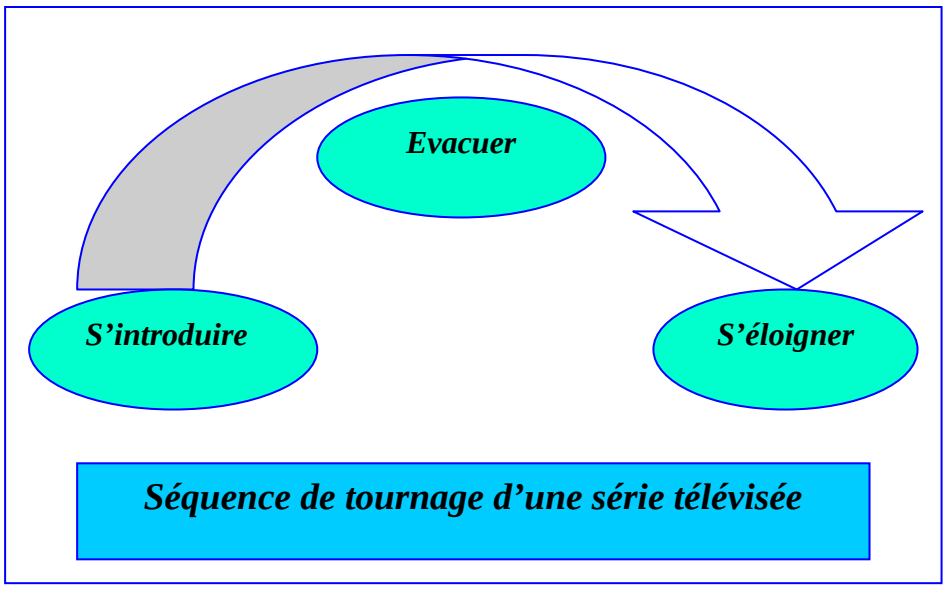


Schéma 2 : Un scénario pour animer l'apprentissage

Einstein avançait que l'imagination est plus importante que le savoir. Car ce savoir est limité alors que l'imagination englobe tout. Ainsi, lorsqu'il s'agit de :

a) « S'introduire » dans l'appartement, les 3 haies ne sont plus considérées comme des obstacles à éviter mais comme des portes à enfoncer. « L'impact » est non seulement recherché mais il est préparé dans son intensité, sa forme, sa précision afin d'assurer la continuité de l'action. Il faut aller vite car tout peut exploser mais il est nécessaire de rester lucide afin de porter sélectivement son regard au-devant de soi ;

b) « Evacuer » 4 bombonnes de gaz (Médecine ball) « en face arrière », il n'est pas question de s'en débarrasser ni de les disperser de manière aléatoire mais bien de les répartir intentionnellement afin d'éviter qu'elles ne s'entrechoquent et provoquent une déflagration. Nous préciserons ultérieurement cette séquence dans la partie réservée à la contrainte de la tâche

c) « S'éloigner » du brasier après être monter sur le toit terrasse de l'immeuble. Il s'agit de s'élancer précisément afin de s'envoler à l'aide de la perche et atterrir de manière stabilisée au sommet du bâtiment d'en face. Cette précision et cette stabilité sont indispensables car si on se sécurise loin des flammes, on prend également le risque de chuter ou de s'écraser quelques étages plus bas.

7. Le contexte émotionnel

Il s'agit d'aller vite car « ça urge » et nous sommes dans un film d'action , mais aussi de maîtriser et d'être efficace (Ramener le maximum des 15 points possibles). Chaque acteur (Athlète) s'emploie donc à réaliser la meilleure scène et les caméramans (jury) la meilleure prise. Ces derniers accompagnent tout au long de l'épisode l'acteur afin de « mettre en boite » le jeu le plus « captivant » de celui-ci. L'accent est donc mis sur ce qu'on est capable de réaliser au mieux de ses possibilités du moment. L'équipe de cinéastes pouvant par la suite effectuer des « montages » à partir des « rushs » les plus marquants. C'est donc une véritable coopération qui s'opère dans un climat de maîtrise et de confiance réciproque favorisant un sentiment personnel d'efficacité (Bandura, 2004).

L'idéal étant bien sûr de réaliser une prise « parfaite » ne nécessitant plus de « montage » sur l'ensemble de l'enchaînement après néanmoins plusieurs essais. Le jury est alors fortement impliqué dans la « performance » de l'acteur/athlète sans pour autant se départir de l'équité de sa fonction. (Reconnaître ce qui est dans le cadre du scénario et ce que l'on peut « garder en mémoire » de ce qui est à « mettre de côté »). Au fur et à mesure des épisodes (répétitions) les progrès et leurs natures peuvent être mis en évidence. Trois épisodes constituent une saison (Série). A la fin de la première saison, cinéastes, acteurs, téléspectateurs (les athlètes en attente d'exploits) et le producteur (l'enseignant) se rassemblent pour échanger sur les émotions dégagées au cours des différents épisodes et par les profils d'implication de chacun. A la suite de quoi, l'ensemble des « équipes » retourne à ses fonctions afin de vivre les « rebondissements » de la seconde et dernière saison de cette série télévisée. **«** L'action des émotions, aura le rôle d'inscrire dans les mémoires » individuelles et collectives « un sentiment de soi » (Damasio, 1999).

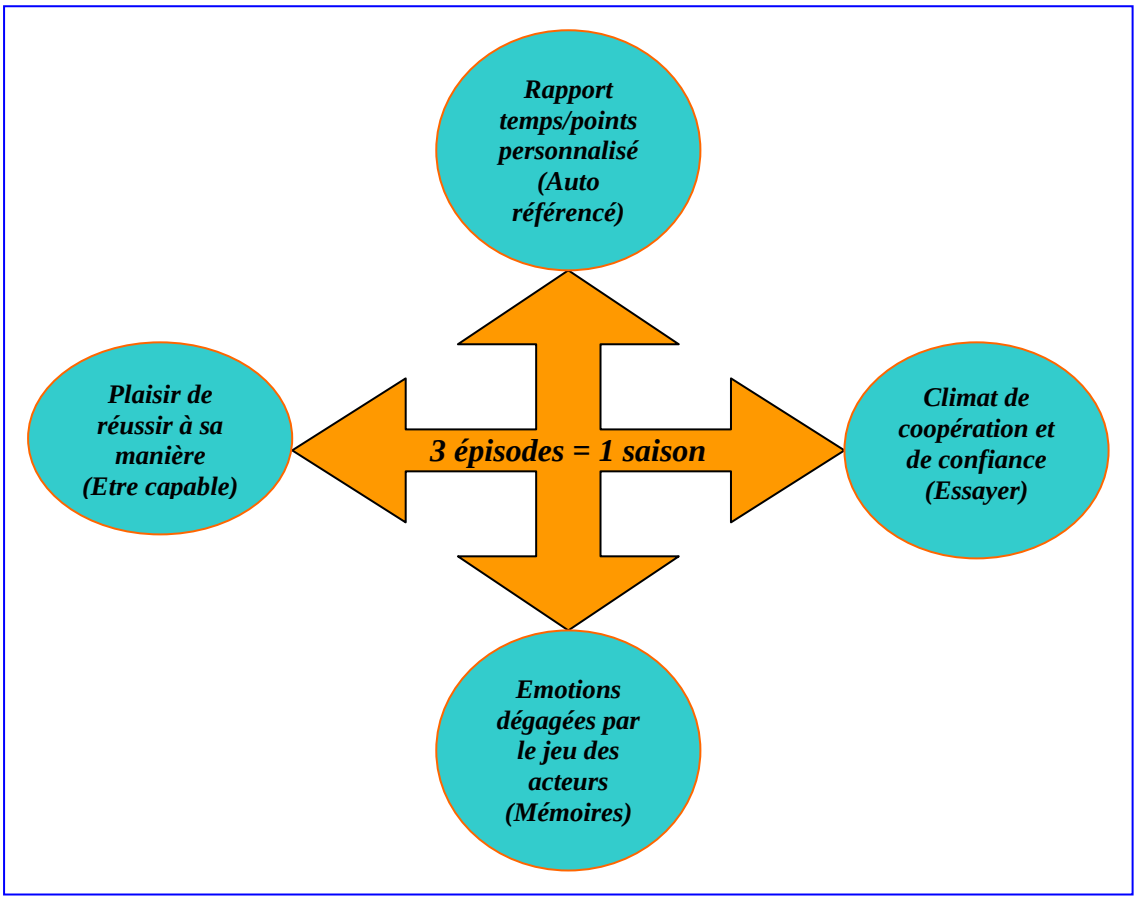


Schéma 3 : Des enjeux sans tuer le jeu

8. Les contraintes de la tâche

L'évacuation des 4 bombonnes de gaz servira d'illustration. Comme nous l'avons vu précédemment, il ne suffit pas de lancer loin mais de « disperser » intentionnellement les engins tout en conservant un axe précis. Le lanceur/sauveteur se place dans une aire de un mètre carré, dos aux sept zones réparties de 4 à 10 mètres sur une largeur de 2 mètres. Les projections s'effectuent à deux mains et de plain pied. Les masses sont de 3 kg pour les filles et 5kg pour les garçons. 5 points sont accordés pour 4 zones différentes puis 4 pour 3 zones , 3 pour 2 zones , 2 pour 1 seule et 1 lorsque 1 ou plusieurs engins sortent de l'axe de lancer.
Chacune de ces bombonnes doit donc atteindre une cible différente.
Aucune information visuelle directe sur les zones n'est disponible, seul un retour auditif sur l'emplacement de l'impact est fourni par le jury.
Les prises d'informations principales sont relevées sur le corps propre et nécessitent donc une charge attentionnelle importante afin de situer son action.

Le déséquilibre arrière active directement des activités réflexes notamment de redressement et mettant en évidence « les niveaux de contrôle hétérarchiques » du mouvement (Lettre des automates intelligents, 2004). Ces réflexes « créent les voies par lesquelles l'esprit peut s'exprimer dans ce mouvement » (Bainbridge Cohen, 2002).

Il y a donc une recherche de « calibrage » du mouvement qui peut s'observer dans les stratégies d'équilibration, de propulsion, d'intensité d'exécution et de la vitesse de réalisation mises en œuvre. Ce calibrage ne pourra émerger que dans la mesure ou des « invariants » ou des « points d'appui » seront intériorisés. Selon Bullinger, cette axialité est capitale car elle constitue le « rapport à quoi le mouvement s'organise » (Bullinger, 2004). Ainsi, pour situer sa progression dans ce nouvel « espace mathématique », l'intensité, la vitesse de réalisation et l'orientation pourront être considérés comme des variants assurant la concordance entre l'action et l'intention.

On assiste alors à une initialisation du mouvement par le bas du corps selon une « logique ascendante », selon les termes de Bourdon (2004), propre à l'athlète débrouillé.

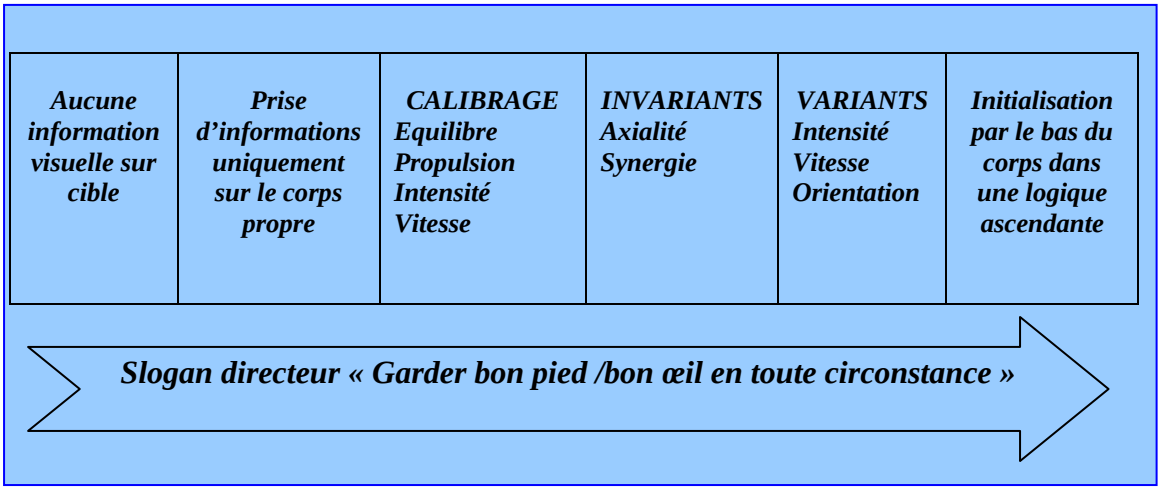


Schéma 4 : Des contraintes pour mieux se libérer

9. La verbalisation du ressenti

L'évocation personnalisée de ce que l'étudiant a senti, ressenti au cours de son expérience nous parait être un élément fondateur dans le processus de construction de soi. « Cette reformulation est capitale. La pédagogie commence dans cet instant spécifique d'attention ou l'élève évoque ce qu'il perçoit. C'est à ce moment-là que l'objet de sens peut se constituer ». Delagaranderie (1990) avance l'émergence de 3 types d'images : Auditive, visuelle, kinesthésique. Pour plus de clarté, nous nous limiterons à l'évocation « kinesthésique » exprimée lors de l'évacuation des 4 bombonnes. Nous distinguerons 3 temps :

a) L'évocation proprement dite ;
b) la régulation de l'enseignant par une « intériorisation orientée » et,
c) les évolutions qualitatives et quantitatives observées et vécues corporellement.

EVOCATION : « J'ai mal au dos » « Ca tire dans la nuque » « Je suis perdue » « Je perds de la force » « je me cambre » « Je m'écrase » « il m'échappe »(l'engin)……
REGULATION : « Les pressions au sol sont elles identiques » « Quelles surfaces d'appui privilégiées » « Quelles incidence sur la tonicité des jambes » « Ou portez vous votre regard » « Les mains agrippent, compressent ou entourent elles l'engin »…..
EVOLUTION : « Je finis grand » « Je me libère » « je m'ouvre » « Je sens des étirements » « Je sens mes cuisses » « je vois mes mains en final » « je reste fluide »….

Ainsi, chacun peut être en mesure de constater qu'il a progressé quantitativement (Distance, axe, précision et reproductibilité) et à quel moment il a senti qu'il n'était plus

capable de progresser qualitativement. Il y a donc objectivation à la fois par l'acte, ce que j'obtiens concrètement, et la verbalisation, le dire du ressenti, ce que je perçois subjectivement (Robert, 2004). Le psychomotricien JP.Pes défend l'idée que lorsque la fonction d'intériorisation est déficitaire, les informations kinesthésiques conscientes sont pauvres et les possibilités d'apprentissage cognitif, limités. (Pes, 2007)

Deux intentions incitaient à « s'accorder » au sens musical du terme :
a) « Accompagner l'engin pour mieux se séparer de lui » ;
b) « Presser le sol sans fatalement compresser le corps ».

10. Le sens de l'effort

Si l'athlétisme consiste à réduire le temps et augmenter l'espace (Réaliser l'enchaînement rapidement mais en s'appropriant le plus grand nombre de points), il est parfois plus favorable de se laisser plus de temps afin de mieux s'organiser. C'est pour cela qu'objectivement chacun des acteurs se devait de déterminer son rapport optimal entre la durée de son effort et le volume de sa récolte de points. Cette démarche permet d'identifier ses propres « délais d'exécution » à partir desquels chaque « performeur » se repère et se construit sa propre identité d'athlète. La reconnaissance des moments cruciaux individualisés dans la globalité de l'enchaînement ou dans les mouvements particuliers de chaque séquence, permet de faire varier sélectivement la charge attentionnelle et ainsi d'accorder les intentions personnalisées aux retours sensoriels disponibles à cet instant. Il est donc nécessaire de moduler l'intensité de l'effort consenti et perçu afin de maintenir le « seuil de maîtrise » au-delà duquel les sensations agréables et organisantes disparaissent. « Le mouvement en soi, le fait de bouger, de se déplacer, n'est pas éducatif. Pour qu'une action serve à quelque chose , il faut que le geste soit voulu , senti , précis et contrôlé » (Picq,L et Vayer, P 1976). Dans cette optique, les répétitions (épisodes) et les séries (saisons) ne se vivent pas en « serrant les dents » ou « en sortant les crocs » afin de lutter contre la fatigue. C'est bien au contraire une impression de fluidité qui habite progressivement l'athlète qui se pose et s'affirme. Celui-ci ne se « cristallise » plus sur des idées préconçues mais laisse venir à lui petit à petit les informations qui lui paraissent les plus satisfaisantes grâce à cette faculté nouvelle de sentir « ailleurs et autrement ». « La reconnaissance précède la connaissance » nous dit Gaudin, et c'est peut être par l'intermédiaire de cet effort attentionnel nouveau que s'organisera un mouvement plus économique et plus efficace générateur d'une technicité reconnue par tous. « La connaissance est un processus mystérieux de décantation, une mise en articulation des éléments entre eux, une mise en scénario » (Gaudin, 2001).

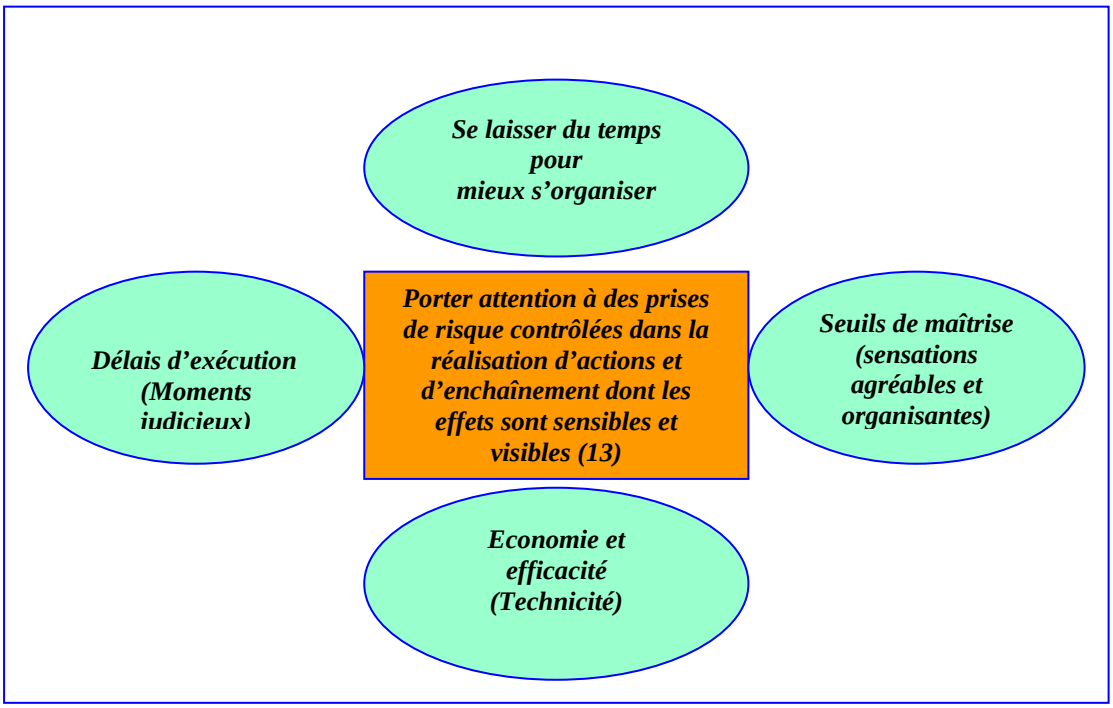


Schéma 5 : Intérioriser pour mieux s'extérioriser

11. Une écologie de la situation pour s'éprouver en confiance par l'EPS

La différenciation pédagogique prendra corps grâce à l'ajustement fin des cinq prismes entre eux. Il sera nécessaire d'établir ponctuellement des priorités sur un ou plusieurs de ces prismes et d'en minorer d'autres momentanément. Ceci permettant de repérer et de suivre l'évolution du « profil d'implication » de chaque étudiant.

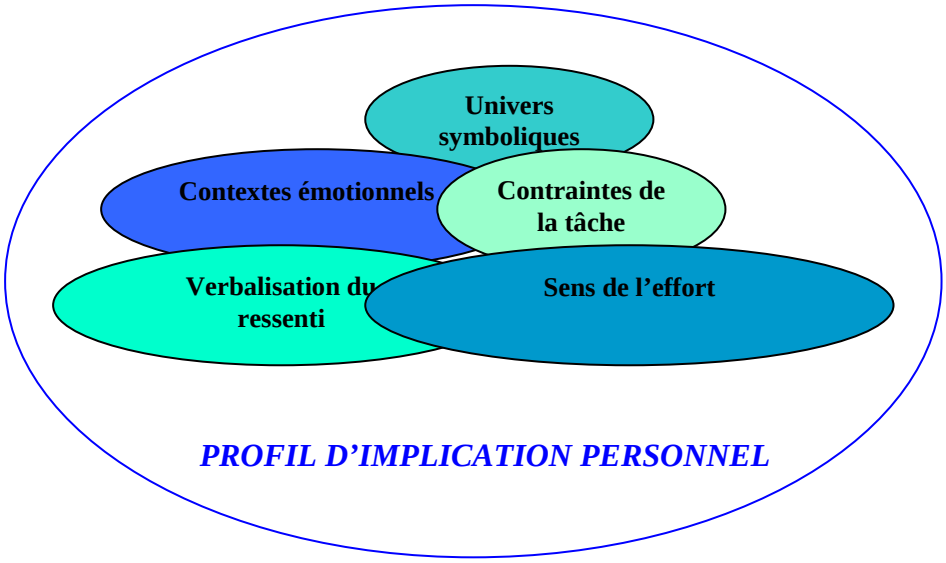


Schéma 6 : Différencier pour mieux réguler

C’est donc un nouveau regard que nous proposons de porter en reliant de manière étroite l’état d’esprit et la matérialité du geste. Il n’est ici aucunement question de dissocier émotion et cognition. « Le cerveau n’est pas un froid logicien. Il fonctionnerait d’autant mieux que l’on éprouve des émotions en apprenant » (Houdé, 2004). Cette démarche est guidée fondamentalement par des intentions personnalisées sous différentes formes en fonction des modes de perception de chacun. Cette mise en mouvement se trouve initialisée par un effort attentionnel nouveau assurant une aptitude à l’écoute plus grande. Sorte « d’empathie tonique » comprise comme manière de recevoir l’autre, d’accepter ce qu’il produit et qui n’est possible que si l’on respecte 2 conditions (Pes, 2002) : a) accepter l’autre tel qu’il est et non pas tel qu’on voudrait qu’il soit ; b) Garantir une ambiance de sécurité afin d’entrer dans une dynamique d’évolution. Ainsi, il serait probable que nous puissions faire preuve d’un certain « bon sens », « d’avoir le nez pour certaines choses » en associant complémentairement intuition et raison. Tout ceci devrait se traduire par l’érection dune nouvelle posture permettant à nos étudiants de mieux se positionner et s’orienter en toute conscience. La « verbalisation orale et écrite » de fin de cycle nous offre quelques indications sur l’émergence de cette nouvelle posture.

Il est souvent avancé que c’est « une expérience riche en émotions et qui dépasse la simple obtention de performances ». « On ne voyait pas ça comme ça » car « il ne s’agit plus de courir pour courir », les symboles apportant « un sens plus profond à l’activité ». Si les métaphores et l’appel à l’imagination ont été appréciés, la réappropriation du scénario de fin a été limitée. Ceux qui en font explicitement référence s’appuient pour la plupart sur des expériences d’enfance notamment avec les grands parents. La découverte de soi prédomine. « Mes résultats sont à peine à la moyenne mais j’ai beaucoup appris sur moi, sur la gestion de mes peurs et de mes capacités physiques ». Tout semble « étonnement enrichissant car même si le barème ne le confirme pas, j’ai réussi pour moi ». Avec l’imaginaire « on s’améliore sans s’en rendre compte ». C’est un nouveau rapport au corps qui s’établit. « on ressent mieux notre corps pour mieux s’en servir », « je dépasse mes émotions avec plus de ressenti » « C’est agréable car je suis de plus en plus à l’aise ». Ainsi, si les « autres progressent alors pourquoi pas moi ? ». C’est « l’ambiance de travail » qui est le plus souvent appréciée. « Je me suis bien amusée » « L’échec n’est pas autant présent que je le pensais, c’est aussi un sport collectif ». Cela a permis « une meilleure connaissance des autres membres du groupe et de travailler en confiance ». On reconnaît une « belle entente » ce qui fait dire « Quand je venais en athlétisme, pour une fois je me sentais bien ».

On observera toutefois une distinction sexuelle très sensible de la nature des verbalisations, tant sur le fond que sur la forme. Sensations, proprioception, kinesthésie sont des termes quasi exclusivement employés par des filles qui par ailleurs sont souvent plus précises et positives. Les garçons sont la plupart du temps centrés sur les résultats et regrettent la non prédominance de la qualité de la force physique « brute » sur la performance finale.
Le Tableau 2 représente le verso de la fiche d’expression personnelle présentée en début de cycle. Elle permet de caractériser l’évolution de la perception de chacun au regard des expériences vécues et partagées .

<table>
<tr><td rowspan="5">Nom Prénom

Détail des résultats objectifs obtenus lors du
“ Grand franchissement”

Franchir obstacles

/ 5 pts
Franchir le gué

/ 5 pts
Faire franchir

/ 5 pts
Franchir une durée

/ 5 pts

Note certificative de « l’épreuve » (Expérience éprouvante)</td><td>Expression de mes sentiments à l’égard de ce cycle de formation</td></tr>
<tr><td>Scénario qui a animé mon engagement en athlétisme</td></tr>
<tr><td>Valeur que j’accorde finalement à cette activité</td></tr>
<tr><td>Ma perception en fin de cycle de formation de mon degré de compétence dans cette activité et évolution de « l’estime de soi »</td></tr>
<tr><td>Evolution de vos relations avec votre partenaire privilégié et les autres membres du groupe ?</td></tr>
</table>

Tableau 2 : Est-ce que je sors grandi de cette expérience ?

Nous émettrons donc l’hypothèse que les transformations motrices obtenues sont pour une bonne part la conséquence de ce changement de perception, permettant une relation à soi et aux autres différente. Cette réflexion nous amène alors à réfléchir sur la notion de fondamentalité en EPS et plus largement à l’école.

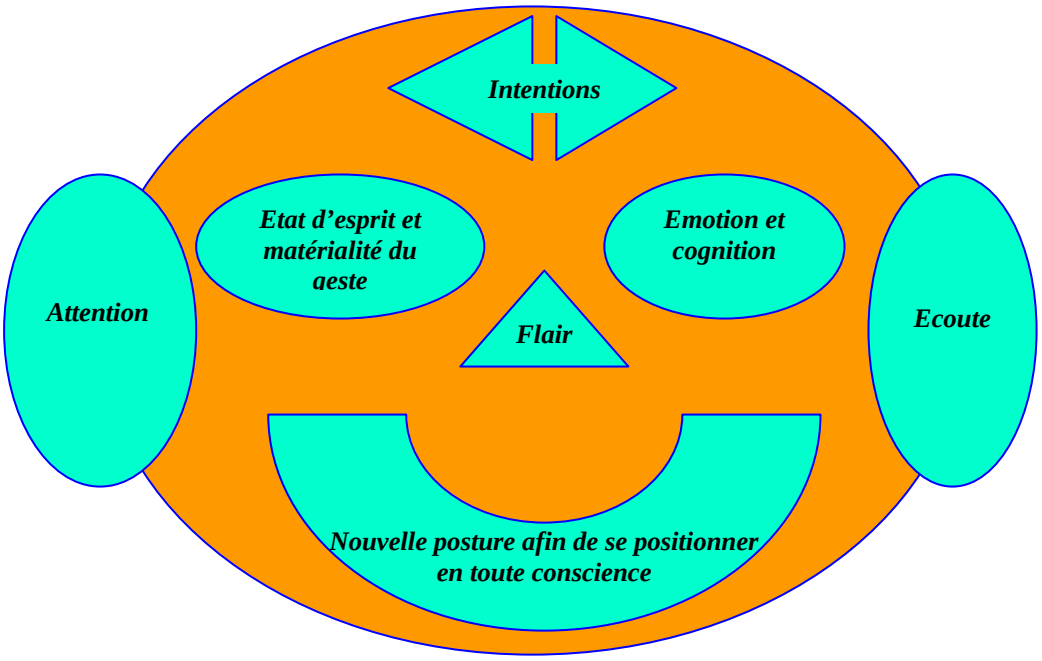


Schéma 7 : Une photo d'identité pour un nouveau visage

Dans une telle perspective, L'EPS est-elle "une discipline à part entière et entièrement à part" ? Lire pourrait se décliner en « savoir observer intentionnellement » si on se réfère notamment aux travaux du Docteur Quercia au CHU de Dijon sur les relations entre dysproprioception et dyslexie. Ecrire pourrait se décliner en « savoir prolonger sensoriellement ». Veldman souligne à ce sujet « l'importance de prolonger son corps au-delà de l'objet afin d'éviter tension et raideur dans la tenue du mouvement » (Veldman, 1994). Parler pourrait se décliner en « savoir partager émotionnellement » développant ainsi des aptitudes à l'empathie et donnant accès à « une pénétrabilité des mondes propres » (Durand, 2007, conférence dans ce colloque). La question reste posée…

Bibliographie

Bainbridge Cohen, B (2002). *Sentir, ressentir et agir*. Bruxelles :Ed. Nouvelles de danse

Bandura, A (2004). Le sentiment d'efficacité personnel : *Revue sciences humaines, 148,*42-45.

Bourdon, J.P. (2004, Mars). *Athlétisme à l'école, vers une pratique accessible motivante et formatrice.* Colloque Fédération Française d'Athlétisme, Maison Internationale Paris

Bullinger, A. (2004). *Développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars*. Ramonville saint-agne : Ed. Erès

Damasio, A. (1999). *Le sentiment même de soi: Corps, émotions, conscience.* Paris : Ed. O.Jacob,

De La Garanderie, A. (1990). *Pour une pédagogie de l'intelligence*. Paris:Ed. Centurion

Delignières, D., et Garsault, C. (1999) .Connaissances et compétences en EPS. *Revue EPS, 280*, 43-47.

Direction de l'enseignement scolaire. (2005). *Cycle des approfondissements EPS* .Paru dans le document d'application du primaire. http://www.educsol.education.fr/

Durand, M. (2007, Mars). *D'une épistémologie des savoirs à une épistémologie de l'action en formation et en éducation.* Conférence au Colloque, Analyse des pratiques en EPS, Université Blaise Pascal de Clermont –Ferrand

Gaudin, T. (2001). *L'avenir de l'esprit*. Paris : Ed. A.Michel.

Gringas, M. (2007). La contribution de l'approche orientante au développement des compétences. *Revue des Cahiers pédagogiques, 449, Dossier L'école au Québec.*

Harris, P., et Houdé, O. (2007). L'imagination source des apprentissages. *Revue du monde l'éducation, 356.*

Hébrard, A. (2006). EPS. Quelle identité ? *Revue les cahiers pédagogiques, 441*.

INSERM (2005). *Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent*. Paru le 22 Septembre 2005.http://www.inserm.fr/fr/presse/dossiers_presse/att00000407/DPTroubledesconduites.pdf

Journal du CNRS. (2004).*L'émotion au service de la logique,* paru dans le numéro 172, Mai 2004. http://www2.cnrs.fr/presse/journal/1411.htm

Martinet, P.H. (2007). La bio culturalité. *Revue hyper, 236,*26-29.

MEN (2006). *Socle commun de connaissances et de compétences*, paru au BO n°29 du 20 juillet 2006. http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/default.htm

MEN (2006).*Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire*. Paru le 29.11.06. http://www.education.gouv.fr/cid4767/rapport-mission-sur-enseignement-grammaire.html

Pes, J.P. (2002). *L'écoute*. Genève : Ed. Jouvence.

Pes, J.P. (2007). *La conscience corporelle chez l'enfant de 3 à 8 ans*. Marseille : Ed. Solal

Picq, L et Vayer, P (1976) « Psychomotricité et arriération mentale » Paris: Ed. Doin

Lettre des automates intelligents. (2004). *Lève toi et marche*. Paru dans le numéro 52, Mars 2004. http://www.automatesintelligents.com/interviews/2004/mar/rabischong.html

Robert, O. (2004). Projet professionnel : DuoDéca 2000. *Revue EPS, 306,*59-61.

Robert, O. (2004). Compétition coopérative : pour une nouvelle écologie de la citoyenneté sportive. *Revue évolutions psychomotrices, 66,* 183-191.

Robert, O. (2004) .Se laisser guider pour être plus créatif dans la pratique de l'athlétisme. *Revue hyper, 227,* 5-10.

Robert, O. (2006). Condition physique, posture et estime de soi. *Revue hyper, 234,* 13-19.

Robert, O. (2006). Lutter contre ou agir avec. *Revue EPS, 318,55-59.*

Tissot, R .(1984).*Fonction symbolique et psychopathologie*. Paris : Ed. Masson.

Veldman, F.(1994). *L'haptonomie*. Paris : Ed. Presse Universitaire de France.