

# Enseigner l'EPS

N° 278 | Avril 2019

## Débat réflexions

Les traditionnelles confusions sont de retour

Le rapport à l'EPS et à la pratique physique des élèves de lycée en 2018

## Notre métier

Faire vivre des expériences marquantes de la maternelle à l'université

## Enseignement scolaire

Biathlon athlétique enchaîné

Entrez dans la danse



**ae-eps**  
Biennale 2019

Samedi 19 et dimanche 20 octobre 2019  
3<sup>ème</sup> Biennale de l'AE-EPS  
Département STAPS de Paris XIII - Bobigny

*L'intervention de l'enseignant au cours de la leçon d'EPS*

**ae-eps**

Ensemble, Partageons une EPS de qualité

## Programmes d'EPS en lycée : quelles avancées ?



Nous voilà donc avec de nouveaux programmes d'EPS pour le lycée ! Si vous avez suivi ces événements dans notre Revue et sur notre site Internet, vous aurez noté les péripéties qui ont accompagné l'écriture de ce texte et notre déception par à ce qu'il aurait pu être ! Je n'y reviens pas ! Essayons maintenant d'en faire une analyse plus distanciée et tenter de pointer quelques avancées pour notre discipline.

Ces nouveaux programmes d'EPS sont-ils à la hauteur des enjeux attribués au nouveau lycée ? Si l'on examine de près la finalité, on remarque une nouveauté par rapport à celle énoncée dans les programmes de 2010 : « *former un citoyen [...] capable de faire des choix éclairés pour s'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire* ». Cette orientation est en phase avec un des objectifs du lycée : préparer les élèves à leur vie personnelle et professionnelle. Elle est également en adéquation avec le souhait que notre association avait exprimé : développer chez les adolescents l'habitude de pratiquer régulièrement et avec plaisir une activité physique de façon autonome et citoyenne tout au long de leur existence. Différentes formulations en témoignent dans le texte.

Deux des cinq objectifs généraux y contribuent directement : « *Savoir se préparer et s'entraîner* » et « *Construire durablement sa santé* ». Toutefois, bien qu'ils soient repris en partie dans les attendus de fin de lycée (AFL), leurs formulations restent très générales et n'en disent pas plus ! Par exemple pour le champ d'apprentissage (CA) n° 4 (mais c'est la même formulation générique pour tous les autres champs !) l'objectif se décline comme suit : « *Se préparer et s'entraîner, individuellement ou collectivement, pour conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel* ». Si l'on attend d'un programme qu'il précise ce qu'il y a à acquérir, on reste un peu sur notre faim ! Bien sûr, en complément, des « *éléments prioritaires* » sont énoncés pour atteindre ces AFL mais certains sont assez vagues et noyés au milieu d'autres éléments également très généraux. Gageons que les équipes auront à cœur de déterminer précisément ces AFL pour chaque APSA !

On peut souligner néanmoins une plus grande souplesse laissée aux enseignants, notamment dans la programmation des APSA sur le cursus du lycée, même si parfois cela pourrait se faire au détriment de l'approfondissement. Chaque APSA, en effet, peut être programmée une seule fois, mises à part celles du CA5. Plus grande souplesse également, et c'était une demande forte de notre part, concernant la possibilité donnée à l'enseignant concepteur « [...] d'organiser la pratique qui lui paraît la plus pertinente pour offrir des conditions d'enseignement optimales » au regard des AFL et du profil des élèves. C'est, selon nous, l'avancée la plus importante pouvant « libérer » l'innovation pédagogique en lycée, un peu muselée par les conditions de pratique imposées au baccalauréat. Espérons que les textes à venir sur l'évaluation au bac sauront garantir une certaine plasticité des formes de pratique proposées pour ne pas tuer cet élan dans l'œuf !

Je voudrais surtout profiter de cet édito pour remercier Mireille Avisse qui, avec ce numéro 278, a souhaité mettre fin à sa mission de coordination de notre revue *Enseigner l'EPS*. Depuis 2012, elle consacre un temps important de sa vie à faire en sorte que trois fois par an, un nouveau numéro de notre Revue professionnelle voit le jour. Et ce n'est pas une mince affaire ! Rechercher en permanence des auteurs potentiels, choisir les articles afin de constituer un numéro équilibré, les faire lire et valider par le comité de lecture, rester au contact et à l'écoute des auteurs pour des illustrations, des compléments d'articles à mettre en ligne, récolter les nouvelles des régionales et de l'association pour l'hyper-info, se coordonner avec l'éditeur pour la mise en pages finale est un travail de tous les jours. Depuis deux ans, cette mission est partagée avec Jean-Baptiste Chiama, ce qui a permis de passer le témoin de façon progressive. Mireille, Présidente d'honneur de l'AE-EPS, ne quitte pas l'association pour autant, elle reste au Conseil national et saura encore nous faire profiter de sa longue et riche expérience de l'association.

François LAVIE, président de l'AE-EPS

1) Voir l'édito et la page 30 du numéro 277 ainsi que l'URL : [www.aeeps.org/actualite/3350-2019-02-19-17-29-46.html](http://www.aeeps.org/actualite/3350-2019-02-19-17-29-46.html)

### Enseigner l'EPS N° 278 | Avril 2019

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 BOIZUMAUULT : 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 MOUGENOT : lucie.mougenot@aeeps.org

- François POTVIN : francois.potvin@aeeps.org

- David ROSSI : david.rossi@aeeps.org

- Serge TESTEVIDE : serge.testevide@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 : 978-2-902568-43-7

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 : Yves Le Coz

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

## Sommaire

### Recherche et Formation

Les traditionnelles confusions sont de retour. Comment faut-il le dire? La danse et le cirque ne sont pas des activités gymniques!!!

Thierry TRIBALAT ..... 2

### Recherche

Le rapport à l'EPS et à la pratique physique des élèves de lycée en 2018

Anthony VAN DE KERKHOVE ..... 7

### Notre métier

Faire vivre des expériences marquantes de la maternelle à l'université

Nicolas CHEVAILLER et Lucie MOUGENOT ..... 13

### Enseignement scolaire

Le biathlon athlétique enchaîné

Renaud CADIÈRE ..... 20

« Entrez dans la danse »

Jérôme GUINOT ..... 27

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

## Ruptures et/ou continuité... Quelles évolutions à l'horizon ?<sup>1</sup>

### De notre discipline...

#### Dans la rubrique Recherche-Formation

Sortir un jour de cette confusion Art et Sport. Ici la question est clairement posée par **Thierry Tribalat** dans l'actualité de l'entrée des breakdances au programme des JO de 2024. Il y aurait beaucoup à dire sur les raisons pour lesquelles cette proposition émerge aujourd'hui. Qui a émis cette idée? Qu'en pensent les breakers eux-mêmes? L'art est-il « médaillable » au risque de voir se recréer les discussions sans fin du patinage et de la gymnastique rythmique?... L'EPS participe de cette confusion encore présente dans les nouveaux programmes de lycée: « *Malheureusement, ce programme d'EPS ne semble pas laisser sa place au sensible et le corps, curieusement, y joue les Arlésiennes.* » nous dit l'auteur. Nous devrions en débattre d'urgence.

**Anthony Van de Kerkhove** nous donne ensuite des nouvelles du rapport des élèves de lycée à l'EPS et à la pratique physique. Une enquête menée dans l'Académie d'Orléans-Tours est en cours afin de se faire une idée plus précise de ce qui peut les dissuader ou les engager dans la pratique « *Il était notamment question de davantage prendre en compte les motifs d'agir des élèves et de favoriser une pratique physique continuée de leur part. Nous nous sommes rapidement interrogés sur l'évolution des rapports entretenus par nos élèves avec l'EPS et avec les activités physiques qui leur étaient proposées.* ».

### De notre métier...

#### Dans la rubrique Notre métier

**Nicolas Chevailler** et **Lucie Mougenot**, s'appuyant sur l'un des leviers proposés par le groupe Plaisir de l'AE-EPS s'inscrivent dans une pédagogie de la mobilisation. Il s'agit de la piste intitulée « *faire vivre des expériences marquantes* » qui renvoie au besoin de vivre des événements qui nous touchent affectivement et qui nous procurent un certain plaisir à agir. Par exemple: dramatiser le milieu pédagogique en utilisant du matériel permettant d'amplifier les émotions. Et cela fonctionne « De la Maternelle à l'Université »!

#### Dans la rubrique Enseignement Scolaire...

**Renaud CADIÈRE** nous propose une mise en œuvre des derniers programmes du collège dans le champ d'apprentissage 1: « *Le biathlon athlétique enchaîné.* » « *Aujourd'hui,... Chaque équipe pédagogique dispose, de 3 années pour permettre à chacun de ses élèves d'atteindre les attendus de fin de cycle de chacun des 4 champs d'apprentissage...* » Ainsi, libre à une équipe pédagogique de s'organiser, en fonction de son contexte bien particulier. « *Enchaîner deux voire trois disciplines athlétiques au sein d'une seule et même épreuve. Les activités athlétiques sont ici à la fois combinées et cumulées dans une « épreuve globale » à la manière d'un biathlon hivernal (ski de fond / tir à la carabine), plusieurs sessions de courses (de demi-fond) et de lancers (de vortex).* » Pour une lecture socio culturelle des motivations des élèves d'aujourd'hui.

**Jérôme GUINOT** avec « *Entrez dans la danse* » nous décrit dans son article une forme de pratique accessible, notamment pour des enseignants non experts qui pourraient manifester des craintes quant à proposer la danse dans leur enseignement. Cette proposition se donne également pour mission de favoriser le vivre ensemble, notamment entre les filles et les garçons. Cet article est le témoignage d'une démarche qui intéressera les collègues néophytes qui ont rêvé comme notre auteur devant le documentaire grand public « Le prof de gym »<sup>2</sup> récemment rediffusé.

### De notre revue...

La question de son évolution se posera dès la rentrée pour une nouvelle équipe de rédaction avec l'ensemble de ses lecteurs et auteurs. Pour ma part « Présidente d'Honneur » je reste fidèle aux compagnes et compagnons de chemin et aux valeurs amicales défendues depuis un CAPEPS passé en 1968 qui ouvrait tant de pages passionnées et passionnantes. Bonne route à toutes et tous.

Mireille AVISSE-Desbordes<sup>3</sup>



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

1) Ecrits 1 des concours : question de base.

2) Par sa présence télévisuelle, Yves Le Coz a apporté un supplément d'âme à un ensemble de collègues qui cherchent comment faire vivre des aventures humaines aux élèves qui leur sont confiés toute une année... Comme un premier pas vers une sensibilisation artistique: un signe qui marche...

3) C'est la dernière lettre de la rédaction pour moi: je passe le relais pour évoluer vers d'autres projets aussi passionnants. Des nouvelles dans les mois qui viennent...

Mots clés : programme lycée - arts chorégraphiques - gymnastique - sport

**Thierry TRIBALAT**, IA-IPR honoraire - Membre du Cédreps et de l'Equipe de relecteurs de la revue « Enseigner l'EPS »  
Président de l'association « Passeurs de Danse » - [thierry.tribalat@orange.fr](mailto:thierry.tribalat@orange.fr)

## Les traditionnelles confusions sont de retour Comment faut-il le dire? La danse et le cirque ne sont pas des activités gymniques!!!

Autour des programmes lycées... Qui mieux que notre collègue et ami pouvait prendre la parole à ce sujet?\* Nous la lui offrons bien volontiers, certains que ses propos feront écho et réflexion et que les activités physiques artistiques en sortiront clarifiées pour chacun...

Pour la rédaction, Mireille Avisse-Desbordes

Les nouveaux programmes lycée laissent dans la bouche du lecteur un goût amer. Ils ne prennent absolument pas en compte la réalité et l'évolution des pratiques professionnelles et affichent un conservatisme surprenant. Ils sont rétrogrades. Pire, ils sont potentiellement préjudiciables à la discipline EPS. Dans l'ensemble, ils n'offrent aucun contenu valable à enseigner et le flou y règne en maître. La place faite au domaine artistique est un indicateur emblématique de cette régression. Nous allons donc remettre en débat cette question que nous avons crue réglée dans la proposition de programme précédente, produite par le GEPEP EPS, et qui a mystérieusement été abandonnée et réécrite en catimini en faisant fi de toutes les procédures démocratiques de consultation.

Il faut croire que les représentations sont tenaces dans notre administration et nos corps d'inspection. Par rapport à la première version des programmes, présentée et validée au CSP, où nous avons noté une avancée notable dans la distinction effectuée entre les pratiques artistiques et les pratiques gymniques, la dernière version – officielle quoique sortie de nulle part – opère sur ce sujet une régression totale. Il est à noter que ce programme paru au B.O de janvier 2019 n'a d'ailleurs été retenu ni par le CSP, ni par le CSE.

Une fois de plus ce texte confond les pratiques artistiques et les pratiques sportives. L'accouplement monstrueux de la gymnastique sportive et des arts vivants réapparaît et la formule-tarte à la crème: « Réaliser une prestation corporelle destinée à être vue et appréciée » reprend du galon. En fait cette périphrase éculée ne signifie rien du tout: elle ne renvoie à aucune compétence, ne désigne aucun problème, ne constitue certainement pas un objectif. D'autres expres-

sions tout aussi fourre-tout, et vides de sens comme « l'élève s'exprime corporellement devant un public »<sup>1</sup> ou « réalisation corporelle expressive » jalonnent le texte. Des confusions conceptuelles sont faites entre chorégraphie, enchaînement, composition... On nous propose une liste « d'APSA » où « danse et arts du cirque » cohabitent avec « acrosport et gymnastique » dans un « champ d'apprentissage n°3 » dont on cherche par ailleurs toujours la définition. S'il faut l'entendre comme « un espace social autonome dans lequel un type de savoir est produit » (Michael Foessel), alors on se demande ce que la gymnastique et la danse font ensemble dans ce pseudo champ dont l'usage relève plus de la métaphore agricole que de la sociologie ou de la physique. Enfin cette accumulation d'approximations et d'ambiguïtés débouche sur des attendus de fin de lycée (AFL) où toutes les interprétations sont permises grâce à des formules bateau comme « développer et enrichir sa motricité expressive ». La notion d'expérience, plus structurante, a disparu alors que dans le parcours d'éducation artistique (PEAC), notamment dans la charte pour l'éducation artistique et culturelle qui concerne toutes les disciplines, c'est une notion centrale. « Donner du sens à l'expérience et mieux appréhender le monde contemporain ». Malheureusement, ce programme d'EPS ne semble pas laisser sa place au sensible et le corps, curieusement, y joue les Arlésiennes.

Le risque est donc de nouveau d'observer dans les leçons d'EPS, des ovnis scolaires où on leur rera, certes de bonne foi, les élèves sur ce que signifie « se livrer à une activité artistique ». On verra encore longtemps, comme j'ai pu le constater dans une classe de lycée<sup>2</sup>, des prestations d'acrosport avec des élèves déguisés en cowboys, jouant une scène de bagarre dans un

saloon et intégrant ici ou là des pyramides plus ou moins maîtrisées sur une musique western. L'enseignant faisait vivre, disait-il, une activité artistique. Ceci est grave! Ces confusions culturelles et didactiques, l'absence de formation, l'incompétence des rédacteurs, l'ignorance au plus haut niveau de la nécessité d'une expertise-conseil ne permettent pas de déboucher dans ce domaine sur un enseignement de qualité. Enfin l'abandon de ce qui constitue notre cœur de métier et qui devrait être prioritaire: accéder par la culture des pratiques physiques sportives ET artistiques à une liberté et une connaissance « physique de soi », est bafoué par ces confusions et contre sens regrettables. Des objets de savoir qui n'en sont pas seront enseignés confortant les élèves dans leurs croyances et les enfermant dans leur ignorance. Un abandon que nous paierons tôt ou tard très cher.

Ce sujet a déjà été abordé dans d'autres articles et avec d'autres collègues, sans que ni la définition des notions ni les conclusions n'aient été entendues. Il faut donc, pour la énième fois, repréciser les choses par un jeu de questions-réponses, qui, nous l'espérons, permettra aux enseignants de faire un usage cohérent dans leur programmation de ces deux mondes singuliers. Dans un premier temps nous tenterons de les caractériser pour ensuite nous attacher à différencier l'art chorégraphique de la gymnastique et enfin d'avancer quelques propositions pour accompagner les enseignants. Nous nous adressons à tous les collègues qui font de la corporéité et des usages culturels du corps en mouvement sous toutes ses formes, le cœur de leur acte éducatif, à tous ceux pour qui l'EPS ne se borne pas à l'étude de sports juxtaposés. En souhaitant que notre propos parvienne aux autres et les incite à réfléchir et évoluer :

1) Nous renvoyons à tous les ouvrages sur le sujet, publiés de longue date, et qui permettent de remettre de l'ordre dans les concepts, je pense notamment à Michel Bernard, auteur incontournable.

2) Lors d'une inspection. Bien évidemment nous n'en voulons pas à l'enseignant qui agissait en toute bonne foi à partir de ce qu'il avait compris des activités artistiques et de ce qui était attendu de lui sur le sujet.

## Réponses à 8 questions simples...



### En quoi le monde de l'art chorégraphique se différencierait-il de celui du sport ?<sup>3</sup>

Revenons tout d'abord sur la notion de monde. Nous entendons par monde l'ensemble des composantes (comme l'esthétique, la symbolique, les pratiques, les affects, les conventions, codes et règlements...) qui sont en interaction dans un champ social, dont la différenciation est complexe, et qui caractérisent l'activité<sup>4</sup> menée par les pratiquants. Par des convergences d'initiatives, d'actions, ceux-ci s'attachent à faire exister collectivement des pratiques pour pouvoir tout simplement en jouir. Les publics, les lieux occupés, les objets utilisés, les institutions mises en place, les motivations, les interactions des acteurs qui les font vivre, font émerger ces mondes et leur donnent leur spécificité. Un individu qui change de monde peut se sentir totalement étranger à ce qui se déroule sous ses yeux. Cela vaut tout autant pour un sportif spectateur néophyte à l'opéra que pour un danseur classique assistant sans préambule à un match de ligue 1. Entendons-nous bien, il n'y a entre ces deux mondes ni opposition ni hiérarchie. Chaque personne appartient à plusieurs mondes dont les codes et conventions lui sont familiers, condition

*sine qua non* pour qu'elle y interagisse. Le monde de la danse artistique n'est pas celui du sport et la mission de l'EPS est de les faire découvrir tous les deux, séparément.

### Comment caractériseriez-vous l'un par rapport à l'autre ?

Dans les pratiques sportives compétitives<sup>5</sup>, la logique d'affrontement physique, de combat, de résultat et de performance prédomine. Le dépassement de soi constitue l'ADN des conduites ; la passion en est le moteur. Le cadre institutionnel (championnats, financements, publicité...) permet d'organiser cette logique. L'imaginaire joue un rôle central, comme dans la danse d'ailleurs, mais il ne s'appuie pas sur les mêmes ressorts dans les deux cas. Le jeu symbolique avec la mort donne au sport sa dimension tragique et permet de mieux savourer la vie<sup>6</sup>. Le sport fait rêver d'absolu, d'illimité. Pour s'en persuader, il suffit de voir l'engouement du public pour la « Route du Rhum », les trailers de l'extrême ou pour le saut à la perche quand l'homme est à deux doigts de voler... avant de chuter sur le tapis et de revenir dans le monde des humains.

Quant à la danse, il faut éviter de tomber dans le piège intellectuel qui consisterait à croire qu'elle relèverait d'une sorte d'expressionnisme qu'il suffirait de solliciter voire que certains auraient des qualités expressives qu'il suffirait de révéler. Ils seraient ainsi « *habités par l'art et d'autres pas* ». La danse a aussi besoin de techniques, de cadres, de conventions pour se mettre en partage. L'art en général et la danse artistique en particulier proposent une vision du monde qui passe par le sensible<sup>7</sup> et nous oblige à lutter contre nos « allants de soi » de pensée lorsque nous nous livrons à sa lecture. L'art chorégraphique contemporain, par exemple, questionne énormément, au sein de ses œuvres, le corps et ses usages dans la société et dénonce les normes, esthético-sportives notamment, auxquelles il faudrait se soumettre, tels la minceur, l'affutage musculaire, le bronzage, la maîtrise apparente d'un corps épilé, soigné, généré... Le chorégraphe Silvain Huc dans sa

pièce « Sujets » traite de ces questions. <https://www.youtube.com/watch?v=Kq9vTYgMtMQ>

L'art chorégraphique obéit à une logique de partage sensible de notre perception du monde par le corps en mouvement, il invite l'imaginaire à construire des alternatives et ainsi à se poser de nouvelles questions. La danse est avant tout liée au plaisir de jouer avec l'espace, le temps par le mouvement, en toute liberté.

### Le sport ne serait-il pas une activité d'expression ?

À l'évidence l'affrontement compétitif est générateur de comportements expressifs ; il suffit de voir les explosions de joie après un record battu ou un but marqué ; mais ils ne sont pas produits ni organisés en projet chorégraphique, quoique parfois les sportifs organisent la théâtralisation de leurs résultats pour les communiquer<sup>8</sup>. L'émotion ressentie est une conséquence et non une fin de l'activité du sportif qui cherche avant tout l'efficacité et l'efficience dans l'obtention du résultat. Le geste sportif ne cherche pas à émouvoir et s'il le faisait, ça le détournerait de ses objectifs de performance qui demandent de la concentration. Le danseur, comme le chorégraphe, questionne, provoque, fascine, sidère... Loin de toute spontanéité expressive, son acte est motivé ; il est essentiel de comprendre que le danseur ne cherche pas à communiquer une émotion qu'il ressentirait ; il cherche fondamentalement à provoquer une émotion, un sentiment esthétique et/ou poétique chez le spectateur, à le bousculer, à le faire s'interroger.

### La danse ne serait donc pas une activité d'effectuation ?

Si, bien entendu, mais elle ne sert pas les mêmes objectifs. Dans le sport, la technique des acteurs leur sert à garder la maîtrise d'un milieu contesté par des adversaires qui poursuivent le même but qu'eux, comme garder le ballon en sports collectifs. L'accroissement de la maîtrise technique permet d'accroître la performance et donc la domination de l'adversaire dont la technique à cet instant est moindre. C'est le cas en gymnastique

3) Cet échange s'appuie sur l'article de Sophie Necker et Thierry Tribalat paru dans la revue du CEDREPS n° 9 « *règle à respecter, règles à transgresser dans le monde de la danse et du sport aujourd'hui* ».

4) Nous différencions « activité » entendue comme l'articulation d'une intention, d'un mobile, d'opérations et d'actions menées pour atteindre un but de la notion de pratique, entendue comme un champ de contraintes sociales dans lequel s'exerce l'activité du sujet. On peut déployer une activité athlétique dans une pratique qui n'est pas l'athlétisme. Il en va de même pour l'art. L'activité artistique se déploie dans des pratiques multiformes. Cette distinction a disparu des nouveaux programmes et, avec elle, celle d'expérience qui lui est étroitement liée.

5) Nous parlons ici avant tout des sports de nature compétitive. Il serait plus judicieux de parler de pratique physique ou d'activité physique quand la compétition n'en est pas le mobile.

6) « *Le sport l'émotion l'espace* », B. Jeu ED Vigot.

7) Nous renvoyons au rapport dirigé par J.P Filiod, chercheur, anthropologue, sociologue : « *le sensible- comme-connaissance* ». Évaluer les pratiques au seuil de l'expérience. ESPE LYON 1. 2014

8) Les sports qui ont une valence artistique sont avant tout pilotés par la compétition et celle-ci bride par ses règlements, ses codes de pointage, la liberté de création. Cela n'empêche pas cependant d'assister à des prestations remarquables et porteuses d'émotion.

aussi bien qu'en athlétisme. Il y a une esthétique du geste sportif : le geste peut être beau, s'il est juste, c'est-à-dire en adéquation avec l'efficacité recherchée. Là encore, l'esthétique du geste est une conséquence de son affinement technique, qui tend bien souvent vers un modèle très déterminé, obtenu par la répétition et la recherche du résultat.

Dans la danse la technique vise à réduire l'écart entre l'idée artistique que j'ai dans l'esprit et l'énonciation concrète que je vais en faire sur scène ou dans une œuvre au travers du corps. La qualité de l'interprétation est donc centrale et passe nécessairement par une maîtrise technique. Les belles idées artistiques accouchent, telle la montagne, d'une souris si la maîtrise technique est insuffisante ; il faut de la rigueur et de la précision pour réaliser dans le temps et dans l'espace quelque forme corporelle que ce soit, aussi simple et quotidienne qu'elle soit, conformément à projet. La technique c'est aussi ça<sup>9</sup>.

S'il y a une beauté formelle du geste dansé, elle se double avant tout d'une authenticité, d'un parti-pris artistique et d'une qualité humaine qui transparait dans son déroulement et qui est offerte à nos yeux. Faut-il rappeler que, dans le domaine de l'art, une belle représentation n'est pas nécessairement la représentation d'une belle chose. L'artiste peut s'emparer d'une chose laide pour créer un chef-d'œuvre. Les exemples sont nombreux, deux seulement seront proposés ici à titre illustratif : la chorégraphie « May B » de Maggy Marin <https://www.youtube.com/watch?v=71wZJLRAyZ0>, par exemple, et le tableau de Goya, « Les vieilles », exposé au musée de Lille. En art, la non-performance, l'erreur, la chute peuvent être questionnées, une œuvre réussie peut renvoyer à l'erreur, à la fragilité, voire à l'insupportable. L'esthétique a depuis longtemps été remise en question dans le domaine de l'art, ce qui n'est pas le cas en gymnastique où une conception du beau prévaut encore. Cela acquis, comment peut-on confondre une activité d'énonciation artistique<sup>10</sup> et une démonstration, une exhibition gymnique ?

Une autre caractéristique significative doit être soulignée. En danse la maîtrise technique est un moyen. En gymnastique la maîtrise technique se confond avec l'objet. Le danseur ne démontre rien, « il dit » en deçà (voire au-delà ?) des mots. C'est une présentation (ici et maintenant) de ses représentations sensibles par un médium qu'est le corps humain en mouvement<sup>11</sup>.

## L'espace de liberté du sport n'est donc pas celui de la danse ?

La danse est doublement transgressive. Elle l'est d'abord, car elle nécessite pour exister une totale transparence du sujet à lui-même, il « est » tout simplement. Le geste dansé anéantit la relation sujet — corps/objet et met à distance la rationalité et le contrôle intérieur. En neutralisant cet écart, le danseur vit pleinement sa danse, il n'est pas spectateur de lui-même. En abolissant l'écart entre le sujet et son corps entre lui et le monde, la danse rend visible ce qui nous constitue au plus profond de nous-mêmes, cela conteste parfois le côté discipliné de nos sociétés. Elle l'est une deuxième fois, car l'art chorégraphique est transgressif par essence. Il n'y a pas de création sans re-questionnement des codes, des conventions, des tabous, des résistances ou conformismes... C'est en ce sens qu'elle est un véritable espace de liberté.

Une gymnaste rythmique ne peut laisser immobile son ballon dans un coin, lui donner le statut d'un personnage, ou un pouvoir synecdotique<sup>12</sup> en lui faisant jouer par exemple le rôle du système solaire. Elle ne peut pas ne pas se soumettre ou répondre aux exigences du code de pointage ou du règlement. Les négliger lui barrerait l'accès à la réussite dans la compétition. La liberté dans le sport s'exerce dans un cadre contraint : le hors-jeu en football, l'en avant en rugby, la zone de passage du témoin en relais, le code de pointage en patinage ou gymnastique en sont des exemples. Souvenons-nous des Duchesnay en danse de couple sur glace en 1992, que de fois le spectateur a été ému par un couple qui au bout du compte ne gagnait pas. La qualité artistique étant ici soumise à la logique sportive qui s'exprime par le code. Enfin, si le sport est une expression de la société, l'art et la danse la re-questionne, ce qui est un point de divergence très fort. Il suffit de regarder « disco-foot » proposer par le centre Pompidou et le CCN du ballet de Lorraine <https://www.youtube.com/watch?v=cYkUME8YtD4> (la Chorégraphie et concept de Petter Jacobsson et Thomas Caley) pour s'en convaincre.

## Et le spectateur dans tout cela ?

Dans le sport le spectateur sait ce qu'il va voir, il connaît les règlements ; il ignore essentiellement le résultat. Aucun ne comprendrait qu'un joueur se mette à jouer à la main au cœur d'un match de football ni que le résultat lui soit annoncé avant la fin de la rencontre. Dans un spectacle sportif, le spectateur est actif, comme dans la tragédie grecque, il influe sur le cours des choses. Le Kop Lensois en football est à ce sujet un exemple. <https://www.youtube.com/watch?v=QMAodkP56W0>. Dans le domaine de l'art chorégraphique, l'artiste invite le spectateur à découvrir les règles qu'il s'est données à lui-même dans le rapport au corps, à l'espace, à la musique, aux décors, au sujet annoncé... Le spectateur accepte de venir en ne sachant vraiment pas ce qu'il va voir, parfois même faire. Cela serait inenvisageable en sport : qui accepterait de voir du Volley-ball alors qu'il a payé sa place pour voir du rugby ou de ne pas connaître avant d'entrer dans le stade les équipes en lice. La danse par son chorégraphe, cherche à faire vivre une expérience sensible singulière et il ne touche au but que s'il provoque un bouleversement de sens et autre une façon d'appréhender le monde.

## Alors la danse n'aurait rien à voir avec la gymnastique ?

Non ! La gymnastique a à voir avec le monde du sport et ses composantes. C'est avant tout un affrontement, une compétition par « formes interposées », il s'agit « de faire mieux la même chose ou plus compliqué donc plus risqué » pour gagner. Le code de pointage classe les formes en fonction de leur degré de difficulté et sert de



9) Rappelons, sans nous y attarder ici, qu'une autre pierre angulaire est indispensable à la réduction de l'écart entre l'idée et la réalisation : la « présence ».

10) Une activité d'énonciation consistant à rendre présentes, des représentations sensibles par une mise en jeu éprouvée des propriétés plastiques, poétiques, théâtrales, musicales, physiques, sémantiques du corps.

11) Nous employons ici le mot « médium » au sens philosophique et plastique du terme à savoir le corps humain en mouvement comme intermédiaire et comme liant.

12) Figure de rhétorique où l'on prend la partie pour le tout.

référence pour classer les gymnastes. Le seul point commun serait la présence de spectateurs, mais le gymnaste cherche d'abord à convaincre les juges. Il ne matche pas en priorité pour les spectateurs. Sauf lors d'un gala. Dans ce cas, le gymnaste se livre à un enchaînement plus poétique ou esthétique, il réduit la prise de risque, il offre un spectacle. Bien qu'offrant aux spectateurs des mouvements issus de la gymnastique, la prestation en travestit la nature sportive. Deux options peuvent sous-tendre la performance : théâtraliser le mouvement et prendre un risque extrême dans une acrobatie. Si le mouvement acrobatique est rapide, la balistique prend le pas sur la théâtralisation et si elle est lente, la concentration prime. Le Cirque du Soleil travaille toutes ces questions avec les interprètes issus du monde de la gymnastique. Enfin la qualité du mouvement dans ces tracés est supplantée par la recherche de l'efficacité. L'enchaînement de gymnastique ne questionne pas le monde, n'offre pas une rêverie poétique, et s'il y en a une c'est qu'exceptionnellement le gymnaste au plus haut niveau transcende son exhibition. La précision nécessaire à la réalisation de l'acrobatie ne laisse aucune place au jeu avec le mouvement.

## Selon vous, les nouveaux programmes formaliseraient-ils des concepts dépassés ?

Effectivement, car les objets d'enseignement qu'ils marient n'ont rien à voir entre eux. Il est inconcevable que la danse, le cirque se retrouvent dans la même classe que la gymnastique ou l'aérobic. Par quelle magie ? La deuxième version des programmes lycée de 2019 est une totale régression au regard de ce qui avait été proposé dans la première, sur tous les plans, mais surtout sur celui-là. À croire que les rédacteurs n'ont toujours rien compris (ou veulent ignorer) ce qui différencie ces deux mondes ! À croire que, moins soucieux d'une éducation corporelle que d'une éducation sportive, ils sabotent les principes d'intelligibilité de l'EPS construits peu à peu depuis 1981 ! L'éducation artistique n'est pas la seule victime de cet amalgame. Une dérive insidieuse mine parallèlement l'éducation sportive : la dimension compétitive a disparu de la gymnastique scolaire pour la réduire à la présentation d'un enchaînement ou d'une simple acrobatie devant l'enseignant qui évalue sa réalisation en dehors de sa définition sportive. Seule compte la volonté de présenter « quelque chose » devant les autres. Ainsi c'est la dimension éduca-

tive et sociale qui devient première et pas le fond culturel. En bref la classification adoptée par le programme dénature la gymnastique aussi sûrement qu'elle vide la danse de sa substance en ignorant son sens.

## Alors, comment sortir de là ?

Il faut revenir à la racine des mots : que signifie mettre les élèves en activité artistique ? « *C'est requestionner les pré-supposés d'une expérience sensible au travers de matériaux plastiques, poétiques esthétiques et les mettre en partage* ». Chez un sculpteur cela sera les propriétés du marbre, du bois, du fer... les matériaux sont pour nous les propriétés du corps et elles sont multiples : jouer avec le mouvement sous toutes ses formes, ses qualités et ses états (lourd, léger, fin, rude, fluide) mettre en exergue son pouvoir théâtral en jouant sur le tempo-rythme de l'enchaînement des actions. Les variables disponibles pour le créateur sont nombreuses en danse : le danseur peut par exemple toucher l'autre rapidement, lentement, en suspendant le geste, etc. Il peut multiplier les coordinations dans l'espace et le temps : tourner, sauter, chuter, tracer... et surtout, en musicalisant le mouvement<sup>14</sup>, le geste, les actions, offrir un moment sensible. Il peut aussi se donner un parti pris artistique comme danser avec le mur, une chaise, dans un petit espace, au sol, sans les bras, en regardant toujours l'autre ou pas... Chacun de ces choix ouvre des espaces de création. C'est l'artiste qui se donne des contraintes en fonction de l'idée qu'il a envie de traiter alors que ces dernières sont imposées par le code ou le règlement en sport. Il est essentiel de ne pas confondre l'activité et l'objet sur lequel elle s'applique. On peut mener une activité artistique sur tous types d'objets et les détourner de leur fonction première pour faire émerger de nouveaux univers. Il est fondamental de clarifier la notion d'activité qui est elle-même étroitement liée à celle d'expérience. Concept malheureusement abandonné dans la deuxième version des programmes.

## Comment aider les enseignants à ne pas se laisser piéger par le programme ?

Pour avancer plus sûrement, les professeurs d'EPS pourraient s'inspirer d'une pratique courante dans l'art contemporain : le détournement d'objet. Chacun a pu peut-être voir

ces sculptures réalisées avec un guidon et une selle de vélo de course pour représenter une tête de taureau (« Tête de taureau », sculpture de Pablo Picasso). On peut utiliser le même procédé avec les APSA posées comme des objets à détourner pour faire émerger un autre monde. La mêlée de Rugby par exemple. Imaginons que nous voulions requestionner le rapport puissance/fragilité et en rendre compte, proposons alors sur une musique de Vivaldi de vivre au ralenti la construction, la poussée l'effondrement de la mêlée puis de la poursuivre par des portés contact au sol et puis... et puis chacun invente la suite en musicalisant le mouvement. Je présente ici un exemple contemporain, mais l'on peut envisager la même recherche avec du hip-hop et une technique de Krump. <https://www.operadeparis.fr/3e-scene/battle-de-krump-au-festival-3e-scene-a-la-gaite-lyrique>. Tout dépend du public scolaire. J'invite les enseignants à voir également le travail de Willy Dorner « body in urban spaces » sur YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=DEmSm2Zo92o> très inspirant pour sortir du convenu dans le domaine de l'acroport. Enfin je les invite également à regarder le documentaire « le prof de gym », très accessible sur internet, où l'on suit le professeur d'EPS Yves Lecoz du collège Flora Tristan de Paris dans le 20<sup>e</sup> tout au long d'un cycle de danse singulier, alors qu'il n'est absolument pas spécialiste de l'activité. <https://www.youtube.com/watch?v=9zSIFxDkxcw>.

La danse et le cirque sont d'une grande richesse éducative et culturelle, ces disciplines artistiques ne méritent pas d'être bradées. J'espère qu'un jour ce message sera entendu. Je deviens de plus en plus pessimiste sur ce sujet, mais je sais les enseignants d'EPS suffisamment innovants pour s'emparer de l'espace de liberté laissée par la vacuité de la formule et produire des dispositifs qui nourriront de manière sensible l'épanouissement corporel de leurs élèves.

## Quelles perspectives de formation voyez-vous pour lever ces confusions induites par ce texte ?

Tout le monde a vu un match de football, en revanche il ne va pas de même avec l'art chorégraphique. Si nous voulons que l'EPS sorte d'une danse auto-référencée où les élèves ne s'inspirent que des prestations de leur camarade de classe, il est essentiel que les enseignants se familiarisent avec cet art. Une partie de la

13) Il sera intéressant de voir comment le breakdance, qui intégrera les J.O en 2024 évoluera. A quelles conditions le break acceptera-t-il de se soumettre pour entrer dans le monde du sport sans pour autant perdre son âme ? Enfin d'autres sports vivent comme un non-sens, voire un affront, l'introduction de cette pratique au J.O, car ils n'y reconnaissent pas les éléments constitutifs d'une pratique sportive.

14) Qui ne signifie pas ici mettre de la musique sur le mouvement, mais utiliser les propriétés du corps (tension/relâchement...) comme un instrument en jouant sur les accents les suspensions, les immobilités, les relâchements, les tensions. C'est une composante centrale de la danse qui permet de passer de la sollicitation de la fonction expressive à la réalisation d'un geste dansé. Or, bien souvent, cette bascule didactique n'est jamais opérée.

formation doit porter sur l'accès aux œuvres et au spectacle vivant, car voir un spectacle de danse est tout aussi utile que de voir un match de hand quand on veut donner du sens à cet enseignement. Par ailleurs une pratique est nécessaire, pour traverser, vivre des expériences multiples où les sensations, le jeu avec le mouvement sont mobilisés en dehors de toute approche didactique. Il faut toucher du doigt l'acte de création fut-il modeste et exercer sa sensibilité.

Enfin vivre en acte des dispositifs didactiques portant sur des thèmes et des objets de savoir ciblés concernant en priorité le monde scolaire puis les formaliser. Il est important au travers de ces formations que peu à peu les enseignants différencient « *se mettre en activité artistique et produire dans une pratique un objet artistique* ». Ce qui doit être didactisé c'est l'activité pas seulement la pratique. Il est essentiel de changer les représentations, de sortir des confu-

sions entre par exemple la notion de faits chorégraphiques et d'arts chorégraphiques. Les faits chorégraphiques peuplent les publicités, les rencontres conviviales, les shows, l'art chorégraphique relève en revanche d'une démarche qui questionne un rapport sensible au monde et nécessite une mise en activité singulière. Il y a encore du travail...

\* Nous faisons allusion ici au chemin parcouru ensemble depuis les années 80-90 : ses interventions successives dans les stages d'été de BEG-Meil et aux articles qu'il avait pu nous confier dans le même temps.

Ses conférences et actions nombreuses sont à retrouver sur notre site ainsi que ses derniers articles dans les Cahiers du Cedreps... L'ensemble des participant(e)s et auditeurs-auditrices qui souhaiteraient témoigner de la richesse de ces rencontres et formations seront les bienvenus pour une future page spéciale notre site...

La colère sous-jacente de beaucoup d'entre nous doit pouvoir s'exprimer ici autant que sur les réseaux sociaux !

Mireille Avisse  
Présidente Honoraire et... compagne de route

## Ph#bies360 : la vidéo 360° et la réalité virtuelle pour lutter contre les phobies en natation et en escalade

**Tous les enseignants d'EPS sont confrontés à une véritable problématique professionnelle lors de séquences de natation et d'escalade lorsqu'ils rencontrent des élèves phobiques (respectivement peur de l'enfouissement et du vide). Et malgré toute leur expertise, les dispositifs mis en place et/ou les remédiations entreprises (Accompagnement Personnalisé, multiples projets), les pas en avant restent mesurés, voire inexistantes. Cette fatalité, communément admise par ces élèves et leurs familles, ne trouve pas de véritable réponse chez les équipes pédagogiques EPS.**

C'est le constat réalisé par l'équipe du collège P. PICASSO de Vallauris (Académie de Nice), établissement singulier (REP mais aussi véritable collège d'« application » et d'innovation). Deux enseignants de cet établissement, formateurs et membres de groupes ressources académiques (savoir-nager et numérique), ont eu l'idée de combiner leurs réflexions afin de tenter une innovation pédagogique en transposant dans le champ scolaire des pistes validées notamment dans l'aérodromophobie (peur de l'avion) ou en psychiatrie (thérapies par réalité virtuelle). Cette équipe entreprend donc d'utiliser la vidéo 360° priori-

tairement, et de s'appuyer sur la réalité virtuelle (RV), pour « casser » ces phobies et réenclencher le processus d'apprentissage de ces élèves. Il a, parallèlement, été décidé d'investir les champs de la recherche action et de l'expérimentation. Ce projet sera aussi le support d'une recherche avec le supérieur, à savoir l'UFR STAPS de Clermont Auvergne, via le laboratoire Acté. Il fera l'objet d'une présentation dès l'analyse des premiers résultats.

**Retrouvez dès à présent l'article long de référence, sur le site de l'AE-EPS, en vous rendant sur le sommaire de ce numéro de la revue.**



Documents complémentaires sur le site.

FAYAUBOST Régis Agrégé, PFA, Groupe EPIC AE-EPS, Groupe Ressource Savoir-nager et Clg, Ac Nice

MAIRE Sébastien Agrégé, Formateur ESPE ET SKEMA BS, Groupe Ressource Numérique, Ac Nice

ROCHE Lionel Professeur d'EPS, Docteur en STAPS, Laboratoire Acté, Université Clermont Auvergne, Ac Clermont

Mots clés : Lycéens - Pratique physique - Rapport à l'EPS - Motif d'agir

**Anthony VAN DE KERKHOVE**, professeur agrégé d'EPS (lycée Duhamel du Monceau, Pithiviers), membre du GRA Orléans-Tours  
[anthony.van-de-kerkhove@ac-orleans-tours.fr](mailto:anthony.van-de-kerkhove@ac-orleans-tours.fr)

# Le rapport à l'EPS et à la pratique physique des élèves de lycée en 2018

## *L'exemple d'Orléans-Tours à travers une enquête académique*

A la rentrée 2017, une expérimentation a été impulsée dans l'Académie Orléans-Tours afin de réfléchir sur l'EPS du lycée de demain. Pour la conduire, un groupe ressource académique (GRA) composé de professeurs d'EPS issus de six lycées répartis sur l'ensemble des départements a été constitué.

L'objectif de cette expérimentation est de questionner et de tester de nouvelles formes d'EPS au lycée sur le niveau de la classe de seconde, en entrant par les motifs d'agir. La mise en œuvre de l'expérimentation est en cours pour l'année 2018-2019 et les résultats de l'expérimentation feront l'objet d'une synthèse au mois de juin.

Le point de départ évident pour le GRA a été de mener une enquête, auprès des élèves de lycée sur leur rapport à l'EPS et aux pratiques sportives afin de mieux cerner leurs motifs d'agir.

Les résultats de cette enquête présentés dans cet article ont nécessité un important travail de collecte et de traitement des données. Nous remercions vivement les enseignants qui se sont engagés avec enthousiasme dans ce projet.

L'inspection pédagogique régionale de l'académie Orléans-Tours

## ■ Propos liminaire

Avant toute chose, il est important de préciser que l'enquête présentée dans cet article est un travail purement pédagogique, réalisé par des enseignants avec leurs élèves. Il ne s'agit donc pas de l'envisager dans une perspective

scientifique, mais bien comme un questionnement professionnel. Celui-ci vise à mieux connaître les élèves, à identifier des tensions entre leurs attentes et les propositions pédagogiques actuelles, entre les représentations que

nous avons d'eux et ce qu'ils sont ou pensent en réalité, à confirmer ou à infirmer certains ressentis que partagent parfois les professionnels sur le terrain.

## ■ Contexte et genèse de cette enquête

Dès 2017, dans la perspective annoncée de l'écriture de futurs programmes lycées, la profession a été engagée dans un processus de réflexion. Cette dynamique a pu s'inscrire dans la continuité des nouveaux programmes du collège mais aussi dans le cadre de la réforme du baccalauréat et du lycée. Elle s'est également organisée sur la base de constats partagés ou de rapports officiels, tels que le rapport Juanico - Deguilhem (Rapport « *en faveur de la promotion de l'activité physique pour tous tout au long de la vie* », 2015). Le décrochage constaté de la pratique physique après l'âge du lycée, le taux d'inaptitude ou encore

la désaffection des élèves pour certains types de pratique au profit de nouvelles, sont par exemple des points qui interrogent notre discipline. A quels élèves s'adresse-t-on ? Comment faire d'eux de futurs pratiquants ? Quelles seront les formes de pratique à venir et donc à quoi l'EPS doit-elle les préparer ? Quelles activités, et au-delà quels modes de traitement de celles-ci, peuvent sembler les plus appropriés ?

C'est dans ce contexte que le GRA a été missionné par l'inspection académique régionale. Il s'agissait pour ce groupe de répondre aux

questions évoquées précédemment en construisant et en expérimentant des propositions pédagogiques nouvelles. Il était notamment question de davantage prendre en compte les motifs d'agir des élèves et de favoriser une pratique physique continuée de leur part. Nous nous sommes rapidement interrogés sur l'évolution des rapports entretenus par nos élèves avec l'EPS et avec les activités physiques qui leur étaient proposées. C'est pourquoi il nous a paru nécessaire d'enquêter auprès d'eux et de nous faire ainsi une idée plus précise de ce qui pouvait les dissuader ou les engager dans la pratique physique.

## ■ Organisation et format de cette enquête

Pour mener ce travail, un questionnaire a été élaboré.

Il a été organisé de façon à différencier quatre groupes en croisant le sexe et l'adhésion ou non à une structure



sportive (club ou AS). Les questions abordées traitaient de différentes thématiques et notamment de leur opinion sur l'EPS, sur les APSA, de leurs motivations à pratiquer, de leur

poursuite de pratique hors EPS, de leur opinion vis-à-vis de la CA 5 puisqu'elle présente déjà une prise en compte spécifique des motifs d'agir des élèves.

Le questionnaire a été renseigné par 722 élèves issus de 6 lycées différents en février/mars 2018. Les données ont été traitées



localement par 8 enseignants puis centralisées (références et coordonnées disponibles avec

les résultats de l'enquête). Il n'y a eu ni intervention de statisticien, ni recours à des logiciels de croisement de données. Il y a simplement eu établissement de données statistiques afin d'identifier des tendances

fortes ou au contraire de grandes variabilités des réponses. A la suite de cela, un groupe restreint<sup>1</sup> issu du GRA a analysé ces données en tentant d'en dégager les éléments les plus saillants mais aussi en se risquant à des interprétations possibles.

## Principaux enseignements : tendances et analyses

### L'EPS plutôt plébiscitée d'une manière générale

#### 72% des élèves expriment une opinion positive de l'EPS

Ce chiffre nous apparaît comme très satisfaisant. Il indique que l'enseignement proposé tend plutôt à installer un rapport favorable entre les élèves et la pratique physique et qu'il n'y a pas lieu de tout changer.

Toutefois, parmi les élèves n'étant licenciés ni à l'AS ni en club, ce taux baisse à 62%. Notre réflexion doit donc porter prioritairement sur ces 38% d'élèves qui ont, soit une opinion défavorable (12%), soit restent sans avis sur l'EPS (26%).

### Les APSA

#### Activités les plus appréciées des élèves : le 4<sup>ème</sup> champ d'apprentissage réunit 60% des suffrages

Les sports collectifs et les sports de raquettes regroupent à eux seuls 60% des élèves. Une différence est à noter : si très peu d'élèves déclarent ne pas apprécier les sports de raquette

(3% au total), les détracteurs des sports collectifs sont plus nombreux (12%). D'ailleurs, pour les filles (licenciées ou non), les sports collectifs sont dans le trio de tête des APSA les moins appréciées.

#### Le 3<sup>ème</sup> champ d'apprentissage fortement déprécié et fortement genré

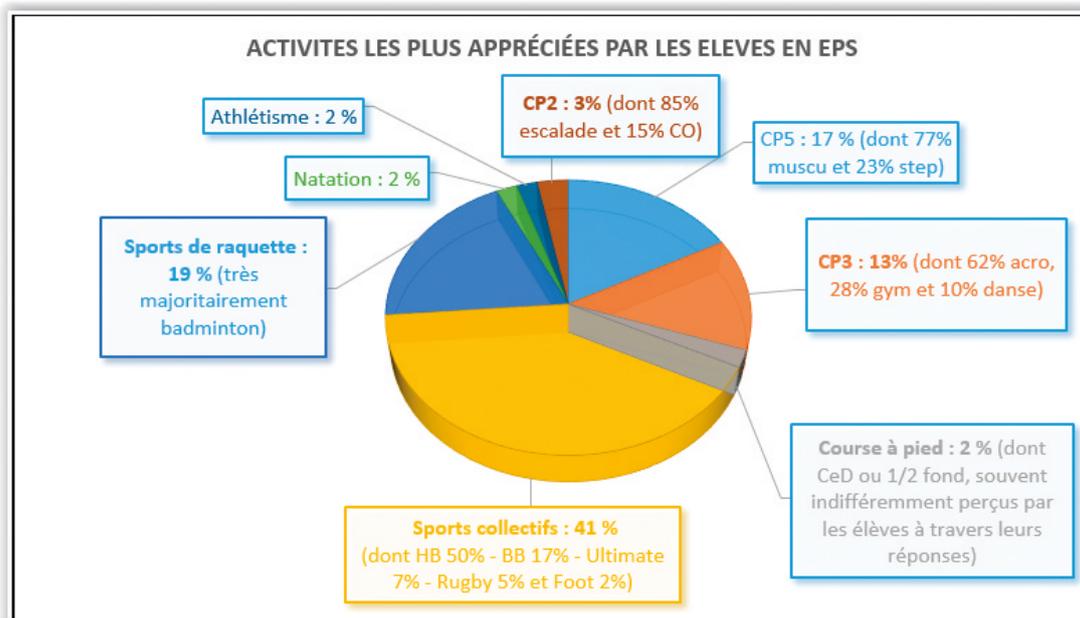
Globalement, ce sont 13% des élèves qui les apprécient pour 34% qui ne les apprécient pas, c'est-à-dire un tiers des élèves ! Parmi ceux qui déclarent aimer une activité du champ n°3, 95% sont des filles. A l'inverse, 78% des garçons disent ne pas apprécier une APSA de ce champ. Cela interroge nos choix en matière de programmation et de gestion de la mixité. Mais cela doit aussi et surtout interroger notre profession quant au mode de traitement de ces APSA. Et cela est d'autant plus crucial à l'heure où les nouveaux programmes rendent obligatoire l'engagement des élèves dans un « processus de création artistique » pour tous les élèves de 2<sup>de</sup> GT (BO spécial n°1 du 22 janvier 2019).

#### Athlétisme, course à pieds et natation sont peu appréciées

Ces activités sont à la fois très peu citées comme APSA appréciées et souvent citées comme dépréciées. Chacune d'elles ne sont appréciées que par

2% des élèves. Elles sont dépréciées par 17% d'entre eux pour la course à pied et 9% pour la natation. Mais ce taux pour la natation est artificiellement réduit du fait d'une faible programmation dans la plupart des lycées concernés par l'enquête. Lorsque l'activité est programmée de façon systématique pour tous les élèves, ce taux atteint 24%. De plus, parmi les APSA que les élèves demandent à déprogrammer à l'occasion des remarques libres en fin de questionnaire, la natation figure au premier rang, citée dans 57% des cas.

On peut se demander ce qui pose problème aux élèves : sont-ce les barèmes, parfois jugés trop difficiles, ou le principe même de mise en compétition ? Est-ce plutôt l'inconfort de pratique qu'on trouve parfois cité (le froid, se montrer en maillot de bain, etc.) ? Est-ce l'effort physique à consentir qui rebute ? Une réflexion est probablement à mener sur ces questions. Quel rapport à l'effort et quelles capacités des élèves à se confronter à des difficultés physiques particulières, à des inconforts pour dépasser leurs limites ? La question de la comparaison sociale et des barèmes tels qu'ils existent aujourd'hui se pose également car cela ne fait pas sens pour une part importante d'entre eux.



1) Composition du groupe : Frédéric Broussaud, Alain Clémendot, Sylvain Pourriot et Anthony Van de Kerkhove.

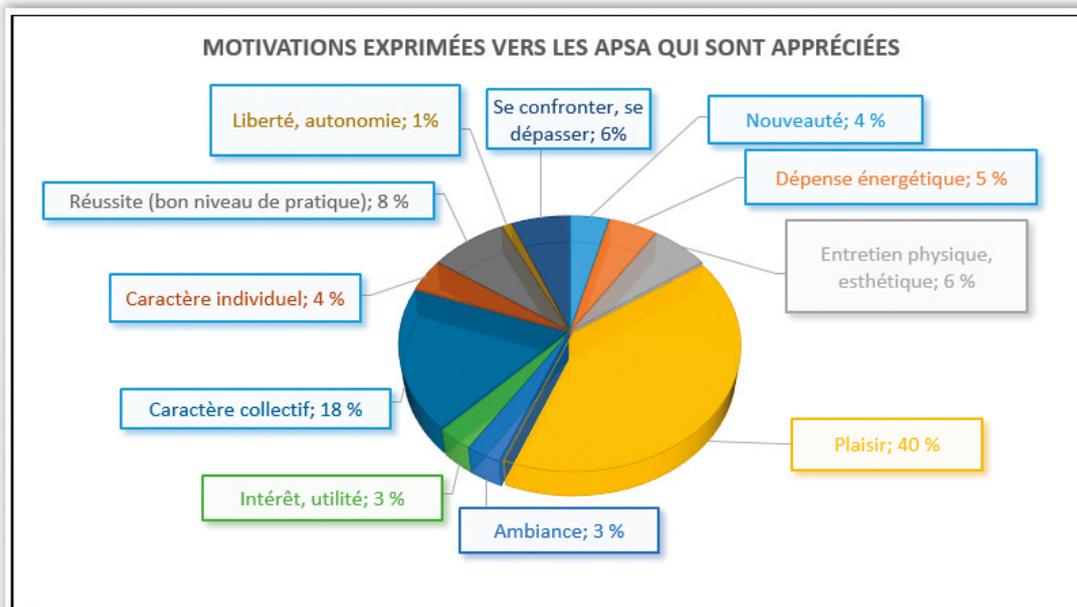
## Le plaisir comme 1<sup>er</sup> élément de justification dans l'appréciation d'une APSA (40 % des élèves)

Même si elle recouvre des aspirations ou des ressentis divers, la notion de « plaisir » apparaît

comme le premier facteur motivationnel. Réciproquement, plus de la moitié des élèves (53 %) expliquent ne pas apprécier telle ou telle activité par déplaisir ou inconfort de pratique.

En comparaison, seuls 9 % des élèves mettent en

avant des logiques utilitaires pour expliquer leur choix d'activité préférée. Ces résultats confirment, avec nos élèves, le lien que Claire Perrin a mis en avant dès 1993 entre pratique physique et plaisir<sup>2</sup>.



## EPS et pratique extra-scolaire

### 70 % des lycéens considèrent avoir une pratique physique extra-scolaire

Que ce soit à l'AS, en club ou librement, ce sont au total 70 % des élèves qui déclarent avoir une pratique physique en dehors de l'EPS : 41 % d'entre eux pratiquent dans un cadre associatif et sont licenciés tandis que 29 % pratiquent hors encadrement.

### D'où le constat d'une répartition des lycéens selon trois profils approximativement répartis en trois tiers :

- un tiers de licenciés (41 %)
- un tiers de pratiquants libres (29 %)
- un tiers de non pratiquants (30 %)

Sur la base de ce questionnaire, il n'est pas possible d'établir la réalité de ce que recouvrent les pratiques libres. Celles-ci sont probablement très disparates et il serait intéressant de creuser la question : peut-être découvrirait-on que pour certains élèves une activité mêmes très anecdotique est assimilée à une pratique physique ; peut-être découvrirait-on aussi des pratiques physiques très intéressantes et éloignées de celles qui sont actuellement proposées par les enseignants.

### 43 % des élèves déclarent avoir déjà prolongé une expérience vécue en EPS par une « pratique physique continuée » hors de l'école

Ce chiffre paraît assez encourageant, d'autant plus qu'un nombre significatif d'élèves ayant répondu « non » l'ont fait parce qu'ils étaient déjà engagés dans des pratiques physiques extra-scolaires. Une fois de plus, cette petite moitié d'élèves ayant continué une pratique hors EPS nous renvoie probablement à des réalités très diverses. Il serait surtout intéressant de savoir pour combien d'entre eux cette pratique a pu s'inscrire dans la durée. Notons par ailleurs que la musculation semble être, de loin, l'activité qui bénéficie le plus de ce prolongement puisqu'elle représente 24 % des élèves ayant déclaré une pratique continuée. Mais est-ce très ponctuellement, le temps du cycle, au-delà ? De nombreuses explications peuvent justifier cette place particulière de la musculation : à la fois appréciée de nombreux élèves et facile à pratiquer (chez soi, en parcours urbain, ou dans des salles de plus en plus nombreuses). De plus, compte tenu de la démarche d'enseignement en CA 5, la musculation offre un enseignement ouvert à de nombreux motifs d'agir.

### Poursuite de la pratique physique en post-bac : 74 % des lycéens pensent continuer

Ce résultat semble contradictoire avec l'idée couramment admise selon laquelle le passage vers le post-bac s'accompagne pour beaucoup de l'arrêt de la pratique physique. Cela peut être interprété de différentes façons. Soit on sous-estime la réalité des pratiques physiques étudiantes et certains pratiquants échappent aux statistiques. Soit, malgré leurs intentions, des contraintes matérielles et organisationnelles s'imposent à eux les empêchant de poursuivre une pratique physique.

### Des problématiques récurrentes d'organisation du temps et du transport pour 60 % des jeunes qui ne peuvent pas pratiquer

Pour 36 % des lycéens, le 1<sup>er</sup> motif de non fréquentation de l'AS est une difficulté de créneau horaire. 26 % évoquent des difficultés de transport. L'absence de pratique extra-scolaire, plutôt que liée à des problèmes de motivation, semble donc surtout être la conséquence de difficultés organisationnelles et matérielles puisque c'est la cause invoquée dans 60 % des cas (environ 40 % sont confrontés à des problématiques de temps et environ 20 % à des problématiques de transport). Nous retrouvons les mêmes chiffres lorsque les élèves anticipent sur un arrêt présumé de leur pratique physique après le lycée : 47 % d'entre eux pensent qu'ils seront confrontés à un manque de temps et 20 % envisagent des difficultés de transport.

2) « Analyse des relations entre le rapport aux APS et les conceptions de la santé ». STAPS, 31, 21-30.

## Motifs d'agir des élèves

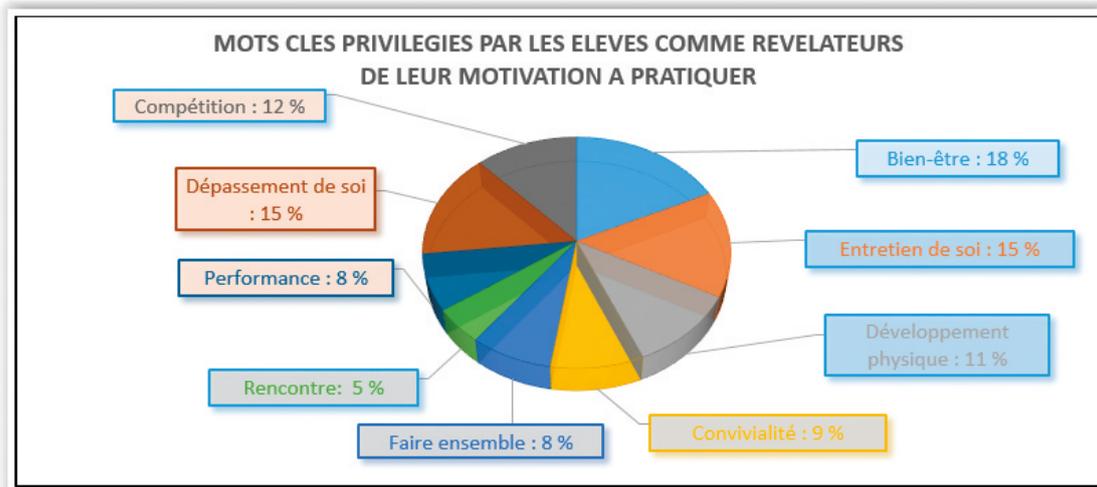
### Hiérarchisation des différents types de motif d'agir des élèves :

- recherche d'effets sur soi (42%)
- recherche de défi sportif (38%)
- recherche d'agir ensemble (20%)

Lorsqu'on demande leur motivation première d'engagement dans la pratique physique, les lycéens sont d'abord et avant tout à la recherche d'effets sur eux-mêmes (« bien-être » - « développement physique » - « entretien de soi ») à 42%. Ils sont ensuite 38% à privilégier la dimension sportive (« dépassement de soi » - « performance » - « compétition »). Et enfin, ils sont 20% à placer en tête de leur motivation la dimension sociale (« convivialité » - « faire

ensemble » - « rencontre »)<sup>3</sup>.

Notons que quels que soient les publics, l'« agir ensemble » est en queue de peloton. La recherche d'effet sur soi est le motif d'agir en tête pour tous les groupes sauf pour le groupe « garçons » et le groupe « licenciés » pour lesquels c'est la recherche de défi sportif qui passe devant (pour 49% chez les garçons et 44% chez les licenciés, tandis que la recherche d'effets sur soi baisse respectivement à 35% et 38%).



### Le rapport à soi qui semble supplanter le rapport à l'autre

Si l'on observe les motifs d'agir, nous constatons que les quatre premiers - qui représentent près de 60% des réponses - renvoient à des pratiques orientées vers un rapport à soi (« bien-être », « entretien de soi », « dépassement de soi » et « développement de soi »). Tout ce qui peut renvoyer à l'autre, que ce soit dans la confrontation (compétition et performance) ou dans la coopération, se trouve relégué en second plan. Cela peut sembler logique au regard des évolutions sociétales actuelles, relativement tournées vers l'individualisme, et ne manquera pas d'interroger les éducateurs que nous sommes.

### Le « bien-être » comme 1<sup>er</sup> motif d'agir pour 18% des élèves

Le bien-être est en tête des motifs d'agir, et ce quels que soient les groupes : 19% des filles pour 17% des garçons, 17% des licencié.e.s pour 19% des non licencié.e.s. Si le bien-être est donc clairement la première source de motivation de nos élèves, il reste à définir ce que recouvre réellement cette notion pour eux : est-ce un bien-être immédiat lié à un confort de pratique ou un bien-être plus différé, qui serait construit et découlerait de la pratique ? Peut-être s'agit-il des deux à la fois ? Dans tous les cas, cet aspect est certainement à investiguer.

## Les élèves et la CA 5

Le fait d'avoir à identifier des motifs d'agir personnels afin d'opter pour un type d'enchaînement adapté à soi n'apparaît pas comme une difficulté : seuls 20% des élèves estiment ce choix difficile. Toutefois, nous pouvons nous demander si cette difficulté est la même quelle que soit l'APSA. Des remontées de terrain peuvent laisser penser que des différences existeraient et que, par exemple, ce choix serait plus complexe en musculation qu'en course en durée. Ce résultat est également à relativiser : facilité de choix ne signifie pas choix réfléchi et fondé sur une vraie réflexion. Sont par exemple à l'œuvre des logiques de choix d'ordre affinitaire ou de confort qui ne correspondent pas à ce qui est attendu de l'élève dans le cadre du « savoir s'entraîner ». La construction de ce choix est un enjeu d'autant plus important du fait de la nouvelle finalité disciplinaire mettant en avant la capacité de choix et d'engagement de l'élève (programmes 2019).

### Un enseignement qui encourage plutôt à poursuivre hors de l'EPS (78%)

L'autonomie qui est donnée à l'élève en CA 5 serait apparemment plutôt de nature à inciter à la poursuite d'une pratique dans un ailleurs et un après (pour 78% des élèves interrogés). Ce résultat est corroboré par le fait que la musculation arrive en tête des APSA faisant l'objet d'une pratique continuée (comme vu précédemment).

### Un mode d'évaluation plutôt juste (83%) et motivant (51% contre 8%)

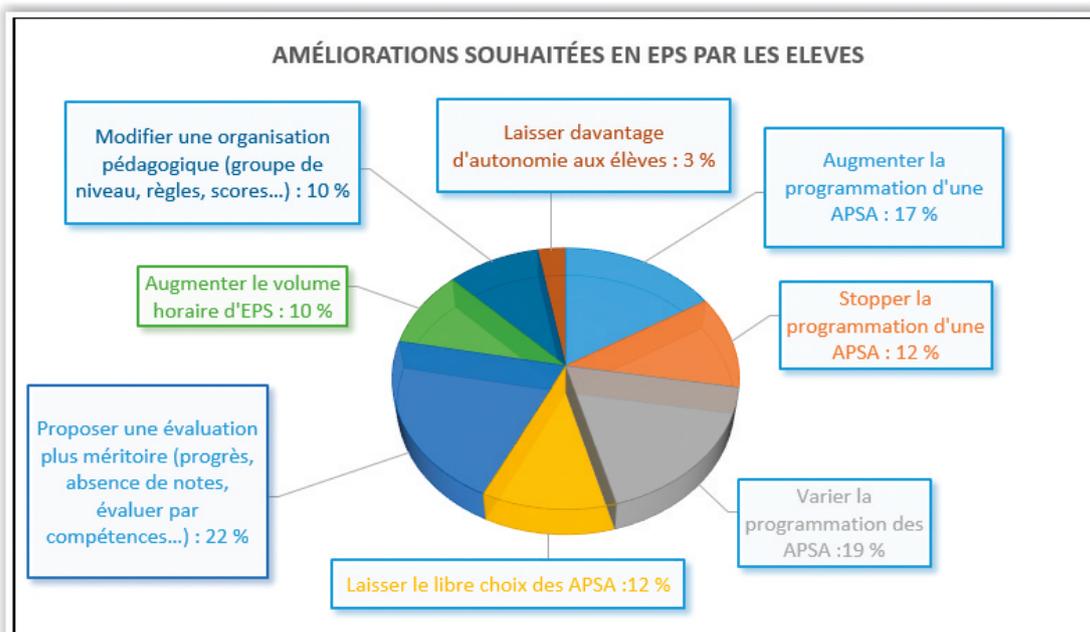
Pour une très grande majorité des élèves, être évalué sans recourir à un barème et en s'appuyant sur les capacités propres de chacun est juste. Chose surprenante, ce chiffre est d'ailleurs légèrement plus important parmi la population d'élèves licenciés sportifs : ils sont 85% à trouver cela juste. La logique d'enseignement du « savoir s'entraîner », même si elle ne s'inscrit pas dans une logique sportive compétitive historiquement ancrée, semble donc très largement acceptée.

## Remarques libres des élèves

Le premier constat à faire est que 60% des remarques libres des élèves concernent les APSA : ces dernières semblent donc être la première des préoccupations des élèves. Programmer davantage telle APSA, stopper telle autre, varier davantage, laisser davantage le choix... Si les requêtes des élèves sont diversifiées et sans réelles convergences, cela nous apprend qu'au-delà du contenu et des modalités d'enseignement, l'EPS reste avant tout à leurs yeux une affaire d'APSA.

Leur second sujet de préoccupation concerne l'évaluation : l'idée qui revient le plus fréquemment est liée au caractère méritoire de l'évaluation. Les propositions sont hétérogènes : prise en compte des progrès, des difficultés particulières, modalités d'évaluation différentes, etc.

3) La notion de « plaisir » n'apparaît pas ici et cela peut surprendre au regard des précédents résultats. En fait, la terminologie proposée a été définie en amont, lors de la rédaction du questionnaire (cf. question n° 8). Cette catégorisation est plutôt à considérer comme ce qui serait à la source de l'engagement des élèves et donc, pour certains, de leur plaisir à pratiquer.



## Conclusion

Même si le nombre d'élèves concernés est relativement important, cette enquête n'a évidemment pas prétention à une portée générale. Elle permet toutefois de soulever un certain nombre de questions. Des questions que chaque enseignant peut se poser avec ses propres élèves pour mieux les connaître et mieux adapter son enseignement. Des questions que, plus largement, la profession pourrait se poser. L'EPS, qui vient d'être dotée de nouveaux programmes, évolue en effet sans cesse. Ce mouvement s'effectue sur la base d'orientations politiques, il doit aussi se faire sur la base de constats et de remontées émanant du terrain qui permettent d'enrichir et d'éclairer les réflexions sur l'enseignement de notre discipline.

En l'occurrence, nous intéressant au rapport que les élèves entretiennent avec l'EPS et la pratique physique, nous avons pu identifier un certain nombre de points pouvant donner lieu à interrogation. En voici résumés quelques-uns :

- Le constat d'un **très fort goût des élèves pour les sports collectifs et dans le même temps la prépondérance de motifs d'agir centrés sur soi** et sur le bien-être. Cela interroge la dimension sociale dans l'activité physique de nos élèves et en particulier au regard du fait que celle-ci ne soit le premier motif de pratique que pour 20 % des élèves interrogés. Allons-nous vraiment vers des formes de pratiques de plus en plus individuelles, voire individualistes ? Si oui, comment répondre à ce phénomène ? Doit-on fermer la porte à toute dimension « narcissique » ou plutôt chercher à la concilier à la dimension collective ?
- Observant l'**importance du plaisir pour l'engagement des élèves dans la pratique**

**physique**, nous sommes amenés à nous demander quelles formes celui-ci peut et doit prendre en EPS. Le groupe plaisir de l'AEPS, qui s'interroge depuis longtemps sur cette question, propose de nombreux éléments de réflexion en la matière (nous renvoyons en particulier le lecteur à dernier ouvrage du groupe, *Plaisir et processus éducatifs en EPS* (2014), partie 1 « Une pédagogie de la mobilisation- Fondements »).

- Le fait que **l'EPS semble largement plébiscité par les élèves** alors que l'on constate toujours des taux nationaux d'inaptitude qui restent significatifs. Plus de 5 % des élèves en lycées professionnels et près de 3 % en lycées GT sont déclarés « *inapte total* » l'année du bac (Rapport CNE 2016). On sait par ailleurs que les inaptitudes ponctuelles (pour un cycle complet par exemple) sont très fréquentes : on peut d'ailleurs regretter le fait que la CNE ne communique pas ces chiffres dont l'évolution serait un indicateur intéressant à étudier.
- **Le décalage observé entre ce que déclarent les élèves quant à leur pratique (70 % se déclarent pratiquant) et le constat d'une sédentarité accrue de la population.** L'euro-baromètre sur le sport et la pratique physique observe une sédentarité croissante (39 % en 2009, 42 % en 2014). Ce paradoxe s'explique apparemment par un écart entre les représentations des jeunes, ce qu'ils jugent être une pratique significative, et les critères retenus par l'OMS. L'ONAPS (Observatoire national de l'activité physique et de la sédentarité) pointe aussi cet écart en situant à 71 % le taux de 15/17 ans déclarant une pratique physique,

quand seulement 5 à 9 % des enfants respecteraient les recommandations de l'OMS<sup>4</sup>.

- **La question sensible de l'évaluation et en particulier des barèmes** qui renvoient pour les élèves à des problématiques de méritocratie et de justice. Un certain nombre de leurs retours expriment en effet l'idée que les progrès réalisés ne sont pas suffisamment pris en compte. Cela interroge notamment notre définition de la performance. Cette définition fait depuis longtemps débat en EPS. Encore récemment, le projet de programme lycée (tel que voté par le CSP le 23 octobre 2018 puis soumis à consultation nationale) proposait pour les APSA du 1er champ des attendus de fin de lycée avec performance auto-référée, comme expression pour l'élève de « *sa meilleure performance* ». Finalement, les programmes définitifs (BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019) reviennent sur ce point et suppriment toute notion de performance auto-référée. Quelle définition de la performance ? Qu'est-il souhaitable et qu'est-il juste d'évaluer en EPS ? Voici donc des questions pour lesquelles il serait intéressant d'entendre plus précisément ce que les élèves ont à dire.
- **La capacité de l'EPS à générer des pratiques physiques que les élèves poursuivent au-delà du cours**, dans un ailleurs et un après EPS, est un sujet fondamental pour notre discipline. Nous avons pu observer que cette dynamique existe : près de la moitié des élèves déclarant avoir déjà prolongé leur vécu scolaire. Mais que vaut ce chiffre ? Est-il satisfaisant et comment le faire progresser ?

4) Chiffres clés communiqués sur le site de l'ONAPS en janvier 2019 : [www.onaps.fr](http://www.onaps.fr)

## Limites et perspectives

Compte tenu du nombre de questions qu'elle pose – plutôt que de réponses apportées –, cette enquête nous semble clairement devoir être prolongée. Tout d'abord, il s'agirait d'élargir l'origine géographique de la population interrogée puisque cette enquête est restée ciblée sur une seule académie. Au regard des problématiques soulevées, les questions pourraient être affinées et parfois plus ouvertes. Enfin, un traitement plus poussé, mené par une équipe plus large et plus spécialisée, pourrait permettre de croiser les données en recoupant les réponses. Cela permettrait par exemple d'identifier plus précisément les profils et les parcours d'élèves qui favorisent le meilleur réinvestissement de leur pratique hors EPS. Quoi qu'il en soit, ce modeste

travail donne un premier accès à ce que pensent les élèves. Or, ces derniers ne sont qu'assez rarement entendus, du moins pas au-delà de leur propre enseignant, dans le cercle fermé de la classe.

L'objectif à poursuivre n'est bien sûr pas de verser dans une approche démagogique qui consisterait à déduire des réponses des élèves l'EPS que nous devons proposer. La première entrée en matière de pédagogie reste celle des finalités visées et des besoins qui sont perçus pour nos élèves. Mais les besoins des élèves ne sont pas à opposer à leurs aspirations. Et toute tentative de prise en compte de leurs sources de motivation ne doit pas être taxée de démagogie.

L'enjeu n'est-il pas plutôt pour l'enseignant de concilier les deux, de les faire se rejoindre. A la fois, de faire évoluer les représentations des élèves, leur connaissance d'eux-mêmes, et donc leurs désirs. Et à la fois faire évoluer les propositions pédagogiques en tenant compte de leurs aspirations. Toute discipline gagne à en effet à mieux comprendre les rapports que les élèves entretiennent avec son enseignement. Et cela est d'autant plus vrai pour l'EPS qui ambitionne de faire de chaque élève un futur pratiquant et donc de l'engager dans une pratique personnelle et continuée. Cette visée n'implique-t-elle pas de s'interroger sur les rapports les plus intimes que peut entretenir avec la pratique physique une jeunesse qui ne cesse de changer ?

## Le Rugby et l'AEEPS Une longue et amicale coopération

 Documents complémentaires sur le site.

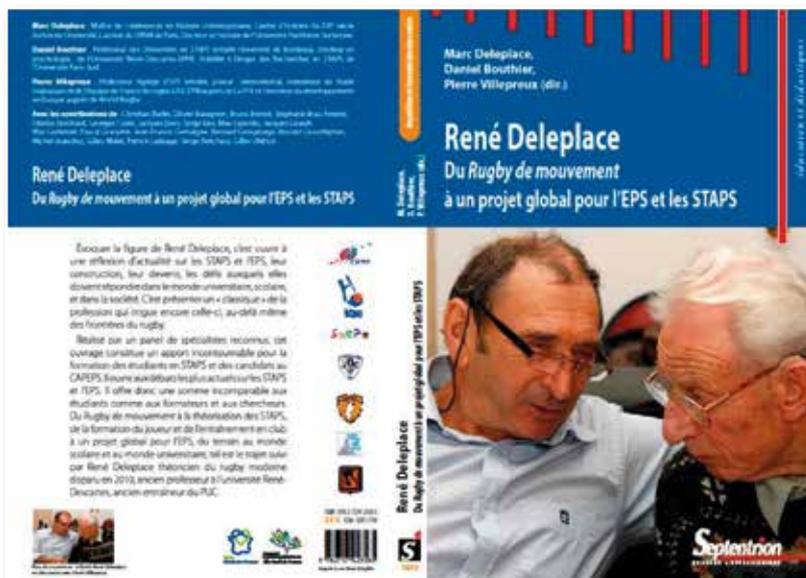
Née dans le Nord dans les années 50 avec les animations organisées à Arras par Gaston Tousart, avec l'Amicale de Lille et avec, déjà, la présence de René Deleplace...

A l'occasion de la parution qu'ils ont coordonnée et partant de loin mais avec précision, Pierre Villepreux et Daniel Bouthier nous font l'amitié de mettre en perspective les racines d'une réflexion en profondeur sur les conditions de construction et d'évolution des sports collectifs.

Ce livre en hommage à René Deleplace doit se comprendre à deux niveaux, celui de l'homme, pour ses convictions, son sens du partage et de l'amitié, et celui du chercheur dans des domaines qui ont dépassé très largement le cadre du rugby.

Précurseur d'une conception d'enseignement du rugby qui s'est traduite par des ouvrages qui sont devenus des références pour les étudiants et enseignants en EPS, pour les éducateurs et entraîneurs de tous niveaux, René avait, avant tout le monde, bien compris toute l'importance et tout l'intérêt des aspects tactiques dans la formation du joueur de rugby. Visionnaire, de l'enseignement de cette activité, du comment alimenter et conduire cette formation du débutant jusqu'au plus haut niveau.

Dans ce livre, l'objectif des plus fidèles disciples de René Deleplace a bien été de faire vivre l'ensemble de sa pensée et ses apports en termes de modélisation théorique des activités physiques en l'étendant à l'ensemble des sports collectifs. La voie ouverte à une didactique centrée sur la notion « de jeu total » y prend toute sa dimension et met en avant sa richesse quelque soit le sport-collectif considéré.



Les nombreuses et pertinentes contributions de techniciens et experts reconnus en Rugby, Hand Ball, Basket Ball, concourent à valider et à faire émerger un mode et socle commun de concevoir l'enseignement de leur discipline. La formation du joueur – dans le cadre d'un système des règles spécifiques – vise, in fine, à le doter des compétences utiles pour accéder au plus haut niveau puisque il s'agit bien de construire dans une continuité de formation de manière dialectique « le jeu et les joueurs ».

Ce livre développe également tous les principes méthodologiques et les fondements de la systématique Deleplacienne qui reste plus que jamais au cœur même de l'excellence de formation que tout formateur se doit de rechercher.

Pierre Villepreux

**Mots clés :** Pédagogie de la mobilisation - Pédagogie de projet - Expériences marquantes - Amplificateur d'émotions

**Nicolas CHEVAILLER**, Professeur EPS, lycée polyvalent Raphael Elizé. Membre du groupe PLAISIR de l'AE-EPS.

**Lucie MOUGENOT**, MC en sciences de l'éducation, agrégée d'EPS, ESPE d'Amiens. Membre du groupe PLAISIR de l'AE-EPS.

## Faire vivre des expériences marquantes de la maternelle à l'université

L'expérience marquante, véritable catalyseur d'émotions, est un levier important pour réussir à mobiliser les élèves de la maternelle à l'université. Nous tenterons d'accompagner les enseignants dans sa mise en place en identifiant des incontournables afin de faire vivre aux élèves une expérience motrice authentique. Nos propos seront illustrés par de nombreux exemples.

Permettre aux élèves et aux étudiants de progresser en EPS nécessite avant tout de les mobiliser. Dans certains contextes scolaires ou universitaires où les observations empiriques des enseignants permettent d'identifier des signes de démobilité fréquents, cette mobilisation peut être optimisée par le recours à des propositions pédagogiques suscitant un désir d'agir en vue d'un plaisir d'apprendre. Il s'agit ainsi « *d'instaurer le plaisir au cœur du processus éducatif en EPS afin d'améliorer la réalité scolaire* »<sup>1</sup>. Dans

ce cadre, les propositions pédagogiques émanant du groupe PLAISIR de l'AE-EPS s'organisent autour de huit pistes pédagogiques à considérer comme des orientations pour l'enseignant et non comme des principes à respecter à tout prix (Lavie et Gagnaire, 2014). Ces pistes ne sont pas complètement indépendantes les unes des autres et chacune permet à l'enseignant de trouver des solutions reflétant un questionnement spécifique visant à optimiser la mobilisation.

sateur. Ainsi, dans cet article, nous souhaitons nous appuyer sur l'un des leviers proposés par le groupe ressources afin d'illustrer une possibilité (parmi d'autres) pour l'enseignant de s'inscrire dans une pédagogie de la mobilisation.

Il s'agit de la piste n°6 intitulée **faire vivre des expériences marquantes**.

Cette piste renvoie au besoin de vivre des expériences qui nous touchent affectivement, et qui nous procurent un certain plaisir à agir. Il s'agit par exemple de dramatiser le milieu pédagogique, d'utiliser du matériel permettant d'amplifier les émotions ressenties pour faire émerger de nouvelles perspectives de conduites et de réussites. Les propositions qui suivent sont des exemples visant à montrer comment cette piste peut être mise en place aux différentes étapes de la scolarité, en répondant aux caractéristiques des élèves ou étudiants et des contextes. La notion « *d'expérience marquante* » vise à la fois à entretenir la mobilisation par l'expérience vécue et répétée, et à fédérer le groupe classe ; des exemples concrets allant du cycle 1 à l'université seront présentés.

L'expérience marquante est vue ici comme un fait extraordinaire pour l'élève, qui rompt ainsi avec les expériences habituelles, qui au final se banalisent. De fait, elle est nécessairement adaptée aux élèves.

### Les 8 pistes pédagogiques

- Tisser des relations humaines bienveillantes et émancipatrices
- Favoriser une réussite quasi immédiate pour entretenir un espoir de réussite.
- Ajuster l'enjeu du jeu au niveau des élèves.
- Aborder l'activité en prenant en compte les préoccupations des élèves.
- Valoriser aussi bien l'autodétermination que l'interdépendance positive.
- Faire vivre des expériences marquantes.
- Proposer des contenus en phase avec le niveau d'adaptation de l'élève.
- Permettre à l'élève de repérer et capitaliser ses progrès.

Ainsi, l'enseignant, quel que soit le niveau d'enseignement, peut choisir de s'appuyer sur une ou plusieurs pistes afin de mobiliser ses élèves/étudiants, tout en répondant à leurs préoccupations. Elles sont susceptibles d'enclencher une dynamique en suscitant le plaisir d'agir. On parle alors de pédagogie de la mobilisation dans le but de réconcilier au mieux « apprentissage » et « éducation ».

« *Le plaisir est un ressenti positif, pendant ou juste à la fin d'une action, qui résulte d'une combinaison complexe d'affects mis en relation avec l'expérience antérieure et l'histoire du sujet* » (Lavie et Gagnaire, 2014). Permettre aux élèves de ressentir du plaisir par la pratique nécessite la mise en place d'un milieu mobili-

1) (Groupe Plaisir, AG de l'AE-EPS 2014).

## Des expériences marquantes, culturellement ancrées, significatives et adaptées au public

Faire vivre des expériences marquantes aux élèves renvoie à l'idée de théâtraliser le milieu pédagogique pour toucher émotionnellement les élèves afin de soutenir ou de développer leur mobilisation. L'enseignant peut utiliser à cette fin des **artifices amplificateurs** d'émotions et de sensations pour faire émerger de nouvelles perspectives de réussite et de progrès en amplifiant les émotions et en transformant la motricité. L'utilisation du mini-trampoline en gym ou des palmes en natation par exemple, s'inscrit dans cette perspective. Il vise une certaine **rupture avec l'ordinaire** pour que les élèves puissent vivre une « *expérience motrice extraordinaire* ». Pour parvenir à définir les caractéristiques de l'expérience marquante, il est nécessaire de s'intéresser et de répondre aux préoccupations des élèves en proposant une expérience qui leur soit adaptée en termes de motricité, par exemple en baissant le panier de basket pour favoriser les dunks. De même, il paraît fondamental que cette expérience à vivre soit signifiante culturellement

du point de vue du pratiquant. Les caractéristiques de l'expérience doivent s'appuyer sur un ou plusieurs traits de la logique interne de la pratique et permettre aussi de créer une culture propre au groupe classe. Il s'agit de partir de ce que les élèves sont et font, de ce qui les interpelle et non de ce que l'on voudrait qu'ils soient où qu'ils fassent. Il n'est donc pas possible d'appliquer une même recette ou de faire vivre les mêmes expériences à des élèves issus de contextes différents.

Permettre aux élèves de vivre des expériences sensorielles variées et de ressentir des émotions notamment en situation collective est un moyen de développer petit à petit l'entraide entre les élèves. La coordination sociale des émotions favorise un partage d'expérience et donc une culture commune fédératrice (Bruner, 1996). De surcroît, les compétences émotionnelles, qui peuvent se décliner en capacités à discerner les émotions exprimées par chacun en situation collective (Baudrit, 2011), peuvent se développer

lorsque les élèves « *sont impliqués dans des fonctionnements collectifs où des conduites pro sociales comme la solidarité ou le soutien mutuel s'imposent assez logiquement* ». Autrement dit, il s'agira de favoriser les situations collectives nécessitant une certaine attention à l'autre et une interdépendance positive qui repose sur la coopération entre les individus qui composent un groupe de travail en vue d'atteindre un but commun.

Dans les exemples que nous proposons, nous nous appuyons sur un public varié allant de la maternelle (enfants de 4 et 5 ans) à l'université. Nous présenterons une première phase dans le développement des compétences émotionnelles qui consiste à savoir gérer ses propres émotions et les verbaliser en situation psychomotrice, avant de s'intéresser ensuite aux situations socio motrices pour les élèves de lycée et les étudiants, situations qui susciteront de nombreuses interactions motrices et verbales.

## L'expérience marquante comme fil directeur et mode d'entrée

Prenons un premier exemple pour illustrer nos propos : il s'agit ici de privilégier un mode d'entrée particulier dans le module pour répondre aux préoccupations d'une majorité d'élèves.

Lycée professionnel, classe de Seconde - Judo	
<b>Ce qui interpelle les élèves culturellement</b>	Le côté <b>spectaculaire et aérien des projections</b> : l'opposant depuis la position debout.
<b>Ce qui les préoccupe en tant que pratiquants</b>	Réaliser le beau geste, maîtriser la projection, ce qui correspond à l'étape technique de la pédagogie conative de G. Bui-Xuân.
<b>Entrée privilégiée</b>	Les élèves ayant pour la plupart dépassé l'étape émotionnelle, il s'agit de réconcilier certains avec cette pratique en reléguant l'aspect compétition au second plan au profit d'une maîtrise technique.
<b>Expérience marquante choisie</b>	<p>L'enseignant a fait le choix de se centrer uniquement sur le judo debout pour favoriser un temps d'apprentissage suffisant. La démarche d'enseignement est ciblée sur la réalisation d'une projection réussie. La réussite passe par une chute contrôlée de l'adversaire. Notre postulat : Ce n'est pas la technique qui crée le déséquilibre mais les actions préalables de déplacement du partenaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il semble primordial de limiter les incertitudes, au départ, pour faciliter l'engagement et la mobilisation des élèves au regard de leur préoccupation. Les groupements affinitaires et le travail en coopération sont privilégiés dans un premier temps, ce que l'on peut retrouver dans l'exécution d'un kata. Il est possible de projeter son partenaire sur un gros tapis pour mieux appréhender la hauteur de chute sans se crisper par peur de l'impact au sol.</li> <li>• Par la suite, les élèves coopèrent pour que chacun puisse montrer son éventail technique. A tour de rôle, ils font chuter le partenaire, en déplacement, pendant 30 secondes, sans opposition.</li> <li>• Ils s'opposent ensuite pendant 1 minute : le but est de faire sortir l'autre de la surface de combat ou de le faire tomber. Au fur et à mesure des progrès, on valorise « faire tomber » au détriment de « faire sortir » en attribuant plus de points.</li> </ul>

L'expérience marquante est ici représentée par une pratique que l'on va faire vivre aux élèves dès la première séance grâce à des aménagements visant à assurer leur sécurité. La projection est abordée progressivement dans des situations complexes de combat debout comme le jeu du sumo<sup>2</sup>. L'enjeu est de parvenir à mobiliser tous les élèves: de celui qui a peur de la confrontation et du contact à celui qui veut en découdre et qui est interpellé par l'aspect compétitif de la pratique.

L'apprentissage du geste technique les réunit ici. Il donne du sens à leur activité et permet leur mobilisation en répondant au moins en partie à leurs préoccupations. La question de la gestion de l'hétérogénéité est traitée en modifiant, selon les caractéristiques des élèves, la nature du travail en binôme. Le travail en coopération est privilégié au départ, certains peuvent le prolonger et d'autres entrer plus rapidement dans l'opposition. L'expérience marquante est ici un fil conducteur, un mode d'entrée dans la pratique vectrice d'émotions fortes qui, parce qu'elle répond aux préoccupations des élèves et est culturellement représentative, a impliqué une mobilisation, un nombre de répétitions important et une attention prégnante à ce moment-là surtout sur les consignes techniques et de sécurité.



Actions de deux élèves en coopération pour « faire chuter ».

Durant ce module, le mode d'entrée a permis de faire vivre rapidement aux élèves de nouvelles expériences de maîtrise corporelle dans le but de répondre à leurs préoccupations centrées sur le spectaculaire de l'activité: la projection.

## L'expérience marquante comme pratique motrice inédite

Ici, l'expérience marquante prend la forme d'une activité d'établissement proposée spécifiquement pour répondre aux préoccupations des élèves. Il s'agit par exemple de la mise en place de la course hors sentier.

Lycée professionnel, classe de 1 <sup>ère</sup> année de CAP - Course hors sentier	
<b>Ce qui interpelle les élèves culturellement</b>	Ils adhèrent au fait d'évoluer à haute vitesse en terrain varié en se confrontant aux autres. Ils ont l'impression de prendre des risques en franchissant les différents obstacles comme le slalom en descente ou la pente raide.
<b>Ce qui les préoccupe en tant que pratiquants</b>	Aller vite en commettant le moins de fautes possibles. Être ensemble pour certains et se défier pour d'autres.
<b>Enjeu pour l'enseignant</b>	Nous cherchons à réconcilier les élèves avec la course en proposant une activité pour laquelle ils ont assez peu de représentations et qui correspond à leur préoccupation liée au défi ou à la maîtrise. La notion de défi associée à un effort court a suscité un désir de pratiquer renouvelé chez un public essentiellement masculin.
<b>Apprentissages visés</b>	Développer ses ressources motrices (énergétiques et de coordination) pour améliorer significativement sa performance.
<b>Expérience marquante choisie</b>	Un parcours de 150 mètres comprenant quatre sections délimitées est mis en place. Chaque élève essaye, seul ou avec un partenaire, de franchir des obstacles naturels ou artificiels en ayant le moins de pénalités possibles. Chaque zone a des caractéristiques propres qui correspondent à un thème identifié et qui induit des réponses motrices spécifiques (montée raide, descente en slalom, obstacle vertical et franchissement de rivière). L'aménagement particulier du milieu permet la mise en place de trois niveaux de difficulté sur chacune des zones définies préalablement. La correspondance d'une couleur de plot par niveau permet à chacun de se situer et de mesurer ses progrès au fil du module en s'éprouvant.

Parcours hors sentier, avec obstacles



Pour certains élèves, l'envie de battre l'autre prédomine au début du module et est le moteur même de l'action. La réalisation d'un même parcours peut ainsi se faire sous forme de défi interindividuel (en même temps ou contre la montre), ou de course en peloton de coopération pour d'autres, ou encore de course individuelle pour expérimenter puis accélérer. Quels que soient ces mobiles, rapidement, la richesse technique des sections a permis de faire basculer les élèves dans une démarche d'apprentissage afin de progresser ensuite dans le parcours global.

La course d'obstacles, expérience inédite, a ainsi permis dans cet établissement de créer une attraction **par la nouveauté** et d'optimiser la mobilisation des élèves en tenant compte des préoccupations différentes. La singularité de chaque section peut évoluer ce qui permet de surprendre régulièrement les élèves. Par ailleurs, le choix a été fait de privilégier des distances courtes

2) Le jeu du sumo est un duel symétrique qui se déroule en espace délimité (souvent circulaire); il s'agit pour gagner de sortir l'adversaire de l'espace.

mais éprouvantes (2 kilomètres) et une multitude d'obstacles (10, voire plus). Ce type d'épreuve qui revient régulièrement au cours du module favorise une pratique des élèves à court terme

en suscitant des émotions fortes et un plaisir d'agir, mais aussi à moyen terme car le désir de progresser et de ressentir à nouveau les émotions positives entraîne une répétition et un investisse-

ment plus important que dans une pratique plus proche de l'athlétisme.

## L'expérience marquante comme aboutissement d'un projet

Faire vivre des expériences marquantes peut aussi s'envisager dans une démarche de projet. Un ou plusieurs modules peuvent être proposés, interdisciplinaires si possible, afin de préparer un

événement en tant qu'aboutissement du projet. Cette finalité donne tout son sens aux actions et préparations envisagées. L'aboutissement est attendu par les étudiants, il s'agit d'un marqueur

final riche en émotions. Nous vous présenterons ici deux exemples pour illustrer cette démarche.

### 1. Le premier est une expérience marquante vécue par des étudiants en Master MEEF premier degré<sup>3</sup> en danse et poésie. Ces étudiants n'ont quasiment aucun vécu en danse au départ

ESPE, Master MEEF premier degré Projet interdisciplinaire danse et poésie de 20h	
<b>Ce qui interpelle les étudiants culturellement</b>	Les étudiants ont choisi ce projet pour découvrir la pratique de la danse de création et pouvoir ensuite enseigner. Ils ont peu de références culturelles en danse contemporaine et aimeraient savoir comment « inventer » des mouvements. La notion d'inducteur est donc centrale.
<b>Ce qui les préoccupe en tant que pratiquants</b>	Ne pas avoir l'air ridicule, ni se mettre en avant. Ne pas avoir « d'idées de mouvements ». Danser avec les autres (dans le sens être ensemble, à l'unisson).
<b>Enjeu pour l'enseignant</b>	Il s'agit de sensibiliser les étudiants à la démarche de création – et de projet – en danse, tout en les préservant pour qu'ils ne se sentent pas mis en danger affectivement. Les 20h d'enseignement se déroulent sous forme de pratique collective en classe entière, en tant que projet de classe, et aboutissent à un événement marquant : une représentation.
<b>Apprentissages visés</b>	Développer ses ressources motrices, affectives et cognitives. Entrer dans une démarche de création et utiliser des procédés de composition au service du projet. S'inscrire dans une pratique collective : interagir de façon constructive : interactions verbales et motrices.
<b>Expérience marquante choisie</b>	Lors des 20h de formation les étudiants sont sensibilisés à la démarche de création à partir d'inducteurs forts : des poèmes de Guillevic. Différentes démarches leur sont proposées, en sachant que la pratique est toujours collective, à la fois guidée, construite collectivement et permettant à chacun d'agir selon ses propres ressources. La dernière séance du module est consacrée à une représentation devant d'autres groupes d'étudiants et d'enseignants invités : les étudiants devront choisir un poème et construire une chorégraphie de 3 à 4 minutes avec support musical ou fond sonore.

La première séance de ce projet (3 heures) a été décisive afin de mettre les étudiants en confiance. L'enjeu pour l'enseignant a consisté à les valoriser en les accompagnant dans une construction chorégraphique collective en trois heures. Pour cela, différents moyens ont été utilisés pour à la fois optimiser la mobilisation de façon immédiate, créer des effets collectifs pour les spectateurs et obtenir un résultat convainquant à la fin de la séance. Par exemple :

- Cette séance a été consacrée à une construction chorégraphique sur le poème « les fourmis » de Guillevic, ce qui a permis de donner du sens immédiatement aux tâches proposées, et d'entrer dans la pratique par la marche (le fourmillement), action que tous maîtrisent.
- Des premiers effets collectifs sont rapidement créés à partir des trajectoires de chacun et des

propositions faites (au service du poème) pour enrichir les interactions.

- La chorégraphie se réalise en classe entière pour atténuer l'impression d'être « vu » et fédérer le groupe.
- Le premier tableau comporte des entrées et sorties : chacun entre et sort quand il veut, ce qui permet de s'adapter aux ressources affectives de chacun.
- Les étudiants peuvent régulièrement, au cours de la séance, apprécier ces effets très simples d'apparence à mettre en place, car après les phases d'exploration et de recherche en groupe classe pour chaque tableau,

le groupe est coupé en deux pour pouvoir observer la prestation.

- Pour chaque tableau, des intentions précises et traductions en mouvements sont choisies et partagées. Des tâches spécifiques sont proposées parallèlement à la construction chorégraphique pour enrichir et affiner les propositions.

Extrait du poème dansé « les fourmis » de Guillevic



3) Étudiants qui se préparent à devenir professeurs des écoles.

Après avoir vécu différentes démarches de constructions chorégraphiques et exploré divers procédés de composition toujours au service d'un projet, les étudiants ont pu à leur tour choisir un poème et créer leur propre chorégraphie en s'appuyant sur les ressources acquises. L'enseignant a pu les accompagner en les aidant selon les cas à enrichir leurs propositions, à faire des choix, à valoriser leurs propositions.

La mise en place de cet aboutissement en fin de module est une source de motivation certaine qui crée une émulation. L'appui sur des poèmes dès

la première séance a été une aide précieuse pour répondre aux préoccupations des étudiants et faire évoluer leurs représentations : la démarche dans laquelle le sens est premier (et n'arrive pas au bout de plusieurs séances) a permis de leur montrer qu'on « n'invente pas » des mouvements à partir de rien, mais que l'inducteur puis l'intention sont décisifs pour créer. Les démarches vécues, notamment par tableaux dansés, ont permis aussi de répondre aux préoccupations concernant le fait de danser en étant à l'unisson : les étudiants ont appris que cela est possible

et bienvenu à certains moments, mais que cela reste un moyen au service d'une intention et non une finalité en soi. Enfin, les préoccupations liées à la peur du regard des autres se sont rapidement dissipées car l'approche collective (chorégraphie en groupe classe) et la valorisation régulière des productions et des idées se sont révélées rassurantes pour eux.

Dans cet exemple, l'expérience marquante est représentée essentiellement par le passage sur scène, devant un public, tout à la fin du module.

**2. Le deuxième exemple est une expérience marquante vécue par des élèves de terminale CAP en APPN. La finalité est de gravir un sommet dans les Alpes d'une altitude de 2400 mètres.**



*Interactions de coopération lors de l'ascension, et pique-nique au sommet*

<b>Lycée professionnel, terminale CAP Projet interdisciplinaire sur 1 semestre</b>	
<b>Ce qui interpelle les élèves culturellement</b>	Ils associent ce projet à l'émission télévisée « The Island ». Ils l'envisagent comme une aventure hors du commun.
<b>Ce qui les préoccupe en tant que pratiquants</b>	La montagne est un milieu totalement inconnu pour eux, ce qui génèrent chez la plupart d'entre eux des peurs importantes, comme l'angoisse de ne pas y arriver ou parfois celle de se blesser.
<b>Enjeu pour l'enseignant</b>	Il s'agit de les sensibiliser et préparer à évoluer dans un environnement méconnu et de modifier leur rapport aux autres et à eux-mêmes. Pour l'enseignant, il s'agit aussi durant le semestre de montrer à tous qu'ils peuvent réussir ce défi.
<b>Apprentissages visés</b>	Faire acquérir une motricité particulière adaptée au milieu alpin et apprendre à gérer son effort et son alimentation. Reprendre confiance en soi et développer la confiance envers les autres.
<b>Expérience marquante choisie</b>	Le point d'orgue du projet est l'ascension d'un sommet en Haute-Savoie: cette année, nous avons gravi la tête de Boston, située à 2400 mètres d'altitude, au-dessus de Samoëns. Deux nuits en refuge ont été nécessaires. C'est la finalité d'un travail sur un semestre en collaboration avec d'autres disciplines (français, histoire, géographie, PSE et math). Des temps forts ponctuent cette préparation, comme la course d'obstacles ou une randonnée à Fontainebleau (les 25 bosses) d'une durée de 5 heures.

Cette expérience marquante a été relatée en détails dans un article publié dans la revue Enseigner l'EPS en 2017. La modification du rapport à soi et aux autres est notre priorité. Ce public de CAP marqué par une histoire scolaire

bien souvent compliquée ne fait plus confiance aux autres et se juge souvent incompetent, voir « nul », selon les paroles que nous pouvons entendre. En réaction, ils mettent en place des tactiques de contournement comme l'absence, le

refus de travailler ou mettent en avant une image d'élève dissipé qui ne se laisse pas faire. Agir sur les compétences psychosociales c'est les réconcilier avec l'école pour qu'ils prennent du plaisir à venir et à apprendre.

## Amplifier ses émotions pour vivre des expériences marquantes

Les expériences marquantes suscitant des émotions positives peuvent aussi se percevoir comme ponctuelles, qui peuvent se répéter, mais qui ne s'inscrivent pas forcément dans le long terme. Ainsi, il s'agit d'utiliser des dispositifs permettant d'amplifier les émotions, de ressentir davantage de plaisir à agir, ce qui contribuera la

plupart du temps à une mobilisation accrue et à une répétition de l'action. Nous proposons ici deux exemples en toute petite section (TPS) et petite section (PS) de maternelle (enfants de 2 et 3 ans). Ce public est particulier dans la mesure où l'aménagement des espaces dans la classe doit inviter à l'exploration, au jeu, à la surprise,

sans aucune contrainte de participation. Ainsi, l'environnement de la classe doit pouvoir en permanence satisfaire les besoins de mouvement et interpeler chacun pour qu'il puisse explorer et se développer.

### 1. L'utilisation du trampoline en TPS

École maternelle - Agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité physique	
<b>Ce qui interpelle les étudiants culturellement</b>	Les élèves agissent par plaisir immédiat, ils répètent de nombreuses fois les expériences, nouvelles ou pas, qui leur ont procuré du plaisir et au contraire ils fuient ce qui ne leur plaît pas, ce qui leur fait peur ou ce qui ne répond pas à leur intérêt.
<b>Ce qui les préoccupe en tant que pratiquants</b>	Être en sécurité affective, physique. Être reconnu et valorisé.
<b>Enjeu pour l'enseignant</b>	Il s'agit de répondre aux préoccupations des élèves tout en leur proposant, par l'aménagement du milieu essentiellement (Toute petite section ici) l'occasion de vivre diverses expériences sensorielles agréables, ce qui les amènera à répéter et à développer leurs ressources. Plus les élèves sont petits, plus la pratique est libre donc peu contraignante et non obligatoire.
<b>Apprentissages visés</b>	Développer ses ressources motrices, affectives et cognitives.
<b>Expérience marquante choisie</b>	L'enseignant met en place de façon continue à côté de sa classe un aménagement sécurisé. Les élèves peuvent s'y rendre à tout moment et agissent de façon libre. L'élément retenu pour cet exemple est le trampoline, adapté à la taille et au niveau de développement des enfants.

À cet âge, la recherche de plaisir immédiat est fondamentale. Le trampoline en libre accès pendant une période donnée permet à chacun de s'adonner aux rebonds tout en étant en espace sécurisé puisque des poignées sur le côté du trampoline permettent à l'élève de se tenir. Certains passent dessus à quatre pattes, d'autres marchent simplement dessus, d'autres sautent, etc. L'expérience de chacun évolue au fil du temps, grâce à la répétition, à l'imitation ; la prise en compte des rythmes individuels est centrale. Cette pratique peut parallèlement être insérée dans un enchaînement d'actions plus vaste, par exemple dans un chemin créé avec du matériel où le tram-

poline n'est qu'un passage. L'enseignant accompagne les plus fragiles les encourage davantage, les incite à regarder les autres pour susciter l'envie de rebondir.

Tout au long de l'année les expériences sensorielles se succèdent et reviennent afin de prendre en compte les progrès de chacun.



Enfant de 2 ans et demi à l'approche du trampoline

### 2. Rouler en arrière en Petite Section

École maternelle Agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité physique	
<b>Ce qui interpelle les élèves</b>	Les élèves agissent par plaisir immédiat, ils répètent de nombreuses fois les expériences, nouvelles ou pas, qui leur ont procuré du plaisir et au contraire ils fuient ce qui ne leur plaît pas, ce qui leur fait peur ou ce qui ne répond pas à leur intérêt.
<b>Ce qui les préoccupe en tant que pratiquants</b>	Être en sécurité affective, physique. Être reconnu et valorisé.
<b>Enjeu pour l'enseignant</b>	Il s'agit ici de faire vivre aux élèves une nouvelle expérience sensorielle en leur proposant lors d'une séquence visant à « rouler et se renverser » de découvrir l'espace arrière et d'inciter les élèves à s'engager dans des actions inhabituelles.
<b>Apprentissages visés</b>	Développer ses ressources motrices et affectives. S'engager dans une action inconnue, vectrice d'émotions fortes.
<b>Expérience marquante choisie</b>	Différents îlots sont proposés, les élèves se déplacent où ils veulent et explorent librement les îlots. L'enseignant se place durant une partie de la séance auprès d'un plan incliné et accompagne les élèves dans la roulade avant et arrière.

Plusieurs séances d'exploration libre ont été proposées et ont permis à des élèves de plus en plus nombreux de s'engager dans la roulade arrière avec accompagnement de l'enseignant. Cette action motrice qui permet de perdre ses repères habituels en s'engageant dans un espace inconnu et non maîtrisé est très peu proposée aux élèves à l'école, en partie car elle demande un accompagnement précis au niveau de la parade. Cela représente une crainte importante pour les enseignants, une incertitude bien souvent trop forte, les conduisant alors à privilé-

gier des actions moins acrobatiques. Pourtant, par imitation de l'autre, les enfants s'adonnent très joyeusement à cette action et se laissent aller au plaisir procuré par cette perte de repères. La répétition de cette action (encore une fois non imposée), les rires, réactions verbales et l'expression lue sur le visage des élèves à la fin de la roulade permettent aisément de constater le plaisir ressenti à vivre une expérience pour eux inédite qui les amènent à perdre leurs repères en toute sécurité.



Enfants de 3 ans prêts pour rouler en arrière

## Conclusion

Nous venons de présenter, à travers cet article, différents moyens à disposition de l'enseignant pour mobiliser les élèves de la maternelle à l'université en s'appuyant sur l'idée de leur faire vivre des expériences marquantes. Cette mobilisation n'est possible que si chacune des expériences est culturellement ancrée et répond aux préoccupations des élèves. En effet, leurs représentations initiales et leur vécu peuvent être un frein à leur mobilisation, ce qui nécessite pour l'enseignant de s'appuyer immédiatement sur leurs préoccupations, sur leurs peurs éventuelles, tout en les incitant à explorer de nouvelles pratiques, à ressentir de nouvelles émotions. Nous avons ici

présenté de façon non exhaustive plusieurs façons d'appréhender cette notion d'expérience marquante pour favoriser un plaisir d'agir puis un désir d'apprendre. L'expérience peut prendre la forme d'une pratique inédite pour les élèves, d'une entrée particulière dans la pratique, d'un aboutissement fort. L'essentiel est de susciter voire amplifier les émotions ressenties, en sachant bien que tous les cours ou modules d'éducation physique ne peuvent être le support de telles expériences. L'idée est plutôt de marquer les élèves à certains moments afin qu'ils puissent conserver des traces en mémoire de ces moments inédits, hors du commun pour

eux au cours de leur scolarité. Le point commun nous semble être cette fonction d'amplification des émotions, véritable catalyseur de pratique qui modifie le rapport à soi et aux autres et incite à la répétition. Ces expériences marquantes permettent aussi aux élèves d'entrer dans une dynamique de confiance (confiance en soi, envers les autres et l'enseignant), fondamentale à sa réussite scolaire et à son bien-être à l'école.

## BIBLIOGRAPHIE & RÉFÉRENCES

- Baudrit, A. (2011). *Le développement des compétences émotionnelles à l'école : une façon de favoriser les relations d'aide entre élèves ?*, Recherches & Educations, 4, p. 95-108.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- Chevaillier N., (2017). *Franchir des obstacles pour gravir des sommets*, Dossier N°3, Enseigner l'EPS, AE-EPS.
- Lavie F. et Gagnaire P. (2014), *Education au plaisir de pratiquer : un enjeu pour l'EPS*, Enseigner l'EPS, 262. (Groupe Plaisir, AG de l'AE-EPS 2014).



## ABONNEMENT À LA REVUE

### « Enseigner l'EPS »

**1 an / 3 numéros : 36,00 € - Pour souscrire, au choix :**

- **Directement sur le site : [www.abonnement-revue.aeeps.org](http://www.abonnement-revue.aeeps.org)**
- **Par mail : [abonnement@aeeps.org](mailto:abonnement@aeeps.org)**
- **Par voie postale : Fabrice Paindavoine, 7 rue du 14 juillet - 59112 Carnin**

**Les commandes par bon administratif sont acceptées.**

*Note : l'abonnement donne droit à la revue dans sa version papier et aux téléchargements des documents annexes liés aux articles. Il ne donne pas accès au fonds documentaire.*

Mots clés : Epreuve combinée enchaînée - épreuve globale - indicateur de compétence attendue temporel.

Renaud CADIERE, Professeur agrégé d'EPS - Collège Louis Nucéra, REP +, Nice - reno\_cadiere@hotmail.com

## Le biathlon athlétique enchaîné

Le principe de la combinaison d'épreuves tel qu'il apparaît dans « *les compétences travaillées pendant le cycle* » du champ d'apprentissage « *produire une performance maximale mesurable à une échéance donnée* » des programmes de 2015 pour le cycle 3 et 4 suscite un engouement et un questionnement important chez les collègues, du point de vue de sa définition même et de sa mise en œuvre.

Quelles combinaisons, de quelles activités, pour quels types de performances ? Quelles références culturelles ?

Un nombre important de propositions voit le jour, nous en avons des exemples dans les revues précédentes, dans le cadre des biennales, ou lors de rassemblements régionaux.

Le tout suscite le débat :

Articulation entre une logique performative et/ou une logique de projet par l'élève.

Référence exclusive aux activités athlétiques et/ou intégration de logiques issues d'autres types d'activités.

Vous trouverez ici une nouvelle illustration de la richesse des propositions.

Pour l'équipe de coordination, Jean-Baptiste Chiamia

### Introduction

L'objet de cet article est une proposition de mise en œuvre des derniers programmes du collège (BO HS N° 11 du 26/11/2015) dans le champ d'apprentissage 1 qui peut concerner les activités aquatiques et les activités athlétiques.

Ces dernières connaissent une évolution significative dans ces textes officiels où le caractère « combiné » et « cumulé » des épreuves athlétiques est largement encouragé. Ce qui n'était pas le cas dans les programmes précédents de 2008 où chaque activité athlétique était abordée indépendamment des autres, avec la formulation d'une compétence attendue relative à un niveau de maîtrise bien précis.

Aujourd'hui, exit les fiches d'accompagnement par activité, les compétences attendues, les niveaux 1 et 2 de maîtrise. Chaque équipe pédagogique dispose de 3 années pour permettre à chacun de ses élèves d'atteindre les attendus de fin de cycle de chacun des 4 champs d'apprentissage. Libre à une équipe pédagogique d'orga-

niser, en fonction de son contexte bien particulier, la programmation et la planification des attendus de fin de cycle, dans ce laps de temps de 3 ans.

Ainsi au cycle 3, un des attendus de fin de cycle du champ d'apprentissage 1 consiste à « **combiner** une course un saut un lancer pour faire la meilleure performance **cumulée** ». Il s'agit également d'acquérir la compétence à « **combiner** des actions simples : courir-lancer ; courir-sauter ».

De même, au cycle 4, sont attendus de l'élève qu'il parvienne à « *gérer son effort, faire des choix pour réaliser la meilleure performance dans au moins deux familles athlétiques* », ou encore à « *planifier et réaliser une épreuve combinée* ».

Mais que devenons-nous entendre par « combiner » et « cumuler » ?

**Combiner** revient à « *associer, assembler deux ou plusieurs choses en vue d'un résultat précis* » (cnrtl.fr).

**Cumuler** consiste à « *réunir un certain nombre de choses distinctes de manière à créer un certain effet d'ensemble* » (cnrtl.fr).

Ainsi, plusieurs interprétations sont possibles pour combiner et cumuler des épreuves athlétiques dans le cadre d'une même séquence d'enseignement :

Une première manière de procéder consiste à réaliser séparément, deux voire trois disciplines athlétiques et d'additionner les performances réalisées (à l'aide d'une table de cotation par exemple) de façon à obtenir un résultat d'ensemble ou « résultat cumulé », permettant de valider ou pas la ou les compétences visées. Cette démarche s'inscrit directement dans la culture athlétique des « épreuves combinées » telles qu'elles sont pratiquées en milieu fédéral, au travers du décathlon, de l'heptathlon ou encore du pentathlon en salle.

Une autre façon de procéder revient à enchaîner deux voire trois disciplines athlétiques au sein d'une seule et même épreuve. Les activités athlétiques sont ici à la fois combinées et cumulées dans une « **épreuve globale** ».

**C'est dans ce type d'épreuve globale que notre proposition de mise en œuvre s'inscrit : « le biathlon athlétique enchaîné ».**

Cette épreuve a pour spécificité, par son caractère « global », d'enchaîner, à la manière d'un biathlon hivernal (ski de fond / tir à la carabine), plusieurs sessions de courses (de demi-fond) et de lancers (de vortex).

#### Du ski de fond à la course de demi-fond



Nous présenterons cette épreuve tout en nous inscrivant dans :

- **L'acquisition de la compétence attendue au cycle 4 suivante :**

« Réaliser la meilleure performance possible dans la combinaison de 4 courses de 300 m et de 3 lancers de vortex, sans arrêt du chronomètre, en maîtrisant une allure proche de sa VMA et en utilisant principalement des repères sur soi et quelques repères extérieurs. Etablir un projet de performance et le réussir à 0,5 km/h près. Assumer différents rôles sociaux ».

- **L'atteinte des attendus de fin de cycle 4 du champ d'apprentissage 1 :**

- « Gérer son effort, faire des choix pour réaliser la meilleure performance dans au moins deux familles athlétiques »,

## Du tir à la carabine au lancer de vortex



- « Planifier et réaliser une épreuve combinée ».

- « Aider ses camarades et assumer différents rôles sociaux ».

- **La validation des compétences travaillées au cycle 4 en référence aux domaines du socle commun (D) :**

- D1.2 : Acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficacité.

- D2.3 : Construire et mettre en œuvre des projets individuels et collectifs.

- D3.3 : Prendre et assumer des responsabilités au sein d'un collectif.

## Présentation de l'épreuve

**Conditions matérielles :** Une piste d'athlétisme de 400 m, des cônes et coupelles de différentes couleurs et en assez grande quantité (une cinquantaine au moins...), 15 à 30 vortex pour une classe de 25 à 30 élèves. De 12 à 15 chronomètres pour une classe de 25 à 30 élèves (1 chrono pour 2).

**Protocole du biathlon athlétique au cycle 4** (Demi-fond / Lancer de vortex) :

**But :** L'épreuve consiste à enchaîner 300 m + 1 lancer + 300 m + 1 lancer + 300 m + 1 lancer + 300 m (1200 m de course + 3 lancers). Elle s'effectue sans arrêt du chronomètre, avec une ligne de départ et une ligne d'arrivée à franchir (dans l'esprit du biathlon hivernal).

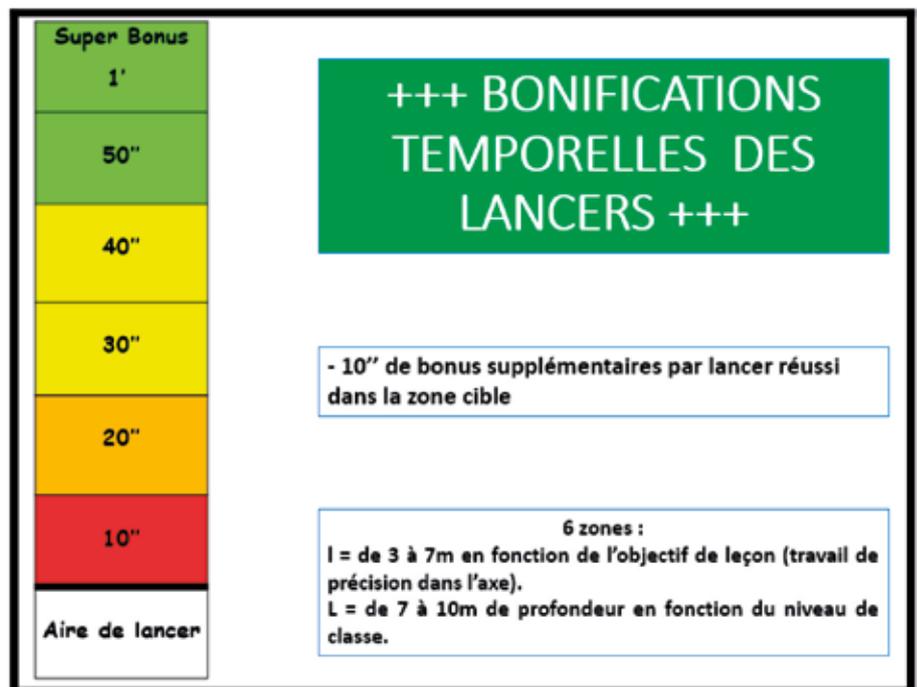
Le but pour l'élève est de réaliser le meilleur temps possible en courant le plus vite possible et en lançant le plus loin et le plus droit possible (dans l'axe).

### Au sujet des lancers :

Dans un souci de sécurité, les lancers s'effectuent avec un élan réduit (de 5 à 10 m en fonction du niveau de pratique).

Ils font l'objet de **bonifications temporelles** :

- En secondes retranchées sur le temps final.
  - Ils sont largement bonifiés de façon à équilibrer leur importance avec le temps passé à courir.
  - La bonification augmente avec la longueur du lancer et avec la direction du lancer.
  - Il s'agit donc de lancer le + loin possible et le + droit possible (dans l'axe).
- **Projet de « zone cible minimale » :** L'atteinte de la zone cible minimale annoncée par l'élève avant l'épreuve lui permet d'obtenir une bonification de 10" supplémentaires par lancer à retrancher sur le temps total. Soit un total 30" de bonifications supplémentaires possibles



pour 3 lancers dans la zone cible. Cette zone cible minimale est définie en concertation avec l'enseignant de façon à ce qu'elle soit en cohérence avec le niveau de performance réel de l'élève en lancer. Notons également que l'atteinte d'une zone supérieure à la zone cible entraînera également la bonification, l'enjeu premier étant de lancer le plus loin possible.

Les lancers peuvent faire l'objet de **pénalités** sous la forme de boucles de pénalités à parcourir (à la manière du biathlon hivernal) :

Ainsi l'élève parcourra **1 boucle de pénalité** immédiatement après un lancer en cas de :

- Lancer « mordu ».
- Lancer en dehors de sa zone de « chute ».

- Règles de sécurité non respectées.
- Lancer dans une zone inférieure à la zone cible minimale.

### Au sujet des courses :

Elles font l'objet de bonifications temporelles à retrancher sur le temps total de l'épreuve. Avant son biathlon, l'élève annonce son temps cible cumulé sur les 4x300 m.

### Bonifications temporelles :

- Projet du temps cible sur 4x300 m respecté à 0,5 km/h près : 1' de bonification sur le temps total de l'épreuve.
- Projet du temps cible sur 4x300 m respecté à 1 km/h près : 30" de bonification sur le temps total de l'épreuve.

Afin de les guider dans leur projet, un tableau de correspondance temps / vitesse sur 300 m et 4x300 m (qui concerne uniquement les temps de course, sans tenir compte des temps de lancer) est fourni aux élèves :

300M													
Vitesse Km/h	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Temps	2'15	2'	1'48	1'38	1'30	1'23	1'17	1'12	1'08	1'04	1'	57''	54''
Temps cumulés des 4x 300m (1200m)													
Vitesse Km/h	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Temps	9'	8'	7'12	6'32	6'	5'32	5'08	4'48	4'32	4'16	4'	3'48	3'36

### Forme de groupement des élèves :

Les élèves sont répartis **en binômes** (1 biathlète + 1 juge/chronométreur).

Cette forme de groupement permet un temps de pratique conséquent puisqu'il nécessite seulement deux courses pour faire passer toute la classe.

**Dispositif de l'épreuve** (voir schéma du dispositif sur une piste de 400 m) :

Le dispositif comprend **plusieurs zones** :

**Zone de course** : Chaque session de course s'effectue sur la piste de 400 m. Les départs de chaque course se font au départ du 100 m et les

arrivées au niveau départ du 200 m, soit 300 m de course.

**Zone de lancer** : 3 aires de lancers dans la pelouse du stade avec 6 zones de bonifications temporelles chacune.

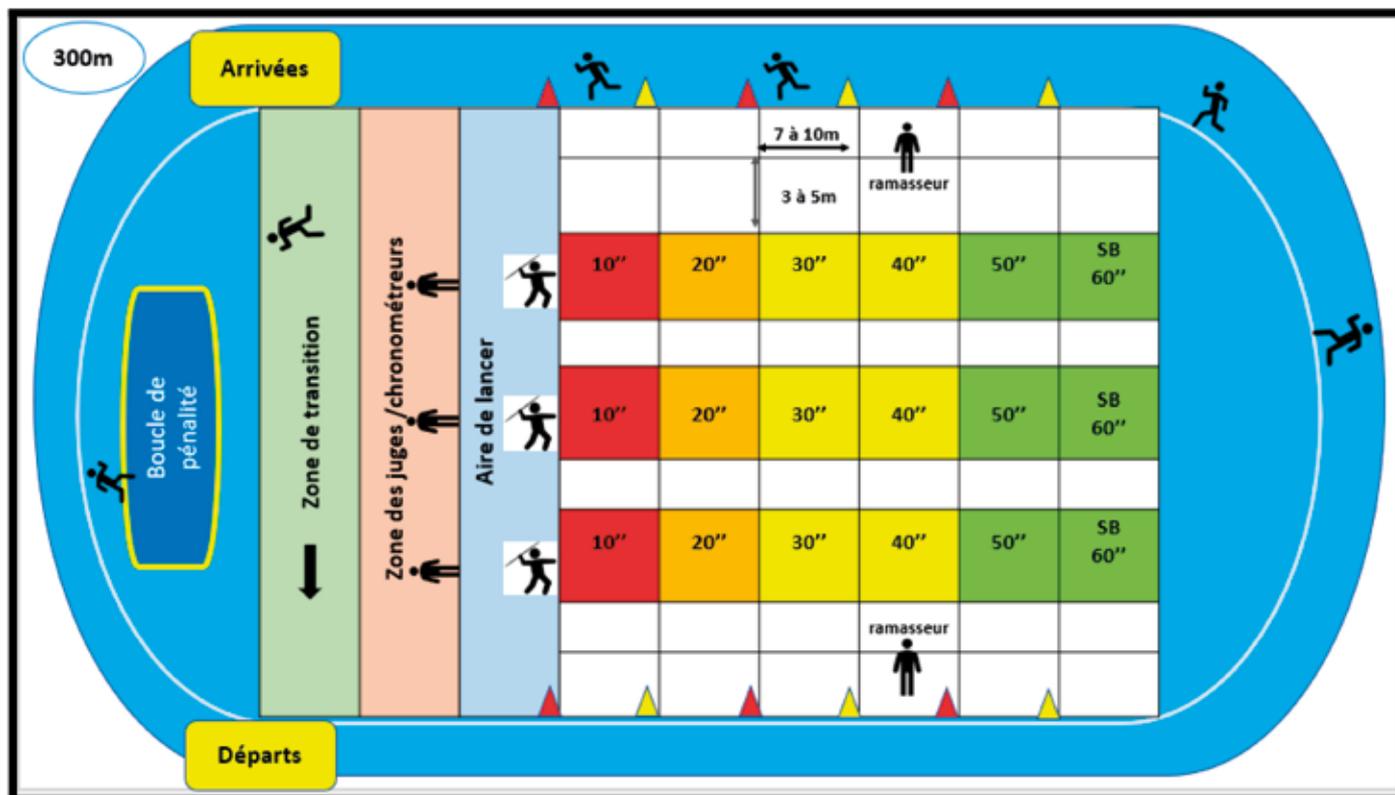
**Zone de transition** : Il s'agit d'une zone qui s'étend entre l'arrivée et le départ. Chaque coureur doit traverser cette zone à l'issue de chaque session de course pour se rendre dans l'aire de lancer libre. Dans un souci d'équité, cette zone de transition permet à chaque coureur d'effectuer la même distance entre 2 sessions de courses, quelle que soit l'aire de lancer qu'il

utilise. Ce principe de zone « traversante » s'apparente à la zone de tir d'un biathlon hivernal ou encore au parc à vélo d'un triathlon (natation, vélo, course à pied).

**Zone des juges/chronométreurs** : Cette zone est réservée aux juges/chronométreurs dans laquelle le coureur doit entrer par l'arrière pour lancer, et ressortir par l'arrière après son lancer, pour des raisons de sécurité.

**Zone de pénalité** : Une boucle de pénalité (d'une cinquantaine de mètres) est située en arrière des aires de lancer et entre la ligne de départ et la ligne d'arrivée.

### Schéma du dispositif de l'épreuve sur une piste de 400 m



**Les rôles sociaux :**

- **Le juge/chronométrateur :** Lorsqu'il n'est pas biathlète, l'élève assume ce rôle ayant pour fonction de :
  - › Contrôler que le biathlète entre et sorte bien par les portes (2 plots espacés d'1m) permettant d'accéder aux différentes zones (course, lancer, pénalité, transition).
  - › Chronométrer chacune des quatre courses de 300 m réalisées par le biathlète.
  - › Juger la validité du lancer et la zone atteinte par le vortex.
  - › Compléter la fiche du coureur (temps réalisés, zones atteintes, temps total) et réaliser les calculs (écart au temps cible, retrancher les différentes bonifications) afin d'obtenir le temps final.

Ce rôle social est d'une grande importance dans le bon déroulement de l'épreuve. Il fait lui aussi l'objet d'une bonification temporelle directement applicable sur le temps final et proportionnelle au niveau de compétence atteint dans l'exécution du rôle de juge/chronométrateur.

Les 4 niveaux de compétences, représentés par une couleur et un smiley sont en amont explicités aux élèves :

-  Maitrise insuffisante du rôle social (Fiche de mon binôme non complétée) : Pénalité (P) = 1'
-  Maitrise fragile (Fiche partiellement complétée, des erreurs de calculs) : Bonification (B) = 20''.
-  Maitrise satisfaisante (Fiche complétée, calculs justes) : B = 40''.
-  Très bonne maitrise (J'aide un camarade en difficulté dans les calculs) : B = 1'

- **Les « ramasseurs » de vortex :** Ce rôle est attribué à deux élèves chargés de récupérer les vortex (au signal du professeur) à l'issue du premier lancer voire du deuxième, si le nombre de vortex est insuffisant pour les 3 lancers de chaque biathlète.

**Un indicateur de compétence attendue « temporel » :**

Le **temps total** réalisé par chaque biathlète est annoncé par l'enseignant à l'issue du dernier 300m de course. C'est à partir de ce temps que le juge/chronométrateur retranche les bonifications temporelles gagnées ou ajoute la pénalité temporelle attribuée (rôle social) afin d'obtenir le **temps final**.

**Ce temps final constitue notre indicateur de compétence attendue.**

Cet indicateur de compétence « temporel » est révélateur du niveau de maitrise de la compétence attendue (voir barème biathlon). Plus précisément, cet indicateur témoigne de l'efficacité de l'élève dans la gestion de l'enchaînement des courses et des lancers et dans sa capacité à assumer le rôle de juge/chronométrateur. Choisir le temps comme indicateur de compétence attendue nous semble s'inscrire de manière logique dans l'essence même du champ d'apprentissage 1 qui nous le rappelons consiste à « réaliser une performance optimale mesurable à une échéance donnée ».

**Proposition d'une fiche élève pour la situation d'expression de la compétence**

NOM-Prénom : .....		Juge/Observateur : .....					
Temps cible sur 4x 300m : .....		Zone de lancer cible : 1 2 3 4 5 6					
COURSE 1 : 300m		LANCER 1 :					
Temps : .....		Bonification			Bonification zone cible mini		
		10''	20''	30''	40''	50''	1'
COURSE 2 : 300m		LANCER 2 :					
Temps : .....		Bonification			Bonification zone cible mini		
		10''	20''	30''	40''	50''	1'
COURSE 3 : 300m		LANCER 3 :					
Temps : .....		Bonification			Bonification zone cible mini		
		10''	20''	30''	40''	50''	1'
COURSE 4 : 300m		Total des bonifications			Total des bonifications		
Temps : .....		.....			.....		
Temps 4x300m : .....	Ecart au temps cible : (voir tableau) .....	<b>TEMPS TOTAL* :</b>		<b>TEMPS FINAL* :</b>			
	.....km/h	.....		.....			
Bonification écart au temps cible (entourer) :		* Annoncé par l'enseignant		* Avec bonifications			
0,5km/h = 1'	1km/h = 30''    Aucune						

Proposition d'un barème du biathlon athlétique pour le Cycle 4

BAREME BIATHLON ½ fond / Vortex CYCLE 4		
Filles Temps final*	Niveau de Maîtrise	Garçons Temps final*
≤ 4'	Très bonne	≤ 3'
≤ 4'30		≤ 3'30
≤ 5'00	Bonne	≤ 4'00
≤ 6'00		≤ 5'00
≤ 7'00		≤ 6'00
≤ 8'00	Fragile	≤ 7'00
≤ 9'30		≤ 8'30
≤ 11'00		≤ 10'00
≤ 12'30	Insuffisante	≤ 11'30
≤ 14'00		≤ 13'00

\*Le temps final tient compte de l'ensemble des bonifications temporelles obtenues (lancers, projets de courses et de lancers, rôle de juge/chronométrateur).

Aménagements et variantes possibles en termes de dispositif

» Adaptation de l'épreuve sur un stade de foot à 7



Il faut ici veiller à aménager la zone de course en arrière de l'aire de lancer pour des raisons évidentes de sécurité. Cette zone de course fait également office de tour de pénalité. Notons que l'aire de transition ne se traverse non plus en longueur mais en largeur.

#### ► Varier les distances de courses dans une même épreuve :

Exemple : 300 m + 1 lancer + 700 m + 1 lancer + 300 m + 1 lancer + 700 m (2000 m de course + 3 lancers) sans arrêt du chrono. Cela implique que l'élève soit capable de gérer différentes allures proches de sa VMA.

#### ► Passer d'une distance de course (300 m) à un temps de course :

Exemple : 3x (3' de course + 1 lancer). Les élèves disposent d'une minute après chaque course pour se rendre sur l'aire de lancer. Les lancers s'effectuent simultanément, au signal de l'enseignant. Pour ces derniers, les zones de bonifications temporelles laissent place à des zones de

points. Les tours de pénalités disparaissent. Le juge/observateur compte les grands plots bleus (tous les 50m) parcourus en 3', afin d'obtenir la vitesse de course réalisée (exemple : 12 plots bleus parcourus en 3' = 12 km/h). Le barème prend ici la forme d'un nomogramme (voir nomogramme du biathlon athlétique enchaîné).

**Les + :** Ce format de course peut s'avérer plus « équitable » car le temps de course est identique pour tous les élèves. Il peut également permettre, de la part de l'enseignant, un meilleur contrôle des lancers, étant donnée leur simultanéité. Ce format peut également être aménagé dans un gymnase de type C (voir schéma du biathlon athlétique dans un gymnase de type C).

**Les - :** Il ne s'agit plus d'une « *longue épreuve globale enchaînée* » avec un départ et une arrivée, et avec toute la gestion d'un effort long qu'elle implique. Il s'agit d'une épreuve fractionnée avec arrêt du chronomètre après chaque course. **L'aspect « combiné » est moins fort. L'indicateur « temporel » de compétence attendue disparaît. L'élève ne se fie plus à un**

**seul indicateur de compétence global mais à un ensemble d'indicateurs.**

#### ► Varier les temps course dans une même épreuve :

Exemple : 1'30 + 1 lancer + 6' + 1 lancer + 3' + 1 lancer. Ici encore l'élève devra être en mesure de maîtriser différentes allures proches de sa VMA.

#### ► Donner le choix à l'élève du format de son épreuve :

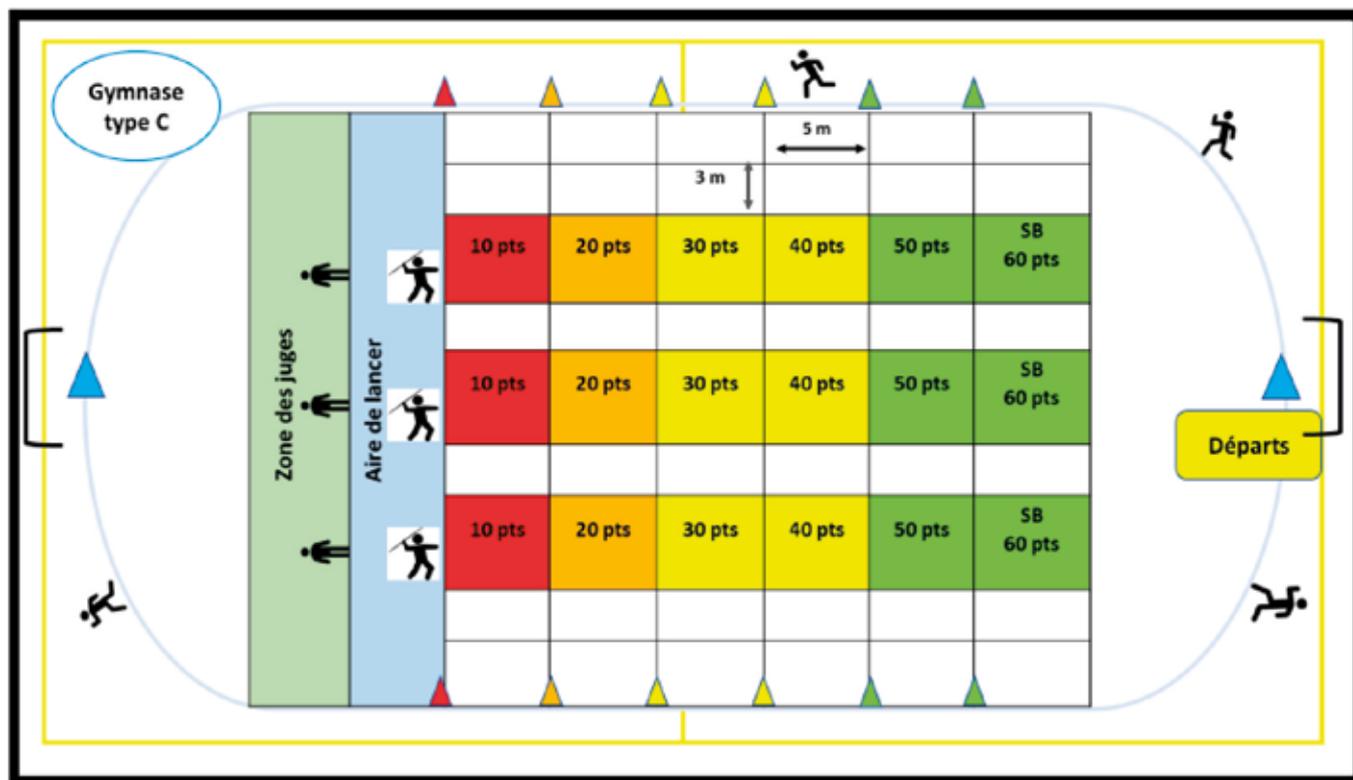
Exemple : Choix N° 1 : 3' à 110 % VMA + 1 lancer + 3' à 110 % VMA + 1 lancer + 3' à 110 % VMA + 1 lancer.

Choix N° 2 : 3' à 100 % VMA + 1 lancer + 6' à 90 % VMA + 1 lancer + 9' à 80 % VMA + 1 lancer  
Cette possibilité de choisir donnée à l'élève s'inscrit pleinement dans l'attendu de fin de cycle 4 : « *Gérer son effort, faire des choix pour réaliser la meilleure performance dans au moins deux familles athlétiques* ».

### Proposition d'un nomogramme du biathlon athlétique enchaîné avec temps de course

NOMOGRAMME BIATHLON ATHLETIQUE CYCLE 4					
FILLES			GARCONS		
Nombre Total Plots 3x 3'	Niveau de maitrise	Total Points Lancers	Nombre Total Plots 3x 3'	Niveau de maitrise	Total Points Lancers
48	Très bonne	160	51	Très bonne	180
16km/h			17km/h		
45			48		
15km/h			16km/h		
42	Bonne	120	45	Bonne	140
14km/h			15km/h		
39			42		
13km/h			14km/h		
36	Bonne	80	39	Bonne	100
12km/h			13km/h		
33			36		
11km/h			12km/h		
30	Fragile	60	33	Fragile	70
10km/h			11km/h		
27			30		
9km/h			10km/h		
24	Insuffisante	20	27	Insuffisante	30
8km/h			9km/h		
21			24		
7km/h			8km/h		
		10			20

## Schéma du biathlon athlétique dans un gymnase de type C



## Conclusion

Le biathlon athlétique enchaîné est une épreuve athlétique au cours de laquelle l'élève est amené à réinvestir l'ensemble des compétences travaillées tout au long de la séquence d'enseignement. Aussi bien comme coureur, que lanceur ou encore que juge/chronométrateur. Cette situation, évolutive et progressive dans sa complexité, est vécue par l'élève à plusieurs reprises durant la séquence, de façon à favoriser la stabilisation progressive des acquisitions recherchées.

L'indicateur de compétence attendue matérialisé par le temps final (bonifications déduites), permet à l'élève d'identifier de manière claire et lisible son niveau de maîtrise de la compétence attendue. En décortiquant son indicateur de compétence et les éléments qui le composent (temps réalisés au 4x300m, zones atteintes lors des 3 lancers, boucles de pénalités effectuées, respect des projets cibles, maîtrise du rôle social de juge/chronométrateur), l'élève peut entrevoir ses points forts, ses points faibles, de même que les pistes de travail lui permettant d'améliorer son niveau de compétence, seul, ou avec l'aide de son partenaire ou de son professeur. Il peut de ce fait affiner ses projets de courses et de lancers cibles et élaborer une stratégie pour progresser, dans l'optique de réaliser « sa » performance optimale.

Un élève bon coureur mais en difficulté sur les lancers peut adopter une stratégie fondée sur des courses rapides, à des allures supérieures à sa VMA (sur 3') et sur des lancers dosés mais précis, au plus près de sa zone de réception cible.

Au contraire, un élève en difficulté sur les phases de courses mais plus à son aise en tant que lanceur peut quant à lui gérer ses courses à un pourcentage de VMA moindre, de façon à coller au plus près de son projet de course, ce qui lui permettra peut-être d'être plus frais et disponible sur son point fort que constituent les lancers.

Enfin, le niveau de maîtrise révélé par l'indicateur de compétence attendue permettra à l'enseignant d'identifier le niveau de maîtrise des attendus de fin de cycle 4 et par là même, des domaines du socle commun choisis, à travers la capacité de l'élève à :

- ▶ Enchaîner efficacement les courses et les lancers (attendu 1 et D1.2).
- ▶ Respecter un projet de courses et un projet de lancers cibles (attendu 2 et D2.3).

- ▶ Assumer correctement les rôles de juge/chronométrateur et de ramasseur (attendu 3 et D3.3).

Durant les trois années du cycle 4, ces mêmes attendus et domaines du socle choisis pourront être à nouveau travaillés au travers d'autres épreuves combinées athlétiques mais aussi aquatiques choisies par l'équipe pédagogique. En d'autres termes, quelles que soient les activités abordées dans le champ d'apprentissage 1, **l'enjeu est de permettre à chaque élève, à travers un indicateur de compétence attendue « global » facilement identifiable, de réinvestir ses compétences travaillées lors des différentes séquences d'enseignement vécues tout au long du cycle 4.**



Mots clés : Plaisir - création - solidarité - mixité - fierté

Jérôme GUINOT, enseignant d'EPS en collège (22) et à l'UFR STAPS de Rennes.

## « Entrez dans la danse »

Aujourd'hui, au regard de l'évolution de nos sociétés, les activités artistiques, et plus particulièrement la danse, devraient, plus que jamais, être au cœur des réflexions sur l'enseignement de l'EPS. L'enjeu est d'importance pour redonner à certaines approches du corps, oubliées dans notre enseignement de l'EPS, une place de choix et retrouver du commun dans une société qui semble parfois en manquer cruellement. La danse nous apparaît ainsi être un formidable levier pour faire vivre aux élèves une réelle activité de création collective, sensible, dans laquelle « faire » et « apprendre » ensemble sont indissociables.

Nous proposons ici une forme de pratique accessible, notamment pour des enseignants non experts qui pourraient manifester des craintes quant à proposer la danse dans leur enseignement. Par ailleurs, cette proposition se donne également pour mission de favoriser le vivre ensemble, notamment entre les filles et les garçons.

**Questionnement :** cette conviction qui nous anime de programmer la danse dans nos enseignements suscite néanmoins en nous un certain nombre d'interrogations. Comment amener l'ensemble des élèves d'une classe, filles et garçons, ensemble et à égalité, à produire devant les autres une chorégraphie partagée, suscitant de l'émotion, de la fierté et nécessitant de l'entraide ? Et comment permettre à des enseignants, non spécialistes, comme je le suis, « d'entrer dans l'enseignement de la danse » sans peur ni appréhension, et ainsi éprouver un plaisir nouveau d'enseigner ?

Cet article est le témoignage d'une démarche qui intéressera les collègues non spécialistes en danse qui ont rêvé comme notre auteur devant le documentaire grand public « *Le prof de gym* » récemment rediffusé. Par sa présence télévisuelle Yves Le Coz a apporté un supplément d'âme à un ensemble de collègues qui cherchent comment faire vivre des aventures humaines aux élèves qui leur sont confiés toute une année... Comme un premier pas vers une sensibilisation artistique : un signe qui marche...

Pour la rédaction, Mireille Avisse



## Introduction

Faire entrer la danse dans les programmations d'EPS n'est pas nouveau. Pourtant, bien que légitime et parfaitement ancrée dans les pratiques des enseignants, cette activité pose de nombreux problèmes aux non spécialistes. Les représentations qu'elle suscite et la nécessité de mettre en jeu le corps comme moyen d'expression, tant chez les élèves que chez l'enseignant, peuvent en effet parfois déboucher chez certains collègues plus à l'aise à enseigner des activités sportives, sur une forme de renoncement.

Par ailleurs, dans les activités physiques artistiques, si l'enseignant n'a pas une idée claire du « chemin d'apprentissage » que ses élèves

devront emprunter, la présentation finale peut être décevante au regard du travail engagé dans les leçons. En effet, les élèves peuvent éprouver de grandes difficultés à mettre en lien, le jour J, l'ensemble des éléments à intégrer dans la chorégraphie finale, et à apporter la preuve de leurs apprentissages. Ce constat est accentué par les représentations qu'ont la plupart des élèves de la danse. Ils ou elles restent souvent tributaires d'une conception ou d'un type de danse, ce qui peut freiner voire aller à l'encontre des apprentissages.

En effet, comme le soulignent A. Chalabaev et P. Sarrazin (2009), les élèves sont davantage

autodéterminés pour une activité qui véhicule un stéréotype conforme à leur sexe. Ainsi, pour beaucoup d'entre eux, la danse est synonyme d'esthétisme, de grâce, et semble la plupart du temps connotée au féminin. Pour d'autres, la danse de clip où le hip hop sont la référence majeure.

Ne peut-on pas, même lorsqu'on se considère comme non spécialiste, dépasser cet état de fait et aboutir à une vision partagée de la danse scolaire (avec nos élèves), et par la même occasion, lutter davantage contre les représentations et les stéréotypes en tout genre ?

## ■ Cœur de la démarche

Comment faire vivre aux élèves une réelle « tranche de vie »<sup>1</sup> de danseur, au sein d'un collectif ?

Afin répondre à cette interrogation, nous avons fait le choix, pour une première étape, d'amener

les élèves à produire des effets visuels porteurs de sens et vecteurs d'émotions pour le spectateur, en s'exprimant « par corps » individuellement et collectivement. Il s'agira donc pour l'enseignant d'amener les élèves à expérimenter toutes les possibilités offertes par le corps, pour

leur permettre de proposer une chorégraphie intégrant des effets scéniques visibles. Une fois ce cadre posé, des éléments incontournables nous semblent alors essentiels pour enseigner et faire « entrer dans la danse » tous et toutes.



**1. Une expérience emblématique :** faire partie d'une compagnie de danseurs qui construisent et partagent ensemble les idées et les trouvailles, s'entraident et se conseillent, pour, au final, danser ensemble sur scène. Cela nécessite de créer des « espaces d'actions encouragés » (M. Durand, 2008) dans lesquels les élèves ont des opportunités nombreuses et variées d'interagir et d'apprendre ensemble.

**2. Une réflexion :** faire vivre à l'élève différentes étapes dans lesquelles il ou elle découvre des « effets visuels » qui engagent des rapports particuliers entre les danseurs (unisson, question-réponse, cascade...), tout en enrichissant, à chaque leçon leur répertoire gestuel à l'aide d'inducteurs. Ici, la centration sur « l'effet visuel » n'est pas une fin en soi mais bien un parti pris pour favoriser l'engagement des élèves et les amener à davantage se questionner et à collaborer pour sortir d'une motricité sans relief et peu porteuse de sens.

Nous faisons le choix de travailler, pour chaque leçon, un « effet visuel » singulier (élément de culture), en l'associant à une forme de groupement particulière. Cela facilite le travail d'expérimentation des élèves.

de donner l'envie aux élèves d'y aller pleinement en leur proposant un horizon d'attentes ambitieux et désirable. Nous avons ainsi choisi « d'entrer ensemble dans la danse » par un support concret et motivant.

Durant les premières minutes de la première leçon, nous projetons une vidéo de danseurs professionnels. Il s'agit d'amener tous les élèves vers une référence commune de la danse, mais surtout, de présenter de manière plus concrète les attentes de la séquence, et le travail qui les attend. Cela fixe un cap, une direction qui pose d'emblée les jalons d'une danse qui se veut ambitieuse. Dans notre proposition, il s'agit de danser « à la manière de ». Nous nous inspirons d'une œuvre chorégraphique, tout en conservant l'essence de l'activité, à savoir permettre aux élèves de faire des choix personnels et singuliers sur le plan corporel. Dans le cadre d'un travail avec des classes de quatrième, il nous a semblé ainsi pertinent de nous appuyer sur la chorégraphie « *Opus 14* », une pièce hip hop mise en scène par Kader Attou<sup>2</sup>. Plusieurs raisons à cela.

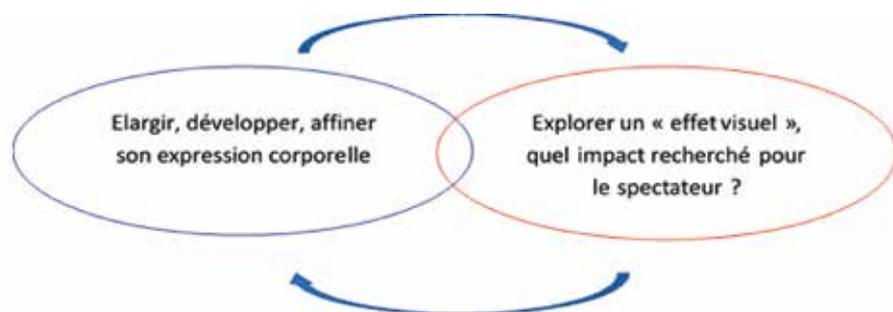
En premier lieu, la force de cette création est qu'elle rentre en adéquation avec les valeurs et les enjeux que nous souhaitons défendre à

travers la danse : un « collectif dansant », mixte, dans lequel les singularités s'expriment au sein d'impressionnantes scènes de groupe. En s'appuyant sur cette création, nous faisons le choix d'engager rapidement l'élève dans une dynamique collective et coopérative et de l'amener progressivement à s'exprimer corporellement avec, par et pour les autres. Il s'agit également de rompre, en partie, avec les propos stéréotypés tenus par certains élèves en classe (« *la danse, c'est pour les filles* »).

Par ailleurs, la force de cette œuvre réside dans sa capacité à mêler la virtuosité et la puissance des corps en mouvement au sein d'un univers à la fois esthétique et poétique. Sur scène, les corps se rejoignent ou s'éloignent, se copient, s'entremêlent ou coopèrent. Cela questionne la notion d'individualité dans le groupe. Cela rentre ici en résonance avec notre volonté de travailler sur le « vivre ensemble » avec nos élèves. Nous constatons ainsi, pour l'avoir expérimenté avec plusieurs classes, que cette chorégraphie éveille la curiosité des élèves et suscite leur envie de s'engager dans un collectif dansant.

**4. Un ciblage des contenus d'enseignement.** Une condition nous apparaît essentielle à atteindre dans un premier temps : développer la concentration et l'implication de tous les danseurs. Cela constitue, pour nous, un premier pas vers « l'interprétation ». En effet, pour envisager des productions de qualité sur le plan corporel, il faut que l'élève soit pleinement investi dans sa danse. De plus, la difficulté à se mettre dans « sa bulle de danseur » entraîne, par ricochet, une perte d'émotions chez le spectateur. Cela passe par des situations de « mise en activité » dans lesquelles les élèves vont devoir apprendre à s'engager avec de plus en plus de concentration.

Ainsi, dans une première étape, nous apprenons aux élèves à évacuer de leurs préoccupations la présence de l'autre, en focalisant leur attention sur eux-mêmes, sur leur corps en mouvement. Cela doit nous permettre d'aboutir progressivement à une disparition « des sourires » pendant les prestations. Dans une deuxième étape, il s'agira d'abandonner tout geste parasite.



**3. Fixer un horizon désirable dès le début de la séquence :** dès la première leçon, il nous apparaît essentiel de présenter ce que l'on va « faire et apprendre ensemble » de manière succincte et claire. Il s'agit également

Cela passe par une concentration sur les consignes de la tâche. Nous constatons ainsi, par exemple, que le travail dans le silence ou les yeux fermés, l'appréhension de la lenteur induit un nouveau rapport à soi et fait disparaître les sourires et les gestes parasites. Enfin, dans une dernière étape, l'élève apprend à placer son regard et à l'utiliser au service de l'intention.

Conjointement, nous viserons un « objet d'enseignement » qui parcourt l'ensemble de la séquence : apprendre à créer collectivement des effets visuels reconnaissables en s'exprimant et en créant par le corps (à l'image de « l'instant Whaou ! » de Matthieu Ruffin en arts du cirque). Ce « Whaou » qui émerveille le spectateur doit cependant toujours s'accompagner du « euh » qui questionne afin de permettre aux élèves d'entrer dans une réelle démarche de création artistique.

## 5. Des leçons imbriquées les unes aux autres et qui contribuent à la production finale.

L'idée générale qui guide notre réflexion est de rompre avec un enseignement « hors sol » de la danse, dans lequel les élèves vivent des tâches d'apprentissages, leçon après leçon, qu'ils devront mettre à profit en fin de séquence pour créer une chorégraphie. Dans cette démarche, l'enseignant délègue de façon trop importante le processus de création. Les élèves éprouvent ainsi de grandes difficultés à remobiliser des connaissances qu'ils semblaient pourtant avoir intégrées lors des leçons précédentes<sup>3</sup>.

Dès lors, plutôt qu'envisager les leçons comme des éléments singuliers et disparates, il nous apparaît plus pertinent de les relier en permanence à l'objectif visé. Ainsi, à chaque leçon, nous travaillons un procédé de composition qui fera partie intégrante de la chorégraphie finale. A l'image des « poupées russes », il s'agit d'accroître progressivement la complexité de la création mais sans repartir systématiquement de zéro. Chaque leçon participe à la production finale. Il convient donc de construire un continuum qui va du plus simple au plus signifiant, dans les trois dimensions (motrices, méthodologiques, et sociales).

Par ailleurs, à l'aide d'un montage vidéo qui s'attache à conserver la cohérence de l'œuvre, il est possible de montrer aux élèves des procédés de composition qui peuvent favoriser l'effet « Whaou » chez le spectateur. Nous amenons les élèves à se questionner sur l'intérêt d'utiliser tel ou tel effet. Cela contribue ainsi à clarifier le travail envisagé et à lui donner du sens. Il faut cependant veiller à ne pas passer trop de temps sur la vidéo afin de conserver une activité motrice conséquente. Il nous semble alors intéressant d'engager une collaboration avec des enseignants de lettres modernes pour aboutir à une réelle analyse de l'œuvre et ainsi donner aux élèves l'occasion de s'en approprier

le sens : quel est l'intérêt d'utiliser l'unisson, le canon, la cascade, le question-réponse ? quel message est renvoyé au spectateur ? qu'avez-vous ressenti ?

Il ne s'agit pas pour les élèves de reproduire une chorégraphie mais bien de s'en inspirer pour les amener à se questionner sur l'intérêt de tel ou tel « effet visuel » et ainsi créer une œuvre singulière propre à chaque compagnie. Nous proposons une danse « scolaire » dont le niveau d'exigence est adapté aux possibilités des élèves, sans renoncer à les engager dans une réelle démarche artistique, en dansant « à la manière de ».

Nous profitons également de ces courts extraits vidéos pour faire prendre conscience aux élèves de l'importance d'élargir son « répertoire corporel » et de ne pas en rester à une utilisation exclusive des bras. Ainsi, systématiquement dans la mise en activité, les élèves vivent des situations clés dans lesquelles ils ou elles apprennent à s'exprimer corporellement dans toutes les dimensions :

- **Situation « du peintre » :** il s'agit pour l'élève d'imaginer qu'il peint des « murs imaginaires », en utilisant différentes parties de son corps (la main, le coude, le pied, la tête...). Nous utilisons ensuite différentes variables pour amener les élèves à explorer de nouveaux possibles sur le plan corporel : appréhender la notion de vitesse, explorer l'espace en trois dimensions (la hauteur, le sol, les côtés, devant et derrière)...
- **Situation « les 3 actions clés » :** il s'agit pour les élèves d'alterner, dans un premier temps, des phases de marche, d'arrêt, et de réaliser « 3 actions clés », à savoir, « sauter », « tourner », « passer au sol ». Ensuite, nous demandons aux élèves de combiner deux « actions clés » sur les trois. Enfin, il s'agit, dans une dernière étape, d'explorer des

manières de plus en plus singulières d'effectuer ces « actions clés » en utilisant, par exemple différents environnements musicaux.

- **Situation « les 3 premières lettres de son prénom » :** l'élève doit écrire avec son corps le début de son prénom. Ce mode d'entrée, utilisée notamment en première leçon par Y. Le Coz (documentaire « *Le prof de gym* ») permet d'amener facilement les élèves à exécuter leurs premiers mouvements dansés. Dans un premier temps, les élèves utilisent prioritairement les bras et l'espace frontal. Puis, en jouant sur des contraintes, il s'agira de les amener à utiliser d'autres parties du corps et à explorer tout l'espace disponible.

Ces situations sont très importantes pour accroître le répertoire gestuel des élèves. Elles ne doivent pas, selon nous, être isolées du reste de la leçon. Ainsi, les éléments construits dans ces situations d'exploration doivent pouvoir se retrouver dans le travail à réaliser ensuite en groupe.

## 6. Une évaluation simple et manipulable par les élèves à chaque leçon :

A chaque leçon, les élèves passent tout ou une partie de leur chorégraphie devant un groupe de spectateurs qui fait partie de la même compagnie. Pour aider les élèves à repérer leurs progrès et à identifier ce qu'il leur reste à travailler, une fiche synthétique permet aux élèves de repérer des niveaux de production, en direct.

Notre premier objectif a été de trouver des termes identiques pour chacune des leçons permettant aux élèves de se situer rapidement. Ainsi, la progression de l'élève s'effectue au travers de différents niveaux de compétence qui vont du moins élevé au plus élevé : danseur débutant, amateur, confirmé, professionnel.

Exemple de fiche « spectateur » ci-dessous.

### La forme de pratique, « Entrez ensemble dans la danse » : danser à 2, à 4, à 8 danseurs

NOM de la compagnie : \_\_\_\_\_

Je repère en tant que spectateur			
<b>DEBUTANT</b> non atteint	AUCUN EFFET VISUEL	RIRES SOURIRES	1 SEULE FORMATION PAS DE ROTATION, DE SAUT OU DE PASSAGE AU SOL
<b>AMATEUR</b> partiellement atteint	1 EFFET VISIBLE	GESTES PARASITES	1 FORMATION SOL OU ROTATION OU SAUT
<b>CONFIRME</b> atteint	AU MOINS 2 EFFETS DIFFERENTS DANS CHAQUE DOMAINE	PEU ENGAGE(E), JE CHERCHE MES CAMARADES DU REGARD	2 FORMATIONS 2 ELEMENTS IMPOSES SUR 3
<b>PRO</b> dépassé	3 EFFETS OU + PAR DOMAINE	CONVAINQUANT(E), ENGAGE(E) QUI A MEMORISE	3 FORMATIONS + SOL, ROTATION ET SAUT

Prénom des juges \_\_\_\_\_

Danseurs jugés : \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Une compagnie de 8 danseurs doit présenter une chorégraphie commune. Cette compagnie est composée de deux groupes de 4 danseurs issus de duos affinitaires de la première leçon. L'idée est d'avoir autant de garçons que de filles. Les élèves vont devoir danser sur scène alternativement à 2, à 4 et à 8 danseurs.

## Cohérence de la séquence

Nous sommes partis du constat que plus le nombre d'élèves était important, plus la difficulté à construire ensemble était grande. De même, danser par affinité semble plus simple pour les élèves que danser en mixité ou avec des camarades que l'on côtoie peu ou pas. Il en va de même pour l'entraide. Il est plus aisé de recevoir les conseils d'un camarade que de plusieurs. Dans l'évolution de nos leçons, les élèves produisent ainsi d'abord en binôme affinitaire, puis en quatuor (binôme non choisi) puis en compagnie.

Sur le plan des « effets visuels », le travail de « l'unisson » nous apparaît particulièrement pertinent en début de séquence en raison de son caractère accessible pour tous et de son impact immédiat sur le spectateur. De plus, cela correspond à leurs représentations (procédé visible dans les « danses de clip »). Il faut néanmoins veiller à travailler ensuite d'autres types de processus de composition pour amener de la surprise.

Dans les différentes étapes, le travail sur le « temps » sera abordé en premier (lent, vite, ralenti, arrêt), puis, par la suite, nous travaillerons sur la notion d'espace (danser dans trois formations différentes) et enfin sur l'énergie. Progressivement, des « effets visuels » sont inté-

grés à la chorégraphie. Sur le plan des contenus moteurs, le travail du haut du corps nous apparaît être une première étape qu'il faudra vite dépasser.

Par la suite, notre progression s'attachera à faire vivre et ressentir aux élèves les différentes hauteurs, la mise en jeu de l'ensemble du corps (la tête, le haut et le bas du corps, les articulations), à des vitesses, des amplitudes et des intensités de plus en plus variées. Ainsi, dans chaque leçon, les élèves explorent différentes manières d'utiliser leur corps.

La situation « du sculpteur » peut nous permettre ainsi de développer le répertoire gestuel des élèves. Tout d'abord, l'élève fait danser son camarade en appuyant à différents endroits du corps ou en manipulant certains segments comme les bras. Dans un second temps, « le sculpteur » adopte un contact très bref sur une partie du corps de son camarade (image du « courant électrique »). En retour, le/la danseur(se) doit engager un mouvement dont le point de départ, le trajet et le point d'arrivée sont clairement identifiables.

Nous résumons ci-dessous les étapes de la forme de pratique. Elles sont interdépendantes les unes des autres.

## Et la mixité ? Une contrainte ou un enjeu ?

En reprenant les termes de M. Fize<sup>4</sup>, si la mixité peut être « un piège » source d'inégalités, elle peut tout aussi bien être, à nos yeux et à certaines conditions, un outil particulièrement pertinent pour apprendre aux élèves à « vivre ensemble ». Ainsi, il nous apparaît fondamental

de faire danser en mixité et indispensable tout autant de tendre vers des formes de mixité « réfléchies » (C. Patinet, 2009). Les enjeux sont grands aujourd'hui et il nous faut engager un travail de fond plus conséquent, en EPS, sur la question de l'égalité « filles-garçons ». Cela suppose de penser la mixité non pas comme une difficulté mais plutôt comme une richesse, ce que résume la citation d'A. Einstein, « *au milieu de la difficulté se trouve l'opportunité* ».

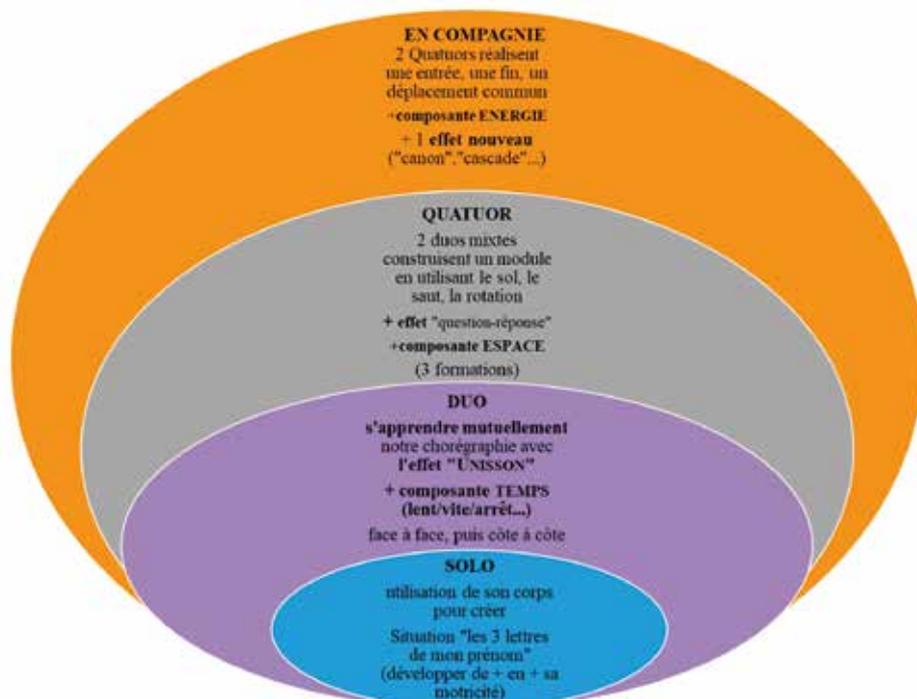
## Comment peut-on s'y prendre ? Un exemple de démarche de création qui fonctionne

Pour arriver à des formes de groupement mixtes dans lesquels les élèves s'entraident et collaborent, nous organisons nos leçons afin que les élèves prennent, tout d'abord, du plaisir à être ensemble, puis à faire ensemble, pour enfin apprendre ensemble. Dans un premier temps, nous regroupons les filles et les garçons en utilisant le rôle de spectateur, pour aboutir progressivement à une réelle « communauté d'apprenants » (M. Develay) au sein de laquelle les élèves interagissent, partagent leurs trouvailles, s'entraident autour d'un projet commun. Cela nécessite de limiter dès que cela est possible les groupes affinitaires, sans pour autant les éradiquer. Il s'agit davantage de s'en servir pour ensuite s'en émanciper.

Il est également important d'accompagner les élèves dans leur démarche de création et de structurer le travail de groupe. Chaque élève doit avoir l'occasion de s'exprimer, de proposer, de donner son avis. En instaurant un débat esthétique et artistique sur les choix dans le groupe, nous pouvons alors espérer que les élèves s'apprennent les uns des autres et apprennent à mieux « vivre ensemble ».

**Etape 1 en leçon 1 :** l'élève crée seul, trois mouvements de son choix. Il s'agit ici de mettre « en corps » les trois premières lettres de son prénom.

**Etape 2 en leçon 1 :** les élèves se regroupent par deux pour s'apprendre mutuellement leurs gestes, les modifier, les complexifier (en utilisant d'autres éléments corporels que les bras). Ensuite, les duos doivent reproduire et enchaîner les mouvements de chacun pour former une phrase, à l'unisson. Il y a trois niveaux d'unisson de difficultés croissantes : le face à face appelé aussi « miroir » pour un niveau « bronze », le dispositif « un chorégraphe devant qui montre », et « un danseur derrière qui reproduit » pour le niveau « argent », et enfin « la ligne côte à côte » pour le niveau « or ». Dans ce dernier dispositif, le travail de mémorisation devient indispensable pour être à l'unisson, tout comme l'utilisation de la vision périphérique.



**Etape 3 en leçon 2 :** les duos présentent leur production devant un autre binôme. Nous « piègeons » les élèves afin qu'ils se retrouvent, durant ce moment de présentation, en mixité. Les duos de filles regardent les duos de garçons puis on change les rôles. Ici, les élèves évaluent deux éléments : l'interprétation du danseur ou de la danseuse (« pas de rire » et pas de gestes parasites) et la qualité de l'unisson.

**Etape 4 en leçons 3 et 4 :** Les deux binômes mixtes qui s'observaient forment désormais un quatuor. Nous demandons aux élèves de travailler sur un « effet visuel » particulier : le « question-réponse ». Ils ou elles proposent

chacun leur tour un petit module en utilisant trois actions (sauter, tourner et passer au sol). Chacun se retrouve au moins une fois « chorégraphe ». Il s'agit de les amener à s'interroger sur la portée de tel ou tel mouvement. Ils élaborent ainsi des choix collectifs permettant d'aboutir à une production cohérente et organisée. Dans un second temps, nous les amenons à utiliser davantage l'espace scénique en mobilisant différentes formations, ce qui nécessite, là encore, de s'organiser pour éviter une rupture dans la danse.

**Etape 5 en leçons 5 et 6 :** deux quatuors sont regroupés pour former une compagnie de huit danseurs. Elle ne bougera plus jusqu'à la produc-

tion finale. A cette étape, les procédés de composition nécessitant un nombre important de danseurs sont travaillés (le canon, la cascade). Les élèves doivent ici être davantage solidaires les uns envers les autres. Ils doivent s'entraider pour améliorer la prestation commune.

**Etape 6 en leçon 7 et après :** les élèves travaillent systématiquement les différents moments de la forme de pratique (le duo, le quatuor, la compagnie) et affinent leurs productions en fonction de la thématique abordée dans chaque leçon (l'espace, le temps, l'énergie, les « effets visuels »).



## Conclusion

A travers cette forme de pratique, expérimentée dans plusieurs classes, il semble possible, même pour un enseignant non-expert ou débutant dans l'activité, d'engager tous les élèves, même les plus réfractaires. En effet, après analyse d'un questionnaire anonyme distribué à nos classes de 4ème, nous aboutissons à des résultats plutôt convaincants : ainsi, la quasi-totalité des élèves disent avoir pris du plaisir en danse.

- **Les apprentissages moteurs :** 50 % estiment avoir énormément appris, 49 % bien appris.

- **La solidarité :** 65 % estiment avoir appris réellement à travailler avec tout le monde, 25% de temps en temps.
- **La mixité :** 95% des élèves pensent avoir appris à travailler en mixité dans la sérénité et sans préjugés.

Cette forme de pratique semble plaire à un grand nombre d'élèves. Ils s'engagent, tous et toutes, dans une production de danse réellement collective et ambitieuse ce qui peut favoriser le ressenti d'émotions positives. Pour eux, ils dansent et ils en sont fiers (« c'était trop stylé »). C'est une

véritable joie partagée. Ces éléments ne sont pas anecdotiques mais bien au cœur de notre métier d'enseignant d'EPS.

Nous pouvons ainsi espérer laisser à nos élèves des traces de plaisir et de fierté collective, indélébiles. Cela nous semble être une condition nécessaire pour tendre vers davantage d'égalité entre les élèves, notamment les filles et les garçons, et pour rendre possible l'apprentissage du « vivre ensemble ». L'enseignement de la danse, sur ce point, est d'une importance majeure.

## BIBLIOGRAPHIE & RÉFÉRENCES

1) Maurice Portes, Contrepied HS n° 6, 2013.

2) <https://www.dailymotion.com/video/x3kvhiy>

3) Nous faisons référence ici à la thèse de N. Terré en 2015.

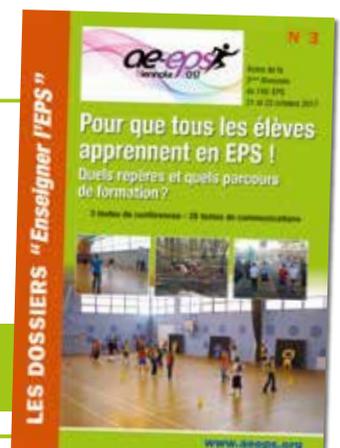
4) Michel Fize, « Les pièges de la mixité scolaire », 2003.

**Le Dossier n° 3 “Enseigner l'EPS” - 25 €**

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

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

*A commander sur le site ou dans vos régionales*





## 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)



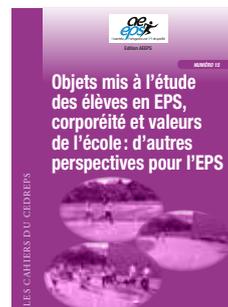
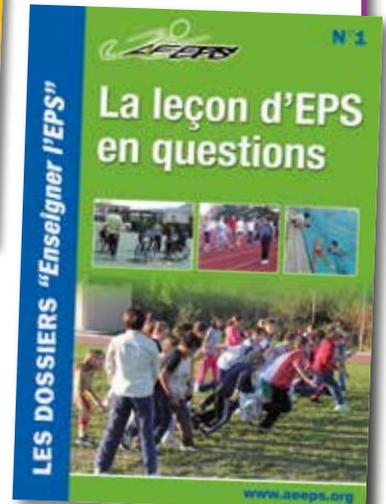
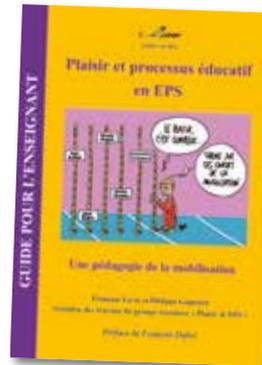
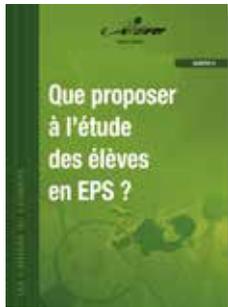
[rss.aeeps.org](http://rss.aeeps.org)

## Ces ouvrages sont toujours disponibles !

Vous les trouverez à la "Librairie" du site pour téléchargement.

**Acheter en PDF**

[www.aeeps.org/productions/pour-commander.html](http://www.aeeps.org/productions/pour-commander.html)

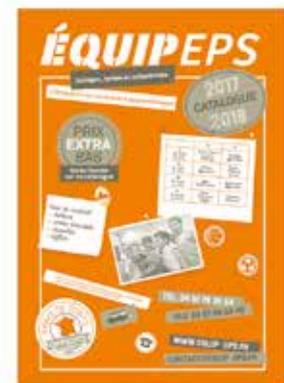


# ÉQUIPEPS

L'innovation au service des apprentissages

Retrouvez toutes nos nouveautés EPS sur notre site :

[www.equip-eps.fr](http://www.equip-eps.fr)



Catalogue EPS 2017-2018



**LIVRAISONS  
PARTOUT  
EN FRANCE !**

CONTACTS TERRAIN :

Marlène 07 68 96 58 90 (hors ligne)

Jérôme 07 82 74 73 33 (hors ligne, du 13.04 au 15.04)

Jérémy 06 49 61 82 22 (hors ligne, du 13.04 au 15.04)

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