

**Sujet :** « *Inscrire notre École au cœur de la société, c'est travailler à la réussite de tous les élèves en luttant contre les déterminismes de toute nature. Pour cela, il est indispensable de transmettre des savoirs fondamentaux, des valeurs et de permettre à chacun d'approfondir ses talents* » (Extrait circulaire de rentrée 2018).

Enseignant dans cet établissement, que proposeriez-vous pour conduire les élèves vers une réussite accrue en EPS.

### Contextualisation 1

Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture souligne que la scolarité obligatoire doit « *contribuer au succès d'une école de la réussite pour tous, qui refuse exclusions et discriminations et qui permet à chacun de développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible* » (BO n°17 du 23 avril 2015). Dans ce collège dont « le taux de réussite au DNB est inférieur à la moyenne nationale », avec des « progrès peu présents » en éducation physique (fiche contexte), nous étudierons comment conduire tous les garçons et les filles vers une réussite accrue en EPS.

### Contextualisation 2

Les résultats de la dernière enquête PISA (Program for International Student Assessment) publiés en décembre 2016 sont préoccupants pour le système éducatif français, en particulier car ils mettent en évidence un accroissement des écarts de niveau avec un plus grand nombre d'élèves en difficulté. Ces résultats confirment la tendance d'une aggravation des déterminismes sociaux : l'école française est aujourd'hui celle des pays de l'OCDE où l'origine sociale des enfants pèse le plus lourd dans les résultats scolaires.

La loi d'orientation et de programmation pour l'école avait pourtant jeté dès 2013 les fondements d'une école juste, exigeante et inclusive, une école censée « *lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative* » (Article 2, loi n°0157 du 9 juillet 2013).

Dans ce collège dont « le taux de réussite au DNB est inférieur à la moyenne nationale », avec des « progrès peu présents » en éducation physique (fiche contexte), nous étudierons comment conduire tous les garçons et les filles vers une réussite accrue en EPS.

### Définition des concepts clés

Réussir, c'est obtenir un résultat favorable, c'est à dire un résultat conforme à des critères. La réussite en EPS s'envisage à l'échelle de la tâche sur un temps court (satisfaire le critère de réussite de la situation), elle s'envisage aussi à l'échelle de la séquence et du cycle (progresser de façon significative dans la pratique d'une APSA pour atteindre les attendus de fin de cycle), plus globalement au collège elle s'incarne dans la maîtrise des connaissances et des compétences du socle commun (2015), et enfin au-delà elle s'envisage à l'échelle du parcours de formation dans l'atteinte des finalités de l'EPS. A ce dernier niveau, le plus macroscopique, la réussite en EPS adopte l'idéal éducatif d'un « *citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué* » (Programme d'EPS pour la scolarité obligatoire, 2015).

La notion de réussite accrue renvoie à l'idée de progrès. Progresser, c'est améliorer ses façons habituelles de faire pour construire de nouveaux pouvoirs moteurs synonymes d'une adaptabilité augmentée à l'environnement physique et humain. L'idée de progrès suppose des apprentissages inscrits sur la durée. Le contraire d'une réussite accrue, c'est l'éternel débutant. Dans ce collège, cette figure de l'échec en EPS se pose avec une acuité particulière car au cycle 4, on note chez la plupart des élèves « des progrès peu présents, des performances physiques en baisse et une ambition plus que mesurée » (fiche contexte).

Une réussite accrue, c'est aussi une réussite concrètement éprouvée par l'élève, une réussite dont il perçoit clairement les répercussions favorables sur son aisance motrice. C'est donc une réussite qui rejaillit sur la confiance en soi et l'estime de soi, avec des effets de levier sur la pratique volontaire des APSA au-delà des murs de l'École.

L'expression « conduire vers » suppose que l'enseignant accompagne et guide les élèves vers la réussite, il ne peut apprendre à leur place. C'est la définition même de l'enseignement, surtout lorsque celui-ci vise l'éducation au-delà de la seule instruction. Conduire vers, c'est enseigner, et enseigner, ce n'est pas faire apprendre, c'est aider à apprendre (P.Meirieu, *Apprendre, oui mais comment*, ESF, Paris, 1987). Nous présenterons donc les procédures d'enseignement (ou les interventions) destinées à favoriser la réussite de tous les élèves de ce collège. La prise en compte de la diversité suppose nous le verrons des procédures pour différencier la pédagogie, non pas pour que tous les adolescents connaissent la même réussite, mais pour que chacun puisse réussir à son niveau et « *approfondir ses talents* » (circulaire de rentrée, 2018). Nous expliquerons qu'un enseignement conduit par un principe d'égalité des chances n'implique pas forcément une égalité de traitement car « *inclure* », c'est parfois « *différencier* ».

### **Questionnement (trop long, mais il y a en réalité quatre questions principales)**

Quelles sont les conditions des progrès des élèves et de leurs réussites ? En quoi la connaissance de ces conditions inspire-t-elle la conception et la mise en œuvre des procédures d'enseignement ? Dans le contexte spécifique de ce collège, quels semblent être les freins à la réussite de tous ? Comment enseigner pour neutraliser ou au moins atténuer ces freins ?

Quelle cohérence conférée à l'enseignement pour tisser la filiation entre la réussite la plus spécifique, celle de la tâche, et la réussite la plus générale, celle de la finalité de l'EPS ? Comment permettre aux élèves de percevoir facilement leurs propres réussites, en mesurant concrètement la portée de leurs nouveaux pouvoirs moteurs ?

Comment prendre en compte la diversité des élèves de ce collège afin que chacun puisse réussir à son niveau en développant tout son potentiel ? Comment « *lutter contre les déterminismes de toute nature* » (circulaire de rentrée, 2018) en multipliant les chemins pour accéder à une réussite accrue ?

Si apprendre c'est dépasser ses manières habituelles de faire et surmonter ses erreurs, comment concilier erreurs et réussites ? Comment éviter le piège de la réussite infructueuse, celle qui ne fait pas progresser ?

### **Problématique 1 (autour de l'articulation procédures d'enseignement / processus d'apprentissage)**

Nous défendrons l'idée selon laquelle conduire les élèves vers une réussite accrue, c'est connaître les « ingrédients » de la réussite, c'est à dire les conditions de l'apprentissage. Nous proposerons alors les procédures d'enseignement qui s'inspirent de ces conditions, car favoriser les progrès suppose une connaissance des mécanismes grâce auxquels les élèves transforment leurs façons habituelles de faire et gagnent en efficacité dans la pratique des APSA.

Autrement dit, nous expliquerons l'articulation entre procédures d'enseignement et processus d'apprentissage, en nous centrant particulièrement sur les « freins » qui semblent gêner les réussites et freiner les progrès dans le contexte de ce collège.

### **Problématique 2 (apprendre pour réussir et au-delà pour réussir et comprendre)**

Nous montrerons que l'enseignant d'EPS ne doit pas « faire réussir » les élèves, il doit leur permettre d'apprendre, c'est à dire les aider à construire de nouveaux pouvoirs moteurs qui seront source de nouvelles réussites. Pour les élèves de ce collège dont « la plupart » sont marqués par « une certaine apathie, des progrès peu présents et une ambition mesurée » nous soulignerons l'importance de faire vivre des réussites concrètement éprouvées, avec des effets « réparateurs » envers la construction narcissique et envers la confiance en soi. Nous expliquerons qu'au-delà d'une réussite accrue dans la pratique des APSA, l'ambition éducative de l'enseignant le porte à permettre à tous ses élèves de « *réussir et comprendre* » (J.Piaget, 1974), par la construction de compétences articulant des dimensions motrices, mais aussi méthodologiques et sociales.

Autrement dit, nous montrerons que les réussites motrices, méthodologiques, et sociales imposées par le S4C ne s'additionnent pas, elles se multiplient : les unes favorisant les autres.

### **Problématique 3 (centrée sur l'inscription des réussites dans le temps)**

En partant du principe qu'il n'y a pas une réussite mais des réussites en EPS, nous montrerons qu'entre la réussite de la tâche et la construction d'un « *citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué* » (BO spécial n°10 du 19 novembre 2015), l'expertise professionnelle de l'enseignant réside dans sa capacité à tisser des liens entre les succès immédiats concrètement éprouvés, le sentiment de progresser significativement dans une APSA à l'échelle de la séquence et du cycle, et au-delà la satisfaction d'« approfondir ses talents » dans de nombreux domaines (circulaire de rentrée 2018) pour accéder à une vie physique et sociale épanouie.

Dans ce collège, les expériences de réussite et les progrès réparateurs de l'image narcissique sont d'autant plus nécessaires que certains élèves risquent de se résigner, « le taux de réussite au DNB étant inférieur à la moyenne nationale, avec au moins 2 redoublants par classe » (fiche contexte).

### **Les propositions de plans :**

#### **Plan 1 : autour de trois principales conditions d'une réussite accrue dans ce collège**

- ◇ Partie 1 : réussir grâce à un enseignement qui « pousse » les élèves à s'engager dans la pratique des APSA et qui les rend acteurs de leurs apprentissages (thématique motivationnelle).
- ◇ Partie 2 : réussir grâce à un enseignement qui s'adapte à chaque élève pour ne pas faire réussir toujours les mêmes.
- ◇ Partie 3 : réussir grâce à un enseignement qui s'inscrit dans la continuité et la durée pour lutter contre l'émiettement qui entretient souvent l'éternel débutant.

### **Plan 2 : autour des « freins » possibles à la réussite dans ce collège**

- ◇ Partie 1 : une ambiance de classe peu favorable à la réussite (« une ambiance collective souvent peu sereine ») → favoriser un climat motivationnel de maîtrise autour de relations bienveillantes et exigeantes avec l'enseignant, et apaisées entre les élèves.
- ◇ Partie 2 : une confiance en soi peu propice à l'engagement par protection de l'estime de soi (« une ambition plus que mesurée ») → redonner l'envie d'agir en agissant favorablement sur les croyances d'efficacité personnelle et le sentiment de compétence.
- ◇ Partie 3 : une diversité au sein des classes qui favorise la réussite de quelques-uns seulement (« la mixité sociale ne produit pas les effets escomptés ») → concevoir et mettre en œuvre des procédures de différenciation pour favoriser la progression personnellement éprouvée de tous les garçons et les filles dans ce collège.

### **Plan 3 : autour de trois « chemins » différents pour réussir = les principaux types de réussite**

- ◇ Partie 1 : réussir à l'échelle de la tâche et de la séance : adapter les situations à la diversité des élèves, et faciliter la perception de la réussite et des progrès (critères de réussite manipulables par les apprenants eux-mêmes).
- ◇ Partie 2 : réussir à l'échelle de la séquence et du cycle : progresser significativement dans la pratique des APSA pour gagner en aisance motrice.
- ◇ Partie 3 : au-delà savoir réussir : construire « des méthodes et des outils pour apprendre » (Programme de l'EPS pour le cycle 4, 2015).

### **Plan 4 : autour de la nature des procédures d'enseignement : trois grands types d'aide à la réussite de tous les élèves**

- ◇ Partie 1 : en quoi la conception didactique de l'enseignement aide tous les élèves à mieux réussir en EPS et au-delà.
- ◇ Partie 2 : en quoi les mises en œuvre pédagogiques aident tous les élèves à mieux réussir en EPS et au-delà.
- ◇ Partie 3 : en quoi l'évaluation aide tous les élèves à mieux réussir en EPS et au-delà.

### **Plan 5 : autour de trois procédures de différenciation pour prendre en compte la diversité et favoriser la réussite de tous les élèves**

- ◇ Partie 1 : favoriser une réussite accrue en proposant des situations qui répondent aux motifs d'agir et aux représentations différenciées des garçons et des filles de ce collège.
- ◇ Partie 2 : favoriser une réussite accrue en adaptant les situations aux ressources et aux difficultés d'apprentissage différenciées des élèves de ce collège.
- ◇ Partie 3 : favoriser une réussite accrue en utilisant les différences au service de la réussite de tous et de toutes et aller vers un « savoir réussir » grâce à des compétences méthodologiques et sociales.

### **Plan détaillé autour de la proposition de plan n°1 = autour de trois principales conditions d'une réussite accrue dans ce collège**

#### **Votre travail = rédiger les arguments en les illustrant**

**Partie 1** : réussir grâce à un enseignement qui « pousse » les élèves à s'engager dans la pratique des APSA et qui les rend acteurs de leurs apprentissages, car sans un minimum d'engagement dans la tâche, il n'y a pas de progrès possible (thématique motivationnelle).

- **Argument 1** : des émotions et des sensations (jeu, risque, défis...) pour rendre les élèves moins « apathiques » et créer le « starter » de l'engagement. Le principe est de créer les conditions du plaisir immédiat pour de proche en proche conduire les élèves vers la satisfaction de progresser.
- **Argument 2** : un climat motivationnel de maîtrise qui « sécurise » les élèves (« la peur s'installe ») et où l'important est moins de se comparer que de progresser. Parfois les élèves refusent de s'engager (et donc de progresser) parce qu'ils appréhendent l'échec devant les autres. Pour favoriser une réussite accrue, l'erreur doit pouvoir être acceptée comme un état provisoire à dépasser.

- **Argument 3 :** Pas d'engagement possible sans expectation de réussite (Vroom, 1964). La tâche doit être perçue comme réalisable au risque de la résignation. Pour cela l'enseignant règle le niveau de difficulté des situations à partir d'un certain nombre de descripteurs qui permettent de « dimensionnaliser » les tâches (J.P.Famose, 1983). Après les premières réussites, une progressivité didactique doit permettre aux collégiens de se fixer de nouveaux défis et de vivre de nouveaux succès (structuration « verticale » des contenus d'enseignement).
- **Argument 4 :** un enseignement qui incite les élèves à se projeter et à imaginer leurs progrès à l'échelle de la séquence (mise en projet avec des projets attractifs à haute valeur perçue pour redonner de l'« ambition »). L'enseignant les aide alors à « construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuels ou collectifs » (Compétence travaillée, Programme de l'EPS pour le cycle 4, 2015). Dans ce collège où le travail en équipes souffre d'une « ambiance lourde » (fiche contexte), un EPI attractif et mobilisateur pourrait aussi redynamiser le travail en équipes des enseignants au service de la réussite de tous les élèves.
- **Argument 5 :** des propositions didactiques originales pour lutter contre l'ennui et la monotonie : surprendre les élèves et faire de l'EPS une « tranche de vie intense ». Parfois les élèves ne progressent pas car ils ont toujours l'impression de faire la même chose et ils s'ennuient, voire ils détournent le but de la tâche. La nouveauté peut concerner le lieu de pratique des activités, le traitement didactique et le mode d'entrée des APSA, la façon de constituer les groupes et de travailler en équipes, le format pédagogique, le choix des situations d'apprentissage, etc.
- **Argument 6 :** un enseignement qui permet à chaque élève de « voir ses progrès » : à l'échelle de la séance (critères de réussite concrets) mais aussi à l'échelle de la séquence (indicateurs de progrès accessibles et facilement manipulables). De proche en proche la réussite clairement perçue accroît le sentiment de compétence, ce qui en retour favorise la réussite. Il s'agit de créer un cercle vertueux entre la réussite, la perception de cette réussite, la confiance en soi, l'engagement, et les progrès.

**Partie 2 :** réussir grâce à un enseignement qui s'adapte à chaque élève pour ne pas faire réussir toujours les mêmes.

- **Argument 1 :** un traitement didactique des APSA qui évite de « faire réussir » toujours les mêmes élèves. On sait par exemple que le choix du mode d'entrée dans l'activité met trop souvent en avant une connotation « masculine » de la pratique de l'APSA : « *ce ne sont pas les garçons qui empêchent les filles de jouer, mais quelque chose dans le mobile même de l'activité physique, qui fonctionne différemment pour une grande majorité des filles d'une part et des garçons de l'autre* » (A.Davisse, Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ?, in *Revue française de pédagogie*, n°171, 2010).
- **Argument 2 :** afin de favoriser la réussite de tous les élèves malgré leurs différences (lesquelles « explosent » à la période de l'adolescence), l'enseignant « ajuste » finement les difficultés des tâches en proposant différents niveaux de difficulté. Il joue pour cela sur la dimensionnalisation des tâches en manipulant le « curseur » de la difficulté, de la complexité, ou de l'intensité (J.-P. Famose, *Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information*, in *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive*, Dossier EPS n°1, Ed. Revue EPS, Paris, 1983). Il peut aussi concevoir des modalités originales et spécifiques pour stimuler la participation de ceux ou de celles qui se « sentent » les plus faibles : par exemple en sport collectif, limiter le nombre de tirs par élève à 3 « cartouches », ou autoriser 3 dribbles consécutifs maximum au handball, ou encore jouer sur le comptage des points (score égal au nombre de buts multiplié par le nombre de marqueurs, ou premier but 5 points puis les autres 1 point..).
- **Argument 3 :** favoriser la réussite des collégiens ne se réduit pas à régler la difficulté de la tâche. Enseigner, c'est aussi guider l'activité de l'élève pour l'aider à corriger ses erreurs, mais sans le faire à sa place (réussir ce n'est pas jamais se tromper, c'est pouvoir corriger ses erreurs). Les procédures de guidage sont nombreuses et dépendent de la nature des situations, des conduites typiques des élèves et de la nature de leurs erreurs, ainsi que du niveau de maturité des apprenants. Elles prennent la forme de feedback (prescriptifs, descriptifs, interrogatifs), d'interactions de tutelle entre les élèves, de résultats d'évaluations diagnostique ou formative... Le numérique peut être utilisé pour aider les élèves à identifier et comprendre leurs erreurs, et pour les aider à mieux percevoir les chemins du progrès. Dans l'évaluation formatrice, c'est l'élève lui-même, acteur de sa formation, qui détient les outils de son cheminement dans l'apprentissage, car il devient capable de s'auto-évaluer (G.Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, in *Cahiers pédagogiques* n°280, 1990). Souvent l'élève ne progresse pas car il ne sait pas ce qu'est la réussite dans l'activité, ou car il ne comprend pas ses erreurs.

- **Argument 4** : l'évaluation doit aussi être adaptée pour garantir les conditions de la réussite de tous les élèves malgré leurs différences (et pas seulement les barèmes dans les activités métrées et chronométrées). Par exemple il est possible de proposer deux barèmes à choisir en danse : un barème à dominante esthétique, et un barème à dominante acrobatique. Avec des modalités d'évaluation adaptées et mieux « calibrées », filles et garçons trouvent la voie de « leur » réussite en EPS.
- **Argument 5** : le principe de l'enseignement mutuel (tutorat, dyades dissymétriques, co-repérage...) peut être mis au service d'une réussite accrue de tous les élèves de ce collège. Il s'agit de favoriser au cœur même de la séance les interactions de collaboration, d'aide ou de tutelle entre les filles et les garçons. Les différences ne sont pas « contournées », elles sont ici au contraire exploitées pour que chacun puisse progresser et réussir à son niveau. Avec en plus des progrès touchant les dimensions sociale et méthodologique des compétences.
- **Argument 6** : les voies du progrès et les images de la réussite ne sont pas univoques en EPS : il y a plusieurs façons de réussir ! Un levier très important de progrès concerne la compétence travaillée « *assumer des rôles et des responsabilités* » (Programme de l'EPS pour le cycle 4, 2015). Réussir pour un collégien, c'est aussi assumer une responsabilité qui « fait grandir ». Celles qui ont le plus de « valeur », ce sont celles qui confèrent un « pouvoir » : coach, entraîneur, juge, chorégraphe, « chef » de l'échauffement, etc. A condition que l'enseignant prenne soin d'« équilibrer » ces responsabilités entre tous les élèves de la classe, et notamment entre les garçons et les filles.

**Partie 3** : réussir grâce à un enseignement qui s'inscrit dans la continuité et la durée pour lutter contre l'émiettement, lequel entretient souvent l'éternel débutant.

- **Argument 1** : pour réussir en EPS, il faut pratiquer, répéter, avoir le temps de corriger ses erreurs : « *la variable la plus importante pour l'apprentissage est la quantité de pratique* » (R.A.Schmidt, 1999). A l'échelle de la tâche d'apprentissage, l'enjeu est de créer les conditions d'un « *temps d'engagement moteur* » élevé (M.Pieron, *Pédagogie des activités physique et du sport*, Paris, Editions Revue EP.S, 1992). Le principe d'enseignement est de prévoir une organisation de la classe, une constitution des groupes, ainsi qu'une organisation de l'espace et du matériel qui évite les temps morts, les attentes superflues, les pertes de temps inutiles, et qui assure la fluidité des déplacements, l'utilisation de tout le matériel disponible, et la multiplication des postes de travail (choix opportun du format pédagogique).
- **Argument 2** : Il s'agit aussi de concevoir un nombre judicieusement choisi de situations d'apprentissage afin d'envisager une durée de travail optimale : ni trop courte car aucun apprentissage ne sera possible, ni trop longue car l'ennui et la monotonie risquent de survenir. Parfois les élèves ne réussissent pas car à peine sont-ils « rentrés » dans la tâche qu'il faut passer à la suivante. Dans ces conditions ils n'ont pas le temps de corriger leurs premiers essais et donc de progresser.
- **Argument 3** : A l'échelle de la séquence, viser une réussite accrue des élèves, c'est faire des choix car il n'est pas possible de tout enseigner. J.-L.Ubaldi milite pour « *une EPS de l'anti-zapping* » (2004) construite autour de « fils rouges » et un nombre limité de compétences à enseigner. Lutter contre le spectre de l'éternel débutant, c'est en effet cibler des objets d'apprentissage qui soient de véritables « *pas en avant* » pour tous les élèves.
- **Argument 4** : A l'échelle du cycle et du parcours de formation au collège, les progrès des élèves supposent une continuité entre les séquences d'apprentissage pour garantir une cohérence de l'enseignement de l'EPS. Ainsi pour le champ d'apprentissage « *conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel* » les contenus d'enseignement doivent se « tisser » autour de l'attendu de fin de cycle « *réaliser des actions décisives en situation favorable afin de faire basculer le rapport de force en sa faveur ou en faveur de son équipe* » (Programme de l'EPS pour le cycle 4, 2015). Néanmoins nous remarquons dans la planification que quatre sports collectifs (un par niveau de classe) sont abordés au collège entre la 6<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup>. Nous pensons que pour favoriser une réussite accrue et des progrès plus significatifs, le choix de deux sportifs collectifs seulement (un à espace interpénétré et un à espace séparé) serait préférable afin de favoriser une continuité des apprentissages et une inscription des progrès dans le temps. Toujours du côté de la planification, l'acrosport est programmé seulement en troisième. Sans même être « préparé » par une séance de gymnastique sportive dans les classes antérieures. Difficile dans ces conditions d'inscrire les progrès « gymniques » des élèves à l'échelle de leur parcours de formation au collège.

## « Zoom » sur l'argument 2.6

Les voies du progrès et les images de la réussite ne sont pas univoques : il y a plusieurs façons de connaître le succès en EPS. La performance sportive ne doit pas être la seule figure d'une réussite accrue dans la pratique des APSA, car dans ce collège au sein duquel « on note des performances physiques en baisse » (fiche contexte), tous les élèves ne peuvent atteindre un haut niveau de réalisation. J.P.Famose et M.Durand ont montré que dans les activités complexes sur le plan de la mobilisation des ressources, il existe différentes configurations de ressources pour réussir, et des compensations sont possibles (*Aptitudes et performance motrice*, Revue EPS, Paris, 1988). Ce sont ces compensations qui « au-delà des déterminismes de toute nature », permettent « à chacun d'approfondir ses talents » (circulaire de rentrée 2018). Cette idée sous-tend la notion de compétence, celle-ci retenant le principe qu'il n'y a pas un modèle de la compétence, mais différentes façons d'être compétent : « une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexes ou inédites » (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, BO n°17 du 23 avril 2015). C'est alors à l'enseignant d'EPS de concevoir un traitement didactique suffisamment « ouvert » de l'APSA pour « travailler à la réussite de tous les élèves » (circulaire de rentrée 2018), avec des modes d'entrée qui n'enferment pas le succès dans un seul modèle (L.Le Meur, T.Choffin, *Modes d'entrée dans l'APSA : une histoire de configuration*, in Revue EPS n°309, 2004). Cette exigence se retrouve aussi dans l'évaluation sommative, celle-ci devant permettre, à partir d'une tâche complexe, l'expression des multiples configurations possibles de la compétence.

**Proposition 1 d'exemple :** Dans l'activité course longue avec une classe de cinquième de ce collège, l'enseignant vise particulièrement la compétence « mobiliser, en les optimisant, ses ressources pour réaliser la meilleure performance possible à une échéance donnée » et « se préparer à l'effort et s'entraîner pour progresser et se dépasser » (Programme de l'EPS pour le cycle 4, 2015). Dans cette activité a priori fortement saturée en ressources physiologiques (consommation maximale d'oxygène et seuil anaérobie), mais aussi en ressources psychologiques (acceptation de l'effort, persévérance), certains élèves se résignent facilement car ils ne pensent pas pouvoir réussir. Ils imaginent difficilement les satisfactions que peuvent procurer les progrès. C'est particulièrement le cas chez ceux pour lesquels « on note une certaine apathie et une ambition plus que mesurée » (fiche contexte). Après quelques séances destinées à expérimenter plusieurs allures de course et durées d'effort, l'enseignant propose une modalité d'évaluation au choix des élèves : ceux-ci devront se mettre en projet autour d'une combinaison vitesse / durée d'effort. Ils pourront ainsi choisir de courir 30, 20, 10 ou 5 minutes à la fin de la séquence. Mais avec un barème d'allure allant decrescendo avec la durée de l'effort. Les élèves seront notés sur leur performance, mais aussi sur le degré de conformité entre la distance parcourue et la distance réalisée (concordance au projet). Ainsi les ressources neuro-informatives (perception d'une allure, gestion de l'effort, projection dans le futur...) sont également fortement sollicitées et peuvent largement contribuer à la performance. Nous pensons que ce mode d'entrée dans l'activité, en plus de favoriser le sentiment d'autodétermination (Deci & Ryan, 1985), « ouvre » les chemins du succès car chaque élève exploite ses ressources singulières. Pour les plus en difficulté (collégien surpoids par exemple), un projet de longue durée parcouru en marche rapide (7 km/h) est proposé. Ainsi les différences de qualités physiques ne « bloquent » plus la réussite des élèves les moins performants : tous les garçons et les filles connaissent la satisfaction de progresser et peuvent vivre des succès à haute valeur perçue (« j'y suis arrivé ! ») dans une activité souvent redoutée.

Néanmoins la réussite est vécue subjectivement par les élèves. Certains peuvent progresser de manière significative pendant la séquence et ne pas éprouver de satisfaction car à leurs yeux d'autres réussissent mieux. C'est pourquoi l'enseignant s'attache à créer les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise (Ames, 1992) au sein duquel les résultats obtenus sont d'abord comparés à soi avant d'être comparés aux autres.

**Proposition 2 d'exemple :** Dans l'activité danse avec une classe de quatrième de ce collège, l'enseignant vise l'attendu de fin de cycle « mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer composer et interpréter une séquence artistique ou acrobatique » en même temps que la compétence travaillée « construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuels ou collectifs » (Programme de l'EPS pour le cycle 4, 2015). Afin de favoriser la réussite des filles et des garçons en luttant contre les stéréotypes de genre (C.Cogérino, Rapport au corps : approche psychosociale, in *Rapport au corps, genre et réussite en EPS*, AFRAPS, 2017), l'évaluation de cette activité (et donc la mise en projet qui en découle) est conçue pour autoriser des réussites par des voies différentes. Concrètement, il n'y a pas qu'une seule « solution » pour espérer une bonne note. L'enseignant propose une « dominante » d'évaluation à choisir par les élèves eux-mêmes : ainsi concernant les 12 points d'interprétation, les élèves peuvent choisir une modalité centrée sur la dimension esthétique, ou une modalité centrée sur la dimension acrobatique. Les deux dimensions restent toujours prises en compte, mais selon deux « degrés » différents (des critères d'évaluation étant davantage valorisés que d'autres). Ce mode d'entrée « ouvert » dans l'activité favorise la réussite et les progrès de tous les élèves de cette classe, car deux constructions symboliques dominantes du corps sont prises en compte : le corps sensible et expressif qui renvoie plutôt à la dimension esthétique, et le corps performant qui renvoie plutôt à la dimension acrobatique. Les 8 points restants portent sur la composition collective, c'est-à-dire sur la construction en commun d'une chorégraphie, à partir de groupes restreints affinitaires, au sein de laquelle deux modèles du corps enrichissent le projet chorégraphique. Ainsi les différences sont mises au service de la richesse du projet chorégraphique.

**Commenté [RL1]:** Une référence explicite au contexte.

**Commenté [RL2]:** L'idée de l'argument est annoncée en « injectant » les concepts clés du libellé.

**Commenté [RL3]:** Une référence d'auteur confère plus de crédit à l'argument (même si ici elle date un peu...).

**Commenté [RL4]:** Lien explicite avec la phrase introductive du libellé.

**Commenté [RL5]:** Cette fois une référence aux textes officiels.

**Commenté [RL6]:** Retour explicite sur la phrase introductive du libellé.

**Commenté [RL7]:** Lorsque c'est possible dans l'exemple, il faut préciser une ou plusieurs compétences travaillées, ou un ou plusieurs attendus de fin de cycle, ou une ou plusieurs compétences visées pendant le cycle...

**Commenté [RL8]:** Encore une référence explicite au contexte.

**Commenté [RL9]:** Le lien au sujet et à l'idée principale de l'argument est ici rappelé.

**Commenté [RL10]:** La nuance.

**Commenté [RL11]:** Avec un rebond (qui peut lorsque c'est possible « annoncer » le prochain argument).

**Commenté [RL12]:** L'illustration doit être la plus précise et concrète possible. Elle repose sur une APSA prévue dans la programmation du contexte.

**Commenté [RL13]:** Toujours très important : le lien explicite au sujet !

Cet exemple montre donc comment il est possible en EPS de réussir en « permettant à chacun d'approfondir ses talents » (circulaire de rentrée 2018), c'est-à-dire en utilisant une configuration de ressources singulière.

**Commenté [RL14]:** Un retour sur la phrase introductive du libellé est toujours un « plus » qui peut faire monter la note à l'intérieur du bandeau.

### Réponse à la problématique

Une partie de l'expertise de l'enseignant repose sur sa capacité à « analyser les réussites et les erreurs constatés » (Compétences à acquérir par les professeurs, Arrêté du 12 mai 2010). Cette compétence de « diagnosticien » lui permet de comprendre, dans un contexte d'enseignement donné, les conditions des progrès, mais aussi les freins à la réussite. Dans ce collège au sein duquel « la mixité sociale ne produit pas les effets escomptés », « la peur qui s'installe », « l'apathie », « le manque d'ambition » (fiche contexte), doivent amener l'équipe enseignante à comprendre que le « moteur » le plus décisif d'une réussite accrue concerne la confiance en soi des adolescents.

C'est donc un cercle vertueux entre réussite rapide, perception des progrès, confiance en soi, engagement décuplé, et réussite sur un plus long terme que les enseignants doivent impulser. Nous avons montré que pour cela, plusieurs « leviers » d'aide à la réussite sont à la disposition des enseignants, des leviers qu'il faut souvent différencier selon les profils et les difficultés des filles et des garçons de ce collège. A condition que conformément aux programmes de notre discipline, la performance mesurée ne soit pas la seule incarnation de la réussite, et que l'enseignement de l'EPS diversifie les voies du progrès.

L'enjeu n'est pas seulement de réussir, il est aussi de savoir réussir. « Réussir et comprendre » (J.Piaget, 1974) suppose d'apprendre, mais au-delà d'avoir appris à apprendre. C'est pourquoi les pouvoirs moteurs s'accompagnent d'acquisitions méthodologiques et sociales, afin d'inscrire pleinement l'EPS dans le Socle commun de connaissances de compétences et de culture (BO n° 17 du 23 avril 2015). Pour que l'élève réussisse en EPS, et plus globalement pour qu'il réussisse aussi son parcours de formation au collège.

## CONTEXTE

Collège académie de Grenoble 550 élèves, quartier Echirolles. On note une certaine instabilité des enseignants en raison d'une ambiance de quartier assez lourde, bien que le collège ne soit pas classé difficile. La mixité sociale ne produit pas les effets escomptés.

Cette instabilité rejaillit sur la dynamique des projets dans son ensemble. D'autre part, on observe également au sein des classes notamment en 4e, une ambiance collective souvent peu sereine et fluctuante au fil de l'année. Cet inconfort influe sur l'engagement individuel et collectif et les résultats plutôt moyens. Si les élèves au cycle 3 sont tous très dynamiques et acceptent aisément de travailler en groupe, au cycle 4, cette tendance se confirme pour les élèves en réussite en EPS, mais pour la plupart la peur s'installe et on note une certaine apathie, des progrès peu présents, des performances physiques en baisse et une ambition plus que mesurée. Quelques chiffres en attestent : plus de 30% des élèves s'orientent en filière professionnelle ; le taux de réussite au DNB est inférieur à la moyenne nationale ; il y a au moins 2 redoublants par classe.

### Programmation

<b>6e</b>	natation	bad	volley	co
<b>5e</b>	esc	Athle (course longue)	foot	Tt
<b>4e</b>	Esc	Athle (relais)	rugby	danse
<b>3e</b>	co	Athle (duathlon course lancer)	hand	acro
<b>classe</b>	<b>Cycle 1</b>	<b>Cycle 2</b>	<b>Cycle 3</b>	<b>Cycle 4</b>