

EPSiliades 2010 – Table ronde : Quelle culture sportive et artistique pour tous-tes ?

Contribution de Nicolas Mascret (Enseignant chercheur, CEDREPS – AEEPS)

La contribution à la réflexion de cette table ronde s'inscrit dans les perspectives de travail du CEDREPS (Collectif d'Étude Disciplinaire pour la Rénovation de l'EPS), groupe ressource de l'AEEPS (Association des Enseignants d'EPS). Elle s'organisera autour de deux parties : une présentation de quelques-unes des tensions relatives à l'interrogation autour de la culture sportive et artistique pour tous-tes, et l'exposé de deux pistes de travail sur lesquelles le CEDREPS mobilise sa réflexion collective.

Trois tensions autour des rapports culture – EPS

S'interroger sur la culture sportive et artistique pour tous-tes revient forcément à rencontrer de nombreuses tensions sous-jacentes à cette thématique. Pour chacune des tensions, nous identifierons les impasses possibles que l'on peut envisager et les risques auxquels peut être confronté l'enseignement de l'EPS s'il tombe dans un extrême ou dans l'autre. Parmi ces tensions, trois nous semblent particulièrement révélatrices des rapports complexes entre la culture et l'EPS.

La première est la tension fondatrice entre le social et le scolaire, tension qui a traversé l'histoire de l'EPS, qui nous interpelle toujours actuellement et qui ne cessera certainement pas d'être débattue dans l'avenir de notre discipline, qu'il soit proche ou plus lointain. Envisager cette tension sous l'angle exclusif du scolaire reviendrait à tomber dans une première impasse, celle du repli sur soi. Au nom d'une distinction radicale avec le sport ou les pratiques artistiques, il s'agirait de créer en EPS des activités ou des formes de pratique qui n'existent qu'à l'école, sans aucun lien avec une expérience physique, sportive ou artistique culturellement signifiante. Le risque serait alors l'autoréférence des savoirs scolaires, qui n'auraient leur légitimité et leur intérêt que dans le cadre scolaire. D'un extrême à l'autre, se centrer uniquement sur le social conduirait à une autre impasse, celle de la confusion, qui se traduirait par la reproduction en EPS des activités sportives ou artistiques telles qu'elles existent dans la société, à l'extérieur de l'école. Le risque serait double : d'un côté la mutation des enseignants d'EPS en animateurs ou entraîneurs sportifs qui pourraient progressivement prendre leur place ; de l'autre, une application stricto sensu de la logique sportive compétitrice où seuls les meilleurs élèves seraient valorisés.

La deuxième tension est une tension entre l'exhaustivité et la spécialisation. En EPS, rechercher l'exhaustivité pourrait conduire à une impasse : l'impossible perfection. Mais de quelle exhaustivité parle-t-on ? Nous pouvons distinguer l'exhaustivité des APSA, où les élèves sont confrontés à de très nombreuses APSA, diverses et variées, tout au long de leur cursus scolaire. Devant cette immense variété, le risque serait de tomber dans un zapping forcené conduisant à un élève éternel débutant, vivant plutôt une initiation sportive polyvalente qu'une réelle transformation motrice, méthodologique et sociale. Une deuxième forme d'exhaustivité pourrait être envisagée : l'exhaustivité dans l'APSA. Les élèves travailleraient finalement « toute » l'APSA au sein d'un cursus scolaire, voire même au sein d'un cycle. Les contraintes horaires de l'EPS pourraient conduire l'enseignant à se dire que le niveau d'exigence attendue dans l'APSA est bien trop élevé par rapport à ce qu'il est possible d'envisager lors d'un cycle ou d'un cursus en EPS. Envisager cette deuxième tension sous l'angle exclusif de la recherche de l'exhaustivité semble donc se heurter à de nombreux obstacles, mais l'envisager sous l'angle unique de la spécialisation en ferait apparaître d'autres. L'enfermement culturel constituerait une impasse dans laquelle il s'agirait de limiter drastiquement le nombre des APSA tout au long d'un cursus scolaire. Le risque serait alors la réduction ou l'uniformité des expériences. Développer le plus haut niveau de compétence des élèves en sept ans d'EPS dans trois APS comme le handball, l'escalade et le demi-

fond serait certainement très profitable pour les apprentissages dans ces trois APS. Mais quid des apprentissages dans les activités artistiques ? Quid de l'acquisition du savoir nager ? Quid des autres activités d'opposition ? Et les questions pourraient être bien plus nombreuses...

La troisième tension s'exerce entre le jeu et l'apprentissage. Le pôle ludique dans les activités sportives et artistiques est souvent prépondérant, et l'enseignant pourrait être tenté de tomber dans une sorte d'animation ludique pour faire plaisir à ses élèves. L'impasse serait en quelque sorte démagogique et conduirait à oublier ou à nier que l'EPS est avant tout une discipline d'enseignement. D'un autre côté, se centrer exclusivement sur l'apprentissage conduirait à une impasse que je qualifierais de didactique « hard ». Cela signifierait que ce qui est proposé à l'élève en EPS serait très cohérent institutionnellement, bien appuyé par des connaissances scientifiques solides, notamment sur les théories de l'apprentissage, mais en oubliant que le côté ludique, le plaisir, la motivation des élèves sont consubstantiels de leur investissement. Le risque serait alors tout simplement que les élèves refusent de pratiquer, ou d'entendre très souvent « *M'sieur, quand est-ce qu'on joue ?* ». La démobilitation de l'élève dans le cours d'EPS, voire pire la démobilitation pour la pratique physique en général, pourraient progressivement survenir.

Bien entendu, d'autres tensions auraient pu être évoquées autour de cette interrogation relative à la culture sportive et artistique pour tous-tes. Chacune des tensions était envisagée par la présentation des risques encourus si la réflexion se basait sur l'un ou l'autre de ses extrêmes. Entre ces deux extrêmes se trouve un continuum, sur lequel la réflexion autour de la culture sportive et artistique peut réellement se construire sans tomber dans les impasses dénoncées un peu plus tôt. La place du curseur dans ce continuum traduit à mon avis les sensibilités des uns et des autres autour de cette thématique, sensibilités que l'on peut identifier au cours de cette table ronde. Il s'agit maintenant de présenter où se situent les travaux du CEDREPS par rapport à ces trois tensions.

Deux pistes de travail qui mobilisent le CEDREPS

J'ai choisi de développer lors de cette contribution deux pistes de réflexion qui mobilisent les membres du CEDREPS : le ciblage des objets d'enseignements et la notion de forme de pratique scolaire.

Comme nous l'avons vu un peu plus tôt, il semblerait difficile de « tout » travailler dans une APSA, que ce soit à l'échelle d'un cursus scolaire ou à l'échelle d'un cycle. Ce constat implique donc de faire des choix. Dans les travaux du CEDREPS, ce choix se traduit par le ciblage des objets d'enseignement, c'est-à-dire une sélection de ce que l'on propose à l'étude des élèves pour qu'ils deviennent compétents dans l'APSA, pour qu'ils transforment leur motricité de façon significative et pour qu'ils puissent également se transformer sur le pôle méthodologique et social. Prenons un exemple en badminton pour illustrer cette idée de ciblage des objets d'enseignement. Dans la compétence attendue de niveau 1 des programmes collège (2008), il s'agit de rechercher la rupture « sur des volants favorables par l'utilisation de frappes variées en longueur ou en largeur ». Devant le temps réduit d'un cycle, tenter d'apprendre aux élèves à exploiter la longueur et la largeur du terrain adverse ne me semble pas le meilleur choix pour permettre à l'élève de réellement se transformer. Il s'agirait plutôt de se centrer sur l'objet d'enseignement suivant : « L'atteinte des zones avant et arrière du terrain adverse ». Les raisons sont multiples et largement développées par ailleurs (N. Mascret, 2010). J'en illustrerai deux d'entre elles. Puisque nous sommes sur une logique « spatiale », le but est d'envoyer le volant le plus à distance de l'adversaire. Or, comme le terrain de badminton est plus long que large, c'est en envoyant le volant devant ou derrière que l'adversaire aura le plus de distance à parcourir et qu'il sera ainsi le plus mis en difficulté. Une deuxième raison serait liée à la réalisation biomécanique des frappes. Le dégagement et l'amorti de fond de court sont des frappes réalisées dans l'axe devant soi, et peuvent se limiter (à ce niveau de jeu) à

rechercher un geste de l'avant bras, sans aucun armé. Par contre, les frappes droite-gauche nécessitent une pronation et une supination de l'avant-bras plus difficile à réaliser d'un point de vue biomécanique. Par du jeu long-court, les élèves sont en réussite plus rapidement. D'autres raisons, de natures différentes pourraient être développées pour justifier ce ciblage. Quoi qu'il en soit, la logique sous-jacente est toujours la même : le ciblage vise toujours la recherche d'une quantité de pratique suffisante et de nombreuses répétitions pour permettre à l'élève de réellement se transformer, tout en étudiant un objet d'enseignement qui lui permet de se confronter à un aspect de la pratique sociale rencontré par n'importe quel pratiquant dans l'activité. Toutefois, le ciblage de cet objet d'enseignement, bien que fondamental, n'est pas suffisant.

Cet objet d'enseignement se doit d'être étudié au sein de ce que le CEDREPS a appelé une forme de pratique scolaire. Il s'agit d'une adaptation de la pratique sociale de référence aux contraintes de l'école et de l'EPS. Il ne s'agit en aucun cas d'une forme simplifiée de l'APSA. Il s'agit plutôt de dépasser l'articulation des leçons qui organise souvent les leçons d'EPS : un échauffement, une ou deux situations d'apprentissage plus ou moins décontextualisées, une situation de référence qui n'est finalement souvent qu'un match « classique », une course, une compétition de sauts, ou bien encore une présentation chorégraphique. Une forme de pratique scolaire s'envisage à la fois à l'échelle de la leçon et à l'échelle du cycle : même si elle évolue, elle reste la même d'une leçon à l'autre. Son utilisation n'interdit bien entendu pas l'utilisation ponctuelle de situations plus ou moins décontextualisées. Mais elle reste le cœur de la leçon, et du cycle, car elle recherche simultanément trois ambitions :

- Faire vivre une réelle expérience culturelle de pratiquant dans l'APSA (une expérience de nageur, de danseur, de volleyeur,...). L'objectif est que l'élève « joue pour de vrai » ;
- Permettre à l'élève d'étudier un objet d'enseignement culturellement signifiant, qui va lui permettre de s'émanciper de sa motricité initiale et de s'inscrire dans une démarche méthodologique et sociale originale. L'objectif est que l'élève « étudie pour se transformer »
- Être réalisable dans le cadre des contraintes de l'EPS (temps, installations, nombre d'élèves). L'objectif est que l'élève puisse se confronter à cette forme de pratique scolaire dans les conditions quotidiennes de l'enseignement de l'EPS.

Prenons un exemple de forme de pratique scolaire en course de relais. Confronter l'élève à la pratique sociale la plus connue, le 4x100m, reviendrait souvent à rencontrer deux problèmes principaux : la transmission se ferait au ralenti voire à l'arrêt, l'élève donneur étant physiologiquement épuisé par sa course ; et le nombre de répétitions serait forcément réduit dans la leçon (deux à trois) devant le temps de récupération nécessaire. Deux conséquences pourraient alors s'envisager : une conséquence « culturelle » et une conséquence sur l'apprentissage. Vivre une vraie expérience de coureur de relais, c'est être confronté à un donneur qui arrive à pleine vitesse, qui doit transmettre le témoin dans une zone imposée à un receveur initialement à l'arrêt. Or, si l'on proposait aux élèves en EPS de vivre la pratique sociale, ils ne vivraient paradoxalement pas une vraie expérience de coureur de relais, épuisés par les contraintes physiologiques de la course et transmettant au ralenti. De plus, du point de vue de l'apprentissage, le nombre très réduit de répétitions serait certainement largement insuffisant pour permettre aux élèves de se transformer. C'est pourquoi L. Grasset et D. Mauffrey (2003) ont proposé une forme de pratique scolaire du relais athlétique qui est celle utilisée au baccalauréat et qui inspire également les programmes du collège. : le 2x40m par équipes de trois. En réduisant la distance et le nombre de coureurs, ils permettent aux élèves : (1) d'étudier un objet d'enseignement ciblé sur la transmission du témoin (et non d'envisager le développement des capacités énergétiques), (2) de se rendre compte immédiatement des effets de l'apprentissage, car une amélioration de la transmission du témoin entraînera automatiquement une amélioration du temps de l'équipe (3) d'être confrontés à l'activité que rencontre tout coureur de relais, évoquée un peu plus tôt, (4) de répéter de nombreuses courses dans la leçon, la récupération

étant bien plus rapide. Pour autant, cette forme de pratique scolaire ne se limite pas à cela. Initialement, les élèves ont été individuellement chronométrés sur un 40m plat. Ainsi, chaque doublette de coureur a un temps théorique qu'il doit approcher ou battre. Par exemple, Julien a couvert son 40m plat initial en 6.50 secondes et Kévin en 7.20 secondes. Leur temps théorique, à approcher ou améliorer (suivant le niveau de classe) sera ainsi de 13.70 secondes. Si Julien court avec le troisième membre de l'équipe qui a un temps de 6.10 secondes, leur temps théorique sera de 12.60 secondes. Par ce dispositif, la rencontre de l'élève avec une culture sportive s'envisage bien « pour tous-tes ». Sans bien entendu oublier de prendre en compte la performance, les caractéristiques initiales de chaque élève sont prises en compte pour déterminer des objectifs d'apprentissage personnalisés.

Prenons un autre exemple de forme de pratique scolaire en badminton. Son élaboration est partie du constat que les sports d'opposition se limitent souvent à la dichotomie gagné / perdu. Or, dans le cadre de l'enseignement de l'EPS, les élèves ont souvent tendance à confondre le résultat du match et le résultat de leur apprentissage. Pourtant, vu que dans un match de badminton il y a toujours un gagnant et un perdant, ce n'est pas parce que l'on a perdu que l'on n'a forcément rien appris ! Partant de constat, je propose une forme de pratique scolaire pour des élèves de sixième qui poussent la majorité de leurs volants en cloche et au centre du terrain adverse (N. Mascret, 2006). Trois zones sont matérialisées sur chaque demi-terrain : une zone avant et une zone arrière (appelées zones dangereuses), et une zone centrale. Deux élèves effectuent un match en 15 points, arbitré par un troisième élève. Ce dernier doit identifier si les points marqués par chaque élève le sont en zone centrale ou en zones dangereuses. En effet, si à la fin du match l'élève a marqué un certain nombre de points en zones dangereuses fixé par un contrat à atteindre (par exemple 8 points), il obtient un bonus au niveau de son score, que le match soit gagné ou perdu. Ainsi, un match gagné en respectant le contrat rapporte 4 points au lieu de 3 points ; un match perdu en atteignant le contrat rapporte 2 points au lieu de 0 point. Cela s'appelle « Gagner ou perdre avec la manière ». Par cette forme de pratique scolaire, (1) l'élève joue, la situation n'est pas décontextualisée, (2) l'élève qui gagne marquera de toutes façons plus de points qu'un élève qui perd, (3) l'élève doit étudier un objet d'enseignement lié à l'atteinte des zones avant et arrière du terrain adverse pour avoir le score le plus élevé, donc apprendre, (4) l'élève est bien confronté au problème rencontré par tout joueur de badminton : quelle frappe effectuer pour mettre mon adversaire en difficulté plus rapidement ? Ainsi, par cette forme de pratique scolaire du badminton, l'élève est à la fois dans une activité réelle de joueur de badminton tout en rencontrant la nécessité de l'apprentissage s'il souhaite obtenir le meilleur résultat possible. L'élève vit donc à la fois une expérience culturellement et scolairement signifiante.

Conclusion

Par les notions de ciblage des objets d'enseignement et de forme de pratique scolaire, nous essayons dans le cadre du CEDREPS de dépasser une culture sportive et artistique en mots, afin de proposer une culture sportive et artistique en actes, ludique, efficace, réalisable, qui permet aux élèves de « vivre une tranche de vie singulière » (M. Portes, 1999) dans les APSA. Toutefois, chaque enseignant est confronté à une difficulté principale : l'EPS doit se distinguer de la pratique sportive à l'extérieur de l'école, tout en permettant paradoxalement à chaque élève d'apprendre et de vivre des expériences sportives et artistiques variées. Vaste programme, mais c'est ce qui rend la réflexion autour de l'enseignement de l'EPS aussi riche et sans cesse renouvelée, réflexion à laquelle chaque enseignant d'EPS peut bien entendu participer.

Bibliographie

Grasset, L., & Mauffrey, D. (2003). Athlétisme-Relais : choix d'une forme de pratique scolaire. *Revue EPS*, 301, 29-33.

Mascret, N. (2006). Badminton scolaire : gagner ou perdre « avec la manière ». *Les cahiers du C.E.D.R.E.*, 6, 44-57.

Mascret, N. (2010). Objet(s) d'enseignement et cursus scolaire de l'élève : une relation complexe. *Les Cahiers du CEDREPS*, 9, 88-95.

Portes, M. (1999). Nouveaux programmes d'EPS et rénovations des pratiques. *Revue EPS*, 278, 27-30.