

Concours interne de recrutement de professeurs agrégés
Session de 1997

Épreuve n° 2

Composition portant sur les données scientifiques des activités physiques et sportives : aspects biologiques, psychologiques et sociologiques des pratiques corporelles, en relation avec les mises en œuvre didactiques

Durée : 6 heures

Comment le professeur d'éducation physique et sportive, dans le cadre de son enseignement, peut-il concilier la recherche de l'autonomie de l'élève et la maîtrise du risque?

L'approche de la notion de risque, dans le cadre scolaire, conduit à imposer à l'enseignant d'E.P.S. une gestion des situations d'apprentissage qu'il propose, intégrant la notion de « risque zéro ». La lecture de la circulaire 94-116 est à ce titre édifiante. On comprend les contraintes imposées à l'enseignant pour garantir une préservation de l'intégrité physique des élèves qui lui sont confiés. Mais le caractère « jurisprudentiel et évolutif » des critères d'appréciation des conditions de sécurité mises en œuvre, ainsi que la référence à une gestion « en bon père de famille », ne peuvent qu'interpeller le praticien sur les conditions d'exercice dont il dispose.

C'est la différenciation entre sécurité passive et sécurité active qui permettrait de concilier l'activité de l'élève et celle de l'enseignant, et de définir leurs rôles respectifs dans la nécessaire maîtrise du risque. Mais dans le sens où la sécurité passive serait gérée par l'enseignant et la sécurité active, une des compétences à acquérir par l'élève.

La responsabilité de l'organisation matérielle et pédagogique, comme la mise en place de tapis en Lutte, la disposition des agrès en Gymnastique, ou l'organisation par ateliers dans un bassin de Natation, relève jusqu'au niveau civil et pénal du professeur, responsable de sa classe. Il est d'ailleurs précisé qu'il doit s'assurer de l'état des installations (gymnase, salle spécialisée, stade, école d'Escalade), dans lesquelles il organise la séance d'E.P.S., et renoncer à utiliser ces installations si elles paraissent présenter un quelconque danger potentiel pour les élèves.

De nombreux enseignants ont vu leurs cours perturbés, au premier trimestre 1996, par les contrôles effectués et les travaux réalisés, visant à mettre en conformité les buts de Handball, de Football et les paniers de Basket-ball.

Dans une perspective d'éducation, c'est bien la maîtrise du risque par l'élève, pratiquant dans le cadre scolaire, en dehors de l'école (cadre associatif, mais de plus en plus activités hors institutions ou encadrement de toute nature, comme le Basket de rue, le Roller ou le Skate-board, par exemple) et, plus tard, dans toute la diversité des pratiques physiques accessibles et de leurs modalités de pratiques (loisirs, familial, entretien physique, détente, sport corporatiste, gymnastique volontaire), qui constitue l'objet de l'enseignement.

En ce sens, la maîtrise du risque ne peut s'envisager que dans la perspective d'une émancipation progressive et organisée de la situation institutionnelle (l'École), de la situation pédagogique (le cours d'E.P.S.) et de la situation relationnelle entre professeur et élèves.

Le travail de conception et de réalisation de l'enseignant portera donc, effectivement, sur les conditions de réalisation de ces apprentissages. La richesse relationnelle, constitutive du plaisir d'enseigner, ne tient-elle pas à la nécessaire conciliation entre le cadrage de la situation pédagogique par l'enseignant et la négociation des cheminements de l'élève, sujet et objet des apprentissages proposés, vers l'appropriation de nouvelles connaissances et l'acquisition de nouvelles compétences?

Dans cette perspective, l'enseignant d'E.P.S. sera amené à définir et à organiser l'acquisition, par l'élève, de compétences spécifiques (liées à une A.P.S.A.), de compétences relatives à un groupement d'A.P.S.A. et de compétences générales. Elles permettront à l'élève d'identifier la classe de problèmes posés par l'activité pratiquée (P. Meirieu : « Echec scolaire et pédagogie du sens, 1993), pour mobiliser les savoirs cognitifs, psycho-sociologiques, psycho-moteurs et affectifs, qui lui correspondent, en adaptant ces réponses aux conditions de pratique qu'il aura analysées. A cet effet, nous valoriserons la

notion d'attitude et de comportement sécuritaire.

Nous nous attacherons à montrer que les A.P.S.A. constituent, par leur pratique, autant d'occasion de confronter l'élève à des environnements variés et des exercices corporels multiples.

Pour ce faire, nous articulerons, en les associant, les trois niveaux de compétences précités, avec les trois objectifs généraux de l'E.P.S. énoncés dans les derniers textes (1996-97) présentant les programmes pour la 6ème et le cycle central (5ème et 4ème).

Il nous semble qu'on peut noter l'importance accordée, par ces textes, aux compétences spécifiques, qui font l'objet de documents d'accompagnement, par rapport aux compétences relatives à un groupement d'A.P.S.A. et singulièrement aux compétences générales.

Le risque, dans le cadre du sujet qui nous est proposé, est de survaloriser des avoirs techniques ou moteurs très contextualisés ou, au contraire, de verser dans des connaissances théoriques complètement décontextualisées. Pour caricaturer, la dérive réside autant dans une centration sur les nœuds d'encordement en Escalade, que dans l'approche du milieu de l'Escalade et de la Montagne, à travers des pratiques limitées aux S.A.E.

La maîtrise du risque peut, tout d'abord, être envisagée par rapport aux moyens à mettre en œuvre pour aborder les A.P.S.A. dans des conditions de sécurité objective, tout en jouant sur le risque subjectif. Dans l'organisation de la situation pédagogique, l'enseignant jouera toujours le rôle de garant des conditions de pratique. Cette fonction institutionnelle et morale doit toujours être présente, de l'élaboration à la mise en œuvre du contenu proposé. Sur l'ensemble de la scolarité et toujours dans une perspective d'émancipation, d'autonomisation de l'élève, cette action pourra être modulée du mode prescriptif (directif ou impositif) à un statut d'adulte-ressource, basé sur la notion d'expertise (Tochon : « l'enseignant expert »).

La maîtrise des conditions de sécurité objective permet d'aborder des situations, des expériences que vit l'élève en mobilisant ses ressources dans des situations de crise, qui nécessitent une gestion du risque.

En Gymnastique, un aménagement matériel, comme une fosse de réception, ou une parade significative (dans laquelle le professeur peut s'impliquer) permet d'aborder la notion de « cran ». Réaliser une « lune » au Saut de cheval, ou un échappement à la barre fixe, constituent des tâches où l'engagement est important. Au-delà des savoirs moteurs, tels qu'ils peuvent être présentés dans une description d'opérations successives, c'est le ressenti personnel, les émotions et tout autant le regard des autres (pairs et enseignants), qui vont constituer une expérience.

De la même manière, l'organisation d'une situation permettant l'escalade « en tête », met en avant la notion d'engagement. Le fait de grimper au-dessus de son point d'assurance, place le grimpeur dans un contexte de prise de risques qui doit rester subjectif. L'apprentissage de la chute (« école de chutes ») et la maîtrise du « second » sont à ce titre fondamentaux.

On le voit à travers ces deux exemples, la maîtrise du risque joue un rôle important dans l'acquisition de compétences spécifiques. Mais la maîtrise du risque est abordée également dans des activités comme les sports collectifs : maîtrise du tackle au Football, du placage au Rugby, les disciplines athlétiques, la Natation, etc... En effet, la notion de risque doit être abordée au-delà des représentations que les élèves (et souvent l'enseignant lui-même) ont de la dangerosité d'une pratique. Les accidents sont nombreux en Volley-ball (pas d'interpénétration des deux équipes) sous la forme d'entorses et de luxations des doigts ou des chevilles. Une situation de Lancer de javelot mal organisée est sûrement plus dangereuse qu'une séance d'Escalade dans une école bien équipée et bien aménagée.

L'organisation de la séance doit donc assurer une pratique qui n'élimine pas l'ensemble des facteurs de risque, mais qui module la prise de risque perçue et la prise de risque réelle, dans une perspective de développement et d'enrichissement des moyens d'agir de l'élève.

A ce titre, les gestes de sécurité sont des savoirs moteurs indispensables. La maîtrise de savoirs techniques fait partie des objectifs de la leçon d'E.P.S. Ces savoirs moteurs sont mis en œuvre dans l'installation du matériel en Gymnastique comme en Badminton. Ils correspondent à la capacité à manipuler des outils et des objets technologiques. Leur diversité répond à la spécificité des A.P.S.A. et aux caractéristiques de leurs lieux de pratique. Placer ses doigts dans une passe haute en Volley-ball,

régler la hauteur des barres parallèles en Gymnastique, ou régler son baudrier en début de séance d'Escalade, sont à aborder en tant que contenu propre à l'E.P.S. Aborder la maîtrise du risque, c'est donc aussi viser une maîtrise de savoirs contextualisés et étroitement adaptés aux tâches proposées.

Mais sensibiliser aux démarches de sécurité et de maîtrise du risque, c'est aussi dépasser une juxtaposition de techniques et de savoirs moteurs liés aux A.P.S.A. Une dérive pourrait consister dans une perspective encyclopédique des savoirs construits dans les pratiques corporelles. Si l'acquisition de compétences spécifiques, relevant de l'acquisition, par l'élève, de savoirs liés à la maîtrise du risque est indispensable, il faut donner à l'élève les moyens de constituer des principes, qui lui permettront d'aborder d'autres situations, en analysant et en identifiant leurs caractéristiques. Ces compétences, liées à un groupement d'activités doivent lui permettre de planifier son action dans une perspective d'efficacité, mais aussi de maîtrise du risque lié à la méconnaissance de l'A.P.S.A. abordée.

Si l'E.P.S. se donne effectivement pour objectif de donner à l'élève des savoirs et des méthodes qui lui permettent (et lui permettront) d'aborder le champ des A.P.S.A., elle ne peut le faire par une approche exhaustive de l'ensemble des pratiques corporelles. Il faut donc, dans une perspective d'éducation, dégager des constantes, reconnaître des axes de transversalité. Cet effort correspond bien au mouvement de didactisation des « savoirs à enseigner », pour constituer et organiser l'acquisition, par l'élève, des « savoirs enseignés ».

La prise en compte dans les activités athlétiques de lancer, de la sécurité du groupe, aussi bien de la part du lanceur, que d'éventuels « spectateurs », relève d'une classe de problèmes liés aux trajectoires des engins, en lancer court (poids), comme en lancers longs (javelot, disque). La responsabilité du professeur est engagée dans la gestion de ces situations pédagogiques, mais l'organisation spatiale et temporelle de l'aire de lancer fait partie des savoirs à acquérir par l'élève.

De la même manière, l'attention portée aux matériels utilisés renvoie, dans les activités de raquettes, au soin apporté au revêtement d'une raquette de Tennis de table, ou au cordage d'une raquette de Tennis. Si la dégradation du matériel peut influencer sur la qualité de la pratique, elle peut aussi mettre en danger le pratiquant, comme en Gymnastique ou dans l'ensemble des A.P.P.N.

La nécessaire prise en compte individuelle et collective de la gestion du matériel utilisé dans les A.P.S.A. permet d'introduire les problèmes de responsabilité morale, civile et pénale. Sauter du plongeur ou prendre une impulsion sur un mini-trampoline, sans prendre en compte la zone de réception, correspond à une prise de risque pour soi et pour autrui.

Ces considérations peuvent alimenter des débats au sein de la classe, sur la notion de respect de la règle et contribuer à « l'éducation à la citoyenneté ».

Dans cette perspective, les groupements d'activités permettent d'articuler des savoirs ou compétences spécifiques avec des compétences générales.

Il est relativement clair pour l'élève, que les règles d'action ou les savoirs moteurs utilisables dans les A.P.S.A. sont des conditions d'efficacité et d'efficience dans les tâches proposées. Les règles des jeux sont également admises dans la mesure où elles ne se démarquent pas trop des règles des sports ou des jeux telles qu'ils les ont assimilées.

Les règles groupales, les règles d'apprentissage et les règles institutionnelles, dont parlent J-A Méard et S. Bertone (« L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS » : EPS n°259) sont plus difficiles à aborder, étant souvent perçues comme moralisatrices et pouvant constituer pour l'enseignant en difficulté, un moyen de surjustification des situations proposées.

On pourrait parler, comme le propose Yves Chevallard¹, de « raisonnement sous influence ». Pour un nombre croissant d'élèves, le rapport à la règle s'établit en aval du cours d'E.P.S. Les « règles de sécurité » imposées par l'enseignant se heurtent à une notion, une représentation, un vécu du risque, qui en particulier à l'adolescence, fait verser des règles d'une A.P.S.A. didactisée, du contrat didactique (Guy Brousseau) à la « coutume didactique » (Nicolas Balacheff²). Quand ces élèves s'opposent à l'institution

¹Yves CHEVALLARD, « *Remarques sur la notion de contrat didactique* », intervention devant le groupe Inter-IREM, ronéoté, Avignon, 1983.

²Nicolas BALACHEFF, « *Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques* », dans Colette LABORDE (dir.). Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1988.

scolaire et à l'enseignant, représentant cette institution, la situation pédagogique est dans l'impasse. Le professeur ne peut pas prendre le risque d'une mise en danger de l'élève et du groupe-classe. Si l'élève n'est pas en rupture avec l'École, il peut « jouer le jeu » de la situation didactique, mais en y répondant avec les savoirs qu'il a identifiés comme attendus par l'enseignant. Le risque de cet exercice de conformation scolaire réside dans la constitution de savoirs mobilisés uniquement dans le cadre du cours et qui n'ont de sens que dans une perspective d'intégration scolaire. L'élève mobilise des savoirs dans une situation qu'il a interprétée en fonction de la démarche didactique de l'enseignement.

Cette dérive est particulièrement sensible dans le domaine des compétences générales. La réalisation d'un échauffement ou de l'arbitrage d'un match de sport collectif, si ils relèvent bien de savoirs à vocation transversale, ne garantissent pas, même si ils donnent lieu à une évaluation positive, la maîtrise des facteurs qui permettent de gérer sa vie physique, au moment de l'évaluation et singulièrement tout au long de son existence.

Pourtant, la richesse des A.P.S.A. abordées en E.P.S. et l'hétérogénéité des groupes-classes, permettent d'aborder ces compétences en décentrant l'individu de ses représentations. Les notions de risque et de sécurité sont relativisables dans la confrontation aux différences interindividuelles et aux différents environnements. Une situation d'Escalade « en bloc » pourra être perçue comme dangereuse, même à faible hauteur, pour l'un des élèves, qui verra un camarade se risquer aux limites imposées. Telle situation-défi paraîtra inabordable pour certains et motivera l'engagement pour d'autres. La confrontation au vécu, au ressenti d'autrui participe de la construction d'un véritable savoir relatif à la notion de risque et de sécurité et plus généralement à la construction de la personnalité.

La juste estimation de son niveau de compétence, comme la connaissance de son profil psychologique (« risque-tout » ou « assuré tout risque ») est importante pour aborder la gestion de sa vie physique. Et ce, justement, quand il s'agit de construire des compétence adaptatives.

Les A.P.S.A. et leur pratique impose une adaptation aux conditions du moment, pas seulement au niveau matériel ou environnemental (installations, pluie,...) mais aussi au niveau physique (condition physique, blessure, fragilités,...) et psychologique (envie, plaisir, désir,...).

La difficulté réside dans l'abord, dans le temps scolaire, de compétences réinvestissables hors du temps scolaire et après la scolarité, dans des temps sociaux d'activité et d'inactivité (travail, vacances, chômage,...) et dans un cadre familial (Apprend-on à faire du sport avec ses propres enfants?)

Les notions que nous avons abordées de compétences et d'expertise, nous conduit à insister sur le fait que la volonté de se doter de moyens pour maîtriser le risque ne conduit pas à l'absence de risque. Veiller à la sécurité dans la pratique d'une A.P.S.A. ne supprime pas l'incident ou ce que l'on nomme la malchance.

Les exemples d'accidents survenus dans de multiples activités et mettant en cause des champions, des spécialistes, des « experts » ne manquent pas. L'inattention, la fatigue, la lassitude sont autant de facteurs éminemment humains qui sont constitutifs de la notion de risque. Si l'industrie peut se fixer pur objectif, dans une production, le « zéro défaut », le professeur d'E.P.S. visera surtout à développer, pour lui-même et pour ses élèves, un comportement, une attitude intégrant la notion de danger, de risque.

La maîtrise du risque relève de la démarche de l'individu et du groupe engagés dans une pratique physique et sportive.

Cette capacité à prendre en compte « en temps réel » et en continu les facteurs de risque, renvoie à des compétences d'ordre méthodologique, organisationnelle et à des connaissances précises et généralisables.

Si les A.P.P.N. semblent constituer, au même titre que les sports de combat ou la Gymnastique des activités « à risques », l'ensemble des A.P.S.A. doit être abordé dans une perspective de maîtrise du risque.

Une dérive est dénoncée dans les pratiques scolaires où l'A.P.S. support est utilisée sous une forme trop euphémisée, boxe sans coups échangés, Judo au sol ou à genoux, ou trop dénaturée : Escalade sur un mur, en « moulinette ». Cette dérive sécuritaire est compréhensible, comme nous l'avons indiqué dans l'introduction. Elle est caractéristique d'un blocage dans les solutions proposées aux élèves pour aborder

une activité physique sans risquer de porter atteinte à l'intégrité physique des acteurs. On peut relever l'importance de l'attitude de l'enseignant dans la perception de la notion de danger chez l'élève : «Faites bien attention! », «Ne prenez pas de risques! », «C'est dangereux! » et la situation peut être perçue comme potentiellement risquée.

Si ces mises en œuvre didactiques peuvent se justifier par rapport à un niveau de compétence faible, elles en permettent pas d'envisager une action éducative, si elle ne s'articule pas avec des tâches proposées, qui réintroduisent des notions constitutives de la logique de l'activité : les A.P.P.N. se caractérisent par un environnement naturel et changeant (saisons, conditions atmosphériques, débit de la rivière, nature du rocher,...). Les aborder par les S.A.E. est une entrée envisageable, mais s'y limiter ne respecte pas les fondamentaux de cette A.P.P.N. On peut considérer que cette A.P.S. est dénaturée, bien qu'elle permette d'aborder des savoirs moteurs, psychocognitifs, psychosociaux ou affectifs très intéressants dans une perspective éducative.

La situation proposée est donc toujours à envisager dans un mouvement de décontextualisation-recontextualisation, afin de mener à bien la didactisation. Mais elle doit également être conçue dans une perspective éducative qui vise à émanciper l'élève de ce cadre scolaire. Comme le propose P. Meirieu, il convient de « désétayer » la construction pédagogique pour permettre à l'élève de s'approprier (faire sien) les savoirs et les compétences proposées.

C'est bien d'une attitude vigilante à l'égard des facteurs de risque de toute situation d'activité physique que l'enseignant et l'élève doivent faire preuve. Le cours d'E.P.S. devrait toujours proposer un rapport d'expert à novice, non pas pour établir à tout prix un rapport de dépendance (il faut toujours mieux que le novice n'accède pas à tous le savoir du professeur), mais pour mettre en place les conditions qui, sur une scolarité, permettront à l'élève de gérer sa vie physique.

La difficulté centrale à laquelle se heurte l'enseignant-praticien, c'est bien de positionner le statut du savoir par rapport aux représentations de l'élève. C'est à cette condition qu'il peut envisager mettre en œuvre, au sens de l'ingénierie didactique, les supports d'apprentissage, dont l'évaluation va mesurer l'efficacité.

Les derniers textes nous semblent mettre en avant un problème supplémentaire, dans la mesure où il convient de replacer ce travail dans le vécu d'un élève objet et sujet de l'apprentissage, mais également futur adulte-sujet. Il convient donc de donner du sens à des savoirs, à travers la relation pédagogique, qui concernent l'individu tout au long de son existence. On voit bien que des adolescents ou des enfants vont, à cet égard, devoir accéder à des connaissances relatives au vieillissement ou aux contraintes liées au temps social. Mais comme nous l'avons indiqué, cette perspective, qui complexifie le travail de didactisation, nous semble donner toute la valeur à la fonction éducative du professeur d'E.P.S. Sans doute manquons-nous, dans ce domaine, d'une véritable évaluation qui pourrait rendre compte de la réalité de notre action?

Note : 17/20

Moyenne Agrégation interne à l'écrit n°2 : 6,70/20

