

Mots clés : Équité - Égalité des chances - Auto-référencement
Forme scolaire de pratique - Culture athlétique

« Devenir champion de soi-même »

Plaidoyer pour une démarche équitable et égalitaire

Cet article présente la volonté collective de poser une option forte sur des choix d'enseignants en réaction au contenu d'une publication récente¹ que nous considérons comme peu porteur pour les élèves. Nous ne sommes pas des chercheurs mais simplement des praticiens exerçant à plein temps en établissements animés par des mêmes préoccupations.

Bien qu'issus de collègues aux caractéristiques différentes, nous constatons un problème professionnel récurrent : la mise de côté d'une minorité silencieuse d'élèves des cours d'EPS. Silencieuse car ce sont généralement des élèves discrets ayant intégré et admis avec le temps qu'ils n'étaient « pas fait pour ça », que « le sport, ce n'était pas pour eux ». Ils sont souvent devenus des experts dans l'évitement des situations proposées, développant avec le temps des compétences pour passer leur tour ou feindre de pratiquer. Les contenus ou les formes de pratiques proposées ne sont souvent pas étrangers à ces comportements d'évitement. Ces élèves sont souvent « non-sportifs » et ont pour caractéristique commune de n'avoir pour seule activité physique que celle dispensée dans le cadre des horaires obligatoires d'EPS. D'après des études récentes, le nombre de ces élèves est en constante progression² alors que parallèlement le temps passé devant les écrans est en augmentation³.

Quand on confronte d'un côté les intentions des textes officiels visant la réussite de tous, et de l'autre, ce que font réellement ces élèves dans les différentes tranches de vie de l'EPS (situations d'apprentissage, de référence...), on observe souvent un décalage.

Quelle ambition peut-on avoir pour ces élèves ? Doit-on imputer les raisons de leur échec à leur manque de volonté, leur non engagement ou leur manque d'intérêt pour les APSA ? Est-ce seulement la propre responsabilité des élèves qui est engagée ? Peut-on accepter qu'une frange d'élèves demeure d'éternels débutants ?

Nous aborderons dans une première partie les principaux contenus de l'article précédemment cité, en apportant au débat des arguments contradictoires montrant que de telles conceptions peuvent conduire à des impasses et être contre productives pour les apprentissages des élèves.

Nous illustrerons, dans une deuxième partie, à partir de propositions didactiques concrètes et éprouvées, en quoi « une performance référencée à soi » permet aux élèves de connaître leurs résultats, d'entrer dans une démarche simple et concrète de mise en projet et de rechercher la mobilisation des moyens personnels et collectifs à mettre en œuvre pour atteindre sa cible et le plus haut niveau des compétences attendues des programmes. Nous verrons également que la notion de « performance référencée à ses propres ressources » traduit les attendus du programme et permet la mise en place d'une évaluation bienveillante mais exigeante, fil rouge d'un cycle et un plus pour mobiliser, orienter et favoriser l'activité des élèves en EPS.

Enfin, dans une troisième partie nous expliquerons en quoi cette « performance » est selon nous un moyen prometteur d'évolution de notre discipline.

1- Quelques réponses aux arguments publiés dans la revue « Contrepied »

Un contexte évaluatif serait « réducteur » car il ne permettrait pas de vivre toute l'épaisseur culturelle de la pratique sociale. Il est écrit : « peut-on concevoir une EPS qui ne confronterait pas les élèves aux mêmes problèmes qu'un sportif lorsque tous deux s'entraînent pour une même épreuve, celle du demi-fond ? »¹

Les élèves sont de moins en moins sportifs et possèdent des ressources motrices, énergétiques cognitives ou encore psychologiques très éloignées de celles des sportifs, peut-on sincèrement confronter les élèves aux mêmes problèmes qu'un sportif entraîné sans adapter notre enseignement aux ressources dispo-

nibles chez tous élèves ?

Que sont les élèves aujourd'hui ? Ont-ils tous les ressources nécessaires et suffisantes pour s'engager dans certaines méthodes d'entraînement très ou trop contraignantes ? Sont-ils en mesure de supporter des charges de travail

qui font « mal aux jambes » alors que l'activité est vécue par obligation ? Que proposer à ces « non-sportifs » qui ne pratiquent la course à pied que par la présence obligatoire à l'école ?

L'idée soutenue est éminemment culturelle : l'APSA « demi-fond » fait « culture en

1- « L'EPS du moins, une impasse pour les élèves », Y. Humbert in Revue Contrepied, HS n°10, 2014.

2- Au niveau national, voir l'Eurobaromètre sur le sport et l'activité physique 2014.

3- Enquête assureurs prévention sur le niveau d'activité physique ou sportive. IRMIES-BVA. 3^e enquête nationale, juin 2014.

soi » selon une approche patrimoniale, « c'est dans l'accès à la culture existante que se construit une possible émancipation... l'APSA est conçue comme une œuvre à étudier plus que comme une activité de sens et de savoir. La performance est le résultat et la condition d'un dépassement de soi seul moyen de transformation. L'entraînement physique est perçu principalement comme relevant de questions d'ordre physiologique.

L'épreuve certificative du DNB, quant à elle, fait une référence irrévérencieuse à « l'œuvre » qu'est le demi-fond, en conservant l'essence de l'activité mais en l'adaptant aux ressources différentes des élèves, en la scolarisant pour la rendre abordable, accessible et équitable pour tou(te)s. En évitant de classer les élèves entre eux (avec les « bons » et les « mauvais »), l'épreuve renvoie à une possibilité de réussir quel que soit son niveau de condition physique, la « performance pure » est ici évacuée au profit d'une « performance adaptée aux ressources » bien plus en adéquation avec les enjeux de l'école et les finalités de l'EPS.

Cette épreuve est porteuse d'un véritable parti-pris éducatif (égalité des chances, équité de traitement, culture commune). La performance n'est plus conçue comme un exploit comparé aux autres, mais comme le résultat « auto-référencé » révélateur d'une appropriation progressive par les élèves de différents principes d'efficacité (maîtrise d'allures, ventilations adaptées aux allures, foulées à produire pour être efficace en course...) réalisés durant les cours d'EPS.

• **Au niveau psychologique**, chacun(e) n'est plus enfermé(e) dans un niveau physique donné, elle ou il (elle) peut agir et manifester des transformations et des progrès qui seront valorisés, en évitant un système « féodal » de classement comparatif où seul le meilleur devient le champion de la classe sans pour autant avoir obligatoirement développé ses ressources lors des cours d'EPS. Ici chacun(e) peut devenir le champion de lui-même en « performant » au regard de son potentiel. Ce n'est plus le système féodal qui est implicitement à l'œuvre mais un système équitable, une épreuve « scolarisée » qui apporte plus de sens aux élèves (notamment les non sportifs), une possibilité d'agir et de progresser sans risque de découragement, de s'émanciper... scolairement et socialement.

• **Au niveau physiologique** : courir à 95 % ou plus de sa VMA sur l'ensemble des 3 ou 4 séquences de course est un repère qui fixe un but, une cible concrète à atteindre quel que soit le potentiel des élèves. Cette cible peut être ajustée en fonction de son ressenti et l'élève qui réussira le mieux ne sera pas celui qui court le plus vite ou la plus grande distance mais celui (ou celle) qui atteint sa cible. L'enseignant doit créer les conditions pour que tous les élèves s'approprient les connaissances nécessaires à leur réussite et les mettent en œuvre. Pour cela, la prise en compte des ressources disponibles est incontournable. De plus, la présence subtile du mot « possible » dans la formulation de la compétence attendue de niveau 2 en demi-fond (« réaliser la meilleure performance possible... »), et plus généralement dans toutes les compétences attendues de CP1 du collège, montre combien la prise en compte des ressources disponibles chez les élèves est indispensable pour permettre à tous de réussir. L'estimation du niveau de ressources des élèves doit alors être suffisamment fiable.

La cible définie par la sollicitation de 95% de sa VMA est-elle adaptée aux élèves dits « non-sportifs » ?

Pour les élèves « non-sportifs », courir à 95 % de leur VMA relève d'un vrai « challenge », de la possibilité de supporter le « ressenti désagréable » que produisent les lactates. Les sportifs ont développé des ressources leur permettant de « résister » plus longtemps à ces contextes d'effort (systèmes tampons, puissance aérobie, niveau des seuils...) et les ressources psycho-motivationnelles nécessaires pour tolérer ces efforts, ils ont ainsi repoussé leurs limites par l'entraînement, ils acceptent la douleur et font preuve de persévérance, autant de valeurs que découvrent les non sportifs. Afin de permettre à tous les élèves d'être confrontés à un « challenge » semblable et accessible, les modalités de détermination du niveau de ressources disponibles doivent être fiables et engageants. Les cibles pourront ensuite être définies par auto-référencement et devenir ainsi équitables.

Quid de la fiabilité des tests VMA et de l'engagement des élèves ?

Nous optons pour le test VMA en 15''-15''⁴,

test scolaire plus adapté à une population hétérogène que des tests VMA « classiques » car basé sur un effort intermittent et progressif.

Si les sportifs s'engagent pleinement dans les tests en repoussant leurs limites, les « non sportifs » quant à eux, décrochent plus tôt car ils ne sont pas habitués aux sensations désagréables qui accompagnent ce type d'effort. Ce test VMA par ses aspects intermittent, progressif et collectif peut amener davantage d'équité pour les élèves qui ne pratiquent le demi-fond qu'en cours d'EPS. Il permet également aux élèves de construire un panel de sensations et de s'approprier des connaissances leur permettant de consentir un effort intense.

Nous cautionnons la référence à un seuil de 95 % de VMA au DNB car elle permet la définition d'une cible individualisée, elle crée une véritable justice entre les élèves, une égalité des chances et une évaluation à la fois exigeante et bienveillante. Nous sommes là dans l'EPS du « plus » et non du « moins » car tous les élèves vont pouvoir être confrontés à un effort d'une intensité élevée correspondant à leurs possibilités. Plus que défendre une visée conceptuelle réductrice de l'EPS et de sa référence sociale, c'est la visée pragmatique qu'apporte une telle épreuve dans son articulation à l'ensemble des finalités de l'EPS que nous défendons. Cette prise en compte de l'ensemble des possibles que peuvent réaliser les élèves, associée aux finalités de l'EPS (et non la seule visée patrimoniale de l'œuvre) étayent l'intérêt de l'épreuve de demi-fond du DNB. Grâce à une évaluation fiabilisée et adaptée des ressources des élèves en début de cycle, la référence culturelle persiste par le maintien de ses aspects fondamentaux, notamment par les efforts consentis dans les intensités attendues. Nous retenons deux aspects en nous référant à M. BOUET⁵, qui dit « imaginons un champion qui demeure au dedans de ses possibilités. Il nous paraît manquer à l'essence du sport et ne pas être pleinement lui-même... » « la tension de performance s'établit à différents degrés suivant les individus. Il importe de le reconnaître. Sinon le sport n'est plus que l'apanage de ceux qui établissent ou battent des records » et d'ajouter « ...lors même que le résultat est modeste, dès que le sujet fait l'effort de se dépasser, se dépense pour se dépasser, l'élément de la performance est là » et de conclure

4- « Présentation d'un protocole intermittent de test d'aptitude à l'effort aérobie », Rossi D., Mauffrey D., Nicol C. Revue HYPER EPS N°244, Mars 2009.

5- « Signification du sport » 1968.

« le sujet peut accomplir seul sa performance et en mesurer lui-même la quantité ».

Derrière cette conception de M. BOUET, la performance « *référéncée à soi* » trouve sa place en se mettant au service d'une EPS visant la réussite de tou(te)s, l'objectif étant de permettre à chaque élève de devenir champion de lui-même.

« La performance telle qu'elle est envisagée (référéncée à soi) ne s'appuie en effet pas sur un processus de développement des ressources. En travaillant à des intensités sous maximales sur des temps courts on ne peut pas développer la filière aérobie ».¹

Il semble, d'une part, aventureux de considérer le seuil de 95 % de VMA comme étant une sollicitation sous-maximale de ses ressources car :

• **De manière empirique**, nous constatons que ce niveau d'intensité nécessite un engagement au contraire « maximal » situé au-delà du seuil anaérobie. Les élèves ne peuvent fournir un effort supplémentaire à la fin de l'épreuve, leur ventilation révèle des niveaux d'essoufflements prononcés et leur ressenti manifeste un

engagement à la limite de leurs possibilités.

• **De manière scientifique**, il a été démontré que « *la vitesse au seuil anaérobie est comprise entre 60 % et 90 % de la consommation maximale d'oxygène* »⁶. Puisqu'un élève n'est en mesure de maintenir sa VMA que durant 3' environ, la liberté du choix des différents temps de course, du temps total accordé pour réaliser l'épreuve et le temps et la forme de la récupération sont autant d'éléments décisifs dans le pourcentage de VMA que les élèves vont pouvoir solliciter. Des temps compris entre 1'30'' et 4'30'' semblent pertinents, une épreuve consistant à courir 4'30 - 3' - 3' - 1'30'' peut permettre à tous les élèves de concevoir des projets de course autour (légèrement en dessous ou au-dessus) de leur VMA. Atteindre 95 % de la VMA représente un défi à intensité maximale pour tous les élèves dès lors que les temps de courses répétés sont situés autour de 3'.

D'autre part, si on se contentait de décliner l'épreuve comme étant le cœur de chaque séance d'apprentissage au cours du cycle, il est évident que nous ferions vivre une EPS réductrice aux élèves. L'épreuve n'est pas le fondement du cycle, simplement le marqueur de fin. Il ne faut pas confondre moments d'ap-

prentissage et épreuve d'évaluation certificative.

C'est ensuite par un travail intermittent court à intensité élevée (100 à 120 % de VMA) que l'on va pouvoir viser à un développement de la filière aérobie pour tous.

L'exploitation de formes de travail variées utilisant un éventail de possibilités (intervalles courts, intervalles longs, travail à allures spécifiques...) favorisera l'acquisition de connaissances et le développement des ressources des élèves.

Il est envisageable lors des séances de faire vivre des situations plaçant un élève dans le rôle de « lièvre » au cours desquelles chaque élève de même niveau de VMA doit mener une partie de la course à une intensité donnée. Il est possible également de faire courir les élèves sur 2' à une intensité donnée et les laisser courir la 3^{ème} à l'intensité de leur choix, le but étant d'être 1^{er} à l'arrivée, et de gagner la course. De multiples dispositifs exploités au gré des objectifs des leçons permettent de mobiliser, motiver les élèves et de développer leurs capacités physiologiques et mentales (ventilation, foulées, maîtrise des allures, persévérance à l'effort...).

2- Un exemple concret en CP1



Nous avons développé, depuis quelques années certains exemples concrets de formes de pratique scolaire (FPS) définissant la notion de performance sous la dénomination de « *performance cible* » ou de « *performance théorique* »⁷. Notre démarche a souvent été expérimentale, animée par une même préoccupation professionnelle : proposer des dispositifs didactiques et des contenus moteurs permettant l'adhésion et la réussite de tous les élèves. Des évolutions régulières sont apportées à ces propositions pour les adapter aux caractéristiques des élèves.

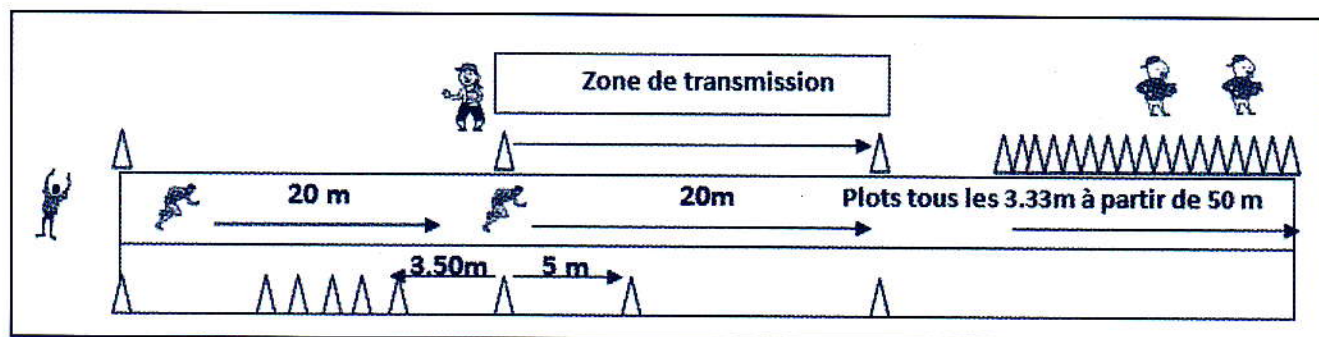
C'est par l'observation des productions des élèves que nous avons décelé de nombreuses limites aux formes de pratiques usuelles auxquelles nos élèves étaient confrontés, c'est le cas pour la compétence attendue de niveau 1 dans l'activité relais-vitesse : des élèves qui ralentissaient avant d'avoir franchi la ligne d'arrivée, des élèves dans l'incapacité de se projeter sur un temps cible à viser, des élèves en difficulté pour situer leur niveau de réussite par des opérations mentales abstraites même avec une cible chronométrique définie : « *Monsieur, on a fait 12''89, et on doit faire*

10''45, c'est bien ? ». Ces difficultés récurrentes nous ont conduits à mettre en place une FPS permettant aux élèves de ne plus réévaluer leur vitesse de course avant la ligne d'arrivée et de s'autoévaluer de façon simple, à partir d'une connaissance des résultats matérialisée et visible par tou(te)s sans passer par des calculs complexes. Nous avons substitué des relais de 12'' au 2x30 m (Cf. Figure 1).

6- « *Physiologie et méthodologie de l'entraînement - De la théorie à la pratique* » Billat V. - Ed. De Boeck Université, 1998.

7- J.-Y. Saulnier. « *Une première expérience en lancer du poids* », « *Une première expérience en saut en longueur* » In Dossier EPS N° 78, 2010 ou J-Y Saulnier, « *Enrichir son expérience en lancer du javelot* ». In Dossier EPS N°81, 2012.

Figure 1 : Le dispositif 12''



L'objectif n'est plus alors de viser une performance chronométrique mais d'atteindre une distance matérialisée par des plots en 12''. Cette FPS a donné lieu à une publication⁸ et à des extraits vidéo ont été mis en ligne sur le « conservatoire » du site EPS de l'académie d'Aix-Marseille⁹. La classe est organisée en binômes issus de triplettes sous la forme AB, BC et CA ayant chacun une cible à atteindre en 12''. Nous avons établi un protocole (6'' départ arrêté et 6'' départ lancé) pour estimer les distances cibles de chaque binôme, à la façon d'un « test VMA » transposé à la vitesse (voir le dispositif sur le conservatoire EPS de l'Académie d'Aix-Marseille). La distance cible sur 12'' est obtenue alors par la transformation des 2 temps sur 6'' en une vitesse en km/h matérialisée par des plots placés tous les 3,33 m sur la piste. La cible de chaque binôme est concrète. Au coup de sifflet indiquant 12'', le receveur doit être le plus proche possible du plot cible. Indépendamment des quelques progrès réalisés par les élèves dans la technique de course ou du gain de vitesse dans le temps contraint d'un cycle d'enseignement, l'écart à la cible (distance entre le plot effectivement atteint et le plot cible), renseigne sur l'efficacité de la transmission du témoin. L'objet d'enseignement se situe dans la coordination optimale des vitesses et des actions entre le donneur et le receveur. Si au coup de sifflet, le binôme atteint ou dépasse sa cible, c'est le bingo! (l'atteinte de la performance cible au sens de « meilleure performance possible »), révélateur de l'intégration de l'ensemble des contenus relatifs à la transmission du témoin et à la coordination des vitesses des coureurs. Si le plot atteint se trouve à une distance plus ou moins importante du plot cible, une couleur de zone est attribuée à la production des élèves :

- Plot cible atteint : « bingo ! »
- -1 : zone verte.
- -2 : zone orange.
- -3 et en dessous, zone rouge.

Ainsi, les retours positifs iront aux élèves qui progressent dans la réduction de l'écart à leur plot cible (passer par exemple de la zone rouge à orange). Et les retours les plus positifs iront à ceux qui seront en zone verte et ceux qui auront atteint le bingo! Une question (plège) adressée aux élèves en bilan de séance peut permettre de faire basculer certaines représentations et orienter les élèves vers l'idée d'être champion de soi-même : « Quelle équipe a fait la meilleure performance aujourd'hui? ». Réponse souvent enthousiaste : « C'est Oscar et Baptiste, ils ont fait 24 km/h monsieur, ils sont ceux qui sont allés le plus loin! ». Réponse du professeur : « Et bien non! Oscar et Baptiste ont certes fait 24 km/h, ils sont en effet les plus rapides mais leur cible est 27, ils sont donc à -3 et donc en zone rouge. En revanche, Cassandra et Lou ont fait 20 km/h avec une cible à 21. Elles sont à -1 et en zone verte. Ce sont elles qui ont réalisé la meilleure performance, car c'est le plus petit écart à la cible obtenu aujourd'hui ». Ainsi, notre discours d'enseignant est cohérent par rapport à la mission de réussite de tous et de chacun. La voie pour réussir est lisible. Le résultat est immédiat et facilement identifié. Les niveaux de réussite sont clairement gradués et accessibles pour permettre aux élèves de se situer et de se projeter. Guidée par l'enseignant, la mise en relation entre ce qui est effectivement réalisé dans la transmission (départ anticipé du donneur, non ralentissement du donneur...) et le résultat de l'action donnera lieu à des feedbacks qui ont du sens et qui révèlent ce que les différents binômes ont à améliorer pour mieux

réussir. Sans nuire à la logique de l'APSA qui est de « relayer sans perdre de temps pour produire la meilleure performance possible¹⁰ », les élèves s'engagent dans une FPS porteuse sur le plan culturel et en harmonie avec la logique scolaire qui est d'acquérir des connaissances, capacités et attitudes pour atteindre des compétences.

Les feedbacks sont en permanence organisés autour du degré de performance individualisée de chacun en relation avec ce qui a été produit. La réduction de l'écart à la cible sera l'indicateur révélateur de l'atteinte de la compétence attendue. Il sera le fil rouge omniprésent au cours du cycle.

Quel choix pour attribuer la note ?

L'épreuve proposée consiste à réaliser deux courses de 12'' avec un partenaire différent tout en assumant les rôles de « donneur » et « receveur ». Une 3^{ème} course peut être proposée aux élèves n'ayant pas réussi à transmettre le témoin dans une des deux premières.

Dès lors que les ressources sont estimées de manière fiable et que les cibles sont établies, un seul outil sera exploité pour la suite du cycle et permettre aux élèves de se situer. Il est uniquement composé de six niveaux qui sont fonction de la zone atteinte en comparaison à la cible sur 12'' (Cf. Figure 2).

De la même manière qu'il est impensable d'évaluer le niveau de condition physique des élèves en attribuant une note à un test de VMA, il n'est ici pas envisageable d'évaluer le potentiel de vitesse des élèves en sprint sur 6'' ou en relais sur 12''. Seul est pris en considération (16 points) l'écart à la cible révélant le niveau d'atteinte de la compétence de niveau 1.

8- G. Hanula et E. Llobet « Faire jouer au relais vitesse pour permettre d'apprendre : le 12'' ». In Les cahiers du CEDREPS, 11. Editions AEEPS, 2011.

9- <http://www.eps.ac-aix-marseille.fr/webphp/mediawiki/index.php/Accueil>

10- L. Grasset : « Faire pratiquer... pour faire apprendre ». In Les cahiers du CEDREPS, 6. Editions AEEPS, 2006.

Figure 2 :
Proposition d'évaluation de la performance en relais-vitesse pour le niveau 1

Ecart à la cible	Note /8 points (2 passages)
Super Bingo Cible dépassée (+1)	8
Bingo Cible atteinte (0)	7
Zone verte Cible -1	6
Zone orange Cible -2	4
Zone rouge Cible > -3	3
Temoin transmis hors zone (quel que soit le plot atteint en fin de course)	2
Temoin non transmis au receveur	1

Cet outil peut « permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression des élèves »¹¹.

Sur le plan méthodologique et social, toutes les « missions » sont construites au fur et à mesure du cycle. Chaque élève s'investira dans ces tâches. En fonction du niveau d'engagement dans ces missions et de la qualité des observations menées, les rôles sociaux peuvent être évalués de la façon suivante (Cf. Figure 3). La CMS 4 (se mettre en projet) n'est pas évaluée de façon spécifique car induite par la définition du plot cible et intégrée à l'action.

Figure 3 :
Proposition d'évaluation de la composante méthodologique et sociale en relais-vitesse pour le niveau 1

« Mission » assurée		CMS	Note /4 points
Starter		1 et 2	1
observateur	Juge « zone de transmission »	2 et 3	1
	Juge « arrivée »		1
Chronométreur		2	1

3- La performance auto-référencée, une démarche équitable et égalitaire?

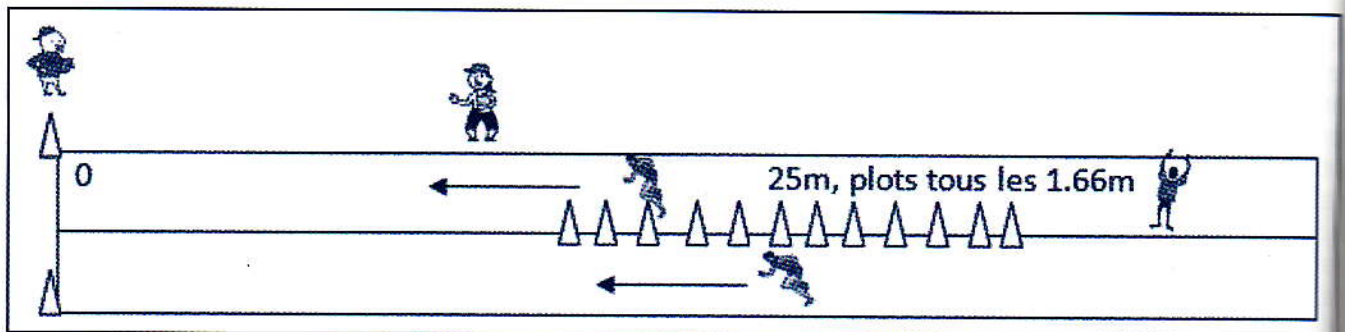
A travers notre propos, nous avons tenté d'apporter au débat sur la notion de performance des arguments pouvant permettre de valoriser une forme d'évaluation en EPS qui soit porteuse, à nos yeux, d'une dimension égalitaire et juste pour situer les élèves. L'utilisation de la performance référée aux ressources pour évaluer et noter nous semble une démarche équitable.

Devant le constat d'un nombre croissant d'élèves sédentaires, il est urgent d'envoyer

des signaux positifs par une EPS qui prenne en compte l'hétérogénéité des élèves. Cela passe inéluctablement, d'une part, par des FPS adaptées au service de savoirs renvoyant à des indicateurs facilement identifiables, et d'autre part à des choix parmi ces indicateurs d'un « plus » révélateur de la compétence attendue. Ce « plus » sera gradué, révélant ainsi l'écart à la cible (zones rouge, orange et verte...), le but étant pour chaque élève de se rapprocher le plus possible, voire de dépasser la cible fixée à l'aide de l'enseignant. Ces cibles

peuvent être ajustées au fur et à mesure du cycle en fonction des résultats et des progrès des uns et des autres. Un élève ne pourra pas faire croire pendant tout un cycle qu'il a une vitesse de course inférieure à son potentiel réel. Des moyens pédagogiques permettent de contrôler la validité des résultats obtenus lors des tests d'estimation des ressources. Le test « Spartacus »¹² pour la VMA et le « 6'' inversé » pour le potentiel de vitesse permettent d'éviter ce biais (Cf. Figure 4).

Figure 4 : dispositif « 6'' inversé », ici avec opposition (pas de sifflet, le premier franchissant la ligne gagne). Ce dispositif est aussi exploitable sans opposition (sifflet nécessaire, l'élève doit avoir franchit la ligne au signal des 6'').



11- Loi du 8 juillet 2013 sur la Refondation de l'Ecole.

12- « Présentation d'un protocole intermittent de test d'aptitude à l'effort aérobique », Rossi D., Mauffrey D., Nicol C. Revue HYPER EPS N°244, Mars 2009.

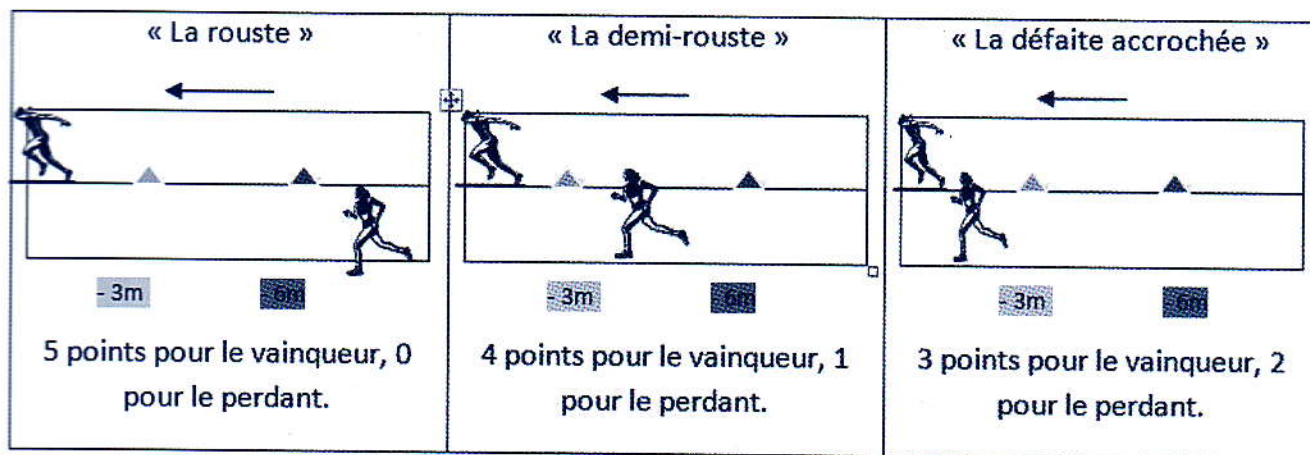
Un élève qui remporte tous ses duels sur « 6'' inversé » se verra proposer de reculer d'un plot (+1 km/h), indiquant ainsi un ajustement de sa cible.

Pour inciter les élèves à « jouer le jeu » lors de cette situation, il est possible d'augmenter

l'enjeu en balisant 3 zones à l'arrivée correspondant à un système de score qui dépend de l'écart relevé entre les deux coureurs. Nous distinguons les grandes défaites (écart important entre les deux coureurs), les défaites « moyennes » et les petites (écart faible entre

les deux coureurs). Deux plots placés sur le bord de la piste à 3 et 6 m avant la ligne d'arrivée suffisent¹³. Un vocabulaire imagé permet aux élèves de comprendre rapidement le principe: la « rouste », la « demi-rouste » et la « défaite accrochée » (Cf. Figure 5).

Figure 5: Scores en fonction de l'écart entre les adversaires à l'arrivée.

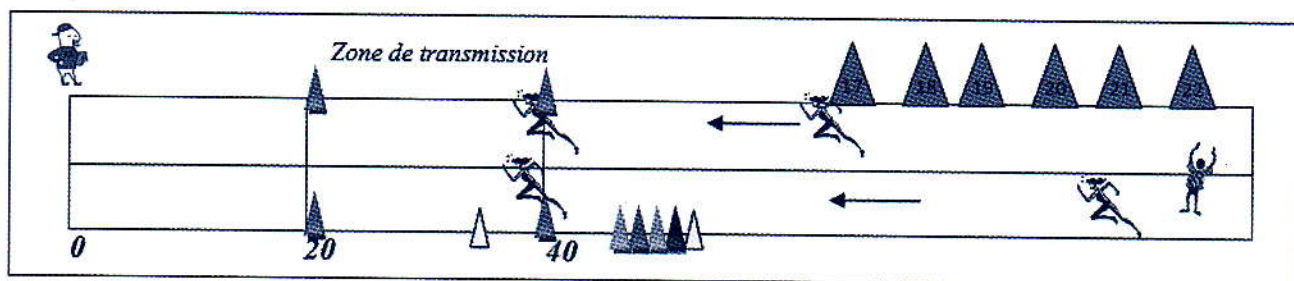


Nous avons illustré nos propos dans une activité de la CP1, mais des pistes de même nature sont envisageables dans les activités de la CP4¹⁴ en tenant compte des surfaces de jeu, des scores obtenus (scores parlants, scores multiples...) et en les associant à des zones

(rouge, orange ou verte) révélant le niveau d'atteinte de toute ou partie de la compétence attendue. Ainsi, la valorisation des élèves se ferait dans le sens de la compétence attendue sans nuire au fond culturel de l'activité.

Dans cette démarche, la compétition entre les élèves peut se faire également dans la comparaison de l'écart à leur propre cible ou par l'intermédiaire des dispositifs inversés: « 6'' inversé » mais aussi « relais inversé » (Cf. Figure 6)

Figure 6: dispositif « relais inversé »



Pour conclure, la performance auto-référencée caricaturée comme une « EPS du moins » n'est pas une impasse, elle est davantage une « EPS du possible » juste et prometteuse. L'exploitation de la « performance absolue » exclut une partie des élèves de la dimension culturelle et sociale car elle tend à renforcer les inégalités! Plusieurs élèves demeurent d'éternels débutants marqués par

une « impuissance apprise ». Nous ne sommes pas des militants de la noosphère, nous avons simplement pris le temps d'observer les élèves et de constater que les démarches traditionnelles d'apprentissage conviennent de moins en moins à une population de plus en plus « a-sportive ». Si le débat au sujet de la pertinence de certaines cibles décrétées (comme celle de 95 % de la VMA au DNB) reste ouvert,

nous voyons tout de même dans ce type de démarche un message permettant à chaque élève de devenir champion de lui-même. L'école de demain doit offrir à tous les élèves des conditions réelles d'accès à la réussite. Dans ce cadre, l'utilisation de la performance auto-référencée pour faciliter l'adhésion, guider et évaluer les élèves est un signal positif envoyé aux acteurs de l'école.



* Les documents utiles signalés dans ces articles seront téléchargeables sur le site, pour les adhérents ou les abonnés, en même temps que la sortie de la revue.

13- G. Hanula et J-Y Saulnier, « Courses de haies : challenge individuel et défis collectifs ». In Revue EPS. Cahier 12 ans et plus. N°345 janvier/février 2011.

14- Voir l'exemple de T. Kuehn « Pour une EPS adaptative et équitable en badminton ». In revue EPS, 362, 2014.