

BLOCS ARGUMENTAIRES POUR  
JUSTIFIER SES CHOIX DANS  
L'ENSEIGNEMENT DE L'EPS



CITOYENNETÉ

Vincent LAMOTTE

## **BLOCS ARGUMENTAIRES**

### CITOYENNETE

- 1 - Permettre l'exercice d'un rôle social : arbitrage
- 2 - Faire construire la règle
- 3 - Adopter une conduite sécuritaire

# 1 – PERMETTRE L'EXERCICE D'UN RÔLE SOCIAL : ARBITRAGE

## 1 – Démonstration

Nous allons montrer comment l'élève peut exercer un rôle social tel que l'arbitrage.

## 2 – Caractérisation de l'outil

### Définition

Un rôle social correspond à un ensemble de comportements attendus d'un individu dans l'exercice d'une fonction pour laquelle il mobilise des connaissances précises. Dans le cas de l'arbitrage, il s'agit selon S. Bihan (Enseigner l'arbitrage, Revue EPS n°326, 2007) de « *diriger une rencontre sportive en veillant à l'application des règles, (...) garantissant la sécurité des joueurs (...) et en gérant un bon déroulement de l'affrontement* ». Dans le cadre du sport scolaire (UNSS, 2019), le jeune arbitre doit : apprendre à faire des choix et s'y tenir ; appréhender très vite une situation ; mesurer les conséquences de ses actes ; acquérir les connaissances et les compétences inhérentes aux différents rôles sociaux ; prendre et assumer des responsabilités. Quant à P. Dupré (L'enseignement de l'arbitrage en sports collectif, Revue EPS n°331, 2008), il distingue quatre contenus d'enseignement spécifique à cette fonction : la mobilité, la forme d'intervention (être près de l'action sans gêner le jeu, intervenir clairement et brièvement en sifflant, annonçant la faute, donner la balle), la connaissance du règlement (évolue avec les classes) et l'autorité (siffler fort, proximité d'action, rigueur vis-à-vis des joueurs...).

### Commentaires

Les cours d'EPS, tout comme l'association sportive, constituent un terrain propice à la formation à l'exercice de rôles sociaux tels que l'arbitrage. Pourtant, les élèves sont rarement friands pour occuper d'emblée ces rôles, préférant largement l'action motrice elle-même. Par ailleurs, il faut aussi dépasser un enseignement de l'arbitrage qui se résumerait à la simple exposition des règles relatives aux droits et devoirs des participants. De plus, l'enseignant doit s'assurer que l'environnement humain de la classe va permettre l'exercice de ce rôle. En effet, l'élève-arbitre peut rencontrer des problèmes d'ordre émotionnel ou relationnel, surtout si lui ou les élèves qu'il arbitre ont un rapport fragile à la notion de règle ; ce qui est souvent le cas à l'adolescence. Il peut de fait se trouver contester, voire insulté par ses propres camarades selon les décisions qu'il peut prendre. Quant à l'arbitrage par une fille ou un élève jugé peu compétent dans l'activité, il est souvent très compliqué à mettre en place. Ainsi, comme le précise G. Rix-Lièvre (L'arbitrage, une co-construction du jeu, Revue EPS n°355, 2013), l'arbitrage ne se réduit pas à une application aveugle du règlement, mais résulte d'une construction progressive de coordination entre l'arbitre et les joueurs.

### Conditions de mise en œuvre

In fine, nous pensons qu'exercer le rôle d'arbitre nécessite la mise en œuvre de trois conditions :

- 1) Faire acquérir aux élèves les connaissances permettant d'exercer cette tâche.
- 2) Leur permettre de traduire ces connaissances sur le terrain, à travers des actes et gestes appropriés.
- 3) Créer un contexte leur permettant d'assumer et de réguler les conséquences leurs décisions.

## 3 – Exemple et analyse de l'exemple

### Exemple collègue

#### Contexte

Pour illustrer notre propos, nous reprendrons un exemple développé par P. Dupré (L'enseignement de l'arbitrage en sports collectifs, Revue EPS n°331, 2008) pour une classe de sixième concernant l'apprentissage de la règle du marcher au basket. Dans une situation de 3 contre 3, la règle du marcher - interdiction de faire plus de deux appuis sans dribbler - est abordée dans le cadre de l'attendu de fin de cycle 3 du champ d'apprentissage n°4 « *Assurer différents rôles sociaux inhérents à l'activité* » (Programme EPS Cycle 3, Arrêté du 9/11/2015).

#### Situation.

En premier lieu, l'enseignant explique à l'élève-arbitre, avant la rencontre, en quoi consiste cette violation du règlement qui conduit à siffler un marcher. Il utilise pour cela une démonstration (ou un visionnage vidéo) afin de bien identifier la faute. Puis, il demande à l'élève-arbitre d'observer, au cours d'une situation d'apprentissage du tir en course, si les joueurs effectuent plus de deux appuis sans dribbler après une réception de balle ou après l'arrêt du dribble (le règlement précise qu'il ne dispose plus alors d'appui supplémentaire). À chaque violation identifiée, l'enseignant organise un temps de réflexion où l'élève-arbitre est amené à décrire l'action, puis à siffler fort tout en effectuant le geste correspondant à la violation (rotation des poings). Ensuite, au cours du match à effectif réduit (3 c. 3), les consignes données à l'élève-arbitre sont de rester près du ballon, de siffler fort (toujours avoir le sifflet dans la bouche), d'indiquer la violation au joueur avec le geste approprié et de verbaliser en communiquant clairement à l'ensemble des joueurs la violation commise et les conséquences de celle-ci (perte de balle). Pendant l'exercice de ce rôle d'arbitre, l'enseignant peut servir d'arbitre de litige, au cas où le jugement de l'élève-arbitre serait discuté par les autres. Au début du cycle, il peut aussi constituer

un binôme d'arbitres en répartissant à chacun des règles précises à faire respecter. Il peut également faire arbitrer les élèves par binôme pour qu'ils puissent s'assurer du bien fondé de leur jugement. Enfin, en cas de contestation, il est admis que soit les deux arbitres sont d'accords entre eux et la décision est maintenue, soit ils ne sont pas d'accord entre eux et le jeu reprend par un entre-deux ; cet aménagement étant connu de tous dès le début de la rencontre.

#### Analyse par rapport aux conditions

On peut retrouver dans cette situation les conditions favorisant l'exercice du rôle d'arbitre évoquées précédemment. En effet, pour arbitrer la règle du marcher, l'élève-arbitre est d'abord passé par une observation détaillée et décontextualisée (démonstration) des différents critères de cette règle afin de pouvoir clairement la connaître et l'identifier (condition n°1). Puis, le placement proche de l'action et la mise en application de la décision, via un coup de sifflet fort et un geste approprié (rotation des poings) dans un contexte semi aménagé (situation d'apprentissage, puis jeu à 3 contre 3), permettent de mettre sereinement en œuvre ces connaissances tout en construisant via la verbalisation une relation de confiance entre l'arbitre et les joueurs (condition n°2). Enfin, la supervision de l'enseignant, et/ou l'arbitrage à plusieurs, ainsi que la connaissance de la conduite à tenir en cas de contestation permet d'assumer ses décisions face à l'ensemble des élèves (condition n°3).

## **4 - Argumentaire sur l'intérêt de pouvoir exercer un rôle d'arbitre (social)**

### Exercer un rôle d'arbitre est une injonction programmatique

- Le programme d'EPS du cycle 3 (arrêté du 9/11/2015) demande à ce que les élèves « *poursuivent leur initiation à des rôles divers (arbitre, observateur...) et comprennent la nécessité de la règle* ».
- « *Par son engagement dans les différents rôles (adversaire, partenaire, observateur, arbitre, juge, conseil, aide, etc.), l'élève construit des comportements sociaux* » (Programme EPS lycée général et technologique, arrêté 17/1/2019).
- « *En acceptant les responsabilités qu'on lui délègue progressivement, il apprend à assumer les conséquences de ses choix* » (Programme EPS voie professionnelle, arrêté 3/4/2019).
- Cette formation est également indispensable dans la mesure où dans le sport scolaire, il est obligatoire de proposer un jeune officiel par équipe pour chaque compétition régionale. En effet, de la natation aux sports collectifs en passant par l'escalade, les équipes sont obligatoirement constituées d'au moins un jeune officiel.
- Enfin, l'arbitrage s'inscrit pleinement dans l'acquisition du pilier 1 du socle commun de connaissances et compétences (2015) qui vise la « *maitrise de la langue Française, par l'utilisation d'un code de communication appropriée* ».

### Exercer le rôle d'arbitre permet de mieux percevoir l'intérêt et l'utilité de la cette fonction et contribue plus largement à intégrer la notion de règle (éducation citoyenne)

- Le fait de faire arbitrer des élèves aide à comprendre que le respect de la loi n'est pas un acte coercitif, mais un outil au service de l'activité de chacun.
- On comprend en effet que « *la diversification des rôles est une voie privilégiée pour percevoir "cet autre nécessaire et respecté"* » (J-M Boucheron, Assureur, un rôle à part entière, Revue EPS n°249, 1994).
- On rejoint également B. Boda (L'EPS : une discipline fondamentale... dossier EPS n°29, 1996) lorsqu'il souligne que « *les règles sont d'autant plus respectées qu'ils (les élèves) auront produites* ».
- Ce rapport à la règle, véhiculé à travers l'arbitrage, est également susceptible de contaminer l'intégration d'autres règles : « *en modifiant le rapport que l'élève entretient à une famille de règles (...) le rapport qu'il entretient avec les autres règles sera lui aussi transformé* » (J-A Méard et S. Bertone, L'élève qui ne veut pas apprendre, Revue EPS n° 259, 1996).
- Les mêmes auteurs précisent que « *des transformations positives d'attitudes ont été observées lors des situations où l'enseignant augmente sensiblement les responsabilités offertes aux élèves* » (J-A Méard, S. Bertone, Rendre les règles signifiantes en EPS, Revue EPS n° 288, 2001).
- En tout état de cause, l'objectif pour l'enseignant est bien de créer les conditions pour que les élèves ne cherchent pas à se délester de cette responsabilité par le biais de stratégies d'évitement comme s'éloigner de l'action (C. Ganière, D. Adé, B. Louvet, Arbitrer en EPS : une expérience de responsabilisation, eJRIEPS spécial 3, 2020).
- Il convient également de mentionner l'auto-arbitrage constitue un moyen fort de responsabiliser les joueurs (P. Couvidou, Quand le jeu surpasse l'enjeu : le football auto-arbitré, Revue EPS n°355, 2013). L'exemple de l'ultimate constitue à ce titre un bel exemple dans les pratiques sportives sociales puisqu'il s'agit du seul sport où l'auto-arbitrage est de mise.
- Plus largement, cette démarche participe à la construction d'un spectateur averti actif et critique, car plus que de simples spectateurs, ils sont observateurs de tel ou tel aspect du jeu (S. Bihan, Enseigner l'arbitrage, Revue EPS n°326, 2007).
- Il s'agit donc à travers la formation des élèves aux fonctions d'arbitre, de les conduire vers une plus grande intégration citoyenne, d'approfondir leur apprentissage à la socialisation. C'est ainsi que le fait de faire arbitrer permet de comprendre que le respect de la loi n'est pas un acte coercitif, mais un outil au service de l'activité de chacun.

#### Exercer le rôle d'arbitre permet de mieux apprendre

- En étant sensibilisé aux critères à observer, l'élève intègre mieux ce qu'on attend de lui quand il est sur le terrain.
- Pour T. Poulain (L'arbitrage scolaire, Revue EPS n°319, 2006), « *former les élèves à l'arbitrage favorise aussi les apprentissages dans la compréhension du jeu, de la maîtrise des habiletés et de l'intégration des règles par la multiplication des temps de match* ». Autrement dit, ce travail permet à tous les élèves d'être actifs durant la séance et augmente ainsi leur temps d'apprentissages effectif.
- L'implication de l'élève dans l'arbitrage suscite de fait un passage de l'élève-joueur à l'élève-observateur et l'oblige à développer un regard critique sur les erreurs de ses camarades en vue de ne plus les reproduire durant les matchs (P. Dupré, L'enseignement de l'arbitrage en sports collectifs, Revue EPS n°331, 2008).
- Ce travail permet à tous les élèves d'être actifs durant la séance et augmente ainsi leur temps d'apprentissages effectif (P. Dupré, L'enseignement de l'arbitrage en sports collectifs, Revue EPS n°331, 2008).

#### Exercer un rôle d'arbitre permet de mieux contrôler son affectivité

- T. Poulain (L'arbitrage scolaire, Revue n°319, 2006) plaide pour un rituel d'arbitrage (siffler pour arrêter le jeu et demander la balle, expliquer ce qu'il a sifflé...) qui permet de « *capter l'attention de tous les joueurs, calmer les esprits, permettre une réorganisation du jeu...* ».
- F. Dosseville (Les interactions joueurs-arbitres, Revue n°355, 2013) souligne la nécessité de réguler ses émotions, tant pour l'arbitre que pour les joueurs, en identifiant les causes et les conséquences des émotions, ainsi qu'en rappelant ce qui est socialement acceptable dans l'expression de ces émotions.

#### Exercer le rôle d'arbitre est une occasion de réussir différemment en EPS

- Il faut aussi souligner qu'exercer un rôle social ouvre des champs d'excellence pour certains élèves, notamment ceux qui sont en difficulté dans d'autres domaines d'acquisition.
- Ce travail est aussi l'occasion d'attribuer des rôles que peuvent notamment investir les élèves handicapés ou inaptes à la pratique des APSA.
- Faire entrer les élèves dans l'activité par une formation à l'arbitrage, peut d'ailleurs faire surgir de nouveaux mobiles d'agir.
- Cette dynamique autour des rôles sociaux constitue un trait saillant du sport scolaire (UNSS) où l'élève peut approfondir ses compétences tout en trouvant une nouvelle source de motivation et de reconnaissance notamment via l'obtention des diplômes de jeunes arbitres.
- On conclura cet argumentaire en signalant que le fait d'assumer ce type de rôles contribue à renforcer la confiance en soi : « *intervenir face à un groupe, animer un projet commun, juger une prestation ou gérer une situation conflictuelle* » (P. Dupré, L'enseignement de l'arbitrage en sports collectifs, Revue EPS n°331, 2008).

### **5 – Nuances, ouvertures**

- Afin d'éviter que l'enseignement de l'arbitrage se résume à la simple exposition de règle et qu'il devienne un véritable objet d'apprentissage et une source d'accomplissement, il sera nécessaire que celui-ci soit adapté aux niveaux de pratique des joueurs. On pourra ainsi tolérer des marges d'équilibrage (s'ils ne donnent pas un avantage) dans les premiers niveaux.
- De même, afin d'éviter une exposition affective trop importante, il sera possible que l'enseignant montre d'abord l'exemple, puis arbitre avec les élèves avant de les faire co-arbitrer, puis arbitrer. Pour nouer un rapport responsable à la règle, Thierry Calcagno (L'autorité : un exercice polymorphe, Les cahiers EPS de Nantes n°38, 2008) propose que l'enseignant implique tous les élèves, par rotation, au fur et à mesure des leçons

In fine, l'idée consiste à rendre attirant et valorisant un rôle qui est rarement choisi par les élèves (désignation par le professeur de l'arbitre).

## 2 – FAIRE CONSTRUIRE LA RÈGLE

### 1 – Démonstration

Montrer que la construction de la règle favorise son intégration et son respect.

### 2 – Caractérisation de l'outil

#### Définition

La règle est une ligne directrice commune de conduite qui indique ce qui doit être fait dans un cas déterminé. Dans le contexte scolaire, J. Florence, J. Brunelle et G. Carlier (Enseigner l'éducation physique au secondaire, 1998) précisent qu'une « règle correspond fondamentalement à un principe qui circonscrit une attente générale de l'enseignant relativement à des comportements à adopter par les élèves dans des contextes donnés ». M. Develay (Donner du sens à l'école, 1996) souligne que la règle renvoie à la loi, « ce sur quoi les hommes ont décidé de s'engager durablement ». J-A Méard et S. Bertone (L'élève qui ne veut pas apprendre, Revue EPS n°259, 1996) mettent en évidence cinq types de règles en EPS : institutionnelle (être, à l'heure, en tenue...), jeux sportifs (arbitrer...), groupale (participer au rangement du matériel, occuper un rôle déterminé...), d'apprentissage (conseiller un camarade, analyser ses erreurs...), de sécurité (adapter le matériel, effectuer une parade...).

#### Commentaires

Par définition, la règle existe pour éviter qu'une situation devienne problématique. Il faut ici souligner que la sollicitation importante de l'élève en EPS peut conduire celui-ci à des contestations ou transgressions de règles : refus de se montrer devant les autres, de jouer avec tel ou tel camarade, contestation de la décision de l'arbitre, évitement d'un geste jugé trop risqué... Ces problèmes étant plus particulièrement prégnants à l'âge de l'adolescence. De fait, nous pensons que pour que la règle soit respectée et acceptée, celle-ci doit être connue et comprise de tous. On fait alors le pari que cette intégration sera facilitée si la règle est construite par l'élève. En effet, on peut penser que cette construction prendra d'autant plus de sens qu'elle s'ancre dans une situation qui la rend nécessaire aux yeux de l'élève ; que ce soit sur le plan de la sécurité, du fonctionnement du jeu sportif, du groupe, de l'apprentissage ou plus largement dans le cadre scolaire, la règle est alors élaborée et amendée au sein du groupe. Enfin, pour que celle-ci soit totalement opérationnelle, il faut une autorité de référence qui permette l'exercice de cette règle en cas de contestation.

#### Conditions de mise en œuvre

Cette perspective de construction de la règle sous-entend donc :

- 1) Qu'il y ait un problème ou une situation rendant la règle nécessaire.
- 2) Que soit élaborée et négociée une règle de conduite commune.
- 3) Que cette règle puisse ensuite fonctionner, notamment en cas de contestation.

### 3 – Exemple et analyse de l'exemple

#### Exemple collège

##### Contexte

Nous nous centrerons sur la construction d'une règle de jeu sportif en nous référant à une situation mise en place avec une classe de quatrième considérée comme « difficile », lors d'un cycle football dont l'un des attendus de fin cycle 4 du champs d'apprentissage numéro 4 est « d'être solidaire de ses partenaires et respectueux de son (ses) adversaire(s) et de l'arbitre » (Programme EPS Cycle 4, Arrêté du 9/11/2015).

##### Situation

Il s'agit d'une situation de multi buts à 4 vs 4 avec un petit but d'un mètre placé à chaque angle du terrain. Excepté le fait qu'aucun joueur ne peut toucher le ballon à la main, aucune consigne de jeu relative à ce qui est interdit n'est donnée. Le déroulement de la situation conduit très rapidement les équipes à placer un joueur attaquant devant le but. Du coup, le rapport de force entre attaquants et défenseurs se trouve déséquilibré et les contestations deviennent de plus en plus nombreuses. L'enseignant intervient alors et fait émerger, à partir des propositions d'élèves, une règle interdisant le « stationnement » devant les buts (règle du hors-jeu) dans un rectangle de 4 x 6 m tracé à la chaux. S'ensuit une nouvelle séquence de jeu avec cette nouvelle règle que l'arbitre veille à faire appliquer. En cas de litige, celui-ci a la possibilité d'exclure momentanément le contestataire pendant trois minutes et/ou de s'en remettre à l'enseignant comme autorité ultime.

##### Analyse par rapport aux conditions

On retrouve dans cet exemple les conditions d'intégration de la règle exposées précédemment. Le jeu se trouve en effet momentanément déséquilibré par le stationnement de joueurs devant les buts. Rapidement, les élèves contestent alors ce positionnement avantageux et risquent même de réduire leur investissement devant une situation considérée comme anormale, voire injuste. L'enseignant a du coup toutes les chances d'être interpellé pour agir face à cette situation (condition n°1).

Il intervient alors en médiatisant le problème. Face à l'impasse constatée, il sollicite ses élèves pour

trouver une solution, ou à défaut « souffler » une nouvelle règle (une zone de hors-jeu, qui permettra au jeu de reprendre et d'être plus équilibré (condition n°2).  
Enfin, le nouveau temps de jeu accordé après cette évolution règlementaire a pour objet d'institutionnaliser la règle, sous la responsabilité de l'arbitre, voire de l'enseignant qui pare aux éventuels dysfonctionnements (condition n°3).

#### 4 – Argumentaire sur l'intérêt de faire construire la règle par l'élève

Faire comprendre et intégrer la règle est une prescription institutionnelle.

- En premier lieu, il est demandé au professeur de « *recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements inappropriés* » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1/7/2013).
- « *La formation de la personne et du citoyen suppose une connaissance et une compréhension des règles de droit qui prévalent en société* » (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4, arrêté 9/11/2015).
- (à propos des règles) « *comprendre qu'elles sont source d'inventions techniques, de liberté, de sécurité permet d'établir des rapports positifs aux autres, en particulier avec les camarades de l'autre sexe* » (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4, arrêté 9/11/2015).
- « *Par une activité physique partagée, l'élève intègre le sens, la fonction, l'intérêt et le respect de règles communes en particulier dans la pratique d'une activité en équipe* » (Programme EPS CAP, Bac pro, arrêté 3/4/2019).

Faire construire la règle est plus efficace que l'imposer de manière arbitraire

- B. Boda (L'EPS : une discipline fondamentale... Dossier EPS n°29, 1996) affirme clairement que « *les règles seront d'autant plus respectées qu'ils (les élèves) les auront produites* ». Il revendique même la place privilégiée de l'EPS dans la mise en place du contrat social.
- M. Develay (Donner du sens à l'école, 1996) souligne que « *À l'école, si l'on veut éduquer, il ne s'agit pas seulement que les élèves respectent la loi, mais qu'ils l'élaborent, en échangeant à partir de leur propre loi* ». Ainsi, « *éduquer, c'est construire la loi* ».
- J-P. Joly (Apprendre la loi, Cahiers pédagogiques n°361, 1998) rappelle qu'un des objectifs est bien de passer du « contre » la loi au « pour » la loi. Et que cette visée doit se faire progressivement, en s'assurant que tous les élèves puissent comprendre les règles (quitte à les simplifier au départ).
- V. Valéry (EPS et intégration scolaire des élèves en difficulté, Revue EPS n°283, 2000) note que « *l'explication des règles facilite dans bien des cas leur acceptation* ».
- J-A. Méard et S. Bertone (Rendre les règles signifiantes en EPS, Revue EPS n°288, 2001) insistent sur le contexte dans lequel s'acquiert la règle : « *les transformations positives d'attitudes ont été observées dans les situations où le professeur augmente sensiblement les responsabilités offertes aux élèves* ».
- S. Harel (La citoyenneté, que peut-on encore en dire ? Revue EPS n°293, 2002) insiste sur le fait que le discours moralisateur (« *il faut...* ») a rarement un impact sur les élèves. Ainsi, « *l'usage de la règle n'est pas uniquement prescriptif : elle peut et doit permettre le dialogue, l'échange, l'exercice d'une raison critique* ».
- J-A. Méard, S. Bertone (Les transactions entre professeurs et élèves à propos des règles, AFRAPS, 2004) conçoivent « *les rapports des élèves aux règles de la classe non plus comme un « état », mais comme un processus* ».
- « *En laissant aux élèves la possibilité de choisir les règles du jeu au début de chaque match, l'enseignant favorise l'internalisation et donc le respect de ces règles* » (Philippe Roy, Damien Tessier, Pédagogie de la motivation en sports collectifs p. 77. In Damien Tessier, La motivation. 2013).

Faire construire la règle permet de mieux percevoir son utilité quand elle répond à un problème rencontré (c'est-à-dire lorsqu'on peut démontrer en action son bien-fondé)

- G. Mialaret (Les fonctions éducatives du sport, 1991) souligne que « *l'important pour les sujets, est de comprendre la nécessité de la règle pour toute activité sociale humaine* ».
- M-T. Estrella (Autorité et discipline à l'école, 1994) affirme que « *de la compréhension de la légitimité de la règle dépend la probabilité qu'elle soit acceptée et respectée* ».
- A. Davisse (L'EPS et la violence en milieu scolaire, 1999) affirme avec force que « *pour que la règle s'impose, il faut qu'elle soit devenue nécessaire du dedans de l'essentiel du jeu* ».
- Une « *persuasion en acte* » permet de mieux démontrer le bien-fondé d'une règle de conduite commune au sein d'une situation problématique

Faire construire une règle permet de « contaminer » l'intégration d'autres règles auxquelles l'élève est confronté

- J-A. Méard et S. Bertone (L'élève qui ne veut pas apprendre, Revue EPS n°259, 1996) affirment que « *en modifiant le rapport de l'élève à une famille de règle (...) le rapport qu'il entretient avec les autres règles sera, lui aussi, transformé* ».

Faire construire un règle permet à l'élève de mieux la comprendre, ce qui contribue à développer un meilleur climat de classe.

- Pour A. Davisse (L'EPS des ZEP et d'ailleurs... Dossier EPS n°31, 1996), « *les contenus disciplinaires sont à cet égard disciplinants, et ce qui socialise, dans les limites de ce que peut l'école, c'est d'apprendre quelque chose qui vaille le respect de la règle et de ses contraintes* ».

- Pour M. Barthélemy (L'EPS en banlieue... Dossier EPS n°35, 1997), la règle « *permet au jeu de durer et introduit entre le sujet et autrui un espace tiers, qui discipline le rapport à soi, à l'autre et au monde* ».

- Y. Million (Enseigner l'EPS en ZEP, Revue EPS n°274, 1998) affirme qu'il « *faut faire passer les élèves d'un phénomène de marginalisation à un sentiment plus profond d'appartenance sociale* ».

- D. Montigny (Citoyen en lycée professionnel, Revue EPS n°283, 2000) montre que « *le rapport de l'élève aux règles inhérentes à chaque APS est une forme de socialisation non négligeable* ».

- Pour D. Bodin, L. Robène, S. Héas, C. Blaya (Violences à l'école : l'impact de la matière enseignée, p. 32, Revue Déviance et société n°30, 2006), « *l'EPS est socialisante à travers l'acceptation et l'intelligibilité de règles partagées pour son bon déroulement* ».

Faire construire la règle est un élément fort d'éducation aux valeurs citoyennes

- Pour M. Métoudi et C. Volant (L'EPS éduque-t-elle à la citoyenneté ? 2003), l'intérêt de faire construire la règle permet de dépasser le strict respect de celle-ci. « *C'est à cette condition que les élèves pourront acquérir leur autonomie et devenir des citoyens qui concourent à l'élaboration de la loi* ».

- « *Il nous semble que le problème de l'éducation physique n'est pas de greffer de la citoyenneté sur ses contenus, mais d'exploiter la richesse citoyenne des pratiques sociales qui légitiment sa présence à l'école* » (D. Delignières, C. Garsault, Libre propos sur l'éducation physique, 2004).

- Pour E. Flavier (La citoyenneté : entre règles communes et liberté individuelle, 2014), « *la capacité à participer à l'évolution des règles témoigne d'une forme aboutie de citoyenneté* ».

- B. Gandar et G. Loïodice (L'éducation à la citoyenneté en et par l'EPS, Revue EPS n°381, 2018) soulignent également que « *la discipline propose une citoyenneté incarnée dans les APSA faisant émerger chez l'élève le besoin de construire un ensemble de règles nécessaires à la pratique sportive des uns et des autres* ».

## **5 – Nuances, ouvertures**

- Il est concrètement impossible de faire construire toutes les règles qui fonctionnent dans une classe. On peut même a contrario penser que l'acceptation d'une règle imposée constitue une dimension éducative. J-L Ubaldi (L'EPS dans les classes difficiles, Dossier EPS n°64, 2006) évoque à ce propos « *les lignes jaunes* » qui correspondent aux règles qui font notamment références à la sécurité et qui doivent être imposées dès le début du cycle afin de veiller à l'intégrité physique et morale des élèves.

- D'autre part, cette modalité de construction de la règle doit être employée différemment selon le public auquel on s'adresse. Si la construction de la règle est un moyen indéniable pour en comprendre la portée, tous les élèves n'ont pas besoin de reconstruire la règle pour l'accepter. Cela dépend de leur niveau d'autonomie (J-A. Méard et S. Bertone, L'élève qui ne veut pas apprendre, Revue EPS n°259, 1996). Et pour faire intégrer la règle, l'enseignant pourra « *persuader, négocier ou obliger* » (J-A. Méard, S. Bertone, Rendre les règles signifiantes en EPS, Revue EPS n°288, 2001).

- Il convient également d'insister sur la manière d'instaurer la règle. Comme le soulignent J. Florence, J. Brunelle et G. Carlier (Enseigner l'éducation physique au secondaire, 1998) « *les jeunes du secondaire sont beaucoup plus attentifs au message qu'aux messages* ».

- Enfin, il faut garder à l'esprit que les négociations souvent implicites qui ont lieu pendant le cours, déconstruisent et reconstruisent continuellement les règles (J-A. Méard, S. Bertone, Les transactions entre professeurs et élèves à propos des règles, AFRAPS, 2004).



### 3 – ADOPTER UNE CONDUITE SÉCURITAIRE

#### 1 – Démonstration

Montrer que l'on peut permettre à l'élève d'adopter une conduite sécuritaire en l'aidant notamment à percevoir les paramètres de son environnement.

#### 2 – Caractérisation de l'outil

##### Définition

Agir en sécurité, c'est identifier les risques objectifs de l'environnement tout en appréciant son niveau de ressources, de manière à effectuer des choix d'actions raisonnés qui préservent son intégrité. Dans une optique cognitiviste, l'éducation à la sécurité correspond d'une part à la prise en considération des indices pertinents du monde extérieur, ainsi qu'à l'identification de l'information symbolique qu'ils contiennent, et d'autre part à la juste appréciation de son niveau de ressources. Cette mise en relation entre soi et l'environnement prend une importance toute particulière lorsque le sujet se trouve dans un contexte qui présente des dangers objectifs. En effet, le comportement adopté et les conséquences qui en découlent, seront le fruit de cette perception.

##### Commentaires

Les programmes d'EPS insistent lourdement sur la prise en charge par l'élève de sa sécurité. Il est vrai que la discipline est relativement accidentogène et que les adolescents constituent de manière générale une population à risque en ce qui concerne les dommages corporels subis dans le cadre des pratiques sportives (Les accidents chez les adolescents et jeunes majeurs, Académie nationale de médecine, 2010). Pour être effective, cette attitude doit être le fait du sujet qui évolue dans un environnement de contraintes plus ou moins dangereuses (choisies par l'enseignant selon le niveau de ses élèves). Pour faire face à ces contraintes, l'élève pratiquant doit se renseigner en permanence sur la nature et l'état de celles-ci. Non seulement, il doit pouvoir les percevoir et les identifier pour en tenir compte, mais, la plupart du temps, la situation étant en perpétuel changement, il doit aussi pouvoir prévoir leur évolution, c'est-à-dire, savoir à quel type de contraintes il aura à faire face dans les instants qui suivent. Cette dimension étant particulièrement prégnante dans les pratiques de pleine nature où le contexte évolue le pratiquant est donc confronté à une double obligation : analyser la situation dans l'instant et en prévoir son évolution. S'il fait une mauvaise prédiction, il réagira trop tard ou se déplacera à tort, ce qui pourra le mettre en situation d'insécurité. L'objectif d'une éducation sécuritaire consiste donc à réduire l'incertitude du milieu en identifiant ses composants afin de pouvoir adopter son comportement, que l'on connaît et maîtrise, en conséquence.

##### Conditions de mise en œuvre

Nous retiendrons dès lors trois critères susceptibles de favoriser une éducation à la sécurité :

- 1) La présence de contraintes environnementales adaptées au niveau des pratiquants.
- 2) Une aide à l'identification et à l'appréciation de ces contraintes.
- 3) Une aide au choix des connaissances à mobiliser au regard de l'appréciation de la situation et des ressources dont le sujet dispose.

#### 3 – Exemple et analyse de l'exemple

##### **Exemple collège**

##### Contexte

Nous illustrerons notre propos avec une classe de quatrième qui vit un deuxième cycle de canoë-kayak slalom. On s'intéresse ici au choix du parcours en fonction de son potentiel de navigation dans la perspective de l'attendu de fin de cycle « *gérer ses ressources pour réaliser en totalité un parcours sécurisé* » (Programme collège cycle 4, Arrêté du 9/11/2015).

##### Situation

Nous nous appuyerons sur un contenu développé par D. Chavrier et P. Lamarzelle (Du chronomètre à la production de forme, Revue EPS 331, 2008) qui consiste à « *apprendre à lire le relief et connaître les effets du champ de force sur son embarcation* ». Sur la base d'un document papier sur lequel est dessinée la rivière, l'élève doit d'abord placer les éléments de l'environnement grâce à une reconnaissance depuis le rivage, puis avec un binôme placé dans une autre embarcation. Il s'agit d'un parcours de classe 2 comportant dix portes (cinq rouges, cinq vertes), avec des contraintes environnementales importantes (courant, contre-courant, zone de cisaillement, crête de vague, rouleau...). Il est alors demandé à chaque élève d'établir un parcours slalomé de six portes dont trois remontantes (rouge) et trois descendantes (vertes), parmi les dix installées. Chaque kayakiste doit donc identifier et utiliser en conséquence l'ensemble des mouvements d'eau afin de maintenir l'équilibre de son embarcation, sur le parcours qu'il a choisi. Sa descente est observée et chronométrée.

Après chaque passage, une remédiation est effectuée avec le binôme observateur et l'enseignant si nécessaire. Ce temps d'analyse porte sur les trajectoires choisies (trop longues, trop serrées...), le nombre d'incidents (fausses pelles, dessalage, perte d'équilibre...) et le ressenti de chacun.

#### Analyse par rapport aux conditions

Nous retrouvons ici les conditions permettant aux élèves de développer une meilleure perception de l'environnement dans une perspective sécuritaire. En effet, en choisissant un environnement incertain, mais adapté à ce que savent faire ses élèves (deuxième cycle sur un parcours de classe 2), l'enseignant oblige l'élève à évoluer dans un milieu qu'il perçoit comme potentiellement risqué, mais que son niveau doit lui permettre d'affronter (condition n°1).

La reconnaissance préalable avec le binôme, qui permet de construire le topo papier, puis le passage et le débriefing doivent aider l'élève à « lire » les différents champs de force en présence et leur intensité (condition n°2).

Enfin, la confrontation des sensations éprouvées avec les observations critériées du binôme et le retour de l'enseignant sur les actions entreprises doivent permettre à l'élève de mieux cibler ses actions au regard des contraintes de l'environnement et donc d'agir plus en sécurité (condition n°3).

#### **4 – Argumentaire sur l'intérêt de développer une conduite sécuritaire**

##### L'éducation à la sécurité est une prescription institutionnelle

- « *Il observe les règles élémentaires de sécurité liées aux techniques et produits rencontrés dans la vie quotidienne* » (Socle commun 2015).

- « *Au cycle 4, les élèves prennent conscience des risques, qu'ils soient naturels ou liés aux activités humaines, et en analysent les causes et conséquences naturelles et humaines* » (Programme d'EPS cycle 4, arrêté 9/11/2015).

- (L'élève) « *construit les compétences nécessaires à l'analyse des données pour réguler les ressources qu'il met en œuvre* » (Programme d'EPS cycle 4, arrêté 9/11/2015).

- « *Par un engagement raisonné dans les APSA, l'élève développe ses ressources physiques, mentales et sociales dans le respect de son intégrité physique et de celle des autres* » (Programme d'EPS cycle 4, arrêté 9/11/2015).

- « *L'EPS permet à l'élève d'assurer sa sécurité et celle des autres* » (Programme EPS Lycée général et technologique, arrêté 17/1/2019)

- « *L'éducation physique et sportive vise à former, par la pratique physique, sportive, artistique, un citoyen (...) capable de faire des choix éclairés et responsables* » (Programme EPS CAP, Bac pro., arrêté 3/4/2019).

##### L'éducation à la sécurité est particulièrement pertinente chez les adolescents

- Il faut souligner avec D. Lebreton (L'adolescence à risque. Corps à corps avec le monde. Autrement, 2002), que « *le risque comme mode de vie est devenu une donnée fondatrice pour les jeunes générations* ». L'auteur explique que « *pour faire enfin corps avec soi, prendre chair dans le monde, il faut éprouver ses limites physiques, les mettre en jeu afin de les sentir et de les apprivoiser afin qu'elles puissent contenir le sentiment d'identité* » (Les conduites à risque des jeunes, 2002).

- Sur la base du constat que l'adolescence est un âge marqué par des prises de risque diverses, J. Griffet et M. Luiggi (La nature du risque, Dossier EPS n°85, 2018) pensent que « *le but des institutions n'est pas d'essayer d'empêcher les adolescents de prendre des risques par la prévention dans tous les domaines de la vie qui présentent des dangers, mais d'encadrer les menaces auxquelles ils s'exposent et de proposer un territoire d'expression aux prises de risque. Les sports d'aventure représentent parfaitement cet idéal* ».

##### L'éducation à la sécurité est intimement liée à l'exploitation de ses ressources par l'individu

- L'éducation à la sécurité ne doit pas être perçue comme artificielle par l'élève. Ainsi, « *les habiletés de sécurité ne peuvent s'acquérir efficacement qu'en situation de "péril"* » (D. Delignières, Risque perçu et apprentissage moteur, 1991).

- Dans une perspective anthropologique, P. Goirand (Savoir prendre des risques : enjeu de l'école moderne, Revue Contre-Pied n°8, 2001) explique que « *ce qui est intéressant dans le risque, ce n'est pas le danger en tant que tel, c'est la possibilité de dépassement dans l'épreuve. Et voilà où est l'enjeu. Si l'élève ne met rien en jeu, s'il ne prend aucun risque, il n'apprendra rien* ».

- Pour J. Griffet et M. Travert (Sport à risque et risque en EPS, Revue EPS n°353, 2012), « *il est formateur de faire vivre l'expérience du « jeu aux limites » pour que la personne devienne consciente de sa capacité à se perdre elle-même, en supprimant bien sûr tout risque d'atteinte de l'intégrité fonctionnelle* ».

- Au-delà de cette confrontation de l'élève à la prise de risque, il s'agit en fait pour l'enseignant de « *prendre le risque d'offrir aux élèves un apprentissage fort au travers duquel ils gagneront fierté et confiance en eux* » (Yohann Chalvin, Enseigner la sécurité, Revue EPS n°326, 2007).

##### L'éducation à la sécurité permet le développement des ressources perceptives

- Pour P-H. Martinet (Le risque en toute sécurité, Revue EPS n°255, 1995), « *enseigner la sécurité, c'est s'engager dans une pédagogie motrice de la prise d'informations multiples et interactives* ».

- En prenant comme support l'activité parachutisme, S. Chambet (Représentations du risque chez les lycéens, Revue EPS n°320, 2006) souligne que « *la prise de risque objective dépend de la précision avec laquelle le sujet est capable d'évaluer la dangerosité de la situation* ».

#### L'éducation à la sécurité permet d'agir avec une plus grande lucidité

- En 2010, une enquête ministérielle sur les accidents liés à la pratique des activités physiques et sportives faisait état de 9% de personnes de 15 ans et plus victimes d'un accident pendant la pratique d'une activité physique au cours des 12 derniers mois précédents l'enquête.

- J. Griffet et M. Travert (Sport à risque et risque en EPS, Revue EPS n°353, 2012) insistent sur le fait que « *la construction d'une culture commune de la gestion des risques passe par le partage réfléchi et clairement exprimé des précautions et mesure à prendre* ».

- Le rapport rédigé par Bernard André et Jean-Michel Quenet (*L'exigence de la sécurité dans les activités physiques de pleine nature*, 2016) propose une conception de l'enseignement scolaire des activités physiques de pleine nature, et définit des compétences à construire dans ces activités : « *la conception même de l'activité de pleine nature repose sur deux idées centrales : partir-revenir en sécurité et garder la possibilité de renoncer* ».

#### L'éducation à la sécurité est un ferment du vivre ensemble

- En s'appuyant sur l'acrosport et la gymnastique acrobatique, E. Mauriceau et coll. (*La sécurité active, être responsable de soi et de ses partenaires*, Revue EPS n°353, 2012) affirment que l'inversion des rôles sur les pyramides constitue « *une démarche très efficace pour permettre à chacun d'appréhender l'importance du rôle de l'autre* ».

### **5 – Nuances, ouvertures**

- Naturellement, s'il ne peut y avoir d'éducation à la sécurité sans risque, il ne doit pas y avoir de prise de risque sans sécurité objective. D'autant plus que beaucoup d'adolescents vivent une période où ils sont à la recherche de sensations fortes pour avoir le sentiment d'exister. Il est donc essentiel pour l'enseignant de bien distinguer le risque objectif ou réel), du risque perçu par l'élève et du risque préférentiel choisi par l'élève (D. Delignières, *risque préférentiel, risque perçu et prise de risque*, 1993).

- Par ailleurs, il ne faut en aucun cas mésestimer l'effet de groupe sur les comportements individuels. Un individu peut ainsi être poussé, au regard d'une influence sociale, à reculer ses limites au-delà du raisonnable.