

## Le bon usage du corps

Bernard LEBRUN, IA IPR EPS, Nantes  
Ewa DERIMAY, Agrégée EPS, Nantes

*L'élève "décrocheur" a malheureusement tendance à s'écarter de toute forme d'apprentissage, soit parce que les savoirs ne font pas sens et lui paraissent inaccessibles, soit parce que sa situation personnelle l'empêche de s'intégrer dans une communauté telle que celle qui lui est présentée. L'élève décroche alors.*

*En EPS, si la situation n'est pas bien différente, les conditions le sont. La discipline offre à l'élève divers moyens de s'exprimer, filters souvent utiles pour mieux apprécier les tensions qui s'exercent et qui nuisent à sa réussite scolaire. Notamment, parce que l'EPS a pour spécificité de mettre en jeu la motricité, elle identifie une autre voie de décrochage : celle du corps. Sous quelles formes le corps décroche et comment y remédier ? Quels impacts sur la réussite scolaire ?*

*Un corps inhibé, oublié, ou au contraire exacerbé, révèle un déséquilibre non négligeable entre les connaissances de l'élève et ses capacités à les mettre en forme, en mouvement. Ce désinvestissement ou surinvestissement de l'expression corporelle impacte de façon inéluctable la manifestation de ses compétences. C'est pourquoi, il est nécessaire pour l'élève de trouver le bon usage de son corps et ainsi s'inscrire confortablement dans son parcours de formation, en EPS comme ailleurs, pour appréhender sereinement sa vie d'adolescent.*



### Les difficultés rencontrées

En EPS, comme dans les autres disciplines, l'élève peut rencontrer des difficultés à s'engager. Le choix est de s'attacher à des difficultés liées à un engagement équilibré et assumé du corps en laissant de côté d'autres raisons (scolaires, personnelles) qui peuvent perturber la classe.

### Des difficultés liées à la représentation peu valorisée de leur corps

L'EPS est une discipline qui dévoile au grand jour les performances de chacun. L'élève est donc en mesure d'identifier, aux yeux de tous, ses points forts comme ses faiblesses. Naturellement, il se compare aux autres et en assume plus ou moins bien les conséquences. Au mieux, il en tire un bénéfice; au pire il en fait un complexe. Pour la plupart, cette comparaison ne se formalise pas de façon excessive car l'habitude de se comparer et les stratégies habiles de l'enseignant l'aident à accepter les différences. Néanmoins, durant la période de l'adolescence et de ses bouleversements, certains élèves assument moins facilement l'étalage de leurs performances et pire encore, le spectacle de leur corps en action.

En effet, le stress observé chez plusieurs élèves en EPS ne résulte pas, le plus souvent, d'une peur de la mauvaise performance (comme ce serait le cas dans d'autres disciplines avec la "pression" de la note par exemple) mais plutôt de donner à voir un corps gauche, maladroit, peu esthétique ou

inefficace. Ainsi, ce n'est pas le résultat de la production qui préoccupe certains élèves en difficulté corporelle mais plutôt le spectacle de leur imperfection physique supposée.

Ceux qui n'ont pas cette crainte peuvent se lancer des défis, s'inscrire dans une démarche d'apprentissage. Par contre, pour les autres, le regard sur le corps empêche tout investissement réel. L'élève évite, fuit, fait semblant, exagère et le décrochage commence.

Il est d'autant plus important de s'y intéresser que la mise en jeu du corps impacte la plupart des disciplines scolaires, des examens et concours, et plus largement encore les épreuves que le futur adulte assume. Se réconcilier avec son corps devient alors une priorité pour accrocher un parcours de formation efficient et un projet de vie serein.

## **Des activités collectives où la maladresse des uns perturbe l'efficacité du groupe**

Outre le rapport déjà compliqué que les élèves entretiennent avec leur corps, certains évoquent les difficultés qu'ils ressentent durant les cours d'éducation physique et sportive lorsqu'ils pratiquent des activités d'opposition collective.

Dans les sports collectifs, la performance et l'efficacité sont celle des membres de l'équipe, mais l'activité de cette dernière résulte de l'interaction du comportement de chacun des joueurs. Lorsqu'un joueur est maladroit, son absence d'efficacité perturbe l'activité de tous les autres membres de son équipe, qui peuvent se trouver, par sa faute, privés de la possibilité de s'exprimer à leur niveau. Finalement, dans ces activités collectives la maladresse d'un joueur perturbe l'efficacité de l'ensemble du groupe auquel il appartient. Cette caractéristique peut ajouter du stress, de l'anxiété pour les élèves les moins à l'aise qui peuvent choisir de se mettre en retrait, d'intervenir le moins possible parce qu'ils craignent d'entraver l'efficacité du groupe. D'autres situations, dans la pratique des sports collectifs, peuvent également être vécues négativement par des élèves qui n'y sont pas forcément très à l'aise, lorsqu'ils perçoivent par exemple que leurs camarades choisissent de ne pas les solliciter pour éviter que l'équipe ne perde la balle ou gâche une occasion.

Certaines propositions didactiques, pourtant bien intentionnées ne contribuent pas forcément à résoudre ces difficultés. Si par exemple un enseignant demande à ce que tous les joueurs d'une même équipe touchent le ballon afin de pouvoir valider un but, il est possible que les élèves mobilisent un simulacre de participation réelle de tous en faisant d'abord un échange avec tous les joueurs sans chercher à attaquer le but adverse pour ensuite passer aux choses sérieuses, c'est-à-dire à l'attaque du but, sans mobiliser alors les élèves qu'ils estiment les plus maladroits.

## **Des activités qui quelques fois exacerbent le classement, la hiérarchie, la comparaison**

Lorsque des organisations pédagogiques, ou des situations d'apprentissage valorisent ou révèlent au grand jour la comparaison des performances et l'établissement de hiérarchie, elles sont particulièrement pénibles et difficiles pour les élèves les plus maladroits, les moins coordonnés ou ceux qui ont peu de qualités physiques. La montante descendante dans les activités d'opposition s'inscrit dans ce schéma en ce sens qu'elle aboutit à mettre en évidence, aux yeux de tous, les difficultés de ceux qui se retrouvent toujours sur les terrains les moins valorisés.

D'autres formes d'organisation pédagogique comme celles qui proposent l'élimination du jeu pour les joueurs qui sont le moins en réussite sont particulièrement néfastes et paradoxales dans une perspective de réussite de tous. En effet ces situations par élimination, outre le fait qu'elles montrent de manière claire, qui sont les élèves les plus rapidement éliminés, conduisent à ce que ceux qui en ont le plus besoin pratiquent moins ou moins longtemps.

La possibilité pour les élèves de choisir les partenaires avec qui ils souhaitent travailler peut constituer, à certains moments, un choix pédagogique intéressant, mais cette construction par les élèves des groupes et des équipes est une opération très délicate, car elle révèle les interactions au sein de la classe, et peut mettre en évidence des situations de rejet ou d'exclusion. Lorsque les élèves sont invités à construire eux-mêmes leurs équipes et que les capitaines choisissent à tour de rôle ceux qu'ils souhaitent accueillir, il arrive souvent que les derniers choisis soient les élèves qui sont les plus en difficulté, les moins en réussite dans l'activité, ou ceux qui ne sont pas très bien intégrés dans la classe. Se retrouver dans les derniers à être choisis peut être vécu comme une situation très pénible. Avant que ces élèves en arrivent à ce ressenti, il convient d'inverser l'organisation. Dès la moitié de l'équipe constituée, ce n'est plus le capitaine qui choisit, mais les élèves qui ne sont pas encore attribués à une équipe. Ainsi, ces derniers reprennent le pouvoir de décision, devant les autres élèves, et en particulier devant le capitaine, levant alors toute pénibilité à la situation qui se joue.

## Des expériences physiques proposées en décalage avec l'image du corps construite par l'élève

Une autre façon involontaire de mettre mal à l'aise l'élève est de proposer une tâche qui véhicule une représentation du corps décalée par rapport à celle qu'il est en train de construire. Par exemple, dans les activités de contact ou dites de "pénétration", le corps doit s'engager vers la cible et vers l'adversaire pour déborder ce dernier. Les tâches proposées peuvent alors solliciter cette énergie de "pénétrer", "d'aller vers". Certains élèves, et le plus souvent des jeunes filles, peuvent rencontrer des difficultés à s'engager corporellement de cette manière, ne trouvant ni l'inspiration ni la conviction nécessaires pour pénétrer une défense ou dominer un adversaire. L'engagement est timoré, et l'action manque alors souvent d'efficacité.

De ce constat, l'élève cherche au mieux à s'appliquer pour répéter et ainsi acquérir un certain degré d'habileté même si l'action n'est pas percutante. Moins discipliné, il s'écarte peu à peu de la tâche proposée, embarrassé par ce décalage, voire ce non sens entre ce qu'il est et ce qu'il doit faire de son corps.

Il en est de même pour d'autres types d'activités orientant l'engagement corporel vers une voie d'expression spécifique et ressentie comme contraire à celle que choisit l'adolescent pour se construire et s'assumer physiquement.

En outre, dans la logique du paraître qui touche certains adolescents, le corps doit être exempt de toute trace de souffrance ou signe de fatigue. Le corps marqué par l'effort, qui transpire et se déforme, ne répond pas à l'image que souhaite véhiculer la plupart des élèves. Pour cette raison, certains préfèrent s'engager modérément dans l'effort et conserver une image "propre". Ne pas montrer que c'est difficile, ne pas subir les effets de l'effort constitue chez ces élèves une préoccupation majeure qui inhibe l'intensité de leur engagement dans certains apprentissages de l'EPS. Il y a sans doute à ce niveau une culture à développer, une représentation à construire, de manière à ce que l'effort et ses signes corporels soient plus la signification d'une réalisation personnelle valorisante et bienfaisante, supérieure au regard négatif et superficiel posé sur la manifestation visible du travail physique accompli.



## Des propositions pour mieux accompagner

### Donner la parole aux élèves pour connaître leur ressenti

Donner la parole aux élèves est un bon moyen de connaître leurs attentes, leur vécu, leur ressenti. Si cette démarche peut bénéficier à tous les élèves, elle semble particulièrement intéressante et riche pour les élèves qui paraissent en difficulté et qui ne semblent pas réussir en éducation physique et sportive.

En écoutant la parole de ces élèves, le professeur connaît mieux ce qu'ils ressentent, ce qui les gêne. Il dispose alors d'un levier complémentaire de ses propres observations pour analyser la nature des difficultés qu'ils rencontrent. Ces informations apportées par la parole des élèves qui ne sont pas en réussite constituent des éléments précieux pour réguler et tenter de répondre à leurs besoins.

Néanmoins, lorsqu'il interroge ses élèves qui ne sont pas en réussite, le professeur est confronté à deux difficultés qu'il doit pouvoir dépasser :

La première est d'assumer le fait que dans le dialogue avec ces élèves en difficulté, ces derniers font plutôt émerger des failles, des creux, des insatisfactions vis-à-vis des propositions didactiques de l'enseignant. Il est donc nécessaire qu'il soit capable d'accepter d'entendre des retours qui ne sont pas forcément positifs sur ses propositions didactiques et pédagogiques.

La deuxième difficulté se situe dans la capacité d'intégrer les remarques où les ressentis de ces élèves en difficulté dans des propositions didactiques ou pédagogiques. Ce n'est pas facile de répondre aux besoins de tous, c'est encore moins facile de répondre aux besoins de ceux qui sont les plus en difficulté. Donner la parole à ces élèves en particulier c'est implicitement prendre l'engagement d'infléchir les propositions didactiques et pédagogiques à partir de ce qu'ils disent.

## Montrer que la possibilité de progrès existe et mettre en place des évaluations positives

Pour accompagner l'élève qui ne réussit pas bien en EPS, l'enseignant ne se limite pas à l'écouter pour le comprendre voire le plaindre. A partir de ce qu'il évoque comme difficultés rencontrées, il est nécessaire de reconnaître avec lui les pistes de progrès possibles et de se donner des objectifs accessibles. Par exemple, si le constat de qualités physiques déficientes est fait, il convient de s'entendre sur un ou deux types de ressources à développer au cours des différents moments de la leçon et des activités physiques proposées. Ainsi, l'élève peut choisir, accompagné par son professeur, de progresser sur ses qualités de force et de souplesse par exemple. L'enseignant identifie alors avec lui les exercices, propres à développer ces ressources, et les moments au cours desquels il pourra les réaliser, sur le temps d'EPS (échauffement, ateliers, récupération..) mais aussi sur ses temps personnels. Des bilans d'étape, courts et mesurables, renseignent cet accompagnement en donnant des indicateurs objectifs, révélateurs de progrès réalisés.

Plus que les résultats chiffrés, ce qui importe c'est bien que l'élève prenne conscience que son corps est en mesure d'évoluer et qu'il peut agir sur lui. L'objectif de l'enseignant est de lutter contre l'idée fataliste, la résignation à accepter, la perspective d'absence de progrès et d'évolution. Sauf situation exceptionnelle, chacun peut agir sur son corps et dépasser l'état actuel dans lequel il se trouve.

Au-delà des ressources, l'ensemble des capacités et compétences doivent être l'objet de progrès attendus. L'élève s'inscrit ainsi dans une démarche d'évolution, accompagné par le professeur qui l'aide à identifier les objectifs et à valoriser régulièrement les étapes franchies.

Ainsi, permettre aux élèves qui sont en difficulté de mieux réussir en EPS est sans doute prioritairement les aider à construire une représentation plus positive de leur corps et de leurs possibilités motrices.

Dans cette perspective, la réflexion sur les outils fournis aux élèves pour évaluer leur résultat est cruciale. Permettre aux élèves de prendre conscience de leur progrès, de leur capacité à réussir, à progresser et à tenir les challenges qu'ils se sont eux-mêmes donnés constitue une piste très riche

dans cette construction ou reconstruction d'une image positive de leur corps. Pour aider ces élèves, le professeur cherche à construire des dispositifs, des outils qui leur font constater et valider leur progrès, leurs acquisitions dans le cadre d'une évaluation prioritairement formative. Il peut aussi valoriser, la possibilité pour les élèves de choisir par eux-mêmes, les objectifs personnalisés qu'ils se fixent. C'est en constatant que les objectifs qu'il s'est lui-même fixés sont atteints, qu'un élève parvient à construire une représentation plus positive de son corps, ou au moins de ses capacités motrices. Finalement, c'est en suscitant des analyses de l'écart entre ce qu'il pense, ce qu'il est capable de faire, et ce qu'il a finalement réussi, que l'enseignant lui permet de ne plus se dévaloriser, et de prendre confiance dans son potentiel à réussir corporellement.

## Gérer les formes de groupement et donner confiance les uns aux autres

Face à des groupes à effectif important, le professeur est souvent en difficulté pour engager un suivi personnel envers tous ses élèves. Il manque de moyens et de temps.

Le travail en groupe devient alors un dispositif particulièrement intéressant pour pallier ces difficultés et enrichir le travail engagé par chacun de ses membres. En effet, il permet de partager les compétences de chacun, de distribuer le travail et ainsi, d'enrichir la production collective. Ce résultat, fruit de la collaboration de tous, permet souvent de dépasser les stades individuels et les capacités de chacun. Par exemple, dans l'activité danse, un élève qui a développé sa capacité à communiquer au sein d'un groupe au côté d'un autre qui a davantage progressé dans sa capacité à raisonner selon une démarche artistique s'enrichissent mutuellement. Chacun peut travailler selon une démarche personnelle, mise en exergue par la nécessité de produire une prestation collective de qualité.

Cette organisation collective a tant d'intérêt qu'il est dommageable de ne pas s'y intéresser véritablement. Ainsi, les formes de groupement, leur constitution et leur organisation doivent faire l'objet d'une analyse approfondie de la part de l'enseignant. Heureusement, de nombreuses possibilités s'offrent à lui et se révèlent plus ou moins pertinentes au regard des objectifs visés. Pour l'élève en difficulté, l'enseignant peut alterner entre un groupe de besoin pour développer des ressources particulières ou un groupe de travail au sein duquel la particularité de chacun, ajoutée à celle des autres, permet la confrontation de points de vue, la résolution de problèmes et la réalisation de tâches complexes.

Pour y parvenir, le choix des tâches collectives a beaucoup d'importance. Privilégier les situations de coopération plutôt que d'opposition, au sein desquelles chacun a un rôle de même valeur, sans hiérarchie (comme le buteur et les autres par exemple), encourage l'expression de chaque élève dans des conditions sereines et confortables. Ainsi, l'efficacité ne réside pas dans une performance finalisée, mais bien dans la stratégie collective et la pertinence des interactions entre chaque membre du groupe. Pour cela, les jeux traditionnels proposent des situations tout à fait pertinentes dont il est possible de s'inspirer pour répondre à la fois à l'accompagnement des élèves en difficultés et les programmes disciplinaires.

## Tenir compte des caractéristiques de tous les élèves pour établir la programmation

Pour que tous les élèves s'épanouissent en EPS quelles que soient leurs aptitudes, leurs capacités, et leur motivation, il est important qu'un projet d'enseignement disciplinaire propose des types d'expériences corporelles variées, diversifiées qui répondent à des besoins différents, à des représentations du corps multiples, à des envies de pratiques distinctes.

Dans l'établissement de cette programmation d'activités physiques proposée dans le cadre d'un cursus scolaire, il est nécessaire que les enseignants gardent au fond de leur esprit l'absolue nécessité de programmer des activités qui permettent de s'épanouir et de réussir pour les élèves qui auraient peu de qualités physiques, des capacités de coordination peu développées ou qui ne souhaitent pas s'investir prioritairement dans des activités d'affrontement et d'opposition avec leurs camarades, comme évoqué en amont.

La possibilité pour les équipes pédagogiques de construire leur choix de programmation de manière souple avec peu de contraintes institutionnelles est l'occasion pour les enseignants de répondre de manière encore plus efficace aux besoins de tous leurs élèves dans leur contexte d'établissement.

Si beaucoup d'efforts sont réalisés pour répondre aux spécificités féminines et encourager la mixité, il reste simpliste de réduire cette réflexion à l'identification d'activités pour les filles et d'autres pour les garçons. Au-delà de l'activité, le professeur étudie à la fois les ressources et les mobiles d'agir dans chaque tâche qu'il propose au cours du cycle. En volley-ball, par exemple, l'intention d'agir de l'élève est bien différente si le professeur propose une situation travaillant le smash ou une situation sur l'occupation des postes et la permutation possible des rôles. L'intention est également revisitée en fonction de la structure plus ou moins souple du matériel et notamment du ballon.

Mobiles d'agir, ressources sollicitées, organisation pédagogique et structure de la situation constituent donc, pour chaque APSA, des leviers permettant de répondre aux caractéristiques de chacun, à condition que l'enseignant en prenne conscience, en discutant avec l'élève, et accepte de les manipuler pour que "chaque corps s'y retrouve".

## La CP5 un modèle à généraliser

Dans les programmes actuels pour le lycée, les activités d'entretien de soi, la CP5, présentent des caractéristiques originales : les élèves sont invités à entrer dans ces activités à partir d'un mobile d'agir personnalisé, plusieurs mobiles d'agir étant proposés aux élèves qui choisissent à partir de leurs besoins et de leurs motivations. L'évaluation ne prend pas en compte une performance, mais apprécie la capacité de l'élève à mobiliser son activité corporelle au service du projet de transformation qu'il s'est fixé. L'accent est mis sur la capacité de l'élève à construire par lui-même son projet de développement corporel et l'autonomie dans la démarche. Enfin, les démarches pédagogiques et didactiques dans le cadre de la CP 5 valorisent les sensations, le ressenti et la capacité pour les élèves à moduler la nature de leur activité à partir de ce ressenti. Elles invitent également les élèves à envisager les effets de leur activité physique sur leurs corps et leurs apprennent à moduler les paramètres de leur activité à partir des effets qu'ils souhaitent produire sur leur corps.

Toutes ces caractéristiques sont particulièrement intéressantes et paraissent bien adaptées à des élèves qui ne possèdent pas de fortes capacités physiques, qui n'ont pas une image positive de leur corps et qui réalisent des performances physiques de faible niveau.

Peut-être faut-il envisager une éducation physique proposant pour tous les types d'expérience corporelle et pas seulement à propos des activités d'entretien, la possibilité pour les lycéens de s'engager dans l'activité à partir de mobiles d'agir différents. Une EPS qui réalise une évaluation des démarches plutôt que la valorisation d'une performance. Une EPS invitant à la réflexion sur les effets produits sur leur corps et leur psychisme par la pratique semble plus de nature à aider élèves les moins à l'aise avec leur corps à s'épanouir et construire un habitus de pratique utile au sortir du système scolaire et universitaire.



## Conclusion

Il s'agit donc en EPS de raccrocher l'élève par le corps mais aussi par le mental. Être conscient qu'il est possible d'agir sur son corps pour le faire évoluer, tout en acceptant les étapes successives auxquelles il s'arrête et tenter, notamment par le biais du groupe, de les exploiter, est certainement l'enjeu d'un bon usage de soi. Certaines activités semblent s'y prêter plus que d'autres mais c'est avant tout l'accompagnement personnalisé que le professeur propose qui va permettre à l'élève de devenir acteur de sa réconciliation avec son corps et de son intégration au sein d'un groupe. Diagnostiquer l'état d'usage de son corps, se fixer des objectifs et développer ses ressources constituent des voies de réussite pour prendre confiance et accrocher aux apprentissages de l'EPS.

Parfois, pour y arriver, il est nécessaire de s'échapper quelque peu des "sentiers battus" et de promouvoir l'audace. Encourager l'élève à oser, à "lâcher prise" à travers des ateliers spécifiques, peut amener ce dernier à lever certaines barrières, ressentir de nouvelles émotions, propices à une nouvelle appropriation de son corps. C'est une approche du sensible qui peut sembler délicate mais qui compte dans la construction corporelle de l'individu et dans l'évolution de l'image de soi. Chaque professeur, c'est certain, a les moyens de trouver dans sa pratique des portes d'entrée pour accéder à cette part de sensible et à la parole de l'élève.

Au-delà de l'EPS, cette intention de raccrocher par le corps est déterminante pour l'ensemble des apprentissages et le développement des capacités de communication. Parce qu'elle influe sur la mise en forme des connaissances et sur l'attitude face à un interlocuteur, elle impacte directement la réussite du parcours de formation de l'élève. Elle permet de rendre visible et signifiant les apprentissages existants.