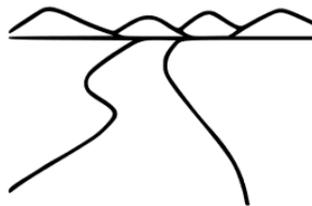
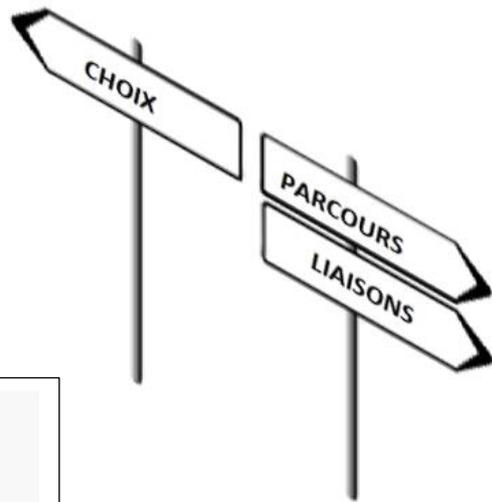
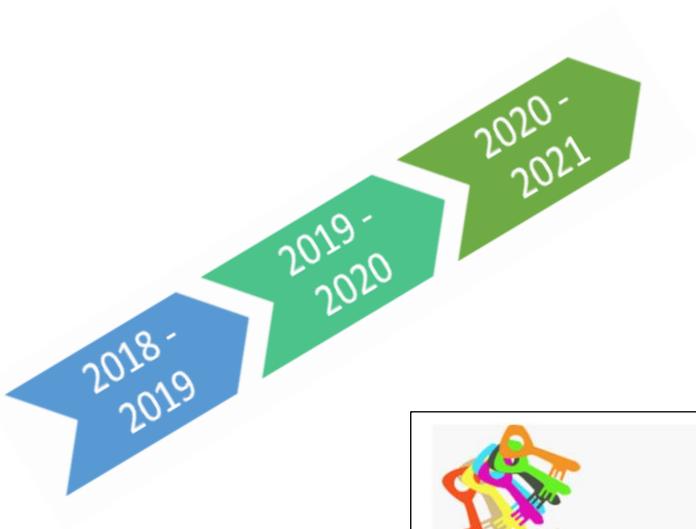




Juillet 2019

*Pour une EPS ambitieuse aux lycées*



Comme convenu, les auteurs d'*e-novEPS* se sont élancés à l'assaut des programmes de lycées, non pas pour les analyser et les décortiquer, mais davantage pour s'inscrire dans une logique de parcours de formation des élèves, celui qui se dessine dans la continuité collège-lycées[1]. L'objet est alors de poser quelques clés de lecture utiles pour faire, de proposer des usages et des exploitations selon l'intention de contribuer à une formation cohérente et ambitieuse post collège - pré-professionnalisation.

En *première partie*, le zoom est fait sur cette charnière que constitue la liaison collège-lycées ou comment accueillir des collégiennes et collégiens aux lycées. C'est ainsi que Benjamin Delaporte et Céline Allain livrent une "carte d'identité" de l'élève de collège ayant bénéficié d'un cursus de formation en EPS, point de départ d'une EPS lycée qui prend la suite. Dans cette volonté de liaison, Damien Bénéteau souligne certains traits caractéristiques de l'élève de lycée, pour qu'une continuité pédagogique s'installe et prenne en compte de ses différentes facettes. Enfin, Delphine Evain attire l'attention sur le niveau d'entendement déjà développé au collège, pour l'emmener plus loin au lycée et ainsi garantir l'autonomie suffisante à un engagement dans une pratique physique ultérieure d'adulte.

En *seconde partie*, sont pointés des sujets de travail spécifiques ou comment travailler avec des lycéennes et des lycéens. Alors que l'échauffement souvent laissé à l'initiative des élèves de lycée, sans intention formative plus avancée, ou inversement, sont encore totalement guidés par le professeur, Soizic Guillon analyse les différences qu'elle peut voir entre les acquisitions du collège et celles légitimes du lycée. Samuel Duret propose une pratique innovante autour du commentaire journalistique de vidéos sportives, comme levier formatif dédié à l'EPS, à la fois à l'esprit critique, à la fois à l'oral. Céline Allain s'inscrit dans cette impulsion donnée à la démarche de création artistique pour faire un point sur ce qui est entendu et possible d'engager dans ce champ d'apprentissage. Enfin, Fabien Gracia prête une attention toute particulière à la construction progressive du savoir s'entraîner, incontournable de cette perspective suprême d'une pratique physique autonome post EPS obligatoire.

En *troisième et dernière partie* des pistes de réflexion et de travail pour accompagner les élèves au-delà du baccalauréat sont proposées. Francis Huot signe un article bien fouillé qui immanquablement engage tout le monde dans une approche plus fine de la gestion de sa vie physique. Dans cette perspective de réussite et d'accomplissement personnels, Fabien Vautour centre son propos sur les pratiques auto-référencées et le suivi, à l'appui du numérique, qui nourrissent la motivation des élèves dans leur apprentissage. Enfin, à la lumière des compétences enseignées dans parcoursup et selon les orientations choisies des élèves, comment ne pas penser à inscrire l'EPS comme plus-value pour l'avenir. C'est ce sur quoi Nélia Fleury a réfléchi, livrant alors des enjeux formatifs qui ont du sens pour les élèves et confère à l'EPS un statut redessiné.

C'est toujours dans ce souci de susciter envie, réflexion, expérimentation et d'accompagner les professionnels au quotidien, que le prochain numéro de la revue *e-novEPS* s'attachera à traiter les questions de certification. Rendez-vous est donc donné pour janvier 2020.

**Delphine Evain**

[1] ELOI - ROUX (V.), les nouveaux programmes des lycées généraux technologiques et professionnels, Revue EP&S n°384, avril-mai 2019

## Sommaire

<i>Le portrait du collégien en EPS</i> .....	3
Benjamin DELAPORTE.....	3
Céline ALLAIN.....	3
<i>S'engager au fil de sa propre vie</i> .....	9
Damien BENETEAU.....	9
<i>Du choix à l'entendement, gage d'autonomie</i> .....	21
Delphine EVAIN .....	21
<i>Se préparer à l'effort au lycée, quelles différences ?</i> .....	29
Soizic GUILON,.....	29
<i>L'analyse vidéo pour le lycéen</i> .....	37
Samuel DURET.....	37
<i>Osons le processus de création artistique</i> .....	48
Céline ALLAIN.....	48
<i>L'autonomisation, une ambition pour le lycée</i> .....	54
Fabien Gracia .....	54
<i>Se connaître pour s'entraîner</i> .....	66
Francis HUOT,.....	66
<i>Des pratiques pédagogiques centrées sur les activités des lycéens</i> .....	78
Fabien VAUTOUR,.....	78
<i>L'EPS, plus-value pour l'orientation</i> .....	84
Nélia FLEURY .....	84



*Pour une EPS ambitieuse aux lycées*

## *Le portrait du collégien en EPS*

**Benjamin DELAPORTE**

Professeur d'EPS, NANTES, (44)

**Céline ALLAIN**

Professeure Agrégée d'EPS, NANTES, (44)

*L'enseignement de l'Education Physique et Sportive (EPS) au collège évolue avec la volonté institutionnelle de faire contribuer toutes les disciplines à la construction du socle commun de compétences, de connaissances et de culture<sup>1</sup>, organisée autour de l'acquisition des cinq domaines de formation. Cette orientation a des effets au niveau de l'élaboration des projets, des séquences et des leçons.*

*Cette évolution, pas toujours maîtrisée des enseignants de lycée, les amène à avoir le sentiment de récupérer en classe de seconde un élève pas assez expert dans les différentes Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA), supports d'enseignement.*

*Alors que les programmes EPS du lycée<sup>2</sup> évoluent à leur tour, cet article a pour objet de présenter une carte d'identité synthétique de l'élève en EPS, en fin de collège, pour permettre une meilleure compréhension des caractéristiques des néo-lycéens. Après une présentation succincte de l'organisation des programmes du collège pour développer cette approche par domaines et compétences, une illustration concrète l'enrichit et se poursuit par des pistes de travail possibles, au regard de son vécu au collège.*

<sup>1</sup> Socle commun de Connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 – décret n°2015-372 du 31-3-2015.

<sup>2</sup> Programme d'éducation physique et sportive du lycée général et technologique, Bulletin officiel n°1 du 22 janvier 2019 – arrêté du 17-01-2019.



# L'EPS au collège

---

## Le socle commun de compétences

---

L'acquisition du socle commun de compétences, de connaissances et de culture s'articule autour de cinq domaines de formation. Les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques, les représentations du monde et l'activité humaine.

La maîtrise de chacun de ces domaines s'apprécie de façon globale sauf pour le domaine des langages qui comprend quatre objectifs qui sont saisis séparément : Comprendre, s'exprimer :

- en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral, - en utilisant une langue étrangère, - en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques, - en utilisant les langages des arts et du corps. Dans le cadre de la validation du socle commun de compétences, l'élève cherche à atteindre un niveau satisfaisant dans ces huit composantes : les quatre objectifs du domaine un et les quatre autres domaines.

Chaque discipline du collège contribue à la construction de ces huit composantes par une observation/évaluation intégrée et un suivi des progrès au fil de l'eau à l'échelle de l'EPL, pour aller vers la validation du socle. Il n'y a donc pas de domaine réservé à une discipline même si certaines sont plus propices à leur expression. C'est par exemple le cas en ce qui concerne l'EPS et le quatrième objectif du domaine un, les langages des arts et du corps.

---

## Quelles conséquences sur l'enseignement

---

### Elaboration des projets d'EPS, des séquences et des leçons

La prise en compte de la construction du socle engendre souvent une évolution de l'organisation de la discipline et de son approche. Lors de l'élaboration du projet EPS, les cinq domaines sont utilisés pour caractériser les élèves et décliner les enjeux de formation. Les quatre champs d'apprentissage, caractéristiques d'expériences singulières dans le champ de la motricité, de la réflexion et de l'engagement permettent à l'élève de vivre des expériences variées, où il cherche à performer, s'éprouver, communiquer et s'opposer, selon le champ d'apprentissage traversé. Les temps d'apprentissages plus longs et l'obligation d'un temps équivalent dans chacune de ces grandes familles d'expériences, l'amène à stabiliser ses connaissances et développer des compétences de façon plus stabilisée, et en résonance, dans les autres disciplines scolaires. Les projets de séquence vont ainsi découler de cette approche et engendrer un traitement particulier de la part de l'enseignant. En effet, la construction du projet de séquence se fait à partir de ce qu'il décide de faire acquérir à ses élèves au regard de leurs caractéristiques, de la place de la séquence dans l'année et du champ d'apprentissage support. Il part de l'activité des élèves pour analyser, discuter, questionner et problématiser afin d'apporter des voies d'optimisation en sélectionnant dans l'APSA support et le champ d'apprentissage les éléments les plus pertinents à ses transformations.

## La contribution de l'EPS aux domaines de formation du socle

L'enseignant fait donc des choix forts lors de la construction de son projet de séquence à partir des caractéristiques des élèves. Si le domaine un est obligatoirement investi en EPS pour permettre à l'élève de mobiliser et développer des ressources motrices afin de construire un langage corporel qui lui permette de s'exprimer et de communiquer avec les autres, l'enseignant va également investir d'autres domaines. Dans une même séquence, une ou deux autres composantes sont sollicitées ; les huit composantes du socle ne sont pas investies. Ainsi, en visant le domaine deux, l'élève apprend à observer, à analyser les effets de ses actions et de celles de ses camarades, et concevoir et planifier des projets individuels ou collectifs. En ayant recours au domaine trois, l'enseignant permet à l'élève d'apprendre sur lui-même, sur les autres et avec les autres en agissant sur son environnement par la médiation du corps. Il construit sa citoyenneté dans le respect de lui-même et de tous. Par le recours au domaine quatre, l'élève apprend à mieux se connaître, mieux se préparer, se préserver au travers d'une pratique régulière. Il s'interroge, construit et s'approprie les principes et les règles qui conditionnent sa santé et son rapport au monde. Enfin, dans le domaine cinq, l'élève, en EPS, se construit progressivement une culture physique et artistique pour agir sur le monde contemporain dans lequel il évolue. Elle renvoie aux évolutions techniques, au domaine de la sensibilité, de l'ouverture culturelle et d'un positionnement critique.

Donc, sans négliger le temps de pratique nécessaire à toutes acquisitions motrices, intellectuelles et sociales, le collégien va être aussi confronté à des situations d'observation, de recherche de solutions, de réflexion, dans un contexte social comme le travail en coopération ou collaboration, à travers des rôles de coach, d'arbitre. Ces différentes compétences s'articulent en complémentarité et sont au service de la formation d'un élève acteur en fin de scolarité obligatoire. Il est capable de viser sa plus haute expertise motrice du moment, respectueux de soi et des autres, en s'impliquant dans un projet pour lequel il est capable de trier, exploiter des informations pour répondre à un problème et dont il comprend la pertinence des règles posées.



## Une illustration de cette approche

En classe de quatrième, lors de la dernière séquence de l'année scolaire, dans le champ d'apprentissage quatre relatif à la conduite d'un affrontement collectif ou individuel, l'objectif est de s'appuyer sur les interactions liées à l'observation pour développer la mise en projet des élèves dans leurs apprentissages moteurs et leur capacité à s'autoévaluer pour être acteurs de leur progression, en badminton. C'est leur deuxième séquence d'enseignement dans cette APSA, en cycle 4.

Le projet de séquence s'appuie sur trois domaines<sup>3</sup> : le domaine un à travers l'attendu « réaliser des actions décisives en situation favorable afin de faire basculer le rapport de force en sa faveur » - il s'agit pour l'élève d'être disponible pour jouer, de reconnaître et d'exploiter rapidement une situation favorable de marque, le domaine deux à travers l'attendu « accepter le résultat de la rencontre et savoir analyser avec objectivité » - il s'agit ici de permettre à l'élève d'analyser son jeu et ses résultats pour faire, en autonomie, des choix d'axes de travail pour progresser ; et enfin, le domaine trois à travers l'attendu « savoir analyser un match et apporter du conseil » - il s'agit pour le coach d'aider l'autre à apprendre en recueillant des informations pertinentes et nécessaires au joueur pour progresser. Les leçons de la séquence sont donc organisées autour des trois domaines choisis et des compétences citées ci-dessus. Ces domaines imbriqués sont au service les uns des autres. Les premières leçons visent de façon prioritaire le développement des compétences méthodologiques liées au rôle de l'observation<sup>4</sup> de l'activité motrice d'un camarade-partenaire. L'idée est d'amener l'élève à avoir un projet tactique pour mettre en difficulté un adversaire, conclure l'échange en variant ses trajectoires et ses formes de frappe, observer pour conseiller un partenaire pour analyser le jeu à partir de résultats objectifs.

Ainsi, le développement de l'acquisition de gestes techniques, tels que l'amorti pour réduire la longueur de frappe et le smash pour jouer sur la vitesse du jeu, permettent de créer et d'exploiter des situations favorables de marque. Après l'identification de la situation déclencheur du geste à opérer grâce à la collaboration avec l'élève observateur/conseil, en situation de coopération ou de semi-opposition, un temps de travail de répétition est prévu pour stabiliser la perception et la réalisation de ceux-ci. Ensuite, après cette phase, les élèves expérimentent en situation d'opposition pour vérifier leur pertinence et le degré de jeu intentionnel en continuité et en rupture, en utilisant cette motricité variée tant en longueur de frappes qu'en vitesse. A l'issue de ce temps, les élèves analysent leur prestation pour aller vers un temps de travail en autonomie organisé, au cours duquel le joueur, avec l'aide de son partenaire-observateur, choisit des situations de perfectionnement parmi un panel proposé par l'enseignant. C'est ainsi que l'élève, à partir de l'analyse de son jeu, de son autoévaluation et du

<sup>3</sup> Socle commun de Connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 – décret n°2015-372 du 31-3-2015.

<sup>4</sup> DELAPORTE (B.), « S'observer : interagir pour être acteur », *e-novEPS* n°16, janvier 2019.

retour de son observateur construit son parcours de formation, en faisant des choix de travail qui lui semblent les plus pertinents au regard de ses capacités du moment, en concertation avec son partenaire observateur. Ici, les élèves ont appris à apprécier des directions, des distances, des hauteurs, des zones, des angles, à percevoir des vitesses, à ajuster des déplacements à la trajectoire du volant (domaine un), à élaborer une hypothèse sur le gain de points, vérifier une hypothèse par l'expérience et interpréter les effets de leurs actions (domaine deux), et à accepter l'effort de concentration comme condition de progrès et à collaborer (domaine trois).



## Aulycée, s'appuyer sur l'existant pour le dépasser

Le futur lycéen en EPS est donc un élève multi-compétent. C'est un élève qui a développé des compétences motrices mais également des habitudes d'analyse de l'activité, d'échanges, de travail en groupe, d'autonomie, de mise en projet...

C'est sur cette identité qu'il est intéressant de s'appuyer pour préparer l'élève à sa vie future de jeune adulte. L'idée n'est pas de reproduire ce qui a été fait au collège mais bien de se servir des acquis pour proposer des situations et des contenus lui permettant de progresser et de dépasser son niveau de départ. Ainsi en badminton, l'utilisation d'un simple nuage de points pour analyser le jeu du joueur n'est pas optimale. Il apparaît nécessaire de le complexifier, en y intégrant des données plus nombreuses comme celles de vitesse, de remplacement, de types d'attaque, de stratégies..., pour permettre à chaque élève de construire son projet de progression. Par la corrélation des données relatives aux critères de réalisation et aux procédures utilisées, dans un contexte de collaboration et de coopération, l'élève lycéen saisit les enjeux intellectuels et culturels des APSA-supports. D'autre part, le futur lycéen est capable de réfléchir, seul ou à plusieurs, sur sa pratique et ses besoins, de faire des liens entre différentes situations. Il est donc ici intéressant de mettre l'élève en situation d'être auteur<sup>5</sup> de ses situations d'apprentissage et non plus un simple exécutant. Une voie possible est la mise en projet concrète de l'élève en l'engageant dans un rôle d'acteur et en lui demandant de proposer lui-même des situations liées à ses besoins.

C'est donc en s'appuyant sur ce que le lycéen sait faire, sur son activité motrice, intellectuelle, réflexive et sociale, développées au collège, qu'il est possible de le faire progresser, de l'engager à franchir un palier supplémentaire sur le plan moteur, et non pas en pointant du doigt ce qu'il ne sait pas faire, pour créer l'envie d'apprendre et dépasser l'aspect scolaire d'avoir une bonne note au baccalauréat.

---

<sup>5</sup> GUILLON (S.) et DURET (S.), « Être auteur de ses situations pour devenir acteur de ses apprentissages », *e-novEPS* n°16, janvier 2019.



## Conclusion

C'est donc un élève complet qui est formé aujourd'hui au collège en EPS. C'est un élève capable de travailler à plusieurs pour progresser et faire progresser les autres, de développer des capacités motrices et de persévérance, de se projeter et de faire des choix pour résoudre un problème et atteindre un objectif, de se positionner dans son parcours de formation, de s'engager dans différentes démarches de résolution de problème.

S'appuyer sur ce vécu aux facettes variées, permet de développer le travail interdisciplinaire au collège et faire des liens plus signifiants entre les différentes disciplines pour donner du sens au savoir, et, c'est également, le dépasser, pour qu'au cours des trois années de lycée cet élève poursuive sa formation d'élève acteur et auteur, inscrite dans le monde contemporain qui l'entoure.



---

## *Pour une EPS ambitieuse aux Lycées*

---

### *S'engager au fil de sa propre vie*

**Damien BENETEAU**

Professeur d'EPS, Montreuil Juigné, (49)

*En arrivant au lycée, l'élève est à un carrefour de sa vie. Des choix sont pris pour son orientation. D'autres restent à faire pour l'amener progressivement vers la vie active. Le chemin est parfois compliqué à dessiner, par moment chaotique et quelques fois évident. Les adultes veulent souvent ce qui est le plus valorisant dans la société, mais l'essentiel est parfois oublié.*

*Que désire réellement l'élève ? Avec toutes ces pressions, il est facile pour lui de se laisser porter par un chemin tout tracé. Pour Diderot, « on passe les trois quarts de sa vie à vouloir, sans faire », ce qui peut être compréhensible quand ce sont les autres qui prennent les décisions.*

*Au collège, une démarche d'apprentissage consiste à le rendre acteur par une communication organisée et efficace qui s'adapte à chaque dispositif d'apprentissage<sup>1</sup>. Au lycée, elle a pour ambition de conserver un élève acteur en cherchant un engagement autour du triptyque mes origines, mes forces, mes projections et de l'adapter aux objectifs recherchés en Education Physique et Sportive (EPS) pour alimenter le parcours de formation de sa propre vie.*

---

<sup>1</sup> BENETEAU (D.) « Pour une pédagogie de la communication », e-novEPS n°16, janvier 2019



# L'engagement au lycée

---

## Des changements à prendre en compte

---

### Un élève qui évolue

Au collège, l'élève passe de l'enfance à l'adolescence. Il apprend à mieux se connaître, s'accepter et accepter le regard de l'autre sur soi. Il se fait accompagner dans ses expérimentations pour réaliser les meilleurs choix. Il apprend aussi à conserver sa motivation en visualisant ses étapes de progression.

Au lycée, il passe de l'adolescence à la construction d'un adulte. Il se concentre désormais sur son futur personnel et professionnel. Et pour alimenter son parcours de formation, il a besoin de certitudes. Pour cela, comme pour tout projet de vie, l'individu pose les fondations sur ses origines pour utiliser ce qui l'a marqué. Il avance aussi en réalisant des projets axés sur ses forces, sur ce qu'il est. Enfin, il se projette sur un chemin en fonction des rêves qu'il souhaite réaliser. L'élève a donc plusieurs années pour évoluer et créer son propre parcours. Ses apprentissages se structurent au fil de sa vie.

L'enseignement se base toujours sur un élève acteur et un professeur accompagnant, mais la forme évolue en fonction de tous les engagements à prendre.

### Prendre sa vie en main

Dans les programmes du lycée général et technologique (LGT) en vigueur pour la rentrée 2019<sup>2</sup>, les termes « s'engager » et « engagements » sont régulièrement utilisés. L'objectif est d'amener l'élève à se prendre en main. A l'heure où beaucoup d'adultes pensent à changer de travail, via un bilan de compétences, il est intéressant d'anticiper la réflexion pour apprendre à se poser les bonnes questions dès le lycée. L'intérêt pour l'élève est de trouver un parcours de formation pour s'épanouir dans sa vie personnelle et professionnelle.

Il est important de faire ce qui compte pour lui et de vivre la vie qui lui ressemble. Le changement vers le lycée sert alors de déclic pour entamer cette réflexion. La démarche s'organise dans le temps en s'appuyant sur les acquisitions au collège, les objectifs du bac et les souhaits pour sa future vie d'adulte. En se centrant sur le sens de sa vie, sur ses valeurs et ses convictions personnelles, chacun peut trouver la motivation pour s'engager et atteindre les objectifs fixés.

---

<sup>2</sup> Programmes d'enseignement du lycée général et technologique, Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019

### Un parcours de formation personnalisé

Le collégien a besoin de s'occuper de lui pour apprendre à se rendre compte de son potentiel, de ses capacités. La communication instaure des relations de confiance et amène l'élève à être acteur pour se connaître en tant qu'individu. Le lycéen a besoin de prendre son indépendance pour bonifier ce qu'il connaît déjà de lui-même. Il a besoin de s'engager de manière autonome pour construire son propre parcours de formation, sans annihiler ce qu'il a acquis précédemment.

L'objectif est donc de créer du lien entre les cycles d'apprentissage. Celui-ci passe par la prise en compte des quatre parcours éducatifs du collège<sup>3</sup>, des enseignements optionnels au lycée, et des compétences validées par parcoursup. Au collège, l'élève commence déjà la personnalisation de son parcours de formation en orientant ses quatre parcours éducatifs en fonction des expériences vécues en classe, lors de projets périscolaires et lors d'investissements extrascolaires. Au lycée et après le bac, l'élève poursuit ce travail. La création d'un curriculum de formation assure la continuité scolaire. « Le curriculum est à la fois une organisation et une programmation des activités d'enseignement selon les caractéristiques des élèves (...) Sa création repose sur la mise en commun de la continuité scolaire et de la continuité de sens »<sup>4</sup>. La recherche d'autonomie pour l'engagement passe du guidage pour agir, à la prise d'initiatives pour prendre des décisions et progresser, à la création d'outils pour adapter ses stratégies et ses choix, et à l'épanouissement dans sa vie d'adulte. Cet article a pour ambition de mettre en avant cette continuité d'action dans un parcours de formation personnalisé.

### Des expériences ambitieuses propres à chacun

En quittant le collège, le lycéen a besoin de créer, de vivre ses propres expériences et de tester ses limites. Il souhaite se lancer dans de nouvelles aventures, apprécie aller à la rencontre des autres, et ne veut surtout rien regretter. Dans son souci d'indépendance, il a pour ambition de prouver qu'il est plus mature et qu'il n'a plus besoin de l'aide de son entourage.

Il a plus d'éléments et de recul pour prendre en compte tous les paramètres des situations d'apprentissage et affiner les analyses. Il a déjà fait beaucoup de choses dans différents projets au collège. Même s'il ne connaît pas ou peu le sujet, s'engager pour des causes fortes est donc envisageable. Parallèlement il se crée un nouveau groupe d'ami, de travail, dans un contexte où les relations sont facilitées par un regard de l'autre qui fait moins peur.

---

<sup>3</sup> JORF n°0157 du 9 juillet 2013 – Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation pour l'Ecole de la République

<sup>4</sup> ROBICHON (J.) « La continuité des parcours, une démarche nécessaire », espace pédagogique EPS, site de l'académie de Nantes, 2013

## Préparer sa future vie d'adulte

Au collège, entretenir l'émulation passe par la nécessité de garantir des réussites pour évoluer d'une étape à l'autre et progresser. Au lycée, l'élève en a toujours besoin. L'accompagnement repose alors sur la recherche d'autonomie pour faire des choix dans la mise en œuvre de projets

et pour permettre à tout à chacun de trouver sa voie. L'analyse et l'anticipation des différentes possibilités pour atteindre les objectifs fixés sont ciblées. Il reste à l'aider pour mettre en œuvre celui qu'il prévoit de devenir. Certaines fois, il prépare même sa future vie d'adulte en se basant sur des générations plus âgées et en anticipant ses besoins.

Rendre l'élève acteur de ses apprentissages au lycée signifie donc l'amener à s'engager dans un parcours de formation personnalisé, dans des expériences ambitieuses propres à chacun et dans la projection de sa future vie d'adulte.



## Maîtriser et pérenniser son engagement

---

### Cinq déterminants pour un engagement maîtrisé

---

Plusieurs déterminants sont pris en compte pour garantir la maîtrise de cet engagement au lycée général et technologique.

#### Un élève qui s'affirme

L'élève s'appuie sur ses connaissances et ses points forts acquis au collège. Il prend position, analyse les situations proposées, débat pour comprendre les situations, argumente pour convaincre de ses certitudes, met en œuvre pour visualiser et prouver, caractérise les avancées.

Il s'investit pour participer activement à son développement personnel. Au sein des situations d'apprentissage, l'élève s'affirme par la mise en œuvre de projets en lien avec des Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA). Ainsi, il agit en représentant un homme et une femme de terrain. Il débat aussi pour présenter un projet à d'autres personnes et se met alors dans la peau d'un(e) politicien(e). Il crée également des outils adaptés au projet et réutilisables pour la vie d'adulte. Il incarne alors un(e) ingénieur(e) en EPS. Enfin, il prend également des responsabilités lorsqu'il faut faire des choix stratégiques, tel un véritable chef d'entreprise.

#### Un professeur fédérateur

Les apprentissages moteurs, cognitifs et socio-affectifs sont toujours au service du développement de chaque élève. Il est donc important de réaliser un état des lieux de ceux vécus dans les collèges d'origine. Des liaisons de communication peuvent être mises en place pour transmettre les grandes lignes des projets EPS en termes de contenus d'apprentissage. Les enseignants du lycée souhaitent alors se rendre compte des axes de travail des équipes EPS des

collèges pour les poursuivre. Les espaces numériques de travail (ENT) permettent aussi de visualiser les quatre parcours éducatifs créés au collège par chaque lycée. Avec cette base de données, chaque enseignant accompagne plus facilement ses élèves pour la construction d'un parcours de formation personnalisé. Des projets voient plus facilement le jour et aboutissent à des liaisons concrètes entre les collèges et le lycée. Un partage d'expériences des lycées vers les établissements d'origine renforce aussi cette liaison. Dans tous les cas, il fédère un groupe d'adultes et d'élèves d'un même secteur.

Le professeur s'adapte aussi à l'hétérogénéité des individus qui proviennent de différents horizons et accompagne en les mettant dans de bonnes dispositions. Il propose des contenus individualisés qui tiennent compte des vécus de chacun au collège, des forces et des faiblesses pour pouvoir faire progresser tout le monde, et des besoins pour atteindre les objectifs fixés. Ainsi, il fédère une classe en créant du lien autour de contenus d'apprentissage.

Le professeur s'adapte aussi à des projections différentes. Les élèves visualisent leur futur différemment avec des études et une vie propre à chacun. L'enseignant a pour mission de fédérer autour de besoins communs pour l'avenir. Les thèmes liés à la citoyenneté, à la santé, à la culture sont de bons points d'accroche.

### Un travail collaboratif varié, équilibré et spécialisé

La coopération est une base du travail collaboratif. Elle « augmente la motivation et l'engagement de l'élève par des choix régulés par le groupe, par des encouragements, par l'entraide, par le plaisir de participer à la réussite de l'autre »<sup>5</sup>. Tout au long de sa scolarité (collège, lycée, post-bac), la variation des formes de groupement lors des changements d'activité permet à l'élève d'entretenir l'émulation et de développer de nouveaux centres d'intérêts. Au collège, le travail est réalisé à partir de groupes affinitaires pour mettre à l'aise, hétérogènes ou homogènes sur le plan moteur pour permettre à tous de progresser, et/ou de besoins pour travailler un contenu spécifique.

Au lycée, il est intéressant de poursuivre ce travail pour profiter des acquisitions et amener les élèves à aller encore plus loin dans leurs apprentissages, de mettre en place un travail collaboratif spécialisé et de construire simultanément chaque parcours de formation individuel. Ainsi, le groupe affinitaire fait référence à des centres d'intérêts déjà travaillés lors des parcours éducatifs au collège<sup>6</sup>, pour mutualiser et s'entraider dans la construction de projets.

Les groupes hétérogènes ou homogènes s'orientent vers les apprentissages, en lien avec la création d'outils numériques, pour permettre à tous de prendre du plaisir par la pratique et de progresser<sup>7</sup>. Quant aux groupes de besoins, ils orientent le travail sur la connaissance du corps humain, la préparation à l'effort, l'effort, la récupération, l'anticipation de leur future pratique d'adulte voulant entretenir sa santé. Ces propositions amènent donc les élèves de tous les lycées à trouver de la cohérence et du lien entre chaque parcours de formation individuel.

<sup>5</sup> PERESSE (V.) « Coopération et parcours personnalisé, *e-novEPS* n°10, janvier 2016

<sup>6</sup> BENETEAU (D.) « Pour une mutualisation des expériences », *e-novEPS* n°15, juin 2018

<sup>7</sup> BENETEAU (D.) « Un accompagnement interactif et personnalisé », *e-novEPS* n°14, janvier 2018

## Des objectifs adaptés au développement de chaque lycéen

L'engagement prend en compte des objectifs à court (l'examen du bac), moyen (formation post-bac) et long terme (développement de sa future vie d'adulte). Pour s'y adapter, des éléments de travail semblent incontournables.

Le premier consiste à prendre du plaisir à s'engager dans la pratique pour découvrir, progresser, performer, être en bonne santé, partager des moments avec d'autres et donner du sens à sa pratique. Le deuxième amène au développement de l'esprit critique<sup>89</sup>: débattre en écoutant ce que pensent et savent les autres, développer son ouverture d'esprit en recherchant de nouveaux sujets, convaincre et lutter contre les préjugés, s'informer, informer avec lucidité en distinguant les faits et les préjugés et vérifier les recueils pour prendre conscience de la complexité d'une réalité. Enfin le troisième élément de travail aboutit à l'utilisation et/ou la création d'outils numériques pour alimenter le propos : application pour élaborer des plans d'entraînements, d'analyse de la pratique, livret numérique de sécurité, montage vidéo de sensibilisation, gestion numérique de tournois, tutoriels crossfit...

## S'engager en fonction des repères individuels initiaux et maîtriser leurs limites

Les repères identitaires, contextuels, organisationnels, temporels, émotionnels et disciplinaires ont encore une place centrale dans la construction des apprentissages. L'élève poursuit sa quête d'identité en cherchant sa place dans le groupe. Pour cela, l'image du soi renvoyée et le culte de l'apparence sont des éléments très importants à prendre en compte. Néanmoins, l'enseignant est présent pour éviter un raisonnement autocentré.

Les repères contextuels changent. L'élève s'engage dans un nouvel environnement. Il n'est plus en classe avec ses camarades. Il essaie de s'approprier un nouveau quartier. S'ouvrir aux autres et au monde est donc nécessaire pour évoluer. Les liaisons se trouvent avec les compétences développées au sein du parcours citoyen.

Les repères organisationnels s'enrichissent des parcours individuels de chaque élève de la classe. Ils ont tous acquis des habitudes de travail dans leurs collèges. Le piège est de croire qu'il n'existe qu'une seule méthode de travail efficace. Les apprentissages envisagés permettent de tester les réponses d'autrui. Les liaisons se trouvent au cœur des démarches d'apprentissage déjà installées lors des cours disciplinaires, des projets interdisciplinaires, ou encore lorsque chaque parcours est étoffé des expériences de chacun, via l'application FOLIOS par exemple.

Pour les repères temporels, les lycéens ont le baccalauréat en perspective. L'objectif est de les amener à considérer la notion de temps pour résoudre une situation problème en cours, pour utiliser des contenus d'apprentissage d'une séance à l'autre, pour transférer des compétences d'une discipline à l'autre. L'enseignant accompagne ses élèves dans la construction de leurs apprentissages par les liens entre l'examen, les études envisagées et les besoins afin d'anticiper leur future vie d'adulte. Le lien se trouve aisément à travers le parcours avenir.

---

<sup>89</sup> DURET (S.), « L'analyse vidéo pour le lycéen », *e-novEPS* n°17, juin 2019

Les repères émotionnels évoluent avec l'élève. Les craintes et les motivations changent. Même si la quête de confiance en soi du collégien perdure au lycée, ce dernier se connaît mieux et appréhende l'inconnu différemment. Cependant, son épanouissement engendre des modifications de ses centres d'intérêts. Le sens de sa vie évolue aussi, mais l'enseignant n'oublie pas de s'appuyer sur les bases de ses apprentissages, notamment à travers le parcours artistique et culturel vécu au collège qui oriente parfois le choix d'enseignements optionnels au lycée<sup>10</sup>.

Enfin, les représentations disciplinaires sont également à prendre en compte. L'objectif est de poursuivre l'accès à la culture en trouvant un équilibre entre des activités déjà travaillées, des activités méconnues et des activités particulièrement en lien avec la santé et la préparation/gestion de l'effort. Avec cette orientation choisie, le lien avec le parcours santé est aisé.

---

## Deux déterminants pour un engagement pérenne en cours d'EPS

---

Plusieurs déterminants garantissent le maintien de cet engagement lors des mises en œuvre en EPS au lycée général et technologique. La motivation est une notion clé pour construire son parcours de formation.

### Maintenir l'engouement par une programmation équilibrée sur trois ans

Plusieurs éléments permettent un équilibre chaque année pendant trois ans et maintiennent ainsi l'engouement. La première est d'équilibrer le traitement des cinq champs d'apprentissage à travailler pour développer toutes les ressources des lycéens. La deuxième est d'élargir l'accès à la culture de chacun en proposant neuf APSA différentes durant le lycée, trois par année. La troisième est de s'appuyer sur des formes de pratique multiples en lien avec le développement et la construction des conditions de santé du futur adulte : connaissance du corps, postures, gestion de l'effort, gestion des limites, respiration, récupération, alimentation, progrès, interactions, démarche de projet personnalisé, bien-être physique, physiologique et psychosocial, dépenses énergétiques, entretien physique, développement de la puissance aérobie, de la capacité aérobie, gain de volume musculaire, performance motrice... Enfin, la quatrième consiste à définir une APSA d'établissement pour colorer l'EPS de l'établissement, créer une identité particulière et susciter le sentiment d'appartenance.

### Un traitement différencié et individualisé des séquences d'apprentissage

La différenciation des apprentissages passe par la diversité des séquences d'enseignement. Les APSA, qui appuient les cinq champs d'apprentissage à travailler, sont orientées en discutant avec les lycéens et choisies en fonction de leurs parcours au collège. Selon leur vécu dans l'APSA retenue, chacun trouve de l'intérêt dans l'un des trois traitements proposés ci-dessous par l'enseignant au sein de chaque séance.

---

<sup>10</sup> FONTES-TRAMECON (J.) « L'école une et plurielle », *e-novEPS* n°3, juin 2012

### Une expérience corporelle à maîtriser grâce à une APSA de spécialiste

Le lycéen présente et met en avant des certitudes, des forces concernant l'APSA retenue. Il a la possibilité d'utiliser ses connaissances pour progresser encore plus finement sur ses apprentissages moteurs, cognitifs et socio-affectifs en lien avec l'activité support. Cet axe correspond à une spécialisation des apprentissages.

### Une expérience corporelle à traiter différemment grâce à une APSA méconnue ou originale

Par rapport à ses expériences de collégien, le lycéen semble maîtriser les compétences d'un champ d'apprentissage. Il est donc intéressant que l'enseignement lui propose un projet autour d'une activité non traitée précédemment, méconnue ou originale pour qu'il puisse transférer ses compétences dans le champ. Ceci signifie une mise en projet de ses apprentissages.

### Une expérience corporelle à développer pour préparer /anticiper sa future vie d'adulte

En s'affirmant au lycée, l'élève cherche à propre identité, fait attention à son apparence et à son corps, et prend en compte le développement de sa santé. Il souhaite avoir une place au sein du groupe en vivant des expériences communes et fédératrices. Ce troisième axe propose une personnalisation des apprentissages.

## Une démarche d'apprentissage transférable aux autres enseignements

Dans tous les enseignements, rendre le lycéen acteur de ses apprentissages signifie l'amener à construire un parcours de formation personnalisé, à créer/vivre des expériences ambitieuses propres à chacun, et préparer/anticiper sa future vie d'adulte. L'enseignant accompagne la démarche en cherchant à maîtriser, à pérenniser et à rendre efficace un engagement autour de déterminants qui s'adaptent à chaque dispositif d'apprentissage.

Tab 1 : Une démarche pour rendre le lycéen acteur de son parcours de formation

Nature de l'engagement						
Mes origines / mes forces / mes projections	Principe d'un parcours de formation personnalisé	S'engager pour faire évoluer les repères initiaux et délimiter leur contour				
	Le professeur fait vivre des expériences marquantes	Favoriser l'affirmation de soi	Réunir, fédérer, susciter le sentiment d'appartenance	Entretenir la collaboration et coopération	Renforcer la motivation	Différencier et diversifier
	L'élève prépare sa future vie d'adulte	Pratiquer dans et pour son bien-être		Développer Son esprit critique	Se créer des outils numériques réutilisables	



# S'engager pour individualiser chaque parcours de formation

---

## Adapter l'engagement aux objectifs recherchés en EPS tout au long du lycée

---

Cette démarche permet d'atteindre les différents objectifs en EPS par un engagement qui convient à tous les vécus, à toutes les sensibilités et toutes les projections de lycéen. Il est donc intéressant qu'il s'organise selon différentes natures, mettant systématiquement la focale sur l'un d'entre eux.

### S'engager pour réaliser ses performances maximales

Pour conserver et développer la confiance en lui acquise, le lycéen cherche à progresser et à poursuivre son positionnement moteur, cognitif et socio-affectif. Il s'engage vers une pratique physique qu'il maîtrise de mieux en mieux grâce à ses apprentissages au collège et à ceux vécus dans le milieu associatif. Il souhaite donc vivre des expériences riches pour aller au bout de son potentiel qui évolue parallèlement aux changements physiques de son corps. La société vise une productivité optimale. L'EPS invite à la réalisation de performances optimales. Ces dernières correspondent aussi à la plus grande réalisation de soi quelles que soient les ressources mobilisées, au-delà de la seule facette physiologique.

### S'engager pour développer des compétences d'utilité publique

Pour se sentir utile et poursuivre certaines vocations initiées lors d'apprentissages spécifiques de la période du collège, le lycéen a besoin de s'engager pour développer des compétences d'utilité publique. L'alimentation de ses quatre parcours éducatifs met en évidence des dispositions particulières pour le secourisme, le rôle de représentant d'institutions, la préservation de la planète, l'aide à des associations caritatives... Il a donc envie de profiter de ces acquisitions pour démultiplier ses expériences et de créer ses projets propres. Ceci lui permet de trouver une place valorisante au sein de la société, de maîtriser ses émotions et d'acquérir des compétences utiles pour ses futures études, voire de son futur métier.

### S'engager pour défendre des causes nationales fortes

La période de l'adolescence au collège est parfois mal vécue par les élèves. La recherche d'estime de soi, de respect envers tous les individus, la place de chacun, femme comme homme, dans la société, le début des relations amoureuses, la violence (verbale, physique, mentale, sociale, conjugale), le harcèlement amènent de la souffrance, et parfois une force lorsque les agressions parviennent à être dépassées. Les lycéens font de ce parcours un point d'appui pour créer de nouvelles relations et affinités. Des groupes se constituent parfois pour fédérer, voire pour sensibiliser. Ils s'engagent pour défendre des causes nationales fortes. Ainsi, ils peuvent être amenés à aller à la rencontre des populations extérieures spécialistes du sujet, et pourquoi pas de revenir vers les populations de leurs collèges d'origine.

## S'engager pour atteindre un épanouissement personnel

Pour beaucoup d'élèves, le passage au collège est l'occasion de découvrir, d'acquérir beaucoup de connaissances, de nouvelles pratiques, et de participer à des séjours pédagogiques avec comme support des activités de pleine nature, de prendre part à toutes sortes d'ateliers, de créer des expositions, de faire vivre des portes ouvertes, d'aller à la rencontre du monde professionnel par un stage de découverte, de construire des spectacles artistiques et sportifs, de réaliser des performances sportive comme humaine dans le cadre de l'Association Sportive, ... Pour toutes ces raisons, la pratique de l'EPS reste pour beaucoup un moyen de prendre plaisir dans la pratique, le progrès, le partage. Le lycéen s'engage aussi et surtout pour atteindre un épanouissement personnel.

**S'engager pour « coacher » personnellement sa future vie d'adulte** L'arrivée au lycée est aussi l'occasion de prendre plus de temps pour soi, de profiter de la mutualisation des connaissances pour se créer « une banque de données numériques » et ainsi d'anticiper sur ses futurs besoins d'adulte. Les projets d'EPS au collège abordent souvent la

thématique de l'échauffement. Les élèves qui quittent le collège disposent de connaissances sur le corps humain, les postures sécuritaires pour agir, la manière de le diriger. Il est donc naturel de se spécialiser dans la notion d'entraînement et de gestion de vie physique par la réalisation d'efforts, de maîtrise des limites du corps humain, de préparation physique et psychologique. Dans les programmes du lycée professionnel<sup>11</sup>, certaines activités proposées pour travailler le champ d'apprentissage n°5 vont dans ce sens. Par exemple, actuellement sur internet ou ailleurs, il n'est pas rare de voir la création de groupes pour faire du « crossfit ». Le leader prend le groupe en main et fédère autour de leur pratique. Néanmoins, des erreurs sont constatées dans la réalisation des mouvements, dans la gestion de la respiration, de la récupération et de l'alimentation. En se projetant à plus long terme, il est fréquent de constater que des adultes gèrent eux-mêmes une reprise d'activités physiques. Il est de fait pertinent de créer en séance d'EPS des tutoriels réutilisables après les études. Le lycéen s'engage alors pour « coacher » personnellement sa future vie d'adulte.

---

## Des engagements adaptables aux séquences d'apprentissage d'une année en EPS

---

Au travers chaque APSA et pour chaque orientation prise en EPS, la démarche d'engagement est nécessaire pour individualiser les apprentissages et personnaliser les parcours de formation.

### Un exemple pour une séquence d'apprentissage en demi-fond

L'activité demi-fond peut être traitée pour faire évoluer les repères temporels, émotionnels et disciplinaires. L'objectif est de mettre en projet un duo pour élaborer ensemble un programme d'entraînement en vue de réaliser une performance optimale d'équipe. Le programme prend aussi une forme numérique consultable et modifiable via les espaces numériques de travail. Chaque lycéen agit en représentant un « homme de terrain ». L'enseignant fédère des individus qui ont des niveaux hétérogènes et qui n'ont pas le même vécu dans l'activité. Les

---

<sup>11</sup> Programmes d'enseignement du lycée professionnel, Bulletin officiel spécial n°5 du 11 avril 2019

objectifs adaptés au développement du lycéen sont dirigés vers la satisfaction de s'engager dans la pratique pour performer, vers le développement de l'esprit critique en vérifiant les informations pour prendre conscience de la complexité de la réalité, pour créer et utiliser une application pour élaborer le plan d'entraînement.

## Un exemple pour une séquence d'apprentissage en sauvetage aquatique

L'activité sauvetage aquatique peut être traitée pour faire évoluer les repères contextuels, organisationnels et émotionnels. L'objectif est de mettre en projet une équipe de novices pour qu'ils s'engagent ensemble dans l'acquisition de compétences d'utilité publique. Pour cela, ils élaborent collectivement un livret numérique de sécurité, de la réglementation à la prise en compte de « la victime ». Chaque lycéen agit en représentant un « chef d'entreprise » pour l'étape qu'il travaille : l'accès à la victime avec des techniques de nage adaptées, les prises de dégagement, la prise en charge collective des premiers secours. L'enseignant fédère autour de besoins communs. Enfin, les objectifs adaptés au développement du lycéen nourrissent la motivation à s'engager grâce au sens construit d'une pratique physique et le développement de l'esprit critique par l'ouverture d'esprit en mettant en lumière de nouveaux sujets d'utilité publique.

## Un exemple pour une séquence d'apprentissage en danse contemporaine

L'activité danse contemporaine peut être traitée pour faire évoluer les repères contextuels, émotionnels et disciplinaires. L'objectif est de mettre en projet une classe sous forme de plusieurs groupes de travail pour que les lycéens s'engagent par la création d'une chorégraphie en lien avec une cause nationale forte. L'idée est de retenir une thématique en lien avec des expériences vécues au collège, de la travailler en prenant appui sur des informations et des vidéos de professionnels, et de présenter eux-mêmes leur prestation pour alimenter un débat autour du sujet avec les collégiens. Chaque lycéen agit en « représentant politique ». L'enseignant fédère un groupe d'un même secteur autour d'un projet. Enfin, les objectifs adaptés au développement du lycéen sont dirigés vers le plaisir de partager des moments avec les autres et vers le développement de l'esprit critique en recherchant à convaincre en luttant contre les préjugés.

Tab 2: Le lycéen acteur de ses apprentissages autour d'un engagement de sensibilisation sur la place de la femme dans la société

S'engager pour une cause nationale forte : la place de la femme dans la société						
Mes origines / mes forces / mes projections	Principe d'un parcours de formation personnalisé	S'engager pour faire évoluer les repères contextuels, émotionnels, disciplinaires et maîtriser leurs limites				
	Le professeur fait vivre des expériences marquantes	Favoriser la prise de position	Fédérer un groupe d'un même secteur	Constituer un groupe mixte par affinité	Permettre l'accès à la culture par la danse contemporaine	Mettre en projet d'apprentissages
	L'élève prépare sa future vie d'adulte	Prendre plaisir de partager des moments forts avec d'autres		Convaincre en luttant contre les préjugés	Monter des vidéos en soutien au débat	



## Conclusion

Dans l'organisation des séances d'EPS, l'enseignant poursuit sa mission de rendre l'élève acteur autour d'objectifs qui lui permettent de poursuivre son développement personnel. Pour se faire, il l'amène à un engagement maîtrisé et pérenne en tenant compte de son vécu au collège. Par une mise en projet ambitieuse au lycée et des souhaits pour son avenir au-delà du bac, la démarche d'apprentissage proposée se structure autour de l'évolution des repères développés au collège favorisant alors la possibilité donnée à chaque lycéen de développer un parcours de formation au fil de sa propre vie.



---

## *Pour une EPS ambitieuse aux Lycées*

---

# *Du choix à l'entendement, gage d'autonomie*

**Delphine EVAÏN**  
IA-IPR EPS, Nantes

*Le choix qui est laissé aux élèves dans le cadre des leçons peut apparaître comme un ingrédient favorable à leur engagement. En effet, il leur donne l'impression d'une certaine autonomie par cette forme de liberté qui leur est donnée d'emprunter le chemin qu'ils souhaitent.*

*Toutefois si ce chemin est ensuite immuable ou tout tracé, alors cette liberté n'est que mirage, et l'autonomie réduite à son plus bas niveau, car elle ne permet pas à l'élève d'exercer son entendement.*

*Cet article vise à présenter, à partir de quelques illustrations très concrètes, la manière dont il est possible de basculer d'une logique de choix et celle d'un accompagnement à l'entendement, voire à l'esprit critique, gage d'une autonomie pleine et entière.*



# Du choix à l'entendement

## Le CA3 par le filtre de l'acrospport

Lorsqu'un groupe d'élèves s'engage dans une action de création à partir d'un tableau de cotation qui répertorie les pyramides des moins difficiles aux plus difficiles, alors leur autonomie s'adosse au choix qui leur est donné d'en sélectionner à partir d'un catalogue préétabli.

L'activité de l'élève vise alors à tenter de réaliser des pyramides pour ne retenir que celles qui pourront être exploitées pour produire une prestation finale.

La bascule du choix à l'entendement s'opère dès lors que les élèves catégorisent par eux-mêmes la difficulté de la pyramide qu'ils souhaitent intégrer dans leur prestation, jusqu'à la justifier.

Pour ce faire, il leur faut se saisir des paramètres qui constituent la difficulté et les principes biomécaniques et physiques qui s'y attachent :

- les positions des porteurs et celles des voltigeurs ;
- le nombre d'appuis au sol, leur surface et la hauteur de la pyramide qui détermine le polygone de sustentation et la stabilité globale de l'ensemble.

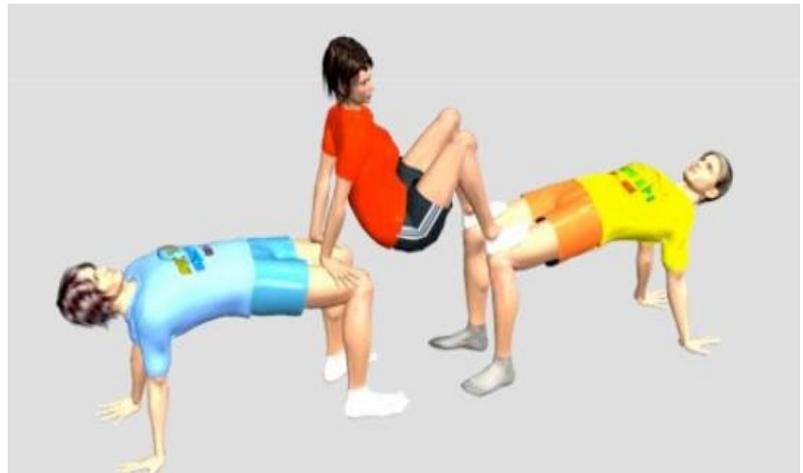
L'analyse des figures permet d'éclairer le niveau de difficulté.

### Schéma 1: Trio facile

Dans le contexte du schéma 1, la position des porteurs et du voltigeur est peu sollicitante du point de vue biomécanique et physique.

Le nombre d'appuis est important, ce qui, combiné à la faible hauteur du voltigeur produit un polygone de sustentation large.

L'équilibre de l'ensemble est stable et confortable à produire.



### Schéma 2: Trio moyennement difficile



Dans ce nouveau cas (schéma 2), la position de fente des porteurs rend leur équilibre plus instable. Il en est de même pour le voltigeur qui est en position renversée.

Le nombre d'appuis est divisé par deux et le point culminant de la figure a triplé. Par ailleurs, les appuis sont alignés. De fait, le polygone de sustentation est d'une part réduit, d'autre part étroit.

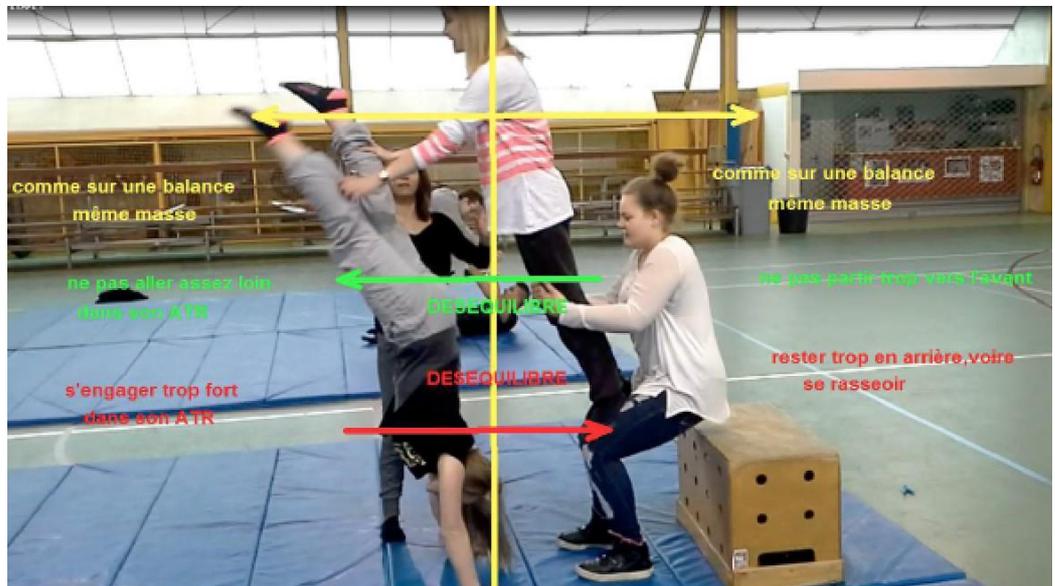
La figure est bien plus instable que la précédente et de fait plus difficile à réaliser.

Si cette analyse, présentée succinctement dans le cadre de cet article, existe déjà au collège. Elle doit donc gagner en précision et complexification au lycée, au risque de passer à côté des expériences vécues et du « déjà là » des élèves de lycée.

### L'entendement, support d'une autonomie véritable

L'analyse, par la meilleure compréhension des mécanismes de sa construction et donc de ce qui fait la difficulté est également de nature à identifier quels sont les chemins de perfectionnement à emprunter pour progresser<sup>1</sup>. Pour exemple, l'analyse numérique réalisée avec un groupe de 5ème SEGPA dans le cadre de leur apprentissage<sup>2</sup> formalise leurs observations (schéma3).

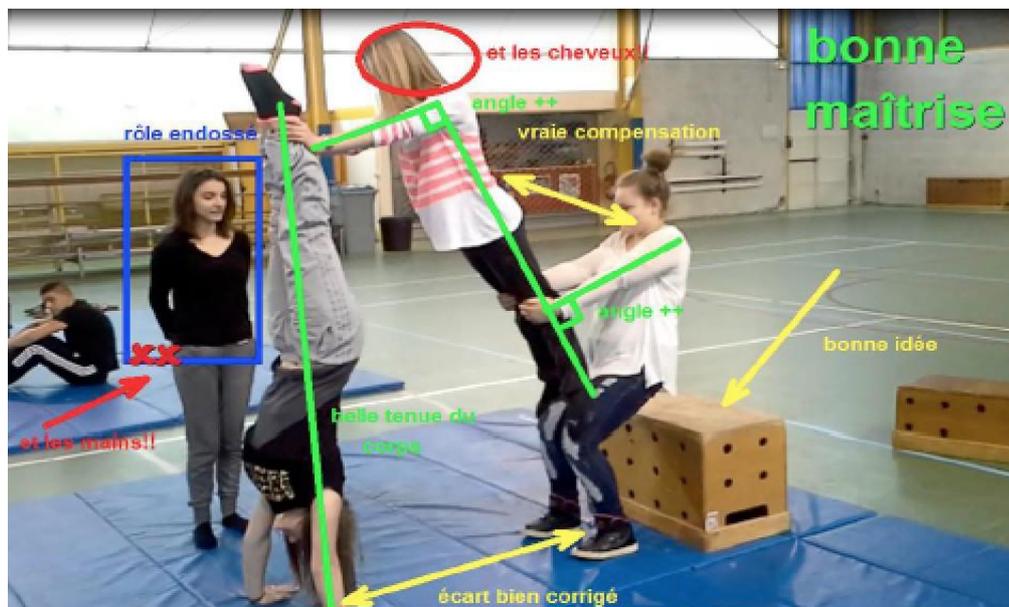
### Schéma 3 : 1<sup>ère</sup> réalisation



<sup>1</sup> GRACIA (F.), « L'autonomisation, une ambition pour le lycée », *e-novEPS* n°17, Juin 2019

<sup>2</sup> TILAGONE (P.), EVAIN (D.), le numérique au service d'une démarche pour apprendre, espace pédagogique EPS, site de l'académie de Nantes, 2016

Par cette meilleure compréhension de la manière dont la stabilité de leur pyramide se construit, les élèves savent ce qu'il faut corriger et ce qu'elles ont à travailler pour progresser et réussir. Elles sont alors maîtresses de leur projet apprentissage qui est de fait personnalisé aux besoins qu'elles mettent en lumière grâce à leur connaissance et leur réflexion (schéma 4).



*Schéma 4:  
Réalisation  
après*

De la même manière, il serait inapproprié d'utiliser une démarche pédagogique au lycée, qui ne tienne pas compte des capacités réflexives et de prises d'initiative des élèves du collège. L'enjeu est davantage de faire un pas de côté, pour créer le contexte favorable qui leur permet de les exercer, au niveau d'autonomie qui les caractérise, et de les accompagner pour aller plus loin<sup>3</sup>.

## Une démarche généralisable

Le step s'inscrivant dans le CA5 et la dimension entretien et développement de soi, c'est parfois sans compter que cette dimension physiologique ne se vit pas qu'à travers les paramètres de durée, vitesse, fréquence, mais aussi au travers des paramètres des mouvements à réaliser et de leur succession.

Apprendre un bloc préconçu, à reproduire, à suivre en fonction des paramètres d'entraînement physiologiques est une démarche qui laisse de côté la nature des mouvements qui composent le bloc et la manière avec laquelle ces mêmes mouvements sont réalisés. Plus ces derniers demandent une élévation des membres, une impulsion, une tonicité pour leur maîtrise, lors de rotations par exemple, une concentration pour gérer leur complexité, leur coordination et leur succession et plus ils sont réalisés avec amplitude, vitesse et précision, plus ils sont coûteux en énergie.

<sup>3</sup> BENETEAU (D.), « S'engager au fil de sa propre vie », *e-novEPS* n°17, Juin 2019

Par exemple, le challenge qui, dans le contexte d'un même réglage des paramètres énergétiques et pour une zone d'effort cible identique entre deux élèves de capacités différentes, demande à ce que le seul choix des mouvements à réaliser permette aux deux individus, (pourtant différents), de présenter le même rythme cardiaque.

Ainsi, par le choix des paramètres physiologiques quantitatifs qui définissent le projet d'entraînement, les acquisitions qui relèvent de la compréhension de l'impact de la dimension qualitative du mouvement sur la dépense énergétique sont à aborder. Progresser de manière spécifique sur les paramètres qui caractérisent le mouvement, c'est également réaliser *et orienter* une - son, activité pour développer ses ressources et s'entretenir<sup>4-5</sup>.

De nouveau, c'est aussi par la connaissance et l'usage de ces paramètres qualitatifs du mouvement que l'élève peut définir par lui-même son projet personnel d'entraînement, au sein duquel l'apprentissage moteur est l'un des appuis au développement et à l'entretien physique et physiologique.



## De l'entendement à l'esprit critique

---

### Le CA1 par le filtre de la course de demi-fond

---

Au lycée, si la quête de l'entendement est placée au cœur de la formation dédiée aux élèves alors, progressivement au cours des trois années, celui-ci doit pouvoir s'exercer de manière récurrence, de plus en plus autonome, voire spontanée, car généralisée.

A l'aune de l'expérience vécue dans l'activité support step, le développement et l'entretien physique et physiologique peuvent s'appuyer autant sur un projet personnalisé d'entraînement qui vise la gestion des paramètres physiologiques quantitatifs : distance, temps, pourcentage de Vitesse Maximale Aérobie (VMA), répétition, récupération... que des paramètres physiques qualitatifs : appui, rebond, genoux pointés, placement du dos, posture, regard, usage et relâchement des segments libres...

Fort de cet entendement et à la lumière de son analyse personnelle, l'élève doit pouvoir, identifier quel projet il est préférable pour lui, de mettre en œuvre :

- Dans un premier temps, il a à identifier les parts que doivent représenter le travail technique et le travail physiologique pour une séance d'entraînement. Il a également à spécifier le contenu pour ces deux axes de travail : l'appui, le ressort de la cheville, la

---

<sup>4</sup> Programme d'éducation physique et sportive du lycée général et technologique, Bulletin officiel n°1 du 22 janvier 2019

<sup>5</sup> Programme d'éducation physique et sportive du lycée professionnel, Bulletin officiel spécial n°5 du 11 avril 2019

montée de genou et la vitesse pure pour favoriser les changements de vitesse, les relances et autre fin de course. A noter que peut-être est-il préférable de ne travailler que l'axe technique ou que l'axe physiologique au regard du profil éclairé.

- Dans un deuxième temps, il est à envisager cette gestion sur un temps long, perlée de plusieurs séances. Dans ce cas un nouveau paramètre apparaît : le nombre de séances dédiées, leur succession. Indépendamment de ce qui se fait dans un temps de classe proprement dit, l'élève peut avoir des temps de pratique physique en dehors de l'école qui le mobilise de manière plus ou moins intensive. Charge à lui de caractériser son type d'engagement et d'apprécier en quoi il est complémentaire à son travail plus spécifique de demi-fond : intensité, coordination, étirement, récupération... sont autant d'engagements qui peuvent influencer les orientations et formes de travail retenues.

A travers cet exemple, plus que faire la démonstration d'un entendement sur la manière dont son corps, placé dans un contexte particulier, réagit, agit et peut être mobilisé, il est ici une prise de distance qui témoigne d'une expérience significative du « savoir s'entraîner ». Celle-ci va au-delà de l'application de principes, pour mettre en lumière une capacité à justifier et se projeter.

---

## Vers l'esprit critique

---

Savoir pour soi, c'est aussi être en capacité de débattre avec d'autres. A toute observation, une part de subjectivité existe. Le filtre d'analyse, la précision des informations retenues, leurs inférences peuvent faire naître plusieurs orientations de travail, parfois divergentes. Le regard externe est alors un précieux appui pour finaliser un projet : comprendre les écarts, s'ouvrir à ce qui n'est pas perçu au premier chef, mesurer le pour et le contre, faire précéder une étape plus qu'une autre, intégrer dans son plan de travail des points d'étapes de régulation et de réorientations de travail. La gestion de l'incertitude et du doute comme une force pour aller plus loin dans la réflexion est peut-être un gage aussi de se rapprocher de la meilleure solution.

Il est aussi ici le cheminement progressif vers une posture d'adulte constructif qui devient un « ami critique ». A la fois exigeant, à la fois bienveillant, son action, plus que la justification développée, témoigne de sa capacité à argumenter. En miroir, la posture d'accueil de cet ami critique est mobilisée pour vivre le débat comme un temps favorable et privilégié pour aller plus loin, pour les autres, mais aussi pour soi, et de fait, ensemble. De l'interrelation doit naître la richesse et non le conflit et/ou la baisse du sentiment de compétence.

La loi d'orientation de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 rappelle que le droit de l'enfant à l'instruction a pour objet de lui garantir, entre autres, l'éducation lui permettant de développer son esprit critique. Cette formation est un objectif du socle commun de connaissance de compétence et de culture<sup>6</sup> qui est repris dans la préambule des programmes des lycées généraux, technologique<sup>7</sup> de l'EPS. En l'esprit critique, il faut y voir un ensemble de pratiques qui se nourrissent mutuellement. "Il naît et se renforce par

---

<sup>6</sup> Socle commun de connaissance de compétence et de culture, Décret n°2015-372 du 31 mars 2015

<sup>7</sup> Ibid.

des pratiques, dans un progrès continu, dont l'objet est de l'accroître sans que pourtant il ne soit jamais acquis"<sup>8-9</sup>.

---

## Entraîner l'esprit critique

---

Si l'esprit critique naît au collège alors, au regard de ce qui le caractérise, il est une belle intention que de le renforcer au lycée. Quel beau berceau d'accueil que d'exploiter le champs d'apprentissage 2, où règne l'incertitude, pour illustrer cet entraînement d'un genre différent.

En cours d'orientation, il est assez ordinaire de voir des élèves évoluer en pose-dépose de balises. Par delà faciliter l'aménagement même de l'environnement, il est ici un entraînement à l'orientation par le suivi de la consigne donnée.

Plus rare est une activité de pose-dépose de balises dont la localisation est suggérée par les élèves eux-mêmes. Enfin de pouvoir entrer dans cette activité, il faut disposer de connaissances sur les différentes contraintes que pose la recherche d'une balise : éloignement, nature du déplacement, lecture de carte, complexité du lien carte-terrain, repérage de la balise... tout comme le nécessaire pour la catégorisation de pyramide en acrosport, les balises sont à caractériser selon leur niveau de difficulté. Par exemple, aller chercher une balise qui est préparée et déposée par son binôme (et réciproquement), dont le niveau de difficulté est préalablement demandé (chacun peut demander à l'autre le niveau qu'il souhaite), et revenir en précisant en quoi le niveau apprécié lors de la quête correspond à celui demandé en amont, constitue un contexte d'entraînement de l'esprit critique : échange, débat, justification et/ou argumentation, pour aboutir à une analyse convergente qui intègre à la fois l'origine de l'intention et la réalisation proprement dite.

Pour un degré plus avancé, ce même dispositif peut être reconduit, non pas à l'échelle d'une seule balise, mais à l'échelle de plusieurs balises, qui nécessitent de celui ou celles qui mène sa course, de pouvoir élaborer un parcours, du niveau préalablement souhaité. Dans ce nouveau contexte, le débat porte sur la stratégie de l'élaboration du parcours, autant que sur l'analyse des balises elles-mêmes, celles-ci venant alors étayer le propos.

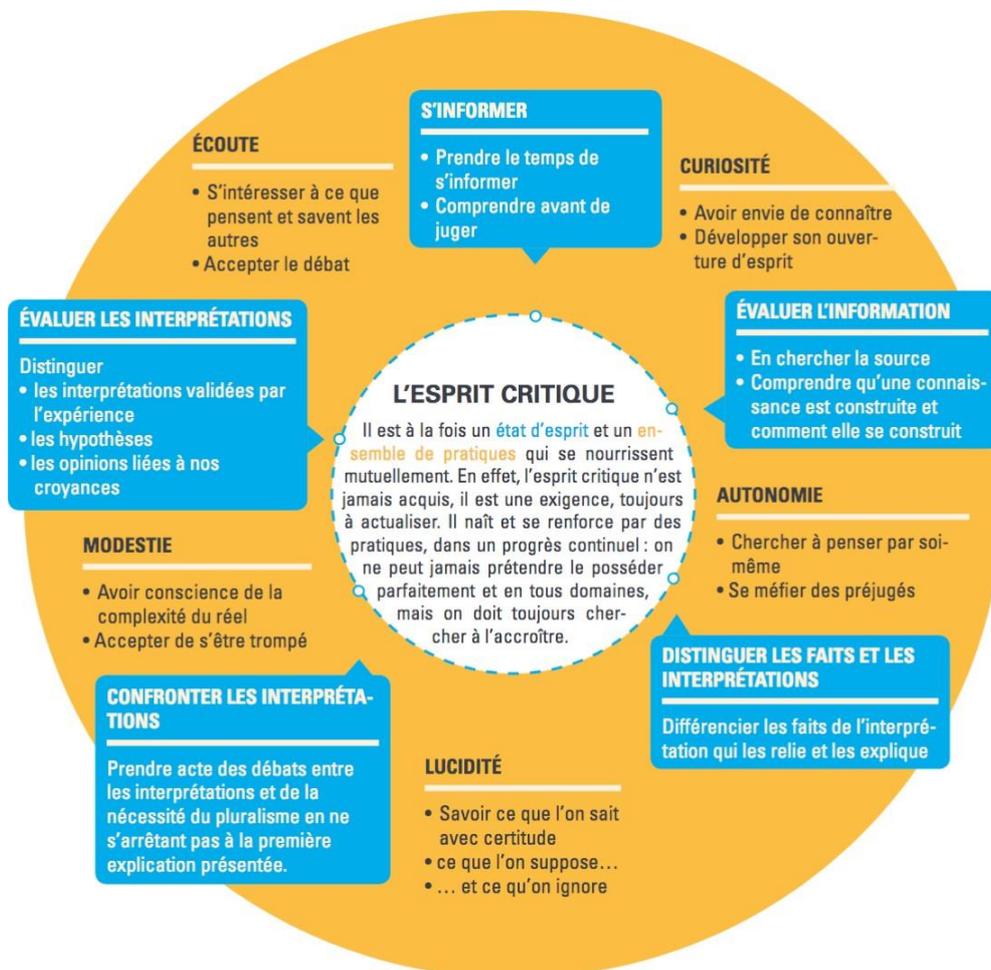
Pour un degré supérieur, les balises supports au parcours peuvent servir une mobilisation particulière de ressources si leur agencement les recrute de manière récurrente. Naissent alors des parcours à thème : distance longue pour travailler le foncier, distance courte, grande visibilité des balises en nombre important pour travailler la course intermitte, nombre sauts minimum à réaliser entre les lignes directrices ou encore carte de niveau d'informations différent, pour entraîner la mémoire et développer les qualités d'orientation par exemple.

Les connaissances utiles pour se faire sont plus larges, les inférences et alternatives plus nombreuses et de fait, les échanges sont plus nourris et complexes, les remises en question plus nombreuses. Les ingrédients nécessaires à l'entraînement de l'esprit critique sont potentiellement réunis (doc.1).

---

<sup>8</sup> Former à l'esprit critique des élèves, eduscol octobre 2016

<sup>9</sup> Document d'appui à la feuille de route 2018-2019 du projet académique, académie de Nantes



## Conclusion

Si l'autonomie, c'est chercher à penser et agir par soi-même, alors les contextes de pratiques physiques en EPS doivent donner accès aux connaissances nécessaires pour le faire, autant que les situations propices à leur expérimentation et leur exercice. Là, est véritablement la formation attendue de la lycéenne et du lycéen, qui sait prendre en charge sa pratique physique personnelle ultérieure, en dehors des temps d'EPS. C'est parce que les contenus des leçons d'EPS sont à la hauteur du potentiel des élèves qui les exploitent, qu'elle a toute sa raison d'être, suscite son intérêt et son adhésion, de toutes et tous.

<sup>10</sup> Ibid.



---

## *Pour une EPS ambitieuse aux lycées*

---

# *Se préparer à l'effort au lycée, quelles différences ?*

**Soizic GUILON,**

Professeure agrégée d'EPS, Trélazé, (49).

*Si la préparation à l'effort est une constante dans les leçons d'éducation physique et sportive (EPS) quels que soient les cycles d'apprentissages de la maternelle au lycée, les plus de 400 heures d'EPS vécues par l'élève au collège questionnent sur certaines entrées dans la leçon au lycée dirigées entièrement par l'enseignant, ou reproduisant certaines pratiques de collège.*

*Développer des échauffements plus ambitieux ne constitue t-il pas un enjeu pour l'élève ? Comment caractériser l'échauffement d'un élève de lycée dans le souci d'une plus value en référence à un « déjà là » ?*

*Cet article a pour objectif de caractériser l'activité de l'élève lycéen au regard de son vécu, afin de proposer ensuite quelques pistes de réflexion autour de la compétence à travailler dans les différents champs d'apprentissage des nouveaux programmes de lycée « se préparer à l'effort »<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup> Programme d'Education Physique et Sportive du lycée général et technologique, BO du 22 janvier 2019.



# Eviter l'image de la coquille vide

---

## Le vécu de l'élève lycéen

---

Ne pas perdre de vue, ne pas oublier les expériences vécues par un élève entrant au lycée ; « se préparer à l'effort » le lycéen s'y est confronté de nombreuses fois tout au long de son parcours. Les programmes de collège le précisent par exemple dans les attendus de fin de cycle (AFC) du champ d'apprentissage I<sup>2</sup> et les documents d'accompagnement évoquent par exemple « la précision et pertinence du vocabulaire utilisé, adaptation du contenu de l'échauffement, prise en charge de l'échauffement, appropriation des principes d'un échauffement ». Les différentes séquences d'apprentissages, permettant notamment de traverser cet attendu de fin de cycle, témoignent de l'expérience de l'élève arrivant en seconde. Même si certains degrés de maîtrise de cet attendu restent difficile pour certains, l'élève de lycée n'est pas une coquille vide. Cette idée est renforcée par la place et la mise en oeuvre du parcours éducatif de santé<sup>3</sup> mais aussi la thématique de l'effort dans le cadre des programmes de collège de Sciences de la Vie et de la Terre.

L'enjeu est alors pour l'enseignant de lycée de proposer des formes de pratiques permettant de prendre en compte ce « déjà là » et mettre en oeuvre un enseignement plus ambitieux. Il semble donc essentiel d'aborder la préparation à l'effort et l'échauffement mettant la focale sur le prolongement et la continuité de ce qui a été réalisé au cours des cycles 3 et 4.

---

## L'incontournable projet personnel

---

Si se préparer à l'effort est incontournable à chaque leçon d'EPS, la notion de projet personnel au lycée l'est aussi tant qu'objectif à atteindre et mobile d'agir. Ainsi se pose la question de réussir à mettre en lien ces deux enjeux ; se préparer à l'effort tout en prenant en compte son projet personnel. L'enjeu est alors pour l'enseignant de pouvoir prendre connaissance des projets personnels de ses élèves en EPS, l'outil numérique via un questionnaire peut-être une solution, l'exposé oral devant un groupe de camarades en est une autre. L'élève est amené à présenter puis justifier son projet personnel spécifique à l'EPS : prendre soin de son corps, développer sa résistance à un effort long, gagner en puissance, en précision par exemple.

Plusieurs relations entre la préparation à l'effort et le projet personnel semblent pouvoir s'établir :

- Une relation en termes de moyens/objectifs :  
Dans un premier temps « se préparer à l'effort » constitue un moyen pour atteindre son projet personnel (qu'il soit spécifique à la discipline ou défini à plus long terme). Ainsi l'enseignant considère la préparation à l'effort comme un processus permettant de

---

<sup>2</sup> Programme cycle 4, BO spécial n°11, 26 novembre 2015.

<sup>3</sup> Parcours santé, Bulletin officiel n°5 du 4 février 2016.

développer certaines compétences réinvestissables dans le cadre de la réalisation d'un projet personnel « apprendre à planifier ses actions », par exemple.

Dans un deuxième temps le projet personnel correspond à un motif d'agir et à un motif d'engagement dans le cadre de la préparation à l'effort « j'apprécie particulièrement le travail en groupe, la coopération alors je vais utiliser cette forme de travail lors de la réalisation de mon échauffement » parexemple.

- Une relation spécificités/influences :

Il s'agit pour l'élève d'orienter sa préparation à l'effort de façon spécifique dans le but de répondre à son projet personnel. Par exemple « mon projet personnel en EPS est de prendre soin de mon corps, alors je propose un temps postural lors de mon échauffement ».



## Quels « pas en avant » pour le lycéen ?

---

### Ce qu'il y a à apprendre

---

#### Construire un échauffement personnel et orienté

Se préparer à l'effort est une compétence à travailler quel que soit le champ d'apprentissage en lycée dans la perspective d'atteindre les attendus de fin de lycée (AFL)<sup>4</sup>. Les différents temps de l'échauffement, les principes de progressivité, la prise en compte du contexte (telle que la température extérieure), les connaissances sur les principaux groupes musculaires, les effets de l'échauffement (sueur, couleur, chaleur), les ressentis d'un échauffement complet sont des éléments abordés au collège. La notion de projet personnel permet de spécifier et approfondir cette préparation à l'effort dans le cadre de l'enseignement au lycée.

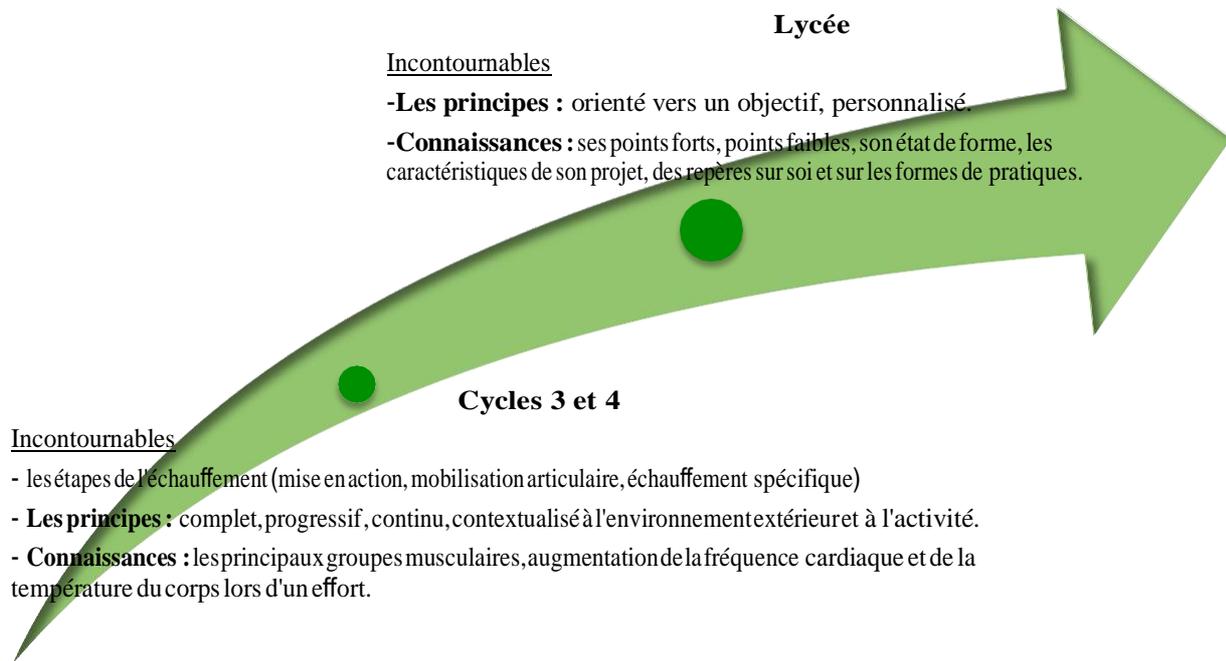
La construction de cette compétence permet d'apprendre à mieux se connaître, son fonctionnement personnel une fois en mouvement, afin d'obtenir une préparation optimale c'est à dire adaptée à soi, ses points forts, points faibles, son état de forme, ses pratiques extra- scolaires. Ces différentes connaissances semblent déterminantes à construire dans le cadre d'une préparation à l'effort en lycée.

Se préparer à l'effort, c'est aussi apprendre à se mettre en projet, s'organiser, mettre en œuvre des actions en vue d'atteindre un objectif. Celui-ci permettant de construire de véritables compétences réinvestissables ; se questionner sur ses objectifs, ses ressources et les moyens à mettre en œuvre pour obtenir des résultats, évaluer l'efficacité de ses actions.

---

<sup>4</sup> Programme d'Education Physique et Sportive du lycée général et technologique, BO du 22 janvier 2019.

Tab 1 : Continuum de la préparation à l'effort



Plusieurs principes peuvent être mobilisés, attendus par l'élève dans le cadre d'un échauffement au lycée au regard de son vécu et de la notion de projet personnel. La première attente (principe 1 du tableau ci-dessous) fait référence à la proposition d'un échauffement adapté à soi, permettant de renforcer ses points faibles mais aussi approfondir ses points forts. Un travail de ciblage sur différents axes semble alors intéressant à réaliser avec les élèves. Construire un échauffement permettant d'atteindre ou de répondre à son projet personnel constitue la deuxième attente (principe 2). Enfin, la compétence à utiliser des indicateurs sur soi, son activité (principe 3) informant d'échauffement complet et adapté à soi et la compétence à autoréguler sa préparation à l'effort (principe 4) est aussi déterminante.

Dans le cadre de cette dernière compétence plusieurs types d'indicateurs semblent importants :

- les premiers sont ceux spécifiques à l'engagement prévu dans l'APSA, c'est à dire ceux relatifs à la forme de pratique. Ces indicateurs constituent le trait d'union entre l'APSA et soi, par exemple « mon projet personnel en EPS est de développer ma résistance à un effort long alors je vais utiliser ma fréquence cardiaque (FC) à la fin des échauffements pour m'assurer qu'ils soient complets ».
- les deuxièmes sont ceux spécifiques à soi « lorsque je suis suffisamment échauffé, je sais que je peux me grandir au maximum sans avoir de douleur »,
- les troisièmes ; ceux permettant de caractériser son état de forme par exemple ; « je sais que lorsque je suis fatigué, j'ai tendance à me tenir moins droit, alors je vais devoir prendre en compte cet état de fatigue lors de mon échauffement ».

*Tab 2 : Pour un échauffement personnel et orienté*

Ce qu'il y a à apprendre sur soi		Principes à mobiliser par le lycéen lors de l'échauffement	
Pour un échauffement personnel et orienté	Mes points forts et points faibles	<p><b>Domaine 1<sup>5</sup></b> Maîtrise des langages, aisance dans la formulation orale</p> <p><b>Domaine 1.4</b> Précision de la gestuelle, qualité d'endurance, souplesse, qualité des déplacements</p> <p><b>Domaine 2</b> Concentration, gestion des émotions, prise d'information, prise de décision</p> <p><b>Domaine 3</b> Investissement à l'aise d'un groupe, prise d'initiatives et de responsabilités</p> <p><b>Domaine 4</b> La connaissance du corps humain, de ses ressources</p> <p><b>Domaine 5</b> Techniques, performances</p>	<p><u>Principe 1 :</u> Un échauffement permettant de travailler ses points faibles mais aussi approfondir ses points forts.</p>
	Mon projet personnel	<p>Connaître mes mobiles d'agir.</p> <p>Connaître les caractéristiques de mes objectifs, projets et les ressources nécessaires pour y parvenir.</p>	<p><u>Principe 2 :</u> Un échauffement permettant de travailler la réalisation d'un projet à court, moyen ou long terme.</p>
	Mes repères	<p>Connaître les repères spécifiques aux formes de pratique me permettant de savoir si je suis prêt.</p> <p>Connaître les repères me permettant de savoir que je suis prêt en fonction de mes caractéristiques.</p> <p>Connaître les repères me permettant d'identifier mon état de forme.</p>	<p><u>Principe 3 :</u> Un échauffement utilisant des indicateurs assurant d'un échauffement complet.</p> <p><u>Principe 4 :</u> Auto-évaluation et régulation de l'élève sur son échauffement à partir d'indicateurs.</p>

Ces différents principes peuvent faire l'objet d'une évaluation en quatre étapes lors de la réalisation de la préparation à l'effort par les élèves. Dans l'optique d'une évaluation positive qui aide l'élève à progresser, il semble important que cette fiche soit utilisée tout au long des séquences d'apprentissage et co-construite avec les élèves<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, BO n°17 du 23 avril 2015

<sup>6</sup> EVAÏN (D.), GIBON (J.) « L'élève, auteur de son évaluation », *e-novEPS* n°16, janvier 2019

*Tab 3 : Fiche des degrés de maîtrise des différents principes*

Etapes d'acquisition « se préparer à l'effort »				
	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4
<b>Principe 1 :</b> <b>Une préparation à l'effort permettant de travailler ses points faibles mais aussi approfondir ses points forts.</b>	Ma préparation à l'effort est complète mais reste générale.	Ma préparation à l'effort met en évidence une attention particulière sur certains éléments mais les exercices ne sont pas tous adaptés.	Ma préparation à l'effort met en évidence une attention particulière sur certains éléments et les exercices sont adaptés.	Ma préparation à l'effort met en évidence une attention particulière sur certains éléments et les exercices sont adaptés et précis.
<b>Principe 2 :</b> <b>Une préparation à l'effort permettant de travailler la réalisation d'un projet à court, moyen ou long terme.</b>	J'annonce un projet mais ma préparation ne met pas en évidence le lien avec un projet.	Je suis capable de citer un lien entre mon projet ou un objectif.	Je suis capable de justifier oralement la forme ou le fond des exercices de ma préparation à partir d'un projet ou objectif.	Mon projet personnel est identifiable par un camarade ou le professeur lors de mon échauffement.
<b>Principe 3 :</b> <b>Une préparation à l'effort utilisant des indicateurs assurant une préparation complète.</b>	Des indicateurs, repères, simples (temps de préparation, chaleur) me guident.	J'utilise un indicateur spécifique à l'activité. Ma préparation est uniquement motrice.	J'utilise un indicateur personnel. Ma préparation est aussi organisationnelle cognitive.	J'utilise un ou des indicateurs personnels et spécifiques à l'activité. Toutes les dimensions de l'action sont prises en compte.
<b>Principe 4 :</b> <b>Auto-évaluation et régulation de l'élève sur sa préparation à partir d'indicateurs.</b>	Je réalise ma préparation mais j'ai des difficultés à porter un regard critique dessus.	Je fais référence à un indicateur pour m'auto-évaluer mais ma régulation est approximative.	Je régule ma préparation à partir d'un indicateur mais celui-ci est souvent moteur.	Je régule si besoin ma préparation au regard d'indicateurs de différentes natures.

## Comment les élèves apprennent

### Laisser l'élève concevoir, réaliser, évaluer, réguler

Dès les premières leçons, l'enseignant s'appuie sur les apprentissages en cours, ceux des séquences précédentes ou de l'année passée pour responsabiliser les lycéens. Son guidage n'en reste pas moins important dans l'objectif d'aiguiller, questionner, amener à la régulation. Le rôle de conception de l'élève peut alors s'effectuer sur le fond : ce qu'il y a à faire, ou sur la forme : comment faire pour faire ?

### S'appuyer sur les spécificités des champs d'apprentissage

Les expériences corporelles vécues à travers les différents champs d'apprentissage favorisent la construction d'une préparation à l'effort approfondie et riche. S'appuyer sur les spécificités de ces champs pour développer certaines dimensions de la préparation à l'effort semble une voie

Soizic GUILON, Se préparer à l'effort au lycée, quelles différences ?

particulièrement propice afin que chaque élève de lycée soit à court, moyen ou long terme, capable de s'engager lucidement dans les pratiques physiques et sportives à l'école et en dehors. Les quatre principes énoncés précédemment peuvent être travaillés et construits par les élèves à partir des spécificités de ces champs d'apprentissage, ils sont alors perçus comme des supports. Il convient pour l'enseignant de s'appuyer sur ces derniers pour construire peu à peu cette préparation à l'effort.

Deux enjeux sont ici à mettre en évidence :

- le premier est la référence de chaque principe à des objectifs différents pour les élèves selon les champs d'apprentissage travaillés. Par exemple, « pour respecter le principe 1 lié à la connaissance de soi, je vais dans le champ 1 travailler certaines coordinations motrices plutôt que d'autres lors de l'échauffement » ou « je vais lors d'une préparation à l'effort dans le champ d'apprentissage 5 renforcer certaines zones musculaires en fonction de mes points faibles ». Pour respecter le principe 3 en escalade « je dois avoir vérifié l'ensemble de mon matériel afin d'assurer ma sécurité et celle de mes camarades », alors qu'en step « je dois vérifier ma fréquence cardiaque à la suite de mon échauffement ». Cette notion d'indicateurs révélateurs de l'atteinte d'une préparation à l'effort complète est donc importante à faire construire aux élèves et spécifique. Ainsi, elle ne se limite pas à une préparation physique, motrice mais fait appel aussi à une préparation psychologique, organisationnelle, anticipatrice, des situations à venir.
- le deuxième enjeu est le champ d'apprentissage, support au développement de compétences transversales liées à la préparation à l'effort. Par exemple, si le champ d'apprentissage 3 en mettant en exergue, la présentation devant un public, un juge ou un spectateur, met l'accent sur la concentration, afin d'entrer dans son rôle de gymnaste, de danseur... alors cette capacité de concentration permettra à l'élève de mieux se connaître et de faire preuve de plus de capacités attentionnelles. L'élève peut également se questionner sur ce point à la fin d'un échauffement « mon échauffement me permet-il d'être pleinement concentré pour ma prestation de gymnastique devant des juges ou pour réaliser ma meilleure performance en pentabond? »

Il convient d'interroger le traitement didactique réalisé par l'enseignant afin de mettre en évidence ces principes.

Tab 4 : Leviers à partir des spécificités des champs d'apprentissage

Leviers à partir des spécificités des champs					
Principes à mobiliser par l'élève	CA 1	CA 2	CA 3	CA 4	CA 5
<p><b>Principe 1 :</b> Une préparation à l'effort permettant de travailler ses points faibles mais aussi approfondir ses points forts.</p>	<p>Choix de l'élève de travailler certaines coordinations</p> <p>Techniques de gestion de ses émotions pour performer</p>	<p>Identification de ses limites et ses ressources</p>	<p>Connaître ses ressources liées à l'étirement, aux postures Se concentrer, se mettre « en état de » pour une prestation destinée à être vue/jugée</p>	<p>Connaître ses techniques qui mettent en difficulté l'adversaire</p>	<p>Renforcement musculaire de certaines zones</p>
<p><b>Principe 2 :</b> Une préparation à l'effort permettant de travailler la réalisation d'un projet à court, moyen ou long terme.</p>	<p>Apprendre à se fixer des objectifs de performance</p>	<p>Apprendre à planifier</p> <p>Apprendre à renoncer</p>	<p>Apprendre à concevoir, créer, organiser</p>	<p>Apprendre à coopérer pour réaliser un projet</p>	<p>Apprendre à faire des choix et réguler son action</p>
<p><b>Principe 3 :</b> Une préparation à l'effort utilisant des indicateurs assurant une préparation complète.</p> <p><b>Principe 4 :</b> Auto-évaluation et régulation de l'élève sur sa préparation à partir d'indicateurs.</p>	<p><u>Exemples :</u> Répétition de mouvements, d'actions, s'approchant de sa performance max</p>	<p><u>Exemples :</u> Connaissance de son milieu : limitations</p> <p>Eléments de sécurité : vérification du matériel</p>	<p><u>Exemples :</u> Mise en état de danse, postures</p> <p>Alignement lors du maintien de certaines postures</p>	<p><u>Exemple :</u> Atteinte de la cible en situation de coopération</p>	<p><u>Exemple :</u> Sa fréquence cardiaque d'échauffement</p>



## Conclusion

Se préparer à l'effort, ne signifie donc pas uniquement se préparer d'un point de vue moteur mais envisage la préparation sous différents aspects (attentionnels, organisationnels...) à explorer avec les élèves. Les spécificités et la richesse des champs d'apprentissages permettent de les approfondir.

Les caractéristiques des lycéens semblent devoir être prises en compte afin de proposer des leçons adaptées au regard du vécu de ce public. Même si à chaque séquence d'apprentissage de nouvelles routines sont à mettre en place, éviter l'image de la coquille vide semble être au centre de la mise en œuvre des nouveaux programmes d'EPS aux lycées.

Sozic GUILON, Se préparer à l'effort au lycée, quelles différences ?

Juin 2019 – Partie 2 – Article 1 - page 36



n°  
17

---

*Pour une EPS ambitieuse aux lycées*

---

## *L'analyse vidéo pour le lycéen*

**Samuel DURET**

Professeur agrégé d'EPS, Cholet (49)

*L'enjeu de la réforme du lycée est de développer des contenus toujours plus en phase avec les exigences des formations universitaires et les dynamiques citoyennes et sociétales en cours. Pour développer la formation de l'esprit critique du lycéen en EPS et pour la connecter aux apprentissages moteurs, deux mises en activité concrètes de raisonnement sont proposées ici. Elles s'orientent vers l'analyse de prestations physiques et sportives en vidéo. Elles peuvent être instillées par une équipe d'enseignants de lycée soucieux de former des citoyens performants dans l'expression écrite et orale. Le commentaire sportif et le compte-rendu journalistique d'une prestation physique sont présentés comme des dispositifs qui mobilisent des ressources d'observation issues de la pratique dans la leçon d'EPS mais aussi des ressources d'expression développées dans les autres disciplines scolaires.*



# Affiner l'esprit critique du futur citoyen

---

## L'esprit critique à l'École et en EPS

---

Le lycéen en EPS « éprouve des sensations, vit des émotions et accroît ses capacités de raisonnement et son esprit critique »<sup>1</sup>. Cette formule des nouveaux programmes d'EPS pour le lycée met en regard deux univers distincts : d'un côté l'univers des émotions et des plaisirs instantanés qui font la saveur des pratiques sportives, et de l'autre côté un univers des raisonnements et de la logique qui imposent une mise à distance des phénomènes vécus en EPS. A travers ce deuxième élément, une des ambitions fondamentales de l'École est réaffirmée : former des citoyens libres de penser par eux-mêmes car dotés d'un esprit critique. Cet esprit peut se définir comme la capacité à n'accepter aucune affirmation sans en interroger la valeur. Elle doit se traduire par des individus capables d'argumenter et de prendre une part active aux débats publics.

A l'École, l'esprit critique semble être sollicité en priorité par certaines disciplines : la philosophie qui clarifie les concepts, l'Éducation Morale et Civique (EMC) qui questionne les valeurs au fondement de notre société, les lettres modernes qui sollicitent les techniques argumentatives. Elles proposent des exercices spécifiques comme le paragraphe argumentatif, le commentaire de texte, la dissertation ou encore le débat d'idées. Toutefois, la réforme du lycée rappelle que le développement de l'esprit critique se situe au carrefour de toutes les disciplines, il engage tous les enseignants. Dans les cursus universitaires nord américains, le « critical thinking »<sup>2</sup> fait d'ailleurs l'objet d'une discipline à part entière.

En EPS, ces capacités d'esprit critique, de raisonnement, de remise en cause des connaissances établies ne constituent pas systématiquement le cœur des projets de formation. Deux facteurs explicatifs peuvent être avancés face à ce constat. D'une part, la persistance d'un modèle sportif transmissif s'observe à certains moments où celui qui apprend ne vient pas discuter les idées de celui qui sait. L'enseignant utilise des énoncés comme « pour réussir..., tu dois faire... ». Dans ces configurations, seuls quelques élèves osent lever la main et venir interroger la logique et la pertinence de propositions de l'enseignant. D'autre part, le questionnement de l'enseignant peut être omniprésent, le modèle est ici beaucoup plus appropriatif avec des interrogations comme « est-ce la seule solution pour réussir ? Ne vois-tu pas une autre façon de faire ? ». Certains élèves ne répondent pas après plusieurs relances ne voyant pas le sens d'une telle question de la part de l'adulte qui connaît la réponse, d'autres verbalisent des raisonnements très sommaires.

---

<sup>1</sup> Programme d'enseignement du lycée général et technologique, *Bulletin officiel spécial* n°1 du 22 janvier 2019

<sup>2</sup> GAUSSEL (M.) « Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen » – *Dossier de veille de l'IFE* n°108, 2016

Comment alors accroître les « capacités de raisonnement » du lycéen par l'EPS ? Les phénomènes sportifs vécus en EPS ne seraient-ils pas des occasions d'exercer cet « esprit critique » ? Comment les contenus d'enseignement d'une séquence d'EPS peuvent venir de points d'appui à une formation plus conséquente de l'esprit critique du lycéen ?<sup>3</sup>

---

## Un recul réflexif sur la pratique

---

Cette réflexivité, cet esprit de détachement sont rendus possible par certains contenus d'enseignement (concepts, analyseurs, critères...) apportés par l'enseignant d'EPS. Celui-ci propose des mises à distance régulières lors des temps de récupération et de régulation mais aussi lors des temps de co-observation. L'enseignant s'appuie sur les nouvelles potentialités des élèves lycéens. A mesure qu'ils avancent dans leur cursus, ils sont en mesure d'intégrer des critères en quantité plus importante, ils se rebutent moins à l'apport de concepts de niveau d'abstraction élevé, ils peuvent se focaliser plus longtemps sur une activité de perception. Ces concepts et ces critères d'observation sont des outils d'organisation et de compréhension des multiples phénomènes observés en EPS. Ils permettent à l'élève de filtrer le réel, d'asseoir un recul réflexif sur la pratique qui a un double intérêt : optimiser ses propres apprentissages moteurs et mieux lire les spectacles liés aux APSA<sup>4</sup>.

Le spectacle sportif est un phénomène social d'ampleur. Le citoyen se doit d'y être armé pour ne pas s'y sentir trop démuni. Le risque pour lui est d'être réduit à l'ennui n'ayant pas les clés de lecture, ou emporté par les clameurs du stade, submergé par les émotions parfois grégaires de la foule ou des amis autour de lui. De façon générale, une société où l'individu se laisse aller à la facilité des émotions plutôt que l'effort de la réflexion pose des questions de démocratie<sup>5</sup>. Un des outils pour se détacher de l'émotionnel du collectif serait ici son esprit critique individuel développé notamment en EPS.

---

## L'esprit critique est une pratique

---

Pour tenter un cadrage de cette notion, il est possible de mettre en avant trois aspects qui orientent les choix pédagogiques. L'esprit critique est :

- une pratique du langage : les capacités de raisonnement du futur citoyen ne se travaillent pas uniquement dans un coin du gymnase par une activité d'écoute attentive et silencieuse des discours de l'enseignant. L'accroissement des capacités de raisonnement nécessite une pratique régulière du langage, par des activités de parole ou d'écriture, par l'action-même de s'exprimer. Cette maîtrise du langage est ici considérée comme un vecteur de pouvoir social dont on dote les lycéens, futurs acteurs de la société ;
- une pratique sociale : l'esprit critique est une pratique éminemment sociale. Elle se déploie dans le collectif classe. L'esprit critique doit circuler entre les élèves ;

---

<sup>3</sup> EVAÏN (D.), « du choix à l'entendement, gage d'autonomie, *e-novEPS* n°17, Juin 2019

<sup>4</sup> ELOI-ROUX (V), les nouveaux programmes des lycées généraux, technologiques et professionnels, *Revue EPS* n°384, 2019

<sup>5</sup> ROBERT (A-C), « La stratégie de l'émotion », Essai (broché), 2018

- une pratique régulière institutionnalisée : l'esprit critique se déploie sur des temps clairement identifiés d'écriture ou de prise de parole. Comme l'acquisition de nouvelles coordinations motrices, il faut des temps de pratique assez longs. Dans la continuité des apprentissages du domaine 1 du socle commun, des habiletés sont à maîtriser : des habiletés langagières (maîtriser certains concepts), des habiletés cognitives (focaliser son attention sur certains phénomènes), des habiletés communicationnelles (écrire et parler en tenant compte du récepteur). Cet esprit critique peut être vu alors comme une performance, en cela, il débouche in fine sur une évaluation.



## Deux scénarios pédagogiques de raisonnement

---

### Le compte-rendu journalistique écrit

---

L'activité se déroule dans un gymnase équipé d'un vidéo projecteur. Elle est intercalée entre deux temps de pratique pour servir en retour la motricité des élèves. Plusieurs étapes sont proposées pour la mener à son terme. Dans un premier temps, le groupe visionne le court extrait vidéo (maximum 5 minutes). Ensuite, un temps de construction des axes d'observation s'effectue. Ce temps peut se faire seul ou en groupe. Il peut aussi s'effectuer en amont sur un temps de travail personnel à la maison. Il s'agit d'élaborer une grille de recueil d'informations spécifique en lien bien-sur avec les contenus d'enseignement d'ordre moteur déjà abordés dans la séquence. Le choix des axes d'observation est laissé à l'élève. Lors d'un second visionnage, les élèves éprouvent leur grille personnelle d'observation et recueillent des données. Par la suite, les élèves rédigent un texte argumentatif. Ce dernier s'appuie sur plusieurs idées maîtresses et sur des éléments factuels recueillis grâce à la grille d'observation. Chaque assertion est donc étayée par les données recueillies. Ensuite, les textes sont donnés à lire à un autre camarade pour une lecture croisée et pour une co-évaluation à l'aide d'échelle descriptive (cf. tableaux 2 et 3). En dernier lieu, à partir des remarques du camarade, le travail de rédaction final est effectué au propre à la maison pour restitution à l'enseignant. Il est rendu avec la grille d'observation. Pour une plus forte intégration aux processus d'apprentissages moteurs, la formulation des conseils en direction des protagonistes de la vidéo est à valoriser.

---

### Le commentaire sportif oral

---

La démarche est similaire. Les élèves se mettent en binôme de commentateurs. Ils visionnent un extrait vidéo issu de la pratique de la classe. Chaque binôme doit disposer d'un smartphone personnel qui est utilisé en mode dictaphone et de plusieurs feuilles de brouillon pour prendre des notes.

Après plusieurs visionnage de l'extrait, les binômes enregistrent un commentaire oral avec un cadre en trois parties : une présentation préalable des deux protagonistes (forces en présence), un commentaire en direct du match (les élèves donnent le top au coup d'envoi pour synchroniser la partie audio avec la partie vidéo) et une synthèse du match. De la même façon, lors de la tâche finale, deux éléments sont à présenter à l'enseignant : la grille d'observation et le fichier audio de leur commentaire.

Un commentaire en direct devant un groupe de camarades est également possible. Cette dimension orale en partie improvisée se place en lien direct avec la perspective de préparation au grand oral, où la fluidité et la pertinence du propos sont recherchées.

---

## Une méthode commune

---

Ces propositions d'activités sont à mener également dans d'autres cadres que la leçon d'EPS. Ces scénarios fonctionnent en salle informatique. Sur chaque ordinateur, l'extrait vidéo issu de la classe est enregistré sur le bureau. L'activité d'observation et d'expression est toutefois moins intégrée aux apprentissages moteurs.

Ces dispositifs peuvent initier un échange de pratiques avec d'autres disciplines dans le cadre de l'Accompagnement Personnalisé, de Séquence d'Enseignement Optionnel EPS, de travaux interdisciplinaires avec l'Education Morale et Civique. De façon plus prosaïque, elles peuvent s'anticiper pour une leçon de repli en salle informatique lors d'intempéries ou d'installations indisponibles.

Dans ces deux propositions, ce n'est pas seulement une description des images qui est attendu qui mais bien une analyse, une interprétation. C'est en cela que les élèves sollicitent leur esprit critique. Dans les deux cas, les vidéos sont extraites de la pratique de la classe elle-même, avec des niveaux de pratique typiques. Quelques actions sont à présenter au ralenti pour les observations d'ordre technique. De même, les extraits doivent être relativement brefs pour ne pas déborder sur les temps de pratiques motrices (5 minutes environ). Des répercussions positives sur les apprentissages moteurs peuvent alors advenir : l'élève repère les procédures efficaces et les erreurs récurrentes, il reformule les conseils qui lui ont été utiles. Placer ses activités de visionnage et d'analyse de façon perlée de préférence en fin de séquence est plus pertinent, quand un certain nombre de contenus et de critères d'observation ont déjà été abordés.

---

## Construire une méthode d'observation d'un match

---

### **S'appuyer sur les observations travaillées sur le terrain**

Par l'utilisation régulière des rôles d'observateur et de spectateur, l'EPS mobilise l'esprit critique des élèves. Les APSA du champ d'apprentissage n°3 intègrent très souvent ce travail : les élèves y sont souvent mis en activité de perception en tant que spectateur puis de retour avec leurs camarades agissant. L'enseignant oriente le regard des spectateurs. Il les oriente vers certains aspects précis en lien direct avec les contenus d'enseignement.

Plus globalement, les temps d'observation sont intégrés aux processus d'apprentissage moteurs notamment au sein de travail d'échanges en dyade<sup>6</sup>. L'enseignant veille à faire correspondre précisément chaque critère d'observation ou chaque critère de réussite avec un critère de réalisation. L'utilisation des tablettes numériques démultiplie ces mises en activité d'échange entre élève-observé et élève-observateur.

Pour l'enseignant, il s'agit de montrer aux élèves que tous les contenus proposés (les critères de réalisation, les critères d'observation et les critères de réussite) sont indispensables aux sauts qualitatifs de la motricité. Mais de surcroît, ces critères aident à affûter leur regard en tant que spectateur. Ce sont des éléments de culture liés à l'APSA qui servent de points de d'ancrage à l'observation du camarade en train d'agir, en train d'apprendre. L'ambition est que les schèmes de perceptions développés en EPS aient des prolongements en dehors de l'Ecole dans l'analyse de prestations physiques et de spectacles sportifs.

Plus le lycéen avance dans son cursus en EPS, plus ses activités d'exécution motrice mais aussi d'observation s'affinent. Il est invité à toujours plus de nuances, de finesse et d'analyse des détails. C'est un processus d'affinement constant des connaissances. A chaque connaissance formalisée, le groupe-classe ou l'élève peuvent aussitôt y apposer un « oui mais... »<sup>7</sup> et ainsi la faire évoluer et la rendre vivante.

### **Faire un choix de cadre d'observation**

Pour sortir d'une observation intuitive, les deux propositions présentées plus haut imposent la construction d'un cadre d'observation. Il doit être choisi par l'élève et explicité par écrit. Il s'agit pour les élèves de régler la focal de leur œil, d'organiser leur cadre de leurs perceptions. Les élèves ont ainsi pleinement conscience des critères à observer qui viennent filtrer les phénomènes qui se déroulent sous ses yeux lors d'un match.

L'exercice est difficile. En effet, pour aider les élèves à construire leur cadre d'observation, les élèves sont incités à prendre des notes sur les contenus d'enseignement à chaque leçon ou encore, un document de synthèse de contenus d'enseignement peut leur être transmis (cf. exemple en tableau 1). Les principaux concepts et leur définition, les cadres d'analyse, les critères d'observation déjà abordés en pratique y sont présentés.

---

<sup>6</sup> DELAPORTE (B.) « S'observer, interagir pour être acteur », *e-novEPS* n°16, janvier 2019

<sup>7</sup> MOREAU (S.) « Contenus d'apprentissage en badminton », *Ressources* n°17, 2016

*Tab 1 : exemple de document d'aide pour l'analyse ou le commentaire d'un match de badminton*

<b>Aspects réglementaires</b>	Litiges	A quel moment observe-t-on un litige entre les 2 joueurs ? Est-ce qu'un événement extérieur inattendu survient ? Un joueur a-t-il un comportement anti-sportif ?
	Faits de jeu	Quel fait de jeu survient ? Chute d'un joueur, raquette dans le filet, volant au plafond, volant sur la bande blanche, rallye très long...
<b>Aspects physiques et psychologiques - Niveau de maîtrise émotionnelle</b>	Durée des rallyes	Combien de frappes durent les échanges ? Quelle est la durée des rallyes ?
	Signes d'énerverment	Qui s'énerve ? Voit-on des gestes brusques, des paroles d'énerverment, des mimiques de crispations sur le visage ? Qui sort du match ? Qui reste concentré ?
	Fautes directes	Qui fait des fautes directes ? Quel joueur ne tient pas l'échange ? Un joueur renonce-t-il sur certains volants ? Qu'est ce qui explique les fautes directes ?
	Signes de fatigue	Quel joueur fatigue ? Qui paraît essoufflé ? Qui a besoin de temps entre chaque échange ?
	Coups gagnants	Avec quels coups les décalages sont créés ? Quel est le coup gagnant (le coup qui permet de conclure un décalage) ?
	Coups préférentiels	Quels sont les coups préférentiels du joueur ? Quels sont les points forts du joueur ? Dans quelles zones le joueur fait-il le décalage : fond de court, mi-court, au filet ?
	Défauts techniques	Quelles sont les erreurs dans la réalisation des frappes ?
	Services	Quels types de service ? Quelles zones sont visées au service ?
	Déplacements	Il y a-t-il un remplacement rapide au centre du terrain ? Le joueur est-il souvent en retard, donc en déséquilibre pour frapper le volant ? Les pas sont-ils courus ou chassés ?
<b>Aspects techniques - Qualité de l'exécution motrice</b>	Etat du rapport de force	Quel est le score ? Quel est l'état du rapport de force ? Qui est en train de dominer ? Est-ce qu'il y a un renversement du score ? Qui vient d'enchaîner plusieurs points de suite ?
	Style de jeu	Quel est le style du joueur ? Quelle différence de style entre les 2 joueurs ? Est-il plutôt prudent ou fonceur ?
	Enchaînements de coups	Quels sont les enchaînements tactiques préférentiels du joueur ? Après combien de frappes, les points gagnants surviennent-ils ?
	Zones visées	Quelles sont les zones visées principalement par le joueur ?
<b>Aspects tactiques - Prises de décisions tactiques</b>		

---

## Structurer une argumentation à l'écrit ou à l'oral

---

Le passage à l'écrit ou à l'oral met à l'épreuve une partie des élèves. Cette mise en activité leur pose des difficultés. En effet, les obstacles sont nombreux à la rédaction et donc au raisonnement : problème de graphie, de conjugaison, d'orthographe, de règles de syntaxe, de maîtrise du vocabulaire, etc. Toutefois, le commentaire sportif ou le compte rendu journalistique sont des pratiques sociales qui peuvent être connues des élèves. Certains en connaissent les codes langagiers. De plus, les lycéens ont pour une partie un temps de pratique plus conséquent et régulier de l'écrit.

Les habiletés à maîtriser restent pourtant considérables. Il convient alors d'apporter un étayage suivant le niveau des élèves. Une différenciation peut être proposée sur le niveau d'écriture attendu : l'usage d'un cadre d'expression schématique, mots clés ou encore tiret, l'usage de phrases simples avec quelques algorithmes et inférences, et la rédaction d'un texte plus étayé et consistant, par exemple.

La structure de l'expression détermine la pensée. Autrement dit, l'amélioration de l'expression accroît l'esprit critique. Il faut considérer l'activité d'expression comme fortement corrélée à l'activité mentale de raisonnement. A rebours de Socrate qui distingue l'art de parler de l'art de penser et à l'instar de travaux en didactique des lettres, la forme de l'expression détermine la pensée de telle sorte que « ce n'est pas l'activité mentale qui organise l'expression, mais l'expression qui organise l'activité mentale et détermine son orientation »<sup>8</sup>.

---

## Donner à lire ou à entendre ses analyses

---

Lors de cette ultime phase, il est nécessaire de proposer des temps de lecture croisée. Les retours s'appuient sur des étapes de progrès, construites avec les élèves ou proposées par l'enseignant (cf. tableaux 2 et 3). Un échange sur la consistance et sur la précision des idées s'engage alors. L'auteur est alors dans l'obligation de reformuler certaines de ses affirmations. In fine, ce sont des régulations, des conseils et des suggestions sur l'activité motrice des protagonistes de la vidéo qui émergent.

---

<sup>8</sup> CAILLIER (J) in GAUSSEL (M), « Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen » – *Dossier de veille de l'IFE* n°108, 2016

Tab 2 – Etapes de progrès du compte-rendu écrit de match

Le compte-rendu écrit de match					
Éléments à apprécier	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	
Proposer une méthode d'observation	<p><b>Recueil anarchique de données qualitatives</b></p> <p>Listing de notions très générales</p>	<p><b>Trop d'axes d'observation</b></p> <p>Repère des éléments épars et parfois anecdotiques</p> <p>Des critères sont imprécis, la grille est difficilement utilisable par autrui, l'observation n'est pas faisable par autrui</p>	<p><b>Un choix affirmé d'axes d'observation</b></p> <p>La méthode se centre seulement sur une partie du jeu</p> <p>La méthode d'observation est applicable par une autre personne</p>	<p><b>Des éléments qualitatifs et quantitatifs sont recueillis</b></p> <p>Propose des indicateurs concrets sur le jeu à la fois quantitatifs (chiffres) et qualitatifs (faits et ressenti)</p> <p>Propose des indicateurs variés (éléments techniques, tactiques, psychologiques...)</p>	
		<p><b>Simple description</b></p> <p>Trop d'éléments anecdotiques</p> <p>Donne directement les faits sans poser une idée maîtresse</p>	<p><b>Description de façon chronologique</b></p> <p>Début de mises en lien avec la grille d'observation</p> <p>Des interprétations sont tentées sur les éléments les plus caractéristiques</p> <p>Listing d'idées qui ne s'appuient pas sur des faits précis</p> <p>Formulations et registre de langue ne sont pas toujours du registre de langue écrite</p>	<p><b>Argumentation autour de 2 ou 3 axes d'analyse</b></p> <p>2 ou 3 idées maîtresses sont mises en avant</p> <p>Ces idées sont développées et argumentées par des statistiques ou des faits de jeu issus de la grille d'observation</p>	<p><b>Argumentation structurée et nuancée</b></p> <p>Un plan est proposé en amont pour structurer le texte</p> <p>Les idées maîtresses sont nuancées</p>
		<p>Formulations sur un registre de langue oral</p> <p>Beaucoup d'erreurs dans les termes de vocabulaire et dans la syntaxe</p>	<p>Quelques erreurs dans le vocabulaire employé</p>	<p>N'utilise que des formulations écrites</p> <p>Utilise toujours le vocabulaire spécifique au volley-ball</p>	<p>Une syntaxe d'argumentation en langage écrit soutenu.</p> <p>Apporte de nouveaux termes de vocabulaire</p>

Tab 3 – Etapes de progrès du commentaire sportif

Le commentaire sportif oral par deux				
Éléments à apprécier	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
<b>Proposer une méthode d'observation</b>	<p><b>Recueil anarchique de données qualitatives</b></p> <p>Listing de notions très générales</p>	<p><b>Trop d'axes d'observation</b></p> <p>Repère des éléments épars et parfois anecdotiques</p> <p>Des critères sont imprécis, la grille est difficilement utilisable par autrui, l'observation n'est pas faisable par autrui</p>	<p><b>Un choix affirmé d'axes d'observation</b></p> <p>La méthode d'observation se centre seulement sur une partie du jeu</p> <p>La grille d'observation est concrète et applicable par une autre personne</p>	<p><b>Des éléments qualitatifs et quantitatifs sont recueillis</b></p> <p>Propose des indicateurs concrets sur le jeu à la fois quantitatifs (chiffres) et qualitatifs (faits et ressenti)</p> <p>La grille se centre sur des indicateurs variés (éléments techniques, tactiques, psychologiques...)</p>
<b>Analyser et argumenter</b>	<p><b>Simple description des faits du match</b></p> <p>Trop d'éléments anecdotiques</p>	<p><b>Début d'interprétation</b></p> <p>Début de mises en lien de plusieurs faits grâce à la grille d'observation</p> <p>Quelques interprétations sont tentées sur les éléments les plus caractéristiques</p> <p>Listing d'idées qui ne s'appuient pas sur des faits précis</p>	<p><b>Argumentation autour d'axe d'analyse</b></p> <p>Structure en plusieurs idées maîtresses sont mises en avant</p> <p>Ces idées sont développées et argumentées par des statistiques ou des faits de jeu issus de la grille d'observation</p> <p>Des profils tactiques, des stratégies de jeu, des points forts sont identifiés</p>	<p><b>Argumentation structurée et nuancée</b></p> <p>Effectuer une synthèse du match avec un plan proposé</p> <p>Apporter des conseils aux joueurs</p>
<b>Communiquer avec fluidité à l'oral</b>	<p>Formulations sur un registre de langue trop familier</p> <p>Monopolisation du micro</p> <p>Beaucoup d'erreurs dans les termes de vocabulaire</p>	<p>Formulations répétitives</p> <p>Quelques erreurs dans le vocabulaire employé</p> <p>Rappels réguliers du score</p>	<p>Equilibre des temps de parole</p> <p>Utilise toujours le vocabulaire précis et spécifique à l'APSA</p> <p>Situe régulièrement l'état du rapport de force</p>	<p>Diction détendue avec des changements d'intonation</p> <p>Apporte de nouveaux termes de vocabulaire</p>



## Conclusion

La pratique motrice et l'engagement énergétique restent premiers pour l'EPS au lycée. Toutefois, des activités d'écriture et de prise de parole plus approfondies peuvent être menées pour affiner l'esprit critique et bonifier les apprentissages moteurs. Les caractéristiques physiologiques des lycéens sont plus favorables pour ce type d'activités : les temps de récupération se doivent d'être un peu plus longs, les capacités d'abstraction sont plus importantes pour aborder certains modèles conceptuels, la maturité physiologique du cerveau permet une mise à distance plus facile des émotions. De surcroît, les projets d'orientation des élèves en vue de Parcoursup imposent la construction d'une rigueur d'expression et d'analyse.

Ces deux activités de compte-rendu journalistique et de commentaire sportif en direct favorisent l'accroissement des capacités de raisonnement. Elles permettent des temps de pratique du langage institutionnalisés suffisamment longs. Elles obligent le lycéen à remobiliser des compétences travaillées dans d'autres contextes : sur le terrain en EPS (capacités d'observation) et dans d'autres disciplines (capacités d'argumentation et de communication). L'intérêt est double : instiller des ponts et des rapprochements avec les collègues des autres disciplines mais aussi centrer les élèves toujours davantage sur les exigences de transformations motrices de l'EPS.

Nul doute que c'est à partir de ce type de figures scolaires imposées qu'une société à travers sa jeunesse peut faire émerger d'autres figures ou formats d'expressions plus originales attestant de sa vitalité citoyenne et critique.



---

## *Pour une EPS ambitieuse aux lycées*

---

# *Osons le processus de création artistique*

Céline ALLAIN

Professeure Agrégée d'EPS, NANTES, (44)

*Les nouveaux programmes des lycées, de l'enseignement commun de l'Education Physique et Sportive (EPS), indiquent qu'« Au cours de l'année de seconde, compte tenu de la diversité des parcours de formation au collège et de l'hétérogénéité des publics scolaires, les élèves doivent être engagés dans un processus de création artistique »<sup>1</sup>. Cette expérience créatrice et esthétique, initiée dès le cycle 1, poursuivie au collège, devient un impératif au lycée.*

*L'article souhaite accompagner les enseignants vers la compréhension et l'appropriation de ce processus de création artistique comme modalité originale et inclusive, porteuse de plus-values dans la formation d'une citoyenne et d'un citoyen éveillés. Il s'appuie sur des articles, des travaux issus de différents sites internet et d'expériences de terrain, dans l'idée d'inviter les enseignants à développer la créativité des lycéens.*

---

<sup>1</sup> Programmes d'Education Physique et Sportive du lycée général et technologique, Bulletin officiel n°1 du 22 janvier 2019 – Arrêté du 17-01- 2019



## Les contours de la démarche

Entrer et faire entrer les élèves dans le processus de création artistique, c'est vivre, pour l'enseignant et pour les élèves, une expérience collective, originale, sensible et poétique. Elle demande de se faire confiance, de partir de ses goûts, de ses envies et de sa propre sensibilité : d'être à l'écoute<sup>2</sup>. Ici, se jouent, pour les deux parties : enseignant et élèves, deux sentiments étroitement imbriqués : le désir d'extimité et celui d'intimité, dont le corps est le médium<sup>3</sup>. Le processus demande à s'engager dans le domaine de l'art pour placer l'élève dans une activité d'invention<sup>4</sup>, qui se construit par étapes.

Le champ d'apprentissage 3 « réaliser une prestation corporelle destinée à être vue et appréciée » répond de façon entière et spécifique à cette exigence d'investir le processus de création artistique. « Dans ce champ d'apprentissage, l'élève « s'exprime » corporellement devant un public ou un jury. Deux modes de pratiques sont distingués : l'un à partir de réalisations corporelles expressives conduisant à une chorégraphie ; l'autre, à partir de formes corporelles codifiées conduisant à un enchaînement ou une composition »<sup>5</sup>. En d'autres termes, les Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA), telles que l'acroport ou la gymnastique, ont une visée acrobatique où la création cherche à être performante et maîtrisée, tandis que pour les danses ou les arts du cirque, la visée est artistique : la création cherche à (é)mouvoir le spectateur<sup>6</sup>. Ces dernières ont une dimension artistique intrinsèque. Ici, la production de formes corporelles associées à la notion de mouvement non codifié, et inhabituelles laisse des possibilités individuelles, adaptées à chacun, en cela, elles sont inclusives. De plus, elles ont pour intérêt de créer des effets pour communiquer du sens et des émotions chez le spectateur. Les transformations attendues sont liées à la capacité à explorer des amplitudes, ouvertures, des équilibres inhabituels et celle de développer sa créativité pour impacter le spectateur. Elles s'articulent autour de la tension expression – impression.

Les activités de création artistique engagent, donc, l'élève à un changement dans son rapport au corps qui vient transgresser en quelque sorte, les normes de l'attitude scolaire d'immobilité et de transparence. Un abandon de soi est possible pour devenir quelqu'un d'autre, un artiste ! Elles encouragent à conserver un regard sensible sur le monde, un regard d'enfant ouvert et curieux. Ce filtre de lecture produit des idées et des réalisations originales porteuses d'effets lors du montage et du partage.

<sup>2</sup> ALLAIN (C.), « Le muscle social », *e-novEPS* n°16, janvier 2019

<sup>3</sup> TISSERON (S.), « Intimité été extimité », *Communication*, n°88, 2011

<sup>4</sup> ALLAIN (C.), « Former un élève stratège », *e-novEPS* n°12, janvier 2017

<sup>5</sup> Programmes d'Education Physique et Sportive du lycée général et technologique, Bulletin officiel n°1 du 22 janvier 2019 – Arrêté du 17-01- 2019

<sup>6</sup> Travaux du groupe académique CP3 de Créteil 2013-2014



## Les phases du processus de création artistique

Le processus de création recouvre à la fois des modes de pensées et d'actions différents, aussi bien pour les élèves que l'enseignant. Ce système amène l'élève à structurer sa pensée de façon décalée et en lien avec une intention pour construire, en somme, une démarche réflexive l'amenant à s'engager au niveau moteur et affectif, comme acteur au sein d'un collectif, celui de la classe. Par son caractère artistique, en EPS, il induit à ce qu'il débouche sur une production finale, une réalisation concrète, une « œuvre » dans laquelle le corps est le support.

Le processus de création artistique place l'élève au centre de la démarche, permet la mise en jeu de réponses spontanées, personnelles, inhabituelles qui seront ensuite enrichies et stylisées en fonction de l'intention de départ. Dans une première partie, il sollicite la pensée divergente, puis, dans une seconde partie, la pensée convergente. Il amène les élèves à occuper plusieurs rôles complémentaires, danseur, chorégraphe, observateur/spectateur, au service d'une intention en vue d'une performance, la production finale.

Le processus de création artistique est composé de plusieurs phases non chronologiques : le passage de l'une à l'autre n'est pas systématique. Vécu au cours de la séquence, le processus de création se vit également à l'intérieur de chaque leçon. Les phases sont présentées ici à la fois sur le versant de l'activité de l'enseignant et sur celui de l'activité de l'élève. Si au départ l'enseignant les structure, ils'agit à terme que les élèves les utilisent de façon autonome.

---

### Phase 1 : solliciter la mise en mouvement

---

Lors de cette première étape, l'enseignant invite les élèves à entrer dans le processus par un guidage. Après avoir posé les paramètres et les objectifs de la séquence, il s'appuie sur des inducteurs, sources d'inspiration, qui ont pour fonction de solliciter l'imaginaire des élèves, de les mettre en mouvement intellectuel et moteur, en portant une attention à eux-mêmes de façon décalée, de relier leur corps réel avec leurs corps imaginaires.

L'axe choisi par l'enseignant peut être d'origine très différente, pour enclencher la démarche, en fonction de ses propres envies, de son univers sensible. Le point de départ : un objet, une musique, un texte, une sculpture, une peinture, une histoire, un film, une photo, une rencontre, un fait historique ou d'actualité, ... engage l'élève, les élèves dans leurs représentations, dans leur propre présence à eux-mêmes. En effet, « nous ne voyons pas le monde tel qu'il est mais tel que nous sommes »<sup>7</sup>. L'inducteur est utilisé pour permettre la stimulation de la créativité de l'élève et l'émergence de réponses corporelles. L'enseignant met en place un cadre qui permet aux

---

<sup>7</sup> NIN (A.), cité par DUGAIN (M.), Transparence, Éditions Gallimard, 2019

élèves de se placer en ouverture pour se mettre en présence de l'orientation choisie, leur permettre de laisser germer les premières idées, mentales et/ou corporelles.

Ici, les élèves sont dans une phase d'impulsion-starter pour créer dans l'instant. Certains cherchent dans leur tête ou sur un papier, d'autres passent à l'action de façon immédiate. Chacun a sa modalité pour enclencher l'action, propre à cette première phase. L'implication active est fondatrice de l'individualité de l'élève. Le corps est le lieu d'expériences, de communications, de réceptions et de transformations.

---

## Phase 2 : explorer les possibles

---

Ce temps demande, à l'élève, une attitude d'ouverture, de chercheur afin de proposer plusieurs réponses possibles aux contraintes posées par l'enseignant. Pour favoriser cette phase d'exploration large et étendue, l'enseignant utilise des inducteurs différents, des consignes à contraintes fortes, ou bien des outils tels que le brainstorming ou les cartes mentales. Ils permettent d'étendre leurs idées, de les « mettre à plat pour les étirer ». Ici, l'enseignant vise à ce que ces dernières prennent de l'ampleur. Il cherche à renforcer l'ouverture des possibles et vise un enrichissement. Par recherches, découvertes, expérimentations, essais-erreurs, tâtonnements, l'élève fait jaillir ses idées et expérimente. Cette phase de foisonnement et de fouillis est source de créativité où tout est possible. L'élève ose, construit des solutions motrices variées et originales qui sont ses propres réponses. Le quantitatif est tout autant recherché. Les élèves cherchent seuls et/ou à plusieurs, ils symbolisent pour danser. Dans les échanges, ils osent proposer et faire, confrontent leurs réponses, s'enrichissent, discutent. Pour permettre cette expression corporelle élargie, seul ou à plusieurs, un climat de sécurité affective est posé.

---

## Phase 3 : composer

---

A cette étape, les élèves sont amenés à faire des choix, à sélectionner, trier parmi toutes les créations imaginées, inventés précédemment. Ils précisent leurs organisations motrices et sociales, à partir des composantes du mouvement (espace, temps, énergie, relations entre danseurs) et les procédés de composition chorégraphiques<sup>8</sup> (répétition, transposition accumulation... Ils transforment et ne retiennent que celles qui leur paraissent pertinentes et le plus en adéquation avec le projet de départ. Ils symbolisent pour communiquer. L'enseignant apporte les moyens d'utiliser les composantes et les procédés de compositions variés, à partir d'une sélection au service du projet de séquence. Les élèves affinent au fur et à mesure de l'avancée de leur projet à partir d'outils de contrôle et d'évaluation sur le degré de pertinence de leurs propositions au regard de l'intention initialement posée. Ils élaborent des prototypes de réponses au projet initialement posé. D'ailleurs, ce projet chorégraphique est composé de plusieurs moments dont certains peuvent rester en incubation avant leur traitement, pour ensuite y être traités. Les élèves associent, combinent, synthétisent des éléments de ce projet pour lui donner au fur et à mesure une cohérence d'ensemble, avec un début, des phases et une fin identifiée. Ici, le pôle qualitatif se révèle par la stylisation du mouvement. A l'image d'un

---

<sup>8</sup> PEREZ (T.) et THOMAS (A.), Danse en milieu scolaire, CRPD Pays de la Loire, 1994

écrivain, ils introduisent, proposent différents paragraphes argumentaires qui soutiennent un propos - leur projet d'expression - et ils le concluent.

---

#### Phase 4 : scénariser

---

Cette phase est la finalisation du projet chorégraphique. Celle-ci est liée aux conditions posées par l'enseignant : nombre de danseurs, durée, dimensions de l'espace scénique, emplacement/circulation des spectateurs, décor, costumes possibles, musique... Ces éléments caractéristiques sont pris en compte par les élèves au fur et à mesure de la conception et de la mise en œuvre de leur projet artistique. Ils utilisent ces indications pour qu'elles soient au service de leur création finale. Ici, ils agencent leur apparence corporelle, comme mise en scène d'eux-mêmes à destination des autres. Ils peaufinent, répètent, ajustent dans les moindres détails, de façon autorégulée ou en co-observation. Ces aspects orientent leur communication finale. Les élèves dansent pour communiquer en recherchant une lisibilité plus fine de leurs actions, comme l'élimination d'éléments parasites (gestes, bruits, tics, rires...), la précision des regards, des mouvements, la clarté des actions entre eux...

---

#### Phase 5 : partager, accueillir

---

Le lancement est ce moment symbolique du champ d'apprentissage 3 : le passage devant un public. Il est un moment fort et authentique où l'image du corps joue un rôle important, dans la construction de soi et de l'estime de soi. Ce moment unique est marquant pour l'élève dans son parcours de formation. Sa forme peut être différente<sup>9</sup> selon le degré de confort que cette situation engendre. Cependant, cette rencontre entre danseurs et spectateurs est essentielle pour estimer le degré d'impact de la proposition, la qualité de l'interprétation, pour réguler son projet a posteriori si nécessaire, pour progresser<sup>10</sup>. Ce moment de partage est un véritable temps de communication, un temps d'éducation au respect du travail fourni, d'éducation à la perception et à la justesse de ses ressentis émotionnels. Cette rencontre momentanée de deux contextes sociaux devient un temps de co-construction de la communication corporelle esthétique proposée. Ici, l'élève « n'est plus seulement responsable de ses pulsions qui émergent et qu'il doit maîtriser, il est aussi responsable de sa performance »<sup>11</sup>.

Ces phases se vivent à l'échelle de la séquence mais aussi de la leçon. Aller jusqu'à cette étape de présentation de la production finale, de « l'œuvre » est importante, dans la rénovation du lycée. Elle participe à se montrer, à se donner à voir publiquement, par le corps, en vue des capacités à développer pour un grand oral. C'est être pleinement responsable de sa proposition artistique. Elle est publique, voire numérique pour être revue, retransmise par vidéo. Montrer, se montrer en dehors de l'espace classe, dépasser ce cadre est au lycée rénové, quelque chose à penser, pour développer une « culture commune » porteuse d'apprentissages.

---

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> DELAPORTE (B.), « S'observer : interagir pour être acteur », *e-novEPS* n°16, janvier 2019

<sup>11</sup> GARCIA (C.), Cet « autre » inaccessible, *Corps et culture* n°5, 2000



## Conclusion

Doter le lycéen d'une autonomie dans le processus de création artistique, c'est lui permettre de développer ses capacités d'ouverture à lui-même, tant physiques, qu'intellectuelles ou sociales. Cette transformation de son rapport au corps, au sien, à celui des autres, et au monde est une démarche de construction de son identité corporée. En chercheur éveillé, où le corps est au centre des expérimentations, le lycéen vit pleinement ses sens, occupe l'instant présent, s'ouvre à ce qui se vit en lui et en-dehors de lui, loin d'une conformité et d'une standardisation anesthésiantes : « une pensée en mouvement pour un mouvement de pensée »<sup>12</sup>. Par ces expériences créatrices et esthétiques, « le corps est un médium pour les conditions d'expression de la réussite scolaire : comme dépositaire d'un savoir-faire (en soi), comme engagement de soi (pour soi), comme ciment social (pour et avec les autres) »<sup>13</sup>.

Cette compétence communicationnelle développée ici, par l'accès au processus de création jusqu'à la prestation finale de l'« œuvre » se décline en plusieurs points : d'abord, la gestion de ses émotions par l'adoption d'une posture d'ouverture, puis, la hiérarchisation d'informations, la structuration des idées et le déroulement d'un raisonnement logique et enfin, l'écoute et le respect de la parole de l'autre. Ces aspects permettent à l'élève d'être acteur et auteur de son devenir. Ils sont transférables à une prise de parole à l'oral, autre nouveauté de la réforme du lycée<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> BEAUQUEL (J.), *Danser, une philosophie*, Edition Carnets Nord, 2018

<sup>13</sup> CANVEL (A.) extrait Dossier de veille de l'IFE n°126, « Que fait le corps à l'école ? », novembre 2018

<sup>14</sup> Ibid



---

## *Pour une EPS ambitieuse aux lycées*

---

# *L'autonomisation, une ambition pour le lycée*

**Fabien Gracia**

Professeur agrégé d'EPS, Nantes, 44

*Avec le lycée s'achève un parcours de formation de quinze ans d'EPS. Une fois quitté le lycée, très peu d'élèves profitent d'une éducation physique et sportive encadrée par un professeur. D'où la nécessité de former un lycéen autonome capable de gérer sa vie physique.*

*Le savoir s'entraîner est un élément de cette autonomie, d'une capacité à avoir un regard critique sur sa vie physique future, sur ses expériences motrices à venir. Le développement de l'autonomie est illustré dans cet article à travers deux démarches.*

*La première pose les attentes d'un savoir s'entraîner en terminale, ici dans l'activité natation, et la manière de construire ce savoir tout en mettant en exergue une difficulté professionnelle: le dilemme, pour les élèves comme pour l'enseignant, entre une réussite à court terme à l'épreuve certificative et la formation à long terme d'un élève autonome.*

*La deuxième démarche présente quelques éléments d'un dispositif destiné au développement de l'autonomisation des élèves à travers l'acquisition/expérimentation du savoir s'entraîner. Les situations présentées sous forme de problème visent à rendre les élèves acteurs pour qu'ils viennent chercher dans les situations, dans les cours, les éléments (expériences, connaissances, capacités) dont ils ont besoin pour résoudre le problème posé lors de la séquence: mobiliser les savoirs pour construire son propre entraînement.*

Fabien GRACIA, L'autonomie, une ambition pour le lycée

Juin 2019 – Partie 2 – Article 4 - page 54





## Savoir s'entraîner en terminal... un sentiment d'inachevé

Une forme de l'autonomie s'incarne dans le savoir s'entraîner et notamment dans le « s' » qui suppose une connaissance de soi et une volonté d'agir sur soi en maîtrisant les paramètres de cette action. Pour construire le savoir s'entraîner, la démarche didactique exposée ici s'appuie sur une dévolution progressive aux élèves d'une partie du cours, temps durant lequel les élèves font l'expérience du savoir s'entraîner en s'appuyant sur une méthodologie de l'entraînement issue de la démarche de projet (Tab 1 : savoir s'entraîner, repères pour l'élève, illustration en natation). Celle-ci s'articule autour de trois logiques : une logique de projet proprement dite, une logique temporelle et une logique argumentative.

*Tab 1 : savoir s'entraîner, repères pour l'élève, illustration en natation*

Repères : savoir s'entraîner Précision du vocabulaire : « appui, glisse, basculement tête... » Justification : « pour », « car » « ► » Continuité d'un cours à l'autre : « pour la prochaine fois »		Illustrations issues des carnets d'entraînement d'élèves
1 Etape du constat	Je sais décrire ma propre activité : constat. Je suis attentif à ma propre activité.	« Pour les sprints, je pars trop vite et je suis vite essoufflée ► réguler ma vitesse ». « Pap : pas assez de force pour sortir les bras ». « Brasse : impression de lenteur ».
2 Etape de l'objectif	Je sais vers quoi tendre par rapport au constat effectué : savoir visé.	« Papillon : travail sur le fait de rentrer la tête avant le retour des bras ». « Tête plus rentrée sur le plongeon ».
3 Etape du choix de l'exercice	Pour travailler le savoir visé, je trouve un ou plusieurs exercices soit parmi ceux proposés par le professeur, soit conseillé par un camarade, soit construit personnellement.	« J'ai utilisé un pull-buoy pour m'exercer les bras ». « 200 m crawl tranquille avec la tête rentrée et le corps allongé ».
4 Etape du bilan	Je fais le bilan après l'exercice. Mes sensations ont-elles évolué (glisse, puissance, amplitude, étirement...) ? Mes performances se sont-elles améliorées (temps, nombre de coups de bras, d'inspiration...) ? Je suis passé de ... (cf. bilan initial) à ...	« Papillon : sensation de glisse, de geste naturel ».
5 Etape de la cohérence	Je suis cohérent du constat jusqu'au bilan. Le savoir visé est-il adapté au constat ? L'exercice choisi permet-il de travailler le savoir ? Est-il adapté à mon état de forme ? A mon niveau ? Le bilan porte-t-il sur le savoir visé ? Je suis capable d'analyser les incohérences.	« Besoin : aller plus vite en brasse. Exercice : augmenter la fréquence des bras, travail sur le fait de ne pas lever la tête en brasse pour inspirer (angle 45°). Sensation de glisse meilleure ».

### Une logique de projet : « constat », « objectif », « exercice », « bilan »

Le guidage des élèves dans l'appropriation d'une logique d'entraînement se fonde sur une procédure en 4 étapes :

- 1- constat. L'élève pose un constat sur sa propre pratique. Pour cela, il s'appuie d'une part sur ses connaissances, qu'elles soient objectives (temps, amplitude, connaissances des principes d'efficacité...) ou qu'elles relèvent de ressentis (glisse, épuisement...), et d'autre part, sur les retours d'informations donnés par des pairs et/ou par le professeur, sous formes verbales, écrites, vidéos. Les premiers cours de la séquence permettent d'aider les élèves à faire leur bilan personnel.
- 2- objectif. La qualité du constat facilite la détermination de l'objectif. Toutefois, des erreurs d'interprétation du constat peuvent conduire à un objectif erroné. Par exemple, le constat « je n'arrive pas à respirer à la fin de la course » devient pour l'élève « je dois travailler ma respiration » alors que, peut-être, le constat renvoie à une question de gestion de l'effort voire à une forme de normalité compte tenu de la nature « lactique » de l'épreuve de natation de vitesse.
- 3- choix des exercices. Pour travailler l'objectif, les élèves choisissent et réalisent des exercices. Dans un premier temps, les élèves sont orientés vers les situations déjà réalisées lors des cours précédents et affichées sur le bord du bassin, puis ils peuvent proposer leurs propres exercices notamment pour répondre à des besoins identifiés non abordés dans les propositions professorales. La création d'exercices relève d'une démarche où l'élève doit jouer sur les paramètres de la tâche<sup>1</sup> pour qu'in fine, l'exercice cible bien le problème identifié par l'élève.
- 4- bilan. Les élèves font le bilan des exercices réalisés, de leur entraînement. Cette étape nécessite d'enseigner aux élèves les repères à même de fonder leur bilan. Repères objectifs tels que des temps, des nombres de coups de bras... Repères sensoriels tels que la glisse, la fatigue musculaire... Ce travail de bilan peut s'enrichir de repères fournis par un partenaire observateur. Néanmoins, les repères ne suffisent pas à faire bilan. Ils nécessitent une interprétation d'autant plus délicate que l'activité de l'élève met en jeu de nombreux facteurs. Comment interpréter un temps en-deçà ou au-dessus de ce qui était prévu ? Etat de forme ponctuel ? Amélioration technique réelle ? Cette complexité dans l'interprétation fait partie de la construction d'un savoir s'entraîner traversé par la logique expérimentale. L'enjeu pour l'élève est d'intégrer qu'en matière d'entraînement la multiplicité des paramètres impactant la performance ne permet pas d'affirmer le fondateur « toute chose étant égale par ailleurs » de la démarche expérimentale sans pour autant tomber dans un fatalisme qui donne à penser que cela ne

---

<sup>1</sup> GUILON (S.), DURET (S.), « Être auteur de ses situations pour devenir acteur de ses apprentissages », *e-novEPS* n°16, janvier 2019

sert à rien de s'entraîner le plus rationnellement possible. Pour éviter ce piège du fatalisme et donner de la consistance à l'efficacité d'une démarche rationnelle, il est nécessaire de prendre en compte de la temporalité de l'entraînement, de l'apprentissage.

### Une logique temporelle : « continuité »

L'élève construit son entraînement, son analyse en s'appuyant sur les constats et bilans des cours précédents, sur les remarques portées par l'enseignant sur le carnet d'entraînement.

Dans un premier temps, le bilan des élèves souffre, à juste titre, d'un manque de recul. En effet, hormis quelques cas spécifiques de transformations techniques radicales et rapides, un ou deux exercices réalisés pendant une quinzaine de minutes laissées aux élèves pour s'entraîner ne suffisent pas à provoquer les transformations et à construire les repères à même de constituer un bilan consistant, interprétable. Intégrer des repères, apprécier des progrès nécessite de la répétition, du re-travail, un temps long.

Pour faire entrer les élèves dans cette temporalité longue qu'est celle de l'entraînement, de l'apprentissage et de la transformation motrice, dès le premier cours, voire si possible lors du cours précédent la séquence natation, un bilan personnel est demandé aux élèves (Tab 2 : bilan personnel de l'élève, extrait du carnet d'entraînement). Ensuite, l'enseignant régule les synthèses effectuées par les élèves sur leur carnet d'entraînement, en mettant la focale, surtout dans les premiers temps de la démarche, sur la prise en compte de la continuité temporelle de l'entraînement. Cela prend la forme de questionnements : « Vas-tu poursuivre sur le même travail aujourd'hui ? », « Où en es-tu par rapport à... que tu as travaillé la semaine passée ? »...

Cette prise en compte par l'élève de la logique de continuité de l'entraînement sur plusieurs cours se traduit par des formulations comme : « A nouveau même entraînement sur la brasse avec plus de poussée... », « Il faudra que je travaille mes battements de jambes lors du prochain cours (pieds qui partent sur les côtés) », « J'ai travaillé les ondulations mais il me reste à bien aligner le corps (pieds en pointe, menton collé à la poitrine) », « Continuer le travail de la séance précédente sur la brasse et les freins », « J'ai réduit le temps de respiration de la brasse par rapport au dernier cours ». Pour l'enseignant, le champ lexical de la temporalité est un indicateur de la construction par les élèves de la continuité de la démarche d'entraînement.

*Tab 2 : bilan personnel de l'élève, extrait du carnet d'entraînement*

Le point de départ : Bilan personnel : où j'en suis en natation ?			
<b>Posture de référence</b>	Je suis allongé mais l'étirement maximum est à atteindre	Je suis étiré mais ma tête reste relevée, je regarde devant	J'associe gainage, étirement et profilage
<b>Plongeon</b>	Je plonge directement vers le fond	Je m'envole pour entrer loin dans l'eau et acquérir de la vitesse	Je m'envole pour acquérir de la vitesse et j'exploite ma vitesse dans la reprise de nage
<b>Ondulation et papillon</b>	J'ondule	Je nage le papillon en force	Je nage le papillon avec amplitude et souplesse
<b>Crawl de sprint</b>	Je crawl mais je me bagarre avec l'eau, je n'avance pas	Je glisse bien mais je n'arrive pas à être puissant avec les bras	J'associe glisse et puissance des appuis des bras
<b>Crawl de récupération</b>	Je crawl mais je m'essouffle vite, je suis obligé de m'arrêter	Je crawl sans m'arrêter mais je ne récupère pas	Je crawl longtemps sans m'essouffler, je récupère, je suis moins fatigué à la fin qu'au début

Une logique argumentative : « cohérence », « précision », « justification »

La logique d'ensemble de l'entraînement gagne en pertinence avec le niveau d'argumentation mobilisé par l'élève. Celui-ci révèle la rationalité de sa démarche. Dans le cadre développé ici, trois principes participent de la qualité de l'argumentation.

Le premier est celui de la cohérence de la logique de projet. Le bilan est-il en rapport avec l'objectif fixé ? Les exercices permettent-ils de travailler ce qui est visé ? L'objectif correspond-il au constat initial formulé ? L'évidence des questions n'est pas forcément celle des propositions des élèves : tel élève pose le constat d'un départ trop rapide et se fixe comme objectif, a priori illogique, de travailler les ondulations de papillon. Au questionnement sur ces décalages, les élèves apportent des réponses logiques qui ne relèvent pas de la rationalité de la démarche d'entraînement qui leur est proposée. Un élève va justifier le décalage à travers une explication affective, « je préfère travailler... », un autre, en témoignant de son ignorance, « je ne sais pas comment travailler... ». A la cohérence (enseignante) de la démarche de projet s'oppose parfois la cohérence du système de ressources de l'élève.

Le second principe argumentatif est celui de la précision, des termes, des constats, des objectifs... dont le gain en qualité peut se traduire par le passage de formulations vagues, générales, « entraînement papillon », « amélioration de la brasse », à des formulations qui intègrent du vocabulaire et des connaissances techniques, « entraînement papillon : mouvements de bras lorsque l'ondulation est ascendante ».

Le troisième principe est celui de la justification. Il est identifiable dans les carnets d'entraînement des élèves à travers l'utilisation de connecteurs logiques « parce », « pour »,

« c'est-à-dire », « car », « : » ou de flèches qui symbolisent les liens : « Utilisation du pull-buoy pour pouvoir se concentrer sur l'appui avec les mains et aussi avec les avant-bras ».

---

## ... un sentiment d'inachevé

---

Cette démarche didactique visant la construction du savoir s'entraîner permet d'aboutir à des productions significatives d'un progrès dans la capacité de l'élève à s'entraîner. Une formulation simple comme « Tête toujours mal positionnée qui ne permet pas un bon alignement du corps » condense nombre des principes de la logique d'entraînement enseignée. Le « toujours » indique la continuité temporelle, le « qui ne permet pas » relève du registre de la justification, enfin, le « alignement du corps » témoigne d'une connaissance précise d'un principe d'efficacité en natation.

Toutefois, une attention phagocytée par l'échéance certificative conduit certains d'élèves à bachoter. Où les élèves visent le court terme à savoir la réussite au baccalauréat quand l'enseignant s'inscrit dans un projet de formation à moyen terme, la construction d'un savoir s'entraîner constitutif d'une visée à long terme, la capacité à gérer sa vie physique de manière autonome. Les élèves centrés sur la note, notamment ceux qui sentent que leur performance ne leur assure pas la note espérée, attendent du professeur des réponses, et plus globalement un enseignement, centré sur la réussite immédiate à l'épreuve certificative, peu leur importe leur autonomie. Leur attente est légitime et invite à penser la construction du savoir s'entraîner, de l'autonomie, dès la seconde.



## L'autonomie dès la seconde

Contrairement aux élèves de terminale, pour ceux de secondes, l'échéance du baccalauréat n'est qu'un vague objectif lointain. Aucun bachotage ne vient parasiter la construction de compétences destinées à être construites et mises à l'épreuve ici et maintenant pour pouvoir servir plus tard. Par ailleurs, la refondation de l'école initiée en 2013 a impulsé des changements de programmes (socle commun de connaissances, de compétences et de culture<sup>2</sup>) et de pratiques pédagogiques qui visent l'autonomisation de l'élève et sur lesquelles les professeurs de lycée peuvent s'appuyer pour pousser plus avant cet objectif.

La démarche de construction de l'autonomie est ici fondée sur le principe pédagogique énoncé par John Dewey<sup>3</sup> : « toute leçon doit être une réponse ». Pour cela, l'enseignant commence une situation, une leçon, une séquence par une question, par un problème.

---

<sup>2</sup> Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 – décret n°2015-372 du 31-3-2015

<sup>3</sup> DEWEY (J.) Démocratie et éducation, Paris, A. Colin, 1990 (1916)

---

## Poser le problème général, cours 1

---

Dans la séquence en cours en durée illustrant cette partie, le problème est présenté de la manière suivante : « Dans sept cours, vous devez être capable de réaliser un entraînement pour vous-même. Pour cela, vous allez devoir venir chercher dans chaque cours les éléments dont vous avez besoin pour réaliser cet entraînement. Ce que vous allez prendre dans chaque cours, vous allez le répertorier dans un carnet d'entraînement. Au départ, celui-ci est une page vierge, c'est à vous de le construire ». Le « vous allez devoir venir chercher dans chaque cours » traduit la volonté éducative de rendre l'élève actif, le « capable de réaliser un entraînement pour vous-même » et « la page vierge » celle de rendre l'élève acteur, c'est-à-dire capable de prendre en mains lui-même une partie de ses apprentissages, de faire des choix.

---

## Entrée dans la séquence, lever les malentendus didactiques initiaux

---

L'entrée dans la séquence (cours 1) est centrée sur les différentes formes de travail : continu, intermittent sous forme de course et de marche, intermittent sous forme d'exercices sollicitant le système cardio-respiratoire (corde à sauter et burpees) alternant avec de la marche ou de la course à allure modérée.

Le choix de proposer des formes de travail qui ne sont pas que des courses répond à la volonté de rompre avec un possible a priori des élèves, avec un possible malentendu professeur-élève. L'objectif n'est pas de faire de l'athlétisme, du demi-fond, de la course mais de proposer des formes d'exercices (dont une majorité sous forme de courses), expériences qui aident les élèves à comprendre les mécanismes de sollicitation du système cardio-respiratoire, éléments constitutifs d'un premier niveau du savoir s'entraîner... Grâce à la corde à sauter ou aux burpees, les élèves rompent avec l'idée qu'ils font du demi-fond. Par ailleurs, à travers ces différents exercices, les élèves éprouvent et apprennent différents moyens de solliciter le système cardio-respiratoire. La comparaison entre ces différentes formes de travail activant intensément le système cardio-respiratoire est provoquée par le professeur à travers un questionnement et parfois retranscrite dans les carnets d'entraînement (exemple carnet élève).

*Tab 3 : les malentendus didactiques: demi-fond ou autonomisation à travers le savoir s'entraîner*

Questionnements d'élèves et échanges significatifs du malentendu initial	
Exemple 1	Elève – « Est-ce que je peux faire de la corde à sauter comme ça ? Enseignant - Quel est l'objectif? Quand tu fais de la corde à sauter comme ça, est-ce que tu sollicites ton cardio ? »
Exemple 2	Elève – « Je ne sais pas faire de corde à sauter, est-ce que je peux faire des flexions ? Enseignant - Quel est l'objectif? Pourquoi je vous demande de faire de la corde à sauter ? »
Exemple 3	Elève – « J'ai mal aux jambes, je ne peux pas faire de corde à sauter. Enseignant - Quel exercice peux-tu faire qui te permettrait de solliciter ton cardio ? Elève - Des abdos! Enseignants - Des abdos comment ? Elève - Comme ça ! Enseignant - Essaie !... Enseignant – Alors, après tes abdos, tu t'es senti comment ? Tu étais essoufflé ? ... »

A l'issue de ce premier cours, 3 types de rapport à l'autonomie ressortent de l'analyse des carnets entraînement :

L'élève dans le malentendu scolaire, extrait d'un carnet d'entraînement du 26 mars 2019 :

- « Courir sans parler
- Faire 15 burpees
- Faire 40 cordes à sauter
- Courir de manière régulière
- Respirer régulièrement
- Ne pas s'arrêter
- Se donner à fond

Registre du faire. Les notes prises par l'élève traduisent un registre du faire comme préoccupation ainsi qu'une retranscription du « bien courir » selon cet élève : « Courir sans parler, de manière régulière, sans s'arrêter en se donnant à fond ». L'élève projette ce qu'il imagine être ce qu'il faut faire sans intégrer le problème posé, ni les éléments travaillés pendant le cours mais en important son idéal de la course d'endurance.

L'élève actif, extrait d'un carnet d'entraînement du 23 mars 2019 :

« Plutôt que de courir en continu, on peut faire des exercices comme la corde à sauter à chaque tour afin de faire monter le rythme cardiaque. On peut faire de l'intermittent (ex : 30 s de course, 30 s de marche rapide) pour garder un rythme cardiaque soutenu. »

Registre de la connaissance. L'élève vient chercher et relève dans le cours les connaissances qui lui semblent importantes. L'élève a retenu de la commande initiale qu'il fallait retenir des connaissances sans intégrer la dimension « analyse des expériences vécues ».

L'élève acteur, extrait d'un carnet d'entraînement de la séance 1 du 26 mars 2019

« Quelles connaissances dois-je acquérir pour pouvoir être capable de créer mon propre entraînement dans sept séances ? Les sauts à la corde ont vraiment stimulé mon cardio, petits sauts très rapides ou grands sauts plus lents. J'ai trouvé les « burpees » beaucoup plus fatiguants que la corde à sauter. Après les 2, c'est très dur de reprendre sa course.

Du 30-30 pendant 10 minutes pour prendre des repères. »

Registre de l'autonomie. L'élève note le problème posé et, tout en faisant état de connaissances prélevées pendant le cours, analyse ses expériences motrices.

---

## Des situations d'apprentissages pensées et présentées sous forme de problèmes, d'expérience

---

Pour permettre aux élèves de devenir acteur et de s'autonomiser, nombre de situations sont des problèmes à résoudre et à expérimenter. L'objectif est la mise en relation entre les connaissances et l'expérience motrice. Lors du quatrième cours de la séquence, un des contenus était la mise en lien entre la fréquence cardiaque et l'intensité de l'effort. Trois problèmes visaient la construction de ce lien :

- Problème 1 : « Vous avez 3 minutes pour être entre 110 et 130 pulsations par minute ». Dès cet exercice certains élèves font le lien avec les données issues des cours précédents sur la fréquence cardiaque de repos, maximale, et la relation quasi linéaire entre les deux en fonction de l'intensité de l'effort. Ces élèves partent en marchant ou en trotinant doucement et résolvent ainsi le problème.
- Problème 2 : « Le problème est le suivant : vous allez courir pendant 6 minutes à l'allure facile/effort, allure travaillée la semaine dernière et qui correspond à l'allure que vous seriez capable de tenir pendant une heure. Avant de partir vous annoncez quelle sera votre fréquence cardiaque à la fin des 6 minutes ».
- Problème 3 : « Vous gérez votre effort comme vous le souhaitez pour atteindre 200 pulsations par minute dans 3 minutes ». Remarque d'un élève : « donc on peut partir en marchant et finir en sprint ». Rebond du professeur : « J'ai dit à la fin du premier problème que la durée de 3 minutes d'effort n'était pas choisie au hasard, qu'elle correspondait au temps nécessaire à l'organisme pour s'adapter à l'effort et donc pour stabiliser la fréquence cardiaque ». L'échange témoigne de la réflexion de l'élève, de son engagement dans une démarche active d'anticipation mais est aussi l'occasion pour l'enseignant de mettre en avant une connaissance utile à la résolution du problème.

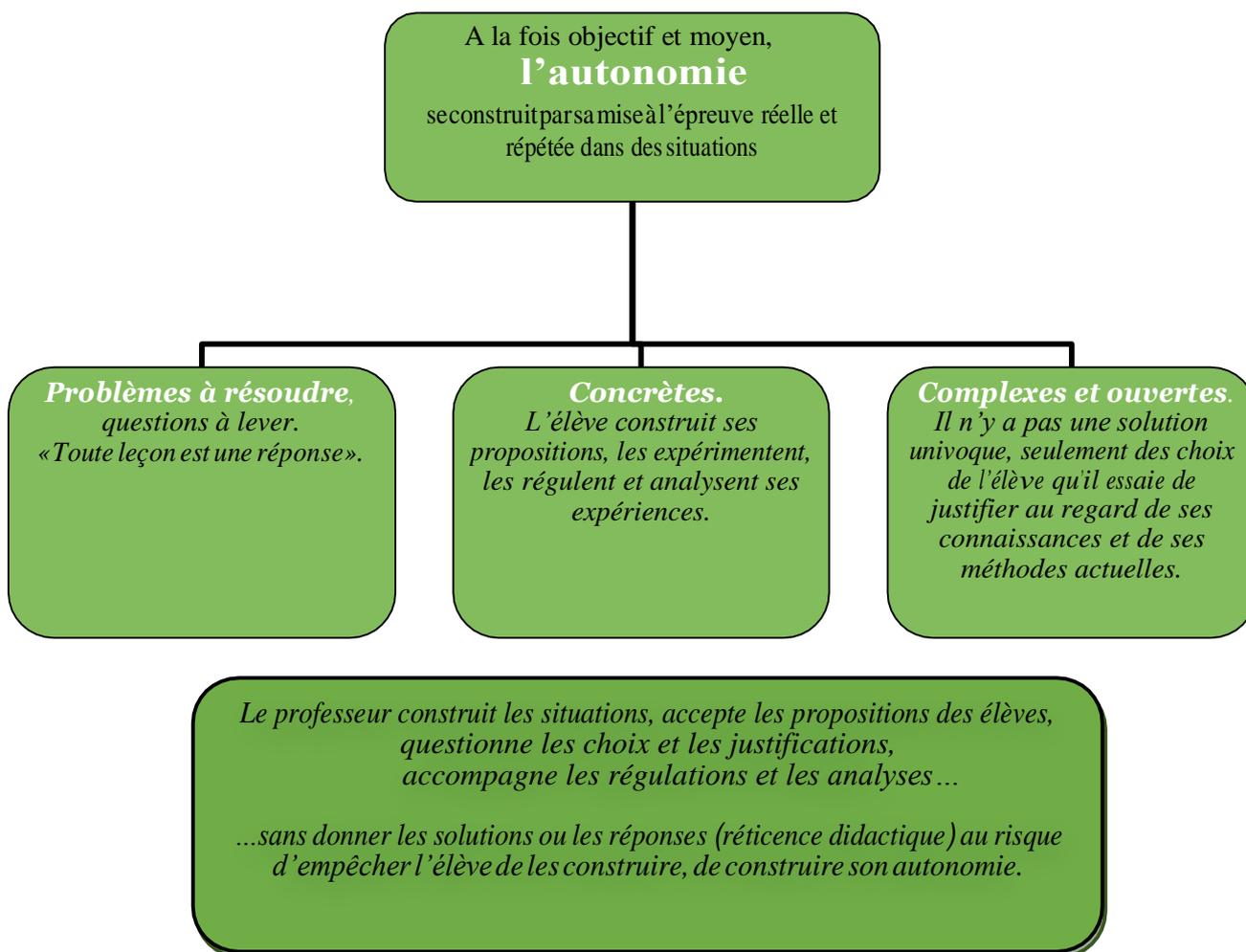
---

## Les chemins de l'autonomisation, la mise à l'épreuve lors d'expériences réelles d'autonomie

---

Dès le troisième cours, il est demandé aux élèves de se construire un entraînement de douze minutes et de le réaliser. Le parti pris est celui de la confrontation précoce des élèves à la réalité du problème posé : être capable de construire et de réaliser un entraînement pour soi-même. Ainsi, les élèves testent leurs connaissances et éprouvent leurs besoins, besoins auxquels l'enseignant tentera de répondre dans la suite de la séquence. Le parti pris est également celui de la répétition des expérimentations d'entraînement de la part des élèves. En proposant la construction d'un entraînement au troisième cours puis à chaque cours jusqu'à la fin de la séquence de sept leçons, chaque élève construit, expérimente, analyse son entraînement à de multiples reprises. Par ailleurs, il reçoit des retours personnalisés via les remarques formulées sur le carnet d'entraînement par l'enseignant entre les cours et par un camarade/conseiller pendant les cours. Cette redondance des mises à l'épreuve des savoirs permet à l'élève d'améliorer la qualité de ses propositions en intégrant progressivement la nécessité de définir un objectif, de trouver les exercices permettant de répondre à l'objectif, de cibler des indicateurs repères (fréquence cardiaque, Vitesse Maximale Aérobie (VMA), ressentis respiratoires...)... autant de contenus constitutifs du savoir s'entraîner visé en terminale et qui se construisent dès la seconde dans une démarche où l'enseignant ne donne pas les solutions à appliquer (e.g. : compléter un carnet d'entraînement pré-préparé dans lequel l'élève remplit les cases ; dérouler un entraînement prévu par le professeur) mais organisent la mise à l'épreuve par l'élève de ses ressources.

Dans cette démarche, il n'y a pas d'erreur au sens d'échec mais des propositions à construire, à expérimenter et à analyser pour progresser. L'enseignant adopte alors une forme de réticence didactique. C'est-à-dire qu'il laisse l'élève tester sa proposition en sachant que celle-ci comprend des incohérences, des manques. Cette posture professionnelle est une condition à l'autonomisation. Si le professeur corrige les erreurs et donne les solutions, il ne permet pas à l'élève de construire les solutions par lui-même ni les méthodes pour s'autonomiser. En début de séquence, certains élèves font des propositions intenables : tel élève scolaire veut absolument réinvestir l'ensemble des connaissances qu'il a identifiées dans un entraînement de seulement douze minutes. Tel autre zappe. Il change d'exercice sans cesse (burpees, corde à sauter, courses soutenues...). Parmi les conduites typiques, certains vont proposer des exercices infaisables (sept minutes à VMA, trois minutes de corde à sauter alors que jusque-là des séries de trente secondes étaient réalisées), tout en réduisant au maximum une récupération perçue lors des premiers cours comme une forme d'inactivité inutile, de fainéantise. Ces intenables sont testés par les élèves qui mesurent in vivo la viabilité de leur proposition et la règle, expérimentant et construisant dans le même temps leur autonomie.





## Conclusion

« Il n'y a pas de chemin, Le chemin se fait en marchant »<sup>4</sup>. L'autonomie est un chemin. Le terme d'autonomisation retenu dans le titre de l'article donne à voir l'idée de cheminement, de processus, mais aussi celle d'ancrage expérientiel de l'autonomie : l'autonomie se vit, elle s'éprouve au cœur même des cours.

A travers deux propositions didactiques l'une en terminale, l'autre en seconde, l'article illustre deux démarches d'autonomisation des élèves via l'acquisition du savoir s'entraîner. A l'opposé d'une conception qui ferait de l'autonomie soit un préalable au travail de l'élève soit un aboutissement, un plus tard qui ne prendrait jamais place dans le quotidien des cours, les deux propositions partaient du principe d'une autonomisation par la confrontation répétée des élèves à des situations où leur autonomie est mise à l'épreuve et construite dans le même temps.

L'ambition est, dans le sillage des perspectives ouvertes par le socle commun et des acquis des élèves qui en découlent, de prolonger en seconde cette autonomisation des élèves pour, à l'image de ce qui s'envisage dans le cadre de la compétence propre n°5, faire de la terminale une année où l'autonomie est testée sur du temps long, la séquence, l'année. Une appréciation du bulletin du troisième trimestre de terminale significative d'un parcours EPS réussi pourrait alors être : « Il/elle a prouvé tout au long de cette année qu'il/elle disposait des connaissances et des compétences pour gérer sa vie physique en toute autonomie ».

---

<sup>4</sup> MACHADO (A.), Champs de castille, 1912



---

## *Pour une EPS ambitieuse aux lycées*

---

### *Se connaître pour s'entraîner*

**Francis HUOT,**  
Professeur agrégé d'EPS, Nantes, (44)

*Le lycée est pour les élèves la période de la scolarité où les caractéristiques personnelles s'expriment le plus tant du point de vue physique qu'émotionnel ou cognitif. Certains sont déjà des adultes, d'autres baignent encore dans l'adolescence. Dans ce contexte, le champ d'apprentissage n°5 (CA5) des nouveaux programmes du lycée comme du lycée professionnel, représente un domaine privilégié pour apprendre à se connaître, pour développer un savoir s'entraîner, se coacher dans un objectif d'autonomie dans la gestion de sa vie physique.*

*Une ambition nouvelle au lycée consiste à former l'élève à la détection de son profil physique dans des domaines peu abordés notamment la statique posturale, l'équilibre respiratoire, afin qu'il soit ensuite capable d'adapter son activité physique et sportive. Il s'agit en somme, de former l'élève à baser son exercice physique sur une connaissance de lui-même plus approfondie et moins empirique qu'au collège pour lui permettre de trouver un équilibre, une harmonie conduisant à la santé y compris dans la performance sportive.*



# Personnaliser les mobiles dans la CA5

---

## Apprendre à choisir un mobile d'entraînement

---

Dans le champ d'apprentissage n°5, il est souvent proposé au lycéen de réaliser un choix de mobile de pratique. Dans bien des cas, ce choix se fait par défaut, par imitation ou affinité. Les choix les plus fréquents se portent sur l'amélioration de la performance pour les sportifs, l'esthétique notamment en musculation, et assez rarement sur la santé même si ce mobile est inclus dans l'entretien de soi, le mobile tonicité. Le choix des activités de musculation (ateliers, appareils) est encore plus aléatoire et souvent, ce sont les usages des machines qui sont adaptés au mobile. Or, au lycée l'éducation physique est en situation de faire construire à chaque élève un projet personnel de pratique physique, de développement moteur, au moins sur le court terme. Ce projet personnel peut s'élaborer à partir d'un questionnement sur ses goûts, ses aptitudes, ses ressources, points forts, points faibles. Il s'agit d'apprendre à mieux se connaître pour mieux définir son projet. La connaissance de soi se nourrit aussi de tests, les habituels VMA par exemple ou encore d'autres tests moins communs qui peuvent porter sur la statique ou la fatigue à l'effort.

La démarche proposée, dans un exemple de musculation est donc la suivante : apprendre à se connaître en se testant, définir son projet de pratique physique, adapter sa pratique à son projet et son profil. L'adaptation prend sa place dans tous les champs d'apprentissage, tous les temps de pratique (AS, EPS, Club...) et dans tous les segments d'activité du cours (échauffement, entraînement, récupération).

---

## Développer ses ressources et s'entretenir

---

Si faire du sport est considéré comme un geste positif pour sa santé, aujourd'hui, il apparaît que cette pratique n'est pas toujours adaptée à la personne, sa santé. Or, l'objectif premier du CA5 est indéniablement la santé sur le court, moyen et long terme. Cette santé repose d'une part sur le développement de ses ressources physiques, biomécaniques notamment et l'entretien de ce potentiel par un entraînement régulier à travers d'une pratique physique sportive.

L'enjeu d'apprentissage est double : le premier consiste à développer ses ressources physiques sur des fondations solides, un équilibre statique par exemple. Le second est d'entretenir ce potentiel en luttant contre d'éventuels déséquilibres pouvant facilement être engendrés par une pratique sportive ou professionnelle. La répétition d'un geste sportif peut créer des déséquilibres qu'il faut compenser. L'exemple du tennis est assez commun car il se voit facilement. En revanche, la sur-sollicitation des ischio-jambiers et des adducteurs chez le footballeur est moins visible mais peut aussi engendrer un désordre statique important. Les déséquilibres ne sont pas réservés aux sportifs et affectent potentiellement tous les domaines de la santé (physiologique, organique, nerveux, statique, ...).

Avec le développement de pratiques autonomes hors des salles et sans coach, naît un besoin accru pour chacun d'acquérir une capacité à choisir et réguler son activité physique au regard d'une bonne connaissance de soi.



## La statique comme fondation à la CA5

---

### La statique comme marqueur de la santé du sportif

---

Au niveau statique, il n'est pas rare de voir des lycéens en déséquilibre et qui l'ignorent. Il est aussi assez fréquent que ces mêmes adolescents, y compris pendant les cours d'EPS, pratiquent un sport qui accentue leurs déséquilibres.

C'est pourquoi, apprendre à se connaître c'est aussi, apprendre à évaluer son équilibre statique et à détecter ses éventuels déséquilibres pour envisager un programme d'entraînement adapté dans le cadre de son projet. C'est non seulement salutaire mais cela correspond à un objectif d'éducation physique et sportive ambitieux pour le lycée.

L'élève qui apprend dans le domaine de la statique peut envisager d'améliorer ses ressources par un travail spécifique, de musculation par exemple, tout en évitant de créer des déséquilibres qui conduisent à un désordre nuisible pour sa santé.

La statique musculosquelettique est un assez bon marqueur de santé car ses désordres provoquent éventuellement des pathologies bénignes ou plus graves. En effet, notre posture de marcheur bipède fait subir à notre colonne vertébrale des pressions importantes. Les vertèbres sont placées de manière à ce que notre équilibre de terrain ne demande pas d'effort excessif. L'empilement des vertèbres sur les disques est donc un savant équilibre naturel qui contribue à la bonne santé. D'une part, le moindre effort pour se tenir debout n'engendre pas de fatigue, d'autre part, les nerfs qui passent entre les vertèbres et qui irriguent tous les organes exécutent leurs fonctions convenablement. A l'inverse, des troubles de la statique rachidienne engendrent souvent fatigue et problèmes organiques.

C'est pourquoi avant de pratiquer toute activité sportive, le lycéen qui apprend à réaliser un bilan de son équilibre statique s'enrichit d'un nouveau potentiel à investir dans tous les secteurs de la motricité. De surcroît, l'EPS au lycée se révèle un espace-temps idéal pour former à la détection de son équilibre musculosquelettique car les déséquilibres s'y trouvent fréquemment chez les élèves. Ils ont besoin de reprendre des repères sur ce qu'ils sont, suite à leur croissance et puberté.



# Apprendre à définir son profil musculo squelettique

Que faut-il apprendre dans ce domaine ? Apprendre à observer sa statique ou celle d'autrui s'organise dans deux domaines interdépendants : la position du squelette, la souplesse musculaire et articulaire. Cette observation prend sa place dans une salle de musculation ou un gymnase pendant une séance d'EPS mais peut commencer à la maison comme « devoir dirigé ». Elle débouche sur une cartographie personnelle qui donne les clés d'une pratique physique adaptée à sa personne.

---

## Apprendre à observer son squelette

---

Le plus simple, pour l'élève est de scruter de bas en haut en commençant par les pieds et en finissant par la tête.

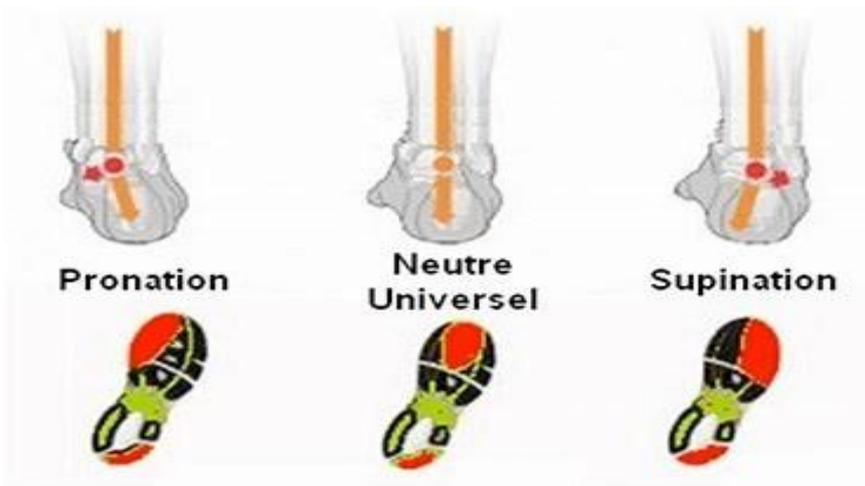
### Le pied

La position des pieds sur le sol révèle le bon équilibre ou le déséquilibre de l'édifice qu'est notre squelette. Un test assez simple consiste à enduire sa plante de pieds avec de la magnésie ou de la craie et à poser ses deux pieds sur une feuille de papier noir (ou d'autres couleurs foncées) en essayant d'être le plus possible en position debout, naturellement au repos. Les traces donnent ensuite lieu à une lecture de la posture de base sur le sol qui peut révéler des déséquilibres.

Les lectures de base : si la trace entre le talon et les coussinets du pied (la plante de pied est large) alors les pieds sont affaissés ce qui peut être lié à un manque de tonicité des muscles et un relâchement des ligaments de soutien de la voûte plantaire. C'est une attitude en « pronation » qui se caractérise souvent par une déviation vers l'intérieur des genoux et/ou chevilles (« jambe en X ou genu valgum »). Si au contraire, les traces sont extrêmement étroites voire en rupture alors il s'agit probablement d'une « supination » qui correspond à des jambes arquées (« le cavalier ou genu varum »). Le déséquilibre se lit donc au niveau du pied mais l'observation des jambes et chevilles consolide le diagnostic. La déformation éventuelle des semelles de chaussures (plus ou moins écrasées en talon vers l'intérieur ou l'extérieur) en est un autre indicateur. Dans tous les cas, il est souhaitable de consulter un médecin et/ou un podologue pour confirmer ou infirmer le diagnostic, si toutefois un déséquilibre important est constaté.

L'EPS n'a pas vocation à se substituer à la médecine mais la formation à l'observation de soi engendre un habitus de santé dès lors qu'il permet d'ajuster sa pratique physique ne serait-ce qu'en choisissant ses chaussures de course.

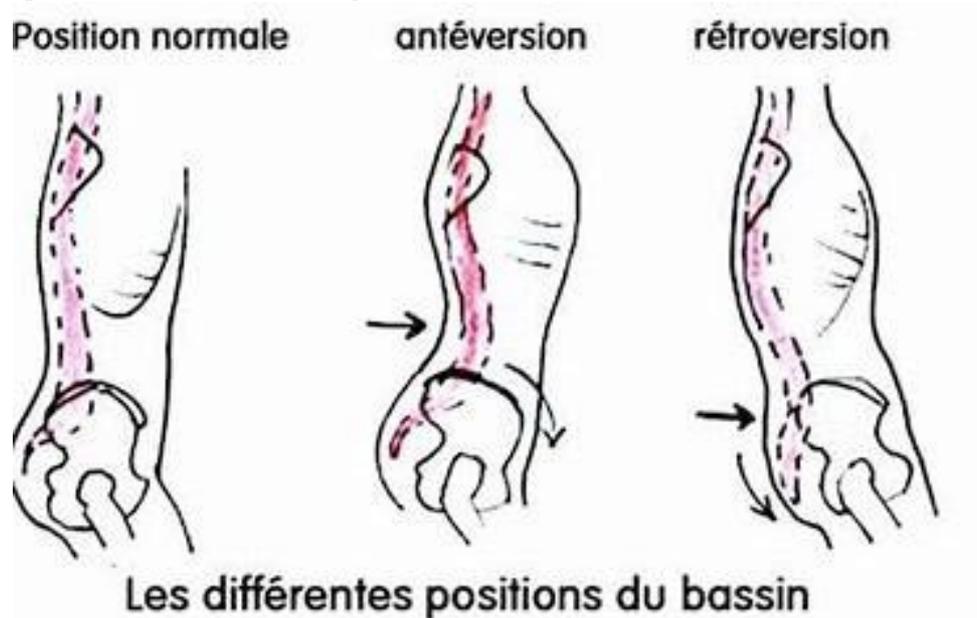
Schéma 1 : trois équilibres du pied.



### Le bassin

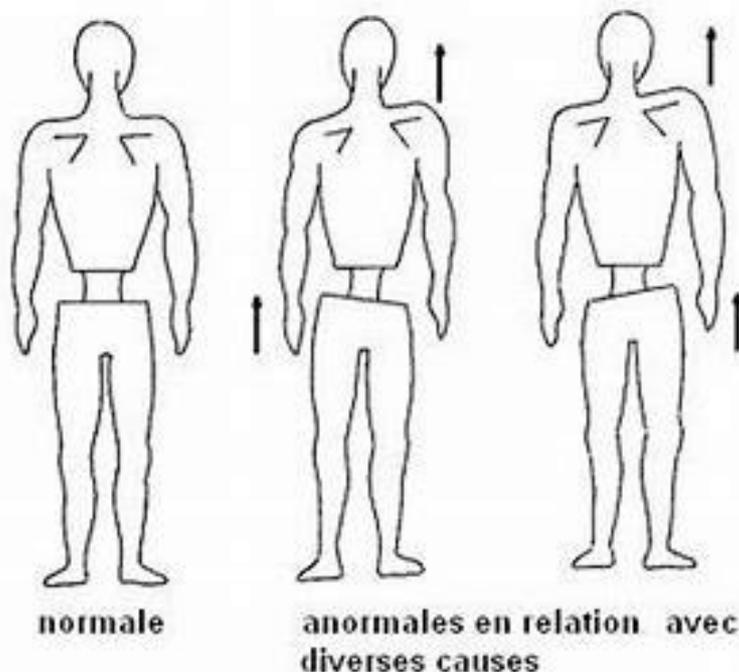
L'équilibre du bassin s'observe à la fois par l'inclinaison du rachis lombaire et la position des ailes iliaques. Il est assez facile à observer en maillot de bain ou dans une tenue proche du corps. Au plan sagittal (regard de profil) l'hyperlordose du rachis lombaire (ou hyper-camburage) engendre un abaissement des ailes du bassin et donc une antéversion qui peut susciter une fragilité du bas du dos (risques de lésions lombaires).

Schéma n°2 : positions du bassin en sagittal



L'observation du bassin peut aussi se faire de face notamment par la mesure de hanche. Il s'agit de réaliser la mesure entre le sol et l'aile iliaque à droite puis à gauche. Une différence de mesures signifie qu'il y a un déséquilibre du bassin qui peut être lié à une différence de taille des deux membres inférieurs ou simplement à une scoliose. Une confirmation médicale peut être nécessaire.

### Schéma N°3 : positions du bassin en facial et anomalies pouvant en découler



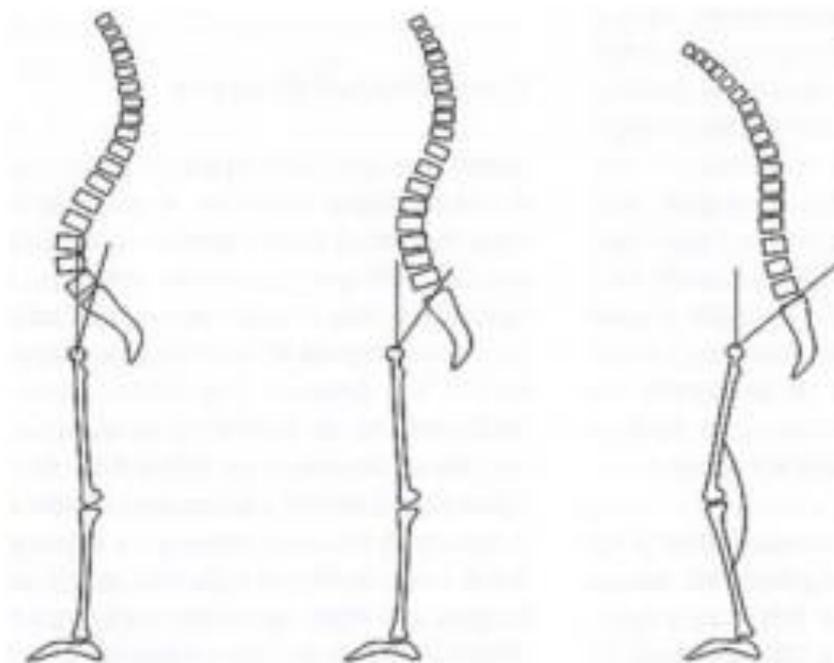
#### Le dos

L'observation du dos en sagittal ou en fascial est assez simple et peut être révélatrice. La courbure dorsale accentuée ou cyphose est fréquente (dos vouté de la posture de l'écolier). Elle peut aussi montrer que les apophyses vertébrales ressortent et se voient ou se sentent sous le tee-shirt. Une partie du dos semble se dévier vers la droite ou la gauche. Cette déviation latérale (scoliose) s'observe à l'enroulement du dos par une petite bosse à droite ou à gauche de la colonne (tubérosité). La scoliose dorsale est généralement liée à la déviation lombaire qui est ainsi compensée. Le dos peut aussi sembler s'aplanir ; sur deux ou trois vertèbres la courbe disparaît lorsque l'on se penche en avant. Les vertèbres paraissent fixées, révélant un besoin d'étirement dorsal.

#### Epaules, cou, tête

La hauteur des épaules est assez facile à observer de face. Une épaule plus haut révèle souvent une scoliose. La position générale du rachis se mesure aussi en plaçant son dos le long d'un fil à plomb (par exemple un fil avec un petit lest suspendu à un but de handball). Si le fil est placé entre les deux pieds et les fesses ; les déformations latérales se voient assez bien. L'inclinaison latérale de la tête révèle une scoliose qui est habituellement liée aux déformations lombaires et dorsales. En vue sagittale, en confrontant le profil de la tête à une ligne horizontale tracée sur un mur par exemple, il est assez aisé de constater si l'axe des yeux et du haut de l'oreille (ou les branches de lunettes) est horizontal. Si l'inclinaison penche en arrière, alors, il y a une hyperlordose cervicale qui fragilise ces articulations. Un allongement de la nuque sera à rechercher.

Schéma 4 : trois attitudes de gauche à droite : hyperlordose, courbes normales, cyphose.



## Etablir des liens entre profil et activité physique

Selon les observations réalisées, chaque élève peut établir un profil, sinon au moins des recommandations de pratique lui permettant soit de travailler à rééquilibrer sa statique soit d'éviter les déséquilibres que peuvent engendrer sa pratique sportive (ou préprofessionnelle). Il ne s'agit pas encore une fois de se soustraire à une démarche médicale lorsqu'elle est nécessaire mais bien d'orienter ses pratiques physiques dans l'objectif d'améliorer ou de conserver une bonne santé. Dans le cadre de la CA5, l'exemple de la musculation met en évidence des liens possibles entre connaissance de soi et choix de pratique.

---

### Organiser son entraînement, son entretien en fonction de son profil

---

Les programmes du lycée prévoient que l'objectif est de « Réaliser une activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir. Dans ce champ d'apprentissage, l'élève s'engage de façon lucide et autonome dans le développement de ses ressources à partir d'un thème d'entraînement choisi<sup>1</sup> ». Au niveau de la voie professionnelle, les programmes stipulent à peu près la même chose : « Construire durablement sa santé - Par un engagement raisonné dans

---

<sup>1</sup> Programmes d'enseignement du lycée général et technologique, Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019

les APSA, l'élève développe ses ressources physiques, mentales et sociales dans le respect de son intégrité physique et de celle des autres.[...] L'EPS l'aide à percevoir l'intérêt d'une pratique physique régulière, la plus complète possible pour construire sa santé aux différentes étapes de sa vie<sup>2</sup>.»

Quel que soit le thème de travail retenu, le mobile santé est toujours en filigrane. Or, en ayant effectué un petit bilan statique l'élève apprend à se connaître et à choisir ses activités en fonction de la triple composante profil/mobile/santé. La problématique de chaque élève est de choisir un mobile et des pratiques qui conviennent à son profil. Le profil étant entendu comme un ensemble de ressources (musculaires, physiologiques, psychiques...) dont certaines sont révélées par le bilan musculosquelettique.

L'intention du professeur est d'aider chaque élève dans son choix de mobile et d'activité afin d'éviter une détermination par le hasard : un mobile choisi par affinité, des ateliers de musculation choisis par défaut qui peuvent s'avérer contre-productifs.

---

### Illustration en musculation au lycée professionnel

---

Le premier objectif est de donner la capacité à chaque élève de choisir son mobile de pratique. Le mobile qui est proposé est celui de la santé dans les autres mobiles habituels (performance, esthétique par exemple). Ce mobile se décline de différentes manières selon le choix du contexte et mobile d'activité physique retenus. Le sportif veut accroître sa performance pendant que son camarade recherche une esthétique par un accroissement de masse ou une diminution des masses graisseuses. Dans tous les cas, l'objectif est de réguler puis bonifier son attitude musculosquelettique, en développant une pratique sinon compensatrice au moins non perturbatrice de l'équilibre et basée sur son bilan postural.

---

### Liens profils et choix

---

Les liens sont proposés au travers d'exemples de profils.

#### **Premier profil**

En premier, un garçon ayant un dos à tendance cyphosée, notamment liée à sa pratique sportive gymnique (spécialiste des agrès, cheval d'arçon) a développé une petite voussure du dos qui est en partie liée à l'hypertrophie de pectoraux raccourcis et à l'allongement de muscles sous- scapulaires. Pour lui le projet de travail consiste à rééquilibrer sa statique dorsale en réalisant un allongement des muscles pectoraux sans perte de puissance et un raccourcissement des sous scapulaires. Il peut projeter un travail sur banc avec haltères : sur le dos de type « écarté ». Les critères de réalisation sont ceux de la force explosive<sup>3</sup> (mobile performance) tout en maintenant la plus grande amplitude de travail pour allonger les muscles pectoraux. Sur le banc

---

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> BARILLER (F.), PEPION (F.), JOUSSET (G.), GUITET (L.), Espace pédagogique EPS, site de l'académie de Nantes, janvier 2013

en position ventrale, à l'inverse la position haute est conservée en isométrie afin de raccourcir les muscles scapulaires.

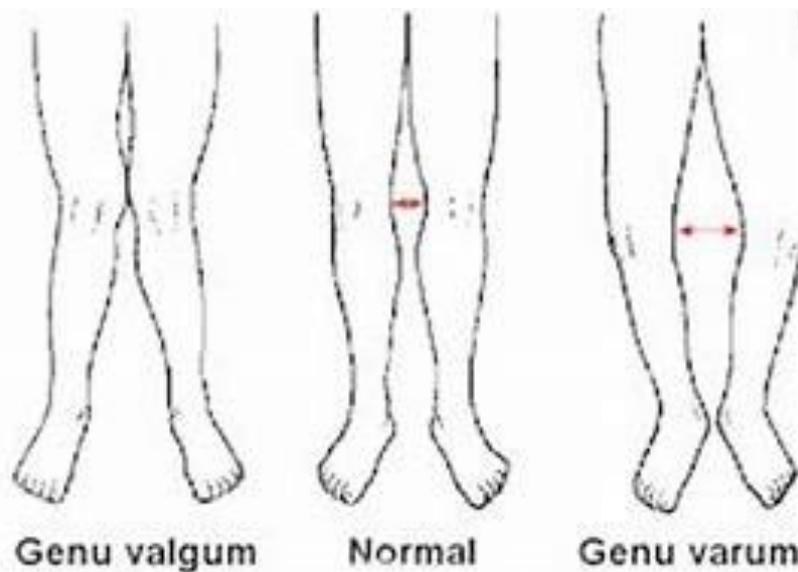
Schéma 5 : sur banc, « écarté-allongé » et ventral



## Second profil

Un garçon pratiquant le football ayant un léger genu varum qui est révélé par une voûte plantaire peu en contact (trace de pieds et usure des talons à l'extérieur) ainsi qu'un rétrécissement des muscles postérieurs notamment les ischio-jambiers. L'objectif pour lui est d'allonger les muscles de la chaîne postérieure (dos, arrières cuisse, mollets, adducteurs) en réalisant des étirements et de la musculation qui privilégie une amplitude maximale de mobilisation au niveau du bassin. Une musculation des abdominaux et transverses est aussi travaillée en isométrie courte. Enfin, les muscles pronateurs de la cheville sont également renforcés avec une musculation appropriée visant un raccourcissement. L'étirement des muscles de la voûte plantaire est aussi recherché.

Schéma 6 : Genu valgum et varum



### Troisième profil

Une fille ayant une cambrure lombaire accentuée. Chez les adolescentes l'usage de chaussures à talons hauts renforce la cambrure lombaire de manière excessive. Cette hyperlordose n'est pas un problème en soi lorsqu'elle n'est pas trop importante. Il n'en demeure pas moins qu'elle fragilise les articulations lombaires et peut être à l'origine de lumbago ou de hernies discales synonymes de douleurs (lombalgies).

En musculation dans un travail de tonification, le renforcement des abdominaux est alors réalisé en isométrie courte par maintien en équilibre sur les fesses des jambes semi-fléchies vers le tronc. L'objectif est alors de tonifier et raccourcir les muscles abdominaux. A partir de cette posture, il est possible d'ajouter une rotation (demi-tour) par bascule d'une fesse à l'autre. Ainsi, en plus du grand droit les muscles obliques sont sollicités.

*Schéma 6 : travail abdominal isométrique court*



---

## Généralisation de la démarche

---

Dès lors que le diagnostic statique est effectué, les connaissances nouvellement acquises sont utilisables dans différents compartiments de la leçon tout en conservant la démarche générale, définir son profil, son projet, adapter sa pratique physique. L'intérêt de la méthode est de la généraliser aux temps extrascolaires afin que l'adulte de demain devienne plus autonome dans sa pratique libre.

### Dans la leçon : l'échauffement

Au lycée, un même échauffement pour tous conduit par le professeur ou les élèves cède sa place à un échauffement personnalisé dirigé par chaque élève selon ses besoins y compris dans un collectif.

Alors, la connaissance de soi est véritablement un point d'appui pour adapter sa pratique. Par exemple, le « footballeur » qui est en genu-varum intègre dans son échauffement une marche et une course qui met l'accent sur les coussin interne du pied. A l'inverse, l'élève genu-valgum court en déroulant sur la partie externe du pied. Une élève très cambrée peut placer un renforcement musculaire des abdominaux dans son échauffement quant l'élève gymnaste ajoute des contractions des sous-scapulaires en réalisant une série de mouvements rapprochant les omoplates. Chaque élève, au regard de ses points forts et points faible apprend à constituer un échauffement personnalisé et adapté à son profil.

### **Dans la leçon : les étirements**

Dans les cours, les étirements sont assez souvent oubliés ou réalisés à la va vite car les élèves n'en voient pas le sens et la fin de cours abrège le travail. A quoi bon s'étirer les ischio-jambiers quand on dispose d'une très grande souplesse de ce côté voire, quand on est hyperlaxe ? Sans alimenter la polémique autour du bon moment pour s'échauffer, il est possible de penser que l'instant importe peu si l'élève connaît son profil et que le professeur l'accompagne. Le bilan statique est facilement associé à l'analyse de la souplesse articulaire qui n'est pas très compliquée à réaliser<sup>4</sup>. Ainsi, un élève dont la faiblesse des ischio-jambiers (footballeur pré-cité) réside dans leur raccourcissement, introduit plus facilement un étirement de ces muscles que son professeur lui conseille de travailler sur une grande amplitude articulaire afin d'éviter un nouveau rétrécissement musculaire.

### **Dans la leçon : le cœur des apprentissages**

Quelle que soit la séance envisagée, un élève qui appréhende les apprentissages dans le cadre de son projet de transformation est en mesure d'adapter ce qu'il pratique à son profil. A titre d'exemple, dans un travail de course en durée, il est toujours possible pour un élève de porter son attention sur le gainage (renforcement abdominal), le déroulé du pied (assouplissement des muscles de la cheville ou du pied) ou encore la respiration pour mieux utiliser son diaphragme (expiration ventrale accentuée).

Le plus important, et ce qui doit rester en mémoire chez l'élèves, c'est sa capacité à infléchir sa pratique physique (y compris autonome) en fonction d'une bonne connaissance de soi mise à jour par des tests qu'il peut réaliser lui-même.

---

<sup>4</sup> HUOT ( F.) « l'élève acteur de sa motricité » *e-novEPS* n°16, janvier 2019



## Conclusion

L'ambition au lycée, lors d'un travail du champ d'apprentissage n°5 est que l'élève apprenne à se connaître pour développer son potentiel, sa santé. La connaissance de soi est proposée ici au travers de la prise de conscience posturale car cette attitude est révélatrice d'équilibre ou de désordres biomécaniques qu'il convient de prendre en compte dans une pratique physique bien menée. Un lycéen éduqué ne devrait plus imiter son camarade ou son professeur pour définir son programme de travail. Inévitablement, la personnalisation de l'exercice physique ou sportif passe par la connaissance de soi. Ici centrée sur la statique, elle peut tout aussi bien embrasser d'autres sujets : physiologiques (VMA, résistance aux lactates...), biomécaniques (la respiration, la souplesse...) psychologiques (la gestion de l'émotion, le stress...).

Aller plus loin dans l'éducation physique au lycée c'est approfondir « les » connaissances de soi pour faire construire à l'élève le savoir ajuster sa pratique physique à son profil et ce dans une perspective de pratique autonome profitable pour la santé.



---

## *Pour une EPS ambitieuse aux lycées*

---

# *Des pratiques pédagogiques centrées sur les activités des lycéens*

**Fabien VAUTOUR,**  
IA-IPR EPS, Nantes, (44),

*La réforme du lycée invite l'ensemble des acteurs de l'éducation vers une réussite plus importante aux épreuves certificatives mais également dans l'insertion dans la société. Cette volonté politique générale souhaite donner davantage la possibilité aux lycéens et aux lycéennes de s'engager tant d'un point de vue professionnel que personnel à partir de leurs capacités et de leurs motivations.*

*Les réflexions sur ses orientations invitent dès lors l'éducation physique et sportive (EPS) à valoriser un certain nombre de thématiques où des pratiques autoréférencées s'avèrent constituer un élément important qui structurent les pratiques pédagogiques.*

*Dans cette perspective, le numérique éducatif soutient et améliore les apprentissages des élèves en enrichissant les dispositifs pédagogiques proposés.*



# Une pratique auto-référencée

---

## Pour une approche scolaire centrée sur l'élève

---

Dans la conclusion du rapport Meirieu en 1998, « le lycée se trouve à l'articulation d'unification au collège et de la spécialisation de l'enseignement supérieur. Il participe à la formation intellectuelle, physique et sociale dans la perspective d'une diversification progressive »<sup>1</sup>. Ainsi, la place de cette structure n'est ni nouvelle ni originale. Par contre, les modalités de prise en charge des élèves changent car l'évolution de la société du XXI<sup>e</sup> siècle apporte quelques problématiques qui ne peuvent être ignorées. En effet, la cohérence entre les enjeux actuels sur la communication, la mise en projet et l'évaluation peuvent s'inscrire dans la permanence de certains apprentissages fondamentaux du Socle Commun de Connaissances, de compétences et de culture<sup>2</sup>.

Si des continuités importantes s'avèrent nécessaires pour faciliter les liaisons inter-cycles, il s'agit avant tout de savoir ce que les enseignements au lycée apportent comme plus-value à des lycéens et lycéennes baignés dans un flux continu d'informations au quotidien. Dans cette logique, se posent alors des questions simples mais (ô combien) cruciales sur les démarches et le sens des pratiques pédagogiques dans la prise en compte de cette thématique. La définition même des contenus à apporter ne s'inscrit plus dans un organisme scolaire centré sur ce qu'il est, symbolisé par ses logiques de certification mais il est souhaitable d'engager les élèves vers « le ailleurs et le plus tard »<sup>3</sup> pour faciliter la construction de citoyens éclairés capables de s'adapter à des situations nouvelles.

Néanmoins, « les modèles traditionnels d'enseignement et d'évaluation dominent encore et constituent des obstacles importants à des conceptions plus larges des résultats scolaires, bien qu'il existe là aussi des preuves d'évolution<sup>4</sup>. » Le contexte est donc posé. Des mises en tensions importantes définissent la structure même dans laquelle les apprentissages sont définis. Certaines pratiques innovantes ont quelques difficultés à se développer. En effet, si des situations d'apprentissages en fonction de niveaux d'exécution motrices peuvent être proposés à des échelles de scolarité différentes (collège, lycée ou encore université), il est souhaitable de déplacer le regard des enseignants non plus sur une centration sur les seules performances motrices (et sportives) en lien avec des approches transversales peu approfondies mais sur une véritable logique de parcours<sup>5</sup>, propre à chacun des élèves. Cette évolution des réflexions pédagogiques n'est pas sans conséquence sur les différents dispositifs à plébisciter. L'expertise de l'enseignant est donc de valoriser un accompagnement au plus près des élèves en fonction de ce qu'ils sont et de leurs spécialités choisies. Ainsi, l'EPS s'appuie sur sa place dans le tronc

---

<sup>1</sup> MERIEU (P.) « Quels savoirs enseigner au lycée ? », rapport final du comité de consultation, 1998

<sup>2</sup> Socle commun de Connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 – décret n°2015-372 du 31-3-2015

<sup>3</sup> SEVE (C.), 1<sup>ere</sup> Biennale AE-EPS, 2015

<sup>4</sup> Rapport analytique d'European Expert Network on Economics of Education (ENEE) n°38, 2019

<sup>5</sup> Auteurs du GAIP, « vivre et faire vivre les parcours éducatifs », *e-novEPS* n°15, Juin 2018

commun pour construire une meilleure motricité pour tous, son rôle est d'atteindre les objectifs définis en s'appuyant sur des logiques différenciées pour valoriser des progrès centrés sur une auto-analyse de leurs activités.

Les réflexions autour des pratiques autoréférencées s'engagent donc dans une perspective complexe autour des logiques de performances relatives sans ignorer toute la pression sélective pour une entrée dans le monde universitaire et/ou professionnel.

---

## Pour une réussite personnalisée : entre information, conscientisation et interaction

---

Si la réussite des élèves est abordée sous l'angle d'une construction de compétences inscrite dans une progressivité dictée par l'enseignant, l'enjeu pédagogique se centre le plus souvent autour d'un élève actif voire d'exécutant. Pour qu'un lycéen ou une lycéenne progresse sur d'autres logiques, l'objectif est donc de lui proposer un contexte dans lequel la possibilité de faire des choix fera l'objet d'une attention prioritaire. Il s'agit dès lors de lui permettre d'identifier certains principes de ses actions et donc de s'informer sur différents déterminants (scientifiques, culturels, etc.) adaptés à ses logiques de fonctionnement. Il est souhaitable de lui permettre de mieux comprendre les interdépendances entre ce qu'il est, ce qu'il veut et ce qu'il croit être dans des expériences de pratiques physiques. Ainsi, la mise en œuvre pédagogique et didactique s'organise au travers de la possibilité de conscientisation et d'information qui s'avère ici une des focales sur lesquelles les enseignants peuvent s'appuyer. Également, les interactions entre les pairs favorisent, une investigation propre où le lycéen choisit de façon argumentée certains axes de ses apprentissages.

Le professeur d'EPS valorise des expériences, entendues ici comme les conditions préalables à la définition de l'efficacité à court, moyen et long terme.



## Une analyse réalisée par les élèves

---

### Une analyse réalisée par les élèves eux-mêmes

---

#### Le retour vidéo : un regard à construire

L'analyse d'un retour différé d'une vidéo constitue un excellent indicateur de la manière dont les élèves identifient et prennent en compte certaines problématiques de travail. En effet, si l'attention est portée sur la construction du regard de l'élève et non uniquement sur la seule réussite de la tâche, l'identification d'éléments pertinents permet ensuite de porter une réflexion conscientisée sur les résultats de leurs actions. La manière dont ils réalisent leurs performances. La définition que les élèves peuvent apporter sur leurs conduites s'appuiera et s'enrichira, au fil des leçons, des principes théoriques trouvés et/ou induits. Ces aller-retours entre ce qui est à faire, ce qui est fait et ce qu'ils pensent avoir fait constitue une des démarches

d'analyse où les lycéens, ayant vécus plusieurs séquences d'apprentissage, sont à même de réaliser dans une autonomie relative. Dans cette logique, le retour différé en vidéo constitue un moyen parmi tant d'autres pour engager plus efficacement les élèves dans leurs progrès.

### Une mise en relation permanente au service d'un guidage de l'élève

En effet, la connaissance des résultats, issus d'appareils connectés actuels, peut s'envisager en mettant en relation certaines approches avec des échelles de ressentis. L'approche proprioceptive, et plus généralement l'écoute de soi constitue un des paramètres à agencer avec des données objectives. Dès lors, les nombreux capteurs et applications indexées constituent des instruments au service de cet enjeu éducatif et ne constituent pas une fin en soi. C'est bien à partir de l'identification de certaines ressources en cohérence avec leurs émotions, les perceptions liées à l'effort notamment que la définition d'un projet d'activité va se préciser : la démarche personnelle de l'élève « pilote » l'outil (et non l'inverse).

Également, lorsque des observations sur la base de statistiques sont proposées, il semble important de lier ces données avec une perspective qualitative des conduites motrices observées et donc de permettre aux lycéens d'envisager cette procédure d'enseignement dans des pratiques réflexives.

---

### L'évaluation : une aide à l'apprentissage

---

Ces différents principes de « reliance<sup>6</sup> » invitent donc à utiliser l'évaluation autrement qu'une pratique certificative mais comme une procédure améliorant les apprentissages. La recherche et l'investigation sont alors appréhendées non plus en fonction d'une réussite extérieure mais deviennent personnalisées par la prise en compte d'éléments observés, notamment par les outils numériques.

Néanmoins, « même si ces (nouvelles) technologies sont toujours prometteuses, la qualité et l'efficacité pédagogique (...) qui en découle dépendent fortement de la façon dont les enseignants utilisent cette technologie en classe<sup>7</sup>. » L'idée n'est donc pas de proposer des façons standardisées et uniques pour exploiter le potentiel des lycéens mais d'aborder l'évolution de certaines procédures. Plus précisément, l'approche la plus efficace demeure celle qui favorise une mobilisation optimale des capacités des lycéens pour mieux construire des apprentissages : l'innovation, l'expérimentation en lien avec des évaluations ciblées peuvent améliorer l'approfondissement du développement moteur et personnel des élèves.

---

<sup>6</sup>BOLLE DE BAL (M.), « voyage au cœur des sciences humaines. De la reliance », 1996

<sup>7</sup> Ibid.



# Construire un suivi efficace

---

## Pour un accompagnement optimal

---

Le taux de réussite au baccalauréat n'a cessé de progresser depuis ces dernières années pour atteindre aujourd'hui 88% et, paradoxalement, l'échec pour un grand nombre d'étudiants est important car « seul un tiers d'entre eux obtient leur licence en 3 ans »<sup>8</sup>. Les professionnels de l'éducation ne peuvent donc rester indifférents face à ce constat et se focaliser uniquement sur les seules réussites des épreuves certificatives. L'idée est donc de dépasser ces échéances pour engager les élèves dans la préparation à leur future vie étudiante. Les apprentissages transversaux méthodologiques dispensés depuis de nombreuses années ne sont pas à interrompre ou estomper. Bien au contraire, ces acquisitions ne peuvent être abordées qu'à partir d'une prise en compte réelle de ce que le système éducatif dans cette période bac+3/-3 attend de la part des étudiants.

Ainsi, la compréhension et l'approfondissement de certains contenus sélectionnés montrent que les pratiques pédagogiques ne peuvent pas se permettre de réaliser un simple « bachotage » de connaissances et de compétences sur lesquelles les étudiants s'appuient. L'idée est donc véritablement de sélectionner de manière importante certains attendus pour mieux les travailler dans une progression individuelle et collective. Les nouveaux programmes d'EPS de la voie générale et technologique<sup>9</sup> demandent d'ailleurs un travail de sélection et de contextualisation dans une réelle cohérence pédagogique. Cette construction progressive fait donc l'objet d'une attention particulière en lien avec les objectifs généraux pour appréhender plus efficacement cette bascule dans le monde universitaire et professionnel.

---

## Pour un suivi numérique

---

A partir d'un projet pédagogique, le suivi de la validation des apprentissages reste à valoriser. En effet, le carnet d'entraînement utilisé le plus souvent dans le champ d'apprentissage n°5 peut être proposé à différentes échelles et sous différents formats. En lien avec les attendus de fin de lycée, celui-ci peut constituer certes une trace des acquisitions mais surtout un outil qui formalise les liens organisés entre action et réflexion de chacun des apprenants dans le long processus d'apprentissage. Loin d'être exhaustif, il peut synthétiser des principes, voire des justifications techniques pour accompagner les transformations envisagées.

Dans cette perspective, les intitulés des ateliers de pratiques, lors de la rencontre académique du 5 juin 2019 à Nantes<sup>10</sup> sur « EPS et numérique » explicitent de manière importante

---

<sup>8</sup> Publication de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France

<sup>9</sup> Programme d'enseignement du lycée général et technologique, Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019

<sup>10</sup> Animateurs « Numérique et EPS » Espace pédagogique EPS, site de l'académie de Nantes

l'orientation développée pour valoriser à la fois un élève acteur, auteur, et autonome<sup>11</sup> et une volonté de construire un réel suivi des apprentissages. Ce dernier peut donc prendre la forme de trace, d'investigation ou encore d'enquête : il est surtout un lien important pour permettre à l'élève de valoriser sa motricité dans une recherche permanente d'une réussite basée sur une connaissance de soi dans des contextes originaux pour résoudre différents problèmes.

Exemples d'intitulés des ateliers « EPS et numérique », rencontre académique du 5 juin 2019	
- Avant, pendant et après la leçon via l'ENT et les traces numériques hors connexion	- L'écoute et l'exploitation de la parole de l'élève via menti
- L'élève acteur via le diaporama interactif et la personnalisation	- La classe collaborative via le numérique



## Conclusion

Aujourd'hui, la mise en place de la Réforme des lycées et les problématiques constatées tant d'un point de vue scolaire que socioculturel invitent l'ensemble de la profession à s'engager davantage vers des pratiques de lycéens autoréférencées. Dans cette perspective, il s'agit de construire un élève capable de se rendre compte de ce qu'il est, avec la notion de performance relative, et de ce qu'il peut à partir d'objectifs ciblés et personnalisés où des aller-retours réguliers sont effectués entre les actions développées et les réflexions individuelles et collectives.

Pour valoriser cet enseignement, le suivi de ses apprentissages constitue un élément important et peut prendre différentes formes : les usages de dispositifs numériques (vidéo différée, appareils connectés, suivi) constituent des solutions efficaces pour répondre à ces orientations et s'inscrivent comme des moyens performants au service des projets éducatifs.

L'innovation pédagogique s'inscrit dans cette perspective : tel est l'enjeu d'aujourd'hui et de demain.

<sup>11</sup> Auteurs du GAIP, « élèves acteurs, professeurs accompagnants », *e-novEPS* n°16, Janvier 2019



---

## *Pour une EPS ambitieuse aux lycées*

---

### *L'EPS, plus-value pour l'orientation*

Nélia FLEURY

Professeure agrégée d'EPS, Cholet, (49)

*Les élèves du lycée et notamment de terminale se soucient pour l'essentiel du baccalauréat et de leur affectation post-bac. L'EPS apparaît, à leurs yeux, secondaire.*

*La finalité de la discipline ambitionne la formation d'un citoyen, mais qu'en est-il de celle de l'étudiant ? La discipline permet-elle tout autant un développement de compétences suffisamment larges pour former un citoyen, comme spécifiques pour répondre aux besoins des élèves qui intègrent une filière d'enseignement supérieure particulière ?*

*De quelles façons l'EPS s'engage-t-elle dans la préparation et l'accompagnement du projet personnel du lycéen post-bac ? Quels sont les décisions faites par l'enseignant, en référence aux programmes d'EPS, qui inscrivent la discipline comme une plus-value au service de l'élève de terminale qui élabore des choix sur l'application Parcoursup ? Comment croiser les besoins des lycéens, les orientations des programmes de l'EPS et les attentes des formations supérieures - comment faire de l'EPS, une discipline contributive à la réussite du futur étudiant ?*



# Place de l'EPS dans le parcours de formation

---

## Recueil de données auprès des lycéens

---

Suite à une enquête menée auprès d'élèves de terminales, sur la place qu'ils donnent à l'EPS dans leur parcours de formation, une élève exprime très clairement sa position.

Mélissa est une lycéenne assidue et très volontaire dans tout ce qui lui est proposé. Ses réponses symbolisent ce que beaucoup de lycéens de sa classe pensent. Sur 24 réponses, celles de Mélissa résumant ou se rapprochent de 14 autres :

- En premier, l'EPS permet à certains d'améliorer leur moyenne mais elle trouve que ce qui est demandé au baccalauréat n'est pas révélateur du travail et de l'investissement fournis lors des différentes séquences proposées.
- En second, la discipline est un bon moyen pour apprendre à se connaître, à partager avec autrui et à persévérer, mais en rien elle ne la prépare à devenir une étudiante, notamment une future étudiante de licence Sciences de la Vie et de la Terre (SVT).

L'ensemble de ces réponses révèle essentiellement les inquiétudes des résultats à l'examen du baccalauréat, et à ce qui lui semble important d'acquérir pour assurer une entrée sereine à l'université de SVT.

---

## Les besoins des lycéens

---

Pour le lycéen, l'EPS participe davantage à sa formation de citoyen qu'à une contribution explicite de sa formation d'étudiant. Les cinq objectifs généraux, qui orientent la discipline, participent à l'acquisition d'un certain épanouissement, d'une culture, d'un niveau d'autonomie optimal et d'une capacité à s'engager régulièrement dans une activité, avec réflexivité et esprit critique. Néanmoins, soucieux de ses résultats à l'examen et de son affectation post-bac, l'élève place la discipline à distance de ses besoins du moment. Pour l'enseignant d'EPS, procéder à un changement de paradigme dans l'élaboration et la mise en œuvre des séquences d'apprentissage semble une nécessité pour que la discipline ait une utilité réelle dans le parcours de formation du lycéen.



# Une EPS à la hauteur des ambitions de l'enseignement supérieur

---

## Des ambitions pour une orientation post-bac personnalisée

---

### Des ambitions partagées par plusieurs ministères

En octobre 2017, Mr Blanquer, ministre de l'Éducation Nationale, et Mme Vidal, ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, présentent leur Plan Étudiants<sup>1</sup> destiné à accompagner les étudiants vers la réussite. Leur constat fait état de nombreux dysfonctionnements lors du premier cycle d'enseignement supérieur, notamment en termes de prise en compte des vœux des bacheliers. La notion de parcours personnalisé, liée aux besoins des lycéens et étudiants, devient une priorité : « Une fois encore : tous les étudiants ne se ressemblent pas. Comme tous les enseignants chercheurs, je le sais d'expérience. Notre premier devoir pédagogique, c'est de prendre en compte cette diversité, non pas pour écarter les uns ou privilégier les autres, mais pour accueillir tous les étudiants dans l'enseignement supérieur et permettre à chacun de bénéficier du parcours personnalisé dont il a besoin. »<sup>2</sup>

### Une place à prendre pour l'EPS

L'EPS au lycée, en s'attachant aux besoins des élèves en termes d'orientation post-bac répond à cette requête. Au lycée, un élève de profil plus scientifique a pour ambition de gagner en compétences dans ce secteur. Au sortir du collège, l'élève a dans ses bagages un certain nombre de compétences. Il acquiert tout au long des cycles 3 et 4 des connaissances, capacités et attitudes diverses, nécessaires pour travailler les domaines de compétence issus du socle commun de connaissances, de compétences<sup>3</sup> et de culture et les champs d'apprentissage<sup>4</sup>. Ces acquisitions lui offrent une certaine ouverture et adaptabilité à l'environnement dans lequel il évolue. Une fois au lycée, ses choix d'orientation s'affinent, la notion de spécialisation s'emploie dès la classe de première avec le choix d'enseignements de spécialité. Pour reprendre les termes de Mme Vidal, « il est de notre devoir pédagogique de prendre en compte cette diversité »<sup>5</sup>. Il devient alors judicieux de s'intéresser aux spécialités des élèves dans la mise en place des séquences d'apprentissage.

---

<sup>1</sup> BLANQUER (J-M.) Plan étudiants : accompagner chacun vers la réussite, octobre 2017, [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr)

<sup>2</sup> VIDAL (F.) « Parcoursup 2018 au service de l'orientation et de la réussite des futurs étudiants », Editio du Dossier de Presse

<sup>3</sup> Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 – décret n°2015-372 du 31-3-2015.

<sup>4</sup> Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège, Bulletin officiel spécial du 26 novembre 2015

<sup>5</sup> Ibid.

### Parcoursup

Sur l'application Parcoursup, les universités étudient chaque candidature à la loupe : notes, appréciations, motivations... A chaque dossier correspond une note finale, qui tient compte des éléments quantitatifs mais aussi qualitatifs, comme, par exemple, les renseignements donnés sur la fiche avenir - point essentiel du dossier de candidature. Les enseignants et chefs d'établissements y notent les résultats chiffrés, les appréciations et les avis du conseil de classe sur le choix d'orientation. Les critères quantitatifs relèvent des compétences transversales acquises : autonomie, méthodes de travail, capacités d'investissement... Un projet de formation motivé, sous forme de lettre, accompagne cette candidature. Cette lettre est une possibilité pour le lycéen de se démarquer, d'attirer l'attention sur son profil, ses capacités et compétences. En s'emparant des attendus précisés par chaque filière pour intégrer leur cursus, le lycéen sur cette lettre s'exprime sur ces compétences visées et ainsi fait preuve de ses motivations.

### Exploitation de cet outil en EPS

La compétence 5 du référentiel de compétences professionnelles<sup>6</sup>, « accompagner les élèves dans leur parcours de formation » précise de « participer à la conception et à l'animation, au sein d'une équipe pluriprofessionnelle, des séquences pédagogiques et éducatives permettant aux élèves de construire leur projet de formation et leur orientation ».

La prise en compte par l'EPS des attendus des filières post-bac ouvre les perspectives d'une plus-value pour accompagner l'élève dans son travail d'orientation. En effet, en tenant compte de ces attendus spécifiques à chaque filière, l'EPS s'engage non plus seulement dans la formation d'un citoyen, elle s'adresse également au futur étudiant faisant des choix raisonnés et ciblés, en perspective de l'élaboration de son projet d'orientation. Inscrire ces attendus dans la rédaction des projets de séquences fait de l'EPS une discipline complètement intégrée au parcours de formation de l'élève.

---

<sup>6</sup> Référentiel de compétences professionnelles attendues des métiers du professorat et de l'éducation, Bulletin Officiel n°30 du 25 juillet 2013



# Des enjeux de formation et contenus

---

## Vers une EPS qui répond aux attentes de l'enseignement supérieur

---

Au collège, l'EPS se veut plurielle et ouverte vers la construction de différentes compétences des cinq domaines du Socle de connaissances, de compétences et de culture. L'élève est acteur et devient suffisamment compétent pour s'adapter à différentes situations, différents contextes. Au lycée, l'élève est dans une dynamique de spécialisation et d'orientation. La prise en compte de son profil, de ses choix d'enseignement de spécialités et de ses vœux post-bac conduit à la formalisation de contenus spécifiques, issus du croisement entre les attendus des programmes, du projet d'EPS et des attendus d'une formation de l'enseignement supérieur. Ces contenus visent alors à répondre avant tout aux besoins spécifiques des élèves et de leur parcours personnel de formation.

---

## Un exemple de choix de contenus en CA1 pour le demi-fond

---

Mélissa conclue, dans l'enquête proposée, que l'EPS ne contribue pas à sa formation de future étudiante en Licence SVT. En reprenant les attendus de cette licence, l'enseignant d'EPS remédie à cela et fait de sa discipline une plus-value pour l'élaboration de la fiche avenir et de la lettre de motivation réalisable sur l'application Parcoursup.

Dans le cas d'une classe de terminale avec des élèves de spécialité SVT, l'enseignant d'EPS profile son projet de séquence. Il croise les besoins des élèves avec les Attendus de Fin de Lycée des programmes EPS et le projet pédagogique. Il relève les attendus pour l'entrée en licence SVT :

« analyser, problématiser et mener un raisonnement logique ; maîtriser les méthodes expérimentales à partir de connaissances en sciences biologiques ; s'exprimer avec rigueur et justesse avec un vocabulaire précis issu des sciences biologiques ; se préparer avec curiosité et organisation pour mener à bien un programme de travail personnel préétabli » et en fait des objectifs de compétences à acquérir.

Pour une séquence de demi-fond par exemple, l'AFL selon les nouveaux programmes<sup>7</sup> est le suivant : « S'engager pour produire une performance maximale à l'aide de techniques efficaces, en gérant les efforts musculaires et respiratoires nécessaires et en faisant le meilleur compromis entre l'accroissement de vitesse d'exécution et de précision. S'entraîner, individuellement et collectivement, pour réaliser une performance. Choisir et assumer les rôles qui permettent un fonctionnement collectif solidaire ». Au lycée Europe de Cholet, pour le projet de séquence de demi-fond de la terminale spécialité SVT au regard de cet attendu et de

---

<sup>7</sup> Programme d'enseignement commun et d'enseignement optionnel d'éducation physique et sportive pour la classe de seconde générale et technologique et pour les classes de première et terminale des voies générale et technologique, Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019- arrêté du 17-1-2019 - J.O. du 20-1-2019

ceux de la licence SVT, les choix sont les suivants : acquérir des connaissances et savoirs spécifiques aux APSA, acquérir des méthodes de travail, améliorer le travail en groupe et la communication et entretenir et développer sa santé. Pour ce lycée, les objectifs généraux révélés dans l’AFL croisé avec les axes du projet se traduisent ainsi : gérer ses efforts musculaires et respiratoires pour produire la meilleure performance possible ; se préparer et récupérer d’un effort ; assumer les rôles de coureur, observateur et coach-entraîneur ; analyser et apprécier sa pratique à partir du support numérique ; planifier et mettre en œuvre un projet d’entraînement individuel et collectif. L’enseignant fixe ensuite ses contenus en croisant ces derniers objectifs avec les attendus de la licence SVT (tab. 1).

Tab 1 : Exemple de contenus à proposer pour une séquence de demi-fond pour des élèves de spécialité SVT

Attendus de Fin de Lycée du CA1					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'engager pour produire une performance maximale à l'aide de techniques efficaces, en géant les efforts musculaires et respiratoires nécessaires et en faisant le meilleur compromis entre l'accroissement de vitesse d'exécution et de précision</li> <li>- S'entraîner, individuellement et collectivement, pour réaliser une performance</li> <li>- Choisir et assumer les rôles qui permettent un fonctionnement collectif solidaire</li> </ul>					
<b>Objectifs généraux déclinés en enjeux de formation pour le Lycée Europe Schumann de Cholet</b>	enjeu 1 : Acquérir des connaissances et savoirs spécifiques aux APSA	enjeu 2 : Acquérir des méthodes de travail	enjeu 3 : Améliorer le travail en groupe et la communication	enjeu 4 : Entretenir et développer sa santé	
<b>Enjeux de formation déclinés dans le CA 1</b>	<b>Enjeux d'apprentissage en demi-fond</b>				
<b>Attendus Parcoursup liés à la licence SVT</b>	enjeu 1 : Gérer ses efforts musculaires et respiratoires pour produire la meilleure performance possible	enjeu 2 : Planifier et mettre en œuvre un projet d'entraînement individuel et collectif	enjeu 2bis : Analyser et apprécier sa pratique à partir du support numérique	enjeu 3 : Assumer les rôles de coureur, observateur et coach- entraîneur	enjeu 4 : Se préparer et récupérer d'un effort
Attendu 1 : Analyser, problématiser et mener un raisonnement logique	Répondre à une problématique de recherche de la meilleure performance possible en prenant en compte plusieurs paramètres.	Définir les termes de la problématique, mettre en place et suivre un plan d'action en vue d'améliorer sa performance.	Croiser différents paramètres et mettre en évidence leur relation à partir de graphiques ou de représentations diverses à partir d'outils numériques	Répondre collectivement à une problématique en occupant chaque rôle : coureur / analyste-scientifique/ entraîneur.	Connaître les principes de l'échauffement et de la récupération et leurs effets sur la performance pour les utiliser de façon adaptée et ajustée du moment.
Attendu 2 : Maîtriser les méthodes expérimentales à partir de connaissances en sciences biologiques	Poser des hypothèses quant à l'importance des différents paramètres (type d'efforts, ressources musculaires, performance, condition climatique, VMA...) et vivre les différents tests établis.	Planifier les différentes phases à mener, les vivre ou les faire vivre, pour valider, invalider et/ou réguler les hypothèses posées.		<u>Sujet</u> : Vivre les tests établis, s'exprimer à propos de son effort. <u>Analyste-scientifique</u> : Analyser et confronter les résultats pour établir des conclusions. <u>Entraîneur</u> : Co-construire, faire vivre un entraînement à partir de tests établis et des données recueillies en cours de séquence	Poser des hypothèses quant à la place, l'intensité et le contenu de ces phases dans un entraînement de demi-fond et vivre les différents tests établis.
Attendu 3 : S'exprimer avec rigueur et justesse avec un vocabulaire précis issu notamment des sciences biologiques	Vivre l'expérience de la course de demi-fond, exploiter ses ressources de manière optimale et s'exprimer sur ses ressentis.	Utiliser le vocabulaire spécifique et adapté dans un plan d'action et dans sa mise en œuvre.	Retranscrire son analyse, ses appréciations et ses perspectives sur un format diaporama ou un porte-folio	Utiliser un vocabulaire spécifique et adapté à son statut de sujet, analyste-scientifique et entraîneur.	Utiliser le vocabulaire spécifique et adapté à ces phases de l'entraînement.
Attendu 4 : Se préparer avec curiosité et organisation pour mener à bien un programme de travail personnel préétabli	Regrouper un certain nombre de connaissances quant aux différents paramètres agissant sur la performance à réaliser et sa préparation.	Apporter les régulations nécessaires pour suivre un plan d'action optimal, en confrontant les résultats et interprétations.	Planifier un programme d'entraînement sur Excel et y associer ses bilans de séances et perspectives (cahier d'entraînement).	Réaliser un bilan collectif et réguler en fonction des résultats des tests ou de situations du programme d'entraînement.	Suivre les effets de ces phases sur l'état physique et psychologique du coureur au cours de la séquence.



## Conclusion

Le projet personnel de l'élève, ses inquiétudes vis-à-vis de son avenir proche (Baccalauréat) et plus lointain (enseignement supérieur) anime l'ensemble des réflexions de l'équipe EPS.

L'EPS au lycée marque un changement de paradigme. Au collège, l'élève acquiert différentes compétences transversales. Au lycée, l'élève est dans une logique de spécialisation. Son parcours de formation, tout au long du lycée, se resserre progressivement vers un choix précis d'orientation. La place de l'EPS ne semble pas avoir d'importance dans ce cheminement pour une bonne partie des élèves qui trouvent la discipline trop éloignée de leurs souhaits futurs.

Pourtant, depuis l'élaboration du Plan Etudiants et de l'application Parcoursup, la déclinaison des compétences permet aux élèves de terminale de faire leur choix d'orientation. Les enseignants et chefs de direction et les élèves renseignent l'application permettant aux structures d'enseignement supérieur de valider ou non l'inscription des lycéens chez eux. Les attentes pour intégrer ces formations sont visibles et deviennent de réels objectifs pour les lycéens. La prise en compte de ces attentes dans le projet de séquence personnalisé de l'élève fait de la discipline un appui certain à son parcours de formation, comme moyen de penser et argumenter ses choix, en vue de l'engager dans un progrès continu adapté.