

## *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.*



# 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
<b>1</b> 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 ».
<b>2</b> 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 ».
<b>3</b> 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 ».
<b>4</b> 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 ».
<b>5</b> 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 construite et mise 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 course 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 questionnaire 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.

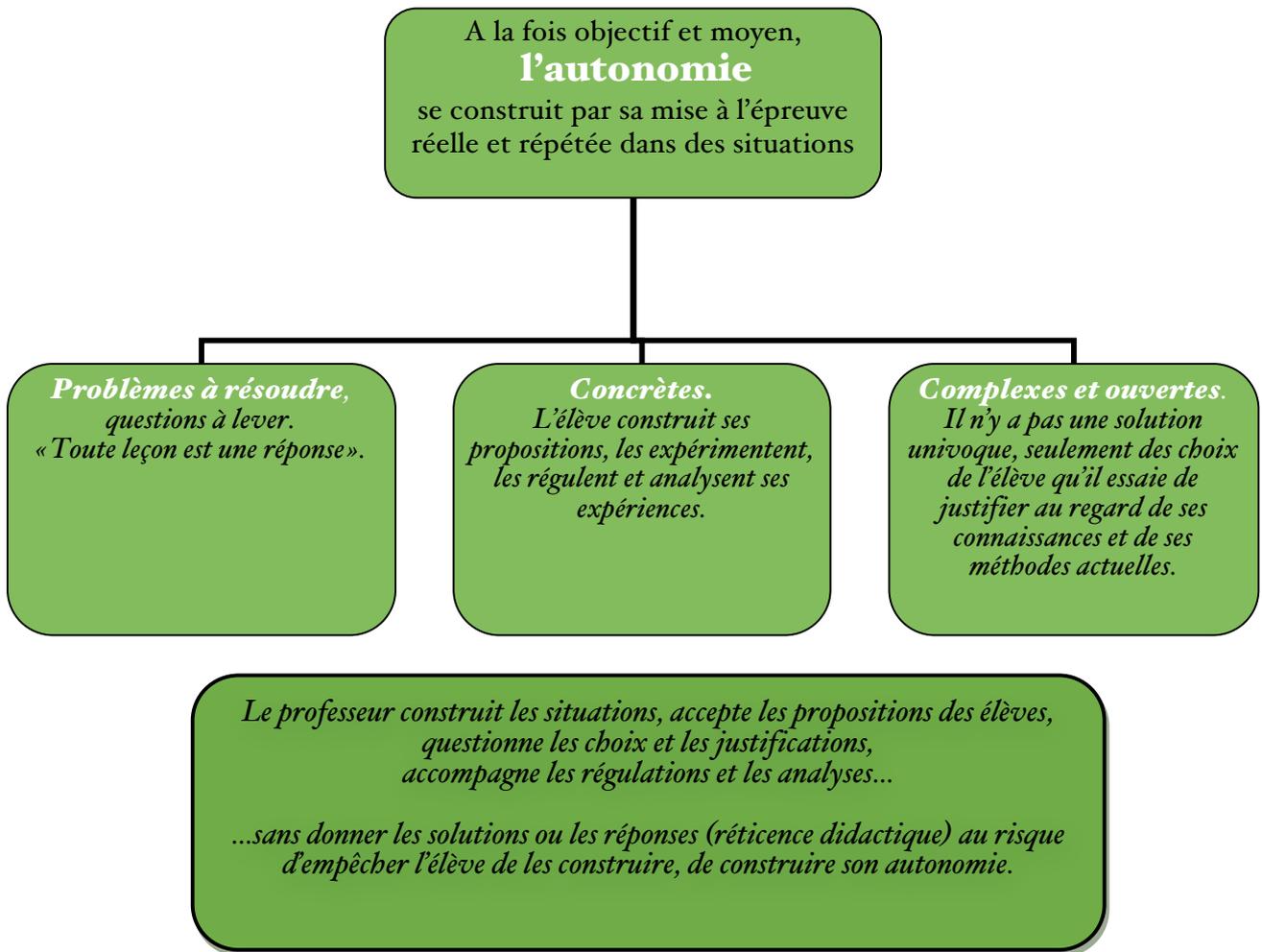
---

## 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 intenable : 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 intenable 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